

mtatkki

Hungarian Academy of Sciences  
Centre for Social Sciences  
**Institute for Minority Studies**

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az  
[Europeana felhasználói szabályzatát](#).

# Nem kívánt gyerekek?

— Külföldi gyerekek magyar iskolákban —



**NEM KÍVÁNT GYEREKEK?  
KÜLFÖLDI GYEREKEK MAGYAR ISKOLÁKBAN**





# **Nem kívánt gyerekek?**

---

**Külföldi gyerekek magyar iskolákban**

Budapest, 2006

Sorozatszerkesztő: Sik Endre

A kötetet szerkesztette: Feischmidt Margit és Nyíri Pál

A kutatást az OTKA T 037940 számú támogatása segítette.

A borítón: részlet a *Nyócker* című filmből. Rendezte: Gauder Áron

Copyright © Árendás Zsuzsa, Feischmidt Margit, Fogarasi Ilona, Nyíri Pál,  
Paveszka Dóra, Szilassy Eszter, Vidra Zsuzsanna, 2006

A kiadásért felel az MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi  
Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont igazgatója, Budapest, 2006  
1014 Budapest, Országház u. 30.

☎: 224-6700, 224-6790; 📠: 224-6793

[www.mtaki.hu](http://www.mtaki.hu)

ISBN 963 508 489 7

# Tartalom

<b>Bevezetés</b> .....	<b>9</b>
A könyvről és a kutatásról .....	11
A kutatás célcsoportja és módszerei .....	12
<b>A kutatás kontextusai</b> .....	<b>19</b>
A magyarországi migránsokról .....	19
A közigazgatás viszonya a migránsokhoz .....	21
A társadalom viszonya a migránsokhoz .....	22
A migránsok jogai és a közoktatás .....	25
A magyarországi közoktatásról .....	31
Szerkezeti kérdések .....	31
Oktatásirányítás és finanszírozás: állam – önkormányzat – iskola .....	32
Pedagógia .....	34
Politikai szocializáció .....	35
<b>Nyiri Pál: <i>Kínaiak és afgánok Magyarországon: két migráns csoport érvényesülési stratégiái</i></b> .....	<b>39</b>
Társadalmi-gazdasági helyzet .....	41
Kínaiak: kereskedelem és transznacionalitás .....	41
Afgánok: menekülttáborok és etnikai szolidaritás .....	47
A siker stratégiái és a gyermekek .....	49
Az iskolaválasztás .....	59
A Li család .....	63
A Taleghani család .....	68
A migránsok adaptációjának módjai .....	70
<b>Nyiri Pál – Paveszka Dóra: <i>Migráns gyermekek az iskoláról és a magyarokról</i></b> .....	<b>75</b>
Ambíciók és elvárások a középiskolában .....	77
Iskolaélmények .....	83
Migráns gyerekek és a magyarok .....	90
<b>Szilassy Eszter: „<i>Én nem vagyok rasszista, csak utálok a kínaiakat meg a négereket</i>” – a külföldiekhez való viszony magyar serdülők beszédében</b> .....	<b>97</b>
A külföldiek kategorizálása és jellemzése .....	100
Asszociációk és ismerethiány .....	101
A nemzeti hovatartozás kritériumai .....	103

A külföldiek jellemzése .....	105
A románok .....	105
A kínaiak .....	107
Az afrikaiak .....	109
Romák és külföldiek .....	110
A külföldiekhez fűződő viszony .....	113
A bevándorlás megítélése .....	113
„A keletiek... csak hasznot akarnak húzni”: a migránsok orientalizálása .....	118
Az előnyök és a hátrányok mérlegelése .....	121

*Pavaszka Dóra – Nyíri Pál: Oktatási stratégiák és a migráns tanulók iskolai*

<b>integrációja</b> .....	<b>129</b>
Három szomszéd iskola .....	130
Az iskola találkozása a külföldi gyerekekkel .....	133
Önkormányzatok: politika helyett tandíjrendeletek .....	133
Az iskolák fogadókészsége a migráns gyermekekkel szemben .....	135
A migráns tanulók osztályba sorolása .....	137
Migránskérdés egyenlő "romakérdés"? .....	142
„Külföldiség” egyenlő fogyatékoság? .....	143
Mi történik az iskolában? .....	145
A kulturális másság tematizálása .....	145
Mi történik az órán? .....	147
A pedagógus szerepe a beilleszkedésben .....	154
A pedagógusok és a szülők kapcsolata .....	159
Konfliktusok és kezelésük az iskolában .....	160
A nemzetközi iskolák .....	163
Főlkészítés egy globális civil társadalomra .....	163
A sokféleség mint érték .....	165
Nyelvi felzárkóztatás .....	168
Anyanyelvi oktatás .....	169
Iskolai polgárság és társadalmi integráció .....	169

*Szilassy Eszter – Árendás Zsuzsa: „Mi már a cigány gyerekek kapcsán megtanultuk a másságot” – menekült gyerekek és az őket tanító*

<b>pedagógusok diskurzusai</b> .....	<b>173</b>
Menekültek a közoktatásban .....	175
Másságértelmezések a menekült gyerekekkel foglalkozó	
pedagógusok beszédében .....	177
A „másság” kiiktatása: az univerzalista beszédmód .....	178
A „másság” idealizálása: a kulturalista beszédmód .....	181
A „másság” lefokozása: a hatalmi beszédmód .....	183
Menekült gyerekek önmagukról, az iskoláról és a beilleszkedésről .....	189
Sérelemnarratívák .....	190
Siker- vagy integrációs narratívák .....	193
Migrációba zárva? Narratívák a jövőről .....	199

<i>Feischmidt Margit: A „másság” az iskolában és a társadalomban</i> .....	205
Multikulturális vagy interkulturális oktatás .....	205
Bevándorló gyermekek a francia iskolarendszerben ( <i>Vidra Zsuzsanna</i> ) .....	211
Bevándorló gyermekek a német oktatási rendszerben ( <i>Fogarasi Ilona</i> ) .....	221
Iskolai és társadalmi diskurzusok a kisebbségi kultúrákról és az állampolgári öntudatról .....	229
Kultúra – multikultúra – „kultúrázás” .....	229
Állampolgári nevelés és társadalmi önreflexió .....	231
A kisebbség(i)ekhez és a mássághoz való viszony a magyar iskolákban .....	233
<b><i>Irodalom</i></b> .....	<b>237</b>
<b><i>A szerzők</i></b> .....	<b>249</b>
<b><i>Függelék</i></b> .....	<b>251</b>
Néhány adat és összefüggés az iskolákban végzett kérdőíves vizsgálat alapján .....	251



A modern kori iskola, illetve közoktatás a népesség kulturális homogenizációjának és viselkedésbeli normalizációjának (mű)helye. Eredményességének titka, hogy a modern társadalmakban élő egyének érdeke elsajátítani az egységes kultúrát, mert csak így tud boldogulni a munka világában és képes érdekeit érvényesíteni a társadalomban. Az állam felől nézve a közoktatás feladata lojális állampolgárok teremtése. Ezen egyrészt a társadalmi integrációt, vagyis az egyéneknek az elitek által formált, mindenkori társadalmi mintáknak való megfeleltetését értjük, másrészt a nemzettudat formálását. Az iskola az utóbbinak egy nyelvi standard – az államnyelv – és egységes tartalmak közvetítésével, valamint ezekhez kapcsolódó azonos érzelmi, attitűdbeli viszonyulások kialakításával tesz eleget. Máig tartó hatású az iskola patrióta, illetve nemzeti nevelést adó missziójáról szóló gondolat, amit Rousseau kétszáz évvel ezelőtt így fogalmazott meg: „Az oktatásnak kell a lelkeket nemzetileg megformálnia, úgy irányítania véleményüket és izlésüket, hogy hazafiasak legyenek hajlam, szenvedély és szükség szerint” (Rousseau, 1953: 176). A közoktatás által közvetített tartalom az elmúlt százegynéhány évben sokszor módosult, az iskolának azonban továbbra is elsődleges célja maradt, hogy megfogalmazza a nemzet tagjait magában foglaló „elképzelt közösség” identitását és ezáltal erősítse a tagok közötti szolidaritást.

A közoktatás ugyanakkor annak az intézményrendszernek a része, amely a liberális demokráciák társadalmi egyenlőség eszméjét hivatott megvalósítani, sőt mint a társadalmi mobilitás csatornája egyenesen az alapja annak. Az iskolának a társadalmi különbségekkel és egyenlőtlenségekkel szemben – legyenek azok vallási, etnikai vagy osztályjellegű különbségek – kétféle stratégiája van: vagy eltekint ezektől a különbségektől, hogy a tőle elvárt standard ismereteket minden körülmények között, minden tanuló felé egyformán tudja közvetíteni, vagy pedig tudatosan felülírja azokat, például akkor, amikor egy nyelv sokféle dialektusa vagy különböző otthon beszélt nyelvek helyett egyet tesz meg az iskolai kommunikáció nyelvévé. Ebben a tekintetben elsősorban a nemzeti nyelvű, kultúrájú és szellemiségű állami oktatás asszimilálásra törekvő hatását szokták kiemelni, amely a kulturális kisebbségek jogait az oktatásban érvényesíteni kívánó minden újabb irányzat közös ellensége.

A közoktatás integrációs missziójából adódik, hogy a „másságot” mindig mint tanácsadást és gondozást igénylő hiányt, devianciát vagy veszélyeztetettséget észleli. [Ez a dinamika Diehm és Radtke (1999) szerint nem független a szociálpedagógiai intézmények érdekeitől: minél többfajta „másságot” ismer el és kezel problémaként a közoktatás, annál nagyobb a klientúrája a szociálpedagógiának.] Függetlenül a többféleség ideológiai értékelésétől, a nemzeti oktatási rendszerek célja mindenütt a valamiképpen definiált

(nemzeti) közösségi érzés megteremtése.<sup>1</sup> Az etnikai és egyéb kisebbségek közoktatásban való részvételét ezért hagyományosan nagy figyelem kíséri: mennyire felelnek meg beiskolázási, továbbtanulási mutatóik, vizsgaeredményeik, iskolatípus szerinti eloszlásuk az országos átlagnak, mennyire szegregálódnak a többségi társadalomtól. Ezeket a mutatókat Magyarországon gyakran használják a romák társadalmi integráltsága szintjének „mérésére”.<sup>2</sup> A migránsok esetében ugyanezeket a mutatókat nemcsak azzal szokás összefüggésbe hozni, hogy integrálódnak-e, s ha igen, akkor a társadalom mely rétegeibe az adott csoport második és azt követő nemzedékei, felfelé vagy lefelé irányul-e társadalmi mobilitásuk,<sup>3</sup> hanem azzal is, mennyire azonosulnak a befogadó társadalommal.

Az Egyesült Államokban 1911-ben készült az első nagy vizsgálat – a Kongresszus Bevándorlási Bizottságának megrendelésére írott Dillingham-féle jelentés – a bevándorló gyermekek iskolai teljesítményéről (lásd Rumbaut, 1995: 18), de az oktatáskutatás, a szociológia és az antropológia csak a 20. század nyolcvanas éve óta foglalkozik rendszeresen a migráns gyermekek közoktatásbeli integrációjával. Nagy-Britanniában nagyjából ugyanekkor, Németországban tíz éve lett téma, napirendre kerülését tehát viszonylag kevésbé befolyásolta a bevándorláshoz való viszonyulás, sokkal inkább az oktatás szerepével kapcsolatos felfogás változása. E kutatások a diszciplináris és módszertani felfogások széles skáláját ölelik fel, de közös bennük, hogy a migráns gyermekek közoktatásban való részvételét mint a helyi társadalomban való boldogulás többé vagy kevésbé sikeres eszközét vizsgálják.

Az oktatás piaci terméké válása potenciális fenyegetést jelent mind a tudásszerzés, mind az integráció mint cél egységes diskurzusára. Lényegében azonban addig nem kezdi ki ezeket az ideológiákat, amíg az egyes nemzetállamok vagy azok szövetségei képesek fenntartani az oktatás egy-egy hegemon modelljét, amelyben minden oktatási szint, minden bizonyítvány, diploma, illetve tudományos fokozat egymáshoz viszonyított munkaerő-piaci és társadalmi értéke – azaz a hozzájuk rendelt kulturális tőke (Bourdieu, 1990) – egyértelműen megállapítható, még ha abszolút értékük inflálódik is. Az igazi kihívást a közoktatás nemzetállami ideológiájával szemben – mint minden, a nemzetállamhoz fűződő hegemon „igazságszisztémával” szemben – az oktatás nemzetközivé válása jelenti, ami lehetővé teszi az egyes rendszerek közötti lavírozást, azok manipulálását. A különböző országokban hozzáférhető oktatási rendszerek globálisan versengő termékeké válása a migránsok és a befogadó társadalom közoktatása kapcsolatának újraértelmezését teszi szükségessé (Nyíri, 2004).

Magyarországon az 1990-es években vált aktuálissá a külföldi származású, migráns gyermekek oktatása. Bár ez az idő viszonylag csekély, Magyarországnak két szempontból is alapvetően más helyzetben kell szembenéznie a kérdéssel: egyfelől mert – részben gazdasági okok, részben kirekesztő idegenrendészeti rendszere miatt – a nem magyar anyanyelvű külföldiek többsége a letelepedést időszakosnak fogja fel, másfelől mert

<sup>1</sup> Az „integráció” mint utópikus cél diskurzusáról lásd Adrian Favell (2001) kritikáját.

<sup>2</sup> Lásd Solt (1979), illetve Ladányi és Csanádi (1983) úttörő munkáit, újabban pedig például Forray (2001), Havas, Kemény és Liskó (2002), továbbá Loss (2000) írását.

<sup>3</sup> Azt a felismerést, hogy a migránsok gyermekeinek integrációja nem egy homogénnek vélt nemzeti társadalomba, hanem annak egy-egy etnikai, osztály- stb. jellemzőkkel körülrható szegmensébe megy végbe, Alejandro Portes és Zhou Min (1993) cikkéhez köthetjük.



az oktatás éppen az elmúlt évtizedben vált globális termékké. Következésképpen a magyarországi migránsok számára a közoktatásban való részvétel nem feltétlenül a helyi társadalomban való boldogulásra való felkészülést jelenti, legalábbis nem annak egyetlen módját. Amikor tehát könyvünk azt a feladatot tűzi ki maga elé, hogy rámutasson a problémákra, amelyekkel a magyar közoktatásnak és társadalomnak a nem magyar ajkú migránsok második generációja felnőtté válásának folyamatában szembe kell néznie, kritikusán kell felhasználnia az elmúlt évtizedek amerikai és nyugat-európai kutatásainak fogalmi apparátusát.

## A KÖNYVRŐL ÉS A KUTATÁSRÓL

Ez a könyv két kérdésre kísérel meg választ adni: egyfelől arra, hogy a magyarországi oktatási rendszer miként reagál arra a kihívásra, ami a nem magyar anyanyelvű migráns gyermekeknek az iskolákban való megjelenéséből fakad, másfelől arra, hogy miként élik meg ezt a találkozást maguk a migráns gyerekek, illetve családjaik. Bár a kutatás az iskolákban végzett kérdőíves felméréssel indult, nem kvantitatív természetű. Nem foglalkozik a tanulmányi eredmények mérésével, és nem is kíván reprezentatív, átfogó képet adni a Magyarországon élő migránsokról. Ez az eltérés a migráns és kisebbségi oktatásra vonatkozó kutatások többségének hangsúlyától részben kényszerű, hiszen Magyarországon nemhogy a migráns gyermekek teljesítményéről, de számukról sincs megbízható nyilvántartás. Emellett a migráció rövid történetéből adódóan az oktatásból kikerülő migránsok munkaerő-piaci, társadalmi esélyeit, illetve hátrányait nem lehet olyan módon elemezni, ahogy ezt a témával foglalkozó nyugat-európai vagy amerikai kutatások rendszerint teszik.

Módszerünk azonban nemcsak e korlátokból, hanem a föltett kérdések lényegéből is fakad. Az oktatással foglalkozó nemzetközi társadalomkutatásból meglepő mértékben hiányzik az a leíró mélység, amit az etnográfiai módszer kínál az iskola mint társadalmi kontextusba beágyazott intézmény bemutatására. Könyvünkben, több mint kétévi kvalitatív terepmunka és interjúk alapján, olyan szituációk szelektív, de többretegű bemutatására vállalkozunk, amelyek véleményünk szerint nemcsak a migránsok és az iskola kapcsolatára nézve jellemzők, hanem a magyar közoktatást befolyásoló hatalmi és társadalmi kontextusról, diskurzusokról, illetve a magyar társadalomnak a külföldiekkel szembeni intézményes és diszkurzív viselkedéséről is újat mondanak.

A könyv interdiszciplináris: szerzői között van antropológus, szociológus és gyakorló pedagógus. Az egyes fejezetek a kutatás eredményeit más-más szemszögből dolgozzák föl. Noha mindegyik fejezet intenzív együttgondolkodás eredménye, eltérő módszertani és diszciplináris kiindulópontjuk félreismerhetetlen; a szokásos diszciplináris kereteket mégis szétfeszítik. A gyermekek középpontba állítása például viszonylag szokatlan az antropológiai terepmunkában: bár a gyermekek mint önálló ágensek szerepe környezetük alakításában mára elvileg nyilvánvaló, a gyakorlatban – már csak a „résztvevő megfigyelés” nehézségei miatt is – kevés antropológus merészkedett gyermekek mint társadalmi csoportok közé (akik igen, azok jobbára utcai szubkultúrákról írtak).

Miután az első fejezetben röviden áttekintjük a kutatás kontextusát a migráció és az oktatáskutatás területén, a migránsok és az iskola kapcsolatát elsőként a migráns csa-

ládok és gyermekeik szemszögéből, két igen különböző vándorlási hátterű és kultúrájú csoport, a kínaiak és az afgánok példáján láttatjuk. A második és harmadik fejezet arról szól, milyen stratégiákat követnek a kínai és az afgán családok gyermekeik oktatásában, milyen helyet töltenek be az iskolával kapcsolatos elképzelések a családok migrációs és életstratégiáiban, hogyan találkoznak ezek a stratégiák a magyar intézményrendszerrel, és milyen alkalmazkodási vagy ellenállási stratégiákkal reagálnak a migráns gyermekek a család, az iskola és magyar társaik elvárásaira. E három, általában eltérő magatartásmintát megkövetelő társadalmi környezet közül a második fejezet elsősorban a családot mutatja be, de röviden képet ad azokról a magyar gyermekközösségekről is, amelyekben a külföldi tanulók szocializálódnak. A harmadik fejezet a migráns gyermekek igazodási stratégiáit, reakcióit tárja fel. A negyedik fejezet a 13–14 éves magyar gyermekek külföldiekhez való viszonyát elemzi, az ötödik pedig az iskoláknak a külföldiek megjelenésére adott különböző intézményes, pedagógiai válaszait. A hatodik fejezetben a pedagógusoknak a migránsok egy sajátos csoportjához, a menekült gyermekekhez való viszonyuk diszkurzív stratégiáit vizsgáljuk. Habár ez a csoport a legkiszolgáltatottabb egzisztenciális helyzetű és különösen stigmatizált, úgy tapasztaltuk, hogy a róluk szóló iskolai narratívákból általánosabb következtetések is levonhatók a migráns gyermekek beiskolázására adott reakciókra nézve. Könyvünk utolsó fejezetében a migráns gyermekek oktatásának és iskolai integrációjának külföldi tapasztalatait elemezzük, és azok fényében értelmezzük a magyarországi helyzetet.

## A KUTATÁS CÉLCSOPORTJA ÉS MÓDSZEREI

Kutatásunk helyszíneinek kiválasztásához először kérdőíves felmérést végeztünk azokban az iskolákban, amelyekben legalább négy külföldi diák tanult. A felmérés célja volt az is, hogy általános képet kapjunk a külföldi gyermekek eloszlásáról és azokról az oktatási és integrációs stratégiákról, amelyekkel az iskolák megjelenésükre reagáltak.

Az általunk felkeresett iskolákban összesen 1211 nem magyar nemzetiségű migráns gyermeket találtunk, azaz a 2002/03-as tanév minisztériumi statisztikájában szereplőknek csaknem negyedét. Nyilvánvalóan ennél többen tanulnak csak Budapesten is, hiszen nem hagyhatók figyelmen kívül azok az iskolák, melyek nem kerültek mintánkba, mégis jár egy-két migráns gyerek a falaik közé. További probléma, hogy sok iskola nem vezet hivatalos nyilvántartást a külföldi gyermekekről, és illetékesei sem tudják pontosan, hány külföldi tanul náluk. Sokszor találkoztunk olyan esettel, amikor bár az iskolában több külföldi is tanult, az első kapcsolatfelvételkor az iskola illetékese ezt tagadta, illetve nem tudott róla. Ennek fordítottja is előfordult: az illetékes beszámolt külföldiekről, akik azonban látogatásunkkor már nem voltak az iskolában.

A nyilvántartásbeli hiányosságokon kívül az összevetést és összehasonlíthatóságot lehetetlenné teszi, hogy korántsem egységes, kiket is tekintenek az iskolák külföldinek. Az intézmények több mint fele az állampolgársághoz köti a „külföldiséget”, azaz azokat a gyerekeket tekintik külföldinek, akik nem magyar állampolgárok. Kevesebben kötik a megfelelő magyar nyelvtudás meglétéhez a hovatartozás megítélését, valamint a születési helyhez, továbbá az itt-tartózkodás időtartamához. Az iskolák szerint tehát az külföldi,

aki nem anyanyelvi szinten beszél magyarul, vagy nem hazánkban született, illetve nem magyar származású, vagy csak ideiglenesen tartózkodik nálunk. Vannak iskolák, akik a „miénktől eltérő kultúrájú” gyermekeket tekintik külföldinek, illetve azokat, „akik nem ismerik a mi kultúránkat”. Előfordul még a szülők munkavállalása szerinti megítélés, vagyis az külföldi, akinek szülei itt vállalnak munkát. Több helyen elhangzott: „Külföldi az, aki annak vallja magát.” Egy olyan iskola is akadt, amely a külföldiség kritériumának a következőt tartotta: „Külföldi az, aki máshogy néz ki, mint mi.” Az iskolák meglehetősen tájékozatlanok a falaik közt tanuló gyermekek hazánkban tartózkodásának jogcímét illetően is, bevándoroltnak vagy menekültnek leginkább megérzésük szerint tartanak egy tanulót.

A mintaválasztás során három iskolacsoportot vettünk célba. Az első fázisban telefonon kerestük meg az összes budapesti általános és középiskolát – önkormányzati, egyházi és alapítványi fenntartásút egyaránt. A budapesti iskolákon kívül a vidéki helyszínek közül két szempont szerint válogattunk. Egyrészt igen fontosnak tartottuk megkeresni azokat a településeket, ahol, illetve amelyek közelében családokat is fogadó menekülttáborok, közösségi szállások működnek. Ezért felhívtuk a békéscsabai, a bicskei, a debreceni és a nagykanizsai iskolákat. A vidéki iskolák másik csoportját a Pécs és környékén – Harkányban és Mohácson – található intézmények alkották: ezek a városok nagyságuk és főként határ menti elhelyezkedésük alapján vonzó célpontot jelenthetnek az ideérkező külföldieknek.

A telefonos megkeresés során azokat az iskolákat igyekeztünk kiválasztani, amelyekben jelenleg is tanulnak migráns gyermekek. 92 olyan intézményt találtunk, ahol a 2001/02-es tanévben legalább négy nem magyar anyanyelvű külföldi gyermek tanult. A kutatásból kizártuk azokat a határon túlról érkezett magyar gyermekeket, akiknek bár szintén meg kell küzdeniük az országváltás és az iskolai beilleszkedés problémáival, de segíti őket magyar nyelvismeretük.

A 92 iskolából 71 helyen vettük fel a kérdőívet. A 22 kiesett intézmény közül tíz esetben a nagy fluktuációval, a gyerekek hirtelen iskolaváltásával, illetve továbbutazásával magyarázható, hogy a 2002/03-as tanévre már nem jártak az iskolába a tavaly még ott tanuló migráns gyermekek. Közöttük több olyan iskola is akadt, ahol a pontosabb adatgyűjtés során derült ki, hogy magyar nemzetiségű migránsokról van szó, tehát kutatásunk szempontjából nem releváns az intézmény, de arra is volt példa, hogy bár a külföldi gyermekek ténylegesen még az iskola tanulói voltak, az igazgató nem vállalta a beszélgetést, és távozásukkal indokolta tartózkodását. Öt iskolaigazgató utasította vissza nyíltan a kérdőív felvételét. Öt megkeresett iskola nem illeszkedik a magyar oktatási rendszerbe, szinte csak külföldi gyerekek tanulnak falaik között, tehát kérdőívünk nem bizonyult alkalmasnak lekérdezésükre. Végül két iskola egyéb okok miatt nem volt megfelelő: például zeneiskola volt, vagy folyamatosan elérhetetlen volt az igazgató.

A kérdőíves felmérés nem a reprezentativitásra, hanem a kiválasztott városokban a teljes körű felmérésre törekedett. Majdnem az összes olyan budapesti, pécsi, harkányi és mohácsi iskolába eljutottunk, ahol több mint négy külföldi gyerek tanult a lekérdezés időpontjában. Eljutottunk továbbá az összes, menekült és befogadott gyermekeket oktató iskolába. A felmérés azonban mégsem tekinthető teljes körűnek. A nem százalékos lefedettség és az igen alacsony elemszám miatt csak kellő óvatossággal tehetünk statisztici-

kai következtetéseket. Ezek a következtetések leginkább arra alkalmasak, hogy kiegészítsék a terepmunkák során végzett megfigyeléseket, interjúkat, és választ adjanak néhány, csupán kvalitatív módon nehezen megválaszolható kérdésünkre.<sup>4</sup>

Tizenegy vidéki és hatvan budapesti iskolában vettünk fel kérdőívet. Ezekből nyolc általános iskola és gimnázium, két szakközépiskola, négy gimnázium, a többi általános iskola, illetve egy gyógypedagógiai intézmény, ahova szakértői véleménnyel kerülnek a gyerekek. Hat iskola kivételével valamennyi önkormányzati fenntartású. A hat közül egyet egyház működtet, három úgynevezett nemzetközi iskola – tehát külföldi diplomát is ad, illetve a tanítás idegen nyelven is folyik –, kettőt pedig egyetem tart fenn.<sup>5</sup>

Látjuk tehát, hogy korosztályban előre haladva drasztikusan csökken a magyar iskolába járó külföldi gyerekek száma. Ennek a következő magyarázatai vannak:

- továbbmegy vagy visszamegy a család és velük a gyerek;
- külföldre megy középiskolába a gyerek;
- a fiatal, kisgyerekes szülők gyermekei még csak az elkövetkező években fognak középiskolába kerülni (az elmúlt években nagyobb számban jöttek Magyarországra ilyen szülők);
- az itt tanuló külföldi középiskolások vagy olyan jól integrálódtak, hogy a középiskolában nem jelennek már meg külföldiként, és ezért a telefonos kérdés során elkerülték a válaszadók figyelmét, vagy egyszerűen a személyes kapcsolatok hiánya miatt csak a statisztikák tartják őket számon mint külföldieket, az igazgatók nem;
- jellemző továbbá az is, hogy a gyermekek a magyar általános iskola elvégzése után nemzetközi, angol nyelvű középiskolában folytatják tanulmányaikat. Az általunk lekérdezett középiskolák között ezért is találtunk viszonylag sok ilyen típusú intézményt, ahol a tanulói létszámhoz képest rendkívül magas a nem magyar tanulók száma.

A legvalószínűbb azonban, hogy mindezek az okok együttesen érvényesülnek.

A mi adatbázisunkban szereplő 71 iskola közül 35 intézményben van tíznél több külföldi tanuló, valamint kilenc olyan iskola van, ahol húsz feletti a külföldi gyerekek száma. Az összes többiben tíz alatti a célcsoportunkhoz tartozó gyerekek létszáma. Azok az iskolák, amelyekben húsz feletti a külföldi gyerekek létszáma – tehát a külföldi gyerekek oktatásában kiemelt jelentőségűnek tekinthetők – négy csoportra oszlanak:

- angol tannyelvű, magyar vagy külföldön elismert bizonyítványt adó iskolák. Ezekben összesen 456 diák, azaz a minta több mint harmada tanul;
- a tanulók saját anyanyelvén oktató, magyar bizonyítványt adó iskola (a pécsi Horvát Gimnázium);

<sup>4</sup> A kérdőíves vizsgálat eredményeit bemutató ábrákat és táblázatokat lásd a *Függelékben*.

<sup>5</sup> Fölmerül a kérdés, miért csak hat (általános iskola nélküli) középiskola szerepel a felmérésben. Erre spekulatív módon a következő válaszokat lehetne adni: (1) eleve kevesebb középiskola van; (2) kevesebb középiskolában volt több mint négy külföldi tanuló; (3) aránylag több gimnáziumban utasítottak el bennünket, mint általános iskolában; (4) feltételezhető, hogy a középiskolásoknak már kevésbé van nyelvi, illetve szaktárgyi problémája, ezért kevésbé válnak „láthatóvá” mint külföldiek; (5) végül a középiskolában sokkal kevésbé mély és intenzív a tanárok–diákok, tanárok–szülők közötti személyes kapcsolat. Mivel a szaktanároknak a középiskolában nincs lehetősége a gyerekekkel való személyes kapcsolat kialakítására, talán el sem jut hozzájuk a tény, hogy nem Magyarországon született, a magyart nem anyanyelvként beszélő gyereket oktatnak.



- néhány, külföldiek által sűrűbben lakott budapesti kerületben (VIII., X., XI. kerület) lévő általános iskola. Közülük a XI. kerületi a Vöröskereszt közelben elhelyezkedő menekültszállójáról fogad be gyerekeket a Vöröskereszttel kötött egyezség alapján;
- egy VI. kerületi általános iskola a kétnyelvű (magyar–olasz) oktatás miatt vonzó a külföldiek számára. Ezek az iskolák oktatják a minta több mint felét, összesen 625 külföldi tanulót.

A tíznél több külföldi gyereket oktató budapesti iskolák legnagyobb részét a Józsefvárosban és Kőbányán, másodsorban Angyalföldön, Lágymányoson és az Erzsébetvárosban vannak. Az öt és tíz közötti külföldi gyereket oktató iskolák közül a legtöbb a XIII. és a X. kerületben, másodsorban pedig a II., III., XII., XIV. kerületben, Csepelen és Kispesten helyezkedik el. A XIV., X., XI., VIII. kerületben alig van olyan iskola, ahol ne lennének külföldi gyerekek. A XIV. és a VIII. kerületben megfigyelhető, hogy vannak olyan iskolák, melyek kiemelkedően sok, mások kevés gyereket fogadnak. Kőbányán – a X. kerületben – ezzel szemben ennél egyenletesebb eloszlást mutatnak az iskolák aszerint, hogy hány külföldi tanulót fogadnak.

Az előbbi tények – ha elfogadjuk azt a feltételezést, hogy az általános iskolások zömmel a lakóhelyükhöz közel eső iskolákban tanulnak – tükrözik a migránsok lakóhely szerinti eloszlását. A VIII., X., XI., XIII., XIV. kerület az alacsony ingatlanárak, részben pedig a Józsefvárosi és egyéb piacok közelsége miatt vonz sok külföldit.

A külföldi tanulókról csak 31 iskolában vezettek nyilvántartást. Ezekben az iskolákban összesen 549 külföldi tanult, azaz a teljes minta kevesebb, mint fele. Az iskolák e csoportjában a nyilvántartás kezdete óta beiratkozott külföldi tanulók közül az első helyen a kínaiak állnak, őket a román, jugoszláv, vietnami, mongol és orosz gyerekek követik. Közülük a román és jugoszláv tanulók többsége magyar anyanyelvű, tehát ők nem tartoznak a mi szempontunkból vizsgálendő csoporthoz. A kínaiak magasabb létszámából és lakhely szerinti eloszlásukból következik, hogy az önkormányzati fenntartású iskolák közül a VIII. és X. kerület egyes iskoláiban viszonylag többen vannak, néhol az egyetlen jelentős külföldi etnikumot alkotják. A vietnami tanulók nagyobb számban egy VIII. kerületi, lakótelepi iskolában fordulnak elő, ami elsősorban az adott lakótelep olcsó lakásait nagyobb számban bérlő családok jelenlétéből adódik.

A kérdőívek felvétele és elemzése után egy tanéven keresztül résztvevő megfigyelést folytattunk harminc iskolában és három menekültet befogadó állomáson. Az iskolák kiválasztásában két szempontot vettünk figyelembe. Egyrészt bevettük a kutatásba valamennyi, a befogadóállomásokon, a Vöröskereszt budapesti Fonyód utcai menekültszállóján és a nagykanizsai határőrségi közösségi szálláson élő gyerekeket fogadó iskolát, másrészt a külföldi gyermekeket nagyobb számban és huzamosabb ideje oktató budapesti iskolákat. Ez utóbbi csoportban arra törekedtünk, hogy az iskolák lehetőség szerint különböző intézménytípusokat, pedagógiai filozófiákat és különböző társadalmi-gazdasági helyzetű környékeket képviseljenek. A terepmunka során – amit egy-egy iskolában általában csak egyikünk végzett – rendszerint több beszélgetést folytattunk pedagógusokkal, részt vettünk tanórákon, megfigyeltük a gyerekek viselkedését a szünetben és a napköziben, igyekeztünk kapcsolatot teremteni a gyerekekkel, illetve részt venni iskolai eseményeken (kirándulásokon, ünnepélyeken). Minthogy a kutatás egyik fontos kérdése az volt, miért vonzanak egyes iskolák több, mások kevesebb külföldi tanulót, a migránsok által sűrűbben lakott budapesti kerületekben és a befogadóállomásoknak helyet adó vá-

rosokban személyesen vagy telefonon kapcsolatba léptünk olyan iskolákkal is, ahol nem vagy csak nagyon kis számban voltak külföldiek.

A terepmunka másik része a gyerekek és családjaik iskolán kívüli megfigyelésére irányult. Ez a legkönnyebben a menekülteket befogadó állomásokon volt lehetséges, ahol öt hónapon keresztül összesen 34 napot töltöttünk. Többszöri látogatásaink során ellátogattunk családok otthonaiba, a befogadóállomások és a Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület szociális munkásainak segítségével részt vettünk gyermekfoglalkozásokon és ünnepeken, ellátogattunk a Menedék által menekült gyermekeknek szervezett nyári balatoni táborba, és a fókuszcsoportokban való részvételre Budapestre meghívott gyerekekkel informális budapesti sétákon is érintkeztünk. A Budapesten élő migráns gyermekek esetében a családlátogatások és az iskolán kívüli – rendszerint a gyermekek által kedvelt gyorséttermekben és bevásárlóközpontokban létrejött – találkozások, iskolai ismeretségek Nyíri Pál korábbi, a kínai migránsokkal kapcsolatos kutatási kapcsolatai eredményeképpen jöttek létre. Összesen hatvan egyéni interjút készítettünk migráns gyermekekkel, harmincat szüleikkel és családtagjaikkal és negyvenet tanáraikkal. Emellett interjúkat készítettünk a jelentősebb migráns lakosságú fővárosi kerületek, illetve Debrecen és Békéscsaba önkormányzatának oktatási osztálya, egyes esetekben pedig a Gyermekjóléti Szolgálat illetékeseivel is.

A külföldi gyermekeknek a magyarokról, illetve a magyar gyermekeknek a migránsokról alkotott képe földerítésére 16 fókuszcsoport-beszélgetést folytattunk, összesen 89 (40 külföldi és 49 magyar) gyermek részvételével. A fókuszcsoport-módszert az a sajátossága tette számunkra érdekessé, hogy az a csoportdinamikán keresztül nem annyira az egyéni véleményeket, mint inkább az egyes vélemények intézményes elfogadottságát engedí fölmérni. Az interjúk vázlata a *Függelékben* található. Az egyéni és csoportinterjúkban szereplő külföldi gyermekek közül 55 gyerek 14–18 éves, 14 gyerek 10–13 éves, négy 7–9 éves és kettő 19 éves; harminc kínai, tizennégy afgán, öt horvát, szerb vagy bosnyák („jugoszláv”), négy vietnami, három orosz, két-két nigériai, ukrán, román és iráni, egy-egy koszovói, szíriai, algériai, angolai, grúz, örmény és mongol.

Kutatásunkkal egy időben a migráns gyermekek oktatására mások is fölfigyeltek. Vámos Ágnes oktatáskutató az Oktatási Minisztérium megbízásából összegezte a rendelkezésre álló adatokat, és kiegészítette azokat pedagógusinterjúkkal. A Menedék Egyesület gyakorlati segítséget igyekezett nyújtani a migránsokat oktató pedagógusoknak, ennek érdekében tanácskozásokat szervezett, és interjúkat készített migránsokkal és pedagógusokkal. A szerzők hálásak a kutatás előkészítésében nyújtott segítségért, a rendelkezésre bocsátott anyagokért a Menedék Egyesület korábbi és mai vezetőinek, különösképpen Kováts Andrásnak, az egyesület tagjai közül elsősorban Emrich Krisztiának, Bognár Évának, Beke Katának. Ugyancsak köszönettel tartozunk Marton Klárának, aki rendelkezésünkre bocsátotta a magyarországi afgánokról az ELTE Kulturális Antropológia Tanszéken írt szakdolgozatát és egy interjú kéziratát. A kutatáshoz nagymértékben hozzájárult Sebestyén Adrienne, aki néhány budapesti iskolában működött közre a terepmunkában. Szakmai támogatásukért és hasonló témájú kézírataik rendelkezésünkre bocsátásáért köszönet illeti Vámos Ágnes és Kárpáti Tünde oktatáskutatókat.

A kutatásban szereplő iskolák többségének igazgatói és pedagógusai nagylelkűen segítették vizsgálódásunkat, és nagy segítségünkre voltak a fókuszcsoport-beszélgetések megszervezésében is. Különösen hálásak vagyunk ezért Jéri Gergelynének és Erős

Pálnénak. A menekülteket befogadó állomásokon és a nagykanizsai közösségi szálláson végzett kutatás elősegítéséért többeket illet köszönet: Dobó Istvánt, a Bevándorlási és Állampolgársági Hivatal (BÁH) menekültügyi főosztályának vezetőjét és Garamvölgyi Ágneszt, a főosztály ellátási osztályának vezetőjét, Terdik Máriát, a debreceni, Székely Bélát, a békéscsabai és Horváth Lajost, a bicskei befogadóállomás igazgatóját, Dobra Tibort, a BÁH nagykanizsai regionális igazgatóját, valamint az intézmények szociális munkásait. Köszönetet mondunk Major Istvánnak, a Vöröskereszt budapesti menekültszállója vezetőjének. Köszönjük Forgács Andrásnak, az Oktatási Minisztérium tanácsadójának, hogy rendelkezésünkre bocsátotta a minisztérium jogszabálytervezeteit, és Linda Huangnak, hogy fölhívta figyelmünket a 2001. évi népszámlálás adataira. A kutatás jelentős részét az OTKA támogatta (témaszáma T 037940), amelyért ezúton is köszönetünket fejezzük ki. A könyv írásában előbb a Közép-európai Egyetem, majd a berlini Wissenschaftskolleg ösztöndíja támogatta Nyíri Pált. A kézirat figyelmes elolvasásáért és kritikai észrevételeiért köszönet illeti Nyíri Júliát, a kézirat szakmai lektorálásáért Sik Endrét és Imre Annát.

A könyvben szereplő személy- és iskolaneveket megváltoztattuk.





## A MAGYARORSZÁGI MIGRÁNSOKRÓL

Az 1988-ban megindult politikai demokratizálódást Magyarországon a határörizet, az állampolgárok külföldi utazására és a külföldiek beutazására vonatkozó szabályok liberalizálása kísérte. Más, gazdaságilag fejlettebb kelet-európai országokhoz hasonlóan ez mindkét irányú mozgás drámai növekedését indította el. 1990-ben Magyarország a Turisztikai Világszervezet szerint a világ ötödik leglátogatottabb országa volt, megelőzve Nagy-Britanniát. A ki- és beutazás növekedésével Magyarország a nemzetközi migráció tranzit-, illetve célországává is vált. Míg Magyarországnak a népességvándorlás folyamataihoz való viszonyát hosszú ideig, lényegében a 19. század végétől a 20. század nyolcvanas éveig a kivándorlás jellemezte, a közelmúltban „befogadó” orszaggá vált.<sup>6</sup> A Bevándorlási és Állampolgársági Hivatal (BÁH) adatai szerint 2004-ben állandó tartózkodásra jogosító bevándorlási vagy letelepedési engedéllyel mintegy 110 ezer, meghatározott idejű tartózkodásra jogosító tartózkodási engedéllyel vagy vízummal további 99 ezer, vagyis összesen megközelítőleg 210 ezer külföldi élt Magyarországon.<sup>7</sup> A tartózkodási engedély iránti kérelmek száma évről évre enyhén emelkedik – ez nem feltétlenül tükröz nagyobb migránsnépességet, ugyanis a hosszabbításokat is itt tartják nyilván –, a letelepedési engedély iránti kérelmek száma viszont 1999-ben tetőzött. Mindezzel együtt a migránsok arányát az össznépeség másfél-két százalékának becsülik, ami európai viszonylatban nem magas arány (Németországban 9 százalék, Svédországban, Hollandiában 5 százalék körül van) (Hárs, 2001: 59).

A migránsok többsége a környező országokból érkezik, az 1998-as adatok szerint a Magyarországon tartózkodó külföldiek kétharmada négy országból származott: Romániából 38 százalék, a volt Jugoszláviából 11 százalék, a volt Szovjetunió utódállamaiból 13 százalék, valamint Kínából 5,5 százalék. 2004-es adatok szerint a tartózkodási engedéllyel rendelkező külföldiek 72 százaléka állampolgárságuk szerint négy országból származik: Romániából 47 százalék, a volt Szovjetunió utódállamaiból 15 százalék, Kínából 7 százalék, a volt Jugoszláviából 5 százalék.<sup>8</sup> Etnikai hovatartozásukról nincs pontos nyilvántartás, azt tudjuk, hogy 1998-ban a magyar nemzetiségűek aránya a román állampolgárok körében 90 százalék fölött volt, a volt Szovjetunió utódállamaiból, főként Ukrajnából érkezettek körében 50–60 százalék, a volt Jugoszlávia utódállamai-

<sup>6</sup> Erről bővebben lásd Hárs, 2001.

<sup>7</sup> [www.bmah.hu/statisztikak\\_HUN\\_9.xls](http://www.bmah.hu/statisztikak_HUN_9.xls), megtekintve 2005. október 6.

<sup>8</sup> Uo.

nak polgárai körében pedig 70–80 százalék közötti volt (Hárs, 2001: 52–53). Továbbá az a közvetett adat áll rendelkezésre, amely szerint a magyar állampolgárságot megszerző évi 6–9 ezer külföldi döntő többségben magyar nemzetiségére vagy felmenőire hivatkozva nyeri el a honosítást.<sup>9</sup> A környező országokból érkező migránsok nagyrészt munkavállalók, ők teszik ki a mezőgazdaságban, az építőiparban és a háztartásokban bejelentés nélkül foglalkoztatottak jelentős részét. Ők azonban többnyire ingázó migránsok, akiket az idegenrendészeti statisztikák nem mutatnak ki.

Az úgynevezett etnikai migránsokon kívül a Magyarországon élő külföldiek között vannak kínaiak, mongolok, vietnamiak, orosz és arab ajkúak, valamint nyugat-európaiak és amerikaiak néhány ezrestől több mint tizezerig terjedő csoportjai. A zömükben fizikai munkát végző mongolok kivételével e csoportok tagjai általában vállalkozók vagy magasán képzett munkavállalók. [A bevándorlók társadalmi helyzetére vonatkozóan érdekes és fontos megállapításokat tesz Gödri Irén és Tóth Pál Péter. Egy 2002-ben, 1015 fős reprezentatív mintán végzett kutatás alapján megállapítják, hogy ennek a csoportnak az iskolai végzettsége magasabb a magyarországi átlagnál. Helyzetük, elsősorban a foglalkoztatottság tekintetében javult a migráció előtti állapothoz képest, jelentős mobilitást tudhatnak magukénak. Kapcsolataik ennek dacára az azonos származási hely alapján szerveződő hálózatokhoz kötött (Gödri – Tóth, 2004: 425–438)].

A „nyugati” migránsokat a magyar társadalom a magasabb társadalmi osztályokba, a „keletieket” az alacsonyabba sorolja. Figyelemre méltó azonban, hogy a migránsok társadalmi és gazdasági státusa gyakran nem egyezik meg. Így a kínai migránsokat a magyar társadalom egyértelműen alacsony presztízsű gazdasági tevékenységgel, illetve földrajzi elhelyezkedéssel (Józsefvárosi piac) kapcsolja össze. Ez összefügg azzal, hogy bár döntő többségük jövedelme a magyar átlagot jelentősen meghaladja, fogyasztási szokásaik nem felelnek meg annak, amit hasonló gazdasági helyzetben levő magyaroktól elvárnak.

A migráció nagy része a migránsoknak a gazdaságban betöltött szerepénél fogva Budapestre összpontosul. (Ezt igazolják Hárs Ágnesnek a KSH adatai alapján végzett számításai is, lásd Hárs, 2001: 56). Kutatásunk – mint láttuk – alátámasztja azt a feltételezést, hogy az alacsonyabb társadalmi osztályokhoz tartozó migránsok elsősorban az alacsonyabb ingatlanárakat kínáló kerületekben, a lakótelepeken, illetve a Józsefvárosi és egyéb piacok környékén telepednek le. A piac vonzereje abban áll, hogy az a különböző migráns vállalkozók és munkavállalók számára hozzáférhető, magyarnyelv-tudás nélkül is elsajátítható kereskedelmi és munkaközvetítési mechanizmusnak ad térbeli keretet. A piac információ-, munkaerő- és árutözsdé olyan migránsoknak is, akik egyébként máshol dolgoznak.

A migránsok sajátos csoportját alkotják a menedékkérők. Az ő számuk 1991-ben tetőzött, 2002-ben mindössze 6400-an voltak. Többségük a BÁH szerint illegálisan érkezik Magyarországra, több mint 90 százalékuk Európán kívülről, elsősorban Afganisztánból és Irakból. A menekültstátust évente csak néhány száz kérelmező kapja meg, jelentősebb részük (2002-ben 1304 személy) ideiglenes tartózkodásra jogosító befogadott státust kap. A legjellemzőbb azonban, hogy az eljárást a kérelmező „eltűnése” miatt megszüntetik: 2002-ben több mint ötezer eljárás végződött így. A hatóságok és a menekültekkel foglal-

<sup>9</sup> www.bmbah.hu/statisztikak\_HUN\_9.xls, megtekintve 2005. október 6.

kozó szervezetek egyöntetű véleménye szerint ezek a kérelmezők illegálisan továbbmennek Nyugat-Európába.

### A közigazgatás viszonya a migránsokhoz

Annak ellenére, hogy a legújabb migrációs folyamatok Magyarországon 1989 óta zajlanak, az ország politikai és médiaközbeszédéből – más kelet-európai országoktól eltérően (Nyíri, 2003) – lényegében konszenzusszerűen hiányzik a külföldiek társadalmi kategóriája. A migránsnépesség két szék – egyfelől a tizenhárom „öshonos” etnikai kisebbség jogainak és kultúrájának védelméről, másfelől a menekültek ellátásáról gondoskodó, az előbbinél sokkal fejletlenebb bürokrácia – között a sokatmondóan „idegenrendészetnek” nevezett, a bevándorlás átfogó törvényi szabályozásának helyére állított pad alá esik. A magyar etnikumú migránsok a tartózkodási vagy letelepedési engedély és az állampolgárság megszerzésében ugyan valamivel kedvezőbb helyzetben vannak, ám a közvélemény és a politika Magyarországra költözésük pillanatában megszűnik érdeklődni irántuk.

Az idegenrendészeti jogszabályok az 1990-es évek dereka óta – nagyrészt az Európai Unióba való belépés előkészületeinek jegyében – egyfelől korlátozóbb jellegűek, másfelől következetesebbek lettek. A letelepedési és bevándorlási engedéllyel rendelkezők jogai a munkavállalás, az egészségügyi és szociális ellátás, valamint az oktatás területén a magyar állampolgárokéhoz hasonlóak – így jogosultak a gyermeknevelési támogatás különböző formáira is –, ám állandó jogbizonytalanságban élnek. Hiába szól ugyanis a letelepedett, illetve bevándorolt jogállás elvben korlátlan időtartamra, az arról szóló igazolványt ötévente meg kell újítani, és abban az esetben, „ha a tartózkodás feltételei megváltoztak” (például ha az illető személy adózott jövedelme egy bizonyos szint alá esik), vissza is vonható. Ennek következményeképpen, tartva attól, hogy letelepedési engedélyüket visszavonják, sok külföldi nem folyamodik azokért a szociális juttatásokért, amelyekre pedig jogosult lenne.

Ami az ideiglenes tartózkodási engedéllyel vagy azzal sem rendelkezőket illeti – idetartozik a könyvünk középpontjában álló egyik etnikai csoport, a kínaiak nagy része –, az ő esetükben a jogbizonytalanságnak két fő forrása van: az idegenrendészeti szabályozás összehangolatlansága a munkaügyi, polgári jogi és befektetési szabályozással és a hatóságok által az idegenrendészeti eljárásokban élvezett széles körű mérlegelési jogkör, ami tág teret enged a korrupciónak. Az állampolgári jogok parlamenti biztosa megállapította, hogy a BÁH az eljárási határidők be nem tartásával alkotmányt sért.<sup>10</sup> Bár a diszkriminációt tiltó jogszabályok elvben alkalmazhatók volnának a külföldiek jogainak védelmére is, ilyen eddig nem fordult elő, ahogy nem alkalmazták a külföldiek sérelmére elkövetett erőszakos bűncselekmények esetében az uszítás tényállását sem.

A menedékjogért folyamodók – a hatóság mérlegelésétől függően – tizenkét hónapig idegenrendészeti őrizetben tarthatók és még a kérelem elbírálásának befejezése előtt kitoloncolhatók, amennyiben a hatóságok úgy döntenek, hogy az illető „biztonságos har-

<sup>10</sup> Takács Albert, az országgyűlési biztos általános helyettesének 4859/2000. számú jelentése, 2003. április 15.

madik országból” érkezett. Kutatásunk ideje alatt – néhány más kelet-európai országgal szemben – a menedékjogért folyamodók nem vállalhattak munkát a befogadóállomáson kívül (2004 óta erre kérelmük benyújtása után egy évvel nyernek jogot, ha az eljárás még folyik). Olykor a bevándorlási hivatal tisztviselői egyszerűen közlik a külföldiekkel: ne alkalmatlankodjanak a menedékjog-kérelem beadásával (Magyar Helsinki Bizottság, 2002). Az a kisszámú kérelmező, aki elismerést nyer mint menekült, jogosult minden olyan juttatásra, amit az állampolgárok élveznek. A befogadottak jogai sokkal korlátozottabbak, de ők is vállalhatnak munkát. A Menedék Egyesület szerint azonban tartózkodási engedélyüket alkalmanként általában mindössze néhány hónapra állítják ki, így a gyakorlatban nem találnak olyan munkaadót, aki alkalmazná őket (Menedék, 2003).

A beilleszkedésüket segítő, hatékony programok hiánya következtében a menekültek munkavállalása is akadályokba ütközik. Ez az oka annak, hogy Magyarországon a menekültek legtöbbször képtelenek megfizetni egy saját lakást, így a menekülttáborból való elbocsátásukat követően, ha csak ismeretségi körükben nem találnak szállást, a Vöröskereszt budapesti szállójára kényszerülnek (Menedék, 2003). A BÁH által a külföldiek integrációjára vonatkozó koncepcióra kiírt pályázat szövege is elismeri, hogy „a menekültek körében magas a munkanélküliség és gyakoriak az anyagi nehézségek. Ugyanez vonatkozik a nem magyar nemzetiségű bevándorlókra” (Radar, 2002).

### A társadalom viszonya a migránsokhoz

Szemben tehát a „legális” és „illegális” migrációt megkülönböztető domináns európai és amerikai diskurzussal, a magyar közbeszéd semmiféle migrációt sem fogad el. Miközben a legtöbb migrációs célsz ország politikusai és újságírói a tőkét és tehetséget hozó külföldiek befogadásával legitimálják az arra „érdemtelenek” elutasítását, Magyarországon nem jelenik meg hasonló differenciálás. A média a politikai színskála teljes szélességében alapvetően deviáns viselkedésnek tekinti a migrációt általában (Nyilvánosság Klub, 1998; Tóth, 1996). Az 1990-es évek második felében több nemzetközi szociológiai felmérés szerint is Magyarországon volt a legerősebb az idegenellenesség az európai országok között. Így a huszonekét országra kiterjedő, 1995-ös International Social Survey Program eredményei szerint a magyar válaszadók 52 százaléka „határozottan egyetértett” azzal az állítással, hogy a bevándorlás révén nő a bűnözés, 41 százalékuk pedig azzal, hogy a bevándorlók elveszik a munkahelyeket a helyi lakosok elől. Az idegengyűlölettel közvetlen vagy közvetett kapcsolatban álló változók összevonásával a felmérést végző kutatók Magyarország „xenofóbia-mutatóját” a vizsgált európai országok között a legnagyobbinak találták (Csepeli–Örkény, 1998). A New Democracies Barometer 1998-ban a magyar válaszadók 45 százalékát minősítette „erősen idegengyűlölőnek” (annak alapján, hogy 29 antiszemita, xenofób vagy cigányellenes kijelentésből legalább 21-et elfogadtak). Az 1999-es European Value Study alapján Magyarországon a legmagasabb az intoleranciaindex a tolerancia mindhárom (etnikai, politikai és életformabeli) kategóriájában; az etnikai intoleranciaindex értéke, amely a bevándorlókkal szembeni attitűdre is tartalmazott egy változót, 0,57, majdnem a kétszerese a második helyezett Litvániáénak (0,31).<sup>11</sup> A migráció elutasításának egyik megnyilvánulása, hogy miközben a Magyarországon élő külföldiek száma még kelet-európai összehasonlítás-



ban is igen alacsony – hát még ha nem értjük ide a magyar etnikumhoz tartozókat –, a közvélemény szerint túl sokan vannak. Ezt az állapotot tükrözik a könyvünkben meg-  
szólaló magyar gyerekek véleményei, és a pedagógusok diskurzusait is e háttér figyelem-  
bevételével kell értelmeznünk.

Ezen belül a menekültekhez való viszonyt vizsgálja a Sik és munkatársai által 1992  
óta rendszeresen végzett reprezentatív felmérés. Eszerint a lakosság mintegy negyede  
egyáltalán nem enged be az országba menekülteket, több mint kétharmada viszont attól  
tenné függővé a döntést, hogy „kiről van szó”. Csakhogy amikor a kutatók a válaszadók e  
csoportját arról kérdezik, konkrétan melyik etnikai csoportokat engednék be az országba,  
mindössze 22–29 százalék fogadná be az arabokat, az afgánokat és a cigányokat, s csupán  
33 százalék körül lenne azoknak az aránya, akik románokat vagy kínaiakat fogadnának  
be (Sik–Simonovits, 2002). Más szóval, amikor etnikai preferenciáikról kérdezték őket,  
a legtöbb etnikai csoporttal szemben a „mérlegelők” is intoleránsnak mutatkoztak. A két  
nagy politikai párt választói között csak csekély mérvű eltérés volt kimutatható (uo.).

Meg kell említenünk, hogy három, középiskolás diákok körében végzett korábbi fel-  
mérés optimistább következtetésekre jutott. Az egyikben a válaszadók 80 százaléka értett  
egyet azzal, hogy ha valaki szeretne beilleszkedni a magyar társadalomba, és meg akarja  
tanulni a nyelvet, meg akar ismerkedni a kultúrával, akkor meg kell adni nek a letelepe-  
dés lehetőségét Magyarországon (Erős, 1998). Egy másik vizsgálat ellentmondásosabb  
eredménnyel járt: a megkérdezetteknek több mint fele egyetlen konkrét csoportot sem  
utasított vissza, és egyetértett azzal, hogy a „sokféleség gazdagít bennünket”. Ugyan-  
akkor más csoportoknál nagyobb arányban utasították vissza a kínaiakat, az arabokat  
és a románokat, 85 százalékuk vélte úgy, hogy a bevándorlók elveszik a munkahelyeket  
a magyarok elől, 90 százalékuk pedig azon a véleményen volt, hogy a bevándorlás nö-  
veli a bűnözést (Szabó–Örkény, 1998). Egy harmadik, 1996-ban végzett felmérésben  
a megkérdezettek 80 százaléka vélekedett úgy, hogy mindenki ott éljen, ahol akar, és  
mintegy háromnegyedük érezte úgy, hogy kötelességünk a bevándorlók befogadása (Cse-  
peli–Szabó, idézi Turai–Tóth, 2002).

Az említett vizsgálatok azonban legalább öt éve készültek, márpedig a magyar köz-  
beszédben ez idő alatt lényegesen magasabbra került az idegenellenes megnyilvánulá-  
sokkal szembeni érzékenységi küszöb. Okunk van föltételezni, hogy ez az iskolára sem  
maradt hatás nélkül. Csepeli és Závecz már 1992-ben kimutatta az iskolások történelem-  
szemléletének elmozdulását a történelmi felelősség hangsúlyozása felől az áldozatsze-  
rep központba állítása felé. 1989-ben egy felmérésben a felnőtt válaszadók több mint  
egyharmada vélekedett úgy, hogy Magyarország részéről sérelem érte a jugoszlávokat,  
a románokat, a cseheket és a szlovákokat. 1992-ben a tizenéves válaszadóknak csupán  
mintegy 10 százaléka gondolkodott így, miközben több mint egyharmaduk volt azon  
a véleményen, hogy ezek a népek okoztak károkat Magyarországnak – szemben az 1989-  
es felmérésben tapasztalt 10–20 százalékkal (Csepeli, 1992: 200–203; Csepeli–Závecz,  
1995: 149–150).

<sup>11</sup> A migrációs vita magyarországi összefoglalását lásd: Kováts–Nyíri–Tóth, 2003; a magyarországi idegen-  
ellenesség diszkurzív és intézményes forrásairól, a felmérésekről és a migráns médiaképéről lásd: Nyíri,  
2003.

A migráció nem vált komoly témává a magyarországi politikában – bár a munkavállalási engedélyek jóváhagyásában gesztusszerű könnyítéseket adó státustörvényt a szocialisták részben a „román munkavállalók milliói” állítólagos veszélyére hivatkozva utasították el –, de helyi szinten időről időre fölbukkan. 2004-ben például hetven mohácsi boltos petíciót nyújtott be az önkormányzatnak, követelve, hogy az „tiltsa ki” a tizenegy kínai üzletet, mert „a kínaiak gyakran érvényes engedély nélkül tartózkodnak Magyarországon, feketén dolgoznak, és áruikat szabálytalanul szerzik be”. A polgármester erre nem látott alapot, ám nem is zárkózott el a hatvan évvel korábbi intézkedésekre emlékeztető javaslattól, sőt az akkori érvelést visszhangozva úgy vélte, hogy „bizonyos korlátozások bevezetése hosszú távon egészségesebb versenyhelyzet kialakulásához vezetne” (*Magyar Hírlap*, 2004. június 3.).

Az ilyen helyi, átmeneti mozgósítás másik, a könyvünkben leírtakhoz közvetlenül költődő példája a Fidesz egyik békéscsabai jelöltjének kampánya a 2002-es helyhatósági választásokon, amelynek középpontjában a kisérő nélküli kiskorú menekültek számára létesítendő otthon megnyitása elleni fellépés állt. Bár mindössze tizenkét fiú – egyébként törvény által előírt – elhelyezéséről volt szó, a képviselő a szerinte várható veszélyek miatt könnyelműséggel vádolta a liberális önkormányzatot, és gyermekotthon-ellenes szórólapokon hívta a város lakosait lakossági fórumra. Ellenérvei között szerepelt, hogy a szomszédban óvoda és iskola működik (a menekült gyermekeket veszélyforrásként emlegették a békéscsabai gyerekekre nézve), a menekült gyerekek zavarhatják a helyiek nyugalmát, betegségeket terjeszthetnek, megnőhet a bűnözés, és mindezek miatt jelentősen csökkenhetnek a környékbeli ingatlanárak.

A lakossági fórumon végül csak mintegy negyvenen jelentek meg, ám a gyermekotthon létesítése körül kialakulófélben lévő konfliktus bekerült a városi, sőt a megyei sajtóba. Valamennyi írás a gyermekotthon mellett foglalt állást. Ezután azonban a leendő gyermeklakók beiskolázásával kapcsolatban alakult ki konfliktus. Logikusnak mutatkozott, hogy az iskoláskorú menekült gyermekeket a létesítendő otthon szomszédságában elhelyezkedő általános iskola fogadja be. Korábban Békéscsaba két másik iskolája is fogadott gyermekeket a befogadóállomásról, a kiszemelt iskolába azonban korábban nem jártak ilyen gyerekek. A pedagógusok részéről nem mutatkozott nyílt ellenállás, ám a szülők köreiből újra megfogalmazódtak a korábbi ismert félelmek és álhírek. A konfliktushelyzet kieleződésének megelőzésére a polgármester és a majdani otthont üzemeltető Oltalom Egyesület kezdeményezésére szülői értekezletet hirdettek az iskolában, azonban a kezdeti ellenkezés miatt az otthon vezetője már nem tartotta szerencsésnek az itteni beiskolázást.

A helyi menekültellenességből nemcsak a nacionalista pártok kovácsolnak tőkét: 2001 októberében Kalocsa szabaddemokrata polgármestere tömeggyűlésen tiltakozott a városban tervezett menekülttábor megnyitása ellen, bizonyítva a magyarországi idegenellenességnek az intolerancia közbeszédbeli megnyilvánulásai között elfoglalt különleges, konszenzusos helyét.

A migrációt kriminalizáló közbeszéd intézményesülése Magyarországon, más kelet-közép-európai országokhoz hasonlóan, 1992 táján, a Szovjetunió és Jugoszlávia összeomlása nyomán következett be. Hatással volt rá a tömeges migrációtól való, elsősorban nyugat-európai félelem, de nem kevésbé a gazdasági problémák miatt egyre növekvő elégedetlenség. A magyar társadalom idegenellenességének ugyanakkor minden bizony-

nyal történelmi gyökerei is vannak, amelyek egy etnikai alapú, kulturális szupremációs nemzet ideológiára vezethetők vissza. Ezt az örökséget a magyar kormány menekültügyi és migránspolitikája nemhogy megváltoztatni nem tudta, de az elmúlt 15 év több időszakában egyenesen megerősíteni látszott. Miként a Magyar Helsinki Bizottság egy 2001-es közleményében írta:

„A magyar kormány politikája és a menekültügyi és idegenrendészeti kérdés valószínűleg fontos szerepet játszott az idegen- és menekültellenes légkör kialakulásában... A kormányzat hozzáállását tükrözte az 1993. évi idegenrendészeti törvény, amely a hatóságok számára lehetővé tette a Magyarországon jogcím nélkül tartózkodó külföldiek hosszabb ideig történő fogva tartását.” (Magyar Helsinki Bizottság, 2001)

A migránsok politikai és közéleti tematizációja, amely a legtöbb esetben a faji alapú idegenellenességtől a szociális érveket használó xenofóbiáig terjed, szinte teljes mértékben nélkülözi azt a megközelítést, mely szerint a migráció a késő modern társadalmak természetes folyamata, a befogadó társadalmak számára nemcsak teher, hanem anyagi, kulturális értelemben vett gyarapodás forrása volna.

### **A migránsok jogai és a közoktatás**

Kutatásunk szempontjából különösen fontos a külföldiek közoktatáshoz való hozzáféréseinek jogi szabályozása. E tekintetben a kutatás időtartama alatt több változás ment végbe, részben az államnak az Európai Unióhoz való csatlakozással összefüggő több-letkötelezettségei miatt. (Az EU 77/486. számú irányelve nemcsak előírja a tagállamok állampolgárai számára az egyenlő jogokat egymás országainak közoktatásában, hanem arra is kötelezi a tagállamokat, hogy elősegítsék az anyanyelv és a származási ország kultúrájának elsajátítását.) A közoktatási törvény (Ktv.) 110. paragrafusa 2002-ben terjesztette ki a tankötelezettséget a bármilyen tartózkodási engedéllyel vagy tartózkodásra jogosító vízummal legalább egy éve Magyarországon élő, valamint a menekültstátust kérelmező kiskorúakra is – a magyar állampolgárokkal azonos feltételek mellett. A Ktv. (4. §) egyébként tiltja a hátrányos megkülönböztetést, többek között nemzeti vagy etnikai hovatartozás és bőrszín alapján.

Ez alapvető változást hozott a korábbi szabályozáshoz képest, amely szerint csak a letelepedett (bevándorolt), illetve menekült gyermekek voltak iskolakötelesek. A külföldi gyermekek ideiglenes tartózkodási engedéllyel rendelkező többségét a közoktatási intézmények nem voltak kötelesek fogadni, nem kaphattak utánuk normatív támogatást, viszont ha fogadták őket, tandíjat szabhattak ki rájuk. A tandíj összegét a törvény szerint az önkormányzatnak kellett megszabnia, és meg kellett felelnie az egy főre jutó normatíva és az úgynevezett fenntartói hozzájárulás összegének, azaz annak az összegnek, amit az iskola minden tanköteles gyermek után az államtól és az önkormányzattól együttesen kap. Ez évente több százezer forintnak felel meg. A tandíjfizetés alól az mentesült, akinek az állampolgársága szerinti országával Magyarország erre vonatkozó szerződést kötött.

A valóságban csak néhány önkormányzat – így a budapesti VIII., XI., XIV. és XIX. kerületi – szabályozta a külföldi gyermekek hozzáféréseit a közoktatáshoz, a tandíj mértékét

és kiszabásának módját, illetve azt, hogy milyen esetekben csökkenthető vagy engedhető el a tandíj. A XIV. kerületi rendelet például a törvény utasításával szemben az oktatás költségeinek csak egy, a minimálbér alapján kiszámított részét térítette meg a tanulóval, és a rászorultság és a tanulmányi eredmény alapján is lehetővé tette a tandíj részleges vagy teljes mérséklését.<sup>12</sup>

A rendeletek többsége a kilencvenes-kétezres évek fordulóján egy számvevőszéki vizsgálat nyomán született, amely megállapította, hogy több iskola korábban jogtalanul kapott támogatást nem tanköteles külföldi tanulók oktatása után. (Az iskolák sokszor nem jelentették be, hogy egy-egy tanuló nem tanköteles, ezért azok után is megkapták a normatívát.<sup>13</sup>) A gyakorlatban az iskolák többsége a rendeletek megszületése után sem szedett tandíjat,<sup>14</sup> amelyik pedig igen, az saját maga állapította meg az – előírtnál alacsonyabb, de így is jelentős, havi húszezer forintos – összeget. A közoktatási törvény legutóbbi módosítása után a XIV. és a XIX. kerület – az oktatási osztályok illetékesei szerint – intézkedett a tandíjszedés beszüntetéséről. A VIII. kerületi, 24/2002. (VI. 21.) számú rendelet viszont, amely kimondja, hogy nem magyar állampolgárok az iskolai ellátásért tandíjat fizetnek, „ha nemzetközi szerződés vagy törvény máshogy nem rendelkezik”, már az után lépett életbe, hogy a közoktatási törvény főszabályként ezzel ellentétes értelemben rendelkezett. A VIII. kerületben a 2002/03-as tanévben is találkoztunk iskolával, amely – törvényellenesen – az igazgató állítása szerint minden külföldi tanulóval tandíjat szedett, a XIV. kerületben pedig olyan, ahol az igazgatónak nem volt tudomása a tandíjrendelet érvénytelenítéséről, ám ő mégsem követelte meg a tandíjat.

Összefoglalva: az iskolák vezetőinek a törvénymódosítás előtt sem voltak és azóta sincsenek pontos ismeretei a külföldi gyermekek beiskolázásának szabályairól. A X. kerületi önkormányzat közoktatási és közművelődési irodájának vezetője szerint az iroda már 1992-ben javasolta a magyar nyelvi előkészítés bevezetését az Oktatási Minisztériumnak, 2002-ben pedig a BÁH-tól kért fölvilágosítást a külföldi tanulók oktatásának kérdésében. A BÁH a kérdést azzal a javaslattal továbbította az Oktatási Minisztériumnak, hogy a külföldi tanulók a magyar nyelvi fölzárkóztatás szükségessége miatt emelt normatívát kapjanak. A minisztérium erre akkor nemleges választ adott, az útmutatást pedig arra hivatkozva tagadta meg, hogy nincs joga a törvény magyarázatához.<sup>15</sup>

Kutatásunk befejezése után – az Európai Unióhoz való csatlakozás nyomán – fordulat látszott bekövetkezni a migránsok oktatásának és integrációjának közoktatás-politikai feladatként történő megfogalmazásában és intézményesülésében. Elsőként az a jogszabály született meg, amely a 2004/05-ös tanévtől a kisebbségi oktatás után járó normatíva felének megfelelő emelt támogatást vezet be azon iskolák számára, amelyek nem magyar ajkú, nem magyar állampolgár gyermekeket oktatnak, és erre speciális pedagógiai programot dolgoznak ki. A feladat megoldására az Oktatási Minisztérium 2003-ban tárcaközi

<sup>12</sup> Telefoninterjú Bóri Katalinnal, a XIV. kerületi önkormányzat oktatási irodájának munkatársával, 2003. április.

<sup>13</sup> Uo.

<sup>14</sup> Telefoninterjú Laucsek Istvánnal, a XI. kerületi önkormányzat oktatási irodájának vezetőjével (2003. május) és Váraljai Nándornéval, a XIII. kerületi önkormányzat művelődési osztályának munkatársával (2004. június).

<sup>15</sup> Telefoninterjú Szabó Péter Pálnéval, a X. kerületi önkormányzat közoktatási és közművelődési irodájának vezetőjével (2003. május) és dr. Garamvölgyi Ágnessel, a BÁH Menekültügyi Főosztálya oktatási osztályának vezetőjével (2003. február 24.).



bizottságot hozott létre, amelyben nem kormányzati szervezetek és pedagógusok is részt vesznek. A minisztérium migráns honlapot is létrehozott ([www.migrans.edu.hu](http://www.migrans.edu.hu)), amelynek célja, hogy megkönnyítse a külföldiek tájékozódását a közoktatásban. A honlap tíz nyelven érhető el, többek között kínaiul is, bár kutatásunk idején az idegen nyelvű információk még hiányosak voltak.

A felsőoktatási törvény (102. §) ma is előírja az önkormányzatok képviselő-testületeinek, hogy évente mérjék föl a magyar nyelvi előkészítés iránti igényt, ez azonban sehol sem teljesül. Az új jogszabály sem kötelező jellegű, emellett a nem magyar ajkú tanköteles külföldi gyermekeknek csak egy szűk kategóriájára vonatkozik, azokra, akik szülei „munkavállalás céljából jogszerűen” tartózkodnak Magyarországon, tehát a menekültekre, a családegyesítés vagy vállalkozás céljából Magyarországra érkezettekre nem. Ez vagy azt jelenti, hogy az iskolaigazgatók „okmányellenőrző” szerepe erősödik, vagy azt, hogy a jelenlegihez hasonlóan ezentúl is saját belátásuk szerint fogják kérvényezni az új támogatást a külföldi gyerekek különböző kategóriáira. Ráadásul az új jogszabály, amely nemcsak a pedagógusokat és iskolaigazgatókat érte váratlanul, de magas rangú minisztériumi tisztviselőket is, nem a közoktatási törvény módosításaként, hanem a költségvetési törvény egyik mellékletében jelent meg.<sup>16</sup>

A gyakorlati alkalmazással kapcsolatban felmerülő kételyekkel együtt az oktatáspolitikai diskurzusában bekövetkezett fordulat önmagában sem lebecsülendő. A nem magyar állampolgár tanulók oktatását szolgáló speciális pedagógiai rendszerek kiadására a közoktatási törvény 2003-ban módosított 108. §-a hatalmazza föl az Oktatási Minisztériumot. A „külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelés-oktatása irányelvének kiadásáról” egy miniszteri közlemény rendelkezik.<sup>17</sup> A közlemény mellékleteként kiadott, 2004. szeptember 1-jétől alkalmazható irányelv a magyar oktatáspolitikában első ízben foglalkozik a „külföldi állampolgár tanulók... jövőbeni esélyeivel”, megállapítva, hogy „iskolai és majd társadalmi előrehaladásuk leginkább a pedagógusok attitűdjétől és pedagógiai szakmai munkájától függ”. Ezért „az intézményeknek hosszú távú és hatékony eljárásokat kell alkalmazniuk a külföldiek neveléséhez, oktatásához” [sic!]. Az „interkulturális nevelés” célkitűzése már korábban, az 1998–99-től érvényes Nemzeti alaptantervben is megjelent, a mostani irányelv azonban konkrétan a migráns gyermekek integrációja és a magyar gyermekek irántuk való toleranciájának növelése érdekében javasolja alkalmazását, viszonylag részletes ajánlásokat tesz, és „interkulturális intézményi hálózat” kialakítását vetíti előre. Az iskola alapfeladataként jelenik meg „a multikulturális szemlélet”, amely „értékként veszi figyelembe a tanulók állampolgársága, anyanyelve közötti különbözőséget”; a „magyarországi integráció elősegítése” – különösen a magyar nyelv és kultúra megismerése által –, ezzel párhuzamosan a tanulók anyanyelvének és kultúrájának fejlesztése, a tanulók nyelv- és egyéb tudásának különbözősége, beilleszkedési traumái, a magyar állampolgárok körében szokatlan fluktuáció miatti hátrányaik kompenzálása. A közlemény szerint a külföldi tanulók anyanyelvén oktató – és a rájuk vonatkozó irányelveknek megfelelő – kétnyelvű, illetve kisebbségi iskolák is interkulturális program sze-

<sup>16</sup> 2003. évi CXVI. törvény, III. melléklet, 24. CA pont, 3. francia bekezdés.

<sup>17</sup> *Oktatási Közlöny*, 2004, XLVIII. évf., 24. sz.

rint működőnek minősülnek. Emellett a „külföldi állampolgár gyermekek” kategóriáját a közlemény nem szűkíti le úgy, mint a költségvetési törvény. Ez a liberalizmus azonban nem változtat azon a tényen, hogy a normatívát a jelenlegi szabályozás szerint csak a szűkebb kritériumoknak megfelelő gyermekek után kaphatják meg az iskolák.

A program súlypontja a magyar mint idegen nyelv „nyívócsoportos” oktatásán van, és egyedül erre vonatkozóan fogalmazódik meg konkrét ajánlás: az oktatást a magyar nyelv és irodalom tantárgy órakeretének 50–75 százalékában, de minimálisan heti két órában kell megvalósítani, amíg ezt a tanuló nyelvtudása szükségessé teszi; a fennmaradó időben a gyerekek a magyar tanulókkal együtt tanulnak. A személyi feltételek között a magyart mint idegen nyelvet tanító tanár mellett szerepel a fejlesztő pedagógus vagy iskolapszichológus és a tanulást segítő tanár vagy asszisztens. Az irányelv tartalmazza „kommunikációs terv” kidolgozását a szülőkkel való kapcsolattartás elősegítésére.

Az irányelv nem tesz lehetővé „szelekciós célú vizsgát a külföldi gyermekeknek; ha a férőhely lehetővé teszi, akkor elsősorban az iskola körzetébe tartozó gyermeket, másodsorban a más iskolai körzetbe tartozókat felveszik”. A külföldi tanulók osztályba sorolásáról a közlemény szerint az igazgató továbbra is saját belátása szerint – ám most már a magyart mint idegen nyelvet tanító szaktanár véleményének kikérése mellett – dönt. Az irányelv ugyanakkor kiköti, hogy

„az osztályba sorolásnál mindenképpen kerülni kell az évismétlést. A tanulmányokban való haladást egyéni követelményrendszer összeállításával és a tanulás fokozott követésével és segítségével úgy kell biztosítani, hogy a tanuló sikerélményhez jusson, a felmenő rendszer szerint eredményes évet zárjon. [...] (H)a ... átmenetileg szükséges, akkor a külföldi tanulót fel kell menteni a követelmények teljesítésének írásbeli eljárása alól...”

A beilleszkedést, a nyelvtanulást, az egyéni program szerinti értékelést és az évismétlés nélküli továbbhaladást segítő lépésekhez képest kevésbé kidolgozott az olyan, az irányelvben több ízben említett, a magyar és külföldi tanulókra egyaránt vonatkozó feladatok megoldása, mint „nyitott és elfogadó személyiségek építése”, „olyan pedagógiai... hatásrendszer kialakítása... amely megkönnyíti e tanulók beilleszkedését, illetve a magyar állampolgárok számára a külföldiek befogadását”. Erre vonatkozóan konkrét, számon kérhető követelményeket nem fogalmazódnak meg. A külföldi állampolgár tanulók anyanyelvének és kultúrájának tanítását a közlemény lehetőségként említi, de ennek megoldására sem tartalmaz iránymutatást. Az irányelv eredeti változatában még megfogalmazódott, a végső szövegből azonban kikerült a migránsok kultúrájának tematizálása, ennek révén a saját és mások kultúrájának többszemponútú megközelítése, a sztereotíp beállítódások megkérdőjelezésének lehetősége, illetve a külföldi állampolgár tanulók „származási országa szerinti kultúrájának” tanórai vagy azon kívüli bemutatása.

A kezdeményezések arról tanúskodnak, hogy kormányzati szinten kezd megjelenni a migránsok oktatásával kapcsolatos intézményes diskurzus, ami elvben radikálisan újraértékelheti a jelenlegi gyakorlatot. Az irányelv megfogalmazása emellett a jelenlegi helyzetre jellemző problémák ismeretéről tanúskodik, és közeledést jelent a nemzetközi iskolák pedagógiai gyakorlatához. Ugyanakkor – a nyilvánvalóan az EU-irányelvből kölcsönzött „multikulturális szemlélet” kifejezés ellenére – az irányelv kerüli a multikultu-

ralizmus szóhasználatát és módszerválasztását, nem tűzi ki célul az idegenellenesség és a rasszizmus elleni föllépést. Még nem tudjuk, milyen mértékben hat majd ez a fordulat a közoktatás gyakorlatára. Kérdéses, hogy az iskolák vállalják-e a „speciális pedagógiai rendszer” kidolgozásával és megvalósításával járó feladatokat a csekély – e könyv írásakor évi 48 ezer forintot kitevő – kiegészítő támogatásért, amely kisszámú migráns tanuló esetén még a magyart mint idegen nyelvet oktató tanár alkalmazására sem tűnik elegendőnek.

Emellett 2003-ban egy másik kezdeményezésben is megfogalmazódott a migráns tanulók oktatásának célja. Medgyessy Péter miniszterelnök kínai látogatása során vendég-látóinak tett gesztusként felajánlotta, hogy a Magyarországon élő kínaiak gyermekeinek iskola jöjjön létre. Bár a terv kidolgozása a külföldi tanulók oktatásáról szóló irányelvvel egy időben folyt, a kettő között még sincs kapcsolat: az Oktatási Minisztérium Nemzetközi Kapcsolatok Főosztálya által jegyzett eredeti koncepció lényegében kínai honismereti iskola létrehozását célozta, és az iskola leírása egyértelműen kifejezésre juttatja, hogy elsősorban potenciális befektetőknek tett gesztusról van szó.<sup>18</sup> A Vámos Ágnes oktatáskutató által kidolgozott részletes terv azonban egy olyan, magyar és külföldi tanulók számára egyaránt nyitott általános és középiskolát javasolt, amelynek célja a nem magyar anyanyelvű tanulók integrációja a magyar oktatási rendszerbe.<sup>19</sup> A minisztérium honlapján szereplő leírás végül a kettő közötti megoldást tükröz: az iskola feladata kifejezetten a magyar és a kínai nyelv és kultúra megismertetése; a kínai gyermekek körében érdekes módon nemcsak az „integrációt” tűzi ki célul, hanem a transznacionális „kettős identitás kialakítását” is, mégpedig a Kínai Népköztársaságból hozott pedagógusokkal és tankönyvekkel. Az ilyen – Európában egyedülálló – államilag finanszírozott „transznacionalitásra nevelés” mellett az iskola minden nemzetiségű diák iránt nyitott, és „célja a kultúrák közötti párbeszéd előmozdítása, a kulturális másság megértésére és elfogadására való nevelés”.<sup>20</sup> A 2004/05-ös tanévben végül is négy alsó tagozatos osztállyal, 82 kínai és nyolc magyar tanulóval elindult iskola tandíjmentes, és a terv szerint a későbbiekben felső tagozattal, illetve középiskolával egészülhet ki. A híradások szerint sokkal több magyar gyermek jelentkezett, de a felvételnél a kínai, illetve a kínai kormány alkalmazásában álló (például a kínai nagykövetségen dolgozó) magyar szülők gyermekeit részesítették előnyben. Az iskola fenntartója rendhagyó módon az Oktatási Minisztériumhoz tartozó közhasznú társaság, az intézmény fenntartásának forrásairól pedig csak annyit hoztak nyilvánosságra, hogy azokat a magyar és a kínai kormány közösen biztosítja.

A migráns gyermekek számáról nincsenek nyilvános és hozzáférhető adatok. Azt, hogy hány nem magyar anyanyelvű, Magyarországon vagy külföldön született gyermek él ma Magyarországon, nem tudjuk megbecsülni. A migráció általános törvényszerűsége-

<sup>18</sup> „Szimbolikus jelzés a nemzetközi gazdasági szereplők számára, melynek üzenete, hogy Magyarország üdvözli a külföldi befektetőket...” (www.om.hu/main.php?folderID=4&articleID=1514&ctag=articlelist&iid=1, megtekintve 2004. augusztus 12.).

<sup>19</sup> Vámos és az általa vezetett Kétnyelvű Iskoláért Egyesület már korábban is javasolta a magyar mint idegen nyelv oktatásának bevezetését, a külföldi tanulók anyanyelve, kultúrája oktatásának lehetővé tételét (Vámos, 2002a: 26), tanulói és tanári kézikönyvek kiadását, továbbá nemzetközi iskolák vagy tagozatok létrehozását (Vámos, 2002b: 32).

<sup>20</sup> www.om.hu/main.php?folderID=4&articleID=1514&ctag=articlelist&iid=1, megtekintve 2004. augusztus 12.

ge azonban, hogy először csak egy kereső migrál, őt követi a házastárs és csak később a gyerekek. Mivel a nem magyar anyanyelvűek számottevő bevándorlása Magyarországon csak mintegy tizenöt évre tekint vissza, valószínű, hogy a gyermekek aránya a migránsok között alacsonyabb, mint a honos (Magyarországon született) felnőtt népesség körében. A gyermekek arányát tovább csökkentő tényező, hogy a Magyarországon élő külföldieknek nincs automatikus joga a családegyesítéshez – azaz az állam megtagadhatja az állandó tartózkodásra jogosult külföldiek kiskorú gyermekeinek tartózkodási célú beutazását, és ezt gyakran meg is teszi, nem utolsósorban arra való hivatkozással, hogy hiányzik a nem magyar anyanyelvű gyermekek beiskolázását segítő infrastruktúra. Így a Belügyminisztérium adatbázisában 2000 májusában szereplő 10 300 kínai állampolgár közül csak 633 volt kiskorú.

Az iskolák kötelesek jelenteni az Oktatási Minisztériumnak a külföldi és ezen belül a magyar nemzetiségű tanulók létszámát. Csak a környező országokból érkezők számát kéri adatbázis tételesen, illetve külön kezeli az európai és az Európán kívülről érkezetteket. Tehát adatok leginkább a szomszédos országokból érkezőkről állnak rendelkezésre, akik többnyire magyar nemzetiségű és magyarul beszélő gyermekek. A máshonnan érkezettekről nincs adat sem a származási országra, sem az anyanyelvre vonatkozóan. Az iskolák azonban, mint említettük, e jelentési kötelezettségnek nem mindig tesznek eleget, ezenkívül nem világos, milyen kritériumok alapján tekintenek egy tanulót „külföldinek”. Az általunk vizsgált iskolák több mint fele nem vezetett nyilvántartást a náluk tanuló külföldiekről, tehát az évenkénti statisztikában sem jelenhetett meg pontosan az ilyen gyermekek száma. A minisztériumi adatok szerint az 1995/96. tanévben 875 általános és 447 középiskolában összesen 4423, a 1999/2000. tanévben 1209 általános és 1101 középiskolában 7396 külföldi állampolgár – köztük 4589 magyar nemzetiségű – tanult, a 2002/03. tanévben már 11 217. Az előbbieken említett okok miatt feltételezhetjük, hogy a hivatalos szám, bár növekszik, továbbra is elmarad a valóságostól. Ezt a következtetést vonja le Vámos Ágnes is az Oktatási Minisztérium felkérésére elvégzett kérdőíves felmérésében (Vámos, 2002a: 7).

A külföldi gyerekek már az 1999/2000. tanévben is minden harmadik általános és minden második középiskolában megtalálhatók voltak; egy általános iskolára átlagosan három, egy középiskolára hat külföldi tanuló jutott. Miközben a külföldi tanulók viszonylag egyenletesen oszlanak el az iskolák nagy részében – háromnegyedük olyan iskolába jár, ahol a külföldiek száma nem haladja meg a tíz főt –, azokon a településeken, ahol nagyobb létszámban vannak jelen, kisebb mértékben nő a külföldieket fogadó iskolák száma, azaz a már „bejáratott” iskolák „töltődnek föl” több külföldi tanulóval (Vámos 2003a: 7–8). A tanulók több mint egyharmada külföldi vagy külföldi–magyar vegyes fenntartású iskolába jár (Vámos, 2002a: 13–15). Ugyanakkor folyamatosan nő a szakközépiskolákban tanulók részaránya (Vámos, 2003b: 9).

A minisztériumi statisztikában évről évre nő a nem a környező országokból származó – tehát biztosan nem magyar anyanyelvű – tanulók száma. A Vámos-felmérésben szereplő 2500 tanulónak csaknem 70 százaléka ázsiaiak bizonyult (Vámos, 2003a: 8). A minisztérium a külföldi tanulókról első ízben a 2002/03-as tanévről tett hozzáférhetővé – az Európai Unión kívülről érkezőket már külön kategóriaként tartalmazó – részletes adatokat. Ezek szerint az általános iskolákban 1585, a gimnáziumokban 721 és a szakközépiskolákban 217 ilyen gyermek tanult.<sup>21</sup> Az adatok, ha helytállóak, azt jelen-



tenék, hogy a nem EU-országokból származó tanulók sokkal nagyobb arányban kerülnek gimnáziumba (és nem szakközépiskolába), mint a többi – jórészt magyar nemzetiségű – migráns. A számok valószerűségét azonban bizonyos fokig kérdésessé teszik a korábban már leírt adatszolgáltatási problémák és az a tény, hogy kutatásunk során igen kevés középiskolában tanuló külföldivel találkoztunk.

## A MAGYARORSZÁGI KÖZOKTATÁSRÓL

### Szerkezeti kérdések

A magyar közoktatásban az 1989 óta tartó időszakot az átmenetiség jellemzi: a régi struktúrák már érvényüket veszítették, de az újak még nem stabilizálódtak kellő mértékben. Az iskolarendszer vertikális szerkezetében jelentős változások történtek – többnyire a társadalmi igények elébe menve, ami jól mutatja, hogy magában a társadalomban, különösen a középosztály részéről milyen erős elkülönülési igény van. Újra megjelentek a második világháború előtti korszak szerkezeti megoldásai, melyek a tanulók korai különválasztását hozták, másfelől pedig új, korábban nem létező megoldások alakultak ki. Részben ennek következménye, hogy az egymásra épülő képzési szinteken belül egyre kevésbé léteznek tisztán elkülöníthető iskolatípusok. A rendszerváltás előtt egyetlenként létező 8+4-es iskolaszervezet mellett a gyerekek iskolaváltására lehetőség nyílik a 4. és a 6. osztály végén is, de akár mind a tizenkét évfolyamot is eltölthetik ugyanabban az intézményben. Ezek az új formák kezdetben nagy népszerűségnek örvendtek a szülők és a tanulók körében, mivel magasabb színvonalú oktatást vártak tőlük, mint a megszo- kott nyolcosztályos általános iskolától. Mára egyensúlyi helyzet alakult ki a különböző szerkezetű intézmények között. Az elmúlt években az alapítványi, egyházi, illetve magániskolák tanulólétszáma bővült a legdinamikusabban. 1998–2002 között a nem állami iskolákban középfokon másfélszeresére nőtt a tanulólétszám, míg alapfokon változatlan maradt. Ebből arra következtethetünk, hogy a minőségi oktatást igénylő szülők nem csak az állami intézményektől várják azt el (de azért attól is: lásd szerkezetváltó iskolák), illetve hogy a versenyben az állami iskolák csak az emelt szintű nyelvoktatás különböző formáinak felkínálásával tudnak versenyképesek maradni.

Az 1990-es évektől Magyarországon is megjelentek a tanulás hagyományos iskolán kívüli formái, amelyek révén a tanulás egyre kevésbé életkorhoz kötött, egyre inkább az iskolán kívül zajlik, különórákon, tanfolyamokon, távoktatásos formában, illetve a médián keresztül. A magyar közoktatás az iskolai követelmények teljesítéséhez szinte elengedhetetlennek tartja a diákok iskolán kívüli tanulását. Magyarországon a 15 éves korosztály 47 százaléka vesz részt ismeretbővítő vagy korrepetálás jellegű különórákon az OECD-országok 25 százalékos átlagával szemben, és heti 6,8 órát töltenek a magyar gyerekek csak a nyelvi, matematikai és természettudományos házi feladatok elkészítésével a 4,6 óras átlaghoz viszonyítva (Golnhofér–Szekszárdi, 2003: 463). Ez az egyik lehetséges oka annak, hogy a magyar tanulók teljesítményét erősen befolyásolja családjuk

<sup>21</sup> Az adatokat Forgács András, az Oktatási Minisztérium tanácsosa bocsátotta rendelkezésünkre.

gazdasági, társadalmi, kulturális helyzete, azaz a magyar közoktatás jelenlegi formájában nem képes kompenzálni az ezekből eredő hátrányokat.

A tanúlással töltött életszakasz meghosszabbodása is növeli az iskolán kívüli formák iránti igényt. A nyugati országokban tendenciává vált egy hosszabbodó alapozó szakaszra épülő, differenciáltabb közép- és felsőfokú oktatás. A magyar iskolarendszer részben követte ezt a tendenciát, részben pedig nem. Az intézmények és programok differenciálódása nálunk is lezajlott, de a képzési szint alacsonyabb fokán, ami felerősítette a korai szelekció veszélyét. A magyar közoktatásban igen fontos szempont a szabadság, például a törvény garantálja a szabad iskolaválasztás jogát a szülőknek, ezért nem muszáj a gyerekeknek a körzeti iskolában tanulniuk. Ezzel együtt beiskolázási körzetek ma is léteznek. (Az iskoláknak fel kell venniük a körzetükből jelentkező gyerekeket; más körzetből csak akkor vehetnek fel tanulókat, ha a hozzájuk tartozó körzetben élő minden gyerek igényét ki tudták elégíteni, és még van férőhely.) Ez a rendszer a beiskolázási körzetek léte ellenére létrehoz egy nagyon erős iskolák közti versenyt (különösen, mivel csökken a gyereklétszám), aminek következtében a hazai oktatási rendszer már alapfokon is nagyon erősen szelektív, sőt szegregálóvá vált – ez különösen nemzetközi összehasonlításban szembetűnő.

Az iskolaszervezet átalakulásában döntően hatnak a szociodemográfiai mutatók, azaz a gyereklétszám csökkenése. 1975 óta az akkori 181 ezres születési szám fokozatosan a felére csökkent, és 2001-ben már csak 95 ezer gyermek született (KSH, 2001a). Az általános iskolában tanuló gyermekek száma 1987 óta csökken, de igazán 1998-tól érezhető, hogy egyre kevesebben tartoznak az adott korosztályba. Az elkövetkező időszakban várhatóan kevesebb tanuló lesz a közép- és felsőoktatásban, ezért az intézmények fennmaradásuk érdekében csökkentik a követelményszintet, ami könnyen az oktatás színvonalának romlásához vezethet.

### **Oktatásirányítás és finanszírozás: állam – önkormányzat – iskola**

Az oktatásirányítás terén nagy decentralizáltság figyelhető meg. Az egyes települési önkormányzatok széles körű önkormányzati jogokkal vannak felruházva, aminek következménye a közigazgatás irányítási struktúrájának erőteljes szétaprózódottsága. Az oktatás irányítása az állami iskolák esetében a települési (kisebbrészt a megyei) önkormányzatok feladata, így az oktatásirányítás helyi szinten a közigazgatás általános rendszerébe integrálódva működik, azaz nincs szerkezetileg elkülönülő oktatásügyi igazgatás, hanem az önkormányzati alapon szerveződő, politikai önállósággal rendelkező, választott testület ellenőrzése érvényesül. A közoktatás ezzel Magyarországon – Németországhoz vagy az Egyesült Államokhoz hasonlóan – lényegében helyi közszolgáltatássá vált.

Az elmúlt években azonban ez a tendencia részben megfordult: az oktatást érintő kérdésekben erősödött a közvetlen állami szerepvállalás; az állam, az önkormányzatok és az intézmények alkotta erőterben a súlypont ismét az állami pólus felé tolódott el. A kerettantervek, a minőségbiztosítás megjelenésével erősödött a közvetett szabályozó funkció, a már eddig is meglévők – mint például a pénzügyi ösztönzők – szerepe tovább nőtt. Állami részről sok szabályozási és fejlesztési feladat jelent meg, melyekhez képest keve-

sebb a valódi igazgatási feladat, azaz az államnak elsősorban stratégiai irányító szerepe van. A minisztérium nem utasíthatja közvetlenül sem az intézményfenntartókat, sem az intézményeket. Ugyanakkor a közoktatási törvény 2003-as módosítása a korábbinál nagyobb súllyal sorolta az esélyegyenlőség biztosítását az állami közoktatás feladatai közé, többek között a hátrányos helyzetű gyermekek oktatását támogató szolgáltatórendszer kiépítésével, illetve új pedagógiai megoldások támogatásával.

Helyi szinten a közoktatási szolgáltatásokat és a különböző szolgáltatók közti koordinációt az önkormányzatok biztosítják. Elsődleges intézményfenntartókként ezek a szervek hozzák a közoktatással kapcsolatos döntések legnagyobb részét, és hozzájárulhatnak a gyermekek beiskolázásának költségeihez is. Az önkormányzati ellenőrzés ugyanakkor sok esetben nehézségekbe ütközik, mivel a törvényes működésért felelős jegyző alárendeltje az őt kinevező képviselő-testületnek. További problémaforrás, hogy a kisebb községekben többnyire egyetlen személy sem specializálódott az oktatási ügyekre, de a nagyobb települések mindegyikén sincs szakértője az oktatásügynek. Az iskola önkormányzati függése azzal jár, hogy az esélyegyenlőség biztosításának kormányzati prioritásai nem feltétlenül érvényesülnek helyi szinten: a diszkriminációval, szegregációval kapcsolatos negatív élmények nem fogalmazódnak meg hivatalos panaszként.

Az állam-önkormányzat-iskola hárompólusú erőterében tehát jelenleg az önkormányzat túlsúlya érzékelhető, ami sok esetben kiszolgáltatottá teszi az intézményeket (Halász – Palotás, 2003). Az oktatási intézmények döntési jogköre szintén nagyon széles körű, elsősorban a nevelési-pedagógiai program kialakítására, a pedagógusok munkáltatására, valamint saját szabályzatok létrehozására, elfogadására terjed ki. Mindemelllett itt is érvényesül a fenntartó – legtöbbször önkormányzat – ellenőrző-szabályozó funkciója, hiszen az elfogadott dokumentumok érvénybelépéséhez a legtöbb esetben az ő jóváhagyásuk szükséges. Az intézményvezetők hatásköre viszonylag tág, és feladatuk sokrétű. A Nemzeti alaptanterv (NAT) bevezetése 1995-ben rákényszerítette az iskolákat, hogy önállóan végiggondolják helyzetüket, céljaikat és kialakítsák saját arculatukat. A pedagógiai programok átdolgozását nagyrészt az iskolaigazgatók egyedül végezték. Az iskolák arculatára tehát ezekben az esetekben igen nagy hatással volt az igazgató személye, oktatási-nevelési elképzelései.

Bár a helyi tantervek elkészítése az intézmények egy részében formális maradt, a magyar közoktatás átalakulásában mégis nagy lökést adott a tantervi szabályozás megváltozása. Ehhez képest viszonylag háttérbe szorult a tanítás-tanulás értékelése és a vizsgákkal történő szabályozás. Ennek következtében a magyar közoktatás kimeneti szabályozása erősen meggyengült. Az érettségi vizsga tovább devalválódott az érettségit is adó középfokú oktatási formában résztvevők számának jelentős növekedésével. Mindez elkerülhetlenné tette ennek a vizsgatípusnak az újragondolását. Ennek eredményeként 2005-ben megjelent a kétszintű érettségi. Ez viszont újabb differenciálódást és ezzel együtt szelekciót von maga után a gimnázium 11–12. osztályában a felkészítő programok, fakultációk változatossága, színesevé miatt, hiszen más szinten kell a tananyagot elsajátítani az adott korosztály tanulóival, attól függően, hogy tovább akarnak-e tanulni a tanulók a felsőoktatásban, vagy elhelyezkedni szeretnének a munkaerőpiacon.

Az oktatásirányítással szorosan összefüggő témakör a finanszírozás kérdése. A pénzügyi fedezetet döntően az állam és a fenntartó közösen biztosítja. Az állami támogatás elsősorban a tanulói létszám után alanyi jogon járó normatívát jelenti, másodsorban

pedig pályázat útján elnyerhető céltámogatást. Ez a kiadások 50–70 százalékát fedezi, a fennmaradó összeget az iskolafenntartó önkormányzatok gazdálkodják ki. Ők állapítják meg egyben intézményeik költségvetését is. Az önkormányzati finanszírozási viselkedés egyik, az utóbbi években sok vihart kavart, mégis jellemző típusa maga után vonja a kedvezőtlen anyagi helyzettel indokolt racionalizálási eljárásokat. Ez döntően a nagyon gyors demográfiai csökkenés következménye, ami nemcsak az oktatási intézmények kihasználtságát érinti, hanem (mivel az oktatás finanszírozása a gyermekek létszámához kapcsolódik hazánkban) jelentős forráscsökkenéssel is jár. Az önkormányzatok a feltétlenül szükséges mértékűre csökkentik az intézmények számát, és egyre kevésbé tudják vállalni olyan intézmények fenntartását, melyek nem tartoznak a kötelező feladatok közé. Budapesten és vidéken egyaránt jellemzőek az óvoda- és iskolabezárások, összevonások. A bezárás veszélye ugyanakkor különböző kényszermegoldásokra sarkallhatja az iskolákat, és ez akár a migráns gyermekek iránti fokozott fogadókészségben is megnyilvánulhat.

## Pedagógia

A plurális és erősen decentralizált magyar oktatási rendszerben az előzőekben felsorolt szempontok mentén (fenntartók, pedagógiai koncepciók, társadalmi, pénzügyi háttér stb.) differenciálódtak, átalakultak az iskolák, azért nehezen lehet általánosságban írni belső világukról. Mégis megfigyelhető néhány folyamat felerősödése.

A centralizált oktatásügy keretei között Magyarországon sokáig fel sem merülhetett az adaptivitás, a mélyebb differenciálás lehetősége és gondolata (Báthory, 1992). Bár az oktatási intézmények már rendelkeznek a fentiek megvalósításához szükséges autonómiával, és a tanárképzés egészébe is hangsúlyozottan beépültek a differenciális tanításszervezés ismeretei és az ezek alkalmazásával járó előnyök, a gyakorlatban az általános iskolák nagy részében még mindig dominál a frontális, tanári magyarázatra épülő és a gyermekeket passzivitásban tartó, illetve csak látszólagos aktivitásra serkentő óravezetés (Golnhofer–Szekszárdi, 2003: 261).

Különböző kutatások egyértelműen jelzik, hogy az iskolában a diákok és a pedagógusok között a szorosán vett tananyagon és az iskola konkrét ügyein kívüli problémákról alig esik szó (például Szabó–Örkény, 1998: 80). Tehát – éppen akkor, amikor a társadalmi problémák iskolába való behatolásával kapcsolatos aggodalom erősödik – az iskola nevelő funkciója egyre inkább háttérbe szorul, miközben a családi kötelek lazulása következtében a gyermekek a korábbinál kevésbé sajátítják el az iskola sikermodelljének megfelelő viselkedésmintákat. Miközben az iskola ideálja továbbra is egyesíti a „tudás” és a társadalmi viselkedésminták átadását, az utóbbi a gyakorlatban ritkán történik meg. Mindkét fél a másikat hibáztatja; a pedagógus nem holdogulhat a szülők támogatása nélkül, ugyanakkor a szülők a nevelő hatásokat az oktatási intézményektől várják, hiszen a gyermek több aktív időt tölt az iskolában, mint otthon. Mindezek mellett a szülőkkel való kapcsolat is más színezetet kapott: egyre inkább partneri viszony kialakítása a cél, ám ez a gyakorlatban kevésbé valósul meg.

A belső társadalmi átalakulások nem hagyják érintetlenül a *törvényi szabályozást* sem. Az elmúlt évtized során több alkalommal volt jelentős változás. Az oktatási törvény leg-



újabb, 2003-as módosításában kiemelt szerepet kapott az iskolai diszkrimináció tiltása és az azzal szembeni jogorvoslat bevezetése, a szülői és diákjogok bővítése, az évismétlés feltételekhez kötése, valamint az alapkészségek fejlesztésére és a nyelvtanulásra fordított időkeret megnövekedése. A törvénymódosítás részletes megfogalmazza az iskolai diszkrimináció mibenlétét, valamint biztosítja a hátrányos megkülönböztetésben részesült személy vagy csoport jogorvoslatának feltételeit és kereteit.

Az 1995-ben kiadott módosított Nemzeti alaptanterv jelentős súlyt fektet a „nemzeti és etnikai kisebbségi oktatásra”, amelynek „sajátos célja a kisebbségi önazonosság megőrzése és erősítése”.<sup>22</sup> Ennek érdekében a NAT támogatja a kisebbségi nyelvek tanulását, a hagyományok megismerését és gyakorlását, más kultúrák megismertetésével a toleranciára nevelést, az anyaország kultúrájának, történelmének megismertetését, végső soron az egyenlő esélyek biztosítását.

Elsősorban az állami fenntartású iskolákban figyelhető meg az „egyforma elbánás” elvének hangsúlyozása, mely elvben az egyforma esélyek megteremtésére irányul, de a gyakorlatban sokszor a rendelkezésre álló források „kicentizésére” szorítkozik, és ezáltal az egyéni különbségeket figyelmen kívül hagyó oktatást teremt. A magyar iskolák nagy része még mindig nehezen tűri az egyéni eltéréseket, és uniformizálni törekszik. Ennek oka, hogy a hazai pedagógiai kultúra elsősorban nem a tanár és a tanuló közötti személyes kapcsolatra épít, hanem a tanár és az osztály együttműködésére. Ez csak nagyjából homogén osztály esetén jöhet létre, márpedig egyre változatosabb képet mutat az egy osztályba járó gyerekek kulturális háttere. Ezzel összefüggésben kutatások jelzik, hogy a tanárok és iskolák nagy része pozitívan viszonyul a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe vevő oktatáshoz és az ehhez vezető oktatásszervezési formákhoz, a tapasztalat mégis más képet mutat. Az iskolákban még mindig túlzott a frontális munka aránya, hiányzik a differenciálás, kihasználatlanok az információs és kommunikációs technológiában rejlő lehetőségek. A jelenség miéртje részben a pedagógusok átlagéletkorának emelkedésében keresendő; az idősebb pedagógusok kevésbé tudnak alkalmazkodni az új kihívásokhoz (Imre – Nagy, 2003: 281).

Az említett problémákra válaszul jöttek létre egyrészt a közoktatáson belül működő, de alternatív pedagógiai módszereket alkalmazó iskolák, melyek céljai között kiemelten szerepel az egyéni és csoportkülönbségek figyelembevétele és az ezeknek megfelelő legoptimálisabb tanulásszervezési mód megtalálása, másrészt a közoktatáson kívül álló egyházi és alapítványi iskolák. Sajátos igényt elégitenek ki a külföldi akkreditációval működő – ilyen értelemben a magyar oktatási rendszeren kívüli –, általunk a későbbiekben nemzetközi iskoláknak nevezett idegen nyelvű iskolák.

### Politikai szocializáció

A közvélemény – a Marketing Centrum 1997. évi vizsgálata szerint – elég sokat vár az iskolától a fiatalok állampolgári, politikai öntudatának kialakítása terén, és elsősorban az iskola feladatának tartja a politikai ismeretek átadását (Breznyánszky, 2001: 16, 24).

<sup>22</sup> www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/oktpol/nat/, 14–16. o., megtekintve 2005. július 26.

Ennek ellenére az állampolgári-társadalmi ismeretek bevezetése a Nemzeti alaptantervbe különösen éles vitákat váltott ki, melyek eredményeként végül a NAT utolsó változatáról véleményt nyilvánító 1901 kérdőíven a szakos tanárok döntő többsége egyetértett azzal az állítással, hogy a társadalmi, gazdasági, állampolgári ismeretek tanítására feltétlenül szükség van, a jelenismeret szervesen épüljön be a tananyagba a 8–10. osztályban (Szebenyi, 1996: 15.)

A Nemzeti alaptanterv alapelveiben megfogalmazódik, hogy az általános képzés területei közül a korábbi évtizedekhez képest sokkal nagyobb súllyal kell kezelni az emberre és társas kapcsolataira, a társadalom intézményrendszerének működésére vonatkozó ismeretek, továbbá a jövő alakításában való tevékeny állampolgári részvételhez szükséges képességek fejlesztését, különösen a magyar nyelv és irodalom, illetve a történelem tantárgy keretében. Knausz Imre, a Történelemtanárok Egylete alelnöke szerint bár nem kötelezőek, a gyakorlatban az Oktatási Minisztérium által kiadott kerettantervek a meghatározók. Eszerint az ember- és társadalomismeret tantárgy tanítandó a 7. évfolyamon heti egy órában, a történelem tantárgy keretében ugyancsak kell tanítani állampolgári ismereteket a 8. év második félévében, továbbá a középiskola 11. és 12. évfolyamán tanítandó az állampolgári ismeretek, illetve a társadalomismeret tantárgy. A napi pedagógiai gyakorlatot azonban az iskolák helyi tanterve szabályozza. Az általános iskolákban – gyakorló történelemtanárok tapasztalatai szerint – többnyire nem tanítanak társadalomismeretet, időhiányra hivatkozva, az erre a feladatra szánt óraszám a történelem tantárgyéhoz adódik.

A középiskolák többségében is hasonló a helyzet, ritka az az intézmény, ahol integráltan vagy külön tárgyként megjelennek ezek az ismeretek, bár külön osztályzatként kell szerepelnie az értékelésnek. Általában a történelemjegyek közül minősítenek át névlegesen néhányat társadalomismeret-jeggyé a pedagógusok. Az érettségi során szabadon választható a társadalomismeret, de mivel alapvetően nem oktatják, ezért a választása nemigen fordul elő. Ritkán – ha a tanár indokoltnak tartja, egy-egy ilyen témájú tétel bekerülhet a történelemtételek közé.<sup>23</sup> Knausz (2003) mindezt tömören úgy foglalja össze „társadalomismeret-oktatás... Magyarországon nincs”. De még ahol van, ott is – „tudományos, elvont és személytelen” marad, és „az általánosan megfogalmazott szocializációs” funkcióit nem tölti be” (Jakab, 2000).

Ennek oka valószínűleg elsősorban abban keresendő, hogy az iskola politikai szocializációban való részvállalása Magyarországon több szempontból is problematikus. A rendszerváltás hozta magával a politikának az iskola falai közül való kényszerű kivonulását. Alapvető konszenzusok hiányában a politikai szocializáció tudatos iskolai tematizálásának kísérletei – mint bármely, a politikához kapcsolódó téma – könnyen válhatnak ki konfliktust, ezt pedig az iskolák igyekeznek elkerülni, mivel veszélyeztetni stabilitásukat (Szabó–Örkény, 1998).

A magyar történelemről szóló politikai viták és ezeknek a magyarság, a magyar állampolgárság tartalmára vonatkozó következtetései éppen ezért még akkor sem jelennek meg az iskolában, amikor azok – mint a Holokauszt-emléknap országgyűlési elfogadása

<sup>23</sup> Knausz Imre e-mailje Paveszka Dórának, 2005. július 24. Ezúton mondunk köszönetet Knausz Imrének készséges és körültekintő válaszáért.

– konszenzussal zárulnak. Az iskolák gyakorlati elzárkózása az ilyen állampolgár-formálási kísérletektől éles ellentétben áll például a németországi helyzettel. Az iskola tehát nem nyújt szisztematikus segítséget a gyerekeknek a politikai társadalomban való eligazodáshoz. Ezt egyelőre csak kevésbé árnyalják azon törekvések és intézkedések, melyek az Európai Unió elvárásaiban, a Nemzeti alaptanterv által megfogalmazott preferenciákban, valamint az ezek nyomán létrejött és készülő tankönyvekben, oktatási segédletekben körvonalazódnak.



## ***Kínaiak és afgánok Magyarországon: két migráns csoport érvényesülési stratégiái***

Ebben a fejezetben arra keresünk választ, hogy mit várnak a magyarországi kínai és afgán családok az iskolától. A kérdés nyilvánvalóan összefügg azzal, hogyan képzeli el az érintettek a sikeres jövőt gyermekeik számára. Először tehát a két migráns csoport gazdasági-társadalmi stratégiáival foglalkozunk, majd megvizsgáljuk, hogyan befolyásolják ezek az iskolaválasztást, illetve a gyermekek saját jövőjükéről alkotott elképzeléseit.

Az iskolába járó gyermek egyszerre több követelményrendszernek kell, hogy eleget tegyen. Az iskola, a szülők és az osztálytársak gyakran eltérő elvárásokat közvetítenek a gyermek felé arról, mi az iskolába járás célja, mik a siker és a bukás, a helyes és a deviáns viselkedés kritériumai. A többségtől eltérő nyelvi és kulturális közegből érkezők, többek között a migráns gyermekek számára ezek az eltérések egészen élesek lehetnek. A migránsok iskolai teljesítménye – azaz a követelményrendszerek egyikének való megfelelésük bizonyos módon meghatározott mércéje – nemcsak egyénenként változó: sok esetben etnikai csoportok között is jelentős különbségek figyelhetők meg. Egyes csoportok átlagban a többségi etnikumhoz tartozóknál rosszabbul, mások viszont jobban felelnek meg a többségi csoportra szabott tanulmányi követelményeknek, annak ellenére, hogy kulturális háttérük gyakran igen erősen különbözik az iskola domináns kultúrájától. Így az 1980-as években a brit iskolákban az ázsiai származású gyermekek átlagban a társadalmi-gazdasági helyzetet jellemző változók hatásának kiszűrése után is jobb eredményeket értek el, mint a karibi származásúak (CERI, 1987). Nem áll tehát az a korábban elterjedt vélemény, hogy a teljesítménybeli hátrányt egy-egy etnikumnak a többséghez képesti általánosított „kulturális távolsága” okozza.

Az utóbbi három évtizedben a kisebbségek oktatásszociológiáját meghatározó elméletében John Ogbu (1982, 1996) úgy magyarázta a jelenséget, hogy csak a „kasztszerű”, illetve „kényszerű”, a többségi életformába belekényszerített és a társadalmi mobilitásban gátolt, diszkriminált kisebbségek – például az amerikai feketék – teljesítenek az átlag alatt az iskolában, ők ugyanis hiába teljesítenének jól, nem tudnak kiszabadulni marginális helyzetükből. Ezzel szemben az olyan kisebbségekhez tartozók, akik nem találkoznak ilyen korlátokkal, vagy akik (például az újonnan bevándoroltak) bizonyos fokig elfogadják azokat – mert a sikert nem a helyi többségi társadalomhoz, hanem az anyaországhoz viszonyítják –, nem teljesítenek alul. Ugyanazon etnikumhoz tartozó gyermekek különböző befogadó társadalmakban más-más iskolai teljesítményt mutatnak: például a törököknek a helyi átlaghoz viszonyított teljesítménye Ausztráliában jobb, mint Német-

országban (Gibson, 1996: 123–124). Tehát az, hogy egy kisebbség mennyire áll közel a „kasztszerű” vagy „kényszerű” típushoz, nem önmagában a befogadó ország politikai és társadalmi szerkezetéből vagy a csoport kulturális háttéréből, hanem inkább az adott csoport adott társadalomban adott időben elfoglalt helyzetéből adódik, amibe beleértendő a csoport tagjainak a társadalomban számukra biztosított lehetőségekről alkotott képe és a domináns csoporttal való viszonyának történelme is. Az Ogbu–Gibson-elmélet erőssége, hogy nem izoláltan kezeli a nyelvi idegenséget, tehát a bevándorolt és a helyi kisebbségek tanulmányi eredményei és iskolai integrációja közötti eltéréseket is magyarázni tudja.

A magyarországi afgánok és kínaiak helyzetében közös, hogy nem magyar anyanyelvűek, hogy nagyrészt az 1990-es évek során, Európán kívülről érkeztek – tehát „látható” kisebbségek, és a magyar társadalom kulturálisan erősen „idegennek” tekinti őket –, valamint hogy lényegében „kereskedő kisebbségeket” alkotnak. Egyfelől tehát feltételezhetjük, hogy – például a multinacionális vállalatok néhány évre Magyarországra helyezett személyzetével szemben – a magyar társadalomba való „beilleszkedésük” lényeges számukra, másfelől viszont azt nem segítik előzetes nyelvi vagy kulturális kötődések.

Ugyanakkor a kínaiak és az afgánok Magyarországra kerülésének körülményei, gazdasági és jogi helyzete, mobilitása nagyon különböző. Míg a kínaiak Magyarország új, nem magyar anyanyelvű kisebbségei közül talán – közvélekedések szerint mindenesetre – a legnagyobbat alkotják, és a mi mintánkban is a legnagyobb számban vannak jelen, az afgánok összlétszáma az ezret sem éri el.

A kínaiak vállalkozóként, kis részben kínai tulajdonú cégek alkalmazottaiként, illetve családtagokként érkeznek Magyarországra, az afgánok többsége ellenben menekültként: egy részük hosszabb időt töltött menekültszálláson, mások pedig családtagjaik, ismerőseik révén találkoztak a menekülttáborok élményével. A kínaiakat nagyfokú transznacionalitás jellemzi, ami nemcsak gazdasági vállalkozásaiknak a Kínával folytatott kereskedelemtől való függésében nyilvánul meg, hanem a Kínával és a más, elsősorban kelet-európai országokban élő kínai migránsokkal fönntartott rendszeres személyes kapcsolataikban és a kínai műholdas televízió-csatornákban, a fejlett magyarországi kínai nyelvű sajtó témaválasztásában is.

Az afgánok ezzel szemben igen korlátozott mértékben tudnak csak Magyarországon kívüli erőforrásokat mobilizálni: a talibán rendszer bukásáig Afganisztánnal nem tarthaták a kapcsolatot, saját médiájuk nincs. Sokuknak vannak ugyan nyugati országokban élő rokonaik vagy ismerőseik, azok azonban rendszerint maguk is menekültek, így anyagi erőforrásaik és mobilitásuk csekély.

Mindezek alapján feltételezhetjük tehát, hogy a kínaiak és az afgánok eltérő stratégiákat alakíthatnak ki a család boldogulásával, ezen belül gyermekeik oktatásával kapcsolatban. Mi több, Ogbu elméletéből kiindulva várható, hogy tanulmányi eredményeiket befolyásolhatja az a körülmény, hogy a kínaiak egyértelműen, az afgánok kevésbé látszanak beleilleni az „önkéntes kisebbségek” ideáltípusába.



## Kínaiak: kereskedelem és transznacionalitás

A magyarországi kínaiak helyzetét Nyíri Pál korábbi kutatásai (például Nyíri, 2002), valamint néhány, az utóbbi években született egyetemi, főiskolai szakdolgozat (Havasi, 2000; Sárkány, 2001; Paveszka, 2001) alapján foglaljuk össze. A kínaiak Magyarország migránsnépségének egyik legjelentősebb csoportját alkotják. A Magyarországon élő külföldiek legnagyobb része persze a környező országokból származik, és e számhoz képest a tíz-tizenötezer kínai nem tűnik jelentősnek.<sup>24</sup> Ha azonban a magyar etnikumú migránsokat nem vesszük figyelembe, akkor a kínaiak akár az első helyre rúkolhatnak. A magyar közvélemény szemében a kínaiak mindenképpen a legnagyobb „látható kisebbséget” alkotják.

A kínai migránsok döntő többsége vállalkozó. 2002-ben a Gazdasági Minisztérium adatai szerint tízezer körül volt a kínai tulajdonú vállalkozások – nagyrészt kft.-k – száma. Ez azt jelenti, hogy – legalábbis papíron – a Magyarországon élő kínaiak többségének saját cége van. A kínai vállalkozások elsősorban Kínából behozott ruhanemű, cipő és más fogyasztási cikkek nagykereskedelmével foglalkoznak: ennek a tevékenységnek a budapesti Józsefvárosi piac a központja. Egy Sik Endre és munkatársai által 1997-ben végzett felmérés szerint a tízezer lakosnál nagyobb népességű magyar városok fogyasztásicikk-piacain dolgozó kereskedők 47 százaléka volt kínai (Sik, 1998). A kilencvenes évek elején, a vízummentesség rövid időszakában és azt követően Budapest a Kelet-Európába irányuló kínai migráció és kereskedelem középpontjává vált, és e pozícióját bizonyos fókig máig megőrizte.

A Magyarországon élő kínai vállalkozók nagy részének más kelet-európai országokban is van vállalkozása, vannak ismerősei, rokonai, az importőrök és nagykereskedők többsége Magyarországon kívülre is exportál. Ezért Kínán kívül a kelet-európai, sőt szűkebb körben a nyugat-európai, afrikai vagy amerikai országok is szerepelnek a migránsok transznacionális gazdasági és társadalmi terében. A hagyományosan sok migránst kibocsátó Fujian és Zhejiang tartományokból érkezőknek, akik a magyarországi kínaiaknak is egyre jelentősebb részét teszik ki, rendszerint Nyugat-Európában és/vagy Észak-Amerikában is élnek rokonaik.

<sup>24</sup> Nyíri becslése a kínai szervezetek vezetői által rendelkezésére bocsátott adatok és a működő kínai vállalkozások száma alapján. A BM adatai szerint 2001-ben 3700 kínai állampolgárnak volt letelepedési engedélye (bevándorolt státus), 2600-nak pedig huzamos tartózkodási engedélye. 2000 májusában a Belügyminisztérium által rendelkezésünkre bocsátott adatbázis – ezért Váray Györgynét illeti köszönet – 11 541 kínai állampolgár adatait tartalmazta. Ez az adatbázis azokról a külföldi állampolgárokról tartalmaz információt, akik valamilyen módon kapcsolatba kerültek a központi idegenrendészeti hatósággal, például letelepedési vagy huzamos tartózkodási engedélyt kértek. Valójában olyan személyek is szerepelnek benne, akik az adatok szerint csak ideiglenes tartózkodási engedélyt kaptak. A minisztérium adatbevételért felelős munkatársai nem tudtak felvilágosítást adni az adatbázisba való bekerülés tényleges kritériumait illetően, így az a kínai migránsok számáról csak igen megközelítő képet adhat, viszont nagy elemszáma miatt a demográfiai összetétel elemzésére alkalmas.

A kínai vállalkozók kisebbik része kiskereskedéseket, éttermeket, büféket üzemeltet. A legtöbb vállalkozás a családtagok fizetetlen munkájára épül – akik közül többen is lehet saját vállalkozása, de szükség esetén kiegészítik egymást –, ugyanakkor rendszerint legalább egy, általában magyar fizetett alkalmazottjuk is van. Ők többnyire a legalacsonyabb fizetett csoportokból, így a vidéki vagy romániai, jugoszláviai migráns nők köréből kerülnek ki. A magyar munkaerő olcsósága tovább csökkenti a transznacionális gazdasági és életmódbeli gyakorlat miatt amúgy is viszonylag csekély kényszert, hogy a migránsok hivatalos szituációkban is elfogadható szinten megtanuljanak magyarul.

A kínai vállalkozók jövedelme igen változó: a legnagyobb importőrök évi forgalma jóval meghaladhatja az egymillió dollárt, a vidéki üzlettulajdonosoknak viszont egyik hónapról a másikra is gond lehet a vállalkozás fönntartása. A kevésbé jövedelmező, esetleg veszteséges vállalkozásokat üzemeltető családok tényleges anyagi helyzetét azonban nagyban befolyásolja, hogy etnikai hálózatokon keresztül, elsősorban Kinában, de Magyarországon is tudnak hiteleket mozgósítani. Az, hogy a tényleges jövedelmi különbségek ellenére a magyarországi kínaiak között – már csak azért is, mert többségük életpályája ideérkezésük után hasonló utat követett – kevésbé jellemző a társadalmi osztályok szerinti differenciálódás, elősegíti az „etnikai erőforrások” ilyen mozgósítását. Differenciálódás azért létezik: a nagyvárosokból érkezett, felsőfokú végzettségű migránsok megkülönböztetik magukat az alacsonyabb végzettségű „vidékiektől”. Ezt gyakran „az északiak” és „a déliek” közötti különbség narratívájával fejezik ki, melyben „az északiak” a nagyvárosi, értelmiségi individualistákat, „a déliek” a nagycsaládos, „primitív” vidéki kereskedőket jelöli. A gazdasági hálózatokra ennek a beállításnak kevés hatása van, de a baráti környezet kialakításában szerepet játszik: amint egy pekingi üzlettulajdonosnő Havasi Dórának (2000) megjegyezte: „Az itteniek között sok a déli... Én nem találkozom és nem is barátkozom velük.” A Zhejiang és Fujian tartományokból származó családok emellett a hagyományos láncmigráció „termékei”, sokan közülük egy és ugyanazon városból, járásból jöttek, rokonaik ismerhetik egymást, emiatt a szűk környezet fegyelmező hatása erősebb, mint azok körében, akik a nagyvárosokból érkeztek.

A magyar társadalom szempontjából tekintett „osztályerőforrásokat” – mondhatjuk, a vállalkozók társadalmi hálózatait – kulturális tőke híján a kifejezetten sikeres kínai vállalkozók is nagyon csekély mértékben veszik igénybe. Ehhez kapcsolódik, hogy a családok fogyasztási struktúrája nem feltétlenül felel meg a hasonló jövedelmű magyar családokénak. A magyarországi kínaiak nagyfokú transznacionalitása és mozgékonyasága miatt – gyakran utaznak, nem tudják, mennyi ideig tartózkodnak még Magyarországon, nem fontosak számukra vagy nem ismertek előttük a presztízfogyasztás magyar normái – nem ritka, hogy lakásviszonyaik zsúfoltabbak, mint amit anyagi lehetőségeik megengednének. A Józsefvárosi piacnak a kínaiak gazdasági életében betöltött központi szerepe és az alacsony lakbérek miatt sok kínai család lakik a főváros VIII. és X. kerületében, ezeknek is a – részben erősen marginalizálódó, „gettósodó” – lakótelepi részein.<sup>25</sup> Miután egy kínai család beköltözött egy tömbházba, gyakran információt nyújt ismerőseinek az

<sup>25</sup> A 2001. évi népszámlálás adatai a budapesti kínai lakosság számát nyilvánvalóan alábecsülik, de eloszlásáról talán reális képet adnak. A megszámlált kínai lakosok közül a legtöbben a X. (504), a VIII. (443), a XIII. (215), a XIV. (155) és a XI. (144) kerületben laktak. Ez a sorrend pontosan megfelel a kutatásunkban szereplő kínai tanulók eloszlási sorrendjének.



ott eladó más lakásokról, így miní „migrációs láncok” alakulnak ki. Kompakt letelepedési göcök ennek ellenére nem jöttek létre, részben azért, mert a családok egy része, anonimitását féltve honfitársaitól, inkább magyar környezetben telepszik le.

A magyarországi kínai migránsok iskolai végzettsége a kínai átlagnál, de a más országokba irányuló korábbi kínai migrációs hullámokban résztvevőkénel is magasabb. A Belügyminisztérium adatbázisában 2000 májusában szereplő kínaiak durván negyede, 2650 személy adta a képzettségre vonatkozó kérdésre azt a választ, hogy „kereskedő” vagy „üzletkötő”, 342 „mérnök”, 275 „tanár”, 223 „tisztviselő”, 183 „orvos”, 171 „közgazdász”, 235 „értelmiségi” és 125 „egyetemi hallgató” képzettségének vallotta magát. Ugyanakkor foglalkozásként a személyek 46 százaléka adta meg azt, hogy „magáncég vezetője”.<sup>26</sup> A magyarországi kínaiakra jellemző viszonylag magas iskolázottsági szintet támasztja alá az is, hogy egy 135 piaci kereskedőt reprezentáló mintából 45 százalék tudatta magát, hogy felső középiskolai, 39 százalék pedig, hogy felsőfokú képzése van (Budapest Főváros Önkormányzata, 1997).

A kínai vállalkozások transznacionális jellegéből fakad az a sajátosság is, hogy közben szinte valamennyi migráns kapcsolatban van magyar üzletfelekkel, alkalmazottakkal, hivatalnokokkal és főbérlelőkkel, e kapcsolatok erősen funkcionális jellegűek. Szélesebb körben konvertálható helyi kulturális tőkét csak kevesen halmoznak föl: a társadalmi mobilitás stratégiáit a kínai migránsok nem magyarországi mintákkal, hanem egyfelől a modernizálódó Kína piactudományához, másfelől a médiából ismert angolszász modernitás sikermodelljeihez mérik. Nyíri (2002) szerint a Magyarországon széles körben nézett kínai műholdas televíziók és a mintegy hat-nyolc magyarországi kínai újság a „globális úttörők” narratíváját közvetíti, amelynek egyik szeleteként a magyarországi kínaiak a magyar gazdaságot modernizáló, szorgalmas és mozgékony nemzetközi élcsapatként jelennek meg. Annak ellenére, hogy ez az önkép szöges ellentétben van a kínaiakat marginális, félillegális kolóniaként bemutató magyar médiadiszkurssal, a kínai migránsok transznacionális irányultsága miatt mégis fönnttartható és hihető (Nyíri, 2005). A kínai nyelvű sajtó gyakran cikkezik a magyar idegenrendészeti politikáról, arra, a migránsok által széles körben osztott álláspontra helyezkedve, hogy a vízumok, letelepedési és tartózkodási engedélyek kiadásának szigorúsága és hosszadalmassága a rendőrségi erőszak, a korrupció és a tétlenség mellett a magyarországi kínaiak legfőbb problémája. Ugyanakkor a társadalmi „integráció” témája éppoly kevésbé jelenik meg a kínai, mint a magyar nyelvű hazai sajtóban. Bár Magyarországon több tucat kínai szervezet létezik, ezeknek csak egyike fordult néhány esetben a magyar közvéleményhez a sajtóban megjelent, a kínaiakat rágalmozó kijelentések kapcsán: az „integrációt”, az idegenrendészeti és közbiztonsági gondokat vagy a kínaiak érdekeinek védelmét egy 1995-ben rendezett konferencia óta egyikük sem tárta a magyar nyelvű nyilvánosság vagy a hatóságok elé. Többször napvilágot láttak ezzel szemben kínai szervezeteknek

<sup>26</sup> Az adatbázisban „végzettség” és „foglalkozás” rovat is szerepel. A válaszokból az tűnik ki, hogy egyes válaszadók az eredeti foglalkozásukat adták meg az egyik kérdésre válaszolva és a jelenlegi foglalkozásukat a másikra, mások a végzettségüket az egyikre és a beosztásukat a másikra, és így tovább. Következésképp számos átfedés nehezíti ezeknek a rovatoknak a feldolgozását, és csak hozzávetőleges adatként vehetők figyelembe.

a kínai hatóságokhoz intézett kérései, hogy azok segítsék a magyarországi kínaiak biztonságának szavatolását.

Az előbbiekkal összefügg, hogy a kínai felnőttek döntő többsége nem sajátította el a magyarországi társadalmi mobilitáshoz szükséges „szabályos” magyar nyelvet, hanem jobban-rosszabbul a Józsefvárosi piacon kialakult, sajátos pidzsint beszéli („anyuka most elmegy sok nap”). Ez a megszokott környezetben elegendő, de azon kívül – nemcsak a hivatalos ügyintézésben, de már orvosnál, egy étteremben vagy üzletben is – korlátot, de főleg stigmát, hatalmi hátrányt jelent. Az ilyen esetekben gyakran magyar alkalmazottak, szolgáltató ügynökségeket üzemeltető hivatásos (magyar vagy kínai) közvetítők, ügyvédek, tolmácsok járnak el. „A várandós kínai nő nem a védőnőt keresi fel, ha problémája van, hanem a tolmácsot” – írja Sárkány Judit (2001: 30) a VIII. kerületi szociális intézmények és a kínai lakosság kapcsolatáról szóló szakdolgozatában, és ugyanezt Havasi (2000) interjúi is fölvetik. E közvetítőktől, akiknek szolgáltatásaihoz a kínai migránsok a magyar lakossághoz képesti viszonylag magas jövedelme teremti meg az alapot, a migránsok erősen függenek, ugyanakkor e körből, illetve részben szomszédjaik, üzletfeleik közül kerülnek ki magyar ismerőseik, néha barátai is, bár a kapcsolatok az esetenkénti kölcsönös vendéglátásnál általában nem mennek tovább. Havasi Dórának (2000), aki a magyarországi kínai nők gyermeknevelési stratégiáiról írt szakdolgozatot, szinte minden interjúalánya egy 1993 óta Budapesten élő üzlettulajdonos nőhöz hasonlóan nyilatkozott: „Leginkább a szomszédokat ismerjük... Üzlet során találkozunk gyakran magyarokkal – nagykereskedésünk van – de igazi kapcsolat nincs velük.”

Az elmúlt tizenöt év alatt a legtöbb kínai migráns a családját is magával hozta, vagy Magyarországon alapított családot, illetve talált élettársat. Általában azonban az egyik házastárs – rendszerint a férfi – a másiknál korábban érkezett. A magyarországi kínai sajtotában, de a magánbeszélgetésekben is közhelyszerűek azok a történetek, amelyek a külön töltött idő – gyakran évek – alatt megromlott kapcsolatokról számolnak be. A megromlott házasság, elsősorban nők esetében, a migráció okai között is szerepel. A nők részaránya a magyarországi kínaiak között viszonylag magas: a Belügyminisztérium adatbázisában szereplő kínai állampolgárok 35 százaléka nő, és a nők aránya a foglalkozásukat „magáncég vezetőjeként” megadók körében is körülbelül egyharmad. Emellett a nők 37 százaléka hajadon vagy elvált, ami arra utal, hogy jelentős részük önerőből vállalkozik (Nyíri, 2001). Az exogámia megengedett: egyes egyedülálló kínai férfiak (elsősorban vidéki üzlettulajdonosok) magyar nőkkel élnek együtt, és előfordulnak vegyes házasságok is. A szülőknek rendszerint nincs kifogásuk az ellen, hogy fiaik vagy lányaik magyarokkal randevűzzanak, és nem avatkoznak bele a párválasztásba.

A családok instabilitását, illetve az otthonok átmenetiségérzését fokozza a nagyfokú mozgékonyság: a tehetősebb vállalkozók és házastársaik is gyakran hosszabb időszakokra elutaznak, Kínából betoppanó családtagok vagy ismerősök pedig néha hónapokig a családnál laknak. A családok életritmusát a vállalkozás szabja meg: a munka- és szabadidő nem különül el egymástól élesen. A piacon dolgozók akár már hajnali ötkor is elindulnak otthonról, és délután öt óra körül érnek haza. Mivel az aktív korú felnőtt családtagok valamennyien részt vesznek a vállalkozásban (Nyíri, 2001), a kisebb gyermekeket – általában kétévestől általános iskolás korig, de hat hónapossal is találkoztunk – rendszerint egy magyar dajka gondjaira bízják. Ez még akkor is előfordul, ha a nagyszülők is a családdal élnek. Sok kínai szülő ugyanis – mint ez kutatásunkból is kiderül – úgy véli, hogy a gyer-

mek így könnyebben megtanul magyarul és jobban „beilleszkedik”, a dajka pedig – általában nyugdíjas asszony, aki esetleg több gyermekre is vigyáz egyszerre – szabad ideje és helyi ismeretei okán náluk jobban el tudja látni a gyermek óvodai, iskolai, egészségügyi stb. gondjainak intézését (Sárkány, 2001: 31–37). Szintén elterjedt megoldás, hogy az újonnan érkezett gyermekek egyik tanítóját kéri meg: fizetségért a gyermek tölthessen nála minden héten bizonyos időt. Zhao, egy 1994 óta Magyarországon élő, importtal foglalkozó, egyetemet végzett asszony így magyarázta a jelenséget:

„Sok kínai úgy van vele, mint én, nem ér rá a gyerekekkel is meg az üzlettel is törődni. Emellett nagyon tetszik nekik az, ahogy a magyarok a gyerekeiket nevelik. Még egy dajka is játszik a gyerekekkel, türelmes, megismerteti vele azokat a dolgokat, amiket ő szeret csinálni, és úgy bánik vele, mint aki része a saját életének.”

Jellemző, hogy a dajkára bízott gyermekek napközben – ha nincsenek óvodában vagy iskolában –, de esetleg hétköznap éjszaka is a dajkánál tartózkodnak, és a szülők őt tartják felelősnek a gyermek ellátásáért. Az is előfordul, hogy a gyermek stabilan a dajkánál lakik, és a szülei csak meglátogatják, vagy a dajka viszi el látogatóba a gyereket a szülőkhöz a piacra. Egy kutatásunkban szereplő két éves gyerek a dajkáját is, anyját is „mamának” nevezte.

Ilyen körülmények között a családok fegyelmezőereje korlátozott, még ha a Magyarországra jövetelben, a vállalkozásban, a munka- és lakáskeresésben fontos – és a segítségnyújtó számára nem ritkán frusztráló is – a rokon segítségnyújtás kötelezettsége. Részben éppen emiatt a kínai szülők jó része hosszabb-rövidebb időre Kínában – rendszerint a nagyszülőknél – hagyja gyermekeit, illetve visszaküldi őket oda,<sup>27</sup> különösen iskoláskorban. A szülők e döntéseket részben a családi és az iskolai fegyelem, a törődés és a kínai viselkedési normák elsajátítása szükségességével magyarázzák, de még inkább azzal, hogy a gyermekek jövője szempontjából fontos a kínai oktatásban való részvétel. Egy kétgyermekes üzletasszony szerint „minden kínai anya számára probléma, nehogy a gyereke elfelejtsen kínaiul... Én is tartok ettől egy kicsit. Nem tudom, van-e a kínai gyerekeknek jövőjük Magyarországon. Hogy meglesznek-e a létfeltételeik.”

A Magyarországon élő kínai gyermekek száma ennek ellenére emelkedik, és a magyarországi iskolákba járt gyermekek közül a legidősebbek már főiskolás, egyetemista korban vannak. Akár Kínában, akár már Magyarországon születtek, oktatási háttérük az előbbieken leírt szülői stratégia miatt igen változatos: van, aki végig Magyarországon járt iskolába, van, aki közben éveket töltött Kínában, és van, aki csak középiskolás korában csatlakozott szüleihez. Nagyobb gyermekekre esetleg a szülők rábízák a döntést: Magyarországon vagy Kínában szeretnének-e élni? Jellemzőnek tűnik például, hogy a gyerekek a hatosztályos általános elvégzése után jönnek ide, amikor a szülők úgy vélik, már megszerezték az alapokat kínai olvasás-írásból. Az is gyakori, hogy a gyerek ideláto-

<sup>27</sup> Kínában a családtervezési szabályok a kínai (han) etnikumhoz tartozó városi lakosság számára csak egy gyermeket engedélyeznek, de sok Magyarországon élő házaspárnak több, részben már itt született gyermeke van.

gat, de nem sikerül neki olyan iskolát találni, ahol az oktatás megfelelő, ezért visszamegy, és csak az alsó középiskola után jön megint Magyarországra.

Az 1987-ben született Shanshan tízéves korában hozta először anyja Magyarországra. A szülők ekkor még nem akarták, hogy itt tanuljon, mert úgy gondolták, még nem elég jó az alapfelkészültsége kínaiából. De minthogy volt egy barátnője, aki Magyarországon harmadikba járt, ő is járt egy évet vele együtt. Kínában közben kihagyta a harmadik osztályt: amikor visszament, negyedikbe ment, és egy nagynénjénél lakott. A hatosztályos általános iskola elvégzése után jött vissza, tizenhárom évesen, 2000-ben. Egy másik gyermek hatévesen került először Magyarországra. Két év múlva visszaküldték Kínába, ahol négy osztályt végzett el, mielőtt újra Magyarországra került volna. Egy Havasi (2000) által meginterjúvolt kínai asszony azt tervezte, hogy Magyarországon született gyermekét iskoláskorában Kínába viszi, „hogy megtanulhassa rendesen az anyanyelvét. Majd ha leérettségizett, csak akkor hozom újra vissza”. Egy másik anya azzal az indoklással nem hozta Magyarországra általános iskolás lányát, hogy „akkor öt angol iskolába kellene jártnom, hogy ne maradjon le. Az angol iskola igen drága...” Ezért inkább azt tervezi, hogy Magyarországon született fiával együtt hazatér Kínába.

Arra, hogy milyen traumákkal járhat a gyermekek számára az ilyen instabilitás, példa egy Havasi (2000) által leírt négyéves kínai gyermek, aki magyarul még egyáltalán nem, kínaiul is csak alig szólalt meg. A kisfiú Magyarországon született, és négy hónapos korától napközben egy magyar dajka vigyázott rá. Másfél éves korában anyja elvitte Kínába, és a nagymama gondjaira bízta. Fél év múlva mégis visszahozta Magyarországra, és beadta egy bentlakásos óvodába, ahonnan csak hétvégeken került haza.

Mindazonáltal a „másfeledek” generáció tagjainak magyar nyelvi és kulturális tudása szinte minden esetben lényegesen meghaladja szüleikét, és fokozatosan átveszik a magyar közvetítők és tolmácsok szerepét szüleik körül.

Az alacsonyabb jövedelmű migránsok kevés szabadidejüket kínaiak körében töltik, de ez kimerül a kölcsönös vendégeskedésben, egy-egy kínai étteremben elköltött vacsorában, illetve a kínai szervezetek és a kaszinók által szervezett ünnepeken való részvételben. (A kínaiakat mint vevőkört elsők között a kaszinók fedezték föl, s szerveznek számukra elsősorban a hagyományos tavaszünnepek és őszközép ünnepén programokat.) „Hát, nincs időnk szórakozni. [...] Ha pedig társaságra vágyunk, hát a földijeinket keressük meg...” (Havasi 2000) A kaszinók, kínai éttermek és karaokebárok teljesen vagy félig etnicizált környezete gyakori színtere a magyar ismerősökkel való találkozásnak is. Ezzel szemben a kínai fiatalok a bevásárlóközpontok és gyorséttermek kulturálisan dekontextualizált, a kínai, illetve a médiából ismert globális modernitás képeire emlékeztető környezetét részesítik előnyben. Ahogy egy középiskolás kínai lány mondta: „Azért járunk a Pizza Hutba, mert itt nem kell odafigyelni” az illemszabályokra. Az idősebb kínaiaknak a kaszinó, a fiatalabbaknak a plaza jelenti azt a semleges fogyasztási környezetet, amelyben viselkedésmintáikat nem kell a többségéhez igazítaniuk. A magasabb jövedelmű és iskolai végzettségű magyarországi kínaiak szabadidő-eltöltési szokásai változatosabbak: szívesen látogatják a budapesti és a hévízi fürdőket, egyre többet utaznak turistaként belföldön és külföldre is.



A Magyarországon élő, menekültstátust szerzett afgánokról Marton Klára (2000, 2001) írásaiból vannak ismereteink. Marton kutatásának alanyai már kiköltöztek a menekülteket befogadó állomásokról, amelyeken keresztül a legtöbb afgán útja vezet, és a Vöröskereszt budapesti menekültszállóján vagy saját otthonokban laktak. Az 1990-es évek közepétől kezdődően 2002-ig a Belügyminisztérium adatai szerint 448 afgán kapott menekültstátust Magyarországon, vagyis többen, mint bármely más Európán kívüli országból érkezett kérelmezők. Emellett Marton szerint ők alkotják a nem európai menekültek egyetlen olyan, Magyarországon letelepedett csoportját, amely családokból áll (Marton, 2001: 9). Több menekült család számára a régebben (az 1980-as évek végén, az 1990-es évek elején) egyetemistaként Magyarországra érkezett és itt letelepedett férfi rokonok szolgáltak a migráció előőrseként. A kutatásunkban szereplő egyik afgán lány első rokona még a nyolcvanas évek végén jött Magyarországra.

A kérelmezők döntő többsége azonban nem kap menekültstátust, és az ő számukra – még ha befogadottként el is ismerik őket – a magyar társadalommal való kölcsönhatás jórészt a befogadóállomások és a közösségi szállások univerzumában merül ki, amelyek a következők: a békéscsabai, a bicskei és a debreceni menekülteket befogadó állomás, illetve a balassagyarmati, a győri és a nagykanizsai közösségi szállás.

A városszéleken elhelyezkedő, kerítéssel körülvett barakkokból álló befogadóállomásokon az életet az elszigeteltség, a bezártság érzete (az állomást csak engedéllyel lehet elhagyni), az anyagi depriváltság, a magánszféra hiánya (a szobaajtók nem mindenütt zárhatók) és a bizonytalanság jellemzi. Ilyen körülmények között gyakori az agresszió: a családokon belüli is, de az etnikai erőviszonyokra és a nemi feszültségekre – sok fiatal férfi, kevés nő – visszavezethető is, ami fokozza a veszély és kiszolgáltatottság érzetét. Ahogy V. Huseby-Darvas Éva írja (1996: 17): „Még a legjobb táborokban is észlelhetők az erőszak, a félelem, a harag és a tehetetlenség jelei, amelyek a menedék szimbólumai-val és a biztonság látszatával elegyednek.”

Egy-egy családnak egy szoba jut. A tizennegyedik évüket betöltött kérelmezők a napi háromszori étkezésen és az orvosi ellátáson felül havi 2500 forint zsebpénzt kapnak. A menekültstátussal rendelkezők ezzel szemben két éven keresztül szociális támogatásban részesülnek: a tizennégy év fölöttiek 2003-ban havi 13 ezer forintot kaptak, a fiatalabbak 10 ezer forintot. Ezenkívül az elismert menekült és befogadott gyermekek egyaránt évi 10 ezer forint beiskolázási támogatásban részesülhettek.

A menekültként vagy befogadottként elismertek kivételével a legtöbb menedékkérő csak néhány hónapot, de van, aki éveket tölt el a befogadóállomáson. Az elutasított menedékkérőkre elvben idegenrendészeti eljárás és kiutasítás vár, de többségük elhagyja a tábor, és megkísérel eljutni valamelyik nyugati országba.

A helyi társadalommal csak azok alakítanak ki valamiféle kapcsolatot, akik megkapják a menekült- vagy befogadott státust. Ők Marton szerint (2001: 20) rokonaik vagy ismerőseik segítségével gyorsan kiköltöznek a befogadóállomásra és – esetleg a Vöröskereszt menekültszállása érintésével – albérletet találnak, később pedig, amint ezt anyagi körülményeik megengedik, lakást vesznek vagy házat építenek (uo.: 35). Ez a letelepedett kisebbség természetesen gyermekeik beiskolázása során is egészen más szintű problémák-

kal néz szembe, mint a táborok népe. Az alábbiakban ezekre korlátozzuk elemzésünket, a menekülttáborokban élők helyzetére pedig a hatodik fejezetben térünk vissza.

A Marton által vizsgált afgán menekültek többsége családtagjaikkal együtt érkezett, 90 százalékuk Kabulból. A családok, a kínaiakhoz hasonlóan, Budapest különböző pontjain élnek, de Csepelen kialakult egy mini „migrációs lánc”. A férfiak jelentős része (mérnokok) és a nők egy része is (tanárnők) otthon értelmiségi vagy állami beosztásokban dolgozott. Az etnikai (pastu, tadzsik, üzbegek) és osztálydifferenciálódás náluk is csekély mértékű, viszont a család – a kultúra megőrzésének narratívájába burkolt – fegyvelmező funkciói sokkal erősebben érvényesülnek, mint a kínai családokban, elsősorban a nőkkel és a leánygyermekkel szemben. Ha a kínaiak esetében a migráció oldotta a nemi szerepek korlátjait, az afgánok körében inkább tovább erősítette azokat. Mint Marton (2001: 81) megjegyzi: Észak-Amerikával és egyes nyugat-európai országokkal ellentétben az afgán családokra a magyar állam vagy társadalom részéről nem nehezedik emancipációs nyomás, amely a hagyományos nemi szerepeken túllépő munka- vagy tanulási lehetőségeket kínálna a nőknek vagy a gyermekeknek, és ezáltal aláásná a család hatalmi hierarchiáját (vö. Ong, 2003: 142–168).

A család mint lakóközösség rendkívül stabil. A gyermekek szinte minden háztartásban jelen vannak, visszaküldésük Afganisztánba – különösen a Talibán uralma alatt, amikor a lányok nem járhattak iskolába – nem kerül szóba. A Magyarországon iskolába járt afgán gyermekek legidősebbjei, a kínaiakhoz hasonlóan, már egyetemista korban vannak, de mivel a Talibán uralma alatt Afganisztánban a lányok nem járhattak iskolába, egy részük sok évvel le van maradva kortársaikhoz képest.

A Marton kutatásában szereplő férfiak nagy része, de az általunk meginterjúvolt fiatalok egy része is a menekültügyi hatóság által finanszírozott nyelvtanfolyamon tanult meg magyarul, és a kínaiakkal ellentétben – akik a piacon is többet beszélnek kínaiul, mint magyarul – az afgán férfiak számára a magyar a családon kívüli, így az üzleti kommunikáció fő nyelve. A kínaiakhoz hasonlóan a Marton kutatásában szereplő afgán férfiak mindegyike kereskedelemmel foglalkozik – a Magyarországon diplomát szerettek is –, többségük a Józsefvárosi piacon, mások kis üzletek tulajdonosaként. Az újonnan érkezettek – a kínaiak egy részéhez hasonlóan – gyakran egy honfitársuk alkalmazottjaként kezdik munkájukat, majd ha összegyűjtik a megfelelő tőkét, saját vállalkozást nyitnak (Marton, 2001: 31–37). A kínaiakkal szemben ők elsősorban kiskereskedők, és árujukat nem afgán importőröktől szerzik be, bár többen a Közép-Keletről importált szőnyegekkel kereskednek. Nekik tehát a piac etnikai hierarchiájában alacsonyabb státus jut, mint a domináns helyzetben levő kínaiaknak, és nemcsak a magyar környezethez, hanem hozzájuk is igazodniuk kell. A nők viszont ritkán lépnek ki a családi kommunikáció köréből, nem dolgoznak – azok sem, akik Afganisztánban tették –, nem vesznek részt a vállalkozásokban, és sokkal lassabban tanulnak meg magyarul (uo.: 79–80). A magyarországi afgánoknak szervezete nincs, de a családok közötti szoros kapcsolat biztosítja a kölcsönös segítségnyújtást. A férj nélkül élő asszonyokat a szociális támogatás mellett rokonaik segítik (Marton, 2000: 46). Aid al-Adha (Ábrahám áldozatának) ünnepén a budapesti afgán családok a bicskei befogadóállomáson élő afgánoknak is visznek birkahúst (Marton, 2001: 60).

Magyar ismerősöket – barátokként leginkább a szomszédokat nevezték meg – igen ritkán hívnak meg afgán családokhoz, és rendszerint a gyermekeknek sem engedik meg,

hogy magyar osztálytársaikat meglátogassák vagy részt vegyenek osztálykirándulásokon. „Egy afgán lány nem mehet el kirándulni” – mondta egy középiskolás interjúalánya Marton Klárának.<sup>28</sup> Ahogy a kínaiakét, az afgánok magyar ismeretségi körét is nagyrészt üzleti kapcsolataik határozzák meg (Marton, 2001: 44–45). Az afgán családok, úgy tűnik, a kínaiaknál is kizárólagosabban egymás társaságában töltik el szabadidejüket, egymásnál vagy jó időben piknikeken. Az afgán gyermekek kedvenc helye viszont a McDonald's (uo.: 73). Az exogámiát csak férfiak esetén tartják elfogadhatónak (uo.: 70, 86, 93–96), de náluk is ritka. A kínaiakkal szemben az afgán család fontos szerepet tölt be a házastárs kiválasztásában, nem ritkán a Pakisztánban, Afganisztánban vagy nyugat-európai országokban élő rokonok, ismerősök közül választanak (uo.: 87–93). Az „integráció” Marton elemzése szerint az afgán családokban sem tematizálódik, ellenkezőleg, inkább a magyartól való különbözés és – a kínaiak körében nem jelentkező – kultúrávesztéstől való félelem narratívái dominálnak.

Sok afgán menekültnek élnek rokonai Nyugat-Európában, de mivel ők rendszerint maguk is menekültek, a kapcsolattartás és az anyagi segítség lehetőségei korlátozottak. A menekültek egy része csatlakozott a rokonaihoz, mások pedig tervezik ennek megvalósítását. A folyamat általában egyirányú; az eltávozottak kapcsolatai a Magyarországon élőkkel megszakadnak. A Nyugaton élő afgánokról szóló hírek fontosak, de a kínaiakkal szemben nem annyira egy transznacionális etnikai gazdasági hálózat fantáziája erősítésére, sokkal inkább a különböző európai országok menekültellátási és szociális politikájának, lokális életkörülményeinek összehasonlítására, további migrációs tervek kovácsolására szolgálnak (Marton, 2001: 65–66). A menekültek 2002-ig, a taliban rendszer bukásáig az Afganisztánban maradt rokonokkal nem, csak – ha voltak ilyenek – az Iránba vagy Pakisztánba eljutottakkal tarthattak kapcsolatot (uo.: 15). Fontos különbség a kínaiakhoz képest, hogy a magyarországi afgánok általában nem férnek hozzá fárszi, még kevésbé pastu nyelvű sajtóhoz, ehelyett a családok a magyar – és néha az angol – televíziós csatornákat nézik (uo.: 76), ami a kínaiak körében alig fordul elő. A globális – de az angolszász világhoz kapcsolódó – vállalkozó kínai sikermodelljével szemben az afgánok sikernarratívái vagy a majdani elképzelt hazatéréshez kapcsolódóan az afganisztáni, vagy a magyar társadalom sikerdiskurzusait tükrözik. Mind a mi, mind a Marton kutatásában szereplő afgán szülők azt szeretnék, hogy gyermekeik – a lányok is – tanári, jogászai vagy orvosi diplomát szerezzenek, még akkor is, ha sokan nem tartják reálisnak vagy kívánatosnak, hogy a lányok ténylegesen munkába álljanak.

## A SIKER STRATÉGIÁI ÉS A GYERMEKEK

Mennyire felelnek meg a siker iskola által kommunikált mércéi a szülők elvárásainak, és milyen mértékben fogadják el a gyermekek egyiket vagy a másikat? Mint a harmadik és negyedik fejezetben majd látni fogjuk, a siker narratívái iskolánként eltérőek lehetnek, és kommunikációjukat nagyban befolyásolja az, hogyan viszonyul az adott iskola és tanárai a „külföldiséghez”. Az iskola és a család sikernarratívái közötti „disszonanciát” vagy

<sup>28</sup> Interjú 2002. május 2-án Budapesten, személyes közlés.



„konzonanciát” tehát nemcsak az Ogbu hangsúlyozta kisebbségi kontextus határozza meg, hanem az oktatás mint társadalmi folyamat megszervezésének mikéntje is (lásd Erickson, 1987). A migráns gyermekek és az iskola viszonya ezért – ahogy azt Pieke megfogalmazta – csak a folyamat szereplői által alkalmazott kulturális logikák, a társadalmi környezet hatalmi viszonyai és a társadalmi-gazdasági helyzet együttes vizsgálatával érthető meg (Pieke, 1991: 175). Ennek illusztrálására ismertetünk két külföldi kutatást, még mielőtt rátérnénk a magyarországi kínai és afgán családok sikerstratégiáira.

Pieke a hollandiai kínaiak iskolai eredményeinek tanulmányozása során jutott az előbbi következtetésére. A kínaiak tanulmányi mutatói különböző felmérések szerint jobbak voltak más, egyébként hasonló helyzetű migráns etnikumokénál, sőt egyes mutatók tekintetében a született hollandok átlagát is meghaladták. E felmérések azonban elfedték azt, hogy a későn beiskolázott kínai gyerekek között az iskolaköteles életkorhatár (16 év) túllépése után viszonylag magas volt az iskolából kimaradtak aránya. Pieke az 1960–80-as években bevándorolt, többségében dél-kínai, vidéki származású, alacsony végzettségű, vendéglátással foglalkozó hollandiai kínaiak gyermekeinek a tanulmányi eredményeit elemezve avval magyarázza ezt a kettős jelenséget, hogy az etnikai gazdaság zárványjellege miatt Hollandiában a vidéki Kína hagyományos családszerkezete él tovább. Ez a hagyomány a családot a külső világban uralkodó verseny és bizalmatlanság elvei alól mentesülő környezetként fogja föl. A szülők és a gyermekek elsődleges célja e hagyományban nem az egyén, hanem a család boldogulása. A gyermek iskoláztatása a családfő számára befektetés a jövőbe, amitől a család társadalmi felemelkedése és későbbi magasabb jövedelme remélhető. Erre a befektetésre azonban csak akkor szánja rá magát a család(fő), ha a gyermek képességei alapot adnak a megtérülésre. Ha a családnak szüksége van a gyermek munkájára, és annak iskolai teljesítménye nem kiemelkedő, akkor az iskolai felkészüléssel töltött idő a család szempontjából olyan veszteség, ami nincs arányban a várható eredménnyel. A hollandiai kínai szülők tehát egyfelől fontosnak tartják a tanulást, másfelől elvárásaik mégis élesen különböznek az iskoláétól. Ráadásul a gyermekek is kételkednek a tanulás gyakorlati (munkaerő-piaci, jövedelembeli) hasznában a korai munkavállaláshoz viszonyítva. Vannak persze olyanok is, akik már elég régóta élnek Hollandiában ahhoz, hogy elfogadják a tanulást mint öncélt, illetve mint az egyéni felemelkedési stratégia ideológiáját; ők konfliktusba kerülnek a szülőkkel.

Pieke azt találta, hogy a hollandiai kínai szülők és gyerekek egyaránt a gyerekek magánügyének tartják a tanulással való elboldogulást, amiben csak marginális szerepe lehet a szülőnek. Úgy vélik, hogy a jó tanulmányi eredmény elérése a gyerek és a pedagógus dolga. A rossz tanulmányi eredményért az apa automatikusan a gyereket hibáztatja, és megbünteti. (Némely szülők számára minden eredmény „rossz”, ami nem kitűnő.) Az iskola és a család közötti kommunikációt nehezíti, hogy a szülők gyakran nem tudnak elég jól hollandul ahhoz, hogy részt vegyenek a szülői értekezleteken, és nem tudnak segíteni a házi feladatok elvégzésében. A diákat csak a tanár, esetleg egy idősebb testvér vagy barát segítheti. Ez a helyzetet írta le Ogbu a „bevándorolt kisebbségek” kapcsán.

Pieke következtetéseihez több szempontból hasonló megállapításokra jutott Margaret Gibson (1995, 1996), aki egy belső-kaliforniai mezőváros középiskolájában tanuló pandzsábi (szikh) diákokat vizsgált 1980–82-ben. Gibson munkája nemcsak a magyarországi afgán és kínai diákokkal való párhuzamok miatt érdekes számunkra, hanem azért is, mert felismerhetjük a húsz évvel korábbi amerikai és a mai magyar helyzet hasonlóságát.

A pandzsábi szülők háromnegyede mezőgazdasági vagy ipari munkás volt, a többiek farmerek. A pandzsábi családok átlagjövedelme csak a fele volt a város fehér családjai jövedelmének. A gyerekek fele öt évnél kevesebbet töltött az Egyesült Államokban, a szülők kétharmada tíz évnél rövidebb ideje élt ott. A szülők általában rosszul beszéltek angolul. Az apák mintegy fele érettségizett (az anyák nagy része analfabéta volt). Ugyanakkor a pandzsábiak kiterjedt és gazdag diaszpórát alkottak, amit etnikai, vallási, kaszt- és családi szálak is összefűztek. Tagjai jellemzően kereskedők vagy orvosok, illetve Délkelet-Ázsiában jogászok és hagyományosan rendőrtisztek voltak. Tehát a pandzsábi fiatalok számára létezett a helyi társadalom keretei között megvalósuló sikermodell, miközben a siker viszonyítási alapja az Indiában, Angliában, Kanadában, sőt a Fidzsin és Ugandában élő pandzsábiakkal kapcsolatos ismeretanyag volt.

A város lakosainak egy része rendkívül ellenségesen viselkedett a pandzsábiakkal. A pandzsábi gyerekeknek némely iskolatársuk azt mondta, hogy menjenek vissza Indiába, hiszen illegális bevándorlók. Előfordult, hogy leköpdösték, gombostűkkel szurkálták, étellel dobálták őket, és nem voltak hajlandók melléjük ülni.

A tanárok egyfelől dicsérték a pandzsábi diákok szorgalmát, másfelől felrötták nekik, hogy vonakodtak részt venni a tanórákon kívüli közös eseményeken, és a szüleiket is elmarasztalták, amiért nem jártak be az iskolába. A tanárok szerint ugyanis a közösségi életben való részvétel a diákok részéről a sikeres iskolai eredmény része, a szülők részéről pedig annak előfeltétele. A tanárok a „beavatkozó szülői stratégiában” vélték felismerni a kisebbségi diákok problémáinak egyetlen megoldását, noha ők szülői beavatkozás nélkül is jól teljesítettek.

A pandzsábi szülők ezzel szemben arra tanították gyermekeiket, hogy ha átvesszik többségi iskolatársaik viselkedését és értékeit – randevúznak, táncolnak, ellenkező neműekkel barátkoznak –, akkor szégyent hoznak magukra, a családjukra és a közösségre. Ez a szülői ráhatás általában sikerrel járt, de ha nem, akkor a szülők kivették a gyermeket az iskolából. Ugyanakkor a jó iskolai eredmény és a (fehér) tanárok tekintélyének elfogadása a szikh szülők szempontjából nem számított „fehér viselkedésnek”, és nem váltott ki elítélést (ahogy ez sok esetben az amerikai feketék körében történt), hanem éppen ellenkezőleg, elismerés övezte a teljesítményt, sőt az eredménytelenségért a szülők nem az iskolát, hanem magát a gyermeket hibáztatták. Vagyis a szülők elfogadták az iskola minősítő funkcióját, de elutasították a szocializációs funkcióját. Ugyanez a szemlélet érvényesült a kortárs csoportban: a szikh diákok egymást iskolai sikerre és megfelelésre ösztönözték. A pandzsábi szülők arra tanították a gyerekeket, hogy egyáltalán ne reagáljanak a rasszista megjegyzésekre, mivel azt remélték, hogy az iskola sikeres elvégzése vezet ki a kiszolgáltatott helyzetből. Emellett az oktatás a pandzsábi szülőknek – akárcsak a kínai szülőknek Hollandiában – a saját, származási országbeli tapasztalataikhoz viszonyítva olcsónak, hozzáférhetőnek és kevésbé diszkriminatívnak tűnt.

A mai magyarországi afgánok a társadalmi helyzet és a családi normák tekintetében, a magyarországi kínaiak viszont a globális diaszpóra szerepe szempontjából hasonlítanak a Gibson vizsgálta pandzsábiakra. A további fejezetekben azt is látni fogjuk, hogy a mai magyar pedagógusok másságszemlélete is sokban hasonlít a Gibson vizsgálta iskolában tanítókéhez, ha az iskola intézményes szemléletéről ez nem is mondható el (például azért sem, mert Kaliforniában a nem angol anyanyelvűek számára már Gibson kutatása idején is léteztek angol nyelvi felzárkóztató osztályok).

Más vonatkozásban azonban a helyzet megváltozott a Pieke és Gibson által leírthoz képest. Az 1990-es évek elején a migránsok sikerstratégiái elfogadták a letelepedési ország nemzeti oktatási rendszerének kereteit. A kérdés úgy szólt: szükségesnek és célszerűnek tartják-e a migráns családok sikerükhöz gyermekeik integrálódását az oktatási rendszerbe, vagy megengedik, esetleg támogatják kimaradásukat abból, netán a Hollandiában erőteljes állami támogatásban részesülő kisebbségi anyanyelvi oktatásban való részvétel mellett. Kiépült a nemzetközi iskolák intézményrendszere, és ezzel egy időben a transznacionalitás – az a jelenség, amikor a migráns nem kényszerül választani a származási és a letelepedési ország intézményei, identitásdiskurzusai, szimbólum-, érték-, kapcsolatrendszerei között, hanem azok elemeit szelektíven emeli be saját társadalmi terébe és helyzetfüggően mozgósítja (Basch–Schiller–Blanc, 1994). Nemcsak elterjedtebbé vált az utazás és a távközlés az anyagi, technikai és politikai gátak leépülésével, hanem egyre több állami diskurzus legitímálta is. Az egyes migráns etnikumokat, így különösen a kínaiakat megcélzó globális nyomtatott, audiovizuális és elektronikus média megjelenése a migránsokat szembesítette a transznacionális tér különböző pontjain elérhető sikerrel. Az amerikai – de általában „a Nyugatra” kiterjesztett – oktatás képe ebben a narratívában nem egy adott társadalom intézmény- és értékrendszerébe vezető kapuként, nem is a helyfüggetlen, globálisan konvertálható elvont tudás forrásaként jelenik meg, hanem mint a globális modernitás lelőhelye: az információszerezés, a viselkedésminták elsajátítása és kapcsolatok teremtésének a helye. Márpedig a globális gazdaságban – és különösen a jól ismert, referenciaként szolgáló Kínában – ezek a siker zálogai.

A migránsokkal szemben ugyanakkor komplex normatív elvárás fogalmazódik meg. Egy kínai kutató szavaival:

„...gyermekeiket oktassák a hagyományos kínai kultúrára, a kínai nemzet szellemiségének és erényeinek megőrzésére, [ugyanakkor] neveljenek belőlük kínaiul és idegen nyelven egyaránt beszélő, a kínai és a külföldi kultúrában egyaránt otthonos tehetségeket. [...] Ezt nemcsak a nemzeti érzés követeli meg, hanem a gyermek jövőjével való törődés is.” (Ju, 2004)

Magyarországon, ahol a migránsok az alacsony bérek, illetve a versenyszférabeli és az államigazgatási elitkarriereknek a migránsokkal szembeni zártsága miatt nem látnak vonzó munkahelyeket gyermekeik számára a helyi intézményeken belül, a transznacionális logika elvárásai különösen fontosak. A „nemzetközi oktatás” ezeket valósítja meg, olyan mobilitási stratégiákat kínálva a migránsoknak, amelyek túllépnek mind a származási, mind a letelepedési ország „integráció–marginalizálódás” dichotómián alapuló nemzetállam-központú közoktatási logikáján. A kutatásunkban szereplő kínai gyermekek többsége szerint szülei a magyar iskolát jórészt a nyelvtanulás szempontjából tartják fontosnak, miközben a társadalmi (és ennek eszközeként a térbeli) továbbjutás eszköze az olyan angol nyelvű iskolát tekintik, amely utat nyit az Angliában, Amerikában folytatható tanulás felé. Ahogy az egyik angol nyelvű iskolában tanuló elsős Chan mondta: „Anyám azt akarja, hogy Amerikában vagy Angliában tanuljak, mert ott jobb munkát tudok találni, több pénzt keresni, megtalálom, amit akarok.” Ugyanezt mondta egy másik nemzetközi iskola végzős diákja, Cheng Hao is: „[a szüleim] azt akarják, hogy Amerikába menjek..., hogy megtanuljam a nyelvet és adaptálódjak az oktatási rendszerhez.” Őt már fölvettek

egy amerikai egyetemre; osztálytársa, Dong Mei még várja a választ. „Nem szeretnénk, ha úgy élne, mint mi. Mi orvosok voltunk Kínában, itt meg ez a piac...” – magyarázta Dong anyja. A magyarországi kínai sajtó is közöl az amerikai iskolarendszerről szóló, pozitív hangvételű cikkeket (lásd például Gan, 2003).

A szülők úgy vélik, hogy a nemzetközi iskolák magas, egy évben több ezer dolláros tandíjával nem elsősorban az oktatás hagyományosan – tárgyi tudást nyújtó vagy készségfejlesztésként – fölfogott minőségét fizetik meg, hanem egy kívánatosabb nemzetközi mobilitási rendszerbe való bekapcsolódás lehetőségét, illetve az ehhez szükséges speciális tudás és készség megszerzését. Ezt bizonyítja, hogy sok szülő az angol nyelvű iskolák közül is azokat tartja jobbnak, „igazinak”, ahol anyanyelvi tanárok amerikai vagy angol tanterv szerint oktatnak, és ottani diplomát adnak ki. Ahogy az egyik angol nyelvű iskola kínai nyelv-tanárnője mondta:

„A legtöbben később Amerikába, Angliába, Ausztráliába akarják küldeni a gyereket. Nagyon kevesen akarnak itt maradni, mert itt alacsonyok a fizetések, magasak az adók és csökken az életszínvonal. Egyre több szülő csak arra vár, hogy a gyerek elmeessen Angliába vagy Amerikába, ő meg akkor visszamegy Kínába. Ebben az iskolában gyorsan megtanulnak angolul, tehát a célnak megfelel.”

Hasonló a kicsengése annak, amit Havasi (2000) egyik interjúalánya mondott tizenkét éves, hét éve Magyarországon élő fiáról:

„Angol iskolába jár, nem tud magyarul és nem is tanul, bár az angol iskolában van pár órájuk magyarból hetente, de nem szereti, mi pedig nem forszírozzuk. Még nem tudjuk, hogy meddig maradunk itt Magyarországon... ha nem úgy alakulnak a dolgok, ahogy az üzlet kívánja, akkor továbbmegyünk, vagy ha jól alakulnak a dolgok, akkor bizony megragadjuk azt a lehetőséget. [...] Nos, hát ezért járattuk a fiunkat angol iskolába, bár nagyon drága... Egyébként, ha mi itt is maradunk, a fiunk nem biztos, hogy itt tanul tovább, külföldön pedig – lássuk be – nem sokra menne a magyartudásával.”

Ugyanezeket a prioritásokat tükrözi egy magyar tanrend szerint működő angol nyelvű budapesti iskola igazgatójának megfigyelése: a náluk tanuló kínai gyerekek gyakran továbbmennek olyan iskolákba, ahol „igazi amerikai tanárok” vannak. Amikor egy tehetséges tanulóját megpróbálta lebeszélni az iskolaváltásról azzal az érveléssel, hogy a kiválasztott iskolában rosszabb az oktatás színvonala, ezt a választ kapta: „A tökéletes amerikai kiejtés a legfontosabb a továbbtanulásban.” A nemzetközi iskolák tudatában vannak a kínai szülők ilyen igényeinek, és ennek megfelelően igyekeznek intézményeiket vonzóvá tenni. Egy amerikai rendszerű iskola egyik tanára megfogalmazásában: „Most mi mondjuk vissza nekik azt, amit ők mondtak nekünk: hogy mi belépőt adhatunk nekik az amerikai rendszerbe.” A helyi kínai nyelvű lapokban az iskola a következő szöveggel közölt hírdetést:

„AZ AMERIKÁBA VEZETŐ ÚT: segítünk bejutni a közösségi főiskolákra. Már gondolkozott azon, hogy felveszik-e az Ön által választott amerikai főiskolára? Már aggodott az amerikai főiskolák magas tandíja miatt?



Egy végső megoldás: a (...) nyelviskola garantálja: tanulóink sikeres felvételt nyernek a Washington, New York és Maryland államokbeli közösségi főiskolákra.”

Bár a hirdetés nyelviskolaként „pozicionálja” az intézményt, az valójában tizenkét éves folyamatos általános és középiskola. Az itt érettségizett kínai diákok az iskola nyilvántartása szerint valóban szinte kivétel nélkül továbbtanulnak, legtöbbjük Amerikában (köztük a legjobb egyetemeken is), mások Ausztráliában, Szingapúrban, illetve a budapesti „Közgáz” angol nyelvű képzésében. Figyelemre méltó, hogy az Amerikában való továbbtanulás az osztálylétszám mintegy egyötödét érinti, de ezen belül a középiskolai osztályok durván felét kitevő kínai tanulókra jellemző.

A domináns sikerdiskurzus, amely a gyerekek jövőjét az angolszász modernitás fellegváraiban látja – és amely legalább annyira a család mobilitását, a „hajlékony fülhalmozást” (Harvey, 1989) szolgálja, mint a gyermekek egyéni boldogulását –, az olyan szülők várákozásait is befolyásolja, akik valójában nem tudják megfizetni az „angol” iskolát. Gyermeük magyar iskolájának minősége számukra is veszít fontosságából. A már idézett kínainyelv-tanárnő szerint a gyerekek „most azért járnak magyar iskolába, hogy bizonyítványt kapjanak, amivel aztán elmehetnek egyetemre Angliába vagy Amerikába. Erre kell a magyar oktatás.” A magyar oktatás struktúráját, a továbbtanulás lehetőségeit a szülők általában nem, gyakran még az amerikai oktatási rendszernél is kevésbé ismerik.

A szülők ugyanakkor hangsúlyozzák, mennyire fontos számukra, hogy a gyermekek jól teljesítsenek az iskolában. Jellemző, hogy a tanulás fontosságát – a kínai nyelvű média migránsokkal szemben megfogalmazott elvárásaival összhangban – nemzeti kulturális sajátosságként állítják be: „Nálunk, kínaiaknál a gyerekek muszáj tanulni. Ha a szülőknek nagyon nehéz is az élete, akkor is az első az iskola, és csak aztán jön minden más” – mondta egy étteremtulajdonos apa. Sok szülőt éppen ezért aggasztják a magyar és az angol nyelvű iskolákban tapasztalható „lazaságok”, a kínai oktatáshoz képest alacsony követelmények és a gyenge fegyelem. Így értékelik például azt, hogy délután nincs iskola, a gyerekeknek sok a szabadidejük, kevés az otthoni tanulással töltött idő. Ilyen negatív megfigyeléseiknek minden egyes beszélgetésben hangot adnak. A már idézett Zhao árnyaltabban fejezte ki magát:

„Minden kínai gyerek könnyűnek érzi itt az iskolát ahhoz képest, amilyen Kínában. [...] [Ott] a tanárok között meg az iskolák, az osztályok között nagyon erős a verseny. Mindenki azt számolgatja, milyen az ő osztályának az átlaga és milyen a másoké. Így aztán minden tanár ajánlkozik, hogy a gyerekek járjanak hozzá korrepetálásra, ingyen, csak hogy jobban vizsgázzanak. Ezért a gyerekek este tizenegyig nem kerülnek ágyba, reggel meg korán kelnek, hogy a kínai leckét felmondják. Ehhez képest itt laza az élet, örülnek neki, ellustulnak, aztán már nem szívesen gondolnak a kínai iskolára. Én egyébként nem vagyok biztos benne, hogy az ottani rendszer jobb. Lehet, hogy az egyes tárgyakban a tanulók jobb eredményeket érnek el, de a társadalmi ismereteik szintje nagyon alacsony, egyáltalán nem fejlett. Ha Kínában lennék, persze hogy én is azt szeretném, ha a gyerekem legalább olyan jól tanulna, mint mások, de hát ez most már lehetetlen, úgyhogy azt szeretném, ha más területen lenne sikeresebb.”



A Yucai budapesti kínai hétvégi iskola igazgatója szerint „itt minden egyes kínai gyerek nagyobb a nyomás, mint a magyarokon”. Ugyanez a véleménye az egyik angol nyelvű iskola osztályfőnökének is: a kínai szülőknek „íszonyatosak az elvárásaik” a gyerekekkel szemben, „keményen dolgoztatják” őket. Néhány szülő arra kényszeríti gyermekét, hogy a házi feladat elvégzésén felül is tanuljon, és ezt szigorúan ellenőrzi. „Túl sok a kihasználatlan ideje” – fogalmazott az egyik anya. A többség azonban – a Gibson vizsgálta pandzsábiakhoz hasonlóan – nem követ „beavatkozó stratégiát”, nem tájékozódik az iskolában az oktatás tartalmáról és gyermeke „haladásáról” (ehhez magyarnyelv-tudása általában amúgy sem elegendő), hanem az iskola gyengeségének tulajdonítja a vélt vagy valós viselkedésbeli vagy tanulásbeli problémákat. „Ha probléma van, tágra nyitott szemmel néznek” – kommentálta az egyik angol nyelvű iskola osztályfőnöke. Egy másik nemzetközi iskola igazgatója szerint az „ázsiai” szülők „átadják a hatéves gyereket, és tízenyolc évesen akarják visszakapni”; nem akarnak foglalkozni a fegyelmezővel, azt az iskolától várják el. Az iskola egyik végzős kínai diákja – akit már fölvettek egy texasi egyetemre – arra a kérdésre, mit gondolnak szülei az iskolájáról, azt válaszolta: „Nem érdekli őket túlzottan. Ők csak azt akarják, hogy megtanuljak angolul.”

A tanárok és iskolaigazgatók nagy része, akárcsak Gibson kaliforniai kutatásában, a szülői kooperáció hiányát a gyermek sikereit gátló tényezőként értékeli. Általános panasz az iskolák részéről, hogy a kínai szülők nem vagy keveset járnak a szülői értekezletekre (bár – mint azt az ötödik fejezetben látni fogjuk – néhány iskola sikeres kapcsolatot teremtett a szülőkkel). A nemzetközi iskolák általában tudomásul veszik a szülői részvétel alacsony szintjét. Az állami iskolákban ez gyakran abban a tanári véleményben csapódik le, hogy a kínai szülők „nem törődnek” a gyerekekkel. Egy VIII. kerületi iskola napközis tanítónője például ezt írta egy negyedikes kínai tanítványáról: „Szülei a 3 év alatt egyszer sem voltak benn az iskolában, nagyon elhanyagolják a gyereket, 2–3. osztályban még a kezéről a körmöket is itt az iskolában vágtuk le.”

A szülők érvelése fordított: szerintük az törődik igazán a gyermekével, aki minél jobb anyagi körülményeket igyekszik teremteni a „fejlődéséhez” és tanulásához, a többi már a gyereken és az iskolán múlik. A Yucai kínai hétvégi iskola igazgatója szerint sem a „törődés” hiányára utal, ha a szülők nem járnak el a magyar iskola szülői értekezleteire: „A probléma a nyelv. Elmennének a szülői értekezletekre, csak hát nem értik.” Egy végzős lány nagynénje hozzáfűzte: „A gyerekek se akarják, hogy bejárjunk. Szégyellik magukat, hogy nem értjük a nyelvet.” A Yucai iskola igazgatónője szerint is probléma a gyermek számára, „ha az anyja nem ül le vele olvasni”, de „az anyjának egyszerűen nincs ideje erre, és ez nem is várható el tőle... Az itt élő kínaiaknak a megélhetés a legfontosabb.”

A szülők egy része mindkét álláspontban lát igazságot, és problémának tartja, hogy nem tudja követni gyermeke haladását. Erről tanúskodik Zhao korábban idézett magyarázata a magyar dajkák népszerűségéről. A kínai szülőknek szerinte

„...nagyon tetszik... ahogy a magyarok a gyerekeiket nevelik. Még egy dajka is játszik a gyerekekkel, türelmes, megismerteti vele azokat a dolgokat, amiket ő szeret csinálni, és úgy bánik vele, mint aki része a saját életének. A kínaiak... mostanában már sokat törődnek a gyerekekkel, de ez abban nyilvánul meg, hogy magántanárokat fogadnak hozzá: úgy bánnak velük, mint a jövőre vonatkozó ígéretekkel, nem úgy, mint a saját életük részével.”

Az afgán családokban a gyermekekkel szembeni szülői elvárásokat nagymértékben megszabja a hagyományos nemi szerepekre való nevelés, mely a fiúkban korán tudatosítja felelősségüket a család, majdani feleségük, de lánytestvéreik eltartásáért is. Ebből következően a fiúk korán elkezdnek segíteni apjuknak a piacon, és „legtöbbször az iskola mellett is dolgoznak. Habár többen is készülnek főiskolára vagy egyetemre, fontosnak tartják, hogy »értsenek az üzlethez« (Marton, 2001: 37). Marton idézi azt a tizenhét éves fiút, aki azért esett ki az iskolarendszerből, mert a fásasztó piaci munka mellett az esti iskolát sem nem bírta folytatni.

„Állandóan elaludtam az órákon, mert ötkor keltem minden reggel. Meg amúgy is mindig azon járt az eszem, hogy a kistesóimnak hogyan fogok megfelelő ruhát meg tanszereket venni, úgyhogy egyáltalán nem tudtam koncentrálni az órákon.” (Marton, 2001: 77)

Az afgán szülők nem a transznacionális mobilitás szempontjait követik: ők általában azt ambicionálják, hogy gyermekeik – a lányok is – jól tanuljanak, és egyszer majd orvosok vagy ügyvédek legyenek, de ezt nem kapcsolják sem konkrét mobilitási stratégiákhoz, sem a magyar oktatási rendszer realitásaihoz. A külföldön tanulás lehetősége alig merül fel. Egy tizenhét éves lány említette, hogy – anyja támogatásával – szeretne nyáron egy Németországban lakó rokonnál lakni, hogy németül tanulhasson. Ezeket a stratégiákat azonban sokkal inkább a gyermekek, mint a szülők mozdítják. Mintát nyújtanak számukra azok az afgán fiatalok is, akik már érettségi után érkeztek Magyarországra, és elvégezték az orvosi egyetemet; egyesek közülük azóta Amerikába költöztek.

Az afgán szülők, hasonlóan a kínaiakhoz, nem alkalmazzák „beavatkozó stratégiát” a gyermek tanulásával kapcsolatban, ők sem ismerik ki magukat a magyar iskolarendszerben. „Mérges is voltam apura, hogy nem volt ideje [az iskolaválasztással] foglalkozni” – mondta Marton Klára egyik interjúalánya (Marton, 2001: 77). A kínai szülőkkel szemben azonban az afgán szülők rendszerint elégedettek az iskolával, szerintük erősebbek, mint az afganisztáni iskolák, ráadásul a lányoknak Afganisztánban nem is nagyon volt lehetőségük iskolába járni. Egy tizenhat éves, de még csak hetedikés általános iskolás afgán lány édesanyja szerint ott „valószínűleg analfabéták lennének a gyerekek. Nagyon örülök, hogy itt tanulhatnak”.<sup>29</sup> A gyerekek iskolai életben való részvétele azért is mérsékelte, mert az afgán szülők általában nem engedik el gyermekeiket iskolai kirándulásokra. A tanárok – szemben integrációs stratégiával rendelkező nyugat-európai kollégáikkal – ezt nem tekintik különösebb problémának.

Az afgán fiúkhoz hasonlóan olyan kínai gyerekekkel is találkoztunk, akiknek kötelezettségeikhez tartozott, hogy iskola után a szülők piaci standján vagy gyorsbüféjében segítsenek. (Józsefvárosi iskolák tanáraitól olyanokról is hallottunk, aki e kötelezettségek nyomása alatt kerülnek iskolát vagy maradnak ki végképp. Kutatásunk ezt nem igazolta: sokkal inkább úgy tűnt, hogy az iskolakerülő kínai gyerekek a szülői kontroll, illetve a szülők és az iskola közötti kommunikáció hiányát használják ki.) A szülők elvárják, hogy idősebb gyermekeik besegítsenek a családi vállalkozásba. Az általánosnak mond-

<sup>29</sup> Marton Klára interjúja, Budapest, 2002. május 2.

ható igény mögött valós nehézségek rejlenek: sok szülő függ a gyermekétől a magyar társadalommal való kommunikációban. A szülői megnyilvánulások persze függenek a szülők társadalmi helyzetétől és hátterétől: a magasabb iskolai végzettségű szülők gyakran nemtetszésüket fejezik ki, ha gyermekeik a piac környékén kószálnak. A rendszeres piaci foglalkoztatás inkább a Pieke által leírt hollandiai kínaiakhoz hasonló hátterű, vagyis az alacsonyabb iskolázottságú, általában vidéki, Zhejiang vagy Fujian tartományból származó, eredetileg paraszt vagy kisvállalkozó szülők tartanak igényt gyermekeik (elsősorban a fiúk) munkájára. Az ilyen családok nem hangsúlyozzák a gyermekek iskolai teljesítményének fontosságát, érdeklődésük szinte kizárólag a magyar nyelv elsajátítására irányul, hiszen ez a család boldogulásának eszköze. Ahogy egy étteremtulajdonos apa megfogalmazta: „Vannak olyan kínai szülők, akik pénz- és időfecsérlésnek gondolják az iskolát. A kisgyerekek is a piacon segítenek. A szülők azt gondolják, ha a gyerek is segít, jobban megy az üzlet.”

Az ilyen hozzáállás eltér a domináns beszédmódtól. Csak a VIII. kerületi iskolákban talákoztunk olyan gyermekekkel, akiknek szülei ezt a gondolkodást követik, ami nem meglepő, hiszen a piacon dolgozó szülők közül nyilván ők azok, akik a legnagyobb valószínűséggel a legközelebbi iskolába küldik gyermeküket, és más szempontot nem vesznek figyelembe. Az egyik iskola ötödik osztályában talákoztunk egy tizenégy éves kínai tanulóval, aki tizenégy éves korában ment először iskolába, addig óvodás volt. Arra a kérdésre, hogy miért, azt válaszolta: „Nem tudom... mert az apám nem vitt el... mert nagyon sokat kellett a piacon lenni.” Mint már megállapítottuk: nem ez a szokásos magatartás. A VIII. kerületben is csupán egyetlen olyan iskola volt, ahol a kínai tanulók többsége adott hasonló válaszokat. Ez az iskola a kerületben gyengének számít, és szinte „kisegítő” szerepet tölt be, így minden évben sok magyar tanulót veszít. Az itt tanuló kínai gyerekek kínai iskolába sem járnak, és a kérdésre, hogy miért nem, azt válaszolták: mert drága.

A tizenéves Rick Zhang is Dél-Kínából származó falusi család sarja, az ő családja azonban Magyarországon már ismertségre tett szert mint az egyik legsikeresebb étteremtulajdonos klán. Rick szülei középiskolát végeztek, de a család magyarországi pátriárkája, a híres vendéglős nem jutott el a középiskoláig. Maga Rick azonban angol nyelvű középiskolába jár, nővére, Xiang pedig egy angol nyelvű üzleti főiskolára. Mégis élesen megkülönbözteti helyzetét az „északiakétól”, vagyis az észak-kínai nagyvárosi, felsőfokú végzettségű tisztviselő vagy értelmiségi családok gyerekeitől. Az ő családja számára – mondja – a tanulás nem öncél, nem a legfontosabb, csak eszköze a boldogulásnak. „Nem félek, hogy nem lesz mit csinálnom.” A déliek közül szerinte sokkal kevesebben járnak iskolába az ő korában, sokan már dolgoznak. Ami őt illeti, apja nem ellenzi, hogy tanuljon, anyja meg egyenesen támogatja, mert ő maga nem tanulhatott. A szorgalom és a családi összetartás erkölcsét azonban gyermekeknek is követniük kell. „Nálunk mindegy, hogy fiú vagy lány, mindenkinek segítenie kell.” Rick elmeséli, hogy a családfő legidősebb lánya nagyon jó és szorgalmas tanuló volt, mégse tanulhatott tovább, csak a második lány (ő most Angliában tanul). Szinte büszkén mondja, egyfajta osztálytudattal hangsúlyozza a családcentrikus self-made-man ethoszt, szemben a tanult, városi, individualista „északiakkal”, akiknek a szülei nem akarnak mást tőlük, mint hogy tanuljanak. Hogy az „észak-dél” megkülönböztetés nem annyira földrajzi, mint inkább társadalmi környezetet jelöl, jelzi, hogy amikor Ricknek a szintén Zhejiang tartományból származó Cheng Yit, az egyik angol nyelvű középiskola diáktanácsának

elnökét említjük, megjegyzi: Cheng „családi körülményei mások”: nagyvárosból jött (Hangzhouból), a szülei egyetemre végeztek, és „neki a tanuláson kívül nem kell semmit csinálnia.” Rick ugyanakkor úgy véli, ha a család Kínában maradt volna, a gyerekek

„...biztos, hogy járnának iskolába. Nem azért, mert ott a szülőknek ez fontosabb, hanem mert a szomszédok, az ismerősök gyereke is jár, mindenki jár, ez a normális, a szülők tudják, mit kell csinálni, és a jó állás a tanulás függvénye. Ha én ott lennék, most egyetemre járnék. De itt a tanulás csak időpocsékolás. Úgy érezzük, hogy mindegy. A legtöbben otthagyják egy év múlva. Nem mindegy? Az egyetem [itt] csak egy diploma. Egyáltalán nem érdekli [az itteni kínai egyetemistákat], hogy mi-ből kapják. Kínában ez természetesen nem mindegy, mert ott ettől függ a munka. Itt senki se használja munkakeresésre a diplomát. Látják, hogy a magyaroknak milyen kevés pénzük van. Egy kínai a piacon, ha nagy a forgalma, többet keres, mint egy diplomás.”

Előfordul, hogy a gyermekmunkával összefüggő – vagyoni, nemi vagy rokonságbe-li – egyenlőtlenségek a felszínre törnek, és családon belüli konfliktust okoznak. A normával kapcsolatos ambivalenciát jelzi, hogy éppen Xiangtól, Rick húszéves nővérétől hallottunk két történetet a „szegény rokon” gyermekek gazdasági érdekeknek való kiszolgáltatottságáról. Xiang Ye nevű, két évvel idősebb, hozzá hasonlóan egy zhejiangi faluban született lányismerőse tizenhat éves korában már a piacon árult. A szülei küldték Magyarországra pénzt keresni a nagybátyjához és annak feleségéhez. Xiang elbeszélése szerint a rokonok közölték, hogy Yének hozzá kell járulnia a család megélhetéséhez. „Három és fél évig dolgozott a piacon kora reggeltől estig, télen fagyoskodott, nyáron a naptól sötét lett a bőre” – ez Kínában hagyományosan csúnyának, az alacsony osztályokhoz tartozás jelének számít –, „amikor meg hazament, akkor házimunkát kellett végeznie. Az ilyen élet nagyon szomorú/sajnálatra méltó (*kelian*).” Xiang másik története egy, a budapesti általános iskolában megismert kínai lányról szól, aki mindennap sírt az iskolai vécében. A kislány egy budapesti étteremtulajdonos házaspár unokahúga volt. A házaspárnak volt két, magyarul jól beszélő lánya, őket „amerikai iskolába” jártatták, és nem akarták házimunkával terhelni. Mivel azonban az étteremben kellett a segítség, áthívták Magyarországra tizenegy-tizenkét éves unokahúgukat, „hogy ne kelljen fizetni a tolmácsot”. Megérkezése után azzal iratták be a magyar általános iskolába, hogy két hónap múlva már tolmácsolnia kell. A gyermeknek ez nem sikerült, és nagynénje szidta: hiába adta ki a pénzt az idehozatalára, semmi haszna belőle. Éjfélig kellett dolgoznia az étteremben meg a háztartásban. Amikor egyszer összetörte egy szekrény üvegajtóját, a nagynénje megverte. Mindennek ellenére Xiang úgy emlékszik, hogy a lány egy év után már jeles tanuló volt. Az elbeszélés időpontjában középiskolás volt, és továbbra is dolgozott a családnál.

Az eddigiekből is látszik, hogy bár mind az afgánok, mind a kínaiak körében gyakori a „szerepcseré”, a következményei a két etnikumban, sőt a kínai gyerekek között is, különbözőek. Gyakori, hogy a szülői értekezleten a gyermek – akiről esetleg szó van – tolmácsol a szülőnek, vagy az idősebb testvér helyettesíti a szülőt. Mindkét etnikumban találkoztunk olyan esetekkel, amelyekben az idősebb testvérek döntötték el, hogy hol tanuljon öccsük vagy húguk. A kínai gyermekek (különösen a fiúk) viszonylagos önálló-



ságot élveznek, és sokszor hosszabb időszakokat szüleiktől távol, magyar környezetben töltenek, így a „szerepcsere” tovább gyengíti a szülői tekintélyt. Az afgán családokban uralkodó szigorú fegyelem és szoros egymás közötti kapcsolataik, valamint a fiú- és a leánygyermek szocializációs normái közötti különbség ezt a hatást jelentősen csökkenti. Mind az afgán, mind a kínai szülők számára aggasztó a gyermekek anyanyelvvesztésétől való félelem, ami fokozza az akkulturálódás disszonáns jellegét. A kínai szülők nagy része igyekszik a havonta két hétvégén, illetve a nyári iskolai szünetben oktató kínai iskola egyikébe járattatni gyermekét.

## AZ ISKOLAVÁLASZTÁS

A sikeres életpályáról alkotott elképzelések és az ezekkel összefüggő oktatási stratégiák változó mértékben befolyásolják a migráns szülők tényleges iskolaválasztását. A legtöbb szülő ugyanis tájékozatlan a lehetőségeket illetően, és kezdetben csaknem minden esetben valamely ismerőse tanácsát követi. Ez éppúgy lehet magyar szomszéd vagy alkalmazott – sokszor a gyerek dajkája –, mint azonos etnikumhoz tartozó szülő, akinek a gyermeke már tanul valahol. Az előbbi esetben a gyermek rendszerint egy közeli és/vagy jónak tartott állami iskolába kerül, az utóbbiban olyan – állami vagy nemzetközi – iskolába, ahol már vannak az adott etnikumhoz tartozó gyerekek. Jellemző annak a kínai kisfiúnak az esete, akinek a dajkája ment be a kerületi önkormányzat oktatási osztályára megérdeklődni, hogy milyen iskolák vannak a közelben, majd kettő közül az ismerősei szerint jobba íratta az általa nevelt kisfiút. A legtöbb gyerek nagyon egyszerű választ ad arra a kérdésre, hogy miért éppen az adott iskolába jár: „Hát itt lakunk a szomszéd házában!” Különösen igaz ez a lakótelepi iskolákra. A Baross utcai vagy a Harmat utcai lakótelepről a legközelebbi „telepi” iskolába járnak az ott lakó gyerekek. „Iparkodnak az életükből a konfliktusokat kirekeszteni”, ezért a munkahelyükhöz minél közelebb akarnak lakni. „Mivel kora reggeltől estig a piacon vannak, ezeknek a szülőknek nagy probléma a gyereket iskolába vinni, és mindig a legközelebbi iskolába igyekeznek beadni” – mondta egy, a Józsefvárosi piachoz közeli iskolában tanító pedagógus.

Míg az afgán gyermekek általában ugyanazt az iskolát járják végig, sok kínai szülő, miután több információt szerzett, más, jobbnak vélt iskolába szeretné átvinni a gyereket. „Akkor jó egy iskola, ha jók a tanárok, mert akkor a gyerek biztosan bekerül az egyetemre. Ha évente kevés gyerek tud továbbtanulni, akkor az nem egy jó iskola” – nyilatkozta egy felsőfokú végzettségű kínai apa. Ha ritkán is, de előfordul, hogy egy-egy igen gondos szülő több intézményt bejár, megnézi, és személyes benyomásai alapján dönt, vagy a lakhely szerinti kerület oktatási osztályától kér segítséget az iskolaválasztáshoz. Ez utóbbit tette egy életteremtulajdonos apa: az „oktatási bizottságnál” tudakozódott, hogy környékbeli iskolák közül melyik a jobb. Miután felvilágosítást kapott, felkereste a „bizottság” ajánlotta iskolát, megismerkedett az igazgatóval, és mivel meg volt elégedve, ide íratta be a lányát, akivel egyébként előzőleg megbeszélte a választását. Később ugyanígy végigjárt több gimnáziumot, mielőtt – az egyetemi felvételi arányszámok és a „légkör” figyelembevételével – döntött volna a megfelelő mellett. Ez az apa, Yan, rendszeresen jár szülői értekezletekre is. Kínai ismerősei elismeréssel beszélnek róla, amiért ennyit foglalkozik gyermeke oktatásával.



Az általános iskolás kínai gyerekek még rendszerint magyar iskolába járnak, csak a legtehetősebb kínai szülők közül küldik egyesek eleve nemzetközi iskolába a gyereket. Ez azzal is összefügg, hogy a magyar nyelv elsajátítását a legtöbb kínai szülő fontosnak tartja, ha már egyszer Magyarországon nő föl a gyerek. (Egy nemzetközi középiskolában tanuló tizenhét éves kínai lány azt mondta: azért járt egy évig magyar iskolába, „mert Magyarországon, ha nem tudsz magyarul, az kényelmetlen.”) Amikor a gyerek eléri a középiskolás kort, a kínai szülők jelentős része valamelyik nemzetközi iskolába szeretné küldeni gyermekét, bár ezt anyagi megfontolások sokszor meghiúsítják. A nemzetközi diplomát kiadó, külföldi tanrend szerint oktató iskolák felsőbb osztályaiban több a kínai diák: a szülők kiadásaitak takarítják meg azzal, hogy az alsóbb osztályokban magyar iskolába járatják a gyereket. Egy kínai házaspár idősebb lánya nyolc évig magyar általános iskolába járt, utána nemzetközi középiskolába került. Húga, aki először Kínában maradt, és ott végzett el öt osztályt, Magyarországra érkezése után már csak másfél évig járt magyar iskolába: „Anyám azt mondta, hogy meg kell tanulnom magyarul, mert itt élünk. De végig az volt a terv, hogy majd angol iskolába megyek.” Az egyik legdrágább, amerikai rendszerű budapesti iskolába járó, tizenhat éves fiú édesanyja így magyarázta, hogy miért küldték oda négy éve a korábban magyar iskolában tanuló fiút:

„– Akkor nem volt pénzünk, magyar iskolába küldtük. Amikor lett pénzünk, átküldtük az amerikaiba.

*Kérdő: De vannak más angol nyelvű iskolák, amik olcsóbbak.*

– Mi, kínaiak mégiscsak úgy gondoljuk, hogy az amerikai a jó. A gyerek a magyar iskolában is jól érezte magát. Oszintén szólva a magyar iskolában az oktatás még jobb is volt, néztük a tankönyveket. Nagy kár, hogy Magyarország nem angolul beszélő ország.”

Egy másik kínai lány, Xu, a hatéves általános iskola elvégzése után érkezett Magyarországra. Apja angol nyelvű iskolába küldte, de ott gyenge angoltudása miatt nem tudta követni az órákat. Ekkor apja úgy döntött, Xu járjon addig magyar iskolába, amíg egy magántanár segítségével meg nem tanul annyira angolul, hogy visszamehessen a nemzetközi iskolába. Közben – magyarázta Xu – apja nem várja el, hogy a magyar iskolában is jól teljesítsen: csak azért kell oda járnia, hogy napközben el legyen foglalva valamivel. (Később az apa nem valósította meg a tervét, és Xu maradt a nemzetközi iskolában.)

Azok a szülők, akik azt hangsúlyozzák, hogy tudatosan döntöttek gyermekük magyar iskolában járatásáról, gyakran a többségnél tájékozottabbak a magyar oktatási intézményeket illetően, vagy közelebbi kapcsolataik vannak magyar ismerősökkel, és azok tanácsát követik. Legtöbbször azonban ők is abból indulnak ki, hogy gyermekük Amerikába vagy Angliába megy tanulni. Egy Pest megyei nyolcosztályos gimnáziumba járó tizenöt éves kínai lány apja ezt így magyarázta: „Mi elsősorban az elhelyezkedési lehetőségekre gondolunk. Magyarország ebben a tekintetben elmaradott, itt nagyon kevés kínai tud elhelyezkedni rendes helyen, pedig vannak, akik akarnának, főleg a fiatalabbak.”

A már említett Yan – aki szokatlanul, részletekbe menően tájékozott lánya osztályzatait, tanulását illetően – elmondta, hogy mielőtt Shanshan Magyarországra jött, úgy gondolták, hogy majd angol nyelvű iskolába küldik. Miután azonban tájékozódott ismerős kínai gyerekekről és az iskolákról, úgy találta, az oktatás ott nem jobb, mint egy magyar iskolában: „ezeknek az iskoláknak leginkább a profitszerzés a céljuk”. Azt is számításba

vette, hogy ha Shanshan egy ilyen iskolában végez, akkor Amerikába vagy Angliába kell majd egyetemre mennie, márpedig szerinte egy tizenkilenc éves lány még ne költözzön el hazulról. Emellett egy Angliában dolgozó kínai ismerőse azt mondta neki, hogy az egyetemi alapképzés egész Európában hasonló szintű, Shanshan tanuljon inkább Magyarországon, s ha majd megszerezte az első diplomáját, és még tovább akar tanulni, akkor érdemes Angliába mennie. Yan azonban nem kíván a gyerek útjába állni: a középiskola után már Shanshanon múlik, hol folytatja tanulmányait. „Ha az anyagi helyzetünk engedi és ő is képes rá, akkor Amerikába vagy Angliába is mehet egyetemre.” Hozzá hasonlóan sok kínai szülő jelentette ki, hogy érettségi után tiszteletben tartja gyermeke választását.

Yan úgy véli, hogy a tandíjfizetés még nem biztosítja a gyermek jövőjét: iróniával beszél arról az étteremtulajdonos ismerőséről, aki büszke volt rá, hogy a fia egy évi negyvenezer dolláros angliai „nemesi iskolába” járt. „Sokan közülük parasztszaládok, nem elég műveltek ahhoz, hogy meg tudják ítélni a magyar rendszert” – legyint He, egy másik felsőfokú végzettségű étteremtulajdonos nő. Yan olyan kínai gyerekekről is tud, akik Budapesten „amerikai” iskolába jártak, mégsem tanultak tovább, hanem a piacon segítenek a szüleiknek. Ellenpéldát is említ: egy kínai család Angliába küldte a gyereket, aki ott évi csaknem húszezer font tandíjért újra járt néhány osztályt a középiskolából, és végül húszéves korában végzett, de utána sikerrel felvételizett a Royal College of Musicba és a cambridge-i egyetemre is. Az ilyen eset azonban ritka, teszi hozzá.

Gyakori, hogy – különösen a magasabb végzettségű, illetve jövedelmű – kínai szülők korrepetáltatják gyermeküket, de általában nem tudják megítélni a különórák eredményét. Yan abban is szokatlan, hogy elküldte azt az egyetemistát, aki Shanshan iskolaigazgatójának javaslatára korrepetálta volna a kislányt, mert úgy találta, hogy nem tanított elég jól, és saját maga talált egy másik tanárt. Jeles eredményt vár el Shanshantól. Ezt azzal a várakozással magyarázza, hogy Shanshan, a hasonlóan teljesítő magyar gyermekekkel ellentétben, nem számíthat senki támogatására, ha elvégezte az iskolát: „Shanshan tudja, ő nincs abban a helyzetben, mint egy magyar gyerek, akinek a szülei és a nagyszülei is itt éltek, nem mondhatja, hogy akár tanul, akár nem, majd csak lesz valahogy. Neki muszáj jól tanulnia.” Miközben más szülők arra számítanak, hogy gyermekük Amerikában talál majd munkát, ő föl kívánja készíteni Shanshant egy olyan versenyre, amelyben a külföldieknek a hazaiaknál nagyobb akadályokkal kell megküzdeniük a boldogulásért.

Az iskola minőségéről alkotott képben szinte minden esetben – és nemcsak a kínai, hanem az afgán szülők esetében is – kiemelt szerepet játszik az idegennyelv- (angolnyelv-) oktatás, amelynek minőségét – az óraszám és az anyanyelvi tanárok jelenléte alapján könnyebben meg tudják ítélni, mint, mondjuk, az iskola által nyújtott továbbtanulási esélyeket. Az angolnyelv-tudás fontosságát afgán gyermekek is említették, igaz, a kínaiakkal ellentétben nem a külföldön való továbbtanulás, hanem az esetleges hazatérés vagy a munkavállalás esélyeivel kapcsolatban. A kérdőíves felmérésben szereplő 71 iskolából 53-ban – az összes iskola 77 százalékában – nyilatkoztak úgy a válaszadók, hogy van lehetőség idegen nyelvi specializációra. Ezt az adatot fenntartásokkal kell azonban kezelni, hiszen ma már nagyon ritka az olyan iskola – különösen a fővárosban –, ahol nincs ilyen lehetőség, legalábbis papíron. Az iskolák sokszor már akkor is speciális nyelvoktatásról számolnak be, ha csak évfolyamonként egy osztályban mérsékelten emelt óraszámban tanítanak egy idegen nyelvet. Mindenesetre a kutatásunkban szereplő migráns tanulók mintegy 80 százaléka jár nyelvi specializációt nyújtó iskolába, míg az

iskolák más irányú specializációja (sport, művészetek, számítástechnika) nem mutatott összefüggést a külföldi tanulók létszámával. A kérdőíves felmérés során egyébként az iskolákat is megkérdeztük, hogy szerintük mely tényezők fontosak külföldi tanulóik iskolaválasztásában. A válaszadók kétharmada fontos tényezőnek tartja a lakóhelyhez közeli elhelyezkedést, ugyanennyien a szülők ismerőseinek ajánlására hivatkoznak, illetve az iskola által nyújtott speciális képzést említették, háromnegyedük szerint pedig az iskola légköre a meghatározó.

Előfordul, hogy egy kínai gyermek iskola helyett egy ideig csak magyar és/vagy angol nyelvtanfolyamra jár. Első hallásra meglepő módon a szülők és maguk a gyermekek ezekről a tanfolyamokról gyakran úgy beszélnek, mint iskolákról, és arra számítanak, hogy ezek elvégzése után is tovább lehet tanulni. Ez részben tájékozatlanságból, részben azonban a szülők pragmatikus stratégiájából adódik. Egy nyelvtanfolyam kevesebbe kerül, mint egy nemzetközi iskola, és áthidaló megoldás lehet a magyar iskola és a vágyott nemzetközi között. Minthogy egy általános iskolai vagy érettségi bizonyítvány megszerzése Kínából nem különösebb nehéz, a módszer nem feltétlenül eredménytelen. Egy angol nyelvű középiskola igazgatója így foglalta össze a hozzá beiratkozó kínai tanulók céljairól kialakult véleményét:

„Ha pénzük van, akkor eleve angol nyelvű általánosba mennek. Jó befektetésnek tartják, mert tovább akarnak menni. [Ha nincs pénzük,] sokan egy-két évet járnak magyar iskolába, de nem megy, se magyarul nem tanulnak meg rendesen, se angolul, ott nem segítenek nekik, megbuknak, vagy nem kapnak bizonyítványt. A legtöbb feladja, és elmegy angolul tanulni egy nyelviskolába. [...] Nem tudják, hogy az nem iskola. Ez nulla eredménnyel jár, mert egymás között vannak, és rossz a képzés. Így kerülnek nulladikba vagy elsőbe tizenhat évesen.”

A különböző szülői stratégiák eredményére vonatkozóan még korai általános következtetéseket levonni, mert a Magyarországon érettségiig eljutott migráns gyermekek egyelőre kevesen vannak. Ennek ellenére kirajzolódik néhány trend. Úgy tűnik, az anyagilag tehetősebb kínai családok gyermekeinek jelentős része – függetlenül attól, hogy korábban jártak-e magyar iskolába, és ha igen, ott milyen mértékben integrálódtak – különböző utakat megjárva végül „angol nyelvű” középiskolában érettségizik, majd Amerikában, Angliában vagy egy hazai egyetem angol nyelvű képzésén tanul tovább. Ez a pályafutás – a családok mobilitási stratégiáival összhangban – felfelé irányuló társadalmi mobilitást jelent a transznacionális társadalmi térben. Ugyanakkor egyes alacsonyabb jövedelmű, illetve iskolai végzettségű kínai szülők gyermekei esetében fennáll a veszély, hogy az érettségi vagy akár az általános iskola elvégzése előtt kimaradnak a (magyar) iskolából. Figyelemre méltó, hogy kutatásunk során nem talákoztunk egyetlen olyan kínai fiatallal sem, aki magyar középiskolában érettségizett, bár olyannal igen, aki ilyenben tanul vagy tanult.

A szülők hangsúlyozottan transznacionális stratégiáira utalnak annak felmérésnek az eredményei is, amelyet az Oktatási Minisztérium 2003-ban végzett a kínai szülők igényéről egy, a közoktatáson belül kínai tanulók számára létesítendő iskola iránt.<sup>30</sup> 98 szülőből 74 jelölte meg azt a válaszlehetőséget, hogy akkor vinné át ilyen iskolába a gyermekét, ha ott a tanítás magyar, angol és kínai nyelven folyna (szemben a csak egy

vagy más nyelven folyó oktatással), és – egy független kérdésre válaszolva – ötvenöten akkor, ha oda magyar, kínai és más országbeli gyermekek együtt járnának (szemben a szegregált oktatás lehetőségével). Ennek teljesülése esetén negyvenöten még tandíjat is hajlandók lennének fizetni. Hetvennyolc szülő terveiben szerepelt, hogy gyermekük egyetemre menjen, közülük harminc külföldön, tizennégy Magyarországon és tizenegy Kínában képzelte el a tanítást.

A kínaiakkal ellentétben az anyagi lehetőségeikben korlátozottabb és transznacionális társadalmi térbe nem illeszkedő afgán szülők gyermekei kizárólag az állami iskolákban jelennek meg. Az ő esetükben nem találkoztunk olyannal, aki a magyarországi középiskola elvégzése után egyetemre ment volna: a magyar egyetemeken ugyan vannak afgán hallgatók, ők azonban már érettségi után kerültek ide. Mi több, a középiskolás afgánok egyike sem gimnáziumban, hanem szakközépiskolában tanult. Ez kérdésessé teszi a családok sikerstratégiáinak megvalósulását – hogy a gyermekekből ügyvéd vagy orvos legyen –, és lefelé irányuló helyi társadalmi mobilitást vetít előre.

### A Li család

A Li család gyermekeinek sorsa az iskolaválasztás bonyolult mechanizmusait, gyökeresen különböző stratégiáit, de előre nem látható eredményeit is illusztrálja. Az egyetemen angol szakon végzett Li Wei, mielőtt Magyarországra jött volna, egy gyorsan fejlődő kelet-kínai nagyvárosban volt banktisztviselő, férje pedig egy állami szállítmányozási vállalatnál dolgozott. Li 1994-ben, férjét követve jött Magyarországra, a férj azonban később visszaköltözött, és Kínában saját vállalkozásba kezdett. Így Li ma egyedül vezeti játék- és háztartásicikk-importtal és nagykereskedelemmel foglalkozó cégét, és neveli kilencéves, Magyarországon született Sziszi lányát és az 1995-ben Magyarországra hozott, tizenhat éves Ricsi fiát. Évente több alkalommal is hazalátogat: nyaranta a gyerekekkel együtt, máskor egyedül. A cég raktára a Józsefvárosi piac környékén, üzlete a piaccal szemben van.

Ricsi 1996 óta nagyrészt egy egyedülálló, nyugdíjas magyar tanárnőnél él. Juditot, akit magyar ismerősei mutattak be neki, Li eleinte csak Ricsi hétfégi és délutáni korrepetálására kérte, de „az nem segített, itthon mindig kínaiul beszélt velünk, úgyhogy az iskolában semmit se értett” – mondja Li Wei. „Azóta hét közben otthagyjuk, és csak a hétfégén hozzuk haza.” Később Judit át is költözött egy nagyobb lakásba, részben azért, hogy Ricsinek saját szobája legyen, ha nála alszik. Li Wei nem „dajkának” (*baomu*), hanem tiszteletteljesen „házitanítónak” (*jiating jiaoshi*) nevezi Juditot, akit rendszeresen vendégül lát vacsorára, és már Kínába is meghívott. Judit a kislánynak is talált dajkát, de Sziszi nem szeretett nála lakni, így rövid idő után anyja újból magához vette. A család – még az apával együtt – kezdetben a VIII., majd egy ideig a XI. kerületben lakott, végül a X. kerületben vettek egy kétszoba-hallos lakótelepi lakást, ahol ma Li Wei és Sziszi kettesben élnek, de az egyik szoba Ricsié: itt a fiú, ha a hétfégre hazajön, egyedül lehet.

<sup>30</sup> A kérdőívek kiértékelését kutatócsoportunk egyik tagja végezte. A felmérés nem reprezentatív, és a csekély elemszám miatt statisztikailag nem értékelhető, ezért a válaszok megoszlását nem fejezzük ki százalékban.



Li Wei nővére és családja ugyanabban a házban lakik, öccse pedig a lakótelep egy másik házában. Korábban Li Wei húga és sógora is Magyarországon éltek, de visszatértek Kínába, és ha üzleti ügyek miatt Magyarországra látogatnak, valamelyik családtagjuknál szállnak meg. Li Wei Kínában élő szülei kétszer is töltettek itt a családdal egy-egy évet, hogy segítsenek vigyázni a gyerekekre. Ilyenkor ők is Li Weinél vagy a nővérénél laktak, és az iskolába a nagypapa vitte a kislányt, illetve hozta el onnan. Amikor a nagyszülők nincsenek Magyarországon, Li Wei viszi Sziszit reggelente a város másik végén levő iskolába, és hozza el onnan délután. Ettől kezdve estig, miközben Li Wei a raktárba, üzletbe, üzletfelekhez jár, a kislányt viszi magával, „mert nincs, aki vigyázzon rá”. Így aztán – mesélte egyszer – „tegnap nyolc óra volt, mire hazaértünk, vacsorát készítettem, utána kezdte el a leckét, és az asztalnál elaludt”. Csak időnként intézi el Li Wei, hogy a kislány néhány délutánt egyik tanítónőjénél tölthessen, és néha éjszakára is ott maradjon. Egy alkalommal, amikor Li Wei három hétre Kínába ment, Sziszi egy idős házaspárnál lakott, akit a kislány zongoratanárnője ajánlott. Li Wei állandóan fáradt és ideges, sokszor úgy érzi, hogy mint üzletasszony és mint családanya is csődöt mondott. A büntudatáról beszél azzal kapcsolatban, hogy „nincs ideje odafigyelni a gyerekekre, befolyásolni a viselkedésüket”, de Kínában levő férjét is hibáztatja, mert csak izgul, de nem ad tanácsot. Többször is elhatározta, hogy újra dajkát keres Sziszinek.

„Egy ilyen instabil környezet nem tesz jót a gyerekeknek. Sokszor veszekszem vele, pedig tudom, hogy nem ő a hibás. Honnan tudhatnám, hogy miért vannak konfliktusai az iskolában? Nincs időm, hogy kiderítsem. [...] Azt akarom, hogy valaki stabil környezetet biztosítson neki, hogy legalább a leckéjét megcsinálja.”

Li Wei mindkét gyermeke magyar, állami iskolába jár, emellett Sziszi még a hétvégi kínai iskolát is látogatja. Linek a budapesti kínai követségen dolgozó ismerőse azt tanácsolta, hogy a gyerekek inkább angol nyelvű iskolába járjanak, mert „mire jó egy ilyen kicsi nyelv”, de Li szerint „az nem járja, ha valaki itt nőtt föl, és még magyarul se tud”. Egy ideig Ricsi is járt kínai iskolába, de már nem hajlandó, mert – elmondása szerint – akkor nem érne rá találkozni a magyar barátaival, nem volna szabadideje, és a kínai iskolában a legtöbb gyerekkel nem volt jóban. Így Ricsi sem írni, sem olvasni nem tud kínaiul, miközben a magyarban is ejt hibákat. Ezért Linek az a terve, hogy egy időre visszaviszi Sziszit Kínába:

„Azt szeretném, hogy egy osztályt átugorjon a magyar iskolában, másodikból negyedikbe vagy harmadikból ötödikbe, hogy aztán hatodik-hetedikbe Kínában járjon az alsó középiskolába. Ez nagyon fontos a fegyelem és a kínaitudás miatt. A magyarok bizonyos szempontból jól nevelik a gyerekeket, de más szempontból a kínai gyerekek erősebbek, korábban megtanulják az önállóságot. [...] Hatodikra Sziszi már megtanul elég jól fogalmazni magyarul. Kínában bennlakásos iskolában lesz, de az is lehet, hogy én leszek vele. Ricsi addigra már egyetemre megy – bízom benne, hogy fölveszik itt az egyetemre –, és akkor lakjon kollégiumban vagy egyedül. Egy 18–20 éves gyerek tanulja meg, mi az önállóság. Ha meg nem veszik föl, visszaküldöm Kínába, hadd legyen kínai gyerekek között. Sziszi két évig lesz Kínában, aztán visszajön ide gimnáziumba, de már nem magyar, hanem kétnyelvű vagy angol nyelvű

iskolába. Úgyis angolul fog tovább tanulni, mindegy, hogy itt, vagy Amerikában, vagy Angliában, mert már itt is főleg angolul folyik a felsőoktatás. A kínai gyerekek mind angol nyelven tanulnak itt az egyetemeken, például a Műegyetemen.”

„Az ilyen tervezés a kínai szülők érdeme, ezt nem vitathatod el: tény, hogy a kínai gyerekek jobban föl vannak készülve a jövőre” – mondja védekezően Li Wei. Ricsi-nek ugyanis a magyar iskolában is gondjai vannak: az általánosban közepes tanuló volt, a gimnázium első osztályát pedig ismételnie kellett, és másodsorra is bukásra áll.

„Ez nagyon rosszulesik nekem. A gyerekeim kedvéért küszködöm itt. [...] Ricsi nem buta gyerek! Ez erőfeszítés kérdése! Hiába küldtem kínai iskolába, nem akart tanulni. Hiába mondom, hogy találok neki korrepetitort, azt mondja, anélkül is elboldogul. Nem mutatja meg nekem a jegyeit, azt mondja, Judit már látta őket. Judit meg mindig azt mondja nekem, hogy jól tanul, vagy lehet, hogy félreértem. [...] Egyszer beszéltem a gimnáziumi tanáraival, és panaszkodtak, hogy nem figyel oda, meg órán leveleket ír. De ha ez a helyzet, akkor tényleg visszaviszem Kínába. Ott legalább tudok beszélni a tanárokkal, és nem kell mással foglalkoznom, egész nap oda tudok figyelni a gyerekekre.”<sup>31</sup>

Ezt azonban Li maga sem gondolja egészen komolyan, hiszen tudja, hogy Ricsi „nem beszélne elég jól kínaiul, meg a gondolkodása is eltér az ottaniakétól”. Emellett Li is elismeri, hogy nem tudja fegyelmezni Ricsit, az nem hallgat rá, és nem segít neki, ha otthon van. Anyja életmódját, vállalkozását nem érzi vonzónak, inkább apja példája vonzza: szeret arról beszélni, hogy apjának bezzeg több autója és sofőrje is van Kínában.

Ricsivel kapcsolatos kudarcérzete miatt Li fokozottan igyekszik odafigyelni Sziszi haladására. Sziszi jó tanuló, Li mégsem elégedett, mert „nem ő a legélénkebb az osztályban. Meg kell kérdeznem a tanítóitól, hogy miért. Valamit változtatnom kell.” Az ilyen elhatározások ellenére Li Wei keveset tud arról, mi történik a XII. kerületi zenetagozatos általános iskolában – ahová nem is ő, hanem azon a környéken lakó magyar ismerőse íratta be Sziszit –, és még kevesebbet Ricsi VIII. kerületi gimnáziumáról, ahová Judit íratta be. Ahogy Sziszi esetében, mindeddig Ricsiében is jórészt a magyar barátok és Judit véleménye döntött abban, hova járjon a gyerek. Li ebben megkülönbözteti magát „a legtöbb kínai szülőtől”, akik szerinte „úgy gondolkodnak, hogy a gyerekeknek itt nincs jövője, és Kínában se biztos, hogy van, hanem inkább Angliában, Amerikában”.

Ricsi az általános iskola első osztályát végezte el Kínában. Amikor Magyarországra jött, a család a Józsefvárosban lakott, és Ricsit egy közeli iskolába adták, ahová sok más kínai tanuló is járt. Ricsi úgy emlékszik, hogy az első év végén még nem tudott magyarul, és nem voltak barátai; ekkor tanítói közölték vele, hogy „megbukott”. Abban az évben került Judithoz, amikor az első osztályt ismételte. Judit visszaemlékezése szerint Ricsi tanítónője arra panaszkodott neki, hogy fárasztó a sok kínai és cigány gyerek, akik miatt egyrészt nem tud haladni a tanmenettel, mert „kézzel-lábbal kell magyaráznia”, másrészt

<sup>31</sup> Az interjút Havasi Dóra készítette.



figyelmeztetési problémák vannak. Ricsi úgy emlékszik, hogy nem szerette ezt az osztályfőnököt, és Judit is észlelte, hogy Ricsi nem érzi magát jól az iskolában.

A következő évben a család Lágymányosra költözött. Judit bement a XI. kerületi önkormányzat oktatási osztályára, és megérdeklődte, milyen iskolák vannak a közelben. A kettő közül oda íratna be Ricsit, amelyik pedagógusismerősei szerint jobb volt. Elbeszélése szerint Ricsi apja szerette volna, hogy a fiú ne másodikba, hanem harmadikba kerüljön, mert a két évvel fiatalabbak között már „nagyon kilógott a sorból”. Ezért nyáron Judit segítette Ricsinek felkészülni a második osztály anyagából, és meghívta unokaöccsének Ricsivel egykorú fiát, hogy együtt tanuljanak. A tankönyveket is Judit szerezte be.

Az új iskolában Ricsi különbözeti vizsgát tett, és a harmadik osztályba került. Az első kínai gyerek volt az iskolában, és Judit elmondása szerint az osztályfőnök először „félt”, hogy Ricsi érteni fogja-e az anyagot, befogadják-e a többiek. Ekkor ugyanis még voltak nyelvi problémái. Ricsi úgy emlékszik, hogy „eleinte nehéz volt”, de később „egész jól összemelegedtek” a magyar osztálytársakkal, és néhány olyan barátság is kialakult, ami gimnazista korában is megmaradt. Osztályzatai szerint közepes tanulónak számított. Az iskolával Judit tartotta a kapcsolatot, de szülői értekezletkor vagy iskolai ünnepkor mindig emlékeztette Li Weit, hogy jöjjön el. Ennek ellenére Li nemigen tudta, mi van az iskolában: ha valami probléma volt, jobbára Judittól értesült róla.

A nyolcadik osztályt Ricsi, miután súlyos műtéten esett át, magántanulóként végezte el, de iskolai barátságait eközben is fenntartotta. A VIII. kerületi gimnáziumba Judit egyrészt azért íratna be, mert ismeri az igazgatóhelyettest, másrészt úgy látta, hogy ez egy viszonylag szigorú fegyelmet tartó iskola, és jó, ha Ricsi „szem előtt van”. Kutatásunk idején Ricsi ide jár, és remekül érzi magát. „Eleve összebarátkoztak” az osztálytársakkal. Unokabátyját kivéve kínai barátai nincsenek is. Szabadidejét osztálytársaival tölti, velük jár moziba, koncertre, bulizni és télen szánkózni is. A rapperdivat szerint öltözködik (hosszú, bő nadrág, arról lógó láncokkal, nagy sweatshirt kapucnival), és naprakészen tájékozott a Való Világ híreiről. „Viselkedésével” meg vannak elégedve a tanárai, de igen rossz tanulmányi eredményei fényében a jövővel kapcsolatos váromlásai irreálisan optimistának tűnnek. Kitűnő eredménnyel akar érettségizni, aztán jogi vagy műszaki egyetemre menni Magyarországon vagy talán máshol Európában, utána pedig Németországban egy „autós cég ügyvédje” akar lenni, de előtte még rapzenész és autóversenyző: egy gokartklubban már versenyzik is. Kínában nem akar élni, mert „nem szoktam meg az életformát. Magyarország jobb. Amikor nincs munkám, hazalátogatok Kínába, amikor van, akkor visszajövök.”

Li Wei akkor értesült először Ricsi problémáiról, amikor kutatásunk közben fölajánlottam neki, látogassuk meg együtt Ricsi osztályfőnökét. Az osztályfőnök súlyos képet rajzolt: az iskolában voltak már vietnami tanulók, és bár nekik is voltak nyelvi problémáik, Ricsi az első olyan ázsiai a pályafutása során, aki nem szorgalmas. Úgy véli: lehet, hogy a gyerek „nem tud lépést tartani az ilyen típusú iskolával, meg kellene gondolni, nem inkább szakmát kellene-e tanulnia”.

Li Wei, akit mindez meglepetésként ért, sírva fakadt. Azt sem tudta, hogy ez a tanárnő az osztályfőnök, és arról sem volt tudomása, hogy egyáltalán hány tárgyat tanul Ricsi. Csak Judit és Ricsi elbeszéléseiből tájékozódott eddig, bár egyszer már volt fogadóórán, Judittal együtt. Nem tudja, milyen jegyei vannak Ricsinek, ő sohasem mutatta meg az ellenőrzőjét, ilyet Judit most, látogatásunkkor látott először. A tanárnő úgy vélte, Ricsi

kihasználja azt a helyzetet, hogy hol otthon van, hol Juditnál, és úgy hivatkozhat egyikükre a másik előtt, hogy azoknak nincs lehetőségük komolyan kommunikálni.

Egészen máshogy alakult Ricsi és Sziszi unokatestvéreinek sorsa. Szüleiknek, Li Wei nővérének és öccsének Livel ellentétben nem voltak közeli magyar barátaik, akik befolyásolták vagy segítettek volna őket az iskolaválasztásban. Li nővére és sógora középfokú végzettségűek, és a Józsefvárosi piacon Li segítségével beindítottak egy kereskedést, miután 1995-ben Li meghívására Magyarországra érkeztek. Fiuk, Sammy 13–14 éves korában jött el Kínából, miután ott hét osztályt elvégzett. Abba az általános iskolába került, ahol Ricsi is tanult. Itt a negyedik osztályba járt – elmondása szerint azért, mert a tanárok „féltek, hogy nem értem meg az anyagot”. A tanárookra pozitívan emlékezik – „külön segítettek nekem megtanulni az ábécét, és nem kértek érte semmit” – de „nagyon nagy volt a nyomás” a kicsik között, akikkel beszélni se tudott (ráadásul még a korához képest is nagy termetű volt). Csak két kínai lánnyal tudott beszélni, akik hozzá hasonló korúak voltak, és ugyanabba az osztályba helyezték őket, de ők egy év után átmentek egy angol nyelvű iskolába.

Két-három év múlva Sammy még mindig nem tudott rendesen magyarul, és végül is kimaradt az iskolából. Utána a szüleinek segített a piacon, a szabadidejében meg a videotékákat látogatta. Szülei, különösen édesanyja nagy szégyennek érezték, hogy a gyerek nem végezte el az iskolát, és gyakran panaszkodtak, hogy Sammy semmire sem jó. Pedig a fiúnak nem voltak nyilvánvaló viselkedési zavarai, sőt kifejezetten előzékenynek és jó modorúnak mutatkozott.

Végül a szülők visszaküldték őt Kínába, egy katonai főiskola térítéses tagozatára. Ad-digra Sammy már tizennyolc éves volt, és szülei hamis érettségi bizonyítványt szereztek neki Kínában. De Sammy itt is csak egy évig bírta, aztán visszajött. „Nem tetszett a légkör, talán mert sokáig nem voltam Kínában, és itt már jobban megszoktam.” Visszaérkezése után Sammy két évig egy nyelviskolában magyart tanult, de ekkorra sem beszélte a nyelvet folyékonyan. Ahogy korábban, most is csak kínai barátai voltak. Közben egy ideig egy budapesti kínai játékkeremben dolgozott mint krupié.

Végül 2002 őszén a család rátalált egy angol diplomát is adó budapesti üzleti főiskolára, ahol már több kínai hallgató tanult. Sammy beiratkozott az iskola egyéves angol nyelvi alapozó évfolyamára, ahonnan reményei szerint átlép majd a hároméves oktatásba. Itt jól érzi magát, és szerzett egy új, pakisztáni barátot. Ha sikerül elvégeznie az iskolát, Amerikában szeretne MBA fokozatot szerezni. Sammy szempontjából Ricsi „nagyon elmagyarosodott, lényegében már magyar”.

Sammytól, Ricsitől és Sziszitől is eltérő pályát futott be Li öccsének Ricsinél fiatalabb, de Sziszinél idősebb lánya. Ő Kínában született, de már az első osztályt Magyarországon végezte: abban a XI. kerületi iskolában tanult, ahová akkor Ricsi is járt. Miután a család elköltözött, szülei Judit nővérét kérték meg a lány nevelésére. Ők a XVI. kerületben laktak, így a lány egy ottani iskolába került, ahol jól tanult, és jó kapcsolatai alakultak ki. Miután azonban elvégezte a negyedik osztályt, anyja úgy döntött: „most, hogy magyarul már elfogadhatóan tud, jöhet az angol”. Bár a kislány inkább maradt volna régi iskolájában, a szülők kínai barátaik tanácsára egy amerikai keresztény egyház által működtetett angol nyelvű iskolába vitték át, ahová barátaik lánya is járt. Nagyon meg voltak elégedve az iskolával, és büszkén mondták, hogy a lány már kétszer „ugrott” osztályt. Később azonban, miután nem tudták fizetni a magas tandíjat, a lányt visszaküldték tanulni Kíná-

ba. Apja most Li elmondása szerint „arra gyűjti a pénzt..., hogy a lányát Amerikába vagy Angliába küldje tanulni”.

### A Taleghani család<sup>32</sup>

A Taleghani gyerekek a Liékénél sokkal kevésbé változatos és bonyodalmas pályát futottak be a magyarországi iskolákban. A család 1992-ben érkezett Magyarországra: az apa itt végezte el az egyetemet, majd magával hozta a feleségét és három gyermekét. Útközben, Ukrajnában megszületett a negyedik gyermek is. Megérkezésük után menekültstátust kértek, és meg is kapták. A Vöröskereszt szállásáról Csepelre költöztek, először egy lakótelepre, majd egy saját családi házba.

Az apa, aki igen jól beszél magyarul, tolmácsolással is foglalkozik.

A legidősebb gyerek, Busra, a család lakásához legközelebb eső általános iskolába került, amelyet egy régebb óta a környéken élő afgán család ajánlott nekik. Ide írtatták be később Busra három öccsét is. Az általános iskola után Busra egy közeli kereskedelmi középiskolába járt, ahol kutatásunkkor tizennyolc évesen a második osztályt végezte, legidősebb öccse pedig egy szintén kerületen belüli közgazdasági középiskolában volt első osztályos.

Busra egyenesen rajongott az általános iskoláért, mind osztálytársaiért, mind a tanáraiért. Minden iskolarendezvényen részt vett, és büszkén mutatta az elnyert díjakat. Mi több, ő volt az iskolai diákkör titkára, és nyolcadikos korában megválasztották a „Leg Diák”-nak is. Úgy emlékszik vissza az általános iskolára, mint egy olyan helyre, ahol élete legkedvesebb éveit töltötte, és ahol mindig sok segítséget kapott. Bár jeles tanuló volt, gimnáziumba nem vették föl. Ő döntötte el, hova jelentkezik az általános iskola után, szülei nem igazán szóltak bele.

„Mérges is voltam apura, hogy nem volt ideje ezzel foglalkozni. Igazából ők valamilyen gimnáziumot szerettek volna, anyu végül is azt szeretné, hogy orvos legyek, apu pedig azt, hogy ügyvéd legyek. De nekem egyik sem tetszik, bár még nem tudom pontosan, hogy mit is szeretnék, de valamilyen menedzseri állást, azt hiszem. Beadtam a jelentkezésemet a gimnáziumba is, de nem nagyon tetszett, és nem is vettek fel. Túl erős volt nekem. A kereskedelmi iskolát én néztem ki magamnak, és már jártak oda barátnőim is.”

Busra szülei igyekeznek részt venni a gyerekek oktatásában: folyamatosan nézik az iskolai jegyeket, és járnak a szülői értekezletre, leginkább az apa. Panaszkodnak a fiúkra, amiért nem szeretnek tanulni, és egyáltalán nem szorgalmasak. A kicsik focisták szeretnének lenni, a legnagyobb nem tudja, mi legyen, de pénzt szeretne keresni, jó sokat.

A jövőről beszélve Busra megemlíti a Németországban élő rokonokat is: „Anyukámmal úgy döntöttünk, hogy jövő nyáron kimegyek egy kicsit németet tanulni.” Elárulja, hogy ha külföldön talál állást, akkor mindenképpen kipróbálja magát.

<sup>32</sup> A családtörténet leírása Marton Klára terepjegyzetein alapul.

Busra önállósága és határozottsága szokatlan a magyarországi afgán gyerekek között. Szülei azonban őt is rövid pórázon fogják: nem mehet el egyik barátnőjéhez sem.

„...hatodikos korom óta nem voltam osztálykiránduláson. Már meg sem kérdezem apuékát, úgysis tudom a választ. Az osztályfőnököm többször kérdezte, hogy beszélhetne-e a szüleimmel, hogy meggyőzze őket, de én mindig mondom neki, hogy felesleges. Egy afgán lány nem mehet el kirándulni.”

Nehezebb a helyzete Taleghaniék közeli rokonainak, a Herati családnak, akik Taleghaniéknál három évvel később érkeztek. A családfőt megölték a háborúban, és az anya három kisgyerekekkel jött Magyarországra a sógornőjéhez, a Taleghani gyerekek édesanyjához, és ők is megkapták a menekültstátust. A Taleghani család segítségével Csepelre költöztek, egy két és fél szobás lakótelepi lakásba, ahol a nagyszülőkkel együtt heten laknak. Egyik felnőtt sem beszél magyarul. A családfő a meghalt férj testvére. Nagyon szigorúan fogja a gyerekeket, különösen a lányt, aki fél is tőle. Sehová sem engedik el őket. A család az idő nagy részét Taleghaniékkal tölti.

2000-ben Heratiék úgy döntöttek, hogy elmennek Magyarországról, és Hollandiába, az anya egyik rokonához költöznek. Másfél év után azonban visszajöttek, elmondásuk szerint azért, mert a férj testvére ott nem tudott olyan állást találni, amiből el tudta volna tartani mind a hetüket.

A legidősebb gyermek egy 1986-ban született lány, őt követi egy két és egy kilenc évvel fiatalabb fiú. Afganisztánban egyikük sem járt iskolába. A lány, Fatima, Busra Taleghani legjobb barátnője. Kutatásunk idején, tizenhat évesen egy csepeli általános iskola 7. osztályába járt. Szégyelli, hogy így „le van maradva”. Amikor elkezdte el az iskolát, azon is igyekeznie kellett, hogy legalább egy osztállyal feljebb kerüljön az öccsénél. Ezért osztályozóvizsgát tett, hogy a másodikból a negyedik osztályba „ugorhasson”.

Másfél éves hollandiai tartózkodásuk alatt a gyerekek – elmondásuk szerint – beilleszkedtek az új iskolájukba, és jól megtanulták a holland nyelvet. Ott életkoruknak megfelelő osztályba kerültek, és speciális tanmenet keretében tanultak, olyan osztályokban, ahová csak bevándorló gyerekek jártak. Amikor visszajöttek, a gyerekek és a tanárok úgy döntöttek, hogy a régi osztályaikba kerüljenek vissza. Ez ahhoz vezetett, hogy szinte alig értettek valamit a tananyagból, hiszen amellet, hogy decemberben, tehát félévkor érkeztek, még a kimaradt évet is be kell pótolniuk különórákkal és vizsgákkal. Mielőtt elutaztak, a nagyobb fiúnak nagyon jól ment az iskola, de mióta visszajött, nem érdekli a tanulás. Most a Taleghani fiúkkal együtt jár a csepeli Nevelési Tanácsadóba, ahol elsősorban a magyar nyelvtanra és helyesírásra koncentrálnak próbálnak meg nekik segíteni. Fatima azonban ezt „cikinek” érezné: az ő felkészülését és az elmulasztott év anyagának elsajátítását az iskola egyik tanára segíti. Ráadásul az osztálytársai is szívesen segítenek neki, és gyakran bent maradnak órák után az iskolában, hogy átvegyék vele a meg nem értett anyagot.

Busrához hasonlóan Fatima is jól érzi magát az iskolában. „Népszerű vagyok, szeretnek az osztályban és az egész suliban. Ebben az iskolában rajta és testvéreim kívül nincs más afgán gyerek. „Örülök, hogy nem figyel és ellenőriz a többi család, meg hogy csak mi vagyunk az egyetlen afgánok az egész suliban.” Az anya igyekszik ellenőrizni a gyerekek iskolai „előmenetelét”, eljár a szülői értekezletekre, de minthogy nem ért magyarul, Fatimára szorul.



„Én megyek el anyuval a szülői értekezletre, és én fordítok neki. Elég muris – meséli Fatima. – Ő mindig azt hajtogatja, hogy tanuljunk, tanuljunk! Mintha az olyan könnyű lenne! Nem az! Pláne így nem, de már mondtuk is neki meg a nagybátyámnak az öcsémel, hogy mi nem vagyunk hajlandók innen elmenni. Maradjunk meg végre egy helyen. Így is úgy el vagyok maradva...”

Az édesanya azt szeretné, ha Fatimából orvos lenne. Ő azonban ezt nem akarja, úgy látja, nem megfelelőek az adottságai. Inkább tanár vagy tanító szeretne lenni. Azt tervezi, hogy az általános iskola után ugyanabba a kereskedelmi középiskolába megy, mint Busra.

## A MIGRÁNSOK ADAPTÁCIÓJÁNAK MÓDJAI

Portes „rétegzett asszimiláció” (*segmented assimilation*) elmélete egy sor változót állít föl a migránsok gyermekei integrációs pályájának magyarázatára (Portes–Zhou, 1993). Maga Portes a bevándorlók asszimilációja, azaz a fogadó társadalommal való kulturális vagy identitásbeli azonosulásuk különböző módjainak magyarázataként fogja föl elméletét. Ez a fölfogás részben a migráció és a befogadás mint fizikailag és kulturálisan egyirányú folyamat ma már túlhaladott szemléletéből fakad, részben viszont azt aényt tükrözi, hogy az Egyesült Államok, ahol Portesék a kutatásaikat végezték, a bevándorlás nagyfokú intézményesülése révén is, de a migránsok tényleges életpályája tekintetében is inkább jellemezhető ilyen egyirányúsággal, mint más migrációs célországok. Magyarország ebben a tekintetben a skála ellenkező végén helyezkedik el. Portes modellje, illetve az általa föllállított változók azonban mégis alkalmazhatók az egyértelmű asszimiláció hiányában, a migráció tágabb értelmezése esetén a migránsok gyermekeinek a társadalomba való betagozódása (*incorporation*) különböző módjainak magyarázatára.

Portes érvelését követve (Portes–Rumbaut, 2001: 45–67) a betagozódást döntően befolyásoló tényezők közül az első a migránsok magával hozott anyagi és „emberi tőkéje” – azaz oktatási szintjük, kapcsolatrendszerük és általában mindaz, ami „otthoni” társadalmi helyzetüket meghatározta. Az, hogy ez az „emberi tőke” milyen mértékben konvertálható, leegyszerűsítve a letelepedési országnak a külföldiekkel szembeni állami politikájától és társadalmi attitűdjétől függ. (Egy másik, Portes által nem vizsgált kérdés, hogy milyen mértékben marad fölhasználható transznacionális hálózatok révén a migránsok otthon fölhalmozott kulturális tőkéje, még ha az helyileg nem is konvertálható.) Végül az, hogy a szülők „emberi tőkéje” és annak konvertálhatósága milyen mértékben segíti vagy hátráltatja a gyermekek adaptációját, a család belső körülményeitől, illetve az azokat befolyásolni képes környezeti tényezőktől függ. Előbbiek közül Portes mindkét biológiai szülőnek a gyermekkel közös háztartásban való jelenlétét emeli ki mint pozitív tényezőt, utóbbiak közül az etnikai közösség fegyelmező hatását. Az etnikumon belüli erős kapcsolatok, az etnikai erőforrások mobilizálhatósága Portes szerint nemcsak a családok fegyelmező tekintélyét erősíti (például mert szankcionálja a válást vagy a fiatalok normaszegő viselkedését, megerősíti a szülőknek a gyermekekkel szembeni elvárásait), hanem mert elősegíti a migránsok erőforrásainak a letelepedési országban való fölhasználását, ezáltal



javítja gazdasági esélyeiket is. Eszerint tehát az erős etnikai közösség nem rontja, hanem éppenséggel javítja az adaptáció esélyeit.

Az előbbiekben felvázolt tényezők különböző kölcsönhatásai Portes szerint az „akkulturálódás” eltérő mintáihoz vezetnek, amelyek közül hármát ír le: a „disszonáns,” a „konzonáns” és a „szelektív akkulturálódást”. A „disszonáns akkulturálódás” az, amikor a gyermekek szüleiknél gyorsabban tanulják meg új környezetük nyelvét és szokásait. Ez gyakran oda vezet, hogy a szülők csak gyermekeik segítségével tudnak kiigazodni a célország társadalmában, és fontos családi döntések során gyermekeiktől függenek (ezt nevezi Portes „szerepcserének,” *role reversal*-nek). A „konzonáns akkulturálódás” ezzel szemben a két nemzedéknél nagyjából egyforma sebességgel zajlik le. Minél nagyobb a szülők „emberi tőkéje,” annál valószínűbb a konzonáns akkulturálódás, ám nyilvánvaló, hogy a szülők életmódja, foglalkozása, transznacionális vagy helyi irányultsága, a gyermekek és a szülők közötti kapcsolat, de a gyermekek családon kívüli (például iskolai) környezete is hatással van az akkulturálódás viszonylagos sebességére. Végül „szelektív akkulturálódás” alatt azt az esetet érti Portes, amelyben a migránsok és gyermekeik adaptációs folyamata az etnikai közösségen belül zajlik, amely kellően nagy és változatos ahhoz, hogy a maga kebelén belül is fölkinálja a társadalmi mobilitás lehetőségeit, ugyanakkor lassítja a migránsok anyanyelv- és normavesztését. Ez a minta azonos etnikumhoz tartozó kortárs csoportot teremt a gyermekek számára, csökkenti a nemzedékek közötti konfliktust, és elősegíti a kétnyelvűséget. Hozzá kell tennünk azonban, hogy az integrációt ez csak akkor – mint Miami Portes által vizsgált kubai közössége esetén – segíti elő, ha a társadalmi mobilitásnak a közösségen belül fölkinált lehetőségei megegyeznek a többségi társadalomban érvényes mintákkal, azaz mintegy hidat teremtenek az utóbbi felé. A transznacionális társadalmi téren belül érvényes mobilitási lehetőségek megléte is elősegítheti a szelektív akkulturálódást, de anélkül, hogy közelítené a második nemzedéket a helyi társadalomhoz.

Mind a kínai, mind az afgán migránsok a magyar társadalom és intézményei idegenellenességével, a társadalmon belüli gazdasági és társadalmi mobilitási esélyek rendkívül korlátozott voltával kényszerülnek szembenézni, még akkor is, ha az állam részéről a menekültként elismert afgánok befogadóbb politikát tapasztalnak, mint a kínaiak, akik állandó harcot folytatnak tartózkodási vagy letelepedési engedélyükért. Egyik csoport tagjai sem tudják sikeresen konvertálni „emberi tőkéjüket”, és ez látszólag mindkét esetben lefelé irányuló mobilitást okoz, már kialakult, etnikailag determinált modellek szerint, a piacnak a domináns közbeszédben stigmatizált földrajzi és társadalmi terébe. Itt alakulnak ki kapcsolataik, amik aztán jövedelmüktől, háttérüktől és életkörülményeiktől függetlenül az alsóbb, marginalizált osztályokhoz kapcsolják őket. A magyar sajtóban és televíziós kultúrában a látható kisebbségekhez tartozó migránsok, elsősorban a kínaiak mint zárt és kifürkészhetetlen etnikai közösség mítosza metaforikusan kapcsolódik a piac liminális teréhez.<sup>33</sup> A piac legfőbb funkciója, hogy a különböző migráns vállalkozók és munkavállalók számára hozzáférhető, magyaryelv-tudás nélkül is elsajátítható

<sup>33</sup> A kínaiak sajtóképéről lásd: Tóth, 1996 és Nyíri, 2002, 2005; a külföldiek sajtóképéről általában: Nyilvánosság Klub, 1998. Ezt a képet tükrözi Moldoványi Ferenc *Út* (1997) és Salamon András *Közel a szerelemhez* (1999) című filmje is.

kereskedelmi és munkaközvetítési mechanizmusnak ad térbeli keretet. Mindegy, hogy egy romániai gáborcigány, egy afgán menedékkérő, egy kínai vagy egy vidéki magyar lány érkezik a piacra, egy óra alatt elsajátíthatja az üzlet és a viselkedés szabályait. Ez olyan tér, melynek szigorúan őrzött határain belül a migránsok egyenrangúak a magyarokkal, még akkor is, ha saját hatalmi rendszerük állandóan ütközik a piac határai mentén a domináns hatalmi rendszert képviselő rendőrökkel, határőrökkel és vámosokkal, a piacon belül pedig a piactulajdonost képviselő őrző-védőkkel. Ezt tükrözi a piac kiismerhetetlen, veszélyes, a magyar társadalom szabályainak nem engedelmeskedő láttatása a magyar médiában, amivel szemben a kínai médiában mint a gazdasági racionalitás és fejlődés helye jelenik meg (Nyíri, 2005).

A kínai migránsok esetében azonban a frusztrált társadalmi mobilitásnak más szerepe van, mint az afgánok körében. Egyfelől, az afgánokkal ellentétben, az ő térbeli stigmatizálásukhoz az is hozzájárul, hogy viszonylag sokan laknak a szegénységgel és marginalitással összekapcsolt VIII. kerületben, tehát a magyarok – a piac mellett – leggyakrabban ott látják őket.<sup>34</sup> Másfelől viszont az 1990-es évek elején olyan vállalkozókként érkeztek Magyarországra, akik felismerték egy, a magyar gazdaságban meglévő piaci rést, és azt Kínában gyártott olcsó, de kelendő ruházati termékekkel töltötték ki. Az ő számukra elsődlegesen az a kulturális tőke, az a mobilitás és azok a kommunikációs csatornák voltak fontosak, amelyek révén szoros kapcsolatokat tudtak kiépíteni kínai állami nagyvállalatokkal, amelyek alacsony, államilag támogatott árakon és előnyös hitel feltételek mellett látták el őket a szükséges áruval. Kiterjedt transznacionális kapcsolatrendszerük lehetővé tette a kínaiak számára, hogy a piaci igények kielégítésére gyorsan és rugalmasan mobilizáljanak tőkét, árut és munkaerőt. Ugyanez a kapcsolatrendszer egyidejűleg szükségtelessé tette számukra, hogy a helyben főlhalmozott kulturális tőkére kelljen támaszkodniuk. Megengedhették maguknak, hogy társadalmi kirekesztettségüket és az abból adódó hátrányokat – a transznacionális vállalkozói rétegnek a globális kínai média által közvetített modelljének megfelelően – nem annyira társadalmi deprivilegizáltsággént, mint inkább üzleti tevékenységük bosszantó hátráltatásaként értékeljék. Nem csoportos jogok érvényesítésével kívánják orvosolni azokat, hanem kliens-patrónus kapcsolat kiépítésével hatalmi pozíciókban levő magyarokkal: idegenrendészekkel, rendőrökkel, vámosokkal vagy közvetítőként tevékenykedő volt hivatalnokokkal. Általános az a vélekedés, hogy ilyen kapcsolatok nélkül akkor sem lehet letelepedési engedélyt szerezni, árut elvámolni, ha az illető akarná, a kínaiság vagy külföldiség strukturális hátrányait tehát pénzben kell megfizetni. Ezt a részben kényszerű partikularizmust nevezi Donald Nonini (2004: 51) az indonéziai kínaiakról írva „ragadozó klientelizmusnak”.

A kínai migránsok Magyarországon pénzt akarnak keresni, részesülni kívánnak egy mobilitási rendszer előnyeiből, de nem akarnak a szó társadalmi értelmében letelepedni és a kulturális, oktatási, jóléti forrásokból is részesülni. Helyzetük voltaképpen egy „közvetítő kisebbség”. Ez alatt – Turner és Bonacich (1980) értelmezését követve – olyan migránsokat értünk, akik etnikai hálózatokra támaszkodva intézményesített pozíciókat építenek ki a gazdaság bizonyos, jól körülhatárolt területein. Ezek a hálózatok a munkaerő, a tőke és az üzleti információ rugalmas mobilizálása révén olyan árukat és szolgálta-

<sup>34</sup> A lakóhelyről mint társadalmi stigmáról lásd például Wacquant (1996) írását.

tásokat képesek kínálni, amelyek egyáltalán nem vagy csak magasabb áron érhetőek el az adott helyen. Mínt hogy a társadalmi mobilitásnak a helybéliek számára bejárható útvonalai zárva vannak előttük, megélhetésük az etnikai gazdaságon múlik, tehát versenyképességük megőrzése érdekében le kell szorítaniuk a költségeket. Emiatt és sebezhetőségük folytán hajlamosak deviánsnak tartott gazdasági szerepek vagy módszerek vállalására („rabszolgamunka”, „bolhapiac”). Ebből adódóan aztán a befogadó társadalom az egész csoportot egyre inkább egy adott üzletággal azonosítja, és gazdasági fenyegetésként könyveli el. Bár a helybéliek nap mint nap találkoznak a migránsokkal, a tipikus helyzet az, amelyben a migráns az árus és a helybéliek a vásárlók, ami inkább az ellentétek mélyítéséhez, mintsem azok áthidalásához járul hozzá. Ezek a migránsok a befogadó társadalom megnyilvánulásaiban nem az adott társadalom részeként jelennek meg, hanem jól ismert, hasznos, olykor egzotikusan érdekes, de potenciálisan veszélyes idegen elemként. Ez a helyzet a jogi sebezhetőséggel súlyosbítva eltántorítja a migránsokat attól, hogy további hosszú távú pénzügyi vagy érzelmi befektetéseket kockáztassanak meg az adott országban.

Az afgánok nem támaszkodhatnak transznacionális hálózatokra, az ő számukra tehát – a Nyugat-Európában élő rokonokhoz fűződő migrációs vagy anyagi reményeken túl – sokkal nagyobb jelentősége van a helyi kulturális tőkének. Az olyan újonnan érkezett kínai és afgán migránsok, akiknek nincsenek ismerőseik Magyarországon, egyaránt a piacon, saját honfitársaik körében kezdik a kapcsolatteremtést, az információ és a megélhetési esélyek keresését. A kínaiak nagyobb csoportja esetében azonban a közös országból származás nem elég alap a segítségnyújtásra, ráadásul az egyes migránsok saját, egymással konkuráló transznacionális gazdasági kapcsolatrendszereket tartanak fenn, amelyek segítségével tőkét, információt és egyéb erőforrásokat mobilizálhatnak. Az ilyen lehetőségeket nélkülöző afgánok körében szükségképpen nagyobb a helyi etnikai – Marton szerint „afgánként” fölfogott, azaz az Afganisztánon belüli etnikai kategóriákon átívelő – szolidaritás szerepe. Minden letelepedett honfitársukat számon tartják, a menekültek nem pusztán „a már itt élő családok segítségével járnak végig a különböző lépcsőfokokat a munka- és lakáskeresés során” (Marton, 2001: 25), hanem azok anyagi támogatására is számíthatnak. Marton leírja egy anyából és négy gyermekből álló pastu család esetét, ahol a legidősebb, tizenöt éves fiúnak egy másik, tehetős pastu családfő vett egy üzlethelyiséget azzal, hogy a hitelt később visszafizeti. A fiú ezt így kommentálta: „Nekem nincs mitől félnem. Mindig lesz valaki, aki gondoskodni fog rólam, és segít majd, hogy eltarthassam a családomat. Ez nálunk így megy” (uo.: 29–30). Míg a kínai vállalkozók tömegesen utánozzák a legújabb importötleteket, és állandó árversenyben vannak egymással, az afgánok általában más-más áruféleségekre specializálódnak, így nem közvetlen versenytársak (uo.: 31).

Az eddigieket összegezve arra a következtetésre juthatunk, hogy a kínaiak – és kisebb részt az afgánok – társadalmi integrálódása egyenetlen és csekély mértékű, ugyanakkor mintegy párhuzamosan megy végbe több – helyi és globális – szinten. A többségi társadalom szemében a piac és a Józsefváros, de az afgánok esetében a borszín is összekapcsolja a migránsokat a részben etnicizált (mármint a cigánysághoz tartozással asszociált) városi szegénységgel. Ehhez a többségi fogyasztási normák csekély ismerete és a „piaci” szocializálódás során a városi szegénységgel asszociált beszéd- és viselkedésminták átvétele is hozzájárul. Maguk a kínaiak, illetve az afgánok számára is lényeges vonatkozási pontot

jelentenek a cigányok mint etnikai csoport. Egyrészt átveszik a cigányokra vonatkozó negatív többségi sztereotípiákat, másrészt – különösen az afgánok – gyakran érzik úgy, hogy meg kell különböztetniük magukat a cigányoktól mint stigmatizált kisebbségtől, akiket a többség részben ugyanazokkal a városi terekkel asszociál, és akikkel többretegű kapcsolatban vannak. A stigmatizált terekben dolgozó kínai kereskedők gyakran a marginalizált népekből – gyakran éppen a cigányok, illetve a romániai migránsok közül – szerzik munkásaikat, és – különösen a falusi kínai üzletek egyedülálló férfi tulajdonosai – olykor élet- vagy házastársaik is. Ez bebetonozza őket a többség szemében stigmatizált társadalmi kapcsolatokba (lásd Izing, 2003). Néhány józsefvárosi iskolában viszont a kínai gyermekek agresszív magatartásról számoltak be a cigány tanulók részéről.

Ehhez képest a magyar társadalom mobilitási mintáiban rendkívüli törést jelent, amikor kínai gyermekek a józsefvárosi iskola és piac környezetéből a budai nemzetközi iskolákba „katapultálnak”. Ott azonban, mint a ötödik fejezetben látni fogjuk, elsősorban az iskola intézményesült, a globalizált angolszász modernséggel összekapcsolt viselkedésmintáit sajátítják el, és csak másodsorban – ha egyáltalán – a kisszámú magyar tanulónak a helyi társadalmi elitet jellemző viselkedésmintáit. Ez a kínaiak esetében erősíti a „helyi szubalternitás” és a „globális modernitás” tudathasadásos élményét, amely – a transznacionalitás és a helyi kirekesztés együttes hatása következtében – komplikálja az akkulturálódás Portes sémája szerinti leírását.

A Li család és a Taleghani család példája szemléletesen mutatja be, hogyan illeszkedik a magyarországi iskola a jobb gazdasági helyzetben levő, kiterjedt transznacionális kapcsolatokkal rendelkező kínai családok, illetve a szűkösebb körülmények között élő, lokalizáltabb afgán családok érvényesülési stratégiáiba. Egyik család tapasztalatait sem kívánjuk reprezentatív érvényüként ábrázolni. Li Wei gyermekei nevelésével kapcsolatos frusztrációjában, fia nehézségeiben valószínűleg szerepe van a férj távollétének és a fiú betegségének, iskolaválasztására pedig erős magyar baráti kapcsolatai hatnak. Taleghaniék viszonylagos egzisztenciális biztonsága ugyanakkor sok afgán családnál kedvezőbb helyzetbe hozza őket. Ennek ellenére Liék esetében is nyilvánvaló az iskolaválasztás pragmatizmusa: a magyar iskola csak egy lehetőség a transznacionális érvényesüléshez vezető úton; ha nem vezet sikerre, meg lehet próbálni a nemzetközi iskolát, a nyelviskolát, végső esetben hazaküldeni a gyereket Kínába. Taleghaniék számára a magyar iskolának, sőt általában a lakóhelyhez legközelebb eső magyar iskolának nemigen van alternatívája. A Nyugaton tanulás nagyrészt fantázia marad, és a családok szűkös gazdasági és társadalmi tőkéje még jó iskolai eredmények esetében is tompítja az ambiciózus szülői várakozások kivitelezhetőségét. A magyar iskola elvégzésén át elérhető és kívánatos társadalmi érvényesüléssel kapcsolatban végső soron mind a kínai, mind az afgán családok pesszimisták.



## *Migráns gyermekek az iskoláról és a magyarokról*

„Nem szerettem tanulni, pontosabban nem is én nem szerettem, hanem ha egy kisgyerek családi háttere olyan, hogy a szülei nem nyomják a tanulást, akkor magától nem fog tanulni. Nekünk, külföldieknek a magyar iskolák nem felelnek meg, a nemzetközi iskolák igen. A magyar iskolákban nincs nyelvi felkészítés, csak a nemzetközi iskolákban. Ha egy külföldi nem tud magyarul, és hatodik-hetedikben csöppen bele a magyar iskolába, persze hogy nem tud lépést tartani. (Rick, elsős egy angol nyelvű középiskolában)

Rick véleménye – ha az átlagosat meghaladó elemző- és fogalmazókészségtől eltekintünk – jól jellemzi azt az összetett folyamatot, ahogy a kínai gyerekek egyfelől átveszik a szülői sikerdiskurzust („nekünk külföldieknek a magyar iskolák nem felelnek meg, a nemzetközi iskolák igen”), másfelől kritikusan szemlélik az iskola („nincs nyelvi felkészítés”) és a szülők („nem nyomják a tanulást”) szerepét a siker elérésében.

Mint említettük, a magyarországi közoktatásban nincsenek adatok a migráns tanulók iskolai teljesítményéről. Kutatásunkban éppúgy találkoztunk „kitűnő,” mint „elégtelen” teljesítményt nyújtó kínai és afgán gyerekekkel. Úgy az állami, mint a nemzetközi iskolák egy részében ennek ellenére kialakult egy sztereotip pedagógusi vélemény a kínai tanulókról, amelyet részben a vietnamiakra is kiterjesztenek, és amely nagyon hasonlít a szorgalmas és tisztelettudó kínai (vagy ázsiai) tanulóról Amerikában és Nyugat-Európa egyes országaiban már régebben meghonosodott narratívára. „Feltűnően jó a magatartásuk, tisztelettudóak, sokkal jobbak, mint a sajátjaink. Azt hiszem, a tanítóikat megbecsülik ott keleten, és ez érződik” – mondja egy kőbányai általános iskolai tanár.

Egy kispesti általános iskola tanítónője meséli:

„Szeretnivalók. Nagyon törekvők. Lehet, hogy azért, mert annyira sokan vannak a hazájukban, ezek a gyerekek úgy születnek, hogy nagyon meg kell ahhoz felelniük, hogy abban a tömegben valamire menjenek.

[*A tanítványáról*] És nagyon udvarias, jól nevelt. Hihetetlen alkalmazkodóképessége van. Annyira természetesen meg akar mindent csinálni, ugyanúgy, ahogy a többi, annyira ambiciózus. Ez a szakkör is, azt se tudta, hogy miről van szó, csak úgy látta, hogy a gyerekek jelentkeznek, mondta, hogy jöhet-e. Először fogalma sem volt, mi az.”



Néhol egy-egy kiemelkedően tehetséges jelenlegi vagy volt tanítvány alapján tovább él ez a sztereotípa az iskolákban akkor is, ha kínai tanítványaik többsége sem tanulmányaikban, sem magatartásukban nem emelkedik ki a magyarok közül. „A kínaiak jók, az összes tanulmányi versenyt megnyerték...” – nyilatkozza egy iskolaigazgató, akinek intézményébe egyetlen kínai tanuló jár. Egy angol nyelvű, amerikai tanterv szerint működő iskola egyik tanára egyenesen pozitív példaként állította szembe a kínaiak teljesítményét a magyar tanulókéval.

Egy magyar tanterv szerint, de angol nyelven oktató nemzetközi iskolában ezzel szemben – ahol a kínai gyerekek részaránya tartósan magas – egy osztályfőnök differenciáltabb véleményt fogalmazott meg. Szerinte a tanulók között „kétféle kínai van”: „jó kínai” és „deviáns kínai”. A „deviáns kínaiak” – akikből azonban szerinte minden évben csak egy-kettő akad – olyan fiúk, akiket kezdetben kudarc ér, nem tudnak teljesíteni – leggyakrabban a szülői kontroll hiánya, illetve (angol és/vagy magyar) nyelvi problémák miatt –, és konfliktus lép föl a szülői, illetve osztálytársi elvárások és a teljesítmény között. Frusztráltságukat agresszivitásban vezetik le. Összességében ez az osztályfőnök is úgy érezte azonban, hogy a kínai tanulók előtt „az iskolának iszonyatos tekintélye van, a tanár szent”. Ennek illusztrálására a következő történetet mondta el: Egy kínai kislány rosszul írt meg egy dolgozatot, és mérgében szétépte. A tanára fölküldte az igazgatóhoz. A lány azonnal elismerte a tettet és hogy „rosszul cselekedtet”; megígérte, hogy „ezentúl majd jobban tanul”. Az osztályfőnök szerint egy magyar gyerek ebben a helyzetben tipikusan vitatta volna, hogy amit tett, az helytelen.

Egy kispesti iskola igazgatónöje, ahova ázsiai (vietnami) és afgán gyerekek egyaránt járnak, úgy látja: a fokozott igyekezet és megfelelni vágyás az iskola különböző nemzetiségű külföldi tanulóira általában jellemző, „úgy érzik, nekik többszörösen kell bizonyítaniuk”. Ezt a hozzáállást a migránsok kirekesztett helyzetével magyarázza: „valamennyien a poklok poklát járták meg”, emiatt a családok sokkal szerényebbek, a gyerekek valamennyien jól alkalmazkodnak. „A különbség, hogy az afgán gyerekeknek nagyon borzolt előéletük volt, ez mindegyik gyereket valamilyen formában torzította” – mondja. Az afgán gyerekek külön korrepetálásra járnak, amire az igazgató szerint a vietnamiaknak nincs szükségük, hiszen ők „sokkal jobban beilleszkedtek, jobban tanulnak”.

Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, hogyan élik meg az iskolai szocializációt maguk a migráns gyerekek: mit várnak az iskolától, és mivel szembesülnek ott. Részben saját, részben szüleik kiszolgáltatott és labilis helyzete, csekély vagy nehezen konvertálható társadalmi tőkéje miatt rendszerint erős bizonyítási kényszer, sikerkényszer nehezedik rájuk, és nemcsak az iskolai környezet, hanem a család részéről is. Hogy mennyire azonosulnak szüleiknek vagy az etnikai csoportnak a sikerről alkotott elképzeléseivel, illetve kérdőjelezik meg azokat, erősen függ attól, mennyire sajátítják el, találják vonzóknak és fogadják el a sikernek azokat az alternatív diskurzusait, amelyekkel az iskolában találkozhatnak, továbbá hogy mennyire azonosítják ezeket a diskurzusokat Magyarországgal. E találkozások eredménye nagymértékben meghatározza a gyermekek akkulturálódásának jellegét, tehát azt, hogy hogyan látja a migránsok második vagy „másfeledek” generációja saját helyzetét a magyar társadalomban. Az egyéni élmények jellege és eredménye változó az olyan oktatási rendszerekben is – például Franciaországban vagy Angliában –, amelyek iskoláról iskolára viszonylag egységes, konszenzusos és tudatos módon reprodukálják a társadalom politikai kultúráját, összetartozás-, érték- és sikerdiskurzusait,

többek között a másság, a sokféleség és az integráció kezelését illetően is (lásd Schiffauer és mások, 2002, különösen: 215–219).

Még nagyobb az ilyen találkozások szerepe Magyarországon, ahol – mint azt a ötödik és hatodik fejezetben látni fogjuk – nagyrészt hiányzik az efféle intézményesült diskurzus, az egyes pedagógusok, illetve a magyar osztálytársak által kommunikált értékek és sikermodellek pedig igen változók lehetnek, ahogy az is változó, mennyire nyerne a külföldiek bebozsáttatást ezekbe a modellekbe. Ennek oka, mint erre a későbbi fejezetekben még visszatérünk, legalábbis hármas: a közoktatás iránti körüli általános bizonytalanság; a társadalmi ideál, a hovatartozási diskurzus kritériumai és a politikai kultúra körüli konszenzus hiánya; és végül a migránsok integrációja téma mellözése a politikai közbeszédben. Azt feltételezhetjük tehát, hogy a migráns gyermekek, élményeiknek és körülményeiknek megfelelően, igen változatos módon reagálnak az iskolára, és igazodnak a család (az etnikai környezet), a tanárok (az iskola), illetve a magyar osztálytársak elvárásaihoz. Várható azonban, hogy az ellentmondásos elvárások kezelését – és ezzel összefüggésben az akkulturálódás konzonáns vagy disszonáns jellegét – befolyásolni fogja, hogy hány évesen érkeztek Magyarországra, jártak-e hosszabb ideig iskolába a származási országban, milyen a szüleik iskolai végzettsége, továbbá hogyan változott a család társadalmi helyzete az otthonihoz képest, illetve hogyan ítéli meg a változást a gyermek.

## AMBÍCIÓK ÉS ELVÁRÁSOK A KÖZÉPISKOLÁBAN

A tizennyolc éves Rick Zhang izmos, magas, és előszeretettel hord Fishbone-ruhákat. Rick szülei a dél-kínai Zhejiang tartományból jöttek, az apa középiskolát, az anya általános iskolát végzett. Rick szereti hangsúlyozni a család pragmatikus viszonyát a tanuláshoz és megkülönböztetni saját helyzetét az „északi” kulturális elithez tartozóké-tól. Magyarországon a család sikeres vendéglős dinasztianak számít, és mindkét testvér fizetős, angol nyelvű iskolába jár. Mi több, a családfő – a testvérek nagybátyja – fiatalabbik lányát Nyugat-Európába küldte tanulni (idősebbik lánya csak középiskolát végzett Kínában, ma pedig a család egyik gyorséttermét vezeti).

Mindkét Zhang testvér több évig járt iskolába Kínában: Rick négy osztályt végzett, és tizenegy évesen jött Magyarországra. Itt egy állami iskolába került (XIV. kerületi lakásuk közelében), ahová egyik unokatestvére is járt. Bár nem tudott magyarul, külön segítséget nem kapott, viszont csak néhány tárgyból osztályozták (többek között matematikából). A hetedik osztály után otthagya az általánost, és egy évig magyar nyelviskolába járt. Ezután visszatért az iskolába, de a nyolcadik osztálynak csak az első félévét végezte el, azt is úgy, mint mondta: „mintha nem jártam volna”; nem is kapott bizonyítványt.

Most Rick az egyik angol nyelvű középiskolába jár Budapesten. Tanárai szerint az osztály legjobb fiú tanulója, és az osztályfőnök kérdőíves felmérése szerint a legtöbb osztálytársa őt tartja a legokosabb fiúnak az osztályban. Magyarország a „második otthon”, inkább itt érzi magát otthon, mint Pekingben vagy Sanghajban. De minthogy a kínaiaknak egyre rosszabbul megy az üzlet Magyarországon, szóba jön, hogy a család máshová költözik. Ettől is függ a jövője: segítenie kell-e majd neki is a családban, vagy mehet egyetemre. A szülők nem erőltették a testvérek tanulását, úgy gondolták, elég, ha

matematikát meg nyelvtant tanulnak, „a többit nem kell”. „De ez nem a szüleink hibája. Ők maguk se tudják, mit kell ahhoz csinálni, hogy tanuljunk.”

Az oktatással kapcsolatos döntésekben leginkább Xiang véleménye érvényesül. Xiang ugyanabban az általános iskolában tanult, mint Rick, de vele ellentétben szeretett oda járni. Rickhez hasonlóan hetedik után ő is elment magyart tanulni egy nyelviskolába, aztán visszament nyolcadikba. Ekkor sem tudott mindent hiánytalanul követni, de mindenképp leosztályozták, és kapott bizonyítványt. Miután két állami gimnáziumba sikertelenül félévelélt, egy közgazdasági szakközépiskolába került, de ott – osztálytársai viselkedése miatt – nem érezte jól magát. Még az első osztály elvégzése előtt otthagyta az iskolát, és – kínai barátait követve – úgy döntött, inkább angolul tanul:

„Sokaknak tolmácsoltam [magyarról kínaira], jól fizettek, dolgozni akartam. A [kínai] barátaim meg már vagy főiskolára, egyetemre jártak [Magyarországon], vagy dolgoztak. Úgy éreztem, hogy semmi keresnivalóm a középiskolában, csak az időmet vesztegetném. Ezért azt csináltam, amit mások. Nem volt, aki segítsen [dönteni]. [...] Az ismerős kínai gyerekek nyolcvan százaléka angolul tanult, meg Magyarországon zűrök voltak a kínaiak között, nem tudtuk, itt maradunk-e. A mi hazánk Kína. Az angol viszont mindenütt jó.

Magyarországon nagy a munkanélküliség, és ha jobb lesz a helyzet, akkor se fogják a helyeket odaadni a kínaiaknak. Az üzlet egyre rosszabbul megy. És mi van akkor, ha Magyarországon is az lesz, mint Indonéziában?”<sup>35</sup>

Így hát Xiang hat hónapig egy angoltanfolyamra járt, azután pedig jelentkezett az angol nyelvű főiskola előkészítő évfolyamára. Azért ezt a főiskolát választotta, mert úgy hallotta – azóta már tudja, tévesen –, hogy az iskola egy híres angol egyetem fiókinstitúciója. Abban, hogy a középiskola elvégzése nélkül, Kínából szerzett érettségi bizonyítvánnyal vették föl, nem lát semmi különöset: „Nem én kezdtem... Az enyém igazi volt, mert volt egy ismerős iskolaigazgató. Van, aki hamisít... [talán] mert nem akarják vesztegetni az idejüket.” A főiskolán Xiang jól érzi magát, sok barátnője van, köztük magyarok is. Korábban úgy gondolta, hogy átmegy Angliába, a főiskola anyaintézményébe tanulni, de most már nem biztos ebben. Miután végzett, szeretne egy másik diplomát marketingből, és aztán egy magiszteri oklevelet is, mert „diplomája már mindenkinek van, annál több kell”.

Bár Xiang csak két évvel idősebb Ricknél, a tanulmányok megszokott időtartamából kiindulva öt év választja el őket egymástól. Ricket ő íratta be a mostani középiskolájába, és azért ide, mert angol nyelvű és „olcsó”. Két fiatalabb öccsének is Rick pályáját szánja: az általános iskola és az angol nyelviskola után az egyik most végzi az előkészítő évet Rick középiskolájában, a másik jövőre kezdi.

Xiang a döntéseiben az ismeretségi köréhez tartozó, magasabb végzettségű kínai szülők gyermekeinek példáját követte. Az ő szüleiknek fontos volt a tanulás, de általában nem a magyar iskolában. Néhányan – főleg azok közül, akiknek magasabb végzettségű szülei inkább képesek tekintélyük megőrzésére – már-már meglepő módon azonosul-

<sup>35</sup> Kínaiellenes pogromok (legutóbb 1998-ban).

nak a transznacionális szülői sikerdiskurzussal. Magyar osztálytársaik lokális orientációjú karrierelképzelései nyilvánvalóan kevésbé hatnak rájuk. Miaomiao – akinek a szülei felsőfokú végzettségűek – azt mondja: „a mamám rám bízta, hogy mit akarok csinálni”. „Mindenképpen meg kell tanulnom angolul. Ezt akartam. Ez a legfontosabb”, mert „nagyon hasznos. A magyar is hasznos, mert itt élünk, de elég, ha az ember az alapvető dolgokat tudja.” „Ez az iskola jó, mert a tanárok tudják, hogy mi kell nekünk, külföldieknek.” A magyart idegen nyelvként tanítják, tehát „azt tanítják meg, hogy hogy kell rendelni egy étteremben. A magyar iskolában a magyarórán biológiai szakkifejezéseket tanítanak.” Miaomiaónak annak ellenére ez a véleménye, hogy korábban egy jó nevű hetedik kerületi magyar általános iskola szavalóversenyeken szereplő sztártanulója volt, akit az igazgató azóta is elragadtatással emleget. Miaomiao azonban éppúgy Oxfordban vagy Cambridge-ben képzelel el a jövőjét, mint a magyart csak törve beszélő barátnői, akik számára a nyelviskola éppúgy iskola, mint a középiskola. Ahogy Xiang számára a Kínából küldött bizonyítvány és a letett érettségi között nincs alapvető különbség, úgy Rick egy másik osztálytársa, a tizennyolc éves Xiao számára az ELTE TTK hallgatói önkormányzatának magyarnyelv-tanfolyama, ahova a bátyja jár, éppúgy „ELTE”, mint mondjuk a jogi kar. Ugyanezeket a különbségeket a kínai iskolarendszerben a fiatalok pontosan látják: ott „csak a csodagyerekek” mehetnek érettségi nélkül egyetemre. A kínai oktatás követelményeit, a közoktatás és az egyetemi felvételi szintjén is, kivétel nélkül minden beszélgetőpartnerünk – az egyik „csúcsgimnázium” tanulója is – a magyarénál nehezebbnek tartotta, és e vélemény alapja többségükben a magyar rendszerről a honi közfelfogás szerint torz kép alakult ki: Magyarországon mindenkit fölvesznek a középiskolába, az egyetemre, és el is végezheti, csak fizessen. Nem sokan tettek különbséget az iskolák között, mint ahogy arra is kevesen reflektáltak, hogy a hamis bizonyítvány elfogadása Magyarországon sem jogszerű.

A kínai gyerekek, ahol az iskola ezt lehetővé teszi, általában szorgalmasak és jól teljesítenek, és ezt a szülők többsége a magyar iskolában is elvárja. Sok budapesti iskolában már ki is alakult a stréber kínaiak sztereotípiája. Rickék egyik magyar osztálytársa így panaszkodott: „Matekórán ők [a kínaiak] ülnek elől, és nem hagynak minket szóhoz sem jutni, mert mire mi jelentkeznénk, ők már ordítanak, hogy kész!” Ugyanez az egyik kínai osztálytárs megfogalmazásában: „Nekünk a legfontosabb a jegyeink és a tanulás. Ha a [magyar] osztálytársaink négyest kapnak, akkor nagyon örülnek. Mi meg azt mondjuk, hogy hogyhogy csak négyes! Ők csak át akarnak menni a vizsgán. Mi mást akarunk.”

A cinikusnak vagy tudatlannak tűnő vélemények tehát nem közömbösséget vagy lustaságot tükröznek, hanem azt, hogy a transznacionális életstratégiákat követő migráncsaládok gyermekei számára a közoktatás látszólag hegemon intézményrendszere megkerülhető, illetve manipulálható, céldiskurzusa pedig ezért nem releváns. A manipuláció célját a következő részlet jellemzi három osztálytársnő beszélgetéséből:

- „– Még három évet kell itt töltenünk, mire egyetemre kerülünk, túl öregek leszünk!  
Még olyan sok év! Nem tudunk várni!  
– Talán nem itt fejezzük be az iskolát!  
– Az élet rövid!  
– Korábban akarunk sikeresek lenni, mint a szokásos.  
*Kérdő: Mi az, hogy sikeres?*



– Nagyon jó egyetemre menni, jó fizetés, magas pozíció. Ha nincs jó munkahelyünk, honnan lesz pénzünk?”

„Mi mást akarunk”: a tizenhat éves Zhen utolsó mondata ez a „más”, a sikernek a magyar közoktatás diskurzusa szempontjából meglepően instrumentális értelmezése. E siker felé Kínában a felemelkedés felé csak a közoktatási intézményrendszer valamennyi lépcsőfokán, kemény versenyen át vezethet az út. „Nyugaton” viszont – ezt a mítoszt az 1970-es évek vége óta Amerikában és másutt tanuló kínai diákokról szóló, igen népszerű könyvek, filmsorozatok és riportok szüntelenül újratermelik (lásd Sun, 2002) – „szabadság” van, mindenkinek megadatik a lehetőség, csak éljen vele. Ezt a transznacionális médiamítoszt alkalmazzák a kínaiak Magyarországra is, és realitását a „nemzetközi oktatás” teremti meg a számukra. A gyermekek jelentős része azonosul ezzel a diskurzussal, amelyet elsősorban a szülők, de a gyerekek által nézett kínai televízió is közvetít. Miaomiao a nyugati továbbtanulás szándékáról beszélve elmondja, hogy „nyomást” érez szülei, de Kínából ismerős társai részéről is a „sikeres” gyerekekkel való állandó összehasonlítás miatt. Egyik ottani iskolatársa például „már a Harvardon van, én meg mit csinállok? Még mindig középiskolába járok!” A negyedik osztályban a versenykényszer már annyira kiélezetté vált – mondja Miaomiao –, hogy a kínai diákok nem árulják el egymásnak továbbtanulási terveiket.

Az egyik legnevesebb budapesti állami gimnáziumban tanuló tizenhét éves Peipeinek a sikerről alkotott elképzelései sokban eltérnek előbb idézett honfitársaitól, és magyar osztálytársairól is sokkal differenciáltabb véleménye van. Barátai inkább magyar osztálytársai közül kerülnek ki, nincsenek köztük kínaiak: „Ne gondold, hogy véletlenül vannak ebben az iskolában. Egyik okosabb, mint a másik.” Peipei büszke az iskolájára, amelynek Magyarországon szokatlanul erősen intézményesült világszemlélete láthatóan befolyásolja viselkedését, a tanulásról és a világról formált véleményét. Emellett, mint a magyar közoktatás sikerdiskurzusában is jól teljesítő tanuló – több országos verseny helyezettje –, jól ismeri annak hierarchiáját és mechanizmusait. Egyben azonban ő is egyetért: „hogy kiteljesedjen az életem”, Nyugatra kell mennie.

Peipei Északnyugat-Kínából származó, eredetileg főiskolai oktató szülei 1993-ban jöttek Magyarországra, németországi, illetve ausztriai tartózkodás után. Miután egy ideig importtal foglalkoztak, 1995-ben nyitották meg éttermüket az egyik elit budai kerületben. Úgy határoztak, hogy lányuk két évig járjon iskolába Kínában, tanuljon meg kínaiul írni és olvasni, mielőtt csatlakozna hozzájuk Magyarországon. (Peipei utólag helyesli ezt a döntést, bár elismeri, hogy a szülei nélkül töltött két év nem volt könnyű.) Amikor kilencévesen Magyarországra érkezett, szülei akkori lakásuk közelében, Kőbányán egy magyar alkalmazottjuk által ajánlott általános iskolába írták be, és közben egy magyar családnál helyezték el. Fél év múlva megkérdezték Peipeit, birja-e az itteni tanulást, vagy inkább visszamegy Kínába. A kislány a maradást választotta, azt mondta, ki fogja bírni.

Az iskola pedagógusai segítettek korrepetáló tanárokat találni Peipeinek, aki ennek köszönhetően három év alatt elvégezte öt osztály anyagát. Ezután a szülők egy kínai ismerőse – korábban ő is főiskolai oktató volt – két tannyelvű általános iskolát ajánlott a Terézvárosban. Hogy ide főlvegyék, Peipei egész nyáron angolul tanult egy magántanártól, és a korrepetálást az év során is folytatta, hogy ledolgozza a hátrányát. Nyolcadikos



korában négy gimnáziumba jelentkezett, és végül érdeklődési körének megfelelően választotta ki mostani iskolája társadalomtudomány–angol tagozatát, ahol az angol mellett a magyarra és a történelemre esik a hangsúly. A magyart Peipei már az általános iskolában megszerette egy tanítója hatására, a zsebpénzéből regényeket vásárolt, és gimnazistaként egy ideig egy könyvesboltban dolgozott, hogy annyit olvashasson, amennyit akar.

A gimnázium elvégzése után pszichológiára vagy nemzetközi kapcsolatokra szeretne felvételizni. Oda „nagyon nehéz” a felvételi – teszi hozzá. De azért megpróbálja. A Magyarországon maradás mellett szól ugyanis, hogy itt nem kell jelentős összeget fizetni az egyetemi oktatásért. Szívesebben tanulna azonban Angliában, esetleg Amerikában, de ott csak „a legjobb egyetemek” valamelyikén, mert „a kisebb, közepes-rű egyetemek egy itteni középiskola szintjének felelnek meg” – mondja, nyilvánvalóan a magyar értelmiség körében elterjedt, de Kínában nem jellemző véleménytől befolyásolva. Peipei szülei úgy gondolják, a lányuk csak vesztegetné az idejét Magyarországon („nem elég gyors ennek az országnak a fejlődése”, és ha itt keresne munkát, „biztos a magyarokat fogják előnyben részesíteni”), de nem szólnak bele. „Ne izgulj, mama, ott fogok dolgozni, ahol jól érzem magam. Én világpolgár vagyok” – nyugtatja anyját Peipei.

Kínai interjúalanyaink közül a Peipei-jel egyidős Ruru fogadta el a legmesszebbmenőkig magyar barátai viselkedésmintáit és értékrendjét, és utasította el kínai társaiét, részben anyja hatására: „Anyá sem akarja, hogy kínaival barátkozzak. Ha azok együtt vannak, csak arról van szó, kinek van jó mobilja, kinek mennyit keres az apja.” Ruru anyja megerősíti: „Azért jobb, ha magyarokkal van együtt, mert fejleszti a nyelvet, és hozzászokik a magyarok gondolkodásához. Végül is itt él. Aztán meg vannak kínai szülők, akik nem figyelnek oda a gyerekükre, csak pénzt adnak nekik.” Ruru és anyja tehát a túlzott anyagiasság vádjával illeti a kínai sikernarratívát – ami azért érdekes, mert, mint látni fogjuk, a kínai gyerekek gyakran éppen magyar osztálytársaikat tartják túlzottan fogyasztáscentrikusnak. Ruru barátai azonban mind magyarok – rajta kívül nincs is több ázsiai a iskolában –, és Peipei iskolatársaival ellentétben nem az értelmiségi elitet képviselik: ő egy két tannyelvű, tandíjas idegenforgalmi középiskolába jár, és – egyedüli budapestiként – kollégiumban lakik. Érettségi után tolmács szeretne lenni, Magyarországon vagy másutt. Kínába is visszamenne akár, de ez nem egy határozott elképzelés. A szülei nem szólnak bele: „Tiszteljük az ő szándékait. Neki tetszik Magyarországon. Most, hogy Magyarország és Kína turisztikai egyezményt kötött, nagy kereslet lesz mindkét nyelven tudó emberekre” – mondja az anyja.

Ruru pályája azért is meglepő, mert későn, tizenhárom évesen jött el Kínából. Éttermtulajdonos szülei tolmácsa ajánlotta azt a zuglói általános iskolát, ahová került. A szülők – az igazgató közbenjárásával – megegyeztek az iskola egyik tanítónőjével, aki már korábban is fogadott be ázsiai gyereket, hogy magához veszi Rurut, amíg megtanul magyarul. Ő lett Ruru osztályfőnöke is, mert az iskola igazgatója úgy döntött, hogy a kislány negyedik osztályba kerüljön. Úgy gondolta ugyanis, hogy a felső tagozatos szaktantárgyak nehezítenék a magyarul nem beszélő Ruru helyzetét. Mindebbe a lánynak semmiféle beleszólása nem volt. „Anyu akkor kegyetlen volt” – emlékszik vissza akkori érzésére, hiszen úgy hitte, hogy a szülei nem akarnak vele törődni. „Az első év utálatos volt. [De] most már jó ötletnek tartom, köszönhetem az anyukámnak. Ez a legjobb módszer nyelvet tanulni... fontos a környezet...” Elmondása szerint a szülők nem akarták, hogy a „piaci nyelvet” beszélje. Tanítónője büszkén mesél arról, mekkora erőfeszítésébe

került „átalakítani” Ruru szokásait: annyira, hogy Kínát már nem is érzi saját kultúrájának – mondja.

Az általános iskolában nem engedélyezték, hogy Ruru osztályt „ugorjon”, így a hároméves hátrányt máig megőrizte. De ez nem gátolja abban, hogy a vele egykorú felsősök közül barátokat szerezzen. A középiskolát Ruru maga választotta ki, szülei beleszólása nélkül, de a megelégedésükre. Voltaképpen nemzetközi középiskolába szeretett volna menni, ezt azonban a szülők túl drágának ítélték. A bentlakás is az ő kívánsága volt, „mert így több emberrel ismerkedhetem meg, és közelebbi kapcsolatba kerülhetek velük”.

A bemutatott példából két szembeálló következtetés adódik. Egyfelől a családi háttér, a magyarországi élet- és ezen belül az oktatástörténet, az etnikai és a magyar környezethez való viszony és a szülői elvárások igen változó konfigurációkat alkothatnak a kínai gyermekekben, és különböző ambíciókat eredményezhetnek. A szülőknek a gyermekekhez fűzött várározásai mind szintjükben, mind tartalmukban erős hatással vannak a gyermekek saját ambícióira, ám érvényesítésüket gátolhatja a család rossz anyagi helyzete, a disszonáns akkulturálódás (amikor a szülők helyi kulturális tőkéje elmarad a gyermekétől, és ezért tekintélyük csökken) és a gyermek és a szülők közötti korai konfliktus kialakulása (vö. Portes–Rumbaut, 2001: 103–107). A disszonáns akkulturálódás azonban erősebb gátat jelent az afgán, mint a kínai szülők ambícióinak érvényesítésében, ami azt mutatja, hogy az utóbbiak a helyi korlátok ellenére is mobilizálhatóak a gyermekek fegyelmezése és a kívánt oktatási „siker” elérése céljából. Látható ugyanis, hogy a transznacionális kínai közösség által erőltetett – az angolszász rendszerű oktatáshoz és az angloamerikai nagyvállalatokhoz fűződő – sikernarratíva szinte minden kínai szülőre és gyermekekre nyomást gyakorol, azokra is, akik nem képesek vagy nem akarnak megfelelni a siker e modelljének. A transznacionalitás és a nemzetközi oktatás csökkenti néhány olyan faktor hatását a várározásokra, ami a nemzetközpontú közoktatás keretei között operáló Portes–Rumbaut-modellben fontosnak bizonyult. Portesék kutatásában a folyékony kétnyelvűség és az iskola első osztályaiban elért tanulmányi eredmény erős korrelációt mutat a gyermek elvárásaival (uo.: 230). A mi esetünkben a kétnyelvűség addig jelent előnyt a külföldi gyermekek számára, amíg azok a magyar (állami) iskolarendszerben maradnak, míg a nemzetközi iskolákban sem a magyar, sem az angoltudás kezdeti hiánya nem okoz hosszú távú hátrányt. (Olyan végzős kínai tanulók is vannak a nemzetközi iskolákban, akik egyáltalán nem tudnak magyarul.) A gyerekek – főleg a lányok – egy része kötelezőnek tartja a maga számára a kitűnő vagy jeles eredményt, de a magyar iskolában elért gyenge kezdeti tanulmányi eredmény sem csökkenti feltétlenül a „nemzetközi oktatáshoz” fűződő várározásokat. A siker szerintük saját képességeiktől és erőfeszítéseiktől függ, nem látnak strukturális akadályokat: „Mindegy, hol vagyok, csak rajtam múlik, mi lesz belőlem” – mondta Miaomiao, egy nemzetközi gimnázium tizenhét éves elsőse.

A transznacionális erőforrásokkal nem vagy csak csekély mértékben rendelkező afgán szülők ellenben, ambícióik ellenére, minden valószínűség szerint kénytelenek lesznek elfogadni gyermekeik társadalmilag „lefelé” irányuló helyi akkulturálódását. A kínaiakkal szemben az afgán gyermekek ambíciói nagyrészt magyar iskolatársaikéhoz igazodnak, illetve – leginkább a fiúk körében – a családi és etnikai környezetben látott vállalkozási minták folytatására irányulnak. A tizenhat éves Zahir mondja: „Amikor... Afganisztánban éltünk, apukám már akkor is elvitt magával a technikai boltunkba... és

én azóta kereskedő akarok lenni. [...] Itt is boltja van, úgyhogy egyszerűen megtanultam, hogy üzletelni akarok.” Zahir nővére, Zaleha – szülei kívánságának megfelelően – szeretne Magyarországon egyetemre menni, de ezt közepesnél rosszabb gimnáziumi osztályzatai kétségessé teszik. Vágyai szerint szívesen tanulna külföldön, angol nyelvterületen, de erről mind az anyagiak, mind a szükséges „papírok” miatt lemondóan nyilatkozik.

A mérsékeltbb várakozások azokra az afgán gyerekekre is jellemzőek, akik egyébként jó kezdeti eredményeket értek el az iskolában. Busra, aki szülei kívánsága és igen jó általános iskolai eredménye ellenére nem gimnáziumba, hanem kereskedelmi iskolába ment, és nem orvosi vagy jogi pályát szeretne, hanem „valamilyen menedzseri állást, azt hiszem”, honfitársainál sokkal nagyobb sikerrel végezte el az iskolát: testvérei és unokatestvérei tanulmányi eredménye alapján a hasonló ambíciók – az etnikai gazdaságon kívül – utópikusnak tűnnek. Egy másik tizenhat éves, nyolcadikos csepei afgán lány – noha édesanyja Afganisztánban angoltanár volt, és szokatlan módon Budapesten is elhelyezkedett a szakmájában – nagy sikernek értékeli, hogy fölvtették a szakközépiskolába fodrász-kozmetikus szakra:

„Ez most nagyon jól jött ki. [...] Nagyon nehezen kerültem be... én... úgymond, nem tudok tanulni. [...] És így nyolcadikban kaptunk ilyen felvilágosító papírokat... és ez nagy lehetőség volt számomra. [...] Két évig tanulok, és utána átkerülhetek a Hajas László – ismered őt? – a mesterfodrász[hoz], ha itt nagyon jól tanulsz, akkor át lehet menni hozzá. ... És akkor... elkezdtem tanulni. [...] Halálra tanultam az agyamat. [...] Elmentem előkészítőre. [...] Szóval mindegy, de nagyon nehéz volt bekerülnöm.”

Mind a kínai, mind az afgán gyermekekre érvényesnek tűnik ugyanakkor az a megfigyelés (lásd Portes–Rumbaut, 2001: 227), hogy a lányok a fiúknál ambiciózusabbak a tanulásban, és jobban igazodnak szülei elvárásaihoz. Az afgán gyerekek között csak eggyel (egy lánnyal) találkoztunk, aki egy jó nevű két tannyelvű gimnáziumban tanul, és esélye van rá, hogy egyetemre vagy főiskolára menjen.

## ISKOLAÉLMÉNYEK

„A show műsorvezetője a szmokingba öltözött Tom tiszteletes, az igazgatóhelyettes. A tanulók természetesen egyenruhában vannak: a felsősök kék szoknyában és fehér blúzban, amit kék sweatshirt egészít ki, az alsósok pedig egyfajta tréningruhaszerű öltözékben. Az egész egy American Beauty-beli jelenetre hasonlít, a tisztes középosztálybeli amerikai külváros önkifejezési formája, csakhogy a szereplők nagy többsége ázsiai, és családjaik részben egyáltalán nem a tisztes amerikai középosztály módjára élnek. A kínaiak és koreaiak főleg zongoráznak, a fehérek inkább jeleneteket adnak elő, a dél-ázsiaiak pedig gospelt énekelnek. Egy jól öltözött kínai apa digitális fényképezőgéppel fényképezi a gyereke föllépését. Az általános iskolásoknál az első díj 10 ezer, a második 7, a harmadik 5 ezer Ft. A zsűri tagjai: az igazgató, egy tanítónő és a diáktanács elnöke, a kínai Cheng Hao, aki nagyon komolyan veszi a dolgot. Minden számot nagy taps és ujjongás követ.”

Ez a terepnapló-részlet, amely a budai hegyvidéken lévő, egyik amerikai rendszerű nemzetközi iskola ünnepélyén készült, igazolja a fejezet elején idézett Rick Zhangot: a magyar és a nemzetközi iskolákban a migráns gyerekeknek alapvetően eltérő élményben van részük. Az iskolai társadalom a különböző helyeken eltérően strukturált, eltér a gyerekek közötti kapcsolatok dinamikája, és ebben –részben az eltérő oktatási ideológiák, stratégiák hatására, mint erről az ötödik fejezetben még szó esik – más-más szerepet kap a gyerekek eltérő „kultúrája”.

Az általunk vizsgált nemzetközi iskolák népessége etnikai szempontból igen változatos – bár afgán tanulók itt nincsenek –, ami eleve mássá teszi a társadalmi kölcsönhatások dinamikáját a magyar iskolához képest. A szóban forgó iskolában – amit Hudson Taylor International Schoolnak fogunk nevezni – a kínaiak az igazgató szerint a tanulók 43 százalékát teszik ki, és a választott diáktanács kizárólag kínaiakból áll. Ez azt sugallja, hogy a kínai tanulók egy része különösen fogékony az önerejéből kiemelkedő, kezdeményező közösségi tagnak az iskola által közvetített diákideáljára, és sikerül is megfelelnie annak. „A motivációmat kérdezi?” – fordította le az iskola nyelvére egyikünk kérdését, hogy miért is választotta ezt az iskolát, Cheng Hao, a diáktanács végzős elnöke, akit már fölvettek egy amerikai egyetemre. „Nem azért jöttem ide, hogy átlagos diák legyek. Az egyik célom az volt, hogy adaptálódjak a kultúrához, és része legyek az iskolai közösségnek. Az elnökség jó lehetőség arra, hogy vezetést tanuljak.” Cheng Hao számára az iskolai normákhoz való adaptálódás tehát az amerikai társadalomhoz – pontosabban az Amerikával azonosított ideáltípus, globális modern társadalomhoz – való adaptálódást testesíti meg. Ennek az adaptációnak része az amerikai angolság minél tökéletesebb elsajátítása és a középosztálybeli amerikai tinédzserek szóhasználatának, hanghordozásának, mimikájának, taglejtéseinek és – a lányoknál – hajviseletének és sminkjének átvétele. Az iskola céljaival összhangban az adaptálódás elősegíti a homogenizálódást, és az iskolán belüli viselkedésbeli dinamika – sem a szünetbeli beszélgetésekkor, sem az osztályok ültetési sorrendjében – nem mutatja az etnikum szerinti csoportosulásokat jeleit. Csak az újonnan érkezett, angolul még rosszabbul beszélő és így felzárkóztató órákra járó gyerekek igyekeznek egymás közt maradni, de a tanárok ezeket a csoportokat is szétkergetik, mert az iskola szabályzata szerint a gyerekeknek egymással is csak angolul szabad beszélniük. Néhány év után már ez válik számukra természetessé. Egy kilencedikes magyar diák a következőket mondta erről: „Itt egyenlő szinten érezzük egymást, és ezt nagyon belénk verik. Nincs kritizálás”, mármint nemzetiség alapján. „Az amerikaiak nincsenek fölényben” – és természetesen a magyarok sem.

A diákok közösségi érzését egy sor ünnepély, táborozás, iskolai vásár, sportesemény és kirándulás hivatott erősíteni. Az iskolát egy evangelizáló keresztény egyház működteti, a napok imádsággal kezdődnek. A fiatalabb gyerekek egy része ambivalensen viszonyul a kereszténységhez, de a fölsősök – a kínaiak is – már általában kereszténynek vallják magukat. Az iskolán belüli viselkedésbeli dinamikát mindez tovább homogenizálja. A közös identitásteremtés nem mond ellent az etnikai sokféleség – egyfajta visszafogott multikulturalizmus jegyében történő – tematizálásának: van „nemzeti öltözék napja”, és a menzán minden héten más „nemzeti ételt” főznek.

Az etnikai egyenjogúság és a hatásosan intézményesített közösségi szellem sikeresen integrálja a kínai diákokat a Hudson Taylor közösségébe, és ezt a szülők is méltatják. A tizedikes Lai apja szerint az iskola fő erőssége, hogy „teljes az egyenlőség”, és hogy



„fejleszti a gyerekek jellemét”. A civil társadalomban való nyilvános viselkedés iskolában elsajátított modellje azonban az iskolán kívüli életet, a magánszférát nem érinti: ott a kínai gyerekek leginkább csak egymással találkoznak. A magyar iskolákban tanuló kínai vagy afgán gyerekeknek viszont sokszor elsősorban magyarok alkotják az iskolán kívüli baráti társaságaikat. Ennek oka feltehetőleg nagyrészt abban keresendő, hogy a magyar iskolák egy-egy osztályában sokkal alacsonyabb az azonos etnikumú gyerekek száma, illetve abban, hogy az osztálytársak általában egymáshoz közel laknak, míg a nemzetközi iskolák tanulói gyakran távoli környékekről érkeznek. A magyar iskolában azonban a gyerekek közötti kölcsönhatás dinamikája nem valamiféle közös, intézményesen meghatározott viselkedésbeli modellhez való igazodáson alapul: a magyar osztálytársak és a tanárok által közvetített normákhoz a külföldiek sokszor traumatikusan és nem mindig sikeresen adaptálódnak. Erről egy menekülttáborot megjárt, tizenhat éves afgán fiú, Zahir és az egyik budapesti „csúcsgimnáziumba” járó tizennyolc éves kínai lány, Peipei szinte ugyanazt mondja.

„Nehéz volt. Nekem kellett alkalmazkodnom. Beolvadni kell: a másságaiddal együtt beilleszkedni nagyon nehéz, neked kell engedned. A magyarok nem szeretik, ha valaki más, mint a többség, netán még jobban is teljesít, mint ők.” (Peipei)

„Úgy kell, hogy az első évben, akárhova mész, egy ideig a kedvükben kell járni. Ha valamit kérnek, azt tedd meg, nem kell ellenkezni: ha ellenkezel, akkor még súlyosabb lesz a helyzet, és még jobban utálnak. [...] Az első évben engem is bántottak, de aztán türelemmel sikerült elérnem, hogy ne piszkáljanak.” (Zahir)

A „beolvadás” sikere igen változó: vannak külföldi gyerekek, akik kifejezetten népszerűek iskolájukban – például a második fejezetben említett afgán Busra, aki csepeli iskolája diákkörének titkára volt, vagy unokatestvére, Fatima –, és vannak, akik elszigeteltek maradnak. Ez nyilvánvalóan legalább annyira múlik az intézményen és a pedagógusokon, mint magukon a gyerekeken. Jin Pingmei, a Hudson Taylorban Cheng Hao végzős osztálytársa, nyolcéves korában jött Magyarországra, és elsőtől ötödikig egy VIII. kerületi iskolába járt. (Az iskoláról, amelyet idegenellenes vezetése különböztet meg, Jácint néven az ötödik fejezetben lesz részletesebben szó.) Ebben az iskolában a kérdőívünkre adott válaszok szerint 2002-ben tizenhárom külföldi tanult, mind kínaiak, és többségük az életkoruk szerint indokoltnál sokkal alacsonyabb osztályban, például egy tizenhat éves az ötödik osztályban. Többségük egyéves ottani tanulás után még nem tud magyarul kommunikálni. Pingmei hét évvel korábbi emlékei szerint a külföldiek németnyelv-órák helyett nyelvi felzárkóztatást kaptak (ezt az iskola szerint a tanárok külön térítésért végzik), de az első két évben ez a gyakorlatban csak annyit jelentett, hogy a németórán hátul kellett ülniük, és nem vehettek részt az órán. Pingmei számára megalázó élmény volt, és azt jelezte, hogy „a némettanárnő nem szerette a külföldieket”.

Az afgán gyerekeknek rendszerint még több „csúfolódással,” idegenellenes megjegyzéssel kell szembenéznük iskolatársaik, illetve azok szülei részéről. Őket ugyanis nemcsak külföldi, illetve menekült voltuk stigmatizálja, hanem egy sor más tényező is. „Minket lenéznek, mert mi barnák vagyunk” – mondta egy tizenhat éves afgán fiú. A romákhoz hasonló bőrszínük miatt sokszor „cigányoknak” csúfolják őket, a muzulmánországból, konkrétan Afganisztánból való származás miatt pedig – hiába menekültek el



éppen az iszlamista rendszer elől – „talibánoknak”, „terroristáknak”. Egy kispesti iskolában, ahol kutatásunkkor tizenkilenc külföldi, köztük hét afgán és hét vietnami gyermek tanult, 2001. szeptember 11. után az igazgatónő iskolagyűlést hívott össze, mert üldözték, bántották az afgán tanulókat. „A gyerekek nem voltak az afgánokra felkészülve” – magyarázza az igazgató:

„A vietnamiakhoz, kínaiakhoz már hozzászoktak az óvodában... de az afgánok jelenléte, érthető módon, az elején nagyon furcsa volt nekik, a magyarok csodabogárként néztek rájuk, nagyon nehezen fogadták be, csúfolták őket, s a többi. Az aurájuk, a szaguk... minden annyira más volt. Nem is lehet elvárni a gyerektől, hogy egyik pillanatról a másikra ehhez jó pofát vágjon.”

Az iskola anyagi helyzete, a tanulók összetétele hasonlít Pingmei józsefvárosi iskolájához. A jelentős lemaradás az életkorhoz képest a kispesti afgánokra éppúgy jellemző, mint a józsefvárosi kínaiakra: itt is van tizenöt éves negyedikes. A két igazgatónő azonban homlokegyenest eltérő álláspontra helyezkedik a külföldieket illetően. „Eszemben sincs kirakni őket” – mondja a kispesti igazgató a tizenhét éves nyolcadikosokról. „Mindkét etnikum kirekesztett Magyarországon, és valamennyien a poklok poklát járták meg.” Tandíjat itt senkinek sem kell fizetnie.

„Jó megmutatni a magyar gyerekeknek, hogy itt van ez a világ végéről jött idegen gyerek, és szebben ír, mint az, aki itt született. [...] Azonkívül a pedagógus meg tudja tanítani a toleranciát, mert anélkül nem lehet ballagni... a gyerekeknek igenis a külföldiekkel együtt kell élnie, dolgoznia, teljesítenie.”

Az iskola egyik tanítónőjének feladata, hogy a külföldi gyerekek problémáival törődjön. A sokféleség tematizálása – mint erről az ötödik fejezetben részletesebben is szó lesz – egészen más, mint a Hudson Taylorban: itt nincs „nemzeti öltözék napja”, viszont a földrajzórán szóba kerül az a kérdés, hogy „milyen népek jöttek a szocializmus alatt Magyarországra, és kik jönnek most”.

A menekülttáborból nemrég kikerültek számára további stigma a szegénység. Egy tizenhat éves afgán lány mondja: nem tudnak „venni ilyen márkás cuccokat, és... kicikizik őket, és mondják nekik, hogy hogy nézel már ki, menjél haza”. Egy afgán fiú azt a megjegyzést hallotta osztálytársa édesanyjától, hogy „minek engedik be az ilyeneket a határon” (Marton 2001: 56). Többen ugyanakkor arra panaszkodtak, hogy ha mégis sikerül – tanulásban, sportban vagy anyagiakban – kitűnniük osztálytársaik közül, az újabb ellenszenvet vált ki. „Sokkal jobban fociztam, mint a többi osztálytársaim, ezért is lenéztek – mondja Zahir. – Féltékenyek, ha valakinek jobb cucca van, vagy ha valamit jobban tud.” Zahir nővére, aki ugyanabba az általános iskolába járt, úgy fogalmazott, hogy a magyar gyerekeknek egy idő után elege lett a „jöttmentekből” – mármint a menekült gyerekekből –, főleg azokból, akik nehezen tanultak meg magyarul.

Mindemellett úgy tűnik, hogy az állam által az elismert menekülteknek nyújtott, intézményesített segítség diskurzusa, illetve a menekültek számára ezáltal diszkurzíve elérhető kliensi pozíció bizonyos helyzetekben még akkor is ellensúlyozza a többszörös társadalmi stigmát, ha a gyakorlatban ez a patrónus-kliens rendszer alig működik. Emellett, amint

arról korábban szó volt, a transznacionális hálózatokra támaszkodni nem tudó afgán szülők talán hajlamosabbak elfogadni gyermekeik bizonyos fokú hátrányos megkülönböztetését. Ezekkel az okokkal függhet össze, hogy az iskolával mint intézménnyel, illetve a tanárokkal kapcsolatban az afgán gyerekeknek általában nincsenek negatív élményeik, és az évek múltával általában jobban érzik magukat az iskolában, mint, mondjuk, Pingmei. Fatima súlyos lemaradása ellenére – tizenhat évesen hetedikes – kivételezettnek érzi magát az iskolájában:

„Az a nagy igazság, hogy velem nagyon kivételeznek a tanárok. Tőlem nem követelnek meg annyit, mint a többiektől, és ha valamelyik dolgozatom jól sikerül, akkor mondják az egész osztálynak, hogy vegyenek rólam példát... Tetszik nekik az, hogy egy kicsit más vagyok. A kisebbik öcsémet is imádják...”<sup>36</sup>

Az afgán gyerekek esetében inkább a korai munkába állásra irányuló (fiúk), illetve a fiúkkal való „járás” (lányok), az osztálytársak látogatását, a kirándulásokon való részvételt tiltó szülői nyomás morzsolja föl idősebb korban a magyar baráti kört (Marton, 2000: 45, 2001: 54). Ez fokozottan érvényesül, ha az iskolába több afgán család gyermekei járnak, és – különösen az idősebb fiúk – „szemmel tartják” egymás viselkedését. Ezért örül neki Fatima, hogy az ő iskolájában rajta és az öccsén kívül nincsenek afgán tanulók.

A legtöbb gyerek benyomásai Pingmeié és Fatimáé között helyezkednek el: normálisnak, stabilnak szeretnék lát(tat)ni saját helyzetüket a magyar iskolában, és ezért a tanárok vagy az iskolatársak részéről tapasztalt méltánytalanságokat hajlamosak apróságnak tekinteni. Egy magyar középiskolába járó kínai lány az általános iskolában őt ért „csúfolódásról” azt mondja: „Kisgyerekek voltak, azt sem tudták, mit beszélnek, nem foglalkoztam vele. Nem gondolhatja egy hétéves kisgyerek, hogy megbánthat.” A lány hangsúlyozta, hogy a csúfolódás elsősorban nem a saját osztálytársaitól jött, sőt mások azt is említették, hogy osztálytársaik kiálltak mellettük. Egy tizenhat éves afgán lány így emlékezik vissza arra a XI. kerületi iskolára, ahová a Vöröskereszt menekültszállójáról járt:

„Ott is volt olyan tanár, aki nem nagyon szerette a külföldieket... az órákon csak őket kérdezte mindig, akkor... aki nem tudja, egyes, akkor menj ki, mert látom, hogy vihatsz, meg ilyenek. De ezek nem nagyon voltak fontosak, mert a lényeg az, hogy az igazgató, azzal mindent meg lehetett beszélni. [...] A Vöröskeresztben vannak ilyen tolmácsok, és ők segítettek.”

Egy másik, tizenhét éves afgán lány, aki ebbe az iskolába járt, úgy emlékszik, hogy egy idő múlva a tanároknak is elfogyott a menekültek iránti türelmük, a csúfolódókkal szembeni föllépésük pedig értelmetlen vállalkozásnak bizonyult. Ezért azonban nem őket okolja: „Igenis, a külföldinek alkalmazkodnia kell.”

<sup>36</sup> Marton Klára interjúja, Budapest, 2002. május 2.

Mások – elsősorban olyanok, akik már elhagyták a magyar iskolát, és egy nemzetközi iskolában tanulnak – kevésbé megértők. A hetedikes Sona nemrég került át a Hudson Taylorba egy XIII. kerületi magyar iskolából, ahová – miután Kínában elvégezte az ötödik osztályt – másfél évig járt, mert anyja azt gondolta, hogy meg kell tanulnia magyarul. De a távlati cél mindig az angol iskola volt. A szóban forgó nemzetközi iskola vezetőinek kérdőívünkre adott válaszai azt sugallják, hogy itt az átlagnál komolyabban veszik a külföldi tanulók problémáit. A válaszadó szerint az iskolába érkező gyerekek általában nem tudnak magyarul, és a kerületben egyedül itt tartanak nekik, esetenként, szaktárgyi órák helyett nyelvi felzárkóztatást. A külföldi gyerekek száma is nagyobb, összetételük pedig igen vegyes. Az iskola ráadásul az átlagnál sokkal jobban felszerelt. Sona emlékei azonban fájdalmasak:

„Voltak legjobb barátaim [sic!], és voltak, akik gonoszak voltak hozzám. Voltak fiúk az osztályomban, akik rossz szavakat mondtak, és én olyan rosszul éreztem magam, a legjobb barátaim meg otthagytak. Az igazgató kedves volt, de az osztályfőnök olyan rossz. Anyám vett nekem magyartankönyvet, az osztályfőnök meg azt mondta, hogy adjam oda másnak, akinek nincs, mert nekem úgyis fölösleges. Persze hogy itt jobb! Itt mindenkivel tudok beszélni. Az osztálytársaim olyan kedvesek!”

A magyar iskolákban is megfordult gyerekek – ilyen a nemzetközi iskolák kínai diákjainak többsége – sokszor hangsúlyozzák az iskolák közötti különbséget, szinte mindig a nemzetközi iskola javára. A tizedikes Traci a Hudson Taylor School diáktanácsának elnökhelyettese. Kínából elsős korában jött el, ott csak három hónapig járt iskolába. Magyarországon csak az első osztály második félévét járta ki állami iskolában, azonban nyolcadikos korában, a család „pénzügyi problémái” miatt, újra egy XIII. kerületi magyar iskolába került. Ennek az egy évnél az alapján – mondja Traci – „meg tudtam mondani, hogy az állami iskola nem nekem való”. Így került vissza ismét a nemzetközi iskolába, és Amerikában vagy Nyugat-Európában szeretne tovább tanulni.

Miért jutott Traci erre a következtetésre? A magyar iskola, ahova járt, a budapesti átlagnál jobb állapotú, de a nemzetközi iskolánál érthető módon kevésbé kedvezőek az adottságai. Viszont az iskola igazgatója kutatásunkkor nyíltan idegenellenes álláspont-ra helyezkedett: ha rajta múlna, egyellen külföldit sem engedne be az országba, jelentette ki. Az iskola emellett – az igazgató elmondása szerint – tandíjat szedett azoktól a külföldi tanulóktól, akik állampolgársága szerinti országával Magyarországnak nincs erre vonatkozó „viszonyossági szerződése”. Látogatásunkkor egy kivétellel csak olyan külföldiek tanultak az iskolában (öten), akik elsőtől kezdve jártak oda, ami arra mutat, hogy az iskola igyekszik elkerülni a magyarul nem tudó gyermekek fölvetését felsőbb osztályokba.

Amikor Traci elmagyarázta, miért nem volt „neki való” az állami iskola, nem ilyen problémákra hivatkozott, de érezte, hogy nem sikerült bekerülnie az „iskolaközösségbe”. „Megszoktam a kis közösséget, a barátságot a tanárokkal, és az egy nagy állami iskolában nincs.” „Mindig szerettem a tanórán kívüli tevékenységet, ötleteket, programokat kitalálni” – ezért is jelöltette magát a diáktanács alelnöki posztjára. A magyar iskolában nem volt ilyesmiben része, és a magyar nyelv elsajátításához sem kapott kellő segítséget. Pedig „egy magyar iskola nekem kihívás lett volna a nyelv miatt”. A tanárai korrepetálták

ugyan külön fizetségért, de nem hatásosan, „mert nem volt tapasztalatuk külföldiek tanításában”. Végül a szülei találtak egy magántanárt.

A kínai gyerekek iskoláról szóló elbeszéléseiben visszatérő elem az összehasonlítás kínai iskolai élményeikkel. Az ottani iskola követelményeit egyöntetűen sokkal magasabbnak tartják – „a kínai iskola rengeteget követelt, még a Fazekastól is többet”, „ott éjjel egyig kell tanulni”, „ott ötkor, hatkor keltem, és éjfélig tanultam” –, és kiemelik a fegyelmet és a diákok közötti állandó versenyt. A Kínában hat osztályt végzett, a beszélgetés idején egy XIII. kerületi iskolában nyolcadikos (azóta már magyar gimnáziumba járó) Shanshan szerint a magyar iskolában „nem elég nagy a terhelés”. Kínában mindenki tanulni akart, versenyeken részt venni, itt nem. Így aztán ő sem jelentkezik, de ezt furcsának érzi. Az oktatási rendszerek közötti különbség megítélése nem egyértelmű, de jellemző, hogy azt a magyar (vagy „nyugati”) és a kínai „kultúra” közötti tartalmi, sőt értékbeli különbségként fogják föl, ami végső soron két, egymással versenyző sikerfölfogást is tükröz. A Hudson Taylor kilencedikes tanulója, Guan szerint „Kínában csak a tudást tanítják, a gondolkodást nem”, és ezért „a nyugati oktatás jobb”.

A többség azonban – a kínai szülők álláspontját visszhangozva – a kínai rendszert tartja jobbnak. A siker kínai mércéjének átvétele, valamint a kínai és a magyar diákok közötti „kulturális” különbözőség hangsúlyozása azokra a legjellemzőbb, akik Kínában több évig jártak iskolába, és akik baráti köre elsősorban kínai gyerekekből áll. Egy nemzetközi középiskola magyar pedagógusa szerint „aki már ott járt néhány évet iskolába, fogékonyabb, gyorsabb, főleg, ha van bennük egy kis akarás is”. A korrepetitorok, plusz-foglalkozások teljesen általánosak körükben, akár vannak problémáik az iskolában, akár nem. Valószínű azonban, hogy értékrendjük kialakulásában nemcsak a versenyszellem és a sikerideológia, hanem Kína kulturális egyedülállóságának és a Nyugattól való különbözőségének a kínai oktatásban hangsúlyozott ideológiája is szerepet játszott. Számukra a kínai iskolarendszer állandó referenciapont, bár nem mindig azonos módon: szolgálhatja a magyarokhoz képesti kulturális különbözőség és eltérő célok hangsúlyozását, de szimbolizálhatja, ellentétes értelemben, a szülők értékeivel való konfliktust is.

Egy alkalommal három kínai barátnővel beszélgettünk egy olyan nemzetközi középiskolai osztályban, ahol a kínai tanulók szünetekben és iskola után elkülönülnek a magyaroktól. Mindhármuk szülei felsőfokú végzettségűek, és a három lány közül ketten Kínában végezték el az általános iskolát. A beszélgetés során az egyik legmarkánsabban megfogalmazódó téma a sürgősség érzése volt: minél jobban és gyorsabban kell elvégezni az iskolát, mert az iskola állandó verseny. A magyarországi élet előnye a függetlenség, ami nem a viselkedésbeli szabadságot jelenti, hanem azt, hogy az ember korábban belecsöppen az „igazi életbe”, „megtanul maga boldogulni”, és ez hozzásegíti a mielőbbi sikerhez.

„Kínában a tanárok elhítetik veled, hogy ha elég keményen tanulsz, és bekerülsz a legjobb egy százalékba, akkor automatikusan bejutsz egy jó egyetemre, és aztán jó munkahelyet kapsz. Közben semmi gyakorlati tapasztalatot nem szerzel, mondjuk, főzni sem tudsz. Itt, ha akarsz, tanulsz, de senki se kényszerít rá. A szüleim nem foglalkoznak veled. Bízna bennem.” (Miaomiao, 18 éves)

„Függetlennek kell lennünk.” (Danny, 17 éves)

„Ez ad önbizalmat.” (Miaomiao)



Azok, akik nem jártak iskolába Kínában, hajlamosabbak elutasítani a kínai iskolának a szülők által oly fontosnak tartott diskurzusát, vagy ambivalensebb ítéleteket alkotni róla. Peipei, aki általános és középiskolai tanulmányait is magyar iskolában végezte, részben egyetért a kulturális különbözőségről szóló magyarázattal: a versenyszellem szerinte „egy belső önfegyelemből fakad a kínai diákoknál, egy belső pozitív hozzáállásból”. A „mechanikus, sulykolós módszer”, „az újítás teljes hiánya” viszont, ami a kínai iskolára szerinte jellemző, nem tetszik neki.

Az afgán gyerekek számára az összehasonlításnak nincs ilyen jelentősége: ők maguk nem vagy csak elmosódottan emlékeznek arra, milyen volt az iskola Afganisztánban, a szülőktől pedig, ha egyáltalán beszélnek róla, azt hallják, hogy ott sokkal könnyebb volt. Az ő számukra a magyar iskolának nincs viszonyítási alapja: vagy boldogulnak itt, vagy nem.

## MIGRÁNS GYEREKEK ÉS A MAGYAROK

Az, hogy Peipei artikulált és árnyalt módon fejezi ki – magyarul beszélve is – a kínai szülők, illetve a kínai és a magyar iskola sikerdiskurzusát ötvöző nézeteit, nemcsak azzal függ össze, hogy ő mindkét szempontrendszer szerinti „sikeres” tanulója a magyar elit-gimnáziumnak, hanem azzal is, hogy baráti társasága kizárólag magyar osztálytársakból áll. A magyar iskolákba járó külföldi gyermekekre ez általában is jellemző, és többen pozitívumként említik: például a tizenhét éves afgán Zaleha vagy az egy évvel idősebb kínai Ruru, aki nem csinál titkot belőle, hogy „nem is szerettem kínaiakkal jární”.

A nemzetközi iskolákban is csak ott figyelhető meg az etnikai alapon szerveződő baráti társaságok dominanciája, ahol nagyon nagy arányban tanulnak kínaiak (afgánok, mint láttuk, itt egyáltalán nincsenek). Az elkülönülés azonban csak egy helyen nyilvánvaló: abban a magyar tanterv szerint működő nemzetközi gimnáziumban, ahol a két domináns etnikum a kínai és a magyar. „A saját nemzettsáival könnyebb kommunikálni az embernek, ha külföldön van, könnyen megértjük egymást” – magyarázta itt egy első kínai lány, aki erre kulturális magyarázatot adott: „Más a kultúránk, máshogy gondolkodunk. [A magyarok] furcsák. A fiúk ölelkeznek és csókolóznak a lányokkal. Ez minket megdöbbsent, nem tudjuk elfogadni.” Osztálytársnője hozzátette: „Tény, hogy néha mi zárkózunk be. De néha nem tudunk mást tenni, mert a külföldiek<sup>37</sup> nem értik meg a mi problémáinkat... Ami nekünk probléma, az nekik nem az.” Mint említettük, a kulturális különbséget leginkább azok a gyerekek hangsúlyozzák, akik iskolai szocializációja már Kínában végbement. A magyar iskolákba járó gyerekek elbeszéléseiben is fölbukkan, de a gyakorlatban többnyire nem akadályozza a barátságok kialakulását. A magyar általános iskolát végzett Miamiao csak a középiskolában került magyar baráti körbe, ha utólag mintegy érvényteleníti is korábbi választását: „Nekem általánosban sok külföldi barátom volt, de amikor el akartam nekik mondani a titkaimat, nem értették, úgyhogy feladtam.”

---

<sup>37</sup> Értsd: magyarok.



Ezzel együtt Miaomioa és osztálytársai sincsenek elszigetelődve a helyi társadalomtól úgy, ahogy néhány nemzetközi iskolába járó, magyarul nem beszélő nyugati társuk. Családjaiknak rendszerint szükségük van rájuk a magyarokkal való kommunikációban. Az afgán és a kínai gyerekek is sokszor a szomszédokat, a szülők üzletfeleit vagy alkalmazottait, illetve a dajkát nevezték meg magyar „barátokként”.

A migráns gyerekek magyarokról alkotott képét hét fókuszcsoporthatározás-beszélgetésben igyekeztünk kideríteni, összesen negyven 11–18 éves gyermek részvételével. Ezek közül kettőben még menekültzárban, illetve befogadóállomáson élő gyerekek, kettőben Budapesten élő, állami iskolákba járó gyerekek – az afgánokon és kínaiakon kívül Jugoszláviából, Mongóliából, Vietnamból, Romániából, Ukrajnából és Szíriából érkezettek –, egyben pedig egy nemzetközi iskola kínai tanulói vettek részt. A beszélgetések során a gyerekek egyéni listákat készítettek a magyarokra szerintük jellemző pozitív és negatív tulajdonságokról, majd megmagyarázták és megbeszélték a leírtakat; elmondták, mivel értnek egyet és mivel nem két főolvasott, a magyarokat leíró (pozitív, illetve negatív) szövegből; végül kommentáltak egy konfliktushelyzetet ábrázoló sematikus ábrásorozatot, amelynek egyik epizódjában csak magyarok, másokban – ugyanabban a helyzetben, de más-más szerepekben – magyarok és külföldiek szerepeltek. A beszélgetések magyar, illetve egy esetben angol nyelven folytak.<sup>38</sup>

A gyerekeknek fölített kérdések nagyon hasonlítottak a magyar gyermekeknek a külföldiekkel kapcsolatban fölítottakhoz, amelyeket a következő fejezetben ismertettünk. Célunk az volt, hogy szimmetrikus helyzeteket teremtsünk, ezért ügyeltünk arra, hogy a főolvasott szövegrészeket a két esetben hasonló arányban tartalmazzanak pozitív és negatív elemeket. Ezért figyelemre méltó, hogy amíg a magyar gyermekek – mint látni fogjuk – a külföldiek egy sor negatív, illetve pozitív tulajdonságáról számoltak be, addig a migráns gyerekek magyarokról szóló beszédében a sérelmek domináltak. Tekintve, hogy a beszélgetésekben részt vevő gyerekek életkora, etnikai, családi, iskolai és társadalmi háttere különböző, és a magyar környezetükkel való érintkezésüket is más-más helyzetek jellemzik, szembevetendő, hogy a legnagyobb egyetértés a magyarok nemzeti arroganciája, szűklátókörűsége és sovinizmusa körül alakult ki. Ezt minden csoport – persze eltérően fogalmazva – egyöntetűen és spontán módon a magyarok jellemző tulajdonságai közé sorolta.

„Néha nagyon büszkék magukra. [...] Mindig azt mondják, hogy valaki Nobel-díjat kapott, mindig ilyen példákat hoznak föl, hogy más nemzetiségeket meggyőzzenek, hogy okosak.” (17 éves kínai lány)

„Egyszerűen nem értem, hogy mi az, amitől ilyen nagyra vannak... nem eléggé toleránsak. [...] Sosem értettem, hogy mi ez a gyűlölet a zsidókkal szemben. [...] Általában szűk látókörűek a magyarok, nagyon-nagyon leszűkítik a teret maguk körül, és nagyon hisznek a saját maguk gondolataiban, és így kevésbé látják a világ többi részét. Hát persze, Európában vagyunk, nem kerülhetjük el, hogy Európa-centrikusan gondolkodjunk, de azért ennyire nem szabad. Nem szabad. Európán kívül is van világ, mégpedig

<sup>38</sup> A módszerről bővebben lesz szó a negyedik fejezetben. A menekültekkel folytatott beszélgetések elemzésére más szemszögből visszatérünk a hatodik fejezetben.

szép világ, nagy világ, nem lehet ezt csinálni. [...] Aztán nem képesek alkalmazkodni. Mindenkinek alkalmazkodnia kell a magyarokhoz, és a világban nem így működnek a dolgok szerintem. Mi alkalmazkodhatunk, de jön valaki más, és lesznek olyan országok, akik nem úgy gondolják, a politikai életben is lehet olyan.” (18 éves kínai lány)

Más résztvevők konkrétan a rasszizmus vádját fogalmazták meg:

„A külföldieket itt sehogy nem tisztelik. Ha látnak egy fekete bőrűt, csak ránéznek, és már meg is ijednek tőle, mert azt hiszik, hogy bűnöző.” (14 éves jugoszláv<sup>39</sup> fiú)

A türelmetlenség egyik megnyilvánulása a sértő vagy lenéző verbális magatartás, esetenként a bántalmazás:

„Néha [...] megyünk az utcán, és utánunk kiabálnak, hogy csing-csang...” (14 éves vietnami fiú)

„Néha szoktak engem az utcán csúfolni, hogy kínai vagyok.” (12 éves mongol lány)

„Vannak magyarok, akik nagyon segítőkészek, de nagyon kevesen, akik megszívűek. A többség nagyon ellenséges. Például ha tömegközlekedéssel járok, sokan megbámulnak, hidegen, mintha azt mondanák, hogy mit csinálok én itt. Néha mondják is, hogy miért jöttem Magyarországra, menjek vissza a saját országomba. Ez nem túl pozitív.” (18 éves kínai lány)

„Azért ilyenek velünk, mert másképp nézünk ki.” (14 éves kínai fiú)

Többen úgy vélték ugyanakkor, hogy a közeli ismeretség leküzdheti ezeket az előítéleteket:

„Amikor elfogadtak a nélkül a határ nélkül, hogy úgy néznek rád, mint egy külföldre, akkor megszívűek.” (18 éves kínai fiú)

„Az anyukámnak és az apukámnak az a véleménye a magyarokról, hogy nagyon jó emberek, ahol dolgoznak, ott nagyon jó a főnökük. Szerintem velünk csak az iskolában rosszak.” (14 éves román fiú)

Más esetekben a külföldinek, főleg a szembeötlően különböző külföldinek „meg kell váltania” a magyarok tűrését:

„Ha van egy cigije, akkor »adjál már egyet«, de ha nincs semmije, »húzzál már innen.«” (17 éves ukrán lány, magyar osztálytársai hozzáállásáról afrikai osztálytársaihoz)

„Azt gondolják a taxisok, hogy mi gazdagabbak vagyunk, mint ők, mert mi piacozunk, és ott többet keresünk, mint a magyarok. Kihasznlják azt, aki nem tud magyarul.” (12 éves mongol lány)

<sup>39</sup> Koszovói, de magát jugoszlávnak tekinti. A továbbiakban a „jugoszláv” szó az önmegjelölésre utal.

A türelmetlenség másik megnyilvánulása a külföldiek hátrányos megkülönböztetése a mindennapokban, különösen a hivatalos vagy magukat annak tartó személyek részéről:

„Kaptunk egy papírt, hogy el kell hagyni a vöröskeresztes szállót, ezért hirdetés alapján kerestünk lakást. Többször megkérdezték a telefonban, hogy honnan jöttünk, és amikor azt mondtuk, hogy afgánok, azt válaszolták, hogy ez már foglalt. Ismerősön keresztül szereztünk végül lakást.” (14 éves afgán fiú)

„Amikor apukám hív taxit, akkor rögtön azt mondják a taxisok a rádióban, hogy ezek vietnamiak, vagy ázsiaiak, vagy kínaiak, és akkor rögtön másképp gondolkodnak rólunk, nem úgy mintha magyar lenne.” (12 éves mongol lány)

„Az ellenőrök is mindig minket állítanak meg, mert azt hiszik, hogy nekünk nincs bérletünk, pedig ellenkezőleg, sok olyan [magyar] osztálytársam van, akik sosem vesznek bérletet, és sosem nézik meg őket, engem meg mindig megnéznek az ellenőrök.” (18 éves kínai lány)

„A metróban is kérték a diákomat. Aztán amikor mutattam, azt mondták, hogy »tudtam, hogy külföldi vagy, tudtam, hogy valami nem stimmel«. Aztán persze elengedtek.” (14 éves afgán fiú)

Az egyik bemutatott ábrason egy idős asszony kihívja a rendőrséget a szomszédban zajló házibuli miatt. A gyerekek egyetértettek abban, hogy a rendőrök keményebben reagálnak akkor, ha a főjelentő magyar, a zajos társaság pedig külföldi. Sokan azonosultak a saját élményeikre emlékeztető helyzettel:

„A rendőrök a magyarokkal kedvesebbek lesznek, a külföldiekkel meg nem.” (14 éves román fiú)

„[Egy játékeremben,] ha a magyarok nem játszanak, csak beszélgetnek, azzal a rendőröknek nincs semmi baja, de ha irakiak állnak ugyanúgy, akkor a rendőrök felszólítják, hogy »Húzzál már kifele!«” (17 éves ukrán lány)

„A rendőrökhöz még azt szeretném mondani, hogy ha valamit csinál egy menekült, akkor nem úgy viselkednek vele, mint egy magyarral, hanem duplán büntetik, megverik, meg ilyesmi.” (14 éves jugoszláv fiú)

A magyarok más tulajdonságait illetően már eltérnek a vélemények, és itt az etnikai háttér szerepe éppúgy megfigyelhető, mint az iskolái és az egyéni élményeké. A kínai gyerekek például többen képviselték azt a – szüleik diskurzusát idéző, de sokszor az iskolában kialakult diskurzus által alátámasztott – véleményt, hogy a magyarok „lusták”, „igénytelenek”, mindig a szórakozáson jár az eszük. Ugyanakkor „fegyelmeztettek” – sőt néha az együgyűségig szabálykövetők –, „tiszták”, „jól neveltek”, „segítőkések” és „odafigyelnek a környezetükre”.

„Azt tapasztaltam, hogy ha eltévedsz, és megkérdezed valakitől az utat, akkor nemcsak megmondják, hanem nagyon kedvesek is, épphogy csak el nem kísérenk és mutatnak meg mindent. Nagyon informatívak. És néhány magyar barátom, például az iskolában, meg a szomszédom, melegszívű, szeret segíteni.” (18 éves kínai fiú)

„Kinában, ha eldobod a szemeted, megbírságnak, és akkor az emberek nem csinálják, mert félnék a törvénytől. De itt semmi se történne, és mégis betartják a szabályokat. [...] Úgyhogy szerintem nagyon fegyelmezettek.” (18 éves kínai lány)

Több afgán gyerek, szintén az etnikai közösség domináns beszédét visszhangozva, a magyar erkölcsi értékrend destruktív modernitását hangsúlyozta:

„Nem tisztelik az idősebbeket, se a vallásukat, se a hagyományait, se azt, hogy honnan jöttek, hogy ők mit akarnak valójában. Aztán szinte minden tízedik ember vagy drogos, vagy füvezik, vagy valami. De ezt senki se veszi észre, senki nem törődik vele, és ők emiatt inkább ebbe fojtyják a rosszkedvüket, és csak azért csinálják, hogy jókedvűek legyenek. Nagyon sokan elszöknek otthonról, elköltöznek a szüleiktől. Nem tart össze a család, a kamaszok teljesen külön vannak. Túl sok a veszekedés, a tévében is ezt látják, meg mindenhol.” (16 éves afgán lány)

Megfigyelhető az eltérő iskolai élmények befolyása a magyarokról kialakított véleményre. A csak kínai gyerekekből álló csoportban a legnegatívabb nézeteket az a lány fogalmazta meg, aki öt évig abba a korábban említett józsefvárosi iskolába járt, ahol az igazgató nyíltan idegenellenes nézeteket vall, és a külföldi gyerekek között kirívó az életkorhoz képesti lemaradás. A legpozitívabbakat pedig az, akit korábbi, terézvárosi iskolájában az igazgató és a tanárok nagy becsben tartottak, és sok magyar barátja volt.

\*

Kutatásunknak ez a része arra mutat rá, hogy az iskolai szocializáció kimenetelét, és így egyfelől a családban és az etnikai környezetben, másfelől az iskolában elsajátított sikerdiskurzusok, viselkedési modellek közötti választást – az akkulturálódás konszónáns vagy disszónáns voltát – a Portes és Rumbaut által számba vett szokásos változók mellett többek között a származási országban már bekövetkezett iskolai szocializáció, a család etnikai környezetének jellege, transznacionális irányultsága, az iskola állami vagy nemzetközi volta és az azonos etnikumhoz tartozó gyerekek iskolai koncentrációja befolyásolja. A származási országban már hosszabb időt iskolában töltött, illetve az iskolában nagyszámú azonos etnikumú tanulóval körülvett (kínai) gyermekek erősebben, a magyar baráti körben vagy magyar dajkánál szocializálódó gyerekek kevésbé azonosulnak a szülői stratégiákkal. A transznacionális sikermodellek (a nemzetközi iskolán, a médián, illetve személyes kapcsolatokon keresztül) elérhetősége gyengíti a helyi sikerdiskurzusokkal való azonosulást, de nem feltétlenül jár a szülői stratégiák fokozottabb elfogadásával.

Emellett azonban úgy tűnik, szinte minden külföldi gyermek akkulturálódásának határt szab a migránsok magyarországi társadalmi betagozódásának strukturális és diszkurzív megoldatlansága, egyszerűbben fogalmazva a befogadottság, az egyenlőség és a stabilitás élményének alapvető hiánya, amin az sem változtat, hogy a magyar iskolákban sok migráns gyermek sikeresnek és jól beilleszkedettnek érzi magát. A nemzetközi iskolák az egyenlő közösségi tagság és a kulturális semlegesség vagy sokféleség élményét kínálják, ám ezek az ideálok az iskola falain kívül érvényüket veszítik; nem

a társadalmi tagság követhető modelljét mutatják föl, hanem egy globális, területenkívüli utópiát. Ez az, ami a transznacionális modelleket szem előtt tartó kínai gyermekek esetében oda vezet, hogy a gondoskodó és jól informált családdal körülvett, egy magyar elitgimnázium jó és motivált pedagógusai által oktatott Peipei a jövőjét éppúgy valamely angolszász országban képzei el, mint a józsefvárosi kudarcélmény által traumatizált Pingmei vagy a tanulás iránt nagyjából közömbös, családi vállalkozásuk iránt lojális Rick. A következő fejezetekben ezt a hipotézist a magyar iskolások külföldiekről alkotott képe, az iskolák intézményes viselkedése, illetve az iskolákban a menekültekről kialakult beszéd vizsgálatával árnyaljuk.





**„Én nem vagyok rasszista, csak utálok a kínaiakat  
meg a négereket” – a külföldiekhez való viszony  
magyar serdülők beszédében**

Bár rendszeresen készülnek kérdőíves felmérések a felnőtt lakosság idegenekhez való viszonyáról, még mindig csak hevenyészett fogalmaink vannak arról, hogy az elmúlt tizenöt év mássággal kapcsolatos politikai és közbeszédbeli változásai miként csapódtak le az iskolák szocializációs és diszkurzív terében. Márpedig az iskola állampolgári szocializációban betöltött szerepének és a felnövekvő nemzedékek idegenekről alkotott képének változásai nemcsak a fiatalok önmagukhoz, a kisebbségekhez és a világhoz való viszonyáról, hanem a társadalom „tudatában” és „lelkiállapotában” végbemenő változásokról is sokat elárulnak.

Miután az előző két fejezet ezeket a változásokat a migránsok szemszögéből vizsgálta, és annak megértésére törekedett, hogy milyen alkalmazkodási vagy ellenállási stratégiákkal válaszolnak a külföldi gyerekek a magyar iskola és magyar osztálytársaik elvárásaira, a következő fejezetekben annak feltárására összpontosítunk, hogy miként reagálnak a pedagógusok és a magyar gyerekek a migránsok magyarországi jelenlétére.

A befogadással és a befogadókkal összefüggésben felvetődő kérdések elemzését ebben a fejezetben az általános iskolát elhagyni készülő magyar gyerekek külföldiekkel kapcsolatos ismereteinek és beállítódásainak bemutatásával kezdjük. Ennek kapcsán annak megismerésére törekszünk, hogy ezeknek a gyerekeknek milyen gondolkodási mintáik, illetve milyen aktív és passzív tudáskészletük van a környezetükben élő külföldiekről. Emellett azt elemezzük, hogy a gyerekek gondolkodásában milyen összefüggés van az iskola és a szélesebb értelemben vett társadalmi környezet által generált nemzet- és másságkép, valamint a külföldiekhez való viszony között.

E kérdések vizsgálatára azt a korcsoportot választottuk ki, amelyet a serdülő- és ifjúkori identitás keresése, ezen belül az interkulturális világképek – a „saját kultúra” és a „más kultúrák” definíciói, azok viszonyáról alkotott elképzelések – kialakulása jellemez (Adelson–O’Neil, 1966). Pszichológusok szerint a gyerekek éppen ekkor, 13–15 éves koruk körül a legfogékonyabbak a nemzeti vonatkozású kommunikációs hatások iránt, ekkor alakulnak ki alapvető értékeik, és ekkor kezdik valóságképpé strukturálni azokat a hatalomról, a politikáról, a többség-kisebbség viszonyról alkotott elképzeléseket, amelyek a családi és iskolai szocializáció során alapozódnak meg (Percheron, 1997).

Mivel kutatásunk az ismeretek, értékek és érzelmek közös szövedékén keresztül igyekezett a szocializáció eredményeképpen kialakult egyéni és közösségi vélekedések és magatartási minták, pontosabban az azokat tükröző beszédmodok feltárására, a vizsgálatra a fókuszcsoporthoz választottuk. A csoportinterjú jellegzetessége a csoportokon belül kisebbséget képező vélemények háttérbe kerülése és a markáns véleményegyüttesek kikristályosodása. A módszer tehát kevésbé alkalmas az egyéni vélemények feltárására, annál inkább alkalmas az intézményesen elfogadott és támogatott, domináns narratívák felszínre hozására. Éppen ezt tűztük ki célul a kutatásnak ebben a részében.

A fókuszcsoporthoz összeállításában korábbi kérdőíves felmérésünk segített: olyan budapesti általános iskolák nyolcadik osztályos tanulóit kértük meg a csoportbeszélgetésekben való részvételre, akiről feltételeztük, hogy a környezetükben élő bevándorlók átlagosnál nagyobb sűrűsége miatt (piac közelsége, alacsony ingatlanárak stb.) valószínűleg hétköznapi közelségben élnek külföldiekkel.<sup>40</sup> Mindezzel együtt a külföldiekről szerzett személyes tapasztalatok léte, az adott iskolában tanuló külföldiek száma, illetve a gyerekek iskoláinak vagy családjainak értékorientációja – habár erre vonatkozó kérdések szerepeltek az iskolák által kitöltött kérdőívben – nem lehetett szempont a kiválasztásban, ugyanis a különböző szempontrendszerek összességének figyelembevétele olyan sok független változó bevonását tette volna szükségessé, amennyit e kutatás szűk keretein belül nem lett volna alkalmunk mind tesztelni. Ennek tulajdonítható, hogy a kutatásban részt vevő gyerekek iskolái közé került olyan, ahol a tantestület külön tematikával készül a külföldi tanulók fogadására, és olyan is, ahol ugyan az iskola vonzáskörzetében kiemelten sok ázsiai család él, az iskolaigazgató mégis mereven és szisztematikusan elzárkózik a külföldi gyerekek felvételétől. A kiválasztott iskolák Kőbányán, Józsefvárosban, Angyalföldön és Kispesten találhatóak, a csoportbeszélgetésekben részt vevő gyerekek osztályába (az említett, külföldiek jelentkezését elutasító iskola kivételével) átlagosan két-három külföldi tanuló járt. Az egyik csoport – egy kivétellel – a környezetük által cigánynak tekintett gyermekekből állt.

A különböző összetételű, gazdasági helyzetű, pedagógiájú, domináns értékorientációjú stb. iskolákba járó gyerekek gondolkodásmódja közötti különbségek kitapintására a kevés gyerek részvételével zajlott fókuszcsoporthoz vizsgálatunk nem volt alkalmas. Továbbá azért sem, mert egyéb független változók bevonására (szülei iskolai végzettsége, lakhely, külföldön szerzett tapasztalatok, tanáraik külföldiekhez való viszonya stb.) a mintaválasztás, az adatfelvétel és az elemzés során nem törekedtünk. Mégis azt vártuk, hogy felfedezünk különbségeket a korábbi terepmunkáink során már megismert és igen különböző típusú iskolákba járó gyerekek külföldiekhez való viszonyában. Olyan szignifikáns különbségeket azonban, amely e feltételezésünket alátámasztotta volna, a fókuszcsoporthoz vizsgálat során nem tudtunk kimutatni, pontosabban következtetése-

<sup>40</sup> A nyolc fókuszcsoporthoz összesen 49 gyerek vett részt, a kb. 70 perces beszélgetésekre a tanítást követően, vegyes csoportokban került sor (különböző iskolákból és különböző osztályokból az iskolaigazgatók és osztályfőnökök segítségével választottuk ki a gyerekeket egy-egy ülésre). Az iskola közreműködésével tett kiválasztás miatt valószínűsíthető, hogy törekvéseink ellenére a mintába több olyan gyerek került, akiket a tanárok szorgalmuk vagy jó teljesítményük alapján alkalmasnak találtak arra, hogy „képviseljék” az iskolát. Az adatfelvétel során a résztvevők névtelenül fejthették ki véleményüket, a beszélgetések anyagát hangszalagon rögzítettük, majd szó szerint ártítottuk.

ink levonásában óvatosságra intettek a fókuszcsoportos felmérések említett módszertani korlátai. A külföldi osztálytársakkal való kapcsolat is olyan változó, amely nem alkalmas a külföldiekről mint kategóriáról alkotott kép vizsgálatára.

A vizsgálat során négy alapvető célkitűzés vezérelt bennünket. Egyrészt fel akartuk térképezni, hogy a gyerekek hogyan határozzák meg önmagukat, valamint a szűkebb és tágabb környezetükben élő külföldieket (külföldi rokonaikat, ismerőseiket, osztálytársait, szomszédait stb.) nemzeti és etnikai hovatartozásuk szempontjából. Másrészt képet akartunk nyerni a gyerekek külföldiekkel kapcsolatos beállítódásairól, ismereteiről, beszédmintáiról és arról, hogy ezek milyen összefüggéseket mutatnak. Harmadrészt kíváncsiak voltunk arra, hogy a gyerekek miképpen beszélnek a magyarok és külföldiek viszonyáról. Végül pedig, a kutatás lehetőségeihez mérten arra kerestük a választ, hogy vajon milyen szerepe van az iskola és az egyéb szocializációs intézmények által közvetített viselkedési és beszédmintáknak a gyerekek mássággal kapcsolatos fogalomrendszerének kialakulásában.<sup>41</sup>

Összességében arra törekedtünk, hogy személyes kontextusba ágyazva, a gyerekek külföldiekkel kapcsolatos élményeit, mindennapos tapasztalatait előhíva, a barátsággal, utazással (külföldi továbbtanulással, munkavállalással) stb. kapcsolatos elképzeléseit megismerve jussunk el a gyerekekkel a számba vett témák kibontásához és megértéséhez. A vizsgálatnak tehát nem az volt a célja, hogy a frontális kommunikáció eszközeivel készítse a gyerekeket a Magyarországon élő külföldiekre vonatkozó ismereteik közlésére, hanem az, hogy a csoportos beszélgetés sajátos dinamikáját kihasználva egyfelől szabad és kötetlen, másfelől egyes kérdések köré fókuszált kommunikációra ösztönözze őket. Ezáltal a gyerekeknek nemcsak saját tapasztalataik, véleményük közlésére volt lehetőségük, hanem arra is, hogy komplex kérdésekről egymással vitázva, egymást meggyőzve, érvek és ellenérvek felsorakoztatásával fogalmazzák meg álláspontjukat.

A beszélgetések szerkezete hasonlított a migráns gyermekekkel folytatott, az előző fejezetben leírt beszélgetésekhez. A gyerekek először leírták, mi jut eszükbe arról a szóról, hogy „külföldi”. A leírtakat megmagyarázták és megbeszélték. Ezután két, a Magyarországon élő, illetve idelátogató külföldiekről szóló (pozitív és negatív beállítású) szöveget hallgattak meg, és elmondták, hogy melyik szöveg mely állításaival értenek egyet, álláspontjukat megindokolták és megbeszélték. Végül ugyanazt az ábrasort kellett kommentálniuk, amit a külföldi gyerekeknek.<sup>42</sup>

Tisztában vagyunk azzal, hogy vizsgálatunk, módszertani sajátosságainál fogva, nem alkalmas arra, hogy általános érvényű megállapításokat tegyen hasonló korú magyarországi vagy akár a budapesti általános iskolások külföldiekkel kapcsolatos vélekedéseiről. A kis mintán végzett, a téma mélyrétegeinek feltárására törekvő felmérés eredményei azonban, véleményünk szerint, a szélesebb társadalmi kontextus ismeretében mégis túlmutatnak a kutatás szűk keretein: az elmúlt tizenöt év társadalmi és oktatáspolitikai folyamatainak olyan beszédes lenyomatát tárják elénk, amelynek jelzésértéke vitathatatlan.

<sup>41</sup> Ez utóbbi kérdéskör alaposabb feltárásához olyan további komplex vizsgálat szükséges, amelyet a kutatás szűk keretein belül nem volt alkalmunk elvégezni.

<sup>42</sup> A beszélgetések menetét a kutatás egyéb módszereinek leírásával együtt lásd a [www.mtaki.hu](http://www.mtaki.hu) honlapon.

## A KÜLFÖLDIEK KATEGORIZÁLÁSA ÉS JELLEMZÉSE

A nyolcadik osztályos gyerekek magyarság- és másságképét, kisebbségekről, bevándorlókról, az országban együtt élő kultúrákról alkotott véleményét nagymértékben befolyásolja az, hogy milyen gondolkodási minták szerint rendezik el az interkulturális kérdésekben szerzett benyomásaikat és ismereteiket. Az észlelési folyamatok formálódását és az értelmezési sémák kialakulását egyéni és kollektív kognitív képzetek, diszkurzív hatások, illetve affektív elemek egyaránt befolyásolják. Ezek együttesen határozzák meg, hogy az egyén milyen optikán keresztül szemléli saját, illetve mások csoport-hovatartozását, a csoportok egymáshoz való viszonyát és jellemző tulajdonságait, illetve azt, hogy miképpen beszél minderről.

Mint azt korábbi reprezentatív vizsgálatok is kimutatták, a magyarországi serdülőknek általában igen szűkösek a kisebbségekre, bevándorlókra vonatkozó ismeretei, ráadásul a meglévő ismeretek is formálisak és rendezetlenek (Szabó–Örkény, 1996, 1998). Az interkulturális ismeretek zavarára, általános tanácsalanságra és dichotómiákat előidéző értékítéletek formálódására hívják fel a figyelmet a megkérdezett gyerekek külföldiekkel és magyarokkal kapcsolatos beszámolóit is. Ezek elemző bemutatását azért tartottuk fontosnak, mert véleményünk szerint a külföldiekhez való viszonyról sokat elárul az, hogy a gyerekek hogyan dolgozzák fel és hogyan értelmezik az intézményes szocializáció során feléjük érkező formális ismeretanyagot, illetve a külvilág felé hogyan kommunikálják a külföldiekkel való mindennapos találkozások során őket ért személyes élményeket, benyomásokat.

Vizsgálatunk természetesen nem vállalkozhatott a gyerekek külföldiekkel kapcsolatos ismeretszintjének felmérésére, a csoportinterjúk helyzet azonban alkalmas volt arra, hogy a gyerekeket gondolkodásra és szabad asszociációkra készítse. Emellett lehetővé tette a gyerekek külföldiekről alkotott és a külvilág felé kommunikált képének megismerését, e képek mögöttes tartalmainak megvizsgálását és azoknak az észlelési folyamatoknak a föltárását, amelyek a gyerekek külföldiekkel kapcsolatos képalkotásait irányítják. Összességében, a kutatás e szakaszában is azt tartottuk szem előtt, hogy ne csak a szocializáció során készen kapott kategóriarendszerek és attribúciós minták kerülhessenek a felszínre, hanem a gyerekek által kikövetkeztetett és saját világképük rendezőelvei szerint mozgósított látens tartalmak is.

Mielőtt azonban rátérnénk ezek elemzésére, érdemes megvizsgálunk azokat a bemutatkozást követő megszólalásokat, amelyeket a gyerekek a beszélgetés vitatémáinak felvezetése előtti első tíz percben tártak elénk. Bemutatásukat azért véltük indokoltnak, mert úgy gondoljuk, hogy ezek a nyitó megjegyzések jól tükrözik a külföldiekkel kapcsolatos beszéd mindennapoktól való eltávolodottságát, a fogalmak tisztázatlanságát és a gyerekek témával szembeni félszégét.



A beszélgetés megkezdése előtt először arra kértünk minden gyereket, hogy mondják el mindazt, ami elsősre eszükbe jut arról a szóról, hogy *külföldiek*. A strukturált vitát megelőző második, mindenkit megszólaltató bemutatkozó/bemelegítő körben pedig azt kértük tőlük, hogy mondják el, vannak-e az osztályukban, rokonaik, ismerőseik között *külföldiek*, és ha igen, milyen származásúak.

Érdekes, hogy az első rövid asszociációs feladatban a gyerekek többsége a civilizáció és a fejlettség fogalmainak segítségével írta le a *külföldiek* és magyarok közötti alapvető különbségeket.

„Általában a *külföldiek* jóval fejlettebbek, és a pénz, az egy nagyon tipikus dolog. Valahol a *külföldiek* műveltebbek is, mint mi. De hát most éppenséggel a *külföldit*, azt nem Romániára értettem.” (13 éves lány)

„Nekem a fényképezőgép, a távcső és a zöld cipő jut a *külföldiekről* eszembe. Sokat voltam a Gellérthegyen a családommal, meg a Váci utcában, és ott nagyon sok *külföldi* van, és megfigyeltem, hogy mindegyiknek szinte zöld cipője van.” (14 éves lány)

A *külföldi* kifejezés elsőként tehát a pozitív értékeket hordozó nyugati világot, és az ezzel együtt járó fejlettséget, anyagi jólétet, műveltséget és turizmust juttatja a gyerekek eszébe, a *külföldi* emberhez pedig legtöbbször a pénzt és a „kulturáltságot” társítják. Mindez nyilvánvalóan nem jelenti azt, hogy a gyerekek ne lennének tisztában a szó számos vonatkozásával. A megnyilvánulások mégis azt sugallják, hogy a szóhoz elsőként leginkább olyan primer értelmeket kötnek, amelyek a fejlettséget és a modernitást képviselő „Nyugat” iránt érzett nosztalgiával, és nem a velünk együtt vagy éppen tőlünk keletebbre élő, más etnikumú és más kultúrájú emberekkel kapcsolatosak.

Ezekben az első, a *külföldiek* szó jelentését firtató megszólalásokban kap helyet az a jól azonosítható véleménycsoport is, amelyet a beszélgetések további alakulásának ismeretében előkorrekciós állításoknak neveztünk. Ezekben a magyarországi *külföldiekre* utaló megjegyzésekben a gyerekek iskolásan kerek és lezárt gondolatokat fogalmaznak meg a *külföldiekkel* szembeni pozitív hozzáállásukról.

„A bőrszínét nem veszem figyelembe, hanem a lelkébe nézek bele.” (13 éves fiú)

„Véleményem szerint ugyanolyan elbánásban részesülnek, mint a magyar állampolgárok, ugyanúgy viselkedem velük, ugyanúgy köszönök nekik, hiszen a szomszédaim.” (14 éves fiú)

„Semmilyen megkülönböztetésben nem részesítem őket, ők is a nemzethez tartoznak.” (14 éves fiú)

Azért neveztük ezeket és az ezekhez hasonló általános érvényű igazságokat tartalmazó megszólalásokat „előkorrekciósoknak”, mert teljesen inkompatibilisek azokkal a véleményekkel, amelyeket ugyanezek a gyerekek a *külföldiekkel* kapcsolatos személyes élményeik kapcsán később fogalmaznak meg. Ez többek között arra engedhet következtetni, hogy a gyerekek egy része a kezdeti, kötöttebb légkörben a moderátor elvárásainak valószínűsíthetően megfelelő „politikailag korrekt” válaszokat próbált adni még ak-

kor is, amikor azok inadekvát kontextusban<sup>43</sup> jöttek elő. Ezenkívül arra is utalhat, hogy a gyerekek egy jelentős csoportjának mégis van némi tudomása arról, hogy mely (lenne) az úgynevezett „korrekt” diskurzus. Ez már önmagában jelzése egyfajta tudatos politikai kultúra kialakulásának. Kérdés azonban, hogy ez a tudatosság mennyiben köszönhető a csoportinterjúkat közvetlen megelőző „okításoknak” (az „iskolájukat képviselő” gyerekek több esetben beszámoltak arról, hogy a beszélgetés előtt tanáraik felhívták figyelmüket a „megfontolt és okos” beszédre), és mennyiben utal arra a hatásra, amelyet a közbeszédben megjelent toleranciadiskurzus gyakorol (ha egyáltalán gyakorol) a követendő magatartási mintákat kereső gyerekek formálódó értékrendjére.

Ennek megválaszolására vizsgálatunk a társadalmi, politikai közeg változásainak, illetve az érzelmi-értelmi fejlődéssel együtt változó politikai szocializáció nyomán követésének módszertani nehézségei miatt nem vállalkozhatott. Az viszont látszik, hogy a gyerekek egyenlő esélyeket és egyenlő bánásmódot hangoztató nyitányai megrekednek az általánosítások metaszintjén, és nem épülnek be a mindennapok rutinjaiba. Ezt sejteti az, hogy a gyerekek már a beszélgetés első tizenöt perce után kiestek a kezdetben vállalt toleráns szerepből, és ezt támasztják alá az iskolákban látottak és a migráns gyerekektől hallottak is, amit könyvünk más fejezeteiben ismertetünk.

A téma mindennapoktól való eltávolodottságát és az ismeretek kirívó hiányát, illetve rendezetlenségét – amelyek, mint a fejezet második részében látni fogjuk, könnyen siklanak át rasszista beszédbe – jól jelzik azok a találgatások is, amelyekkel a gyerekek saját külföldi osztálytársaik, szomszédjaik, ismerőseik származását próbálják behatárolni. Ezekből világosan kiderül, hogy a gyerekek nagy részének semmilyen vagy csak perifériális ismeretei vannak a körülöttük élő külföldiekről.

„Van két külföldi osztálytársunk, az egyik az egy arab fiú, a másik az egy Puerto Ricó-i félnéger lány. A másik fele fogalmunk sincs, milyen. Hát ilyen cigány–magyar gyerek.” (14 éves lány)

„A sógorom, az afgán, a másik sógorom, az azt hiszem, ukrán. Nem ukrán, valami négerféleség, nem tudom.” (15 éves fiú)

„Van egy arab osztálytársunk is. Azt tudom, hogy arab, de hát őszintén, szerintem ez nem olyan lényeges, hogy honnan jött. Mert ránéz az ember, és látszik rajta, hogy biztos, hogy nem teljesen magyar. Szerintem lényegtelen, hogy honnan jött.” (14 éves lány)

Ezekből a megszólalásokból érződik, hogy tudatlanságukat a gyerekek hol a téma iránti kendőzetlen és laza közömbösséggel, hol a korábban is hangoztatott egyenlőség elvére hivatkozva vállalják. A megszólalások egy másik csoportjában szintén szembeötlő az információhiány és az ismeretek kuszasága, ezt azonban nem is annyira a tudatlanok büszkeségével, mint inkább naiv őszinteségével tárják elénk a gyerekek.

<sup>43</sup> Azért inadekvát, mert nem kérdeztük őket a külföldiek megítéléséről, csupán annyit kértük tőlük, hogy (1) mondják el tömören, mi jut elsősre arról a szóról eszükbe, hogy *külföldiek*; (2) számoljanak be röviden arról, élnek-e a környezetükben külföldiek, és ha igen, milyen származásúak.

„Van egy félig kubai lány és egy félig arab – félig kun, akinek az édesapja valami kun volt... az Olaszországban egy szegény népcsoport.” (14 éves lány)

„Két külföldi osztálytársunk van. Az egyik afganisztáni, a másik a Botond, akinek magyarok a szülei, de Svédországban élt kint, és hát tud svédül beszélni.” (14 éves fiú)

## A NEMZETI HOVATARTOZÁS KRITÉRIUMAI

A beszélgetések elején elhangzó fogalmak tisztázatlansága a gyerekeket a külföldiség-gel és a magyarsággal összefüggő kategorizációs problémákról szóló vitákra készítette. Ezek elemzése azért is érdekes, mert mint ismeretes, a nemzet fogalma az elmúlt másfél évszázadban jelentős átalakulásokon esett át, így a magyar politikai kultúrában mindmáig nem alakult ki egységes és lezárt nemzetfogalom (Szabó–Lázár, 1997). Míg azonban a „magyar nemzet” jelentése mindmáig tisztázatlan maradt, maga a fogalom – ellentétben például a brit és német közbeszédrel – a napi politikai diskurzus elemévé vált, sőt mi több, az iskolák diszkurzív terébe is beszivárgott.

A nemzetfogalom változásainak és a politikai folyamatok alakulásának összefüggéseit több Magyarországon végzett empirikus felmérés is vizsgálta. Ezek kimutatták, hogy a nemzet és a magyarság fogalma igen érzékenyen reagál a történelmi, politikai változásokra (Lázár, 1996; Szabó–Örkény, 1996: 206–218, 1998: 171–190). Fókuszcsoportos vizsgálatunk a külföldiekhez való viszonytal összefüggésben szerette volna feltárni, hogy a kutatásban részt vevő gyerekek milyen normatív kritériumok alapján határozzák meg a magyarság fogalmát, illetve milyen szempontokat mérlegelnek olyankor, amikor a hovatartozásról konkrét és megszemélyesített helyzetekben döntenek.

A magyarsághoz való tartozás kritériumait illetően a beszélgetések során hamar konszenzus alakult ki a gyerekek között. Eszerint a származás dönti el azt, hogy ki tekinthető magyarnak.

„Úgy gondolom, hogy magyar az, aki Magyarországon születik, meg magyar anyja, apja. Onnan már tök mindegy, hogy ki kicsoda. Ha fehér színe van, meg ha Magyarországon született, akkor legyen magyar.” (14 éves fiú)

„Attól, mert mind a két szülője magyar, attól ő már magyar, mert lehet, hogy éppen kimentek külföldre, amikor megszületett.” (14 éves lány)

„Akinek a szülei magyarok, szerintem azok a magyarok.” (13 éves lány)

Látható, hogy ha a gyerekek körében van is némi bizonytalanság abban, hogy kritériumnak tekintsék-e a magyarországi születést, vagy sem, a magyar vérségi köteléket viszont mindannyian a magyarsághoz való tartozás alapvető ismérvének jelölik meg. Ezzel a meghatározással a gyerekek egyértelműen kizárják azokat, akik származásuk alapján ugyan nem feltétlenül, de más ismérvek alapján (állampolgárság, szülőföld, önmeghatározás) egy tágabb, államnemzet alapú definíció szerint beleférnének a magyarság kategóriájába.

„Hogy mondhatnánk, hogy magyar arra, akinek az apja néger, az anyja meg magyar? Mert akkor ennyi alapon a bantu néger is magyar, ha az anyja magyar. De ha

csontfekete színe van, arra nem mondhatod, hogy magyar, hiába született itt és él itt.” (14 éves fiú)

„Mondjuk, itt született egy néger, aki tökéletesen beszél magyarul, de akkor is szembetűnik, hogy egy tősgyökeres magyarnak nem fekete a bőre.” (14 éves lány)

A magyar származást tehát a beszélgetésben részt vevő gyerekek valamennyien elsődleges csoportmeghatározó szempontnak vélik; a magyarországi születés beemelését a kritériumok közé kétharmaduk támogatja. Ez utóbbi kitételrel viszont ők a szomszédos országokban élő magyarokat is kizárják a magyarság fogalmából.

„Erdélyben is élnek olyanok, akik ugyanúgy magyar kultúra, magyar nyelv meg minden... de akkor is külföldiek.” (13 éves lány)

„Ha nem Magyarországon született, hanem Erdélyben vagy Szlovákiában, szerintem nem magyar, hiába beszél magyarul.” (14 éves lány)

A magyar anyanyelv a gyerekek szerint tehát önmagában nem elegendő ahhoz, hogy valaki magyar legyen. Ehhez ugyanis két magyar szülő („fehér bőrszín”), legtöbbször pedig magyarországi születési hely is szükségeltetik. Összességében a beszélgetésekben részt vevő gyerekek többsége csak a két kitélt együttesen teljesítő csoportokat tekinti a magyarság részének.

A gyerekek tehát vegyesen, illetve egyszerre alkalmazzák a politikai nemzet, illetve a „kultúrnemzet” (vagy vérségi alapú nemzet) az utóbbi több mint egy évtized intézményesen is megerősített fogalmait, de mindkettőt inkább csak szűkítő értelemben. Szabó és Örkény (1996: 209) szerint a „magyarság” és a „magyar nemzet” fogalma nem egészen azonos: az előbbi nagyrészt kultúrnemzeti, az utóbbi pedig inkább államnemzeti elemekből építkezik. Az ő fogalmaik szerint a gyerekek itt nem a magyar nemzettel kapcsolatban fogalmaztak meg állításokat (ebbe valószínűleg belefért volna a határon túli magyarság), hanem a nemzetkonceptiótól függetlenül próbálták a külföldiség és a magyarság kettős logikáját megragadni. E két logika pedig, éppen a két egymásnak szintén ellenmondó kontinuitás: a kultúrnemzeti hagyományok öröksége és az állami keretek között szerveződő mindennapok párhuzamos egymásmellettsége miatt (Szabó–Örkény, 1998: 174) olyan merev ellentmondásban él, amelyet a gyerekek – a kutatás eredményei szerint – nehezen tudnak saját fogalmi apparátusukkal feloldani. A hovatartozás bonyolultabb eseteinek eldöntésekor tehát a kultúrnemzeti és politikai nemzeti kritériumokat együttesen mozgósítva képesek szűkítő és határeseteket kizáró ítéleteket hozni, befogadási szempontjaik azonban tisztázatlanok, és ad hoc jellegűek. Egyebek mellett ennek tudható be, hogy míg a nemzethez tartozás kritériumainak meghatározásakor a bizonytalan és saját, korábbi megállapításainak is ellentmondó ítéletek dominálnak, addig a kizáró típusú állításaikban (ki nem tartozik a nemzethez) a gyerekek összességében magabiztosabbnak tűnnek.

## A KÜLFÖLDIEK JELLEMZÉSE

A gyerekeknek a Magyarországon élő külföldiekhez való viszonyáról sokat elárul az, ahogyan az egyes nemzeteket, nemzetiségeket jellemzik. A különböző etnikai csoportok észlelésének vizsgálatakor elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyerekek hogyan tematizálják a rendszerváltást követően létrejövő új csoportmeghatározásokat. Emellett azt kerestük, hogy e csoportjellemzések formálódásában milyen szerepet játszanak a közvélemény alakulását befolyásoló torz és valós társadalmi tapasztalatok, etnikai sztereotípiák és a különféle társadalmi helyzetekhez plasztikusan igazodó kollektív képzetek. A percepciók vizsgálata azért is különösen izgalmas téma, mert a nem magyar állampolgárok tömeges megjelenése és a gazdasági életbe való bekapcsolódása előzmények nélküli társadalmi reakciókat, kategorizálási és sztereotipizálási folyamatokat indított el. Ezekre a folyamatokra a gyerekek is rendkívül érzékenyen reagáltak, hiszen a külföldiekről alkotott elképzeléseiket, az aktuális benyomások mellett, a szocializáció és a társadalmi nyilvánosság erőteljes hatása is befolyásolta.

### A románok

A Magyarországon élő külföldiek közül a fókuszcsoport-beszélgetésekben a románokat említették és jellemezték a legtöbben. A románokra mint külcsoportra való rendkívül gyakori utalás és a románság minden más nemzetiségnél extenzívebb leírása már önmagában sokat elmond a gyerekek külföldiekről és másságról alkotott képéről. A románok elsődleges vonatkoztatási csoportként való számontartása ugyan nem jelenti azt, hogy a gyerekek az összes Magyarországon élő külföldi közül a románok számát becsülnék a legmagasabbra, azt azonban mindenképpen jelzi, hogy a romániai bevándorlók jelenléte intenzíven foglalkoztatja a gyerekeket. Ez több szempontból is meglepő. Egyrészt azért, mert az 1980-as évek végén Erdélyből ugyan több mint ötvenezer román állampolgár érkezett Magyarországra, ám ezeknek a romániai menekülteknek a többsége magyar anyanyelvű volt (Dövényi, 1995: 18). Másrészt a romániai bevándorlókkal és a magyar–román együttéléssel kapcsolatos problémák a nyilvános kommunikációban valóban hosszú ideig jelen voltak ugyan, de éppen a vizsgálatban részt vevő gyerekek politikai szocializációja szempontjából legmeghatározóbb utóbbi néhány évben kerültek a közbeszéd háttérébe.

Mindezzel együtt úgy tűnik, hogy a romániai bevándorlók munkavállalással kapcsolatos problematikája a nyilvánosságbeli megjelenése óta beépült a mindennapi kommunikációba, és továbbra is sokatmondó példája maradt a gazdasági rivalizációs helyzetek előítéleteket és attitűdöket formáló, valamint azokat fenntartó erejének.<sup>44</sup> A versengésből eredő csoportközi konfliktusok megjelenésének különösen kedvezett, hogy a rendszerváltást követő folyamatos életszínvonal-romlás mellett nem alakult ki a befogadó társadalomban olyan értékrend vagy politika, amely az előítéletek ellen „védelmet” nyújtott volna (Sik, 1993: 71). Nagyrészt ennek tudható be, hogy a lehetőségek megcsonkítása

<sup>44</sup> A rivalizációs helyzetek attitűdformáló erejéről lásd például: Allport, 1977: 337.



érvként léphetett elő a bevándorlókkal, menekültekkel szembeni negatív beállítódások racionalizálására.

Lényegében erről, tehát a gazdasági fenyegetettség tudati képének felnagyítódásáról szólnak a kutatásban részt vevő gyerekek románokkal kapcsolatos beszámolóí is. Mivel azonban a gyerekek kategorizációi, mint azt korábban is láttuk, bizonytalan kritériumokon alapulnak, beszámolóikban, úgy tűnik, nemcsak a letelepedett romániai magyar menekülteket mossák egybe a román vendégmunkások, a piacokon áruló erdélyiek és a romániai kereskedő cigányok csoportjaival, hanem a munkaerő-piaci vetélytársként vagy a „segélyeken prosperáló” menekültként megjelenő populációt is románként említik.

„Legtöbbször én úgy vettem észre, hogy ki is használják, hogy ők románok, menekültek vagy valami, és ilyen segély, olyan segély, és akkor megvan a ház, minden. Ha pedig nem veszik fel munkára, akkor az van, hogy azért, mert román vagyok. Több ilyen van.” (15 éves lány)

„Én a románokkal vagyok így, egy kicsit így nem kibékülve, mivelhogy pont ma is tanultuk technikaórán, hogy ők a magyar embertől veszik el a munkát, merthogy ők sokkal kevesebb pénzért elvállalják ugyanazt a munkát, mint a magyarok. Persze nekik is meg kell élni, de ilyen téren én mégis elítélem őket.” (14 éves lány)

A románok csoportvonásait illetően némileg megoszlott a gyerekek véleménye, abban azonban mindannyian egyetértettek, hogy a románok *mások*, mint a magyarok. Az említett vonásokat tartalmilag osztályozva láthatjuk, hogy a jellemzések kisebb része külsőségekre összpontosít, legtöbbje azonban a románok normaszegő viselkedését emeli ki.

Ami a külső karaktert illeti, a különféle, egymásnak és önmaguknak is ellentmondó leírások egész sorával találkoztunk, így ezekkel kapcsolatban nehéz is lenne bármilyen következtetést levonni. Annyi azonban látszik, hogy a gyerekekben van egyfajta igény a külső jegyek alapján tett kategorizálására. Hogy ehhez a rajzfilmfigurák karaktereit vagy a szülőktől, barátoktól hallott tulajdonságkészleteket mozgósítják-e, annak megválaszolására e kutatás szűk keretein belül nem vállalkoztunk.

„Van egy osztálytársunk, aki egy románra hasonlít. A papájának is bajusz, kalap, meg ilyen pipa, a hátán meg ez a puttony. Szóval tiszta román feje van.” (14 éves lány)

„Fölöttünk is románok laknak és velük is nagyon rosszban vagyunk, nem szeretjük nagyon őket, meg szerintem ők sem minket. De szerintem ez nem miattunk van, hanem mert ők igénytelenek, és úgymond tolakodóak. Folyékonyan beszélnek magyarul, de külföldi származásúak, azt tudom, mert lehet látni rajtuk, hogy kicsit természetesebbek, mint mi.” (13 éves lány)

Szembeötlő, hogy a gyerekek románokról szóló véleményei mindvégig megmaradnak a negatív érzelmi kontextusba ágyazódó fogalomalkotások szintjén. Ezekben közös motívumként egyfelől az illegalitásban élő és deviáns (koszos, büdös, hangos) román, másfelől pedig a viszonyítási csoportként funkcionáló „rendes” magyar képe jelenik meg.

„Volt már olyan alkalom, hogy a románok hangoskodtak, és átmentünk szólni, és azóta nem is csinálják. Szerintem ezt ők úgy veszik, hogy ha egyszer rájuk szólnak, akkor többet nem. Mert ha kihívtuk volna rájuk a rendőrséget, és nincs letelepedési, akkor már mehettek is volna haza.” (14 éves lány)

„A románok vagy az ukránok, ezek énszerintem tényleg koszosak. Az igény, az nincs meg bennük, mint másnál, mint egy magyarnál. Hát úgy, hogy most felveszek egy pólót, most rajtam volt négy-öt napig, de nem veszem le.” (15 éves fiú)

„Több olyan román van, akinek nincs saját lakása, hanem egy lakásban vannak bezsúfolódva vagy húszan-harmincan. És az a magyar, akinek nincs munkája, az is tud így pénzt szerezni, hogyha nagy lakása van, meg hogyha bírja a bűdösséget. Mert hát ki kell mondjuk úgy, ahogy van, bűdösek.” (15 éves lány)

## A kínaiak

A Magyarországon élő kínaiak jellemzése szintén nagyon gyakran került a fókuszcsoporthatárbeszélgetések középpontjába. Mivel a kutatásban részt vevő gyerekek iskoláiban és lakókörnyezetében viszonylag sok az ázsiai, nem meglepő, hogy a románok után a kínaiakat jellemezték a legtöbben. Ezekben a csoportkarakter-leírásokban a kínaiak, a románokhoz hasonlóan, szinte kizárólag elmarasztaló értelemben szerepelnek, és jól tükrözik azt a negatív képet, amelyet a média sugároz a külföldön élő kínaiakról (Tóth, 1996). Míg azonban a kínai kolóniát a magyar médiában alapvetően két téma, a kínai migráció és az illegális bevándorlók számának rohamos növekedése, illetve a „kínai bűnbandák” hidegvérrel elkövetett bűncselekményei kapcsán említik, addig a kutatásban részt vevő gyerekek beszámolóiban a hétköznapi érintkezésekhez fűződő és az azokból táplálkozó csoportábrázolások hangsúlyosak.

Ezekben a csoportábrázolásokban a kínai szót egyfajta gyűjtőfogalomként használják a gyerekek, és kínaiaként jelenítik meg a nem Kinából, hanem más ázsiai országokból származó csoportokat is, legyen szó akár vietnami, akár mongol bevándorlókról, vagy éppen japán turistákról. Ezeknek a „kínai” csoportoknak közös vonása a gyerekek szerint az, hogy „túl sokan vannak”. Ennek a „nemzeti karaktertől” független elsődleges csoportvonásnak a szívésségére Robert Bimbi (2004) már korábban rávilágított: magyarországi kutatásai során kimutatta, hogy a kínaiakat, a többi etnikumtól eltérően, elsősorban nem bizonyos jellegzetes nemzeti tulajdonságaik mentén, hanem nagy létszámuk alapján írták le a válaszadók.

Emellett a kínaiakat legtöbbször a piaccal és az illegális kereskedelemmel azonosítják a gyerekek, és a csempészetre, hamisításra, az olcsó és rossz minőségű iparcikkekre asszociálnak, amikor a Magyarországon élő kínaiakról beszélnek. A gyerekek gondolkodásában ezeknek az áruknak a kereskedelme egyfajta megtűrt, de morálisan elítélendő mentalitással kapcsolódik össze. Részben ennek, részben a közfelfogásban jelen lévő és a média által felerősített negatív képnek, részben pedig az első generációs ázsiai bevándorlók és a magyar vásárlók közötti kommunikációs nehézségeknek tulajdonítható, hogy a kínaiak természetével leginkább a történetést és mogorvaságot hozzák a piacokat maguk is sűrűn látogató megkérdezett gyerekek összefüggésbe.

„A kínaiak nagyon durvák, fellöknek, meg minden. Tolják ezeket a nagy dobozokat, és akkor mondják, hogy vigyázz, kocsí, és nem is várják meg, amíg arrébb megyünk, hanem mennek át rajtunk.” (14 éves lány)

„Nekem velük [a kínaiakkal] vannak negatív tapasztalataim, tehát mondom, hogy köszönöm, ez inkább nem kell, és elküld az anyukámba. Szóval nagyon gorombák.” (13 éves fiú)

A „piacozással” kapcsolatos jellemzések mellett az eltérő étkezési kultúrát említik még sűrűn a gyerekek a kínaiakról szóló beszámolóikban. Úgy tűnik, hogy a kínaiakkal összefüggő ábrázolások elsősorban ezen a két terepen, a kínai piacokon és a kínai gyorsétermekben konkretizálódnak. Annak ellenére tehát, hogy a gyerekeknek az iskolában és a lakóhelyükön is van lehetőségük kínaiakkal érintkezni, csoportpercepcióikat elsősorban mégsem ezek a személyes érintkezések, hanem a piacokon és az éttermekben szerzett alkalmi benyomások és a barátoktól, ismerősöktől hallott másodlagos információk befolyásolják.

Ilyen felszínes benyomásokból építkeznek azok a beszámolók is, amelyek a kínaiakat a konyhájuk alapján próbálják jellemezni. (Kínai konyha alatt itt természetesen a kínai gyorsbűféket értik a megszólalók.) Ezekben a leírásokban megint a nyereszkes, olcsó, de silány minőségű árukkal kereskedő kínaiak képe köszön vissza, csak ezúttal nem a piaccal, hanem a gyorsbűfékkel összefüggésben.

„Arra megy ki az egész, hogy itteni alapanyagokból minél olcsóbban, minél több hasznot húzzanak a magyarokból.” (14 éves fiú)

„Azért már ez is túlzás, hogy ennyi kínai étterem legyen. Szinte már minden utcában van egy kínai étterem. És mondjuk nem baj, hogy van, csak ne az legyen, mint a kínai tornacipőnél, hogy olcsó meg minden, csak hát éppen a minősége, az nem kóser...” (14 éves fiú)

A gyerekek szerint tehát az itteni kínai ételek is csupán gyér hamisítványok, és éppen elérhetőségükkel veszítik el hitelességüket. A kínai konyha „presztízvesztését” fokozza az is, hogy mivel a kínai ételek a hétköznapi ember számára is könnyen hozzáférhetőek lettek, a ritka nyencségek kategóriájából néhány év leforgása alatt az olcsó tömegkosztok sorába léptek.

A gyerekek kínai konyhához és kínaiakhoz való viszonya azonban korántsem mentes az ambivalenciától. Míg egyfelől ugyanis rosszálló lenézéssel beszélnek a kínai kolónia magyarországi tevékenységéről és a kínai konyháról, a kínaiak és a kínai ételek mégis egyfajta egzotikumok a gondolkodásukban. Az egzotikumhoz való viszonyukat azonban kevésbé a kíváncsiság vagy a különleges idegennel szembeni alázatos távolságtartás, mint inkább a „túl jól” teljesítő, és ezáltal a „túlságosan” prosperáló jövevényvel szembeni gyanakvás és elutasítás jellemzi. Talán emiatt van, hogy a kínaiak étkezési kultúrájában rejlő ismeretlen elemeket sem egzotikumként, hanem misztikus, már-már barbarisztikus vonásként ábrázolják.

„A kínaiak minden élő, mindent, ami mozog, megesznek, meg olyan furcsák. Kínai kaját biztos nem ennék.” (14 éves lány)

„Van, amikor a kínaiak a kutyát is megcsinálják. Mert a bátyámnak is pont a kutyát vágják föl. Én is megettem a kínai kaját, nekem is az volt a kedvencem, de aztán mondta a bátyám, hogy a patkányt, a kutyát, a macskát fölvágják. Hát azóta nem nagyon eszem.” (14 éves fiú)

### Az afrikaiak

A Magyarországon élő külföldiek közül, a románokon és a kínaiakon kívül, a „négereket” jellemezték még nagy számban a gyerekek. A fókuszcsoport-beszélgetések tanúsága szerint a gyerekek a Magyarországon élő afrikaiakat elsősorban egzotikus külsejük és faji lényegükhöz kapcsolódónak vélt – részben pozitív – tulajdonságaik alapján ítélik meg. A fekete bőrszín olyan kirívó csoportmeghatározó tényezőként szerepel a megkérdezett gyerekek gondolkodásában, hogy háttérbe szorít minden egyéb, kevésbé látható dimenziót (nyelv, származási ország stb.).

„Múltkor megvizsgálták a fülem, és néger volt az orvos. Fehér szerkóban volt, és tiszta murisan nézett ki, hogy olyan tök fekete emberke hófehér ruhában. A bajsza sem látszott, meg semmi. Ott fetrengtem a röhögéstől.” (14 éves fiú)

Szembeötlő, hogy ezekben a beszámolókbán a megszólalók nem afrikaiakat, feketéket (vagy éppenséggel nigériaikat, szudániakat stb.), hanem valamennyien *négereket* emlegetnek. Ez az elnevezés jól tükrözi a magyar közbeszéd azon tendenciáját, amely – azon felül, hogy heterogén csoportokat mos össze bizonyos külső jegyek alapján – a szóban forgó közösséget a közösség által pejoratívnak és sértőnek tartott megnevezéssel illeti. (Legtöbbször természetesen ezt anélkül teszi, hogy a negatív felhangnak a tudatában lenne.) A gyerekek reflektálatlan szóhasználata azonban – amelyért elsősorban nem is maga a gyerekek tehetők felelőssé – aligha okozhat meglepetést olyankor, amikor nemcsak a közbeszéd, hanem a hatósági vagy nyilvánosságbeli szóhasználat sem tesz gyakran különbséget a bevándorlókra, menekültekre, etnikai csoportokra vonatkozó értéksemleges megnyilatkozások és a rasszista beszéd között” (Olomoofo, 2000).

Összességében a gyerekek döntően pozitív érzelmi kontextusba ágyazott kijelentéseket tesznek az afrikaiakról szóló jellemzésekben. Ezekben a feketéknek általános érvényű, szociabilitással összefüggő pozitív tulajdonságaik vannak: lelkesek, kedvesek, „jó fejek” vagy lazák, szemben a marcona vagy egyszerűen csak „nem aranyos” más külföldiekkel.

„Szeretem a négereket, mert szerintem nagyon fainak, a stílusuk is, minden... aranyosak. Ha kéne választanom egy zsidó<sup>45</sup> meg egy néger között, inkább a négert választanám.” (14 éves lány)

<sup>45</sup> Antiszemitizmus (és a zsidó szó) ebben az egy narratívában bukkant fel a kutatás során, így a gyerekek zsidókhoz való viszonyával az elemzés során nem foglalkoztunk. A téma kibontása további adatgyűjtés szükségességét veti fel.

„A kínaiak mogorvák, viszont a négerek, azok nagyon barátságosak, kedvesek, és szerintem akárkivel. Ha egy idős néni odamegy, vele is, egy fiatal lánnyal is, egy másik emberrel is.” (13 éves lány)

Széles körben elfogadott tétel, hogy a mássággal szembeni elutasítás/elfogadás mértéke összefügg az adott közösség társadalmi jelenlétének, illetve társadalmi láthatóságának mértékével. Ezt a jelenséget a kutatásban részt vevő gyerekek beszámolóí is megerősíteni látszanak, amikor például a „túl sokan” lévő románokat és kínaiakat a negatív, míg a számarányukat és gazdasági részvételüket tekintve kevésbé „fenyegetőnek” vélt afrikaiakat a pozitív érzelmi térfélre helyezik. A fekete közösség által képviselt – és biztonságos távolságban tudott – másság a gyerekek gondolkodásában nem a csoport elutasításával, hanem a másság naiv és rajongó ábrázolásával találkozunk. Ez a fajta pozitív másságkép a valóságtól legalább annyira elrugaszkodott motívumokból táplálkozik, mint negatív megfelelője, csak éppen nem a deviáns, hanem az egzotikusnak vélt és fetisizált idegent választja reprezentációja tárgyául.

Ilyen reprezentációkból tevődnek össze azok a köztudatban elterjedt mítoszok is, amelyek a feketéket főként a vad szexualitás vagy az atletikus adottságok megtestesítőiként ábrázolják (Olomofe, 2000: 51). Hasonló képalkotási folyamatok játszódhatnak a gyerekekben is: ők egy szintén erősen mitizált, de a korosztályuk számára sokkal mérvadóbb tulajdonságra, a páratlan táncképességre asszociálnak elsőként, ha feketéről hallanak.

„Múltkor néztem a tévében egy műsort, és egy néger pali elkezdett táncolni, olyan mozgása volt, hogy behidaltam.” (14 éves lány)

„Az összes néger tud táncolni. Mozogjál már úgy, mint Michael Jackson, soha nem fogsz tudni, még hasonló lépésed sincsen.” (14 éves fiú)

Ezekben a karakteralkotásokban és a karakterek fenntartásában nem a személyes tapasztalatok, hanem a tömegkommunikáció erőteljes hatása érvényesül. Ezt a hatást nyugat-európai gyerekek képalkotás-elemzései is kimutatták, amikor a zömében az USA-ból származó videoklipeknek a gyerekek sztereotipizálási folyamataira gyakorolt hatását elemezték. Ezek szerint a példaképeket és ikonokat kereső 13–15 éves korosztály képalkotására a zenei csatornák műsorai különösen erősen hatnak, és nemcsak az amerikai életstílus iránti vonzalmat, hanem a zenében és mozgásban abszolút etalonnak számító afrikai-amerikai iránti rajongást is erősítik a gyerekekben (Nightingale, 1991; lásd még Lester, 1996; Gumpert–Cathcart, 1988).

### **Romák és külföldiek**

A bevándorlók és a magyarországi romák közötti párhuzam felállítása vissza-visszatérő motívuma volt a gyerekek beszámolóinak. Annak ellenére tehát, hogy a felmérés a magyarországi külföldiekkel kapcsolatos kérdésekre fókuszált, a gyerekek romákra való rendkívül gyakori utalása megkerülhetetlenné tette a külföldiek és romák közötti hasonlóságok észleléséhez vezető tényezők vizsgálatát. Emellett azt is meg kel-



lett néznünk: a romákhoz képest milyen helyet foglalnak el a magyarországi külföldiek a gyerekek interkulturális világképében.

Láttuk, hogy a Magyarországon élő külföldiek többségét (a létszámukat és gazdasági részvételüket tekintve veszélytelennek vélt afrikaiak kivételével) a gyerekek meglehetősen negatívan ítélik meg. A kedvezőtlen tulajdonságok elsősorban e csoportok kulturálatlanságával, deviáns életmódjával és normaszegő társas érintkezéseivel kapcsolatosak. A Magyarországon végzett előítélet-vizsgálatok szerint ezeket a negatív, félelmet és viszolygást keltő, valamint kirekesztést igazoló csoportjellegzetességeket a magyar lakosság alapvetően a romákkal kapcsolatosan használja. A vizsgálatok azt is kimutatták, hogy romák olyan negatív vonatkoztatási csoportként funkcionáló külesoportként vannak jelen a közgondolkodásban, amelytől a magyar társadalom nagy többsége elhatárolja magát (Hann–Tomka–Pártos, 1979; Tomka, 1991; Csepeli–Fábián–Sik, 1999; Fábián–Erős, 1996; Fábián, 1998; Lázár, 1996). A romák ellenérzéseket keltő kategóriába való száműzése az általunk vizsgált (gázdzó) gyerekek gondolkodásának is jellemző vonása. Ez olyannyira így van, hogy a romákkal szembeni ellenszenv még a külföldiekkel kapcsolatban toleráns vagy semleges álláspontot képviselő gyerekeket is negatív, kirekesztő állásfoglalásra készíti. Mindez, annak ismeretében, hogy a beszélgetés felvetett témái között még említés szintjén sem szerepeltek romák, különösen jól tükrözi a gyerekekben dolgozó interetnikus feszültségek természetét.

„Én kiskoromban úgy voltam vele, hogy cigányok vannak jók, rosszak, ugyanúgy, ahogy a fehérek között is vannak jók, rosszak. Na most igen, én a fehérek közül megismertem a jót és a rosszat is, de cigányok közül nem ismertem meg a jót. És ez volt a böki, hogy én egy olyan cigánnyal nem találkoztam, aki például rendesen tudott volna köszönni, vagy ne feszítette volna be magát a folyosón. És ezek után én már azt mondom, hogy nekem ez nem tetszik, és nem nagyon szeretem, hogy Magyarországon még ilyenek is vannak.” (14 éves fiú)

„A cigányoktól óvakodni kell, mert veszélyesek. Van, akinek levágják az ujját vagy leharapják, olyan is van, aki már a belét viszi a kezében. Felvágják egymást. Lefogják, aztán felvágják, és kész. Ne tudjátok meg, milyen vérfürdőt csinálnak.” (15 éves fiú)

„Azok, akik megölték azt a kisbabát, azok is kisebbségek voltak. Akkor bent égett a házban rengeteg gyerek, azok is kisebbségek voltak...” (14 éves lány)

„Megvan az oka, hogy miért ítéljük el őket. Azért, mert ártottak nekünk. Hát legalábbis nekem már ártottak. Volt fehér cigány is, akivel problémáim voltak. Olyan kötözködősek.” (14 éves fiú)

Kutatásunk szempontjából ez a fajta tendenciózusan rosszindulatú társadalmi megkülönböztetés nem önmagában érdekes. Mi elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyerekek miért vetítik át fenntartás nélkül a bizonyos minősítések értelmében cigánynak tekintett csoportról szerzett tapasztalataikat más csoportokra, nevezetesen a bevándorlókra. Másodsorban pedig azt kerestük, hogy milyen közös szociológiai jellemzőkkel bírnak azok a csoportok, akik ekképpen „másnak” minősítettnek. Ennek megválaszolásával értelemszerűen nem a „klasszifikáltokról”, hanem a „klasszifikátorokról” tudhatunk meg többet, hiszen Bourdieu (1985) ismeretelméletének hagyományait követve mi sem az etnikai csoportokat, hanem az adott történelmi és politikai térben létrejövő klasszi-

fikációs rendszereket tekintjük „objektív valóságnak”. A romák és külföldiek összehasonlításai tehát nemcsak arról informálnak bennünket, hogy miképpen gondolkodnak a megkérdezett gyerekek ezekről a csoportokról, hanem azokról a társadalmi kategóriákról is sokat elárulnak, amelyekbe bekerülni veszélyes vagy megszegyenítő (Ladányi–Szelényi, 2000a, 2000b).

A gyerekek szerint ilyen stigmatizált kategóriába tartoznak a romákon kívül a külföldiek azon csoportjai, amelyek tipikus tulajdonságai egyeznek a cigány életvitel gyerekek által felsorolt attribútumaival. Ilyen közös attribútumként jelenik meg például e közösségek elmaradottsága, zártsága és a vándorló, nomád életformában gyökerező átmenetisége is. A romák és külföldiek eredendő társadalomkívülisége szintén közös motívum a gyerekek gondolkodásában. Alapvetően ebből ered, hogy e két, egymástól teljesen különböző csoporttal szemben hasonló, a megtűrt idegenekkel szembeni elvárásokat fogalmaznak meg a gyerekek. Ilyen elvárás a gyerekek szemében a „vendégek” befogadókhöz való alkalmazkodása is. Az elvárás teljesülésének elégtelenségeiért pedig nem a befogadó közeget és az egyéb körülményeket, hanem a bizonyos tulajdonságaiknál fogva alkalmazkodni képtelen csoportokat jelölik meg a gyerekek.

„A külföldiekkel és a cigányokkal is az a baj, hogy nem alkalmazkodnak a kultúrához. A nagymamám például éppen vajúdott, és akkor az egyik cigányasszonyhoz bejött az egész pereputty, ráültek a nagymamám ágyára, amikor ő éppen szenvedett. Most ez egy dolog, hogy összetartóak, de azért ez ne így legyen szerintem, hogy bejönnek, meg minden... ha már itt élnek, akkor tartsák meg az itteni szokásokat.” (13 éves lány)

„A cigányok és a külföldiek közé nehéz beférkőznie a magyaroknak. Nem engednek maguk közé.” (13 éves fiú)

„Szerintem a románokkal, kínaiakkal, cigányokkal azért nehéz együtt élni, mert más szokásaik vannak, mint a magyaroknak.” (14 éves lány)

„Sok itteni külföldi cigányosan él. Nem az van, hogy akkor most itt élek és itt dolgozok, hanem ha nem tetszik ott, ahol vagyok, akkor továbbállok, és kész.” (14 éves fiú)

A cigányok és a külföldiek asszociatív egybemosásáról már esett szó az első fejezetben. Ott azt állapítottuk meg, hogy a kínaiak gazdasági értelemben sokkal kevésbé válnak a kirekesztés áldozataivá, mint társadalmi értelemben [Stephen Castles (2004) ezt „differenciált kirekesztésnek” (*differential exclusion*) nevezi.] A romaként meghatározott népességszámú csoporttal szemben nemcsak társadalmi, de gazdasági értelemben is kirekesztett (Ladányi–Szelényi, 2004). A gyerekek azonban – ellentétben a politikusokkal és a társadalomkutatókkal – hasonló kategóriákkal jellemzik a gazdaságilag és társadalmilag kirekesztett, de jogilag az állampolgárság előnyeit élvező „hagyományos” kisebbséget a gazdaságilag nem, de társadalmilag és jogilag kirekesztett bevándorlókval.

A romákkal kapcsolatban használt attribúciós minták mindazonáltal sokkal merevebb entitásokként vannak jelen a gyerekek gondolkodásában, mint a külföldiekkel kapcsolatos, hasonló természetű, azonban újabb keletű és képlékenyebb csoportjellemzések. A megállapítást alátámaszthatja az a más kutatások által is megerősített megfigyelés, hogy míg a külföldiekkel való személyes érintkezések rendszerint hozzájárulnak a negatív attribúciós folyamatok leépítéséhez, a romák konzisztensen negatív megítélése gyakran nem függ közvetlenül össze a velük fenntartott kapcsolatokkal (Lázár, 1996).

Külön kell szólnunk arról a fókuszcsopotról, amelyben egy kivételével cigány (azaz cigánynak tekintett, és a beszélgetés során magukat részben ekként is leíró) gyerekek vettek részt. A külföldiekkel és a bevándorlással kapcsolatos véleményük egyfelől megszemenően beleilleszkedik a többi csoportban hangoztatottak közé (ebben a fejezetben több helyen idézzük őket). A többség tehát részben ugyanazokat a sztereotípiákat hozta föl a külföldiekkel szemben (koszosak, bűdösek, munkakerülők), amelyeket a magyarok a romákkal kapcsolatban emlegetnek, és hasonlóak az érveik is (például: „ma aki akar dolgozni, az meg is teheti”); részben pedig a munkahelyek elvételével vagy tisztességtelen kereskedelemmel vádolják őket. (A legnegatívabb állítások azoktól a roma gyerekektől származtak, akik szülei munkanélküliek vagy rokkantnyugdíjasok.) Másfelől, miközben a többi gyermekhez hasonlóan ők is természetesnek vélték, hogy a külföldieket Magyarországon hátrányos megkülönböztetés éri (lásd lejjebb), a roma gyerekek azt hangsúlyozták, hogy a „fajgyűlölet” – rendőri erőszak vagy munkaadói diszkrimináció formájában, amiről mindegyikük elmondott néhány személyes példát – a cigányokat sokkal nagyobb mértékben sújtja, mint a külföldieket. A cigány gyerekek tehát a külföldiekkel szemben a „magyar” többséggel azonosultak, és az intoleranciával kapcsolatos tapasztalataik elbeszélésekor sem mutattak szolidaritást a külföldiekkel. Mindezt annak ellenére tették, hogy rokonságukban nagyobb számban fordultak elő külföldön élő vagy külföldivel összeházasodott családtagok, mint a gádzsó gyerekek körében.

## A KÜLFÖLDIEKHEZ FÜZŐDŐ VISZONY

Bár a gyerekek külföldiekhez való viszonyát nem lehet közvetlenül és egyenes vonalúan levezetni a társadalmi és gazdasági átalakulásokból, kétségtelen, hogy a társadalmi létviszonyokban végbemenő változások a mássággal kapcsolatos attitűdök alakulását is jelentősen befolyásolják. Különösen így van ez egy olyan időszakban, amikor a korábban intézményesült eszmerendszerek érvényességi foka már igen alacsony, és amikor az új állampolgári minták sokféle politikai beállítódást és magatartásformát tesznek nemcsak megengedetté és vállalhatóvá, de egyben sikeressé is (Szabó–Örkény, 1998: 8). A fejezet második felében ezeknek az új beállítódási formáknak egy speciális szegmensét, a bevándorlással és a bevándorlókkal összefüggő megítéléseket elemezzük, és megnézzük, hogy milyen hatást gyakorolnak ezek a megítélések a gyerekek beszédében tetten érhető társadalmi és politikai magatartási és cselekvési mintákra.

### A bevándorlás megítélése

A külföldieket érintő kérdésekkel összefüggő általános tanácstalanság és érzéketlenség a kutatásban részt vevő gyerekek bevándorlással kapcsolatos attitűdjeinek alakulására is rányomta a bélyegét. A külföldiek jelenlétének megítélése körüli bizonytalanság azonban feltehetőleg nem a gyerekek érdektelenségével van összefüggésben, hanem azokkal a rendszerváltást követő ellentétes irányú politikai, kulturális és társadalom-lélektani változásokkal, amelyek együttesen felelnek a gyerekek kialakulóban lévő interkulturális világlképének alakulásért. Ezeknek az ellentétes tendenciáknak az egyik jellegzetessége

az, hogy miközben a demokratikus átalakulással egyidejűleg intézményesültek és a közvéleményben is elfogadottá váltak a demokratikus normák és az állampolgári, emberi és kisebbségi jogok, addig – mint arról a *Bevezetésben* szó volt – látványosan növekedtek az állampolgári közösséghez nem tartozókkal szembeni intoleráns és kirekesztő megnyilvánulások.<sup>46</sup> A rendszerváltás folyamata egyfelől tehát nemcsak lényegi pontokon tette kérdésessé a homogenitás értékrendszerét, de tudatosította is a többségi társadalom kisebbségekkel szembeni erkölcsi felelősségét. Ezzel egyidejűleg azonban felszínre hozta azokat a társadalmi feszültségeket is, amelyek kedveztek a többségi társadalom és az etnikai, kulturális vagy egyéb szempontból eltérő csoportok közötti konfliktusok kiéleződésének.

A bevándorlással szembeni elutasító attitűdöt tükrözik az általunk megkérdezett gyerekek megszólalásai is, akik valamennyien egyetértettek abban, hogy a magyarországi külföldiek túl sokan vannak, olyan sokan, hogy az már kezdi túllépni az elviselhetőség határát.

„Majdnem minden második ember kínai, és ez persze, hogy zavar.” (14 éves fiú)

„Anyukám nem ilyen fajgyűlölő, senki ne így képzelje el, csak szokta néha mondogatni, hogy manapság már több külföldit látunk az utcán, mint magyart. Szóval rengetegen vannak, és valahol ez kicsit elgondolkodtató.” (13 éves lány)

„Éljenek itt, csak már ne csomóan, hogy lassan már több a kínai, mint a magyar Magyarországon.” (15 éves lány)

„Hát nehogy már magyar vagyok, aztán csak kinaival menjek szemben. Nem itt született. Ha itt született, nyugodtan éljen itt.” (14 éves lány)

„Ha magyar iskolában vagyunk, akkor már legalább magyarok járjanak ide, ne, mondjuk, kínai meg román.” (14 éves fiú)

A bevándorlás számszerű mértékéről alkotott elképzelések néha meghökkentően túlzók, mint például ebben a párbeszédben:

„– A negatívum szerintem az, hogy emiatt csökken a magyarok száma. Tehát nem tudom, hogy a lakosság hány százaléka külföldi, de szerintem így a negyvenet súrolja.” (14 éves lány)

„– Szerintem még nem éri el a negyven százalékot. Olyan harminc-harmincöt százalék lehet a külföldiek aránya.” (14 éves fiú)

Ezek után talán kevésbé meglepő a nyíltan idegenellenes kijelentés:

„Én nem vagyok rasszista, csak utálok a kínaiakat meg a négereket.” (14 éves fiú)

A kutatásban részt vevő serdülők külföldiekkel szembeni elutasító magatartása különösen annak fényében tűnik jelzésértékűnek, hogy két korábbi, a tizenévesek, illetve

<sup>46</sup> A magyarországi idegenellenesség diszkurzív és intézményes forrásairól, a felmérésekről és a migránsok médiaképéről lásd: Nyíri, 2003.



a felnőtt lakosság körében végzett reprezentatív felmérés eredményeinek összehasonlító vizsgálata a felnőttek lényegesen elutasítóbb attitűdjeire hívta fel a figyelmet. Míg ugyan is 1995-ben a nyolcadik osztályos tanulók egyharmada a felsorolt kilenc kisebbségi csoportból öt vagy ötnél több csoport tagjait utasította volna el padtársként (Szabó–Örkény, 1998: 198), addig az 1994-es, felnőttek körében végzett hasonló reprezentatív vizsgálat eredményei szerint (Sik, 1998) a felnőttek sokkal nagyobb arányban tiltották volna meg gyermeküknek, hogy a szóban forgó kisebbségi csoportok tagjaival barátkozzanak.<sup>47</sup>

Mindebből a kutatók nemcsak azt a következtetést vonták le, hogy a gyerekek elfogadóbbak a felnőtteknél, hanem azt is, hogy a nemzeti és etnikai kisebbségekkel, bevándorlókkal szembeni negatív érzületnek, előítéletességnek és kirekesztő beállítódásának nemzedéki meghatározottsága is van. Az elutasító attitűd tehát jellemzően az életkorral előrehaladva erősödik, és a felnőttkori szocializáció, illetve az ellenséges közhangulat hatására mélyül el az emberekben (Szabó–Örkény, 1998: 200).<sup>48</sup> Mindezt figyelembe véve talán felesleges is részleteznünk, hogy milyen kép körvonalai rajzolódnak ki az elkövetkező években felnőtté váló korosztály mássággal szembeni várható beállítódásáról, ha az életkor előrehaladtával fokozatosan mélyülő elutasító érzületet a magyar társadalom elmúlt másfél évtizedben megfigyelt xenofóbiájának erősödő tendenciájával is kapcsolatba hozzuk. A külföldiek jelenlétét elutasító vélekedések a beszélgetésekben részt vevő gyerekek Magyarország bevándorlási politikájának ideológiai megítéléséről is sokat elárulnak. A gyerekek megszólalásai itt szintén egybecsengenek azokkal az eredményekkel, amelyeket a tizenévesek állampolgári kultúrájáról készített és már többször hivatkozott felmérés kapott. Az 1995-ös országos reprezentatív mintában részt vett fiatalok többsége (iskolatípustól függően 65–75 százalék) egyformán azon az állásponton volt, hogy *nem lenne szabad annyi idegent beengedni az országba* (Szabó–Örkény, 1998: 217). A szigorítás elvét vallja az általunk megkérdezett gyerekek nagy többsége is. Ők a fókuszbeszélgetések során valamennyien egyetértettek abban, hogy Magyarország „túlságosan befogadó” a hozzánk érkező külföldiekkel szemben.

„Hát engem nem zavar, hogy vannak, csak azért szerintem túl sokan vannak. Mindenkét beengednek az országba.” (14 éves fiú)

„Ez a befogadó szerintem már túlságosan befogadó, mert az egész Balatont már fölvasárolták a németek, és ez senkit nem zavar. Ezt azért szerintem nem kéne hagyni. Ütülöket csinálnak... nesze itt van, költözz ide pénzért. [...] Az a baj, hogy nem összetartó a magyar, mert ha összetartó lenne, tudna ez ellen tenni valamit.” (14 éves lány)

„A magyaroknak sokkal nehezebb kimenni külföldre, mint a külföldinek bejönni Magyarországra.” (15 éves lány)

A „túlságosan befogadó” bevándorlási politikát bíráló gyerekek egy része szerint a külföldiekkel szembeni nyitott politika egyik legfőbb hátulütője az, hogy veszélyezteti

<sup>47</sup> A két vizsgálat módszertani eltéréseit (1994: zavarná – nem zavarná; 1995: mindet elfogadná – egyet nem – kettőt nem – három-négyet nem – ötöt vagy többet nem) az összehasonlíthatóság érdekében a válaszkategóriák összevonásával kellett feloldani.

<sup>48</sup> Az életkor és az idegenellenesség közötti pozitív korrelációról lásd még például: Závecz, 1992; Fábian–Sik, 1996.



a magyar nemzet nyelvi és kulturális egyöntetűségét. Mások szerint a külföldiek „növekvő jelenléte” pedig azért tekinthető egyértelműen negatív fejleménynek, mert a bevándorlás olyan méreteket kezd öltetni, amelyek akár végzetes következményekkel is járhatnak a magyarságra nézve.

„Szerintem nem jó az, hogy bárki bármeddig itt lehet, mert azért Magyarország egy egész kis ország, és ha folyamatosan jönnek Amerikából, Kinából, Németországból, Romániából, bárhonnan, akkor nagyon gyorsan túlnépesedne ez az ország. Szóval elég sok külföldi lenne, és minket meg kitűrnének a saját országunkból. Úgy kéne, hogy azért túlnyomórészt magyarok legyünk az országban... hogy a nemzetiség megmaradjon.” (15 éves lány)

„Vannak olyan külföldiek, akik tényleg normálisak. Jó, ez mind szép és jó, de akkor hová tűnik a magyarság? El fogja lepni tényleg Magyarországot. Már így is tele vagyunk. Hova kell még tenni?” (15 éves lány)

A külföldiek „növekvő” és már-már „fenyegető” jelenlétét illetően tehát egyeznek a gyerekek véleményei, valamint abban is egyetértenek, hogy Magyarország „túlságosan beengedő” migrációs politikája egyértelműen kárára van az országnak. Álláspontok közötti eltérést egyedül a probléma kezelésének lehetséges módjaira tett javaslatok terén találunk. Ebből a szempontból a legvisszafogottabbnak azok a gyerekek mutatkoznak, akik egyfajta beletörődöttséggel viseltetnek a bevándorlók „túlságosan magas” számával szemben, és úgy ítélik meg, hogy olyan visszafordíthatatlan folyamat vette kezdetét, amelyen utólagos cselekvési tervekkel úgysem lehet már változtatni.

„A dolog a kezdetekben lett elrontva. Ott kellett volna megfogni, nem lett volna szabad ennyi külföldit beengedni, hanem valamiféle kvótarendszer alapján kellett volna válogatni. De most már ez van.” (14 éves lány)

„Tényleg sokan vannak, de hát ezen már így utólag nem lehet segíteni.” (13 éves lány)

A gyerekek többsége a korlátozás elvét alkalmazná. Szerintük különféle szigorításokkal lehetne azt elérni, hogy külföldiek csak korlátozott számban és ideig tartózkodjanak az országban.

„Egy korlátot kéne szabni, hogy mennyi az a mennyiség, amennyi bejöhét, nem pedig az, hogy jövünk ezren meg millióan.” (14 éves lány)

„Szerintem Magyarországon is be lehetne vezetni a vízumot, mint Amerikában. És akkor csak az olyan emberek telepedhetnének le, akik igazolják magukat.” (14 éves fiú)

„Hoznék egy olyan törvényt, ami Ausztriában is van, hogy nem jöhet be akárki. Illetve be lehet jönni, de csak úgy, hogy van nála pénz. Úgy nem lehet, hogy csak úgy bemész.” (14 éves fiú)

A kutatásban részt vevő gyerekek egy kisebb része egészen radikális megoldásokat fogantatott annak érdekében, hogy csökkenjen a külföldiek száma.

„Meg kéne tizedelni a külföldieket. Én kiküldeném azokat, akikre nincs szükség. A tanultabbja, a hasznosak maradhatnak, de a csóró, a proli menjen. Nem azért, én Hitlerrel nem értek egyet, de annyiban igaza volt, hogy ő sem személyeskedett, még a saját csaját is elgázosította. És én sem nézném, hogy ki jó fej és ki nem. Például H. [a megszólaló gyerek vietnami osztálytársa] most hiába jó fej... ha a szülei nem hoznak Magyarországnak hasznot, húzzanak ők is el.” (14 éves fiú)

„Én felrobbantanám az egész kínai piacot, úgy, ahogy van.” (15 éves fiú)

A negatív kijelentések mellett – nemegyszer ugyanazoknak a gyerekeknek a szájából – érdekes módon olyan vélemények is elhangzanak, amelyek azt jelzik, hogy a gyerekek bizonyos helyzetekben reflektálnak a domináns idegenellenességre. Különösen figyelemreméltó, hogy a magyar gyerekek ugyanúgy kommentálták azt az ábrasort, amelyen egy idős asszony kihívja a rendőrséget a szomszédban zajló házbibli miatt, mint külföldi társaik: ők is egyetértettek abban, hogy a rendőrök keményebben reagálnak akkor, ha a főljelentő magyar, a zajos társaság pedig külföldi. Ez arra mutat, hogy a gyerekek többsége érzékeli a magyar társadalom külföldiekkel szembeni ellenséges megnyilvánulásait, és tudatában van saját esetlegesen negatív beállítódásának. Az idegenekkel szembeni elutasító magatartást azonban ugyanezek a gyerekek rendszerint természetes emberi vonásnak tekintik, és sokszor éppen azért nem problematizálják, mert a „rossz tapasztalatokban” vélik az idegenekkel kapcsolatos prekoncepcióikat igazolódni. Ez utóbbi hozzáállás teszi lehetővé, hogy a rasszizmus bántatlanul épüljön tovább:

„A magyarok irigyek és rasszisták. Az irigyet, azt nagy értelemben az országra érttem. Mintha a magyarok így féltének a kultúrájukat különböző más népektől. A rasszista pedig – gondolom, hogy mindenki ismeri magát a fogalmat – egyszerűen van, és kész, ezt kell szeretni. Mármint nem kell szeretni, de ez van Magyarországon. Mondjuk, az egy más dolog, hogy én a rasszizmust nem tartom egy olyannyira rossz dolognak, de ez már egy magánvélemény.” (14 éves fiú)

„A rossz tapasztalatai alapján mindenkiben van valami előítélet a másikkal kapcsolatban. De az lenne a csoda, ha nem lenne.” (14 éves lány)

„Szerintem mindenkiben van egy kis irigység mások iránt. És mindenki egy kicsit rasszista is, de ez valahol természetes.” (14 éves lány)

Figyelemre méltó disszonancia az is, hogy miközben a bevándorlási politika gyakorlati megítélésében a gyerekek a korlátozó, illetve kirekesztő álláspontokat preferálják, többségükből a befogadók felelősségét hangsúlyozó narratíva is előjön. Míg tehát a bevándorlás gyakorlati következményeinek megítélését illetően meglehetősen negatívak a gyerekek véleményei, addig a bevándorlás morális megítélésében a gyerekek leginkább a befogadó, nyitott értékrendet hirdető kijelentésekhez vonzódnak.

„Ha már Magyarországot választotta, és bizalmat szavazott az országnak, akkor végül is nem lehet már csak úgy kitenni a szűrét. Az emberi jogok ellen lenne, ha elküldenénk azokat, akikre nincs szüksége az országnak.” (14 éves fiú)

„Úgy gondolom, hogy az alapműveltség az lenne, hogy ne ítéljük el a bevándorlókat.” (14 éves lány)

„Főleg most, hogy bevették Magyarországot az unióba, és itt teljesen szabadon átjárhatunk, hát eléggé érdekesen nézne ki, hogy egy határt szabunk, hogy hány német vagy angol, vagy bármilyen más nemzetiségű ember jöhet be az országba.” (13 éves fiú)

A gyerekek tehát úgy érzik, hogy egy bizonyos politikai, gazdasági fejlettségi szint a bevándorlókkal szembeni emberséges bánásmódot is megkövetel. A fejlettség jelenlegi fémjelzője a gyerekek szerint az európai uniós csatlakozás, amely nemcsak Magyarország teljesítményének elismerését jelenti, hanem azt is megkívánja, hogy Magyarország megfeleljen az új normarendszer követelményeinek. A gyerekek többsége szerint az egyik ilyen követelmény a külföldiekkel szembeni toleráns, nyitott hozzáállás. A másság elfogadásának és tiszteletének civilizációs normaként való megfogalmazódása azonban a gyerekek gondolkodásában érdekes módon nem kerül ellentmondásba a bevándorlással szembeni elutasítás és elhatárolódás nyílt kifejezhetőségével.

Az ellentmondásos kijelentések dinamikája mögött egyrészt az a sajátos jelenség áll, hogy az emberek általában könnyebben azonosulnak a befogadó értékrenddel, amennyiben általánosabb, elvontabb színről van szó, mint ha konkrétabbról. Ennek megfelelően minél konkrétabb helyzetekről kell döntést hozniuk, annál inkább élnek az elutasítás lehetőségével. Mindemellett nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a kutatásban részt vevő, tízennégy éves kor körüli gyerekek fejlődéslélektanilag az ún. prekonvencionális és konvencionális fejlődési szakasz (Kohlberg, 1976) közötti átmenet időszakában vannak, ami azt jelenti, hogy a társadalmi elvárások figyelembevételére éppen ebben az életkorban, az általános iskola befejezésének utolsó egy-két évében jelenik meg. A társadalmi konvencióknak, kötelességeknek való megfelelés és a felnőtt társadalom értékrendjének, morális ítéleteinek követése pedig magában foglalja a kisebbségekkel kapcsolatos gondolkodás megjelenését is. Mindez párosul a serdülőkorban felbukkanó identitáskrizissel, amelyben a „ki vagyok én?” kérdésre adott válasz keresése nemcsak az „én”, hanem a kategorizációs mechanizmusok segítségével elkülönítetten szemlélt „mások” megítélésének kialakulásához is hozzájárul (Murányi, 1998). E megítélés formálódása során szintén a felnőtt társadalom által készen kínált kategóriák szolgálnak a gyerekek számára útmutatóul, véleményeik bizonytalanságát azonban részint éppen az okozza, hogy világméretben még keveredhetnek a két eltérő kognitív fejlődési szakaszra jellemző naiv, öntörvényű és mintakövető gondolkodásmódból származó elemek.

### **„A keletiek... csak hasznot akarnak húzni”: a migránsok orientalizálása**

Az idegenellenesség mérését célzó magyarországi kutatások egyértelműen jelzik, hogy elvethetjük a „tárt karok” illúzióját. Ezekből a kutatási beszámolókból azonban az is kiderül, hogy „a karok közötti távolság nem statikus, hanem az idegen státusának és – valódi vagy vélt – tulajdonságainak függvényében igen dinamikusan változik” (Turai–Tóth, 2002: 11). Ez a megállapítás talán nem is szorul különösebb magyarázatra, hiszen tudjuk, hogy az egyén perspektívájából megítélt társadalmi távolság a saját csoport és a különféle külcsoportok közötti igen különböző mértékű lehet annak függvényében, hogy a külcsoport tagja turista, letelepedni szándékozó bevándorló, otlalmat kereső menekült vagy éppen jövőbeni szomszéd, mint ahogy az sem mindegy, hogy az adott csoportot a közvélemény

élősködőként, potenciális deviánsként vagy éppen jelentős kulturális és anyagi tőke birtokosaként tartja-e számon (uo.).

A befogadás kritériumai tehát igen sokfélék lehetnek. A fókuszcsoportok eredményeinek elemzésekor mi elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a megkérdezett gyerekek milyen szempontokat mérlegelnek olyankor, amikor az országba érkező külföldiek megítéléséről döntenek. Ezek alapján úgy tűnik, hogy a külföldiek különböző csoportjai közül a gyerekek az országban határozott ideig tartózkodó, majd távozó turistákat látják a legszívesebben.

„A turisták csak idejönnek, de nem élnek itt, csak idejönnek, megnézik a nevezetességeket. Ez csak bevétel az országnak. Tehát az ország gazdaságát csak erősíti.” (15 éves lány)

„Szerintem azzal nincs gond, hogy turisták, meg hogy megnézik a várost, csak az a baj, hogy mindenki, aki idejön, le akar telepedni, itt akar maradni.” (14 éves fiú)

„Az angolra azt mondják: jaj, hát gazdag, jöjjön be, majd ellátjuk, meg majd lehet tőle kölcsönkérni, meg majd biztos tanít minket, meg jó kis tippel lát el. És akkor egy román megjelenik, szegényebb, és sokan azt gondolják, hogy kirabol.” (14 éves lány)

A mindenkor szívesen fogadott látogató idegen jelenségére a külföldiek ábrázolási módjairól szóló sajtóközlemények elemzése is felhívják a figyelmet. A Nyilvánosság Klub Monitor Csoportjának jelentése például arról számol be, hogy az országba látogató idegen, amennyiben turistaként érkezik és távozása előre látható, szívesen látott vendégként jelenik meg, hiszen valamit biztosan hoz magával (pénzt, ajándékot, külkapcsolatokat vagy akár csupán a személyisége révén presztízszt), és látogatása rendszerint semmi olyat nem okoz, amely a felkeresett ország lakóit hátrányosan érintené (Nyilvánosság Klub, 1998: 131).

A kutatás során megszólaló gyerekek a külföldiek befogadásáról alapvetően a „rendes”, illetve „nem rendes”, más szavakkal az „érdemes”, illetve „érdemtelen” dimenziókban gondolkodnak. E szerint a logika szerint a negatív érzelmi térfélre kerülnek azok a letelepedett vagy letelepedni szándékozó külföldiek, akik illegális vagy deviáns cselekedetekkel (piacozással, munkanélküliséggel, kábítószer-kereskedelemmel stb.) hozzátók kapcsolatba. Pozitív megítélés alá pedig azok esnek, akik munkavégzés céljából, törvényes keretek között tartózkodnak az országban, és miután munkájuk révén az otthoni megélhetéshez elegendő tartalékot halmoztak fel, visszatérnek a hazájukba.

„Szerintem a külföldieket két csoportra lehet osztani, és szerintem az a rossz, hogy a nagyobb része, az, akik a piacokon dolgoznak, koszosak meg piszkosak. De az is igaz, hogy van rengeteg, aki tényleg rendesen dolgozik. És vannak olyan emberek, akik úgy gondolják, hogy azok, akik rendesen dolgoznak, azok is olyanok, mint akik a piacokon dolgoznak, vagy mint akik munkanélküliek, és ezért van sok előítélet.” (14 éves fiú)

„Vannak rendesek, és vannak nem rendesek. A rendesekhez tartoznak azok, akik felvállalják, hogy tényleg a családjuk miatt utaznak külföldre, és elmennek dolgozni. És szerintem azok az emberek, akik tényleg így vannak, ők megérdemlik, hogy idejőjenek. De nem azt mondom, hogy maradjanak itt tíz évig, hanem ahogy összeszedték magukat, menjenek haza.” (14 éves lány)



A „nem rendes” külföldiek tehát a gyermekek szerint nem érdemesek a befogadásra, míg a külföldiek azon csoportjai, akik nem „élősködő” vagy „betolakodó” idegenként időznek az országban, hanem becsületes munkát végeznek, megérdemlik a befogadást.

„Én tisztelem és becsülöm, hogy az egész családját otthagyja azért, hogy támogatni tudja őket. De valakik azért jönnek ide, mert kint csövesek voltak, és ide is csak azért jön.” (15 éves lány)

„Aki tényleg azért jön, hogy tisztességesen dolgozzon, nemcsak itt tengődik, és a segélyeket kapja, az maradjon. De aki csak a segélyekért jön, az menjen másik országba. Azért ne maradjon itt.” (14 éves fiú)

„A keletiek, akik itt telepszenek le, azok vállalkozók, és csak hasznot akarnak húzni az országból. És át is verik a magyarokat a piacon. Ez élősködés.” (14 éves fiú)

„Aki akar, az talál itt magának rendes munkát, ha meg nem, az csakis az ő hibája, és akkor menjen inkább haza.” (14 éves lány)

Ezen a ponton érdemes megállni egy pillanatra, hogy kitekintsünk arra a nagyszabású nemzetközi attribúciós vizsgálatra, amelyet az 1990-es évek elején végeztek tizenegy országban az igazságosság és igazságtalanág szociális reprezentációinak összehasonlító feltárására. Ez a felmérés azt találta, hogy a nyugati demokráciákban és a kelet-európai volt szocialista országokban a szegénység–gazdagság kialakulásáról alkotott attribúciós sémák jelentősen eltérnek egymástól. A nyugati társadalmakban a válaszadók az egyén gazdagságát döntően személyes okokra vezették vissza, és úgy vélték, hogy

„...a gazdagok tehetségüknél és szorgalmuknál... fogva megérdemlik a gazdagságot, míg a szegények a diszkrimináció, a társadalmi egyenlőtlenségek folytán kényszerülnek hátrányos helyzetbe. Ezzel szemben a keleti poszt szocialista országokban a gazdagságot dominánsan strukturális, a szegénységet pedig elsősorban egyéni okokra vezették vissza. [...] A gazdagságban az eleve adott kapcsolatokat, a korrupciót látták meghatározónak, míg a szegényeket magukat hibáztatták sanyarú sorsukért, azt állítván, hogy az iszákosság, lustaság és a morális hiányosságok okozzák a szegénységet.” (Kluegel és mások, 1995, idézi Csepeli, 1997: 259)

Messzemenő következtetéseket az általunk megkérdezett gyerekek idevonatkozó véleményeiből természetesen nem vonhatunk le. Annyi azonban bizonyosan látszik, hogy a kutatásban részt vevő gyerekektől sem idegen az a fajta – a nemzetközi felmérés által kelet-európainak mondott – oktalajdonítás, amely a Magyarországra jövő külföldiek munkavállalással, megélhetéssel kapcsolatos nehézségeinek hátterében döntően egyéni deficiteket vél felfedezni (naplopásra való hajlam, igénytelenség stb.), míg a prosperáló külföldi bevándorlók sikereit lényegében strukturális okokra (például illegális kereskedelem virágzása) vezeti vissza.

Míndeközben a gyerekek erősen hajlanak afelé, hogy az előbbieken megnevezett „rendes” és „nem rendes” dimenziót egyben földrajzi értelemben is kivetítsék a külföldiek különböző csoportjaira. Ez azt jelenti, hogy a nyugatról érkezőket inkább a fejlettség-



gel, kulturáltsággal, korrektséggel, ezzel szemben a „keleti” idegeneket a fejletlenséggel és kulturálatlansággal azonosítják a gyerekek.<sup>49</sup>

„Egy olyan környéken, ahol sok az amerikai vagy német, szinte megtiszteltetés lakni, és mondják, hogy milyen jó a környékünk, mert hát ide németek meg amerikaiak is költöztek. Ellenben hogyha sok kínai vagy keleti költözik oda, akkor az meg egy lerobbant környék.” (13 éves lány)

„Szerintem sokkal jobban megkülönböztetnek egy embert, aki mondjuk Keletről jött, mint egy nyugatit, mert a magyar nép is érthető, hogy vevőbb egy nyugati, tehát egy fejlettebb kultúrájú emberre, mint, mondjuk, aki kevésbé az.” (14 éves lány)

„Úgy tapasztaltam, hogy a magyar ember nemzetiségben is válogat. Tehát egy fejlettebb kultúrát én is jobban elismerek, mint azt, aki esetleg keletebről vagy szegényebb tájékról jön.” (14 éves fiú)

A gyerekek szerint tehát azok, akik a nyugati világ értékeit hordozzák, hamarabb számíthatnak kedvező megítélésre, mint azok, akik nem minősülnek ezen értékek birtokosainak. Néhányan reflektálnak is e földrajzi hierarchiára, de nem kérdőjelezik meg azt.

„Például idejön egy emberke New Yorkból, szerintem tőle előbb megkérdezném, hogy nálatok hogy néz ki egy mozi, mint mondjuk egy román menekülttől azt, hogy egy nap hány tojást tojik egy tyúk. És lehet, hogy ez nem jó, de akkor is valahol itt van az emberben az a belső hang, tehát elfogultak.” (14 éves lány)

„Szerintem ez már nagyon régóta kezdődött. Úgy tudom, hogy régen, már Petőfi korában is volt a *Nyugat* című napilap, és hogy Nyugatról jött minden ilyen nagyobb dolog, és ez így bennünk van, hogy a Nyugat az sokkal nagyobb, mint a Kelet – és szó mi szó, tényleg nagyobb. És ez így benne van az emberekben.” (14 éves lány)

### Az előnyök és a hátrányok mérlegelése

A külföldiekhez való viszony – ahogy eddig is láttuk – a társadalmi-politikai változásokra igen érzékenyen reagáló és sok összetevőből álló attitűdcsoport, amely nem szűkíthető le egyetlen dimenzióra. A felnőtt lakosság idegenekhez való viszonyának „mérésében” a szociológusok által általában vizsgált attitűdök mindenesetre az általunk megkérdezett gyermekeket is jellemezték.

Az első fejezetben szó volt arról, hogy 1995-ben a felnőtt lakosság reprezentatív mintájának 52 százaléka „határozottan egyetértett” azzal az állítással, hogy a bevándorlás révén nő a bűnözés, 41 százalékuk pedig azzal, hogy a bevándorlók elveszik a munkahe-

<sup>49</sup> Nyilván nem függetlenül attól a problematikus politikai beszédmódtól, amely Magyarországot „a Nyugattal”, a tőle keletre fekvő országokat pedig „a Kelettel” azonosítja. Erről a Melegh Attila által „*petit imperializmusnak*” nevezett beszédmódról lásd Melegh, 2002.

lyeket a helyi lakosok elől. Hasonló eredményeket „mértek” 2003-ban is.<sup>50</sup> A tizenéves diákok körében végzett 1996-os felmérések eredményei nagyjából összhangban vannak a felnőtt lakosság körében készült vizsgálatok eredményeivel. Azzal az állítással, hogy *az idegenek elveszik a munkalehetőséget*, mind a nyolcadik osztályosok, mind a középiskolások 86–88 százaléka értett egyet, azt az állítást pedig, hogy *a külföldiek miatt sok a bünyőzés*, a nyolcadik osztályos gyerekek 56, míg a középiskolások több mint 90 százaléka fogadta el. A tizenévesek körében szintén nagyon magas volt *az idegenek veszélyeztetik a magyarság érdekeit* attitűdkijelentéssel való azonosulás mértéke: az általános iskolások 75, a középiskolások diákok 65–79 százaléka fejezte ki ezzel kapcsolatos egyetértését (Szabó–Örkény, 1998: 208).

A fókuszcsoport-beszélgetésekben részt vevő gyerekek véleményei jól tükrözik ezeket az eredményeket: nagyfokú egyetértés alakult ki közöttük abban, hogy az idegenek elveszik a munkát az ország lakóitól, illetve abban, hogy a külföldiek miatt romlik a közbiztonság. A megszólaltatott gyerekek többsége tehát – hasonlóan a korábban, más módszerekkel kérdezett gyerekekhez – azon a véleményen van, hogy a külföldiek jelenléte összességében veszélyezteti a magyarság érdekeit.

„Csempészárut hoznak be, és az arabok droggal is foglalkoznak. 16–17 éveseknek odaadják a különböző anyagokat, és ők azzal nem törődnek, hogy a magyar gyerek károsodik-e, vagy nem. Nekik csak az a fő, hogy a pénzt megkapják.” (15 éves lány)

„A tisztességes magyar parasztembernek a külföldivel kell vetélkednie, hogy megkapjon egy munkát. És ez az, ami számomra sajnálatos, mert azt látom, hogy nem a magyar nyer.” (14 éves fiú)

„Én nagyon sokszor láttam már olyat, hogy a külföldiek kiverik a balhét, amikor esetlegesen nem ők kapnak meg egy munkát, amihez olyan nagyon-nagyon sok joguk nem lenne. Nem azt mondom, hogy ne adjunk nekik esélyt. Csak az a baj, hogy a magyarnak, annak meg nem adnak állást.” (14 éves lány)

„A külföldieket jobban fölveszik egy munkahelyre, mert már lassan mindenhez nyelvvizsgát kérnek. Már a takarításhoz is érettségi kell. És a külföldieket jobban felveszik, mert ők tudnak nyelvet beszélni.” (14 éves lány)

Az előnyökkel kapcsolatban sokkal szűkszavúbbak a gyerekek, mégis elhangzott néhány olyan vélemény is, amely a külföldiek jelenlétének pozitívumait hangsúlyozza.

„Nekünk valahol jó is, hogy itt vannak a külföldiek, mert végül is ők a kínai piac, úgymond. Rengeteg sok embernek van szüksége az olcsó kínai termékekre és mi, akik a kínai piacon vásárlunk, szerintem többségben vagyunk.” (14 éves lány)

„Ha nem lenne a kínaiakra kereslet, akkor nyilván nem lennének. De mivel szükség van rájuk, ezért vannak, úgyhogy szerintem nem rossz, hogy vannak.” (13 éves fiú)

„Ha nem lennének külföldiek, akkor nem ennének gyrost.” (15 éves fiú)

<sup>50</sup> A Tárki Omnibusz-felmérésének Örkény Antal által rendelkezésünkre bocsátott, 2003-as összesített eredményei szerint.

A megszólalók egy másik kisebb csoportja pedig, anélkül hogy a külföldiek jelenlétének erőnyeit vagy hátrányait emelné ki, azon az állásponton van, hogy a nemzetközi migrációt az országok közötti gazdasági egyenlőtlenségek teszik szükségessé. Az emberek egyik országból a másikba vándorlása szerintük egyfajta természetes emberi szükségletnek tekinthető, amely ellen felesleges lenne tiltakozni. Azok a gyerekek, akik ezen a véleményen vannak, elsősorban a kölcsönösség elvére hivatkoznak, és arra töreksznek, hogy a problémát ne csak a befogadó, hanem empatikus módon, a bevándorló perspektívájából is nézzék. Ennek a kölcsönös szemléletmódnak az alkalmazására sokszor éppen saját vagy ismerőseik külföldön szerzett tapasztalatainak felidézése után jutnak a gyerekek.

„Az igaz, hogy sok külföldi hoz be csempészárut, mint például Oroszországból vagy Ukrajnából vodkát, Ázsiából vagy Amerikából autókat, de a többi szerintem nem negatívum. Mert, mondjuk, a keresztapám is ukrán állampolgár, és ő [az] ottani pénzből nem tud megélni, mert nem kap akkora fizetést, és el kell tartani a családot. És itt, Magyarországon többet keres, mint ott. Szóval szerintem érdemesebb oda dolgozni menni, ahol jól megfizetik.” (14 éves fiú)

„Hát az igaz, hogy végül is munkát akarnak, meg hát azért jönnek ide, hogy jobban megéljenek, de hát a magyarok is azért mennek ki Amerikába, hogy a saját céljaikat elérjék, és hogy jobban keressenek.” (14 éves fiú)

„És cserélődik is. Mert innen, mondjuk, kimegy tíz magyar, jön helyette akkor tíz kínai. Kimegy öt magyar, jön helyette öt arab.” (13 éves fiú)

„Itt egy ember azt mondja, hogy juj, a fiam kiment Angliába, Amerikába vagy akár csak a közeli Németországba, és akkor hú, milyen ügyes, hogy elboldogul ott, vagy hú de aggódom érte... És szerintem ugyanezt érzi egy kínai vagy egy afganisztáni szülő is, hogy hú, most a távoli Magyarországon van a gyerekem, életemben nem voltam ott, és vajon hogy élhet ott, és hogy milyen büszke vagyok rá, hogy talpon marad. És lehet, hogy ha mi elítéljük őket, tehát ha azt mondom, hogy én kínáival nem barátkozom, vagy hozzá sem szólok, akkor ugyanolyan jogon mondhatnák ott kint Angliában is, hogy ne haragudj, de kit érdekeltek ti, magyarok, van elég angol ahhoz, hogy nálunk dolgozzanak, menj haza a saját országodba.” (14 éves fiú)

„Itt az EU, ahol bárhova tudunk majd menni. És ha most mi azt mondjuk, hogy túl sokan vannak a külföldiek, akkor végül is ők is ugyanúgy ezt mondhatják majd ránk.” (14 éves lány)

Érdekes eredményeket mutat annak a kérdésnek a longitudinális elemzése, amellyel a kutatók azt szerették volna feltárni, hogy a felnőtt magyar lakosság mennyire ért egyet azzal a kijelentéssel, hogy „a bevándorlók nyitottabbá teszik Magyarországot az új eszmék és kultúrák iránt”. Ezzel kapcsolatban mind az 1995-ös International Social Survey, mind az 1999-es European Values Study (lásd az első fejezetben) nagyon hasonló eredményeket hozott: a lakosság csupán 8–9 százaléka értett egyet ezzel az attitűdkijelentéssel, és 63–69 százalékkuk határozottan egyet nem értését fejezte ki az állítással kapcsolatban. Meglepő, hogy míg a többi, rendszeresen lekérdezett attitűdkijelentés kapcsán a válaszolók a korábbi évekhez képest nem mutattak jelentős véleménykülönbségeket, addig a legújabb, 2003-as kérdésekre adott válaszok erre a kijelentésre nagymértékben különböz-

tek a korábbi felmérések eredményeitől: az egyetértők tábora 23 százalékra nőtt, míg az egyet nem értőké 39 százalékra csökkent (a bizonytalanok tábora pedig valamelyest bővült).<sup>51</sup> A bevándorlás jótékony eszmei hatását kiemelő attitűdkijelentésre adott egyetértő válaszok növekvő száma – a bevándorlás gyakorlati következményeinek változatlanul erősen negatív megítélése mellett – érdekes ambivalenciára hívja fel a figyelmet. Azt mutatja, hogy míg az emberek többsége, csakisúgy, mint az 1990-es évek közepén, ma is úgy gondolja, hogy a bevándorlók alapvetően kárára vannak az országnak, valamelyest mégis növekszik azoknak a száma, akik emellett normatív értelemben elismerik a bevándorlással összefüggésben kialakuló kulturális sokszínűség pozitívumait.

A tizenévesek körében végzett egyetlen hasonló felmérés időbeni összehasonlítást nem tesz lehetővé, a pozitív tartalmú kijelentéssel, hogy „csak gazdagodunk a sokféleségtől”, 1996-ban a nyolcadik osztályos tanulók 52, a középiskolások 46–67 százaléka értett egyet (Szabó–Örkény, 1998: 207). A megszólaltatott gyerekek véleménye szintén megoszlott arról, hogy a bevándorlás hozzájárul-e az ország eszmei és kulturális gazdagodásához, vagy sem. Azok a gyerekek, akik nem értenek egyet a bevándorlás ez irányú pozitív vonatkozásaival, úgy vélik, hogy a bevándorlók jelenlétéből a befogadó ország semmilyen szinten nem profitál, csupán maguk a befogadottak.

„Mert hát miért gazdagítaná? Magát gazdagítja, nem az országot. A magyarokat azzal gazdagítják az arabok meg a kínaiak, hogy eladnak olcsóbban ruhákat, és akkor megkapják a magyarok olcsóbban a ruhát. De ez szerintem nem gazdagítás. Őket gazdagítják a magyarok.” (14 éves lány)

A bevándorlás pozitív hatását elvető szkepticista tábor mindemellett azon az állásponton van, hogy más népek kultúrájának megismerése ugyan valóban hasznos lehet, azonban ehhez nincs szükség a kultúrát hordozó csoportok jelenlétére.

„Szerintem Magyarországnak nincs szüksége arra, hogy más kultúra, úgymond, betelepüljön, mert ugyanúgy könyvből el tudom olvasni, hogy milyen kultúrája van, mondjuk, a bolgár népnek, tehát nem feltétlenül kell azt a bőrömmön tapasztalni, hogy milyen kultúrája van. Tehát nem közvetlenül is meg lehet őket idézőjelben ismerni. Ugyanúgy könyvből, tévéből is látjuk, rádióban halljuk stb. Tehát arra szükség van, hogy ismerjük a kultúrájukat, csak arra nincs szükség, hogy a bőrünkön tapasztaljuk meg.” (14 éves lány)

„A kultúra, az máshogy is megismerhető, a tévéből vagy az iskola által.” (14 éves fiú)

„Ha valaki annyira meg szeretné ismerni azt a kultúrát, akkor menjen ki oda, és akkor olyan emberek között él, és olyanokkal találkozik. Azért nem kell, hogy idejőjenek.” (14 éves lány)

„Ha bejön egy külföldi, attól még nem ismerjük meg a kultúráját, mert ő most nem kezd el se róla beszélni, se úgy csinálni, hanem bejön ide, és próbál hozzánk alkalmaz-

<sup>51</sup> Forrás: Fábán–Sík–Tóth, 2001: 405 és a Tárki Omnibusz-felmérésének Örkény Antal által rendelkezésünkre bocsátott, 2003-as összesített eredményei.

kodni. Szóval kétlem, hogy azért, hogy ő itt van, bármilyen szinten is megmutatná nekünk a kultúráját.” (14 éves lány)

A gyerekek egy másik nagy csoportja pedig a bevándorlás következtében kialakuló kulturális sokféleséget tényként kezeli, és úgy gondolja, hogy ugyan a külföldiek jelenléte összességében nem kedvez Magyarországnak, kulturális értelemben a bevándorlásnak mégis inkább előnyei vannak, mint hátrányai.

„Végül is az jó, hogy bemegyek egy olasz étterembe, és ott olaszok szolgálják ki az ételt. Az majdnem olyan, mintha elutaztam volna, és ott lennék Olaszországban.” (14 éves fiú)

„Nekünk jó, hogyha többet látunk a világból, és több nyelvet ismertünk. És végül is, ha idejön egy külföldi, az egy kicsit olyan, mintha mi mentünk volna.” (13 éves lány)

„Szerintem jó, ha tudjuk például, hogy Afganisztánban hogy öltözködnek, meg milyen szokásaik vannak. Nekünk az afgán osztálytársnőnk mondta, hogy náluk még csak ezervalamennyi van az időszámításban, és máskor tartják a karácsonyt. Meg hogy karácsonykor nem ajándékozzák meg egymást, csak elmennek vásárolni. És azt is mondta, hogy náluk a fityisz, az mást jelent. És szerintem csak jó, ha ezeket mi is tudjuk.” (14 éves lány)

Figyelemre méltó, hogy még a gyerekeknek az a csoportja is, amely kulturális szempontból pozitívnak tartja a külföldiek jelenlétét, alapvetően azon a véleményen van, hogy a bevándorlók miatt romlik a közbiztonság, és hogy a külföldiek ittléte korlátozza a munkalehetőségek számát. Hasonlóan tehát azokhoz a társaikhoz, akik elvetik a bevándorlás pozitív kulturális hozadékának az elvét, ők is úgy vélik, hogy a bevándorlási politika jelenlegi gyakorlatán szigorítani kéne, és kevesebb külföldit lenne szabad beengedni az országba.

Statisztikai következtetések levonására és az egyes vélemények közötti korrelációk pontos feltérképezésére kutatásunk természetesen nem volt alkalmas. Ezért számokról befejezésül csak annyit írhatunk, hogy a kutatásban részt vett 49 gyerek közül összesen egy olyan akadt, aki megszólalásaiban mindvégig konzisztens maradt, és a különböző témák kapcsán kifejtett álláspontjaiban soha nem került ellentmondásba a külföldiekkel szembeni toleráns-együttműködő erkölcsi ítélet az előítéletes-intoleráns-elzárkózó attitűddel. Külföldiekkel és migrációval kapcsolatos gondolatait ő így összegzi:

„Előbb-utóbb nem országok lesznek, hanem a Föld lesz. Mondjuk, biztos, hogy nem holnap, lehet, hogy én ezt már meg sem érem, és lehet, hogy még az unokám sem. De ezek az első lépések, hogy ne legyen az, hogy ő arab, ő magyar, ő német, és akkor ő csak itt élhet, ő meg csak ott, hanem mindenki bárhova mehessen, bármit megismerhessen. És ha ez így lesz, hogy mindenki ott él, ahol számára a legjobb, akkor nem lesznek többé nyelvi akadályok, és a különböző emberek között is barátság és egyenlőség lesz.” (14 éves fiú)

\*



A magyar társadalom kisebbségekhez való viszonyának hagyományosan két fő témája az antiszemitizmus és a cigányellenesség. Ezeknek az előítélet-rendszereknek megvan a maguk történelmi és politikai hagyományai. A nem magyar állampolgárok tömeges megjelenése és gazdasági életbe való bekapcsolódásuk azonban olyan politikai és társadalmi reakciókat idéztek elő, amelyek előzmény nélküliek voltak. Egy olyan helyzetben pedig, amelyben a korábbi viszonyítási pontok érvényüket veszítették, az újak meg még nem tudtak gyökeret eresztetni, a társadalom is felkészületlenebbül reagált a kiéleződő – és a nyilvánosságban hirtelen láthatóvá vált – feszültségekre. A többség-kisebbség viszonyának problematikája az elmúlt két évtizedben tehát nemcsak politikailag értékelődött át, hanem a benne rejlő új ellentmondásokat társadalomlélektanilag is felszínre hozta.

A gyerekek kisebbségekkel és idegenekkel szemben tanúsított hozzáállása természetesen nem választható el a társadalom egészében végbemenő változásoktól. A gyerekek mássághoz való viszonyának magyarázatára a társadalomtudósok, megfelelő kohorszvizsgálatok hiányában, két eltérő hipotézis felállításával reagáltak (Erős–Fábián, 1999: 246–47). Az egyik abból indul ki, hogy a tekintélyelvűtől a liberálisabb erkölcsi felfogás felé való elmozdulás világjelenség, és ennek hatása Magyarországon is érezhető. Figyelembe véve – hangoztatják e hipotézis teoretikusai –, hogy Magyarországon egy alapjaiban véve autoriter politikai rendszert egy intézményeiben és értékrendjében liberális demokráciának nevezhető politikai rendszer váltott fel, a fiatal és idősebb generációk gondolkodásmódja közötti szakadéknak várhatóan jóval nagyobbak kell lennie, mint például a stabil demokratikus hagyományokra visszatekintő, politikailag konszolidáltabb nyugat-európai államokban. E szerint a feltevés szerint tehát azáltal, hogy a fiatalok könnyebben azonosulnak a nyugati kulturális mintákkal, mint az idősebb generációk, várható, hogy felnőtté válva értékrendjük, attitűdjeik is egy felszabadultabb, toleránsabb, demokratikusabb világszemléletet tükröznek majd, mint szüleiké.

Az ellenhipotézis szerint azonban a magyar fiatalok nemzedéke tipikusan válság-nemzedék, hiszen állampolgári szocializációjuk egy olyan időszakban ment, illetve megy végbe, amikor az erkölcsi értékek jelentős átalakulásokon mennek át. Ráadásul többségük számára a korábbi nemzedékek szocializációjában még mérvadónak számító „tekintélyintézmények” (egyház, párt, iskola, család) már nem vagy másként töltik be korábbi szocializációs funkciójukat. Mivel az értékek megváltozott világában a szélsőséges nézetek és mozgalmak kihívásaitól a fiataloknak nincs semmilyen védettséjük, e hipotézis képviselői szerint inkább az várható, hogy felnőtté válva körükben nagyobb befolyásra tesznek majd szert az etnikai terminusokkal magyarázó és idegengyűlöletre buzdító ideológiák (uo.).

Kutatásunk a különböző nemzedékek gondolkodását összehasonlító konklúziók levonására és a várható tendenciák felvázolására értelemszerűen nem vállalkozhatott. Ha azonban visszakanyarodunk oda, ahonnan a fejezet elején elindultunk, és figyelembe vesszük azt, hogy a fókuszcsoporthoz egyik jellegzetessége éppen a markáns véleményegyüttesek és az uralkodó (társadalmilag bevett vagy elvárt) diskurzusok felszínre hozása, akkor összegzésképpen azt kell megállapítsuk, hogy minden csoportban domináltak az idegenellenes vélemények. A külföldiek magyarországi jelenlétének megítélésével kapcsolatban különbségek inkább csak a kisebbségben lévő „különvélemények” megfogalmazásában nyilvánultak meg. Mindez nemcsak a társadalommal, az állampolgári szereppel és az emberek különbözőségével kapcsolatos intézményes pedagógia hiányára, hanem a ma-

gyarországi közbeszéd jelenlegi állapotára is felhívja a figyelmet. Az idegenellenesség társadalmi normalizálására utal az is, hogy a magyar gyerekek teljesen egyetértettek a külföldi gyerekekkel a házibuli és a rendőrök esetének értékelésében – vagyis abban, hogy a külföldiekkel azonos konfliktushelyzetben rosszabbul fog bánni a hatóság, főleg akkor, ha az ellenérdekelt fél magyar –, de ezt nem tartották problematikusnak.

Az eredményeinkből azonban az is világosan látszik, hogy a két beállítódás, egyfelől a befogadó, toleráns, demokratikus, másfelől az idegeneket kirekesztő és a kultúrák statikusságát, illetve hierarchikus viszonyát feltételező szemléletmód a serdülők gondolkodásában és beszédében mégiscsak egyszerre van jelen. Ez a kettősség leginkább a gyerekek véleményeinek általános bizonytalanságára és a külföldiekhez való hozzáállásuk ellentmondásosságára hívja fel a figyelmet. Emellett arra is rámutat, hogy interkulturális ismereteik, illetve a mássággal szembeni beállítódásaik (még) nem alkotnak szerves érzelmi és kognitív struktúrákat, hanem olyan inkonzisztens panelkészletekként működnek, amelyekből a gyerekek a szituációtól függően és az elvárásokat figyelembe véve emelik ki azt, amit az adott témához és az adott kommunikációs helyzethez képest adekvátnak tartanak. Az általános tanácstalanság mellett szembeötlő, hogy a gyerekek körében igen magas a téves ismeretek és az indulatokkal terhelt percepciós torzulások aránya; részben ennek köszönhető, hogy a magyarországi külföldiekről alkotott képük túlzottan leegyszerűsített, tagolatlan és dichotómiákra redukálódott képzetekből tevődik össze.

Vizsgálatunk arra is rávilágított, hogy a gyerekek véleményeinek ellentmondásossága mögött (mely ellentmondásosságot legjobban a „tiszteljük a másságot, de a másság maradjon meg elkülönülten a saját helyén” kijelentés mutatja, lásd Fábán–Sik–Tóth, 2001: 397) egy ideológiai-politikai keresztthatás érvényesül. Ez a keresztthatás leginkább úgy jellemezhető, hogy ugyan a többség és a kisebbségek viszonyának értelmezésével összefüggő kérdések az elmúlt két évtizedben előtérbe kerültek és jelentősen átértékelődtek, nyilvános tematizációjuk azonban – az aktuálpolitikai csatározások árnyékában – leginkább csak a politikai diskurzus szintjén jelent meg. (Ezzel függhet össze, hogy továbbra sem tisztázódott, miből álljon az az állampolgári, illetve nemzeti azonosságtudat, viselkedési normakészlet, amelyeket az iskola közvetíteni hivatott, és az, hogy a nemzeti és interkulturális elemek, ha egyáltalán teret kapnak, még mindig csak esetlegesen bukkannak fel az iskolai oktatásban, lásd Szabó–Örkény, 1998: 13). E különös keresztthatás eredményeképpen gyakori, hogy a gyerekek vélekedései nyelvezetükben és morális (a befogadó ország felelősségét érintő) állásfoglalásaikban ugyan a politikai korrektség elvárásaihoz idomulnak, a gyakorlati megközelítés szintjén mégis erősen hajlanak afelé, hogy fenyegetőnek minősítsék és elutasítsák mindazokat a külcsoportokat, amelyek saját csoportjuk gazdasági érdekeire, kulturális „hegemoniájára” stb. nézve potenciális veszélyt jelenthetnek.

Hangsúlyozzuk azonban, hogy amennyiben elfogadjuk Allport (1977: 39) meghatározását az előítéletekről, miszerint az „az előzetes ítéletek akkor válnak előítéletekké, ha az újonnan feltárt ismeretek nem képesek változtatni rajtuk”, az általunk megszólaltatott gyerekek beállítódásai még nem tekinthetők egységes és merev lélektani entitásoknak. Előítéletekről, a szó klasszikus értelmében, a gyerekek esetében még azért sem érdemes beszélni, mert általában ebben az életkorban még nem alakulnak ki erős kognitív-afektív kötöttséggel bíró nézetek. Ezt a gyerekek bizonytalansága, és attitűdjeiknek változékonysága is jelzi, hiszen, mint láttuk, ugyanazoknak a gyerekeknek a különböző témák

kapcsán kifejtett vélekedései nem képeznek koherens véleménymintázatokat, arról nem is beszélve, hogy az egyes véleményeken belül is magas a disszonáns állítások aránya.

Nyilvánvaló, hogy a konceptuális dilemmák, fogalmi zűrzavarok és téves ismeretek felszámolásában és egy későbbi pozitív attitűd kialakításában sokat segíthetne egy olyan intézményes szocializáció, amelyben a nemzeti identitással és a kisebbségekkel kapcsolatos kérdések a közös múlt és a közös politikai jelen egységében fogalmazódnak meg. Úgy tűnik azonban, hogy még sem az új, ki nem kristályosodott állampolgári minták, sem a saját értékrendjét újra- és újrafogalmazó felnőtt nemzedék nem tud megfelelő fogódzókat adni a tizenévesek önbesorolással, csoport-hovatartozással és a kisebbségekkel, bevándorlókkal szembeni politikai viselkedéssel, mindennapi érintkezéssel kapcsolatos kérdéseinek megválaszolásában.

Természetesen indokolatlanul súlyos terhet raknánk a pedagógusok vállára, ha azt vár-nánk tőlük, hogy semlegesítsék az otthoni környezet és a tömegkommunikáció esetle-gesen negatív hatásait. Mindazonáltal úgy gondoljuk, hogy a gyerekek kisebbségekkel és idegenekkel szemben tapasztalt intoleráns megnyilvánulásai és attitűdjei nem függetle-nek az állampolgári szocializáció egyik legfontosabb intézményének, az iskolának a lég-körétől, és a gyerekekkel foglalkozó pedagógusok felkészültségének, morális elkötele-zettségének és szociális érzékenységének a fokától. Fontos azonban azt is észrevennünk, hogy a toleranciára és szolidaritásra való nevelés csak akkor lehet valóban eredményes, ha nem marad meg pusztán a szavak és a rábeszélés szintjén, hanem a gyerekeket a visel-kedés szintjén is bevonja a kultúrák közti aktivitásba. Ahogy Allport a kultúrák közeledését szolgáló iskolai nevelés alapvonalainak felvázolása kapcsán írja: „Jóllehet az információ valóban lényeges, a tények magvai akkor kelnek életre leginkább, ha az érdeklődés által vezérelt tevékenység talajába hullanak” (Allport, 1977: 695).

## ***Oktatási stratégiák és a migráns tanulók iskolai integrációja***

Erős Ferenc szerint:

„Magyarországon az iskolarendszer hagyományosan olyan szocializációs mintákat nyújtott, amelyek kizárólag az asszimilációra, az egydimenziós értékrendszerre és a kulturális homogenitásra épültek, és amelyben a „másság” el- és megismerésének egyáltalán nem volt tere. A rendszerváltás folyamata az iskolarendszer alapjául szolgáló homogén értékrendszert lényegi pontokon tette kérdésessé, s ugyanakkor felszínre kerültek vagy kiéleződtek azok a társadalmi konfliktusok, amelyek az etnikai, kulturális vagy egyéb szempontból eltérő csoportok, illetve a többségi társadalom között jöttek létre. Ebben a helyzetben különös felelősség hárul az iskolára, amelynek módjában áll olyan attitűdöket és magatartásmódokat kínálni, melyek e konfliktus kezelésében és a kisebbségekhez való viszonyban a toleranciát, a megértést és az együttműködést helyezik előtérbe.” (Erős, 1998: 51).

A szocialista közösségi nevelés megszűnése után az iskola társadalmi szempontból bizonyos értelemben légtüres térbe került. Nem kristályosodott ki, hogy melyek azok a mindnyájunk számára közösnek tudható irratlan szabályok, értékek, amelyek a közösségi együttélés és problémamegoldási hatékonyság új minőségéhez vezetnek, s alapjául szolgálhatnak egy új irányú iskolai szocializációs tevékenységnek. Elkerülhetetlenül megjelennek a társadalom plurális létéből szükségszerűen eredő konfliktusok, a mássággal kapcsolatos sztereotípiák, előítéletek, amelyek kezelésére sem az állam, sem társadalmi vita, sem szakmai képzés nem készítette fel, és még ma sem készíti fel a pedagógusokat. Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, hogyan reagáltak az iskolák mint intézmények, illetve az egyes pedagógusok a migráns gyermekek megjelenésére az ilyen, központilag elfogadott intézményes kezelési mód hiányában.<sup>52</sup> Látni fogjuk, hogy egy kerület hasonló körülmények között működő, egymáshoz közel elhelyezkedő iskolái egészen különböző módon reagáltak a külföldi gyermekek megjelenésére, és tevékenységük a gyermekek számára igen eltérő következményekkel járt. A fejezet végén külön tárgyaljuk a rendszeren kívül eső nemzetközi iskolákat.

<sup>52</sup> A téma kontextusához lásd az első fejezetben a magyarországi közoktatásról szóló alfejezetet.

## HÁROM SZOMSZÉD ISKOLA

Radtke (2004) két német városban (Darmstadt és Mannheim) folytatott kutatása során azt találta, hogy egyes városrészekben az egymáshoz közel eső iskolákban a külföldi tanulók száma akár négy-ötszörös eltérést is mutat. Egyes esetekben – ott, ahol az iskola egy lakótelep kiszolgálására jött létre, s a környéket a migránsok sűrűbben lakják – az iskolakörzeti fölöstás kielégítően magyarázza a különbséget, más esetekben azonban nem. A vegyes lakosságú belterületeken az egymás közelében elhelyezkedő iskolák „munkamegosztásáról” van szó, amit az érintett iskolák úgy fognak föl, hogy a lakosság bizonyos csoportjai sajátos oktatási igényeinek kiszolgálására specializálódnak. Radtke leírta, hogy négy környékbeli iskolából egy „tehermentesítette” a másik hármat azáltal, hogy a külföldi gyerekek integrációjának feladatát magára vállalta. Az iskola továbbtanulási statisztikái rosszabbak voltak a másik hároménál.

Mint hogy a lakóhely szerinti beiskolázás nem kötelező, az iskolák esetleges informális „specializációja”, a külföldi tanulók átirányításának mechanizmusai nem dokumentáltak. Kutatásunk során azonban migráns gyerekektől hallottunk olyan esetekről, hogy egy általános iskolába való jelentkezésüket azzal az indokkal utasították el, hogy „nem vesznek föl olyan gyereket, aki nem tud magyarul”, és máshová, mégpedig egy bizonyos kerületi iskolába küldték őket tovább. Megkíséreltünk tehát a kérdőívekből származó adatokból ilyen rejtett szelekciós mechanizmusok nyomára jutni, feltételezve, hogy azok nem feltétlenül minden külföldi gyermeket, hanem a magyarul nem tudókat érintik.

Ez abban a 31 iskolában volt lehetséges, amelyekben létezett nyilvántartás a külföldi gyerekekről. Ezekben az adatbázisokban ugyanis – elvileg – minden külföldi tanuló-nál szerepelt az életkor, a beiskolázás éve és – hárompontos skálán – a jelenlegi, illetve a beiskolázáskori magyarnyelv-tudás szintje. Az adatok vizsgálatakor fölfedeztük, hogy egyes iskolákban – még ha egyébként számos külföldi tanulójuk is volt – alig találtunk olyan külföldi gyermeket, aki érkezésekor „egyáltalán nem” tudott magyarul, kivéve azokat, akik elsős vagy másodikos korukban, tehát a nyelvtanulásra még igen fogékony életkorban iratkoztak be.

Az utóbbi csoportba tartozó iskolákban a külföldi gyermekek teljesítménye és integrációja sok esetben kielégítő. Kevés az olyan gyermek, akinek jelentős – több mint két év – lemaradása lenne életkorához képest. Az iskolák továbbtanulási statisztikái sok esetben ott sem rosszabbak az átlagnál, ahol kiemelkedően magas a külföldi tanulók aránya. (Persze csak viszonylagosan, hiszen arányuk egyetlen állami iskolában sem haladja meg a tíz százalékot, messze az olyan arányok alatt maradván, amelyek már a magyar gyermekek „meneküléséhez”, alacsonyabb teljesítményű szegregált iskolák kialakulásához vezetne.) Ezekben az esetekben nem beszélhetünk a külföldi gyermekek rosszabb továbbtanulási esélyeket nyújtó iskolákba „tereléséről”. A viszonylag jó eredményeket ezek az iskolák, úgy tűnik, azon az áron érik el, hogy „kiszúrik” azokat a jelentkezőket, akiknek felzárkóztatása, integrációja többletfeladattal járna. (A magyarul tűrhetően beszélők, illetve a kicsik esetében ezt nem tekintik annak.)

Példa erre a józsefvárosi lakótelep közepén elhelyezkedő Hóvirág általános iskola. A leromlott környezet ellenére az iskola jó állapotban van, jól fölszerelt, még uszodája is van. Az igazgató büszke arra, hogy az iskoláskorú népesség számának általános csökkenése és a kerület több iskolájára jellemző „fehér menekülés” mellett neki sikerült



megőriznie a létszámot: kutatásunk idején 692 tanuló volt beíratva az iskolába, közöttük a környékbeli iskolákhoz képest kiemelkedően magas (37 fő) volt a külföldi tanulók száma. Az igazgató jellemzése szerint ez „szigorú, nagy követelményű iskola”, jó helyezéseket ér el fővárosi tanulmányi versenyeken, a gimnáziumi továbbtanulási arány 30 százalék körül van, ezért ide „a kínaiak közül is a jobbak jönnek”. Az „Aikre büszkék vagyunk” feliratú tablón az előcsarnokban egy vietnami kislány fényképe is szerepel. A kutatásunk során megfigyelt ötödik osztályban tanuló négy külföldi (vietnami, mongol, nigériai, kínai) diák elfogadott tagjai a közösségnek, amit az is jelez, hogy egy évente lefolytatott „szociometriai vizsgálatban” többen is voltak, akik „három kedves osztálytársuk” közé sorolták őket. Bár van valamiféle szolidaritás a migráns gyerekek között, nem különülnek el. A többieknél lényegesen idősebb kínai fiú kivételével mindannyian kintűnően beszélnek magyarul. Az „interkulturális nevelés” – a kultúrák bemutatása, a tolerancia fejlesztése – az iskola pedagógiai programjában is szerepel, az órákon pedig a kulturális reflexiót és a többnyelvűséget hatásos részévé teszik az oktatásnak. Egy ötödikes magyarórán a bibliai teremtéstörténet tárgyalásakor például a tanárnő megkérdezte a külföldi gyerekeket: milyen eredetmítoszt ismer a saját népük vagy vallásuk; később az azonos hangalakú szavak tanításakor azt kérte tőlük, hogy mondják ezeket a saját nyelvükön.

Az igazgató szerint a Hóvirág iskola tanulóinak

„...31 százaléka fokozottan hátrányos helyzetű. A családok napi megélhetési gondokkal küszködnek. A lakótelep szociálisan egyre elmaradottabb. A szülők általában 8 általánossal rendelkeznek. A gyerekek bizonyos dolgokkal csak az iskolában találkoznak (higiéncia, könyvek, kulturális lehetőségek).”

Az iskola misszióját az igazgató abban látja, hogy a nehézségek ellenére – miközben „a kerület összetétele negatív irányba megy el” és „borzasztó küzdelem, hogy tanuljanak” – „tartsa a színvonalat”. Ez indokolhatja a migráns (és valószínűleg nem csak migráns) gyerekek „szűrését”, amelynek a statisztikában nyomára bukkantunk. Az igazgató szerint a külföldi gyerekek közül „szinte mind itt született”. Az adatok igazolták, hogy a gyermekek vagy Magyarországon születtek, vagy legalábbis már bizonyos magyartudással, nagyobb részét első osztályba érkeztek. Csak két migráns tanuló volt ez alól kivétel: ők korukhoz képest több mint két évvel le voltak maradva, és egyikük, egy tizennégy éves kínai fiú, a kutatás ideje alatt ki is maradt az iskolából.

Egészen más a helyzet a szomszédos Napraforgó általános iskolában. Az iskola, egyik gyógypedagógus tanárnője szerint, „sajátos szerepet tölt be a kerületben”: noha nem kiegészítő iskola, többnyire mégis ide kerülnek a már több iskolát, esetleg más kerületet is megjárt diákok, akik sehol másutt nem tudtak beilleszkedni. Az iskola „lassan ballagó” első osztályt is indít, és ez a prospektusban is szerepel. Továbbtanulásról itt alig lehet beszélni.

A kérdőív főlvételekor, 2002 októberében még 14 külföldi gyermeket tartottak számon a Napraforgó iskolában; négy hónap múlva már csak nyolcat, kivétel nélkül kínaiakat. Ezek a gyerekek első osztályban érkeztek az iskolába, de valamennyien sokkal idősebbek, mint amit az osztályuk indokolna, van közöttük tizenöt éves harmadikos, tizenhét éves nyolcadikos. Ám közülük is csak négynek bukkantunk nyomára, a többieknek nyoma veszett. A tanárok nem tudtak semmit róluk, de a hiányzás nem lepte meg őket: feltéte-

lezték, hogy a szülők értesítés nélkül másik – valószínűleg angol nyelvű – iskolába vitték a gyerekeket. A tanár nő szerint „a kínai gyerekekre nem vonatkoznak azok a szabályok, amik a többiekre. Nem kötelező nekik órára járni... Ha sokáig nem jönnek, esetleg keresik őket, de ez is egyre ritkább”. A két hetedikes fiú csak a második órára szokott bejönni, és egyikük, ha apja óra közben telefonon tolmácsolni hívja, föláll, és elmegy. Az év közbeni fluktuáció azonban nem csak a külföldi tanulókat jellemzi. Év elején is tíz tanuló iratkozott ki az iskolából.

A megszokott iskolai fegyelem teljes hiánya nem jelenti azt, hogy a külföldi gyerekekkel ne törődnének: ellenkezőleg, az oktatás szinte személyre szabott. A gyógypedagógus külön foglalkozik mindannyiukkal: a két tizenhárom éves harmadikost egy évvel korábban a diszlexiás és diszgráfiás gyerekek tanítására használatos Meixner-módszerrel tanította meg írni-olvasni. A még itt lévő négy gyerek igen rosszul, közülük egy – az iskolában eltöltött hat év ellenére – szinte nem is kommunikál magyarul. Magyar baráti körök, úgy tűnik, nincs: az órákon elkülönülnek (tudjuk, sokkal idősebbek a többieknél), az iskolán kívül pedig a piacon dolgozó vagy gyorsbűfét üzemeltető szüleinek segítenek. A tanárok elmondása szerint korábban, amikor több kínai tanuló volt az iskolában, mindennaposak voltak a kínai és cigány gyerekek közötti konfliktusok.

A Napraforgó iskola tehát a tanulólétszám rohamosan csökkenését úgy próbálja kivédeni, hogy látszólag gyógypedagógiai-szociális intézményként alakítja ki profilját, talán abban a reményben, hogy ilyenként előbb-utóbb többlettámogatásra tud szert tenni. Ilyen körülmények között úgy tűnik, mind a magyar, mind a külföldi gyerekek közül nagyrészt olyanok kerülnek ide, illetve maradnak itt, akiket más iskolák nem akartak fölvenni vagy megtartani. A Hóvirág iskolával ellentétben a tanárok egy része itt egyénileg is foglalkozik a magyarul nem vagy rosszul tudó gyerekekkel, de szaktudásuk és odaadásuk ellenére a magyar nyelv nem tudásának mintegy gyógypedagógiai problémaként való kezelése láthatóan nem vezet eredményre. Paradox módon, noha az iskola profilja a leszakadó tanulók fölzárkóztatását kellene, hogy célozza, a külföldi gyerekek nemhogy nem integrálódnak, hanem – jobb esetben egy nemzetközi iskolába való átkerüléssel, rosszabb esetben a további oktatásból való kimaradással – egyértelműen marginalizálódnak a magyar társadalomban. Az iskola pedig az elmaradt sikert külső okokkal, a gyermekek és a szülők helyzetével indokolhatja, és így még meggyőzőbben érvelhet szociális szerepe fontossága mellett.

A két iskolától egyenlő távolságra eső Jácint általános iskola rendhagyó eset. Az iskola körülményei, etnikai és társadalmi összetétele hasonlít a Napraforgó iskoláéhoz. Kutatásunk során több olyan kínai gyermekkel beszélünk, akiket más iskolákból ideirányítottak, mondván, ide veszik föl a magyarul nem tudó gyermekeket. A Jácint iskola azonban nem igyekszik gyógypedagógiai intézménnyé válni, ellenkezőleg: a tanári karban ma nyílt idegenellenesség uralkodik, az igazgató „szeretné kitenni” a még itt tanuló tizenhárom kínai gyereket. A Napraforgó iskolával összemérhető lemaradások mellett a gyenge magyartudást itt nem igyekeznek különfoglalkozásokkal orvosolni. A fegyelem szigorú, így a kínai gyerekek nagyjából ugyanabban a helyzetben találják magukat, mint a Napraforgó iskolában, de megfélemlítéssel és traumatikus élményekkel súlyosbitva.

A három iskola tehát különböző módokon igyekszik megküzdenni saját és kerületük hátrányos demográfiai és anyagi helyzetével, társadalmi stigmatizálásával. Ezek a különféle stratégiák többek között – de biztosan nem csak – a külföldi tanulók beis-

kolázásában is deklarálatlan és – mint a Jácint iskola történetéből kiderül – törékeny, de bizonyos fokig mégis intézményesült „munkamegosztáshoz” vezetnek.

## AZ ISKOLA TALÁLKOZÁSA A KÜLFÖLDI GYEREKEKKEL

### Önkormányzatok: politika helyett tandíjrendeletek

Mivel a külföldi tanulók által látogatott iskolák nagyrészt önkormányzati fenntartásúak, a migráns gyermekek oktatásával, iskolai integrációjával kapcsolatos állami koncepciónak az önkormányzatok oktatási osztályain kellene megjelennie. A budapesti kerületi illetékesekkel folytatott interjúink során azonban arról bizonyosodtunk meg, hogy a kerületek nem tekintik feladatuknak a migránsok oktatásával kapcsolatos politika kialakítását. Az ügyintézők többnyire azt mondják: „semmilyen probléma nem merült fel” a külföldi gyerekekkel. Egy esetben, a VIII. kerületben hallottuk: „természetesen okoznak problémát, mindenhol okoznak, ahol csak vannak”.

A koncepciók hiánya mindazonáltal nem feltétlenül tükröz teljes semlegességet. Például a VIII. kerületben az általunk tapasztalt, külföldiekkel szembeni iskolai intézkedések a magyarul nem beszélő gyermekek továbbirányításától a nyíltan idegenellenes igazgatói megnyilvánulásokig és megkérdőjelezhető törvényességű tandíjszedésig terjedtek (az utóbbit kerületi rendelet írta elő). A legtöbb iskolában nem volt szó ilyesmiről, de az idegenellenes beállítódású igazgatók itt, úgy tűnik, bátrabban hangoztathatták nézeteiket. A VIII. kerülettel szomszédos, migránsok által ugyancsak sűrűbben lakott X. kerület oktatási osztálya viszont, egyedülként, komolyabban foglalkozott a külföldi tanulók helyzetével. Már az 1992/93-as tanévben az Oktatási Minisztériumhoz fordultak a kínaiak magyar nyelvoktatása ügyében. Mivel nem találtak megfelelő képesítésű tanárt, aki a magyart mint idegen nyelvet taníthatta volna, és kínaiul is tudott, a kezdeményezés nem járt sikerrel. A X. kerület az egyetlen, ahol van olyan iskola, amely felzárkóztató programot dolgozott ki a magyarul még nem tudó külföldi tanulók számára. Miközben tehát az iskolák többségében a vezetés, illetve az egyes pedagógusok hozzáállása dönti el, hogy mi történik a külföldi gyermekekkel, ezt közvetve mégis befolyásolhatják a kerületi oktatási osztályról érkező visszajelzések még akkor is, ha minden bizonnyal informálisak, és nem tudatos kerületi politikát, hanem, akárcsak az iskolákban, az illető hivatalnok személyes meggyőződését tükrözik.

Az oktatási osztályok passzivitásának az is kedvez, hogy a hazánkban élő külföldi családok ritkábban fordulnak segítségért az önkormányzatokhoz, mint a magyar családok vagy az őket oktató iskolák. Még a migránsok által sűrűbben lakott budapesti kerületek oktatási osztályai is mindössze egy-két ilyen esetről számolnak be; például az egyik család kétnyelvű iskolát keresett a kerületben, a másik a magyart mint idegen nyelvet tanító tanárt keresett a gyermeke mellé. Az utóbbiban hivatalos úton nem tudnak segíteni a kerületi oktatási osztályok, de az egyik budapesti kerületben egyik alkalmazottjuk elvállalta egy kislány magyartanítását.

Az oktatási intézmények gyakrabban kérnek segítséget hivatalos szervektől, mint a szülők. A kérdőíves felmérés során 19 iskola számolt be erről, köztük az egész mintához viszonyítva magas volt a vidéki iskolák (öt) és a nemzetközi iskolák (három) aránya.

Az önkormányzati fenntartású fővárosi iskolák közül tehát csak tizenegy kért segítséget, legtöbbször az önkormányzatoktól, és elsősorban a finanszírozás kérdéskörével kapcsolatban, illetve konkrét esetekben felmerülő bizonytalanságok kapcsán.

Az egyetlen olyan téma, amely az önkormányzatoknál a külföldi tanulókkal kapcsolatban biztosan felmerül, a finanszírozásé. A hatályos közoktatási törvény szerint a tankötelezettség a 2002/03-as tanévtől (automatikusan vagy a szülő kérésére) az összes migráns gyermekre vonatkozik (6–7. §). Ez magával vonja a normatíva igénylésének jogát is, de – mint az első fejezetben írtuk – vannak olyan iskolák, amelyek nincsenek tisztában a szabályozással. Hasonló zavarodottság uralkodik a tandíj területén is; egyes kerületek az 1990-es évek végén rendeletileg szabályozták a tandíjat, miután egy számvevőszéki ellenőrzés sok olyan kínai és vietnami tanulót talált az iskolákban, akik után – az akkor hatályos törvények szerint – nem járt volna állami normatíva. A X. kerületben kamatostul vissza kellett fizetni az intézményeknek a jogtalanul igényelt támogatást. A XIV. kerület figyelmét a tandíjfizetés lehetőségére a Külügyminisztérium hívta fel, a XI. kerületi oktatási bizottság az Oktatási Minisztériumhoz fordult segítségért, mivel nem voltak tisztában azzal, kitől kellene tandíjat szedniük. A tandíj 50–150 ezer forint volt félévente, de kevesen fizették ki a teljes összeget, mivel szociális rászorultsági alapon, illetve a gyermek tanulmányi eredménye szerint mérséklésre, illetve teljes elengedésre is volt lehetőség egyéni elbírálással. Részletfizetést is lehetett igényelni. Nincs tudomásuk az oktatási irodáknak olyan gyermekről, akit a tandíj megfizethetatlensége miatt vettek volna ki az iskolából.

Még ebben a néhány „fizetős” évben is akadtak olyan iskolák, akik nem jelentették be a hozzájuk járó ázsiai gyermekeket, és nem kértek tőlük tandíjat. A 2002-es törvénymódosítás elvben megoldotta az addigi kaotikus és meglehetősen tisztázatlan tandíjkérdést, de a gyakorlat változatlanul sok bizonytalanságot mutat. Van olyan kerület, ahol az oktatási osztály vezetője szerint még mindig fizetni kéne a viszonyossági szerződés nélküli országokból érkezett tanulóknak. „A kerületben tandíjat kell szedni a törvény útmutatásai alapján azoktól, akikkel [akiknek országával] nincs viszonyossági szerződés” – mondja a vezető, de hozzátézi: „Ez nagyon minimális összeg, de nagyon csodálkoznék, ha lenne olyan gyerek, akitől szedik.”<sup>53</sup> Mi több, a VIII. kerületben már a törvénymódosítás után, 2002. szeptemberétől léptettek életbe tandíjrendeletet. A kerület iskolái közti különbségek, melyek a mindenki számára ingyenes oktatástól a minden külfölditől szedett havi húszezer forintos tandíjig terjednek, abból fakadnak, hogy a helyi rendelet teljes egészében az iskolaigazgatók jogköreként határoz meg minden tandíjjal kapcsolatos döntést, azaz ő állapítja meg a tandíj összegét, és a szülők az esetleges fellebbezésüket is hozzá nyújthatják be.

Összességében tehát az iskolák és igazgatóik általában nem ismerik a tandíjra vonatkozó szabályozást, és a legtöbbször improvizálnak, ha döntenük kell: kinek kell tandíjat fizetni, azaz ki nem jogosult ingyenes oktatásra és normatívára? Helyenként az önkormányzatok oktatási irodái sincsenek tisztában a hatályos törvényi háttérrel, tehát nem garantált, hogy az intézményeket hitelesen tájékoztatják.

<sup>53</sup> Telefoninterjú, 2003. május.



## Az iskolák fogadókészsége a migráns gyermekekkel szemben

Az információhiány nyilvánvalóan befolyásolja, illetve behatárolja a hazánkba érkező családok iskolaválasztási lehetőségeit. A kérdőívre adott válaszok tanúsága szerint a szülők semmilyen oktatásügyben illetékes szervtől, hivaltaltól nem kapnak tájékoztatást gyermekük oktatásával kapcsolatban. Legtöbbször már itt élő ismerősöktől értesülnek a tankötelezettségről, a magyar iskolarendszer jellegzetességeiről. „Egy kínai barátom a családjával együtt érkezett ide, és hallottam, hogy a gyereke tanulhat itt Magyarországon” – emlékszik vissza egy kínai apa. Külön csoportot képeznek a menekült családok. A menekülttáborba vagy befogadóállomásra került gyermekek beiskolázását általában szakemberek segítik, legtöbbször már kialakult, hogy hol, melyik iskolában fogadják őket.

A már letűnt, körzetesített iskolarendszer helyett szabad iskolaválasztást ígér a törvény magyar és külföldi gyermekeknek egyaránt. Mint az első fejezetben említettük, ez a valóságban még a magyar gyerekek esetében sem jut érvényre minden esetben, oly erősen élnek a régi körzetek szabta határok. A körzetekben való gondolkodás nemcsak a kerületek között él tovább, hanem az iskolaigazgatók többsége ma is számon tartja, hogy a kerületen belül mely utcák lakói tartoznak intézményük „ellátási” körébe. Ennek következménye, hogy amelyik iskola nem szívesen fogad migráns gyerekeket, az a felvételre jelentkező külföldi tanulót könnyedén továbbirányíthatja, hiszen „nem ide tartozik”. Az iskolaigazgatók jó szándékán és hozzáállásán múlik, felveszik-e az újonnan jelentkezőt az intézménybe. Nyilvánvalóan még kérdésesebb a felvételi kérelem pozitív elbírálása, ha a gyermek nemrég érkezett hazánkba, tehát nem elegendő a tanuláshoz szükséges magyar nyelvismerete. Ha 6–8 évesen, előzetes otthoni tanulmányok nélkül jelentkezik magyarországi iskolába, jobb helyzetben van, hiszen az alsó tagozaton még könnyebben behozhatók a nyelvi hátrányok, több idő jut korrepetálásra, és az első iskolaévben sehol nem osztályoznak. Ellenben a nagyobb gyerekek felvétele komolyabb akadályokba ütközik. Az iskolakeresés során az igazgatók – természetes módon – csak a személyes találkozás után döntenek a gyermek felvételéről, de már erre a bemutatkozó alkalomra is legtöbb esetben kéri az eddigi iskolai pályafutást igazoló, ám honosított bizonyítványt, valamint szükségesnek tartják a tartózkodási engedély meglétét. Néhány helyen – jogszerűtlenül – a huzamos tartózkodási vagy letelepedési engedély meglétét említették a beiskolázás feltételeként. A körzeti „hovatarozás” és a tartózkodási engedély kritériuma széles körű mérlegelési lehetőséget nyújt az iskoláknak abban, hogy a migránsok által sűrűbben lakott – elsősorban belterületi lakótelepi – körzetekben élő külföldi gyerekeket elhárítsák. Jellemző a VIII. kerületi Hóvirág iskola igazgatójának álláspontja: „Ha a mi körzetünkbe tartozik, és tankötelezett, és tartós itt-tartózkodási igazolása van, van bejelentett lakhelye,” és a szülő dokumentálja, „hogy miért tartózkodnak itt”, akkor fölveszik.

Néhány iskola kategorikusan elutasítja a külföldi gyermekek felvételét, elsősorban abban az esetben, ha nyilvánvaló plusz megterhelést jelentenének a pedagógusoknak, azaz magasabb életkorban, nyelvtudás nélkül érkeznek. Az egyik iskolai válaszádo elmondása szerint ők csak akkor fogadnak külföldről érkezőt, ha annak „már vannak alapjai”, azaz már szerzett magyarországi óvodai vagy iskolai tapasztalatot. Általában az elutasító attitűdöt mutató igazgatók egy része hajlandó felvenni a gyermeket, ha az iskola közvetlen körzetébe tartozik a lakhelye szerint, más részük viszont semmiképpen sem fogad



ilyen tanulókat. Ezek az iskolák saját járatlanságukra hivatkoznak, és a gyermek érdekét emelik ki érvelésükben: sokkal jobb lesz neki egy olyan helyen, ahol már felkészültek a pedagógusok erre a speciális nehézségre, azaz már vannak külföldiek. Máskor olyan magabiztossággal zárkoznak el a megkeresés előtt, mintha törvény által adott lenne, hogy a külföldieket magyar iskolába nem lehet vinni, csak speciális helyekre: „Nem tudok segíteni, a nyelvtudás hiánya nagy gond, a mi iskolánk nem felkészült ennek kezelésére. Keresse meg a Kankalin iskolát, ők foglalkoznak külföldi gyerekekkel” – mondja egy iskolaigazgató a külföldiek által sűrűn lakott X. kerületben. Egy másik iskolavezető biztos benne, hogy a gyerekeknek jobb lenne az általa ajánlott iskolában, hiszen „mindenki oda viszi őket”. A migránsok által legsűrűbben lakott kerületekben tehát úgy tűnik, kialakult egy-egy informális „gyűjtőiskola”, ahova felveszik a hátrányokkal érkező diákokat is. Ezeket az intézményeket nem feltétlenül a probléma tudatos vállalása készítette erre a szerepkörre, inkább a migráció első hullámai mintegy véletlenül értek el pont hozzájuk, majd a már felvett gyermekek családjai ajánlották az újonnan érkezőknek a jól-rosszul, de a felvétel sikeressége alapján mégiscsak bevált helyet.

A hazai közoktatási intézmények számára ugyanis a külföldről érkezettek csoportos megjelenése egyfajta veszélyforrásnak tűnik. Elsősorban a kínai gyerekekkel kapcsolatosan figyelhető meg ez a szemlélet, mely valószínűleg összefügg a kínai „piacozó” kereskedőkről alkotott, a közbeszédben gyakran előforduló negatív képpel. A kínai tanulókról sok helyen elfogadott pozitív sztereotípiák ellenére – a külföldiség/cigányság közös stigmatizálásának mechanizmusai révén, amikről lejjebb részletesebben is szó esik majd – csoportos megjelenésük nyílt felvállalása a pedagógusok félelmei szerint maga után vonhatja az iskola „gettósodását”, azaz az átlagos körülmények között élő családokból származó gyermekek kiiratkozását, ami különösen a „rosszabb” kerületekben lévő iskolák esetében fenyegető jövőkép.

Az alapvetően elutasító iskolák nagyobbik részében azonban nem a „külföldiség” okozza a fő problémát, hanem a nyelvtudás hiánya. Több olyan megkeresett intézmény is volt, amely bár nem vállalkozott a magyarul nem beszélő gyermekek oktatására, de elmondta, hogy járnak hozzájuk olyan migráns gyerekek, akik már itt jártak óvodába, esetleg itt születtek, és anyanyelvi szinten beszélnek magyarul. Néhány iskola a nyelvtudástól függetlenül elutasító: a „nem magyar” kategória számukra problémaforrás, akár tud a gyermek magyarul, akár nem. „Ha sok külföldi van, az nagy problémát jelent” – véli egy VIII. kerületi igazgató, akinek iskolájába – ettől talán nem függetlenül – soha nem jártak migráns gyermekek. Egy másik iskola végső érve az elutasításra: „nem tudunk több padot betenni az osztályba”.

Egységes álláspont tehát a gyermekek fogadásának kérdésében sem alakult ki az iskolák között, teljesen az igazgató személyes döntésének – illetve a külföldiek jelenlétéhez való egyéni viszonyulásának – függvénye a sikeres beiskolázás.

## A migráns tanulók osztályba sorolása

A közoktatási törvény 110. §-a szerint nemcsak az iskolába való felvételtől, de az osztályba sorolás kérdésében is az igazgató döntése a mérvadó. Az igazgató vezetési stílusától függően veszi figyelembe kollégái vállalási hajlandóságát, az osztályok sajátosságait, az érkező gyermek személyiségét, tudásszintjét, a család igényeit. Iskoláink egy részében még mindig megfigyelhető az a múltban gyökerező szemlélet, miszerint az iskola valamilyen módon állam az államban, és a munkájába nem enged betekintést sem a szülők, sem más érdeklődő szakemberek vagy laikusok számára. Ezt közvetíti a legtöbb iskola belső terének kiképzése is. Jól példa rá a kőbányai közlekedési csomópontban található Kankalin iskola: a nemrég felújított, kétemeletes, régi épület kívülről szép, belül viszont zezugos szűk folyosók, szegényes osztálytermek, átmenetinek tervezett, de végül állandósult tételválasztók vannak. Az iskolába nem engedik be körülnézni a megbeszéltnél korábban érkező vendéget, hiszen – magyarázkodott a portás – „csak az igazgató adhat erre engedélyt, ez itt az ő birodalma...”

Többnyire a felvételre váró gyermekkel való első találkozást követően dönt az igazgató, hogy a külföldről érkezett gyermek melyik osztályban és milyen feltételekkel kezdheti meg tanulmányait. Kivételt képez a Kankalin iskola, amely a X. kerületben az informális „migránsgyűjtő” iskola szerepét látszik betölteni, ahol az igazgató elmondása szerint a gyermeket is bevonják az osztályválasztásba. „Ez egy tudatos választás, próbáljuk a gyerek személyiségét és nyelvtudását is figyelembe venni a beiskolázáskor. Egy próbanap alkalmával döntheti el a gyerek, hogy melyik közösségben érzi jól magát.”

Van, ahol a vezetés figyelembe veszi az osztályokat tanító pedagógusok személyiségét, tanítási módszereinek alkalmasságát a speciálisabb feladatra. „Ha korban ideillenek, akkor idekerülnek hozzám... én pedig szívesen elvállalom őket...” – mondja egy XIII. kerületi tanítónő. Ennél tudatosabb tanárválasztást tükröz egy forgalmas közlekedési csomópont mögött elhelyezkedő, kertvárosi és lakótelepi részeket egyaránt magában foglaló, csendes, békés, de viszonylag szegényes benyomást keltő környéken lévő iskolában tanító pedagógus beszámolója (az iskolába csak néhány külföldi – elsősorban ázsiai gyermek jár):

„Ez úgy szokott lenni, hogy kihez kerül, hogy a párhuzamos osztályok közül a tanítókat ismeri az igazgató, és speciálisan tudja... Tehát nem volt kérdés, hogy hozzám jön, hanem közölték, hogy a K. a tied. Én mindig az úgymond nehezebb, problémásabb gyerekeket kaptam. Alapvetően tudják, hogy én következetesen számon kérek, és viszonylag gyorsan érek el sikerekhez.”

Ebben az esetben az igazgató ismeri kollégái erősségeit, tudja, ki mivel bízható meg. A tanárok pedig egyetértéssel döntenek a döntéseivel, jó az együttműködés köztük.

Általánosan elmondható, hogy a tanárok nincsenek felkészülve a külföldi gyerekek fogadására. Számításba veszik a nyelvi hátrányokat mint esetleges problémaforrást, de ennek kezelésére, megoldására improvizatív módon kell megtalálni saját útjukat. A legtöbben maguk kísérletezik ki a legjobb megoldást, minden előzetes ismeret és minta nélkül. „Semennyire nem voltunk felkészülve a gyerekek fogadására. Jöttek, én nyitott voltam erre a dologra, és aztán beletanultam” – beszél a legjellemzőbb megoldásmódról

egy XI. kerületi gimnázium tanárnője. Ritkán, de előfordul a kérdés bagatellizálása, részben a szakmai kompetencia megóvása, részben pedig a probléma figyelmen kívül hagyása miatt. A VIII. kerületi Jácint iskola két tanára így számol be: „Mire kellett volna felkészülni? Mindenkinek van tanári diplomája, úgyhogy semmi különös nem volt”; „Nekünk megtanították azt, hogy hogyan kell a gyerekekkel foglalkozni és ők is gyerekek.” Ezzel ideológiai alátámasztást nyer a megkülönböztetésmentes bánásmód, amely azonban ebben az esetben maga után vonja a migráns gyerekek „hideg integrációjának” gyakorlatát is.

Az osztályba sorolásban az igazi gondot az idősebb ideérkező gyerekek okozzák, mivel egyáltalán nem, vagy a tanuláshoz nem eléggé tudnak magyarul. Ritka az olyan iskola, ahol a származási országban elvégzett osztályfoknak és az ezt igazoló bizonyítványnak megfelelő csoportba kerülnek a gyerekek. Ennek ellenére a legtöbb igazgató már az első találkozást is a honosított bizonyítvány meglétéhez köti. A vizsgált iskolák majdnem fele az érkező gyermeket életkora szerint sorolja osztályba, és csak harmaduk dönt a magyarnyelv-tudás szintje alapján. De ez az adat önmagában nem mutat reális képet, csak ha kiegészül azzal a kulcsfontosságú megjegyzéssel, hogy általában azok az iskolák fogadják életkoruk szerinti osztályfokon a gyermeket, ahol nem jellemző, hogy magyartudás nélkül fogadnának be külföldieket. Így a diák életkorának megfelelő osztályba kerülése teljesen magától értetődő, és nem okoz semmilyen speciális nehézséget és ezzel járó feladatot a pedagógusok számára. A fennmaradó iskolákba gyakrabban érkeznek magyarul nem vagy rosszul beszélők, tehát ők figyelembe veszik döntésükben azt is, mely osztályfokon biztosítható jobban a gyermek nyelvelsajátítása. Ez az alsó tagozaton megvalósíthatóbb, hiszen a követelmények még nem annyira magasak, a tananyag sem akkora, mint a felső tagozaton.

Ritkán, de előfordul az a stratégia is, hogy a migráns gyermeket életkorától függetlenül első osztályba helyezik, hogy itt megtanuljon magyarul. A nyolc-kilenc éves, újonnan jött gyerekeket megpróbálják elsősként indítani. Ha év végére elég jól megtanul magyarul, és teljesíti a tanév anyagát, akkor felsőbb osztályba léphet, de gyakran évisméltésre kényszerülnek a diákok.

„Annak könnyebb, aki elsőtől kezd, és megtanul rendesen írni-olvasni. ...ezért mi arra gondoltunk, hogy ha nagyobb gyerek is jön, érdemes lenne egy évet első osztályba beültetni még egy nyolc-kilenc évest is, és amikor ő megtanul magyarul írni-olvasni, akkor a korának megfelelő osztályba helyezni.” (tanítónő a X. kerületi Orgona iskolából)

Kétségtelen, hogy az elsős követelmények a legmegengedőbbek, a tananyag alkalmas a kiegészítő nyelvtanításra. A XI. kerületi Dália iskolában megpróbálták első osztályba besorolni a gyerekeket, kortól függetlenül, hogy az olvasás-írás tanulása közben sajátítsák el a magyar nyelvet, de a gyakorlat során rájöttek a módszer hátrányaira. „Na, ez egy botrányosan rossz elképzelés volt” – emlékszik vissza az igazgató. Hamar lemondtak erről a megoldásról. „Nem lehet berakni egy 12–13 éves arab gyereket az első osztályba, az több mint mókás.” Ennek ellenére sok pedagógus számára természetesnek tűnik, amikor 11–12 évesek második osztályba kerülnek. „Persze nagy pedagógiai tolerancia kell az ezekkel a gyerekekkel való munkához” – teszi hozzá egy szintén XI. kerületi tanárnő.

Mínta csak a tanár számára jelentene külön nehézséget a gyermekek közti hatalmas fejlettségbeli különbség, mely „pedagógiai toleranciával” áthidalható.

Áthidaló megoldásként alkalmazza néhány iskola – köztük a VIII. kerületi Hóvirág iskola is – azt a megoldást, hogy a frissen érkezettet valamely alacsonyabb osztályfokon „beültetik magyarul tanulni” – „de igyekeztünk egy 14 éveset nem elsőbe” –, és iskola-látogatási igazolást adnak nekik. Ha már elég jól megtanulta a nyelvet, saját életkorának megfelelő közösségben tanulhat tovább.

A legáltalánosabb, hogy a magyarul nem beszélő gyerekeket az életkornak megfelelő-nél egy-két évvel alacsonyabb osztályfokra sorolják be. Emiatt a később érkező gyerekek túlkorosak osztálytársaikhoz képest, általában két-három évvel idősebbek, de előfordul a tizenhárom éves második osztályos is, aki otthon már a hatodikat is elvégezte. Jó esetben – ha az osztály elfogadja őket – előlépnek a tanár jobbkezévé, és jó néhány évvel fiatalabb osztálytársaikat segítik, terelgetik. Erről számolt be a kispesti Pitypang iskola tanárnője, amikor arról kérdeztük, hogy tud segíteni kínai tanítványának az osztályba való beilleszkedésben. „Nem kell segíteni, sőt ő segít nekem. Most voltunk egy hétig kirándulni, s mivel ő 14 éves, és nagy, és megbízható, ügyes gyerek, ő segített nekem, nem én neki” – mondta. Egy X. kerületi iskola pedagógusának is nagyon jók a tapasztalatai evvel a megoldással: „Tökéletesen (befogadják), sőt ő a gavallér. Persze, tizenhárom éves, ő azért idősebb a többieknél, és nagyon figyelmes. Szeretik őt” – mondja egy negyedikes tanulóról. Ezekben az esetekben az idősebb gyermek gyakorlatilag a „kistanár” szerepkörébe kényszerülve tudta elfogadtatni magát. Ez látszólag minden érintett félnek jó, valójában azonban elveszi a tanulótól az egyenrangúakból álló közösségbe tartozás személyiségformáló élményét. Egy tizennégy éves létére ötödikbe járó szír kislány is, bár szereti osztályát, jobban szeretne hasonló korúak közé járni.

Az osztályba soroláskor a megfelelő osztályfok kiválasztásán kívül fontos lehet, hogy vannak-e más külföldi tanulók az éppen bekerülőn kívül, esetleg akad-e honfitársa a gyerekek között. Az iskolák között, mint az eddigi kérdések többségében, ebben sem alakult ki egységes álláspont. Az iskolák egy részében előszeretettel helyezik egy osztályba a külföldi gyerekeket, különösen, ha azonos az anyanyelvük, míg máshol tudatosan óvakodnak ettől. Az ugyanabból az országból érkező, de már régebben itt élő gyermek segíteni tud az új tanulónak a kezdeti nyelvi nehézségek áthidalásában, tolmácsként közvetít a tanár és az új diák között. Ez kétségtelenül megkönnyíti az első időkben a nyelvtanulást és az órán vagy azon kívül történtek megértését, de nagy veszélyt is rejt magában: az azonos anyanyelvű gyerekek könnyen elszigetelődhetnek, külön egységet alkothatnak osztályukban.

Ez történt a Jácint iskolának abban az osztályában, ahol hét, többnyire jelentősen túlkoros kínai lány jár egy osztályba. Ők szinte senkivel nem beszélgetnek, csak egymással, kínaiul. Ennek következtében egyéves iskolai múlttal a hátuk mögött sem tudnak magyarul, egy másik, már elsőől idejáró lány tolmácsol nekik. Ez a magyarul jól beszélő kislány számolt be arról, hogy míg nem volt más kínai az osztályban, voltak magyar barátai. A kérdésre: „Mit gondolsz, most már miért nincsenek?”, a válasz: „Nem tudom, most már jöttek a kínaiak, inkább velük barátkozok.” A Búzavirág iskolában egy nyolcadikos, magyarul szintén jól beszélő lány osztályába érkezett új tanuló. Melléültették, hogy segíthessen neki. Azóta a két lány szinte „összenőtt”. „Az osztály befogadja őket teljes mértékben, ők hajlamosak egy kicsit elhúzódni külön, amióta ketten vannak, meg hát az



új lány rá is van utalva a másik gyerekre” – magyarázza osztályfőnökük. Tehát a még meglévő kapcsolatokat is leépítheti az azonos anyanyelvű gyerek érkezése. Az eredeti osztályközösség sem tűri jól a nagymértékű, gyakori változásokat, a külföldi vagy magyar osztálytársak iskolaváltásait. Ebben az esetben nincs idő és lehetőség igazán összekovácsolódni, nem alakulhatnak ki olyan biztonságos baráti kapcsolatok, melyek ideális esetben végigkísérik legalább az általános iskolában eltöltött nyolc évet. Erről számolt be a Dália iskola egy olyan osztályának tanára, mely meglehetősen ellenségesen viszonyul a külföldi gyerekekhez. A pedagógus szerint ez az osztály elvesztette a tűrőképességét, „egyszerűen túl lett terhelve a sok menekült gyerekkel”, ezért vadult el ennyire a helyzet. „Szinte minden hónapban jött egy újabb gyerek” – mondja.

Azoknak a gyerekeknek, akik egyedüli külföldiként kerülnek osztályukba, legtöbbször nehezebbek az első idők, de nyelvi képességük gyorsabban fejlődik, és szinte rá vannak kényszerítve a magyar osztálytársakkal való kapcsolatok kiépítésére. Mint az a tizenhét éves afgán lány a kispesti Pipacs iskolában, aki az első évben a nyelvtudás hiánya miatt nagyon visszahúzódó volt, nehezen barátkozott. „Második évben aztán már teljesen az osztálytársaimmal voltam” – mondja. Más külföldi gyerek nem volt az osztályban, így nem volt más választása, mint magyarul kommunikálni, amit utólag nagy szerencsének tart. Egy tizenhárom éves kínai kislány szerint sem jó az az iskola, ahol sok kínai van. Ezt az unokatestvére elbeszélései alapján gondolja, akinek osztályába rajta kívül még öt kínai gyerek jár. „Ahol sok kínai van, ott a tanárok nem olyan kedvesek velük” – összegzi tapasztalatait. Ha a beilleszkedés mégis sikertelen marad, a gyerek személyiségéből vagy az osztály jellegéből adódóan a tanuló elmagányosodik, és előfordul, hogy kifejezetten azért vált iskolát, mert az új helyen több azonos nemzetiségű gyermek tanul.

A több – akár azonos anyanyelvű – bevándorlót fogadó osztályokban nem törvényszerű a nem magyar anyanyelvű gyerekek egymásrautaltsága és elkülönülése. A VII. kerületi Szegfű iskola negyedik osztályában 24 tanulóból heten külföldiek, de négy különböző országból származnak. Ők magyar gyerekek mellett ülnek, és szünetben is egyformán beszélgetnek magyarral és külföldivel. Az alapvetően nagyon jó közösségben a gyerekek igen érzékenyen figyelnek egymásra, tanítónőjük kiemelkedően fontosnak tartja egymás közötti kapcsolataik finom irányítását, hogy senki ne rekesztődjön ki. Bár az osztály két tannyelvű (angol–magyar) – és nyilvánvalóan ez vonzza a külföldi családokat –, a gyerekek magyarul beszélnek egymással. A Búzavirág iskola első osztályába két kínai kislányt iskoláztak be egyszerre. Egyikük már itt született hazánkban, anyanyelvi szinten beszéli a magyart, másikuk viszont csak most érkezett, hatévesen. A tanítónő egymás mellé ültette itt is a kislányokat: „Az M. az én jobbkezem, mert ő fordít állandóan.” De csak akkor fordíthat, ha valamit sehogy sem ért meg a másik kislány, vagy a tanítónőnek sehogy sem tud elmagyarázni. Ezen a segítségen kívül nem beszélhetnek kínaiul a lányok, a gyerekeknek is megmondta a tanárnő, hogy szóljanak nekik, ha esetleg kínaiul beszélnének egymással. Egy tanév alatt annyira megtanult magyarul a tavaly még semmit sem beszélő gyermek, hogy nem kellett évet ismételnie, s idén már osztályozni is lehet. A lányok azóta is magyarul beszélnek egymással, és osztálytársaikkal is igen kommunikatívak. A tanár tudatos erőfeszítései tehát olyan osztályban is megakadályozhatják a külföldi gyerekek elkülönülését, ahol többen tanulnak azonos etnikumból.

Elsősorban a magasabb életkorban Magyarországra érkezők számára gond a gyerekcsoportba való beilleszkedés, és esetükben fordul elő leggyakrabban – a nyelvtudás



hiánya miatt – az életkornál alacsonyabb osztályba sorolás. Ebben az esetben az osztálytársaktól való korkülönbség is fokozza a „másságot”. Ezek a gyerekek kevesebbet érintkeznek osztálytársaikkal, magyar beszéd- és íráskészségük lassabban fejlődik, aminek következtében csak erősödik kirekesztettségük. A túlkoros gyerekek számára különösen megalázóak lehetnek a náluk két-három évvel fiatalabbak előtt megélt kudarcok, gyerekesnek tűnnek a feladatok, módszerek, különösen a nyelvi teljesítményt nem kifejezetten igénylő készségtárgyakban. A XI. kerületi Dália iskolában tanító pedagógus legnagyobb problémának a magyar és külföldi gyerekek közti túl nagy korkülönbséget látja: „Nem szabadna nekik ötödikben lenni, ez nem jó senkinek.” „Más korosztály már ezek a lányok, mint az osztálytársak, ez rengeteg feszültséget generál” – teszi hozzá a gyerekek osztályfőnöke.

Emiatt előfordul, hogy a gyerekek kimaradnak az iskolából. A VIII. kerületi Napraforgó iskolában, ahol különösen nagy a fluktuáció, egy pedagógus két csoportra osztotta a külföldi diákokat: az egyik részüket nem nagyon érdekli az iskola, egy darabig járogatnak, aztán egy idő után kimaradnak, egy másik részük pedig tanul rendszeren, az angolra különösen nagy hangsúlyt fektetve, aztán elmegy egy másik, gyakran angol nyelvű iskolába. Kutatásunk egy éve alatt az egyik osztályból három gyerek ment el így. A Dália iskolában, ahol sok menekült tanul, az elszívárgás nagy részét a családok továbbvándorlása okozza. Itt nyilatkozik így az igazgató: „A nyelvtudás... Már nem feccölünk bele energiát, mert úgyis elmennek.” Az esetek nagy részében azonban az iskolának nincs biztos tudása arról, miért maradt ki a gyermek, és mit csinál jelenleg. A tanároknak megvannak a saját – esetenként előítéletes színezetű – magyarázatai, feltevései tanítványaik eltűnésének okáról: „A kínaiak például hatodikig, hetedikig járnak iskolába, aztán elmennek, a piacra árulni vagy angol iskolába, nem tudom... egyszerűen csak nem jönnek többet...” – mondja egy VIII. kerületi általános iskola tanárnője. Egy XI. kerületi pedagógus meséli, hogy olyan afgán gyerekek, akik az ő osztályába jártak korábban, az iskolából kimaradva most a kínai piacon árulnak. Egy kínaiakat nagyobb számban oktató iskola igazgatónője szerint a szülők csak azért iratják be a gyerekeiket, hogy megtanuljanak magyarul azon a szinten, hogy a piacon árulhassanak, aztán meg már viszik őket dolgozni.

Egy tizennégy éves, ötödik osztályos – tehát osztálytársainál három-négy évvel idősebb – ázsiai fiú kezdetben csak csavargott, rendszertelenül járt iskolába, majd végleg kimaradt a VIII. kerületi Hóvirág iskolából. Osztályfőnöke szerint az utóbbi időben sokat kellett tolmácsolnia szüleinek, és most „állítólag az apjának segít a piacon”. Már alsó tagozatos korában is voltak problémák az iskolába járással, de akkor még „fölhívtuk vagy fölcsöngettünk, hogy K., gyere iskolába, de felsőben már nem fogják annyira össze az osztályt”. Felső tagozaton már ritka az az eset, amikor egy-egy kimaradó gyerekek utánjár a pedagógusa, mit csinál, miért nem jön iskolába.

Hazánkban a migráns gyerekek osztályba helyezésére tehát nincs tudatos, intézményes módszer, a rögtönzött megoldások sikeressége esetleges és változó. Nincs kidolgozott szabály az ideérkező gyermekek besorolását illetően, nincs egységes és pedagógiailag helytálló stratégia a kezdeti – elsősorban a nyelvtudás hiányából fakadó – nehézségek leküzdésére. Hiányzik a segítség, hogy a gyerekek az életkoruknak megfelelő osztályban folytathassák tanulmányaikat.

## Migránskérdés egyenlő "romakérdés"?

„A kínai és a cigány nem fér össze” – mondja a VIII. kerületi Hóvirág iskola igazgatója.

A főváros VIII. és X. kerületi iskoláiban mind a migránsok, mind a romák nagyobb arányban tanulnak. E társadalmilag stigmatizált környékek lakóinak rossz anyagi helyzete és a fenyegetőként érzékelt társadalmi problémák a pedagógusok körében az ostromolt-ság érzetét keltik, a tanulók motivációit háttérbe szorítják, és mindkét csoportban negatív szelekciót idéznek elő, könnyebben felszínre tör az agresszivitás. Mint a fejezet elején szereplő példákban kitűnik, a környékek iskoláit ezek a tendenciák különböző mértékben érintik, de az informális átírási mechanizmusok – tudatosan vagy akaratlanul – létrehozzák a valamiképpen hátrányos helyzetű gyermekeket koncentráló iskolákat. (Ahogy a következő fejezetből kiderül, legtöbbször hasonló mechanizmusok érvényesülnek a menekülteket befogadó állomásokon élő gyermekek esetében is.) Ha ezek az iskolák csak igen kis részét teszik is ki az általunk vizsgáltaknak, az itt tapasztaltak nemcsak azért fontosak, mert a migránsok által sűrűbben lakott környékeken viszonylag sok migráns gyermeket fogadnak be, hanem azért is, mert a migránsok befogadásában alkalmazott stratégiáik sokat elárulnak a „külföldiség” társadalmi szerepéről a mai Magyarországon.

Ezekben az iskolákban a tanárok energiáját felemészti a fegyelmezés, a viszonylagos rend fenntartására tett szüntelen erőfeszítés, minden egyes napot harcra élnek át a gyerekekkel és szülőkkel („borzasztó küzdelem”). A Józsefvárosi piachoz közeli Rezeda iskolában földrajzórán hallottuk a fenyegetést egy ötödikes, de jócskán túlkoros (15 éves) fiú szájából: „Mindjárt odamegyek, és beverem az arcodat!” Ebben az iskolában a testi fenyegetés alkalmazása a tanárok részéről sem szokatlan. E sajátos körülmények nagyban meghatározzák a pedagógusok és a gyerekek reakcióját a migránsok megjelenésére, és kézenfekvővé teszik a migráns-roma összehasonlítást.

Az összehasonlítás jellege kettős. Egyrészt egyes iskolákban a kínai tanulók mint „bezzeggyerekek”, a cigány – illetve általában a magyar – gyerekek pozitív ellenpéldáiként jelennek meg. A VIII. kerületi Jácint iskola tanárnője szerint:

„A kínai gyerek türelemmel kivárja a sorát, míg a többi beleordibál, és nem várja ki. Ők soha nem kérdőjelezik meg a tanári tekintélyt, ellenben egy másik gyerek azt mondja, hogy én miért csináljak meg másik feladatot, ugyanazt akarom, nem vagyok hajlandó dolgozni...”

Ennek következtében egyes iskolákban nem ritkák a komoly ellentétek cigány és külföldi gyerekek között, folyosói verekedések is előfordulnak. Számos esetben a külföldi családok és gyerekek legfőbb kifogása iskolájuk ellen az ott lévő sok „rossz, verekedős” gyerek. „Csúfolódnak, és piszkálják az embert. És csúnyát mondanak, és ha rosszat csinálnak, például valaki hangosan beszél, kérdezi a tanár, akkor azt mondta, hogy mi voltunk, mi beszéltünk” – panaszkodik iskolatársaira egy kínai gyerek a Jácint iskolában. Azokban az osztályokban, ahol a nyílt konfliktusoktól viszonylag mentesnek mondható a hátrányos szociális helyzetű és a külföldi tanulók együttélése, ott az általában jobb anyagi körülmények között élő migráns gyerekek igyekeznek tárgyi apróságokkal elnyerni osztálytársaik jóindulatát. Így tesz például a Rezeda iskolában egy hetedikes, ki-

emelkedően jó tanuló és jó magatartású kislány, aki a többi gyereknek apró ajándékokat (édességeket, csatokat) szokott osztogatni. Egy külföldi fiút pedig ugyanebben az iskolában így jellemeznek társai az osztály előtt zajló beszélgetésen: „Vastag a zsebe. Egyszer kértem tőle pénzt, és kaptam.”

A helyzet emlékeztet az amerikai „gettóiskolákban” tapasztalatra: az – Ogbu (1982) kifejezésével – „kényszerű” vagy „kasztyszerű” kisebbség (a feketék, illetve a cigányok) nem fogadják el az iskola sikermodelljét és tekintélyét, lázadnak ellene, és agressziójuk a rendszert elfogadó „bevándorló kisebbség”, a kínaiak (vagy koreaiak, de akár első generációs latin-amerikaiak) ellen irányul. Az utóbbiak „bezzeg”-státusa persze tovább fokozza a szembenállást. Kenji Ima (1995) például így írja le az által vizsgált Los Angeles-i iskolát: A McKinley High tanulóinak nagy része szegény kisebbségi vagy bevándorló; szemlélete erősen rendorientált, az iskola „börtönszerű”. Az iskola légköre agresszív, sok a konfliktus az etnikai csoportok között, és leggyakrabban a vietnamiak szenvedik el az atrocitásokat. A vietnamiak szerint a tanárok elnézőek az őket bántalmazó feketékkel szemben, a feketék szerint viszont a vietnamiakkal kivételeznek.

Ugyanakkor az általunk itt leírt iskolák, az amerikai példával szemben, esetenként fokozzák a szembenállás lehetőségét, amennyiben a bevándorló, a befogadó ország nyelvét nem beszélő gyermekeket azokba a „maradék” gyerekekből álló osztályokba helyezik, ahova a különböző speciális kínálat képzést nyújtó (tagozatos) osztályokból kimaradt tanulók, tehát a cigányok, a szociálisan hátrányos helyzetűek, a magatartászavarosok, a gyengébb képességűek kerülnek. A cigány (másképpen: hátrányos helyzetű) és a magyarul nem jól beszélő tanulók körében egyaránt jelentkező problémákat – gyenge tanulmányi teljesítmény, rossz beszédszint, frusztráltság, sikertelenség, ennek következtében magatartászavar, végül akár az iskolakerülés vagy kimaradás – ugyanis a pedagógusok alapvetően hasonló, „kulturális” okokra vezetik vissza, és hasonló módon reagálnak rájuk, annak ellenére, hogy migráns tanulók esetében az iskolai kudarcok háttérben elsősorban nyelvi és ebből fakadó hiányosságok vannak, tehát hatékony pedagógiai módszerekkel sikeresen mérsékelhetők lennének. A külföldieknek ez a „fogyatékosítása” – amelyről az alábbiakban bővebben lesz szó – az iskolák migránsokkal szembeni mély ambivalenciáját tükrözi.

A migráns családok egy része néhány év után továbbviszi a gyerekeket ezekből az iskolákból. „Nekünk csak cigánygyerekeink vannak, tudja. Volt az a néhány kínai, meg talán három magyar, a többi mind cigány. Lehet, hogy ennek is volt némi köze ahhoz, hogy a kínaiak elmentek. Nem mondták, de lehet” – mondja egy VIII. kerületi igazgatónő. A szintén VIII. kerületi Hóvirág iskolában is hasonló tapasztalatokról számolnak be: előfordul, hogy „jön a kínai szülő, és azt mondja: „Igazgató, itt sok a cigány!”

### **„Külföldiség” egyenlő fogyatékoság?**

Az eddigiek alapján már sejthető, hogy a külföldiség egyelőre külön nem tematizálódik a magyarországi iskolákban, hanem a közbeszéd az oktatásban jelen lévő „másság”-kategóriák egyikébe-másikába igyekszik besorolni a migráns gyermekek ügyét. A „romakérdéssel” való rokonítás mellett az iskolákban jellegzetes és sűrűn visszatérő a párhuzam a fogyatékos – elsősorban a „más fogyatékos”, azaz tanulási zavarban szenvedő – ka-

tegőriába tartozó gyerekekkel. A tanárok beszámolóiban gyakran találkozni a tanulási zavarnál súlyosabb esetek említésével, ha a külföldiek befogadásáról kérdezzük. „Nálunk sok kínai gyerek volt az osztályban, meg volt szíriai, aki nem tudott magyarul, meg volt agysérült gyerek, aki fel volt mentve” – mondja egy osztályfőnök a Jácint iskolából.

A pedagógusok tanítványaiknak vagy más – migráns gyermeket nem tanító – kollégájuknak szívesen magyarázzák a külföldi gyermek elmaradásait és a magyar nyelv hiányos ismeretéből fakadó tanulásbeli elmaradásokat a részképesség-zavaros gyermekekkel szerzett tapasztalatból merített példákkal.

A Hóvirág iskolában tanító pedagógus osztályába több külföldi gyermek is jár. A tanárnő igen segítőkész velük, a hiányos magyar nyelvismeretből származó nehézségeiket mégis egyéni, képességbeli problémaként kezeli. Egyik kínai tanítványát diszlexiásnak gondolja, mivel téveszti például az r és az l betűket. A gyermek valójában az r hangot ki sem tudja ejteni, hibája tipikus a magyarul tanuló kínaiak körében. Egy másik, már hat éve Magyarországon élő lány év végi jellemzésében a következőt írja: „A magyar nyelvet anyanyelvi szinten beszéli, gazdag a szókincse. Ugyanakkor a magyar helyesírása bizonytalan, a szabályokat... nem érzi... (pl. „hiágyozni”, „tanáram”, „dinnya”).”

A differenciált oktatásszervezéshez és értékeléshez is sokszor a részképesség-zavaros gyermekekkel való bánásmódtól veszik a mintát a pedagógusok. Mint a Pitypang iskola egyik osztályfőnöke mondja:

„A nyelvtant nem lehet ugyanúgy értékelni, ott majd nyilván egész mást fogok kitalálni, ahogy a diszlexiásoknál, diszgráfiásoknál egyértelműen elfogadott dolog az, hogy a nyelvtanjegyükbe a grammatika számít, illetve az íráshasználatnak a másolásos része esetleg, de még az sem annyira.”

Ritka esetnek számít, de az előbbi, gyakorta alkalmazott elv egyenes következményeként akár nagyobb számban is előfordulhat a magyarul még nem megfelelő szinten beszélő külföldi gyerekek speciális fejlesztő, logopédiai osztályokba helyezése. Bár ezekbe a tanulócsoportokba szakértői vélemény alapján vehetnek fel tanulókat, a gyenge szókincsre, a gyakori grammatikai hibákra, az eltérő kiejtésre hivatkozva szívesen sorolja be az iskola a párhuzamos osztályok közül inkább a felzárkóztatóba a diszlexiásokhoz látszólag hasonló nehézségekkel küzdőket.

Ha az osztályba sorolás nem véletlenszerűen, hanem az igazgató által kontrolláltan és tudatosan valósul meg, akkor megfigyelhető, hogy esetenként azokhoz a pedagógusokhoz kerülnek a külföldi gyermekek, akik nyitottabbak, és nem rémülnek meg a speciális helyzetek kezelésétől. A külföldi éppúgy ilyennek számíthat, mint a más vallású vagy a mozgássérült: „Nekem már volt tapasztalatom, mert volt kínai, vietnami, ortodox zsidó, cigány, most van egy mozgássérült, tehát minden osztályba jutott olyan, aki valamilyen szempontból más volt” – erősíti meg egy XIV. kerületi általános iskola tanítónője.

A példák azt mutatják, hogy az intézményes stratégiák hiányában különösen fontos szerepet játszó pedagógusok rendszerint egyfajta egyéni – etnikai hovatartozáshoz, társadalmi helyzethez vagy egészségbeli fogyatékhoz kapcsolódó – hátrányként igyekeznek értelmezni és – ha lelkiismeretesek – orvosolni a „külföldiséget”.



## A kulturális másság tematizálása

A különböző kultúrák társadalmon belüli együttélésének kívánatos – akár a kulturális pluralizmust, akár éppen az egységet hangsúlyozó – modelljét, egymás megismerését és elfogadását a legtöbb nyugat-európai, sok amerikai és ázsiai országban államilag irányított diskurzus határozza meg (lásd a hetedik fejezetben). Az iskolának az e modellre való felkészítés a feladata: a falai között kikerülő fiataloknak a civil társadalom ideálját közvetítik. Az erre szolgáló mechanizmusokat a közoktatásban általában részletes állami irányelvek szabályozzák, és a valamilyen módon értelmezett „interkulturális” vagy „multikulturális” oktatás, illetve a kulturális különbségek kívánatos kezelési módja sok helyütt része a pedagógusképzés tananyagának. Minthogy Magyarországon ilyen általánosan elfogadott minta nem létezik, a mintaadás, ahogy egy iskola a kulturális különbségekhez viszonyul, elsősorban az adott intézmény külföldiekkel kapcsolatos általános vélekedéséről árulkodik.

Miközben, mint láttuk, a külföldiek „mátságát” a pedagógusok adottnak veszik, az iskola nem tematizálja azt intézményesen. Az iskola pedagógiai programja az a dokumentum, amelyben az intézmény a külső „használók” igényeit figyelembe véve – oktatásirányító szervekét, önkormányzatokét és szülőket egyaránt – igyekszik megfelelni a helyi sajátosságok által megszabott elvárásoknak és követelményeknek, valamint tájékoztat arról is, mit tart kiemelendően fontosnak, egyfajta specializált feladatnak a maga számára. A viszonylag nagy számú migráns tanulót oktató-nevelő iskolák pedagógiai programjában – egy kivétellel – nem jelenik meg a multikulturális oktatás mint külön „szolgáltatás”. Egy további iskola pedagógiai programjában szerepel az „interkulturális nevelés”, de csak „szükség esetén”, a gyakorlatban speciális oktatási stratégiákban nem nyilvánul meg. A jellemző hozzáállás inkább – még ezekben az iskolákban is – az ott lévő külföldi tanulók nagy számának el nem ismerése, ezzel a kérdés bagatellizálása.

Az iskolák többségében nem alakult ki egységes álláspont az idegen kultúra magyar gyerekekkel való megismertetésére és ezzel együtt a kezeletlen, esetenként elhallgatott különbségekből fakadó feszültségek mérséklésére. Az intézmények egy része „amiről nem beszélünk, az nincs is” alapon nem tartja fontosnak a különböző kultúrák bemutatását. Egyfajta egyenlőségi politika teremt ehhez megfelelő ideológiai alapot, miszerint minden gyerek egyforma, és esetleg a faji megkülönböztetés vádjá érheti az iskolát, ha ezt nem tartja hangsúlyosan szem előtt.

„A gyerekek igazándiból nem tudnak a kulturális különbségekről, de nem is érdekli őket olyan nagyon, nekik a gyerek gyerek, és kész. Csak mi csinálunk ebből akkora kérdést ám, hogy mert azok a gyerekek onnan jöttek, a gyerekeknek ez nem kérdés ... Tud focizni, vagy nem tud focizni? Az a kérdés.” (egy menekült gyerekeket fogadó vidéki iskola igazgatója)

A kulturális különbségek ilyen jellegű leegyszerűsítése egyben fel is menti az iskolát a többletfeladat alól, mely a multikulturális oktatás iskolai keretek közötti megjeleníté-



séből és kezeléséből következne, és természetszerűleg egyúttal öngazolásként szolgál a migráns gyerekek „hideg integrációjára”.

### *Elhallgatás*

Vannak iskolák, melyek egyáltalán nem tartják feladatuknak a falaik közé járó gyerekek kultúrájának bemutatását: „Nem akarjuk közelebb vinni a külföldi gyerekek kultúráját a magyarokhoz” – mondja az igazgató egy XIX. kerületi általános iskolában. A magyar kulturális kánon elfogadtatása viszont sok helyen a külföldiek sikeres integrációjának demonstrálására szolgál, mint például a Jácint iskolában, ahol egy március 15.-ei ünnepségen az egyik magyarul igen jól beszélő kínai fiúval szavaltatták el a Nemzeti dalt.

### *Egzotizálás*

Más helyen épp az idegen kultúra kiemelése, folklorisztikus megjelenítése képezi az iskolai stratégia részét: az iskolai ünnepeken a műsorban van külön „kisebbségi” blokk, amikor is a külföldről érkezett gyerekek bemutathatják népviseletüket, ételeiket, dalikat. Ennek az egzotizáló szemléletmódnak jó példáját mutatja az a XIII. kerületi iskola, ahol iskolai ünnepélyeken a migráns gyerekek saját népviseletükben jelennek meg, ezzel vizuálisan is jól látható távolságot, különbséget teremtve a hétköznapi vagy ugyan ünneplő ruhás, de semmiképpen sem magyar népviseletben pompázó magyar gyerekek és a hagyományos öltözetű külföldiek között. Ezeket a megoldásmódokat kétségtelenül a jó szándék vezérli, elszigetelt, a mindennapoktól élesen elkülönülő jellegük miatt azonban nem képesek a kulturális különbségekkel kapcsolatban reflexív szemléletmódot kialakítani a diákokban; a migráns gyerekek egyfajta kuriózumként, érdekességként, „mutogatnivalóként” jelennek meg az iskola életében. („Műsoros rendezvényeken fellépnek. Szerepeltetjük őket” – mondja egy XIII. kerületi általános iskola igazgatója.)

### *Spontán párbeszéd*

A különböző kultúrák közelebb hozására tett kísérletek harmadik elkülöníthető csoportját azok az iskolák alkotják, amelyekben a mindennapok során a tanórákon vagy a szabadidős tevékenységek közben a természetes módon felmerülő témák kapcsán kerül szóba a másság. Ezeket a beszélgetéseket tanárok és diákok egyaránt kezdeményezhetik, mégis a legközvetlenebb hatást akkor fejtik ki, ha a gyerekek saját kíváncsiságukból fakadóan érdeklődnek külföldről érkezett osztálytársuk kultúrája iránt. Természetesen ezt a kíváncsiságot a pedagógus jó érzékkel irányíthatja, szükség esetén kialakíthatja. Mint az a tanító néni is a Pityang iskolában, aki minden, szerinte kulturális különbségből fakadó nézeteltérést megbeszélt osztályával, és okosan irányította a gyerekek sokszor parázs vitáit. „Mindig kicsit össze kellett hasonlítani a magyar és a kínai kultúrát, és valahol mindig a helyére kellett tenni a dolgokat, hogy egyik sem súlyosabb és egyik sem jobb, mint a másik, hanem egyenlők: mi ezt hoztuk magunkkal, mi erre vagyunk büszkék, ő azt hozta magával, ő arra büszke.” Nyilvánvaló, hogy csak abban az osztályban képzelhető el ez a fajta „megbeszélős” jelleg, ahol a pedagógus a gyerekek érdeklődését figyelemmel és érdeklődéssel tudja és hajlandó követni, és alapvetően demokratikus légkört alakít ki a

csoportban, ahol helye van akár a szűken vett tananyagtól eltérő megállapítások, észrevételek megtételének is, ahol a gyerekek tudnak és mernek őszintén beszélni érzéseikről és gondolataikról. A Pitypang iskola tanítónőjének szavaival:

„Mert ha fölvetődnek olyan lényeges, fontos dolgok, amit itt és ekkor kell helyre-  
rakni, akkor meg kell tenni, mert holnap már nem lehet. Most került szóba, most kell  
megbeszélni, mert ha nem, akkor lehet hogy nem most, ebben a pillanatban, hanem  
talán évek múlva nagyon nagy baj lesz belőle, amit most egy mondattal, két mondattal,  
tíz mondattal, akár egy egész órával tisztázni lehet.”

A tanítónő tehát úgy gondolja, hogy a kultúráról szóló spontán párbeszéd az előítéletek meghaladásának módja, és az általa ilyenként fölfogott megnyilvánulásokat a tanulókkal azonnal megbeszéli. A legtöbb helyen azonban az ilyen párbeszéd csak pozitív beszédszituációkban jött létre, konfliktusmegoldó potenciálját nem veszik igénybe.

### Mi történik az órán?

A Tulipán általános iskola Budapest VI. kerületében helyezkedik el, régi bérházak között, közlekedési csomópont közelében. A régi, sok gyermek befogadására alkalmas épület kiürülésének elkerülésére az iskola igen rugalmasan alkalmazkodott a megváltozott körülményekhez. Évfolymonként három párhuzamos osztályt indítanak: egy logopédiait, egy két tannyelvűt és egy normál tanmenet szerint haladót. Az iskola nyelvi specializációt nyújtó negyedik osztályában magyaróra van. A szünetben zsbongó, beszélgető, tízóraió gyerekek közül valaki becsengetéskor elmélyülten nézeget valamit a teremben kialakított „zöld sarokban”. A középkorú pedagógus a beléptekor rögtön megkérdezi, mi az a furcsa a növény földjén. Bár a kezdődő magyarórához semmi köze a témának, mégis odagyűlik az egész – egyébként igen kis létszámú – osztály, és közösen megbeszélik, mi az a penész, mitől és hogyan keletkezik. A gyerekek bátran kérdeznek, tegezik a pedagógust, mégsem tiszteletlenek. Kíváncsiak és oldottak. A felmerülő, nehezen érthető szavakat, kifejezéseket azonnal megbeszélik, értelmezik. Az órán minden tanuló sorra kerül.

A Rezeda általános iskola Budapest stigmatizált VIII. kerületében, a Józsefvárosi piactól nem messze található. Egyik oldalról lakótelepek határolják, másik oldalán földszintes, igen elhanyagolt, nagy szegénységről árulkodó, düledező házak. Az ötödik osztályba belépve mosdatlanság szaga csapja meg a látogató orrát. A diszitetlen terem egyetlen dekorációja, egy térkép, csálén lóg a málladozó vakolatú falon. Egy gyerek rögtön a tüsszögő, köhögő, láthatóan beteg tanárnőnek szegezi hangosan felkiáltva a kérdést: „K. néni meg van fázva?” Őszintének tűnik az érdeklődése, a tanárnő mégis úgy ereszti el a füle mellett, mint valami neveletlen beszólást. Nem válaszol, ellenben rendreutasító, éles hangsúllyal megkérdezi: „Van még kérdések?” Az osztálynak körülbelül a felét soha nem szólítja a tanárnő. Ők a rosszabb, butábbnak tartott gyerekek, akikről nagyjából már lemondtak.

Mindkét említett osztályban tanulnak külföldi gyerekek. A Tulipán iskola negyedik osztályában egy három éve hazánkban élő vietnami és egy olasz fiú tanul. A Rezeda isko-

lában látott osztályba egy már Magyarországon született vietnami kisfiú jár. Mindhárom gyerek nagyon jól tud magyarul, de a Rezeda iskolába járó F. egy szót sem szól egész órán, összekuporodva üldögél az első padban, megrezzen, ha felszólítják. Szünetben sem kommunikál senkivel. A Tulipán iskolába járó vietnami kisfiú ellenben szinte túl sokat is beszél – padtársával, tanárával egyaránt.

### *A tanulószervezés formái*

A Magyarországon domináns frontális óravezetés és a pusztán tanári magyarázatra szorító ismeretátadás során a magyar tanulók egy része is lemarad, de a magyarul nem vagy nem elég jól beszélő és értő, idegen anyanyelvű tanulók semmiképpen nem képesek lépést tartani az osztállyal. Mivel külön segítségadás nélkül behozhatatlanul lemaradnak, a tanárok rákényszerülnek több-kevesebb differenciálásra. Természetesen ez azokban az osztályokban történik zökkenőmentesebben és hatékonyabban, ahol a mindennapi tanítási gyakorlat részét képezik a tanulók közti egyéni különbségekre érzékenyen reflektáló, változatos eljárásmodok, és nem csak a speciális helyzet szorítja rá a pedagógusokat új utak keresésére.

A külföldi gyermekeket is befogadó osztályokban az óramegfigyelések során azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok szinte egyáltalán nem alkalmazzák a csoportos vagy a páros munkát. Az egyéni munka során is leginkább egyedül végzett munkáról volt szó, melynek során minden tanuló ugyanazon a feladaton önállóan dolgozik. A differenciálás kimerül abban, hogy a magyarul nem vagy rosszul beszélő gyermeknek – főleg a kezdeti időkben – külön feladatot adnak. „Az új lány esetében kénytelen voltam nyolcadikban tollbamondás helyett másoltatni dolgozat címén” (nyolcadikos osztályfőnök a Búzavirág iskolából). Egy második kislány esetében pedig „elkezdtük az elsős olvasókönyvet a napköziben is, órán is, meg korrepetáláson is” (tanítónő egy XI. kerületi általános iskolából).

Az első időkben inkább nyelvtanítás-jellege van még az órai munkának is, hiszen megfelelő szókincs nélkül nem lehet elvárni a szaktárgyak megértését és az ehhez kapcsolódó tanulási teljesítményt. „Az volt a feladata csak, hogy kigyűjtse azokat a szavakat, szakkifejezéseket, amiket egyáltalán nem ért, és azokat előszedték” (tanítónő a Pityang iskolából). Nagyobb gyerekek esetében előfordul, hogy önálló szótározásra biztatják őket a tanárok: az ismeretlen szavakat felírják, és jelentésüket kikeresik, ebből áll az órai munka számukra.

A vizsgált iskolák és osztályok nagy részében a külföldi tanulók számára a pedagógusok esetenként az óra menetébe illesztve külön segítséget nyújtanak. Ez legtöbbször az ismeretlen, és így a megértést akadályozó szavak, kifejezések értelmezését jelenti. „Fölteszik a kezüket, mindenki elfogadja, hogy öhozzájuk mehetek, máshoz nem mehetek, másképpen próbálom a feladatot megadni, pontosítani, és pillanatok alatt értelmezik, csinálják” (tanítónő a Pityang iskolából). Néhány pedagógus – az egész osztály számára is hasznot hozóan – nem csak tűzoltásszerűen alkalmazza a szókincsbővítésnek a lehetőségét, hanem a tanulócsoporthoz egészét bevonja ebbe a feladatba. A tananyag egyes részeinél megállva mindenki – nem csak a külföldi gyermek – lehetőséget kap, hogy az ismeretlen kifejezéseket megkérdezze, majd közösen magyarázzák, értelmezik, bemutatják, szemléltetik, tehát „ez a többieknek is inkább előny. Lerajzolom, elmagyarázom,

körbeírom, más szavakkal elmondom, és sokszor azt tapasztalja az ember, hogy a többi gyerek számára is érthetőbbé válik” (tanítónő a VII. kerületi Szegfű iskolából).

### *Stratégiák a nyelvtudásbeli hátrányok kezelésére*

A migráns gyermekek a magyar oktatási rendszerbe a legtöbb esetben nyelvi hátránnyal kerülnek, melyet esetenként szaktárgyi elmaradások kísérnek. A frissen magyarországi iskolába kerülő külföldi gyermeknek nemcsak meg kell szoknia egy idegen kulturális közeget, be kell illeszkednie, megtalálnia helyét az osztályközösségben, de ahhoz, hogy a saját képességeinek megfelelő tanulmányi teljesítményt érjen el, elengedhetetlen a magyar nyelv minél jobb szintű mielőbbi elsajátítása, valamint a származási ország iskolarendszerének, tantervének sajátosságaiból, különbségeiből fakadó esetleges ismeretbeli hiányosságok pótlása.

„S., a 15 éves kínai fiú leszegett fejjel, összegörnyedve ül az 5. osztályban matematikaórán, az U alakban elrendezett székek közül a tanártól legtávolabb esőn. A szemléltetőeszköznek kapott hurkapálcákat babrálja. Teljes mértékben frontális osztálymunka folyik, bár az alacsony tanulói létszám lehetővé tenné a gyerekekkel való intenzívebb kapcsolattartást. A tanárnő rászól arra, aki nem néz rá, várom, mikor szól S.-re is, de ez nem következik be. Úgy tűnik, mintha nem sokat értene a magyarázatból, mechanikusan írja, amit kell, a melléte ülő gyerek füzetébe pillantgatva. A gyerekek igen aktívak, sokszor beleszólnak az órába, bár a tanárnő nem tesz fel a megértést ellenőrző, segítő kérdéseket. S. egyszer sem szólal meg, nem is igen néz fel a füzetéből. A tanárnő egyszer sem kérdezi, nem ellenőrzi, vajon mit értett a magyarázatból. (Terepnapló-részlet, Rezeda általános iskola)

A megkeresett iskolák nagy többségében problémát okoz a tanulók nem megfelelő magyarnyelv-tudása. Ez alól kivételt képeznek a nem magyar tannyelvű, illetve a középfokú oktatási intézmények. Az előbbiekből általában a gyerekek többsége számára az anyanyelvtől eltérő idegen nyelv használatos az oktatás során, és többnyire egy előkészítő évet elsősorban vagy kizárólag nyelvtanulásra, a nyelvi hátrányok mérséklésére fordítanak. Középiskolai szinten általában szintén nem probléma a tanulók hiányos nyelvismerete, mivel a külföldi diákok zöme magyar általános iskolában tanult, tehát túljutott a kezdeti időszak buktatóin.

A magyar nyelv megtanításának pluszfeladata a migráns gyermekeket oktató minden iskolának komoly kihívás, melynek a helyi sajátosságokhoz, lehetőségekhez mérten igyekeznek megfelelni. A legtöbb helyen csupán a korrepetálásból és az órai segítségnyújtásból áll a nyelvi felzárkóztatás, ami természetes és magától értetődő részét képezi az oktatás menetének. Ez a lehetőség minden, tanulási nehézségekkel küzdő gyermek számára adott, és többnyire a migráns gyermekek esetében sem megy túl a szokásos tartalmi formákon. A korrepetálás elsősorban a tananyag újratanításával, magyarázásával, érthetővé tételével igyekeznek behozni mindazt az elmaradást, ami a rendes tanórákon adódott. Így ezek a segítségnyújtási formák nem hatékonyak a nyelvi hátrányok mérséklésére, mivel nem az alapproblémát kezelik, hanem az abból következő, tananyagbeli elmaradásokra összpontosítanak, megfelelő nyelvi alap megteremtése nélkül. Továbbá az



is elmondható – a korrepetálások és órai segítségnyújtások oktatási menetben betöltött szerepének, helyének ismeretében –, hogy ezek az eljárások nem tekinthetők a külföldi tanulók számára nyújtott speciális segítségadási lehetőségeknek.

A nyelvtudásbeli hátrányok mérséklésére alkalmazott második leggyakoribb megoldási mód különórát biztosítása térítés ellenében. Legtöbbször – etikai okokból – ezeket az órákat nem a gyermeket közvetlenül tanítók tartják, s nem is az iskolában, hanem az iskolából egy másik tanár, vagy a tantestületen kívüli, de gyakran az iskolában tanítóval rokoni vagy baráti viszonyban álló pedagógus az iskola falain kívül, többnyire a pedagógus lakásán, időnként pedig a gyermek családjánál. A magántanításból fakadó egyszemélyes helyzet több lehetőséget teremt a valódi problémával való foglalkozásra, tehát a még mindig túlsúlyban lévő korrepetálást és „leckecsinálást” sok esetben nyelvtanítás is kiegészíti, ami elsősorban a szókincsbővítést és a nyelvtani szerkezetek gyakoroltatását foglalja magában. A munkát alsós tanítók és magyartanárok vállalják legszívesebben, hiszen a magyar anyanyelvű gyerekek esetében is az ő tevékenységi körükbe tartoznak ezek a feladatok. Mivel azonban nincsenek tapasztalataik és ismereteik nem magyar anyanyelvű gyerekek nyelvtanításában, a nyelvi felzárkóztatás mikéntje és eredményessége teljesen a különórákat tartó pedagógus kreativitásán, kísérletező kedvén, tudásvágyán múlik.

Néhány intézményben – elsősorban azokban, ahol nagyobb számban tanulnak külföldi gyerekek – külön nyelvórákat szerveznek, amelyek a délelőtti tanítási rendbe illeszkedve az osztály más szakórájával párhuzamosan zajlanak. Általánosságban elmondható, hogy ezek a nyelvórák is a diszlexiás tanulók differenciált speciális oktatásához hasonló módon folynak, azaz ugyanazt a tananyagot igyekeznek elsajátíttatni a gyerekekkel, amit az osztály tanul, csak kisebb létszámban, több magyarázattal.

A Jácint iskolában kényszermegoldásként született meg a külföldi gyerekek külön tanításának gondolata. Mivel a tanárok szerint a külföldieknek „sok lett volna” a második idegen nyelv tanulása, és mivel nem megengedhető, hogy délelőtt a folyosón tanári felügyelet nélkül lézengjenek gyerekek, a korrepetáló jellegű felzárkóztató óra tűnt jó megoldásnak. A hatékonysága azonban csekély: az idejártó gyerekek, egy már elsőtől magyar iskolába járó kislány kivételével, még mindig nem tudnak magyarul, csak az előbb említett társuk tolmácsolásával kommunikálnak.

Az iskolák szívesen veszik, ha a migráns gyermek részt vesz a délutáni napközis foglalkozásokon. „A szülőket kérjük, hogy járassák a gyerekeket napközibe, ott bevonjuk őket a napközis tevékenységekbe, hogy minél többet legyenek együtt magyar gyerekekkel” – mondja a XIV. kerületi Rózsa iskola (igazgatója). A napköziben ugyanis több kommunikációra van lehetőség a gyermekek között, és spontán módon fejlődik a beszédkézség, „majd ragad rá valami” alapon. Néhány intézmény egyértelműen hátrítja a magyarra tanítás terhét, és csak abban segít a családoknak, hogy nyelvviskolát ajánl, ahol a gyermek iskolán kívül megtanulhat magyarul. „Meg kell próbálni rávenni őket a tanulószobára, korrepetálásra, ha nem megoldható a nyelviskola, bár én azt látom a legsikeresebbnek.”

A kérdőíves felmérés arról tanúskodik, hogy az iskolaigazgatók megítélése szerint a kezdetben még nem megfelelő magyartudású tanítványaik nagy többségének jelentősen javult a nyelvtudása. Pedig a gyakorlatban nem ritka az olyan eset, ahol a gyerekeknek akár egy-két éves magyar iskolai múlt ellenére még mindig nem kielégítő a tanuláshoz szükséges beszédértésük és beszédprodukciónak. A nyelvelsajátítást egy-



értelműen befolyásolja a beszédkésztetés mennyisége és minősége, az, hogy mennyire motiválja a környezet a gyermeket a megszólalásra, illetve mennyire ismeri el és jutalmazza kezdeti, bátortalan próbálkozásait. „Nyilván az, hogy mennyire mer beszélni, attól függ, hogy őt milyen közeg veszi körül” – ismerte fel egy pedagógus a Pitypang iskolában. Ezt a biztató, odafigyelő, oldott hangulatú, tehát a nyelvtanulás – de a tágabban vett tanulás – megfelelő színterétől szolgáló közeget általában azok az intézmények, illetve pedagógusok tudják megteremteni, ahol a tanítás interaktív módon, a gyerekek megnyilvánulásaira építve, érdeklődésüket követve, rugalmas, demokratikus módon zajlik, sok beszélgetéssel fűszerezve. Azokban az iskolákban, illetve osztályokban, ahol a migráns gyermekeknek jellemzően hosszabb itt-tartózkodás után sem megfelelő a tanuláshoz szükséges nyelvtudásuk, megfigyelhető, hogy a pedagógusok az órai munka során részben vagy teljesen figyelmen kívül hagyják a magyarul még nem jól beszélőket. Ezek az intézmények legtöbbször olyan kerületekben helyezkednek el, ahol a családok többsége rossz szociális körülmények között él, és az oktatás során leginkább a túlélésre törekednek a pedagógusok. A magyar gyerekekkel való kommunikáció is ritka az óra menetében; elsősorban egyoldalú ismeretközlés folyik, időnként fegyelmeléssel összekötve. A Rezeda iskola pedagógusa szerint az iskolába járó kínai és vietnami gyerekekkel „nem lehet semmit kezdeni, mert nem tudnak jól magyarul”. Ő soha nem szólítja fel őket, meg sem kísérli bevonni őket a munkába, nem próbálja megértetni velük az anyagot.

Bár nyilvánvalóan szükségük van a frissen ideérkezett és magyarul nem beszélő gyerekeknek külön nyelvi segítségre, magyar mint idegennyelv-órákra, igen sok múlik az osztályukban alkalmazott oktatási stíluson, a tanár hozzáállásán.

### *Tanítási segítség a migráns gyerekeknek*

A Pipacs általános iskola modern kockaépület Budapest XIX. kerületének egyik lakótelepén. A lakótelep túloldalán folytatódó csendes utcácskákban kis, földszintes, nem túl jó állapotban lévő családi házak sorakoznak. Az iskola vezetése befogadó szemléletű, az igazgató kifejezetten hasznosnak tartja a külföldről jött gyerekek jelenlétét. Neki magának szívügye a menekülteként, nehéz körülmények közül származó gyerekek sorsa, vele volt először személyes kapcsolatuk az érkezőknek. Egy napközis tanítónőt külön is megbízott a külföldi gyerekek figyelemmel kíséréseivel, ügyeinek intézésével, valamint egy pedagógus felzárkóztató foglalkozásokat tart számukra. Az iskolába tizennyolc külföldi gyermek jár.

A nyolcadik osztály történelemóráján a tanárnő a három padsort versenyezteti, és a tanagyagból a padsoroktól felváltva kérdez. A padsorok pontot kapnak, a padsorból az válaszol, aki tudja, nem szólít név szerint. Ennek következtében csak az figyel és válaszol, akinek kedve van, a tanárnő lemond azokról, akik nem figyelnek. Főleg a fiúk aktívak, két jó tanuló lány kivételével csak ők válaszolnak, a többi lány levelezéssel és susmorgással van elfoglalva. Ebben az osztályban az afgán F. egyedül ül a középső padsorban, egész órán meg se szólal, nem is jelentkezik, és a tanárnő sem szólítja. A tanárnő szerint F. még nem tud eléggé ahhoz magyarul, hogy szaktárgyból értékeljék. Pedig nagyon jól tud ő, csak mivel csendes, visszahúzódo és nem különösebben okos lányka, azt a benyomást kelti, hogy a magyar nyelvvel van problémája.

A III. kerület egyik lakótelepén lévő, tizenkét osztályos Margaréta iskola nagy, meglehetősen rideg épületében egy új tanárnő kilencedikes irodalomórát tart. Csak néhány hete tanítja az osztályt. Partnerként kezeli a diákokat, humorral reagál a kamaszos beszólásokra, de határozott, és rendet tud tartani. A középkor és a reneszánsz összehasonlításával kezdődik az óra. A gyerekek nagyon sokat tudnak, aktívak. Az is sorra kerül, aki nem jelentkezik. A tanárnő minden válaszból igyekszik valami jót kihozni. Sokat dicsér. Az első padban, magyar barátnője mellett ülő, nagyon csendes és passzív kínai fiút is többször felszólítja, bár ő nem jelentkezik. A fiú igen rosszul beszél, nem nagyon tudja a választ. A tanárnő figyelmesen és türelmesen kérdezet, nem adja fel, ha nem érti a kérdést a gyerek, hanem sokkal egyszerűbben, újrafogalmazva ismét kérdez. A fiú által mondottakat – inkább szavakat – értelmezi, megfogalmazza, mit is akarhatott kifejezni.

A tantárgyi teljesítményben mutatkozó hátrányok mérséklésére tett intézkedések – a nyelvi nehézségek kezeléséhez hasonló módon – elsősorban a korrepetálásra és az órai segítségnyújtásra korlátozódnak. De a migráns gyermekek esetében a korrepetálásnak mások a hangsúlyai, mint a magyarul beszélők csoportjaiban: a szaktárgyi felzárkóztatás idejének nagy részét a szómagyarázatok teszik ki, illetve annak az ismeretanyagnak a megtanítása, amit a tanuló anyaországának oktatási rendszere az adott osztályfokon még nem várt el. Míg a nyelvtanításban nagyobb változatosságot mutat, hogy ki vállalja a magyarra tanítás feladatát, a tantárgyi elmaradások pótlásában természetesen az adott szaktanár hatásköre és feladata a tantárgyához kapcsolódó hiányzó ismeretek elsajátíttatása. Sok esetben a szaktanárok – a felső tagozaton vagy a középiskolában – figyelmen kívül hagyják az óra menete során azt a tanulót, aki nem beszél megfelelő szinten magyarul, és nem tud bekapcsolódni különösebb segítség nélkül az óra menetébe. Ez a jelenség nemcsak a külföldi gyerekekkel kapcsolatban figyelhető meg, hanem általában véve a bármilyen ok miatt – többnyire már alsó tagozaton – lemaradó tanulók szinte észrevétlenül a pedagógusok egy része számára, hacsak fegyelmezetlenségükkel nem vívják ki a megkülönböztetett figyelmet.

### *Értékelés*

Az értékelés egyik célja a család felé való visszajelzés a tanuló „sikerességéről”. Bár a módosított közoktatási törvény lehetővé teszi az általános iskola első négy évfolyamán az alternatív értékelési módok alkalmazását, a magyarországi iskolák döntő többségében ma is szinte ez az egyetlen – szülők és tanárok által – elfogadott minősítési eljárás. Éppen ezért meglepő, hogy a magyar tanulókkal kapcsolatban meglehetősen rugalmatlan értékelési rendszerben milyen változatos és személyre szabott megoldásmódokat alkalmaznak az iskolák a migráns gyermekek esetében.

Az értékelésben is értelemszerűen a legfőbb nehézséget a magyarul nem vagy rosszul beszélő gyermekek jelentik. A magyar pedagógiai gyakorlat változatosan, szinte intézményenként más-más módon oldja meg a problémát. Három főbb irányzatot követnek az iskolákban. Az egyik szerint a gyermek csak iskolalátogatási igazolást kap, és nem osztályozzák, míg el nem éri a tanuláshoz szükséges nyelvi szintet. Ennek az álláspontnak az ellentéte, amikor már a frissen érkezett külföldi tanulót is megkísérik ugyanolyan követelmények alapján értékelni, mint a többi gyermeket. Ebben az esetben gyakran

kényszerülnek évisméltésre az irreális elvárásoknak megfelelni nem tudók, pedig esetükben nem a szaktárgyi tudás nem megfelelő szintű elsajátítása vagy hiányosságai okozzák a bukást, hanem az, hogy nem kaptak elég időt a kellő szintű magyar nyelvi felkészülésre. A két „szélsőség” között szerepelnek mindazon iskolák és osztályok, ahol a magyarul még nem jól beszélő gyerekek osztályzására fokozatosan térnek rá. Kezdetben csak a kisebb nyelvi felkészültséget igénylő tárgyakból adnak jegyeket, a többiből felmentést vagy szóveges értékelést. Legkorábban általában a készségtárgyakból és matematikából kapnak érdemjegyet a gyerekek, de az utóbbiban a szóveges feladatok megoldását még nem várják el a kezdeti időkben.

A pedagógusok a legtoleránsabbak magyar nyelv és irodalomból, hiszen ezen belül a helyesírás és a fogalmazás különösen nagy probléma még a magyarul már elég jól beszélő külföldi gyerekeknek is. A X. kerületi Búzavirág iskola tanítónője meséli: „Nyelvtanfelmérést írtunk tegnap, hogyha már ráismertem a szóra, akkor elfogadtam, ezt a magyarnál nem tehetném meg.”

Egy másik középutas megoldásmód a személyre szabott értékelés, amelynek során a pedagógus esetenként minden tárgyból osztályoz, de ezt a gyermek aktuális teljesítményszintjéhez viszonyítva teszi. „Nyilvánvaló, hogy őt önmagához mértem” (tanítónő egy XIV. kerületi iskolából). „Más teljesítményt várok el egy új tanulótól, de azt a keveset ugyanolyan szigorral kérem tőle számon, mint a többiektől a nekik megfelelő szintű feladatot, hogy érezze a feladat súlyát” (szaktanár a Búzavirág iskolából).

Ez az értékelésbeli tolerancia könnyen a tanulók közti konfliktushoz vezet, hiszen a gyerekek sok esetben rossz néven veszik – nem megfelelő tanári megbeszélés nélkül – a külföldi gyermekkel való „kivételezést”. Megfigyeléseink szerint azokban az osztályokban alkalmazták sikeresen, ahol a pedagógusok a fogadó osztállyal megértették az eltérő bánásmód szükségességét, és már az új gyermek érkezésekor világossá tették az osztálytársak számára, hogy a pedagógus miért értékeli másképp, és mi az igényelhető segítség mértéke és formája. „Az elején az egy hónapos határidőt osztályszinten megbeszéltük, tehát nem kettesben a gyerekekkel, hanem az egész osztállyal” (tanítónő egy XIV. kerületi általános iskolából).

Nyilvánvalóan ez a szubjektív jegy nem kerülhet be az év végi bizonyítványba, de a beszéd szint emelkedésével lassan rátérhetnek a tényleges követelményekhez viszonyított értékelésre. A „türelmi idő” egy hónaptól akár egy tanévig terjed. Az iskolák egy részében lehetőséget adnak a migráns gyerekeknek az osztályfok-átlépésekre, ha behozzák lemaradásukat, és végül akár az életkoruknak megfelelő szinten tanulhatnak. Ezt a családok nagyra értékelik, és éppen emiatt különösen ragaszkodnak az adott iskolához, még ha az oktatás színvonalával nem is teljesen elégedettek. Elegendő információ hiányában nem kockáztatják az iskolaváltást, hiszen nem biztosak abban, hogy az új iskolában lehetséges a gyermek osztályfokokat átlépő haladása.

Ritka az az intézmény, ahol az említett három értékelési mód egyikét kizárólagosan alkalmaznák, sokkal gyakoribb, hogy kettőt vagy akár mindhármat igénybe veszik ugyanabban az iskolában a migráns tanulók eltérő haladási üteméhez és képességeihez igazodva. Új tanuló bekerülésekor még több út nyitva áll: az iskola rugalmasságát bizonyítja, ha közülük a képességbeli tényezőket figyelembe véve a személyre szabott értékelési módot választja. Így adódhat, hogy a magyar nyelvtudás nélkül ugyanabba az iskolába érkezett egyik gyerek életkoránál két évvel lemaradva kezdhette meg tanulmányait, de az

osztályatlépések lehetőségének köszönhetően mára a neki megfelelő osztályban tanulhat, míg egy másik tanuló osztályismétlésre kényszerült.

\*

Az állami iskolák nem alkalmaznak kifejezetten a nem magyar anyanyelvű tanulók számára kidolgozott stratégiákat, megoldásmódokat, hanem a lemaradó gyerekek felzárkóztatása során szerzett tapasztalataikra támaszkodnak. Ez alól kivételt képeznek a befogadóállomásokon élő menekült gyermekeket megállapodás alapján fogadó iskolák (lásd a hatodik fejezetben), valamint a kőbányai Kankalin általános iskola, ahol negyedéves vizsgarendszert dolgoztak ki a nagy számú külföldi gyerek nyelvi felkészültségének ellenőrzésére. A vizsgák sikeres teljesítésére felzárkóztató foglalkozásokon – délután vagy egy délelőtti tanóra helyett – készítik fel a gyerekeket, a költségeket az iskola költségvetéséből fedezik.

A magyarországi iskolák meglehetősen rugalmassággal differenciálnak a magyarul még nem jól beszélő migráns gyerekek teljesítményének értékelésében, ám a hazai pedagógiai gyakorlatban megkövesedett fő tanulásszervezési mód, a frontális munka egyeduralma az iskolák nagy többségében nem teszi lehetővé, hogy a gyerekeknek a saját szintjükhez igazodó, változatos feladatokat adjanak. Az iskolában eltöltött kezdeti időkből – mely főként a nyelvtanulást szolgálja – többnyire az önálló szótárolás vagy a közös szómagyarázat jelenti a differenciált munkát.

Bourdieu 1966-ban írta, hogy „az iskola azáltal hoz létre egyenlőtlen teljesítményt, hogy egyenlőként kezel olyanokat, akik nem azok” – mármint a többség szemében. Azóta, közvetetten Bourdieu elméletére támaszkodva, Nyugaton megjelent, virágzott, majd elbizonytalanodott a „multikulturális oktatás”; a megfigyelés azonban mára sem veszített aktualitásából. Magyarországon az intézményes stratégiák hiányában igen nagy a jelentősége annak, ahogy az egyes pedagógusok a külföldi gyerekek felzárkóztatását kezelik. Ebben nagy különbségek mutatkoznak, elsősorban az óravezetési jellemzőkben, és ezek a különbségek az egész osztály – nem csak az odajáró, külföldről érkezett gyermekek – tanuláshoz való viszonyán, aktivitásán és végső soron teljesítményén mérhetők le. Kutatásunkban nem tudtunk vállalkozni a migráns gyerekek iskolai teljesítményének fölmérésére, ez a következő évtized egyik fontos kutatási feladata lesz.

### **A pedagógus szerepe a beilleszkedésben**

A migráns gyermekek integrációjának intézményes stratégiai hiányában rendkívül sok múlik egyrészt az iskola vezetésének informális beállítódottságán, másrészt a pedagógus személyén. A külföldiekkel szemben elutasító iskolában is taníthat a migráns gyerekeket az osztályába sikeresen integráló pedagógus, és a velük szemben jóindulatú iskolákban is kialakulhatnak kirekesztő osztályok.

Néhány, kutatásunkban vizsgált iskola kifejezetten idegenellenes álláspontot képvisel. Ezekben az intézményekben a vezetőség külföldiekkel szembeni elutasító személyes vélekedése és előítéletei hatnak az intézmény egészére. Az iskolák egyértelműen és nyíltan elzárkóznak a külföldi diákok felvétele elől, vagy a már odajárókat igyekez-



nek eltávolítani falaik közül. Az egyik ilyen intézmény – a Jácint iskola – igazgatónője szerint a szülők csak azért iratják be a gyerekeiket, hogy megtanuljanak magyarul azon a szinten, hogy a piacon árulhassanak, illetve hogy a tartózkodási engedélyhez szükséges iskolalátogatási igazolást megkapják. „A kínaiak büdösek, még a cigány gyerekek is ezt mondják” – teszi hozzá. Szeretné a külföldieket, elsősorban a kínaiakat kitenni az iskolából, amire két módszere van: az iskolaköteles kort (16 év) túllépő külföldieket „el-tanácsolja”, továbbá havi húszezer forintos tandíjat vezetett be, amit kevesen vállalnak. „Mindent ingyen akarnak, semmit sem hajlandók kifizetni.”

A negatív diszkriminációt alkalmazó iskoláktól, illetve a külföldi gyermekek beilleszkedését intézményesen segítő Kankalin iskolától eltekintve a legtöbb intézmény vezetésének csekély hatása van arra, ami a migráns gyermekkel történik. A Rózsa iskola igazgatójának elmondása szerint nagyon örül, hogy vannak az iskolában ázsiaiak, mert „az ázsiai lányok nagyon csinosak”, és egyébként is érdekli Ázsia, de ez sem az ázsiai tanulók számának növekedéséhez, sem jobb beilleszkedésükhöz nem vezetett. Az egyik itt tanító pedagógus a külföldi gyerekek jelenlétét firtató kérdésre így válaszol: „Két vágott szemű van, ez igaz.” Általánosan elmondható, hogy bár az iskolaigazgatók hozzáállása, személyes rokon-, illetve ellenszenve a külföldiek iránt kihat a tanári kar hozzáállására, mégis – ha már felvették a migráns tanulókat – elsősorban a vele közvetlen, napi kapcsolatban állók attitűdje határozza meg iskolai elfogadottságát, különösen az alsó tagozaton. A felső tagozaton jóval nehezebb a helyzet, hiszen a szaktárgyak belépésével egyre több tanár rokonszenvét kéne megnyerni a sikeres iskolai pályafutáshoz. Az osztályfőnök vagy egy-egy segítőkész, jó szándékú pedagógus esetenként szíjmalomharcra kényszerül kollégáival vagy a vezetőséggel szemben, mint a VIII. kerületi Napraforgó iskolában, ahol egy tanárnő saját elhatározásából külön foglalkozik a magyarul még nem jól beszélő gyermekekkel, vállalva a konfliktust az iskolaigazgatóval, aki szerint a magyar gyerekeknek elsőbbséget kell élvezni a külföldiekkel szemben, „hiszen rájuk sincs elég idő...”

A külföldi tanulók beilleszkedésének elősegítésében, megkönnyítésében nagy szerepe van a minden gyermekre kiterjedő nevelői hatásnak. Főleg alacsonyabb életkorú gyermekcsoportban, alsó tagozaton figyelhető meg, hogy a gyerekek öntudatlanul is, és sok esetben a tanár szándéktól függetlenül, átveszik pedagógusuk vélekedését, mentalitását, sokszor még bizonyos stílusjegyeit is. Ebben az életkorban tehát kiemelten fontos közvetlen nevelő hatása van az iskolának. A későbbiekben – a kortárs csoport szerepének megerősödésével – már nehezebben, hosszabb idő alatt, illetve áttételesebb módon, az adott korosztály sajátosságaihoz igazodó módszerekkel válhat véleményformáló személlyé a tanár a fiatalok számára. Magyarországon azonban, amint arról a *Bevezetésben* szó esett, az állami iskolák nevelési funkciója az utóbbi időben háttérbe szorult.

Az első kérdés ezzel összefüggésben az, hogy mit érzekelnek a pedagógusok egyáltalán beilleszkedési nehézségként. A megkérdezett iskolák több mint felének beszámolója szerint nem merült fel náluk a külföldi tanulókkal kapcsolatban beilleszkedési nehézség vagy magatartási zavar. Az intézmények másik fele is csak enyhe fokú nehézségként éli meg az esetleges viselkedészavarokat. Ez valószínűleg nem független attól a ténytől, hogy a külföldi gyerekek többnyire nagy erőfeszítéseket tesznek, hogy viselkedésükkel ne váljanak feltűnővé az osztályban, ha már bőrszínük, kultúrájuk, anyanyelvük miatt amúgy is mások, mint a többiek (lásd a harmadik fejezetben). A megkérdezett iskolaigazgatók, pedagógusok „beilleszkedési nehézségek” alatt rendszerint azokat az eseteket



értették, amikor az osztály vagy az iskola „rémévé” vált a migráns tanuló. A legtöbb ilyen esetben magyarul még nem beszélő, túlkoros gyermekről volt szó, aki testi fölényével próbálta megtorolni a beilleszkedés kezdeti szakaszában őt ért sérelmeket.

A budai, nagypolgári környéken lévő Ibolya iskolában többnyire ideiglenesen hazánkban tartózkodó, követségeken dolgozó családok gyermekei tanulnak. Ebben az intézményben a legnagyobb konfliktust az igazgató elbeszélése szerint egy túlkoros mongol fiú okozta. Sokkal erősebb, nagyobb volt osztálytársainál, és „vadabb”. Nem beszélt magyarul. Amikor a gyerekek elkezdtek csúfolni, ő fojtogató mozdulatokkal jelezte, kitekeri a nyakukat, ha bántják. Az osztálytársak megijedtek, és otthon is elmesélték a történeteket. A szülők közül többen bejöttek az iskolába. Végül senkinek sem esett bántódása, a fiúnak megmagyarázták, hogy senkit sem szabad bántani, fenygetni.

Szinte az összes intézményigazgató szerint a magyar gyerekek minden további nélkül befogadják külföldről érkezett társaikat, és össze is barátkoznak velük. Mint a harmadik fejezetben láttuk, a migráns gyerekeknek nincs mindig ilyen érzésük. Az igazgatók idealizáló véleménye azt tükrözi, hogy az intézmények és az esetek többségében a pedagógusok is „elfojtják” a problémákat, vagy csak rendszertelenül kezelik azokat.

A pedagógusok érthető módon nem szívesen látják, ha egy vagy több gyerek peremhelyzetbe kerül az osztályban. Ennek ellenére általában nem tesznek tudatos megelőző intézkedéseket ennek elkerülésére, még az alsó tagozatos osztályokban sem. Nagyobbaknál, azaz felső tagozaton, illetve középiskolában nem láttunk példát, és nem hallottunk olyan elbeszélést sem, ami a külföldi tanuló iskolai beilleszkedését elősegítő pedagógusi segítségnyújtásról számolt volna be. A legáltalánosabb vélekedés szerint „ez a gyerekek ügye, majd ők megoldják egymás között”. És ha nincsenek nyílt konfliktusok, kiközösítő megnyilvánulások az osztály többsége részéről, „csak” figyelmen kívül hagyás, akkor könnyen és szívesen sikeresnek ítélik a külföldi gyermek beilleszkedését, ami pedig inkább a „csendes idegen” szerepnek feleltethető meg.

Az észrevétlenné válás nem nevezhető sikeres beilleszkedésnek, de ennél jóval feltűnőbb példa a sikertelenségre a külföldi tanuló nyílt kiközösítése, ami legtöbbször együtt jár a felé irányuló agresszív – szóbeli vagy tettleges – megnyilvánulásokkal. A kispesti lakótelepi Pitypang iskola második osztályába járó kínai kisfiúról mondja tanítónője a következőket:

„Sajnos nem igazán fogadja be az osztály. A lányokkal nincs gond, de a fiúk gyakran akkor is bántják, amikor semmi ok nincs rá. Pontosan ma történt, az első óránk tesi volt, labdajátékokat játszottak a gyerekek, a kínai gyerekünk guggolt, és az egyik magyar gyerek odament, és a labda helyett öbelé rúgott, amit láttunk, hogy szándékos volt. És ez nagyon gyakran előfordul, hogy akkor is bántják, amikor nem kéne.”

A III. kerületi, szintén lakótelepi Margaréta iskola ötödik osztályában „csak” verbális inzultus éri a kínai gyermeket. Az alapvetően nyugodt légkörű órába egyszer csak félhangosan többször beleszól egy fiú: „Buzi sárgák. Buzi sárgák.” Se a gyerekek, se a tanárnő nem reagál.

A legjellemzőbb pedagógusi reakció az óra közbeni idegenellenes szóbeli megnyilvánulásra a figyelmen kívül hagyás. Ennek oka részben az, hogy a pedagógusok nem felkészültek, nem felkészítettek ezeknek a szituációknak a kezelésére, nincsenek birto-

kukban megfelelő technikák az ilyen jellegű konfliktusok feloldására, illetve tapasztalható egyfajta zavartság is: a külföldi gyerekek ügye olyannyira tisztázatlan, elhallgatott dolog, hogy legjobb lenne, ha elfelejtkezhetnénk arról, hogy az osztályba járnak ilyen gyerekek, arról meg főleg, ha atrocitásoknak vannak kitéve a többiek részéről. Ha mégsem marad szó nélkül a külföldi gyermeket ért sérelem, akkor az iskolákban alkalmazott problémamegoldási stratégiák kimerülnek a tiltásban, veszekedésben, büntetésben. Az említett Pitypang iskolabeli második osztályban a tanító néni a következőképp igyekszik úrrá lenni a kínai kislányt ért bántalmazásokon: „Büntetésbe rakjuk azt a gyereket, aki minden ok nélkül bántja vagy szidalmazza. Nem vesz részt a játékokban, itt marad fenn.”

Azokban az osztályokban, ahol a tanár a gyerekeket partnerként kezelve hajlandó megszakítani az óra menetét, ha bármilyen különleges esemény történik, és beszélgetnek róla, nem jellemzőek az ilyen és ehhez hasonló durva megnyilvánulások, hiszen ha előfordul is, azonnal tisztázzák az esetet. Olykor megfigyelhető, hogy a pedagógusok aktívan tesznek a külföldi gyermek közösségbe való beilleszkedéséért, és ezt a törekvést – főleg alsó tagozaton – többnyire siker koronázza. Egészen apró, jelentéktelennek tűnő kezdeményezések, ötletek segítik a gyerekeket az új tanulóval való kapcsolatfelvétellel.

Az első, meghatározó esemény a külföldi gyermek megjelenése az osztályban. Több pedagógus egybehangzó állítása szerint igen lényeges, hogy a tanár bevezesse, bemutassa, kedvesen fogadja őt, mivel ez meghatározza a későbbi „alaphangot” a vele való bánásmódban. Néhányan az ültetésre is gondot fordítanak, tudatosan olyan osztálytárs mellett jelölik ki a magyarul még nem beszélő helyét, akinek segítőkészségére számítani lehet. Az osztálytársak felől érkező segítő megnyilvánulásokat pártolják, támogatják, elvárják, sőt verbálisan jutalmaznak. Mindezek révén jó eséllyel teremődik meg a gyerekközösség részéről a pozitív, odaforduló mentalitás.

Ami az osztályba való beilleszkedést illeti, sok sikeres esetben találkozni a pedagógus – osztályfőnök – részéről kezdeményezett, általában nem verbális hangsúlyú szabadidős tevékenységgel, amiben a még nem jól beszélő migráns tanuló is sikerélményt szerezhet, bebizonyíthatja rátermettségét a többieknek, és közösen pozitív élményekhez juthatnak, miközben kapcsolatok épülnek ki a gyerekek között. Az egyik esetben a befogadás első „áttörést” jelentő élményét egy kirándulás hozta, a másikban pingpongverseny, egy harmadikban pedig közös ugrókötelezés, amelyben igen ügyesnek bizonyult az új gyermek.

A Pitypang iskolában tanuló kínai kislány a második osztály után átkerült egy másik osztályba. Az új osztályfőnök nagy szeretettel és érdeklődéssel fogadta őt, és már az ültetésre gondot fordított. „Egy kislányt szeretnék melléültetni feltétlenül, aki kicsit anyáskodik.” A tanárnő ragaszkodott hozzá, hogy a speciális tantervű osztály délutáni tánc- és drámapedagógiai foglalkozásain mindenki részt vegyen. A rögtönzött jelenetek csoportos formában történő előadása során a magyarul még nem jól beszélő gyermek is szerephez jutott, sikerélményt élt át. Érzelmait nonverbális módokon tudta kifejezésre juttatni, így az előző osztályban tapasztalt agresszivitása teljesen megszűnt. Végül, mikor kiderült, hogy mindenkinél ügyesebben és gyorsabban tud ugrókötelezni, a gyerekek nemcsak elfogadták, hanem fel is néztek rá.

A sikeres beilleszkedés több tényező függvénye. Nagyon fontos a pedagógus személyisége, az elfogadó, érdeklődő attitűd, nyitottság a külföldi gyermek felé, hiszen ez minta az osztály számára is. A megkérdezett tanárok szerint lényeges a fogadó osztály összetétele, jellege. A „problémásabb” gyerekközösségekbe nehezített a beilleszkedés;

a magatartásproblémákkal küzdő tanulók esetleges agresszivitásukat a gyengébb felé vezetik le, azaz a magyarul még nem beszélő külföldi felé. E két tényező együttes meglétének fontosságáról számol be egy pedagógus (X. kerületi általános iskola): „Biztos, hogy az osztály összetételén múlik, hogy milyen az osztályközösség, meg azon, hogy amikor először bevisszük azt a gyereket, hogy mutatjuk be. Ha jól csináljuk, természetes lesz a gyerekeknek, hogy az osztályukban van.”

A beilleszkedésben meghatározó a magyar nyelvtudás szintje. A legtöbb gyermek beszámolójából kiderül, hogy akkor kezdték igazán jól érezni magukat az iskolában, akkor lettek barátaik, amikor már kommunikációra alkalmas nyelvtudásuk lett.

A külföldi gyerekeket tanítók szerint a beilleszkedés sikerességét befolyásolja a tanuló személyisége is, az, hogy mennyire törekszik az alkalmazkodásra. „Biztos, hogy az ő magatartása is hozzá kell, hogy járuljon, nyitottnak kell lennie” – mondja a tanár egy X. kerületi általános iskolában. Az általános vélekedés függetleníti a „külföldiségtől” a személyiség beilleszkedésre való hatását: „Van, aki nyolc éven keresztül nem tud feloldódni egy közösségben, pedig ugyanolyan nemzetiségű” – számol be tapasztalatáról egy tanár a Búzavirág iskolából.

Az előbbi tényezőknél a tanárok szerint kevésbé meghatározó, bár kétségtelenül kihathat a beilleszkedésre az osztálybeli gyerekek szüleinek attitűdje, valamint a külföldi gyermek által otthonról hozott példa, vagyis hogy mennyire támogatja az osztálytársakkal való jó kapcsolat kialakítását a család, mennyire tartja azt fontosnak.

Mindezeket együttesen tartalmazza a X. kerületi Orgona iskola tanárnőjének beszámolója, aki már nagy tapasztalatot szerzett külföldi gyerekek tanításában:

„Az első dolog mindenképpen az, hogy milyen közösségbe kerül a gyerek, ez döntő módon meghatározza a gyerekek mindenhez a hozzáállását. A másik pedig, hogy milyen a tanári kar, akik tanítják őt. Élnek-e fenntartásokkal, türelmetlenek vele szemben, és gyorsabb haladást várnak tőle, vagy elfogadják, segítő kezet nyújtanak neki. Szerintem ez a kettő a legfontosabb, mert ha a jó gyerekközösség megvan, akkor mindjárt nyitottabbá válik, függetlenül attól, hogy beszél-e magyarul. És ha emellé még élvezzi a tanárok támogatását is, tehát a türelmét, megértését, és főként azt, hogy nem kezelik csodabogárnak, akkor ezek a gyerekek nagyon gyorsan előre tudnak lépni. Azt hiszem, a családból is hozzájuk magukkal, hogy alkalmazkodni kell, és hogyha megtalálják mindezeket, akkor biztosan sikerül is. A harmadik helyre tenném azt, hogy a nyelvtanulás mennyi idő alatt valósul meg.”

„Egy osztályközösség – főleg alsó tagozaton – azt fogadja be, akit befogad a tanító néni” – állítja egy XIV. kerületi tanítónő, és valóban úgy látszik, magán a gyermekén kívül álló tényezők kulcsfontosságúak a beilleszkedés sikeressége szempontjából, és nagyrészt a pedagógusokon múlik, hogy mennyire fogadja el az idegen tanulót az osztály.

## A pedagógusok és a szülők kapcsolata

A magyar közoktatás elvárja a szülő részvételét az oktatási folyamatban. A gyermeke iskolai előmenetelébe nem beavatkozó szülői viselkedés felerősítheti, hogy a gyermeket a pedagógusok „sikertelenként” könyveljék el. Sok esetben a gyermek iskolai pályafutását, a tanárok jóindulatát nagyban befolyásolja a szülőkkel való kapcsolat milyensége. Az általános pedagógusi elvárás szerint az együttműködő szülő elfogadja és elismeri a tanári kompetenciát, részt vesz a szülői értekezleteken, fogadóórákon, esetleges egyéb iskolai rendezvényeken, befizeti vagy beszerzi időben mindazt, amit a pedagógusok kérnek, tájékozott gyermeke iskolai életével kapcsolatban. Egy XIV. kerületi iskola tanítónője mondja: „Akár szülői értekezlet volt, akár fogadóóra, az első szavamra itt voltak, mindig nagyon kedvesen meg lehetett beszélni velük mindent, soha nem érezték zaklatásnak, ha az embernek gondja volt”. Az ideális szülő tehát támogatja, egyben kiegészíti az iskolában folyó munkát, ugyanakkor nem kérdőjelezi meg a tanár tevékenységét. A Jácint iskolában, amelynek vezetése, mint említettük, kimondottan elutasító a külföldi tanulókkal szemben, egy tanárnő az utóbbi aspektust hangsúlyozza:

„Nem jönnek el a szülői értekezletre, de ha az ember azt mondja, hogy holnapra kell ötezer forint tankönyvre, holnapra kell zsírkréta, színes papír, akkor behozza. Teljes bizalommal vannak, mindenben együttműködnek, és nem kötekednek bele semmibe. Tehát, mondhatni, a legkellemesebb szülők.”

A magyar nyelven alig beszélő, ezért az iskolától távolmaradó külföldi szülő, aki nem akadékoskodik, nem szól bele a tanár dolgába, de az iskola anyagi jellegű kéréseit késedelem nélkül teljesíti, maradéktalanul megfelel a tanárnő elképzelésének a legkellemesebb szülőről.

A legtöbb iskola és pedagógus azonban nem elégszik meg tárgyi jellegű kéréseik teljesítésével, és fontosnak tartaná a személyes kapcsolatot, kommunikációt. A külföldi gyerekeket tanító vizsgált iskolák háromnegyede számára problémaforrás a szülőkkel való kapcsolattartás. Ennek hiányát rendszerint (mint a harmadik fejezetben írtuk), a szülői törődés hiányaként értékelik. Szülői részről azonban a nyelvtudás hiánya az, ami a mindennapos kenyérhajsza mellett megnehezíti az iskolával való kapcsolattartást. A Búzavirág iskola tanítónője szerint: „Nem nagyon van személyes kapcsolat, nem jellemző. Talán pont azért, mert nem értenének meg.” Elsősorban a nemrég Magyarországra érkezettek esetében okoz nehézséget a hiányos nyelvtudás, hiszen legtöbbször a család egyik tagjának a nyelvtudása sem alkalmas még a közvetítésre. A magyarul egyre jobban tudó gyermek már egyfajta kapcsolati lehetőség az otthon és az iskola között, mivel tolmácsolni tud a szülei és a tanárok párbeszédében. „Ha valamit végképp nem ért az anyuka, a gyerek elmondja neki” – állítja a Pitypang iskola tanítónője. Esetenként, ha van az iskolában azonos nemzetiségű gyermek, aki már jól tud magyarul, a tanárok segítségül hívják a kommunikációban, vagy lefordítatnak vele egy-egy szülőnek szánt fontos levelet, írásos üzenetet, de érthető módon csak igazán indokolt esetben terhelik az esetleg más osztályba járó tanulót tolmácsolási feladatokkal. Főleg nagyobb gyerekek esetén, ritkán ugyan, de előfordul, hogy maga a tanuló vesz részt a szülői értekezleteken, esetleg egy idősebb testvér, akinek már van magyarországi iskolai múltja.



A pedagógusok igen ritkán használnak közvetítő nyelvet a családdal való kommunikációban. Ennek oka lehet a nyelvtudás hiánya, illetve a gördülékény kommunikációhoz nem megfelelő szintje. Az egyik tanárnő a Dália iskolából tudna is franciául, csak fáradt már ahhoz, hogy blamálna a franciatudását az apuka előtt, inkább rávágja, hogy nem tud – meséli önironikusan. A szülők időnként tolmácsot hoznak magukkal, de ezt leginkább csak a nagyobb, fontosabb iskolai eseményeken teszik; beiratkozáskor, esetleg szülői értekezleteken. Aki tolmács nélkül érkezik, annak nem nyújthat pozitív élményt például egy szülői értekezlet végigkövetése. „Végigülték szegények, már láttam, hogy az első háromnegyed óra után fonalat vesztek. Nagyon helyesek voltak, egymás mögött ültek nagyon megrémülten” – meséli a Pitypang iskola tanítónője. A tanárok nagyobb részének tehát gond a szülőkkal való kapcsolattartás: „Nincs személyes kapcsolat, mert nem tudunk beszélni.” A legtöbben meg is állnak ezen a szinten, és érdektelennek, gyermeküket elhanyagolónak tartják az iskolában nem megjelenő szülőket. „Nem nagyon érti, amit beírnak, nem figyel, nem igazán törődik a gyerekekkel, valószínűleg azért, mert nem ér rá, dolgozik reggeltől estig. Szülőire sem jár be” (uő.). A szülők látszólagos érdektelenségének mélyebb okait csak kevesek kutatják. Közéjük tartozik az Orgona iskola egyik tanárnője, aki sok tapasztalatot szerzett a különböző anyanyelvű gyerekek együttes oktatása terén. Szerinte „bennük is ott van az a kisebbségi érzés. Szégyellik, hogy nem beszélnek jól a nyelvet, és akkor inkább nem is jönnek be az iskolába, mert úgysem tudnak beszélgetni”. Úgy véli, hogy egy tolmács állandó jelenlétével megoldható lenne ez a probléma, „de én még nem jutottam el odáig, hogy találjak valakit, aki tolmácsolni tudna” – mondja.

Annak ellenére, hogy komoly problémaként érzékelik a pedagógusok a szülőkkal való kapcsolattartás nehézségeit, általában hamar feladják a megnyerésükre tett kísérleteket, és belenyugszanak a már említett áthidaló szükségmegoldásokba. Néhányan mégis sikeresen bevonják az iskolai életbe a magyarul nem beszélő szülőt is, fontosnak tartva a szülők bizalmának megnyerését. Erre különösen alkalmasak a különböző – a gyerekek szereplésével együtt járó – iskolai rendezvények, ünnepek. „Igyekeztem a mamát rávenni, hogy jöjjön el. A kislány is mondta a verset, készítette az ajándékot, és úgy érzem, nagyon megható volt számára. Nagy örömmel láttam, hogy a tanévnyitón is már itt volt” – számol be a tanítónő egy X. kerületi általános iskolából. Mások, akik nagy érdeklődést mutatnak az idegen kultúra iránt, örülnek a külföldi gyermek jelenlétének, olyan segítőkész és bátorító attitűddel viszonyulnak a családokhoz, amely a magyar nyelv ismerete nélkül is érezhető számukra. Ezekben az esetekben jó esély van a kommunikációs akadály közös leküzdésére, és akár még a kötelező formákon túlmutató kapcsolat is kialakulhat tanár és szülők között.

### **Konfliktusok és kezelésük az iskolában**

Az iskolaigazgatók és a tanárok általában szeretnék megfélemlíteni a külföldi tanulók jelenléte következtében felmerülő nehézségekről, beleértve a konfliktust magában hordozó helyzeteket. A gyerekek között az iskolák 37 százalékában az iskolavezetők szerint egyáltalán nem fordulnak elő konfliktusok, 61 százalékában ritkán. Egy iskola sem nyilatkozott gyakori konfliktusról. Tendenciájában hasonló, de arányait tekintve más



képet mutat a külföldi gyermekek és tanárok közötti, és a szülők és tanárok közötti konfliktusok gyakoriságának megítélése. Az intézmények 70 százalékában saját megítélésük szerint soha nem fordulnak elő konfliktusok, 28 százalékában is csak ritkán. Legtöbbször a gyerekek szintjére helyezik a problémát, az ő civakodásait, verekedéseiket nevezik meg konfliktusként, ritkábban számolnak be a tanárokat személyesen is érintő nehézségekről.

A konkrét konfliktushelyzeteket megnevező válaszadók elsősorban a magyar és a külföldi gyermekek közti személyes ellentéteket, csúfolódásokat emelik ki. Sok helyen előfordul „zsidózás”, „cigányozás”, „arabozás”, azaz a migráns gyermeknek a társadalmi közbeszédben valamilyen módon elutasított csoportokkal való azonosítása. Őt általános iskolában találkoztunk ehhez hasonló konfliktusleírásokkal: „Egy magyar és egy egyiptomi gyerek »lecigányozott« egy iránit.” Ezután következnek a beszámolók gyakoriságát illetően a magatartásproblémák, a különböző – nem magyar – nemzetiségű gyerekek egymás közti ellentétei, nyelvi hiányosságból fakadó félreértések miatti konfliktusok („Egy kínai fiú nem tudott magyarul, de káromkodni megtanult. Nem tudta, milyen sértőket mond, és az egyik magyar gyerek meg is verte” – XIII. kerületi általános iskola), valamint az iskolából való kimaradás, eltűnés, iskolakerülés esetei. További konfliktustípusként kisebb számban fordul elő a szülőkkel való ellentét, amely leginkább az iskola működési rendjének, szabályainak kifogásolásában vagy be nem tartásában nyilvánul meg.

Konkrét példát az iskolán belül előforduló konfliktusra az intézmények kétharmada nem említi. Ennek egyik oka, hogy a válaszadó iskolaigazgatók többnyire nincsenek napi kapcsolatban a gyerekekkel, így főleg azok az információk és problémák jutnak el hozzájuk, amelyek valójában a „jéghegy csúcsát” képezik, és osztályszinten nem találtak megoldásra. A jelenség másik oka, mely a gyerekeket közvetlenül tanító pedagógusok sok esetben bagatellizálni igyekeznek a külföldi diákokat ért atrocitásokat, és azokat a gyerekek közti természetes rivalizálás következményeként kezelik (erről lásd bővebben a hatodik fejezetet). A szülőkkel felszínre kerülő konfliktusok is gyorsan a felejtés homályába vesznek: „Egy osztályfőnökkel volt valami nagy konfliktus, de konkrétan nem emlékszem” – mondja egy csepeli iskolaigazgató. A legjellemzőbb reakció a már említett figyelmen kívül hagyás, továbbá a konfliktus eldurvulása esetén a büntetés, de az is előfordul, hogy a kicsúfolt gyereket távolítják el az iskolából.

Az egyik XIV. kerületi iskola tanárnője említi egy orosz tanuló esetét, akit „állandóan ruszkiztak, ...amit persze megértett, és agresszívan reagált, állandóan balhé volt körülötte. Át kellett őt vinni” egy másik iskolába.

*„Kérdő: Mit tehet a tanár ilyenkor?”*

Tanárnő: Eltanácsolni nem tanácsolhatja el a gyereket. A szülő előbb-utóbb maga jön rá, és elviszi a gyereket... Sajnos védtelen az ilyen gyerek, nincs szerencséje. Minden azon múlik, milyen szerencséje van, milyen osztályközösségbe kerül.”

Mint a harmadik fejezetben láttuk, a migráns gyermekek és a családok jellemző reakciója a kisebb-nagyobb iskolai konfliktusokra a csendes beletörődés, illetve a probléma távolítása, más szintre helyezése. „Sok szülő azt mondja, hogy a tanárok nem, de a gyerekek előítéletesek a kínai tanulókkal szemben. Szerintem, ha ilyen előfordul, az azért lehet, mert nem tanulnak jól” – mondta egy kínai apa. Az igazgatók és pedagógusok

beszámolója szerint viszonylag ritkán fordul elő, hogy a gyermeküket az iskolában ért atrocitásra a szülők válaszképpen megkeressék az iskolát. Ha ez megtörténik, akkor vagy kulturális különbségekből fakadó nézeteltérések és ezzel összefüggésben az iskola működési rendjével kapcsolatos kifogások miatt veszik fel a kapcsolatot az oktatási intézménnyel, vagy pedig durvább csúfolódások, verekedések esetén. A kulturális különbségekből származó konfliktusok elsősorban az arab államokból érkező gyermekek, főleg a lányok koedukált oktatásával összefüggésben keletkeznek. A gyermeket ért durva bántásokkal az iskolát megkereső szülők valószínűleg ismét csak a „jéghegy csúcsát” alkotják, hiszen a magyarul nem jól beszélő külföldi családok számára a kapcsolatfelvétel legtöbbször meglehetősen nehéz feladatnak bizonyul, így a többség csak igen indokolt esetben kezdeményez kommunikációt a pedagógusok felé. Az iskola a felszínre került eseteket mielőbb elsimítani igyekszik, valódi okok és megoldások keresése nélkül. Ennek gyakran használt módja, mint láttuk, az általános gyermeki jellemzőkkel való magyarázás. „A gyereket verték az iskolában, csúnyákat mondtak rá. Utána felhívtam a tanárt, és ő azt mondta, hogy ez normális. A magyar gyerekek nemcsak a kínai gyerekeknek, hanem egymásnak is mondanak ilyeneket” – meséli egy kínai apa.

A különféle negatív megnyilvánulásoknak kitett gyerekek szerint a tanárok nem nagyon tudnak – netán nem akarnak tudni – arról, ami velük történik. Különösen igaz ez a nagyobbak esetén. A lakótelepi, sok külföldit fogadó Pipacs iskolában tanuló, magyarul igen jól beszélő tizenéves román fiú számolja a rúgásokat, amiket a többiekől kap a szünetben. A tanárok nem látják, ami az órán kívül történik, óra közben pedig csak csúfolásnak van kitéve, és ő nem akar panaszkodni. „Csak ülök a padban, és búsulok, nem tudok mit csinálni” – mondja reményvesztetten.

A leggyakrabban előforduló, legjellemzőbb reakció a migráns gyermekek részéről az őket ért sérelmekre az elfojtás. Számos esetben, amikor rákérdeztünk, mivel csúfolták, hogy bántották a többiek, miket mondtak, szinte kivétel nélkül a következő válaszokat kaptuk: „Nem emlékszem, már elfelejtettem.”

„– Milyen volt az első nap az iskolában?

– Nem jó. Néhány gyerek nem volt jó.

– Azért volt rossz, mert csúfolták?

– Igen.

– Elmondanád, pontosan mi történt az első napon?

– Elfelejtettem.”

Az idézet egy tizenhárom éves, a Jácint iskola ötödik osztályában tanuló kínai lánnyal készült interjúból származik, de sok más interjú során is hangzottak el hasonló párbeszédok.

Összefoglalva: az önkormányzati iskolák segítség nélkül, maguk igyekeznek boldogulni a migráns gyermekek megjelenéséből fakadó többletfeladattal, több vagy kevesebb sikerrel. A külföldi tanulók integrálására vonatkozó intézményes programok híján a pedagógus személyén, illetve a családi háttéren múlik, hogy az iskolába került külföldi gyerek a nyelvtanulás és alkalmazkodás kezdeti időszaka után sikeresen beilleszkedik-e a korának megfelelő vagy annál egy-két évvel alacsonyabb osztályba, vagy pedig a hiányos nyelvtudás, a szaktárgyi tudás elsajátításának kudarca és a beilleszkedés hiánya

egymást erősítve végül is kibuktatja a rendszerből. Más a helyzet a sok migráns gyermek tanulási végcélját jelentő nemzetközi iskolákban.

## A NEMZETKÖZI ISKOLÁK

### Főlkészítés egy globális civil társadalomra

A magyar közoktatásnak a nyugat-európai helyzettől eltérő sajátossága, hogy a nyelvtudásbeli hátrányokkal, illetve a kulturális különbözőséggel való bánásra éppen azokban az angol és amerikai rendszerű nemzetközi iskolákban” vannak intézményesített szabályok, amelyek nem engedelmessé válnak a nemzetállam integratív logikájának. Még érdekesebb, hogy ez nem pusztán a tanulók nyelvi és származásbeli sokféleségének szükségszerű következménye, hanem abból is fakad, hogy ezek az iskolák az állami oktatásnál nagyobb hangsúlyt fektetnek a „nevelő funkcióra”, mind e kifejezés erkölcsi-értékátadó értelmében, mind a társadalmi viselkedésminták átadása terén, bár esetükben az erkölcsi, illetve viselkedésbeli normák nem valamely elfogadott nemzetállami „állampolgári kultúra” termékei, hanem egy elképzelt globális civil társadalomban érvényesnek, univerzálisnak vélték. Ahogy a First International Academy of Budapest (FIAB) reklámfüzete megfogalmazza: „az iskola fő célja, hogy főlkészítsük diákjainkat egy multikulturális, nemzetközi és technológiai társadalomban való érett és céltudatos részvételre”. Az ilyen „jó állampolgárságra” való felkészítés általában a nemzetállami – különösen a brit és amerikai – közoktatási ideológiák és pedagógiák sajátja (vö. Baumann–Sunier, 2002: 27), Magyarországon azonban nem nemzetállami, hanem globális kontextusban jelentkezik.

Az iskolai „polgárságnak” a civil társadalomban való későbbi részvétel főlkészítésére hivatott ideálnormáját az azonosulásnak olyan külsődleges jelei is szolgálják, mint az egyenruha (két iskolában), de még fontosabb a brit, illetve amerikai középosztálybeli normákat reprodukáló közös rendezvényeken – szabadtéri vásárokon, sportnapokon, műsoros esteken, illetve egy esetben a tanítást mindennap bevezető közös imádságon – való részvétel, egy iskolában pedig a naponta megjelenő hírlevél. A FIAB személyzeti kézikönyve szerint a tanórán kívüli közös tevékenység „különösen fontos”, mert a gyerekeknek az otthoni környezettől való „fizikai, kulturális és nyelvi elkülönülésük” miatt főleg az iskolában vannak barátaik, és ezért az iskolát érzik a közösségüknek. A tanároknak elő kell segíteniük a szakkörökben való részvételt, „mert az közelebbi diák-tanár kapcsolatot tereml” és mert a felsőoktatás „sokoldalúan fejlett diákokban és nem pusztán tanulmányi eredményekben érdekelt”. Bár a magyar tanterv szerint működő Budapesti Nemzetközi Iskolában (BNI) a közösségi érzés kialakítására tett erőfeszítések kevésbé tűnnek erőteljesnek vagy sikeresnek, mint például a Hudson Taylor Schoolban, az előkészítő és az első osztályosok tanévkezdet előtt – a pedagógiai program szerint – itt is három-négy napos táborban vesznek részt, „melynek keretében a tanulók megismerkednek tanáraikkal, egymással, az iskola szellemiségével”.

A „nevelésre”, az értékekre és a fegyelemre fektetett hangsúly az iskolák marketingjében is megjelenik, és valószínűleg vonzóerő a szülők számára. A Hudson Taylor Schoolban – amelynek mottója: „*Morality, Discipline, Respect*” (erkölcs, fegyelem, tisztelet) – arra a kérdésre, hogy szerintük mi a legveszélyesebb jelenség a magyar közok-

tatásra, illetve a magyar gyermekekre nézve, ezt válaszolták: „az a gondolkodás, hogy csak csalással lehet előbbre jutni”. A válaszadó igazgató magyarátképpen hozzáfűzte: „A magyar iskolarendszer demoralizál, úgyhogy a gyerekeket megdöbbsenti, ha egy tanár mosolyog, vagy iskolán kívül is meghívja őket valahová”. Szerinte a magyar gyerekek legnagyobb problémája, hogy a környezetük arra tanítja őket, hogy csak csalással lehet előbbre jutni, ezért a vizsgákon is csalnak és plagizálnak.

Az erkölcsi értékek átadására való törekvés ezen értékek mibenlététől függetlenül jellemzi az iskolákat. A Hudson Taylor például nem pusztán keresztény, hanem kimondottan – igaz, amerikai értelemben – konzervatív, antiliberalis szellemiséget vállaló iskola, amelynek anyaintézménye az iskola egyik misszionárius tanára szerint „fundamentalista, jobboldali” egyház, és amelynek tananyaga nemcsak homoszexualitás- és abortuszellenes, hanem a törzsfejlődést is elutasítja. De a liberális ideológiájú FIAB is a Hudson Taylorhoz igen hasonló módon írja le „misszióját” az iskolát bemutató angol nyelvű könyvecskében: „A tolerancia, a tisztelet és az önfegyelem legjobb civilizált és liberális értékeire alapozott erkölcsi kereteket kívánunk biztosítani.” Akár a Hudson Taylorban, a FIAB-ban is részletes viselkedési és öltözködési szabályok vannak érvényben: tilos például az iskolába rágógumit vagy nagy pénzösszeget hozni, a köldököt vagy a hónaljait szabadon hagyó vagy átlátszó ruhát viselni.

Budapestten körülbelül tíz külföldön vagy külföldön is akkreditált, idegen oktatási nyelvű általános és középiskola van. A nagyobbakban a *Heti Világgazdaság* 2001-ben megjelent, nem teljes összeállítás szerint is több mint kétezren tanultak.<sup>59</sup> Az osztrák iskolákban a tanulók nagy része magyar, a német iskolákban is többségben vannak a magyarok. A francia és a spanyol iskolák tanulói főleg az adott nyelvet anyanyelvként beszélő vagy korábban az adott országokban élt gyermekek. Ezek az iskolák az anyaország oktatási rendszeréhez kapcsolódnak, és bár helyzetüknél fogva nyitottabbak a „multikulturalizmus” iránt, alapvetően beleillenek a nemzetállami oktatás ideológiájába.

A legdrágább, évi tízezer dollár fölötti tandíjú amerikai, illetve brit rendszerű iskolák tanulóinak nagy része a magasan képzett elitmigránsok – diplomaták, multinacionális cégek Magyarországra helyezett menedzserei – családjaiból kerülnek ki, és sokan angol anyanyelvűek. Ezek az iskolák lehetővé teszik a gyakran költöző családok gyermekeinek, hogy pillanatnyi lakóhelyüktől függetlenül ugyanabban az oktatási rendszerben és társadalmi „buborékban” végezzék el az iskolát. Itt is vannak azonban magyar, illetve az előbb körvonalazott mozgékony eliten kívülről érkező migráns tanulók, például az 1990-es évek elején Magyarországon letelepedett orosz vállalkozók gyermekei. Az International Schoolok némelyikében az oktatás formái, kulturális kontextusa, a gyerekek szocializációja az amerikai, máshol a brit vagy a szárazföldi európai oktatási rendszerből merítenek többet, de az oktatás sem az akkreditáció, sem a tartalom szempontjából nem engedelmeskedik a nemzetközponturnak.

Az a három iskola, amelyet végül résztvevő megfigyelés tárgyává tettünk – ahol tehát órákat látogattunk, osztálykirándulásokon és iskolai eseményeken vettünk részt –, a Magyarországon letelepedett, viszonylag magas jövedelmű, de nem a nemzetközi vállalatok globálisan cirkuláló menedzserrétegéhez tartozó koreai, kínai, orosz ajkú, izraeli,

<sup>59</sup> S. Ráduly János, *HVG*, 2001. szeptember 22.



arab vállalkozók családjában, illetve a külföldről hazatért vagy oda távozni szándékozó magyar családokban találta meg fő piacát, az ő igényeiket akarják kielégíteni felzárkóztatással, anyanyelv-oktatással, hajlékony oktatási rendszerrel. Ezek az iskolák sem segítik az integrálódást a magyarországi oktatási rendszerbe, viszont megerősítik a gyerekek önbecsülését, és megtanítják őket azokra a kommunikációs készségekre, amik a globális angolszász mintájú oktatási rendszeren belül lehetővé teszik előrehaladásukat.

A Hudson Taylor Schoolt egy amerikai térítő egyház tartja fenn, és az evangelizáló keresztény iskoláknak egy amerikai székhelyű nemzetközi szervezete akkreditálja. A FIAB brit akkreditációjú, a Budapesti Nemzetközi Iskolát (BNI) pedig, amely magyar diplomát ad ki, egy magyar felsőoktatási intézmény. Mindhárom iskola kis (100–150 fős) létszámú, angol nyelven oktat, és a tandíjuk alacsonyabb (évi 4–9 ezer dollár) a többi angol nyelvű iskoláénál. A BNI-ben a tanulók mintegy harmada magyar, a másik két iskolában kevés a magyar gyerek. A legnagyobb számban a BNI-ben és a Hudson Taylor Schoolban a kínai tanulók vannak, a FIAB-ban nincsenek nagyobb etnikai csoportok. Ennek ellenére a Hudson Taylor School és a FIAB internetes honlapjának is van az angol mellett kínai változata, és mindkettő hirdett a magyarországi kínai, a FIAB pedig az orosz nyelvű sajtóban is, a FIAB pedig külön tájékoztatót is szervezett kínai és orosz ajkú szülőknek. A leérettségizett tanulók nagyrészt a magyarországi angol nyelvű felsőoktatásban, amerikai, néha angol egyetemeken tanulnak tovább.

### A sokféleség mint érték

A budapesti nemzetközi iskolák már az alapfokú oktatásban is sok külföldi gyermeket vonzanak, de még jellemzőbb, hogy a magyar általános iskolát elvégzettek középfokú tanulmányaikat ilyen típusú intézményekben folytatják: a Hudson Taylor School igazgatója szerint a legtöbb tanuló három-négy évet tölt náluk, a BNI eleve csak középiskola, a FIAB általános iskolai részlege pedig beszüntette a főlvételt. Mintánkon belül még így is messze a négy nemzetközi iskolában – az előbbi háromban, valamint egy brit rendszerű elitiskolában – van a legnagyobb külföldi népesség: itt tanul a teljes mintában szereplő gyermekek harmada. A nemzetközi iskolák által kínált „terméket” a vásárlói vélt vagy valóságos nemzetközi piacképessége alapján, nem pedig a presztízs hagyományos nemzeti mutatói szerint ítélik meg.<sup>55</sup> Az általuk átadott kulturális tőkének – tudás, (angol) nyelv, viselkedési és diszkurzív minták – nem helyileg, hanem globálisan kell konvertálhatónak lennie. Minthogy a „nemzetközi oktatásban” résztvevők pályája nincs világosan hozzákötve a nemzetállami oktatás fokainak társadalmi hierarchiájához, a globális konvertálhatóságot pedig a szülők kevésbé képesek megítélni, az iskolaválasztásban nagyobb szerep jut az iskola presztízsének, nagyobb a marketingnek és az árnak.

Mindhárom nemzetközi iskola felvételi politikája kifejezetten befogadó, nem szelektív. Az iskolák írásos anyagai nemcsak hirdetik, de értéknek is tekintik a tanulók nyelvi és kulturális sokféleségét, illetve hangsúlyozzák fölkészültségüket e sokféleség kezelésére. A FIAB internetes honlapján például a következő szöveg jelenik meg (angolul):

<sup>55</sup> A „nemzetközi oktatásról” bővebben lásd Nyíri, 2004.



„[Az oktatás] barátságos, gondoskodó környezetben történik, amelyben különleges figyelmet fordítunk az egyéni igényekre és képességekre. A szó legtágabb értelmében vett nemzetközi iskola vagyunk, több mint húsz nemzetből származó tanulókkal. [...] Örömmel fogadunk olyan tanulókat, akiknek anyanyelve nem az angol.”<sup>56</sup>

Az iskola reklámkönyvecskéjében pedig ez olvasható:

„Nagyon büszkék vagyunk multikulturális környezetünkre, amely stimulálja a diákokat, és segít nekik a toleranciára való érzék és a különböző kultúrák és szokások ismerete kifejlesztésében.”

A „multikulturalizmus”<sup>57</sup> egy migránsokat megcélzó iskola számára fontos része a marketingnek, de mégsem pusztán marketingfogás: az iskolák belső pedagógiai és fegyelmi irányelvei is – a magyarországi állami oktatási intézményektől eltérően, viszont az amerikai és a brit helyi, illetve a német tartományi iskolaszékek által kiadott irányelvek mintájára (lásd Mannitz–Schiffauer, 2002: 68–69; Danilkiewicz, 2004: 79–80) – viszonylag részletesen foglalkoznak a különböző kultúrák kezelésével és a toleranciára neveléssel. A FIAB személyzeti kézikönyvének második oldalán például ez szerepel:

„Egy »nemzetközi iskola« tanuló közössége szükségképpen átmeneti [transitory]. A [FIAB] büszke arra, hogy valóban nemzetközi iskola, amelyben egyetlen kultúra sem dominál. Az iskola etnikailag nagyon sokféle, és ez egyik nagy erőssége. [...] Kihívást jelent, mert valamennyi tanuló eltérő értelmi képességekkel és különböző (angol) nyelvi szinttel és más-más eddigi oktatási tapasztalatokkal rendelkezik.

Az iskola egyik legfontosabb vonása, hogy... gondoskodó tanulási környezetet biztosít. [...] Ez alapvető fontosságú, mert sok tanuló nemcsak helyi közösségén [community] kívül jár iskolába, ami megnehezíti a barátokra találást saját lakókörnyezetükben [neighbourhood], hanem sokuk számára az ország nyelve és kultúrája is új. [...] Mi vagyunk az ő közösségük.

Az iskola filozófiája igen befogadó, szívesen fogad minden nemzetiségű, minden nyelvi és képességi szintű tanulót.”

A BNI pedagógiai programja szerint pedig az iskola egyik célja „a szolidaritás, tolerancia, együttműködés képessége (elvetjük a nemzetiségi, vallási alapon való megkülönböztetést)”.

Az állami intézményekkel ellentétben a nemzetközi iskolákban konkrét és szigorú szabályok vannak a tanulók részéről megnyilvánuló idegenellenesség kezelésére. A FIAB személyzeti kézikönyve szerint a „rasszizmus” az iskolából való kizárásra adhat alapot. A BNI házirendje pedig egyenesen csak ilyen esetre mond ki konkrét szankciót: „bárki, aki etnikai, faji, vallási alapon ellenséges hangulatot próbál kelteni, illetve ilyen kezde-

<sup>56</sup> Megtekintve 2003. március 5-én.

<sup>57</sup> A multikulturális pedagógiáról lásd Feischmidt, 1997, különösen Radtke, 1997 és Turner, 1997.

ményezéshez csatlakozik, az iskolából fegyelmi úton azonnal eltávolítható”. Kutatásunkor éppen egy szkinhed szervezet magyar tagja ellen folytattak fegyelmi eljárást.

A különböző kultúrák szimbólumai – angolszász mintára, amely a diákokat jól meghatározott etnikai „közösségekre” osztja, és ezek kulturális sajátosságait ünnepli (lásd Baumann–Sunier, 2002; Mannitz–Schiffauer, 2002) – faliújságok, dekorációk formájában, leprellőszerűen jelen vannak az iskolák belső terében, illetve – mindenütt hasonló, sematikus módon – kijelölt napokon, esteken a figyelem középpontjába kerülnek.

A BNI pedagógiai programja szerint az „iskolanapot” rendszerint „nemzetiségi bemutatóval” ünneplik, amelyben a tanulók „ízeltőt adnak országuk kultúrájából, gasztronómiai különlegességeiből. A végén táncház.” Kutatásunk idején, a diákönkormányzat kezdeményezésére, az iskola kétszer tartott tanítás nélküli „nemzetközi napokat”, és a folyosókat az egyes „kultúrákat” bemutató faliújságok díszítették. A tanárban a falon függő, számítógépről kinyomtatott éves naptárban az iskolai, magyar, amerikai és a hongkongi ünnepek vannak bejelölve: a kínai tanulók felmentést kapnak az iskola alól a „kínai újév” idején, az ortodox vallású tanulókat szintén felmentik az ő ünnepeiken. Az egyik osztályterem falain az állami iskolákban szokásos Kölcsey-portré és Magyarország-térkép helyett kézzel készített faliújságok függenek a következő témákkal: Atatürk, a spanyol Armada, Magyarország története, Kína története, I. Erzsébet királynő, illetve egy templomokat és mecseteket bemutató. A hátsó falon pedig az előző osztályból maradt, főleg kínai gyereklényképek láthatók egy kínai étteremből származó reklámfalnapár kíséretében.

A Hudson Taylor Schoolban is van „nemzeti öltözképzés nap”, és a menzán minden héten más „nemzet” ételeit készítik el. A FIAB 2002-es „nemzetközi napján” hatan görög táncokat, ketten kínai, ketten bolgár verseket adtak elő, egy lány magyar beszédet tartott, négyen egy angol jelenetet, egy lány egy Pink Floyd-számot, hatan egy „izraeli előadást” adtak elő, egy lány fuvolázott, egy fiú salsát táncolt, és a tanárok is előadtak valamit a saját nyelvükön. A „nemzetközi nap” alkalmából az egyes osztálytermeket különböző országok témájára díszítették föl, ezért kutatásunkkor az egyik osztályterem Iránt bemutató poszterekkel és térképekkel volt teleragasztva, a másikkban orosz dekoráció volt – zászlók, térkép és orosz kifejezések, például: „Szeretem Putyint”, „Szia” –, a harmadik témája Kína (egy kis koreai felirattal kiegészítve). A folyosókon további, a tanulók országaira utaló faliújságok függték, például egy „Ha az arabok és a zsidók tiszta lappal kezdhethének” című, amelyet egy izraeli lány készített.

Néhány állami iskola gyakorlatához hasonlóan a BNI tanárai is a földrajz- és történelemórát használják föl arra, hogy a tanulók származási országairól szót ejtsenek. Emellett kutatásunk idején új világirodalmi almanach készült, ami jobban tükrözte a tanulók összetételét. Az etnikai sokféleség a FIAB történelemtantervét is befolyásolja, amennyiben a brit tantervhez képest erősebben világtörténelem-orientált. A Hudson Taylor Schoolban, valószínűleg éppen a „multikulturális” környezet miatt vezették be a kulturális antropológia tantárgyat.

A nemzetközi iskolák az államiaknál több és rendszeresebb módszertani segítséget kapnak a különböző kultúrájú gyermekek integrációjával kapcsolatban – nem állami perspektívából, hanem az őket akkreditáló vagy tömörítő nemzetközi szervezetektől. A Hudson Taylor iskolát akkreditáló nemzetközi keresztény iskolaszövetség rendszeresen tart szemináriumokat a tanároknak, tankönyveket, videókat, folyóiratokat ad. A szemináriumokon többek között a „third culture kids,” a „kultúrák között” fölnőtt gyermekek

sajátos problémáiról is szó van. A FIAB-ban az iskola korábban iskolapszichológusként is működő pszichológusok tartják a tanároknak képzést a migráns gyerekekről. A budapesti angol nyelvű iskolák emellett hat-héthetente közös rendezvényeket, értekezleteket tartanak. A BNI azonban sajátos helyzetben van, amennyiben nincs hozzáférése az ilyen információforrásokhoz, és nem tagja a nemzetközi iskolák klubjának.

### Nyelvi felzárkóztatás

A kutatásunkban szereplő iskolák mindegyike főlkészült arra, hogy a főlvett tanulók nagy része nem beszél megfelelően az oktatás nyelvét, az angolt – a Hudson Taylor igazgatója szerint 45 százalékuk minden angoltudás nélkül jön –, és mindegyikben speciális oktatási rendszer működik az ilyen gyermekek főlzárkóztatására. A rendszer célja (a BNI kivételével) mindenütt az, hogy a gyerekeket nyelvtudásuktól függetlenül a saját korosztályukban helyezze el, és az évhátránnyal, illetve nyelvi hátránnyal érkezőknek a hátrány „behozása” érdekében általában könnyebben lehetővé teszi az osztályok „átugrását” és a főlmentést egyes záróvizsgák alól, mint az állami iskolákban.

A FIAB az angolul nem elég jól tudóknak háromszintű felzárkóztatást tart. A legalacsonyabb szinten a tanulók a heti 35 tanórából 16 helyett kapnak angol mint idegen nyelv (ESL-) oktatást, a következő szinten 12 helyett, a legfelső szinten nyolc helyett, a 12–13. osztályban pedig hat helyett. A személyzeti kézikönyv szerint, mivel a legtöbb diáknak az angol nem az anyanyelve, „minden egyes tanár felelős azért, hogy tudatában legyen minden osztály tanulói nyelvi igényeinek”. „Minden tanár nyelvtanár is az egész oktatási folyamat során.” Az angolul gyengén tudóknak külön természettudomány-órájuk van. Az iskola mindig az életkoruknak megfelelő osztályba helyezi el a gyerekeket, az osztályokon belül nem fordulnak elő egy évnél nagyobb életkorbeli eltérések.

A Hudson Taylor School általános iskolai részében a kiegészítő angoloktatást (ESL) a rendes tanórák mellett oldják meg. A hetedikétől kezdődő középiskolában az újonnan érkező, ESL-oktatást igénylő tanulókat kezdő és haladó csoportra osztják. (Évkezdet előtt lehetőség van nyári nyelvtanfolyamon való részvételre is.) A kezdőknek a két tanfolyamot egy év alatt „illik” elvégezniük, de van, aki ismétel. Mindkét félév végén angolvizsgát tesznek, ezután kaphatnak osztályzatot. Az ESL-évet beszámítják a tanulásba, tehát nem jár évvesztéssel. A programért felelős tanárnő szerint a cél az, hogy az ESL ne nyelviskola, hanem célzatos felkészítés legyen a tanulásba való integrációra. Tartama alatt a tanulók szaktárgyi alapismereteket is kapnak az illető év tantárgyaiból, elvégzése után pedig mindenki a korosztályának megfelelő osztályba kerül.

A BNI-ben más a helyzet: itt a felvételi angolvizsga eredménye alapján a tanulók egy részét nyelvi előkészítő osztályba helyezik, amelynek elvégzését nem számítják be a középiskola négy évébe. Az előkészítő osztályba rendszerint magyar és kínai tanulók kerülnek, mert a más nemzetiségűek általában kielégítően tudnak angolul. Az angoltudás mellett a korábbi iskolai végzettség dönti el az osztályba helyezést, de ritkán fordul elő, hogy valaki az előkészítőből valamelyik felsőbb osztályba kerülne. Mivel a kínai tanulók emellett gyakran érkeznek életkorbeli lemaradással, általános, hogy az előkészítő osztályban tizenhat, elsősben már 17–18 évesek.

Az anyanyelv oktatásának kérdésében az iskolák gyakorlata – az átadni kívánt ideológiát tükröző módon – megoszlik. A multikulturális ideológiájú FIAB az egyetlen nemzetközi iskola, amely a tanulók jelentős részének anyanyelvét is oktatja, méghozzá nemcsak az adott anyanyelvűeknek, hanem igény szerint bárkinek, választható második idegen nyelvként. A kínálatban a magyar, német, francia, orosz, kínai és arab nyelv szerepel. Az utóbbi hármat anyanyelvi tanárok oktatják. Kínaira az összes kínai tanuló jár.

A Hudson Taylor School ezzel szemben nemcsak hogy nem biztosítja az anyanyelv tanulásának lehetőségét, hanem tiltja és bünteti is az angolon kívül bármely más nyelv használatát az iskola falain belül. Ez a gyakorlat eredményes, és a szülők körében éppen ezért népszerű: néhány év után az azonos nemzetiségű gyermekek közül is sokan már az iskolán kívül is inkább angolul beszélnek egymással, és a másik két iskolánál jobban elsajátítják az (amerikai) kiejtést, a nyelv mindennapi beszédben szokásos szófordulatait, sőt mimikáját és taglejtéseit is. A BNI-ben, ahol a két iskolánál kevésbé fektetnek hangsúlyt a közösségi élményre, az anyanyelv használata az általános, de a tanulására nincs lehetőség.

### Iskolai polgárság és társadalmi integráció

A harmadik fejezetben láttuk, hogy a migráns gyerekek a nemzetközi iskolákban nemcsak több segítséget kapnak a tanulásban való teljes értékű részvételhez – és ezért a magyaroknál általában nem rosszabb eredményeket érnek el –, de társadalmilag is jobb pozícióban vannak, ami magabiztosabbá teszi őket. Az iskolai közösség ideálja megvalósításának terén azonban a nemzetközi iskolákon belül ugyanakkora különbségek mutatkoznak, mint az állami iskolákhoz képest. A Hudson Taylor Schoolban – az egyik magyar tanuló már idézett szavaival – „egyenlő szinten érezzük egymást, és ezt nagyon belénk verik”: etnikai elkülönülés kevésbé tapasztalható, konfliktusról pedig csak egy tajvani és egy kínai diák között szereztünk tudomást: ezt az igazgató szerint politikai véleménykülönbség okozta. Ezzel szemben a BNI-ben, ahol a közös események – osztálykirándulások, „nemzetközi nap” – ellenére sem alakult ki közösségi léggör, a nagyrészt elkülönülő kínai és magyar diákok csoportjai között akkor is érezhető a feszültség, ha nem ölti a nyílt csúfolódás vagy pláne bántalmazás formáját. Az utóbbinak is előfordulnak az állami iskolákból ismert formái: tanárok beszámolója szerint egy kínai és egy vietnami tanuló megvert egy magyart, mert az „kínaiizta” őket, csúfolta a kiejtésüket. Jellemzőbb azonban az elfojtott ellenségeskedés, amit a magyar tanulók rendszerint a kínaiak „bezárkózásával” és eltérő érdeklődési körével indokolnak. Egy magyar származású, de Nyugat-Európában felnőtt lány – az első osztály egyik lányklikkjének vezetője – ezt így fogalmazta meg:

„Én nem vagyok rasszista, és először izgalmasnak találtam, hogy kínaiak vannak az osztályban. De ezekkel nem lehet kommunikálni. Tizennyolc évesek, de olyanok, mintha tizenkét évesek lennének. [...] Úgy érzem magam, mintha nem egy nemzetközi, hanem egy kibaszott kínai iskolában lennék Pekingben.”



Kínai osztálytársnője lényegében egyetért: „Tény, hogy néha mi zárkózunk be. De néha nem tudunk mást tenni, mert a külföldiek<sup>58</sup> nem értik meg a mi problémáinkat... Ami nekünk probléma, az nekik nem az.” Az iskola az igazgató nyilvánvaló elkötelezettsége és a szimbolikus „nemzetközi napok” ellenére sem tesz valódi lépéseket az elkülönülés orvoslására. Ez talán nem független attól, hogy az iskola (magyar) pedagógusai szívesen magyarazzák az egyes tanulók viselkedését etnikai kategóriákkal – például: „kétféle kínai van: jó kínai és deviáns kínai” –, miközben a Hudson Taylor School és még inkább a FIAB tanárai nyilvánvalóan kínosnak érzik, kitérnek az etnikai különbségeket firtató kérdések elől, és az egyéni vonásokat igyekeznek hangsúlyozni: „Vannak, akik nem figyelnek oda a gyerekeikre, de ez nem egy kínai tulajdonság.” A „problémák”, „nehézségek”, illetve „sikerek” etnikai vagy kulturális sajátosságokra való visszavezetése ugyanis az angolszász oktatásban intézményesült másságdiskurzusban megengedhetetlen sztereotipizálásnak számít (lásd Mannitz–Schiffauer, 2002: 72).

A harmadik fejezetben azt is láttuk, hogy a migráns gyerekeknek a magyarokról alkotott képe kevésbé függ attól, hogy állami vagy nemzetközi iskolába járnak-e. Az iskolai polgárság szabályai, diskurzusa tehát még akkor is alig befolyásolja az iskolán kívüli teret, ha az iskolában erőteljesen jelen van. A Hudson Taylor közösségi viselkedésmintáit elsajátító gyerekeknek eszükbe sem jut, hogy azokat a magyar környezetre alkalmazzák, már csak azért sem, mert az iskola és a lakókörnyezet társadalmi tere között nincs semmiféle kontinuitás.

\*

Az iskolákban folytatott megfigyelések és interjúk igen vegyes képet mutatnak a magyarországi közoktatásban jelen lévő migráns tanulókkal való bánásmódot illetően. Mivel nem alakult ki központilag a más országokból érkezőkkel kapcsolatos szemléletmód, a magyar közoktatás nem tud mit kezdeni a más kultúrával, és csak egyéni megoldásmódokról beszélhetünk. A két legjellemzőbb reakció a távolságtartás – távoli, idegen, kissé túlmisztifikált szemlélése a messziről jött csodabogárnak –, illetve a teljes asszimilációt bátorító törekvés. Ez utóbbira példa a Rezeda iskola igazgatónője, akitől az iskolába járó vietnami kisfiút keresve a következő választ kaptuk: „Van külföldi az ötödikben?! Ja, a Feri! Ő már nem is számít külföldinek!” Ő már magyar, hiszen jól beszél a nyelvet, magyar neve van, és legjobb lenne, ha el lehetne felejtkezni arról, hogy ázsiai származású. A gyerekek homogenizálását és magyarrá válását egyfajta eredménynek, sikernek tartja a legtöbb oktatási intézmény.

Bár a „külföldiség” nem kíván speciális pedagógiát, a nemzetállami jellegű képzési rendszerben, ahol a nyelvileg, kulturálisan és etnikailag homogén gyerekcsoport oktatására készítik fel még mindig a pedagógusjelölteket, az osztályban megjelenő, külföldről érkezett gyermek problémaforrás. Félelmetes, mert ismeretlen, idegen; legjobb esetben egzotikus. Különösen igaz ez az Európai Unión kívülről érkezettekre. Az Oktatási Minisztériumnak évente küldendő intézményenkénti statisztikai adatokat vizsgálva is feltűnő, hogy az „idegenség” különböző fokozatai a következőképpen alakulnak származási

---

<sup>58</sup> Értsd: magyarok.



ország szerint: külön feltüntetendők a szomszédos országok állampolgárai, akik legtöbb esetben magyar anyanyelvűek, ezután az EU-ból érkezettek, az előbbieken kívüli országokból jöttek viszont egyetlen kategóriát alkotnak. Ezzel elkülönülnek a problematikus és a kevésbé problematikus csoportok.

A magyarországi oktatási rendszerben nincs külön személy az oktatási és nevelési feladatok elvégzésére, mindkét feladat időben és térben egymás mellett, illetve szorosan összefonódva a tanárookra hárul. A pedagógusok egy része, főleg a magasabb osztályfokokon tanító szaktanárok lemondanak a nevelési funkcióról, és az ismeretátadásra korlátozzák tevékenységi körüket. Az optimális tanulási környezet megteremtése érdekében a fő törekvés a konfliktusok lehető legteljesebb kizárása az oktatási intézményekből. A migráns gyermekekkel kapcsolatos beilleszkedési nehézségekről a pedagógusok legtöbbször nem vesznek tudomást, az őket ért sérelmeket sajnálatos, de teljesen természetes gyerekcsínyként kezelik, azaz a gyerekek egymás közti ügyének tartják, melynek megoldásába – míg nincs szó igen durva bántalmazásról – nem avatkoznak bele. A verbális fenyegetésre adott pedagógusi reakció – ha van – többnyire erőtlen és komolytalan. Mindez abból is adódhat, hogy míg hivatalos álláspont nem fogalmazódik meg a magyarországi iskolákban tanuló migráns gyermekekkel kapcsolatban, a pedagógusok igen óvatosságnak bánnak a tanulók bármilyen szintű nyílt megkülönböztetésével, sztereotipizálásával. Ha mégis megkülönböztetik a migráns gyermeket az interjúk során, akkor az többnyire pozitív irányú sztereotípiákat jelent. Tehát a gyerekek közti interakciókban jelenik meg elsősorban a kulturális különbözőség, mely nyilvánvalóan jelen van a tanár-diák interakciókban is, viszont titkolandó, rejtett formában. Mindez a bizonytalanság, tisztázatlanság elvezet a magyarországi iskolákban is jól megfigyelhető jelenséghez, melynek lényege, hogy a potenciális diszkriminációval szembeni nagyfokú óvatosság a látens bizalmatlanság légkörét teremti meg a külföldi gyerekekkel szemben.<sup>59</sup>

A kulturális másság kezelésével kapcsolatos intézményi, illetve állami rendelkezések hiánya végső soron arra vezethető vissza, hogy a magyar közoktatásból – ellentétben a nyugat-európai és észak-amerikai rendszerekkel – hiányzik a társadalmi tagságra való nevelés, az (állam)polgárság kívánatos tartalmáról szóló konszenzus. Érdekes módon éppen a nemzetközi iskolák, ezek a nemzetállami közoktatás logikájának nem engedelmességek intézmények igyekeznek a többkulturájú diáknépességből tudatosan „iskolai polgárokat”, közösségi tagokat kovácsolni. Az önkormányzatiakkal ellentétben a nemzetközi iskolákban vannak nyelvi felzárkóztató osztályok vagy programok; a több anyanyelvű és kultúrájú gyermekek oktatása fontos stratégiai megfontolás, a multikulturalitás az iskolák pedagógiai programjában és vizuális terében is megjelenik. Nem feledhetjük azonban, hogy ezek az iskolák csak a magyar átlagot lényegesen meghaladó keresetű migránsok számára elérhetők.

<sup>59</sup> A 2004/05-ös tanévtől bevezetésre kerülő migráns gyermekek után járó emelt normatíva, mely az iskolának anyagi pluszt jelent, egyben új – és ténylegesen számon kérhető – feladatokat ró a magyar oktatási intézményekre, egységes álláspont körvonalazását kívánja meg az iskolákba járó migráns gyermekekkel való bánásmódot és a jelenlétükhöz való hozzáállást illetően, nem utolsósorban pedig szükségessé teszi a külföldi állampolgár gyerekek eddig hiányzó nyilvántartását. Kutatásunk ideje alatt még nem tapasztaltunk ezzel kapcsolatos főlkészülést.



## **„Mi már a cigány gyerekek kapcsán megtanultuk a másságot” – menekült gyerekek és az őket tanító pedagógusok diskurzusai**

Ebben a fejezetben a kutatás során vizsgált komplex problémakör egy szűk, de véleményünk szerint sokatmondó metszetének elemzésére teszünk kísérletet. A külföldi tanulókkal kapcsolatos iskolai gyakorlatot bemutató fejezet után azt igyekszünk feltárni, hogyan csapódnak le az integráció és a multikulturalizmus diskurzusainak elemei a magyar pedagógusok gyakorlatában. A narratívák elemzése kiegészíti az intézményes reakciókét, és rávilágít a pedagógusok normalitásról, sikerről és integrációról – intézményes diskurzus hiányában személyes értékítéletekből, korrektnek vélt nyelvi fordulatokból és ideológiafoszlányokból – alkotott fölfogására. A menekülteket oktató iskolák pedagógusainak narratíváiban tehát egyrészt arra keressük a választ, hogy milyen tipikus iskolán belüli értelmezései vannak a „másságnak” ma Magyarországon.<sup>60</sup> Másrészt azt igyekszünk körbejárni, hogy milyen specifikumai vannak ezeknek az értelmezéseknek a menekült gyerekek<sup>61</sup> oktatásának kérdéskörében. A főbb diskurzusok<sup>62</sup> és a diskurzusokat körülölelő narratívák<sup>63</sup> ideáltípusainak bemutatásakor főként a menekült

<sup>60</sup> A 2003-as év folyamán hat hónapon keresztül visszatérő résztvevő megfigyelést folytattunk valamennyi magyarországi befogadóállomáson és közösségi szálláson, illetve az ott élő gyermekeket fogadó oktatási intézményekben (húsz iskolában és hat óvodában), ahol órákat is látogattunk. Interjút készítettünk öt önkormányzati illetékessel, öt táborigazgatóval, 14 szociális munkással a menekült gyermekeket beiskolázó (és be nem iskolázó) igazgatókkal, a velük foglalkozó pedagógusokkal (összesen 36 pedagógussal), húsz szállóval és ötven gyermekkel, valamint kilenc, a menekültügyben dolgozó szakemberrel.

<sup>61</sup> A fejezetben, a könnyebb követhetőség kedvéért, „menekült” alatt értjük a menekültstátussal még nem rendelkező, de azt kérelmező gyerekeket és a befogadott státussal, illetve humanitárius tartózkodási engedéllyel itt-tartózkodó gyermekeket is.

<sup>62</sup> *Diskurzusokról* (illetve beszédéről) foucault-i értelemben szólnak. Diskurzusoknak így azokat a társadalomtudományokban is elterjedt „nagy beszédeket” nevezzük, amelyek az igazság, hatalom és tudás elemeire épülnek, és az igazságot, tudást és hatalmat termelik újra (Foucault, 1981). (A tanulmányban a kulturalista, az univerzalista és a hatalmi – ezen belül az orientalista és a medikalizált – beszédet tekintjük diskurzusnak.)

<sup>63</sup> *Narratíva* alatt elsősorban az általunk megszólaltatott szereplők elbeszéléseit, azaz a konkrét beszédeseményekben tetten érhető beszédmódokat értjük. Narratíváknak, beszédmódoknak (vagy „kis beszédeknek”) nevezzük továbbá az elbeszéléseknek azokat az ideáltípusos formáit is, amelyek az uralkodó diskurzusok köré csoportosulnak, illetve azokból nőnek ki. (A narratívákról magyarul lásd például Thomka, 1999.)

gyerekek jelenlétéből fakadó iskolai (gyerekekkel és szülőkkel kapcsolatos) konfliktusok különféle megnyilvánulási formáinak és a konfliktusok kezelésének tudatosan vagy rapszodikusán választott mechanizmusainak elemzésére szorítokozunk. Meglátásunk szerint a konfliktuskezelési stratégiáik (illetve ezek értelmezései) kapcsán előbúvó tipikus pedagógus- és gyermekenarratívák nemcsak a menekült gyerekek iskolai történetéhez szolgálnak értékes adalékul, hanem a „másság” kezelésének magyarországi gyakorlatáról is sokat elárulnak.<sup>64</sup>

A pedagógusok és gyermekek elbeszéléseiben megjelenő „mássággal” és iskolai konfliktusokkal kapcsolatos narratívák értelmezése véleményünk szerint azért is különösen időszerű, mert az Európai Unióhoz való csatlakozás kapcsán Magyarországnak néhány éven belül várhatóan nemcsak az Európán kívüli bevándorló és menekült gyerekek egyre nagyobb számával, hanem az uniós állampolgárok gyerekeinek magyar közoktatásban való részvételével is szembe kell néznie. Az első migráns generáció fölnövekedésével létrejövő új etnikai viszonyok megértéséhez, illetve az oktatás és az iskolai integráció gyakorlati irányainak kijelöléséhez elengedhetetlen, hogy megismerjük a multikulturális-ként emlegetett pedagógia gyakorlati értelmezéseit és az elmélet magyarországi alakváltozásait.

A kutatás során egyre világosabbá vált számunkra, hogy a valódi konfliktusok és azok narratívájának, azaz a megtörtént, megélt és elbeszélte történetek szétválasztásának lehetősége csupán illúzió. Ezért a narratívák (úgy a pedagógus-, mint a gyermekenarratívák) bemutatásakor nem az „objektív valóság” felfedésének ideája vezérelt bennünket, hanem az a szándék, hogy az elbeszéléseken keresztül megtudjuk, hogyan kívánja láttatni a beszélő azt, ami vele és másokkal történt. Ezekből a diszkurzív stratégiákból azután a migráns gyermekek iskolai helyzetének olyan aspektusaira következtethetünk, amelyek az intézményes reakciókban nem nyilvánvalóak.

A konfliktusok valódi tartalmáról és az iskolán belüli szocializációs dinamikáról éppen ezért a konfliktusokról szóló narratívák ismeretében sem tudnánk általános (leíró jellegű) kijelentéseket megfogalmazni. Előjáróban összesen annyit tartunk fontosnak megjegyezni, hogy a menekült gyermekekkel felvett beszélgetések csaknem mindegyikét átszövő, kiközösítettségről és megpecsételtségről tudósító narratívák a maguk szubjektivitásában is jelzésértékűek, a menekült gyerekek által képviselt „másság” elutasító, naiv és zavarodott többségi hozzáállásra hívják fel a figyelmet. A gyermekek többségi hozzáállásra reagáló elbeszéléseinek bemutatásával pedig valamicskét ahhoz is hozzá szeretnénk járulni, hogy a szülőföldjükről elűzött vagy távozni kényszerült gyerekek ne ismét egy jóléti társadalom humanitárius gyakorlatának „hangtalan menekült tömegeként”, hanem saját hanggal és saját identitással rendelkező személyekként jelenjenek meg (Malkki, 2002).

<sup>64</sup> A tanulmány írása során igyekszünk a kutatásban megszólalók narratíváit a narratívák összességének struktúrájában elhelyezni. Ezáltal kísérletet teszünk az interjúkban legmarkánsabban megjelenő beszédmódok megragadására és értelmezésére, lehetőség szerint kerülve azt, hogy az általunk megszólított személyek beszédét mindenáron az uralkodó politikai, társadalmi diskurzusoknak rendeljük alá. Mindazonáltal a „másság” társadalomtudományokban is használt főbb diskurzusainak magyarországi alakváltozásaira is kíváncsiak vagyunk. Ezek a diskurzusok, véleményünk szerint, a körjük szerveződő narratíva-füzérek elemzésén keresztül ragadhatók meg leginkább, ezért tanulmányunkban nemcsak a narratívák értelmezésére, hanem a diskurzusok mátrixában elfoglalt helyük meghatározására is kísérletet teszünk.

Magyarországon a közoktatási törvény 2002. január 1-jén hatályba lépett módosítása terjesztette ki a tankötelezettséget az egy éven túl az országban tartózkodó kérelmezőkre is. A törvény bevezetésével a korábban is iskolaköteles bevándorolt (letelepedett) és menekültstátussal rendelkező iskoláskorúakon kívül a tartózkodási engedéllyel egy évnél tovább Magyarországon élő, magyarul sok esetben nem tudó gyermekek is hirtelen iskolakötelesekké váltak. A helyi iskolákkal való intézményes kapcsolatfelvétel tehát voltaképpen a törvény bevezetése után, az iskolakötelezett gyerekek számának hirtelen növekedésével vált szükségessé.

A kapcsolatfelvétel módjának gyakorlatilag sehol nem volt intézményesült mechanizmusa, de általánosnak mondható, hogy azt nem az iskolák kezdeményezték, hanem minden esetben a menekülttáborok vezetősége tette meg az első lépést az iskolák felé. A beiskolázás lényegében informális csatornák mentén történt, a tábor igazgatójának személyes ismeretségi körei, korábbi pedagógusi tapasztalatai játszottak közre a gyerekek iskolai elhelyezésében. Egyfelől tehát személyes szimpátiák, rokoni, ismerősi szálak, együttérzés, jóakarát, másfelől természetesen az iskola saját érdekei (gyermekhiány, a bezárástól való fenyegetettség, pedagógiai kihívás) döntöttek, és nem a szűkebb értelemben vett szakmai szempontok.

A menekült gyerekekre jellemző gyakori költözés és hézagos iskolátogatás (a szocializációs különbségekkel együtt) érettségbeli problémákat és – a magyar oktatási rendszerből szemlélve – sok esetben behozhatatlannak tűnő iskolai hátrányokat okoznak. A túlkorosság, a nyelvi hátrányok és a különböző traumák előidézte tanulási problémák enyhébb vagy súlyosabb formában nagyon sokszor tapasztalhatók a menekült gyerekek körében. Az érintett oktatási intézményekben végzett vizsgálat kimutatta, hogy a magyarul egyáltalán nem vagy rosszul tudó, túlkoros, szociálisan hátrányos helyzetű, azaz menekült gyerekek inkább a helyi viszonylatban gyengébb, romák által nagyobb számban látogatott iskolákba és óvodákba kerülnek nagyobb számban. A kutatás arra is rávilágított, hogy ezek az intézmények ugyan nagy számban fogadnak halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket, pedagógiailag mégis sokszor felkészületlenek, és minden esetben alulfinanszírozottak. Rugalmas hozzáállásuk ellenére tehát összességében nem képesek a helyzetükből adódó kihívásokra igényesen felelni.

A menekült és a roma gyerekek egy „kategóriaként” való kezelésének automatizmusai ezekben az intézményekben mindennapos. Ez azzal a bevett gyakorlattal jár, hogy a roma gyerekeket nagy számban fogadó intézményekben a menekült gyerekeket a roma gyerekekhez hasonló hozzáállással és pedagógiai módszerekkel foglalkoztatják. Noha a menekült és a roma gyerekek problémáinak uniformizálása feltételez a pedagógusok részéről (jó esetben) egyfajta differenciálatlan nyitottságot és szociális érzékenységet, mégis erősen vitatható gyakorlat, mert összemosza a különböző (nyelvi, szociális stb.) hátrányokból fakadó egyéni különbségeket, és nem adekvát módon kezeli az ezekből eredő lemaradásokat.

Ez csupán a történet egyik oldala. Számos kutatásunkat megelőző vizsgálat mutatott rá arra, hogy a többszörösen marginalizálódott gyerekeket automatikusan kényszerpályára (azaz zsákutcás szegregált intézményekbe) tereli a rendszer merevsége: magas színvonalú felzárkóztató programok bevezetése helyett a jelenlegi gyakorlat egyszerűen



„kiiktatja” a rendszerből a „deviáns elemeket”. Vannak természetesen e téren is pozitív próbálkozások, de országos szinten messze nincsenek még kimunkált mechanizmusai a többféle hátrányos helyzetet és „másságot” figyelembe vevő integrált oktatásnak.<sup>65</sup>

A jó továbbtanulási eredményeket felmutató, helyi viszonylatban népszerűbb intézmények éppen e rendszer kiszolgálóivá válnak olyankor, amikor nem vállalják a menekült gyerekek felvételét.<sup>66</sup> Az elutasítást a jelenlegi gyakorlat minden iskola számára lehetővé teszi, és a helyi viszonylatban „elitnek” számító intézmények, úgy tűnik, élnek is a lehetőséggel. Az elutasítás indoklása persze a legritkább esetben őszinte, ehelyett az oktatási intézmények szakmai szempontokkal és technikai kibúvókkal (telített férőhelyek, differenciált étkeztetés megoldatlansága stb.) térnek ki a felelősségvállalás alól. Emellett arra hivatkoznak, hogy mivel úgyszólván akadt olyan iskola vagy óvoda, amelyik „fölvállalta” a menekülttáboros gyerekeket, nem tartják kötelességüknek, hogy az ügyelők is foglalkozzanak.

A gyerekeket fogadó iskolák között természetesen eltérések mutatkoznak a tekintetben, hogy mióta foglalkoznak menekültekkel, és mennyi tapasztalatot szereztek a magyarul egyáltalán nem vagy csak kevéssé tudó gyerekek oktatása terén. A menekült gyerek oktatásának minősége és a foglalkozások eredményei minden esetben az intézményben oktató pedagógusok és nevelők hozzáállásán, szakmai felkészültségén és persze emberi intuícióján múlik. Egészében véve mindez nem is meglepő, hiszen az érintett iskolákban (és nyilvánvalóan a magyar közoktatási rendszer egészéből) alapvetően hiányzik a nem magyar anyanyelvű és nem „hagyományos” kisebbséghez tartozó tanulók oktatására vonatkozó pedagógiai koncepció és anyagi fedezet. Ezt jelzi az is, hogy a menekülteket fogadó iskolák közül jelenleg csupán egy iskolában készül a tantestület gondosan kimunkált tanmenettel és stratégiai tervvel a gyerekek fogadására. Itt speciális, „nulladik” évfolyamos csoportfoglalkozás keretében tanítják a gyerekeket magyarra, és csak egy év elvégzése után kerülnek a tanulók „normál” osztályokba. Olyan iskola is akad, ahol életkortól függetlenül először az első osztályba ültetik őket, és ha már megtanultak magyarul, akkor mehetnek felsőbb osztályba. A legtöbb iskolában ugyan nincs speciális tanterv, de a rendes tanítási órákkal párhuzamosan vagy délutánonként tartott felzárkóztató órákon külön foglalkoznak a kiegészítő magyar és egyéb foglalkozást igénylő gyerekekkel. Ezeket a korrepetálásokat maguk a pedagógusok tartják, és az iskola különböző, sokszor hézagosan folyósított támogatásokból finanszírozza.

A magyar közoktatási intézményekbe járó menekült gyermekek családjának többsége valamely menekülttáborban vagy közösségi szálláson él, és csupán néhány hónapja van Magyarországon. Emiatt a menekült gyerekeknek – még beiskolázás esetén is – kevés az itteni iskolai tapasztalata. A családok általános egzisztenciális bizonytalansága és jogi státusának rendezetlensége többek közt természetesen a gyerekek iskolalátogatásra is

<sup>65</sup> Megjegyzendő, hogy az országos szegregációellenes program keretében 2003 szeptemberében felszámolták az egyik romákat (és menekülteket) nagy számban fogadó, általunk is felkeresett általános iskolát.

<sup>66</sup> Ezt azért tartjuk fontosnak megjegyezni, mert a tanulmányban bemutatott valamennyi elbeszélés értelemszerűen a gyerekeket fogadó iskolák pedagógusaitól származik. A menekült gyerekek fogadására elkötelezett, tehát eleve valamilyen oknál fogva nyitottabb iskolák pedagógusainak narratívái azonban nem feltétlenül tükrözik a magyar pedagógusok összességének tipikus narratíváit; azokra a kutatás eredményeiből (egészen konkrétan az elutasító intézmények indoklásaiból) csak következtetni tudunk.

kihat. A jogállás és a családi háttér (a szülők motivációi, további tervei és lehetőségei) alapvetően meghatározzák a gyerekek magyarországi iskolai pályafutásának alakulását.

A jelenlegi táborlakók nagy többségének eredeti tervei között nem szerepelt közép-európai végállomás. A sokszor csak a véletlen folytán magyarországi táborokba került családok egy kisebb része mégis reménykedik a magyar menekültügyi hatóságok pozitív döntésében. Eközben, legtöbbször a semmittevéstől és létbizonytalanságtól felemészte, az átmenetiségre berendezkedve, a várakozás jegyében telnek a hétköznapjaik. Ez az állapot hónapokig, sokszor évekig is eltart. A hosszadalmas menekültügyi eljárás eredményének kiszámíthatatlansága (vagy a már meghozott negatív döntés) és a várható létbizonytalanság viszont időközben sokukat az ország elhagyására sarkallja. Ők az érkezést követően néhány héttel vagy hónappal a Nyugat-Európába való átjutással próbálkoznak, vagyis az illegális határátlépést választják. (Módszertani akadályok miatt éppen az ilyen hirtelen „eltűnő” gyerekek „nem integrálódásáról” szóló narratívák maradtak ki a kutatásból. Legfeljebb az egyik napról a másikra üresen hagyott iskolapad vagy egy külföldről a táboriaknak küldött képeslap informál az ő történetükről.)

Magyar iskolába és óvodába természetesen nemcsak ők, hanem olyan táborlakó és a táborból már kiköltözött gyerekek is járnak, aki már menekültstátust, befogadott státust, illetve magyar állampolgárságot szereztek, és a letelepedés mellett döntöttek. Ők azok, akiknek többéves iskolai tapasztalatuk van, ám a korábbi – országok közötti és országon belüli – vándorlásuk miatt iskolai pályafutásuk meglehetősen hézagos, többüké kifejezetten zaklatottnak mondható. Az iskolai integráció sajátosságairól, annak különböző fokozatairól és persze sikeréről, illetve sikertelenségéről szóló elbeszéléseik értékes adalékokkal szolgálnak az ország különböző menekülttáborában és az azok körül működő iskolákról.

## MÁSSÁGÉRTELMEZÉSEK A MENEKÜLT GYEREKEKKEL FOGLALKOZÓ PEDAGÓGUSOK BESZÉDÉBEN

Zygmunt Bauman az ismeretlenség és az idegenség logikájának megértése kapcsán dolgozta ki a társadalmi viszonyokról szóló elméletét, amelyben a kapcsolatok két alapvető formáját, a barátságot és az ellenségességet jelölte meg. Bauman szerint az ismeretlen egyik kategóriába sem sorolható be könnyedén: „Az idegenek... nem »még eldöntendő«, hanem eleve eldönthetetlenek, ... nemhogy osztályozatlanok, hanem osztályozhatatlanok is” (Bauman, 1997: 47). „Az idegennél nincs anomálisabb anomália. Barát és ellenség, rend és zűr, kint és bent között áll” (uo.: 50.). A modern társadalmakban problematikus az idegentől való elkülönülés és az egyénben fellépő disszonancia csökkentése, és Bauman szerint legfeljebb konfliktusok révén lehetséges.

Az idegenek és velük a konfliktusok bizonyos értelemben nemcsak elkerülhetetlenek, de funkcionális jelentőségűek is. Stichweh (1993) a társadalmi integráció mechanizmusait vizsgálva arra a következtetésre jut, hogy a modern társadalmaknak alapvető érdeke az idegenség státusának stabilizálása. Ezt a folyamatot szerinte a tolerancia morális törvénye sem képes felforgatni. Az idegenséget a tolerancia csupán tűrhetővé, a liberális minimummal összeegyeztethetővé teszi, de közben mit sem változtat annak strukturális meghatározottságán (Feischmidt, 1997: 12). Egy másik megközelítés szerint azonban

strukturális meghatározottságról szó sincs, hiszen éppen abban áll a „másság” és az idegenség lényege, hogy átmeneti és megszüntethető állapot. A különböző szertartásokon való részvétel mikéntje és az idő próbája (a vendégjog etikája), illetve az idegen „alkalmassága” dönti tehát el, hogy az idegenből barát vagy ellenség lesz-e (Nassehi, 1995).

Annak megértéséhez, hogy az előbbi megközelítések közül melyik dominál a menekült gyerekekről és szüleikről szóló pedagógusi elbeszélésekben – bennük az idegenség és a „másság” funkcionális, stabil vagy éppen átmeneti és képlékeny mivolta fogalmazódik-e meg (vagy valami egészen más) –, olyan narratívákat elemzünk, amelyekben megjelenik és kellőképpen kibontakozik a „másságról” való beszéd. Köztudott, hogy az ismerős és az ismeretlen határai kiélezett helyzetekben mutatkoznak meg a legmarkánsabban, hiszen a „másoktól” való különbözés és a „saját csoporthoz” való tartozás élménye ilyenkor a legerősebb (Tajfel, 1980: 26). Nyilvánvalóan már a konfliktusok során nyomatékokat kapnak az identitás folyton változó körvonalai (hiszen legtöbbször éppen ezek a konfliktusok forrásai), a „másság” határai azonban rendszerint mégis a konfliktusok elbeszélésének kapcsán jelennek meg legtisztábban. A „másság” értelmezéseinek vizsgálatára, magától értetődően, éppen ezért nem magukat a nehezen nyomon követhető valódi konfliktusokat, hanem a konfliktusok narratíváit választottuk.

A helyzet sajátossága, hogy az általunk vizsgált pedagógusi elbeszélésekben tényleges konfliktusok (gyerekek között, illetve gyerekek és pedagógusok között) nagyon ritkán jelennek meg explicit módon. A menekült gyerekekkel kapcsolatos iskolai konfliktusok elbeszélése és tematizálása helyett a pedagógusok inkább a problémák és konfliktusok tagadását, elkendőzését vagy átfogalmazását választják.<sup>67</sup> A továbbiakban ezek áttekintésére és a „másság kiiktatása”, illetve a konfliktustávoltítás tipikus narratíváinak bemutatására vállalkozunk oly módon, hogy közben elemezzük a „másik” és az „idegen” fogalmainak pedagógusi értelmezéseit és az értelmezések mögöttes tartalmait.

## A „másság” kiiktatása: az univerzalista beszédmód

### *A „másság” tudatos tagadása vagy „színvakság”?*

Az univerzalista diskurzussal rokon beszéd alapvető sajátossága, hogy nem a kulturális, civilizációs különbségekre, hanem általános emberi sajátosságokra helyezi a hangsúlyt, és olyan egyetemes pszichikai és társadalmi jellemzők létezését hirdeti, amelyeket minden társadalmi, kulturális környezetben azonos (kulturáfüggetlen) funkciók határoznak meg. A „másság” és a „mássággal” kapcsolatos konfliktusok tagadása, illetve az etnikai, kulturális különbséggel szembeni vakság is ebben a beszédmódban jelenik meg a legmarkánsabban.

Kutatásunk során a pedagógusnak az univerzalista diskurzusból kinövő elbeszéléseivel találkoztunk a leggyakrabban, nem véletlen tehát, hogy e diskurzuson belül is több

<sup>67</sup> Azt a lehetőséget, miszerint azért nem indokolt konfliktusról beszélni, mert valóban nincsenek konfliktusok, terceptapasztalataink és a menekült gyermekek iskolai konfliktusait gazdagon leíró narratívák ismeretében azonnal el is vethetjük.

eltérő beszédmódot tudunk megkülönböztetni. Ezek a beszédmódok ugyan viszonylag jól leírhatók a „másság” kiiktatásának jegyében formált pedagógusbeszéd három ideáltípusaként: (1) a „másság” tudatos tagadása; (2) „színvakság”, azaz a problémaérzékenység hiánya (nem tudatos tagadás); (3) a konfliktusok tartalmának általánosítása, azaz a konfliktusok kulturális és etnikai jegyeinek tudatos eltávolítása és a konfliktusok „általános emberi” dimenzióba való helyezése. A valóságban azonban a beszédmódok nehezen választhatók el ilyen tisztán egymástól.

Különösen az első két beszédmód, a „másság” tudatos és nem tudatos tagadása különböztethető meg nehezen, hiszen a „másságot” és a konfliktusok létét tagadó narratívák elemzéséből pont az nem derül ki, hogy valóban torz-e az interjúalany gyerekek közötti szocializációs dinamikáról kialakított képe, vagy az elbeszélés során alkalmazott tudatos torzítástól van „csupán” szó. Amennyiben az elbeszélések valós benyomásokat tükröznek, tehát nem a konfliktusok utólagos kendőzésére, átértelmezésére kerül sor, úgy ezek a narratívák a pedagógusok problémafelismerő képességében rejlő hiányosságokra mutatnak rá. A menekült gyerek kulturális, szocializációs különbségeivel és a különbözőségük miatt őket érő iskolai atrocitásokkal szembeni vakság – amennyiben tényleg ez a magyarázat, és a konfliktusok valóban elkerülik a pedagógusok figyelmét – a gyerekekkel szembeni figyelmetlenség ékes bizonyítékai. A különféle konfliktusok uniformizálása pedig, ha valóban erről van szó, a pedagógusok figyelmetlenségén kívül a nem megfelelő konfliktuskezelő technikák alkalmazására vagy a konfliktuskezelés teljes hiányára utalnak.

Ha pedig a tagadás és elfedés tudatos, úgy a probléma felismerésével és annak aktív átértékelésével állunk szemben. Az iskolai konfliktusok tudatos tagadása vagy szépítése a külvilág felé az iskola hírnevének, presztízsének megőrzésére való törekvésből adódhat. A pedagógusokkal folytatott beszélgetések egy része is a narratívák e típusába tartozik. Az egyes interjúkon belüli véleményeket összehasonlítva ugyanis világosan látszik, hogy a menekült gyerekekkel foglalkozó és a velük kapcsolatos iskolán belüli problémákat előszeretettel palástoló tanárok egy része kifejezetten érzékenynek mutatkozik az idegenellenességre és a társadalmi megkülönböztetésre az iskolán kívül. Éppen ezért figyelemre méltó, hogy az iskolán belül ezek a tanárok mégsem tekintik fenyegetőnek az interetnikai, interkulturális különbségekkel összefüggő konfliktusokat. Számos külföldi kutatás (lásd például Auernheimer és mások, 1998; Diehm – Radtke 1999) említi hasonló pedagógusi hozzáállást: A kulturális különbségekből fakadó konfliktushelyzetek ritkán készítetik cselekvésre a pedagógusokat, ezért ilyen helyzetekben nem is intézkednek (azaz nem kezdeményeznek beszélgetést a szülőkkel, vitát a tanulókkal, a kollégákkal stb.).

Ennek oka feltehetően az intézményről a külvilág (a kutató) felé kommunikált pozitív kép kialakítására való törekvés lehet, pontosabban az, hogy mivel a toleranciának és az esélyegyenlőségnek a betartása egyre inkább az iskolák értékmérőjeként jelenik meg, a pedagógusok egyre tudatosabban törekszenek arra, hogy megfeleljenek ennek a külső elvárásnak. „Ha a menekült gyerek halványzöldek közé lép, akkor őt is halványzöldként kezelem. Tehát az mindegy, hogy nem egészen halványzöld, hanem halványbarna [felnevet], de a lényeg, hogy ugyanazokat a sanszokat és lehetőségeket biztosítjuk neki mint a többinek” – mondja egy békéscsabai általános iskolai igazgató. A korrektségre való igyekezetre utaló effajta beszéddel a pedagógusok egyben annak is elejét szeretnék venni,



hogy az intézmény az idegenellenesség gyanújába keveredjen. A külső elvárásnak való megfelelés sok esetben azonban csak a felszínen párosul az elvnek megfelelő gyakorlattal, és a nagyfokú tolerancia csak az elbeszélés szintjére korlátozódik.

A konfliktustávolítás tudatossága máskor jól átgondolt és „bevált” pedagógiai módszer része. Az egyik XI. kerületi iskola igazgatója szerint:

„Rosszul van a kérdés feltéve. A gyerekek mind egyformák, ha valaki kekec, azt nem szeretik, függetlenül attól, hogy sárga, fehér vagy bármilyen... Nem kell túl-magyarázni. Ez egy olyan dolog, hogy ha valaki túl sokat mondogatja, hogy én nem loptam el azt a tolltartót, akkor az gyanússá válik...”

Az igazgató ezzel arra utal: ha a pedagógusok túlzottan fókuszálnak a gyerekek közti konfliktusokra, ha kimondják és tematizálják azokat, akkor a konfliktus valósággá válhat az önmagát beteljesítő jóslat analógiájára. Ebben a beszédben a politikai korrektség főnákul értelmezett üzenetének vak illúziója lappang: ha nem veszünk tudomást a gyerekek közötti interetnikai ellenségeskedésekről, ha nem létezőknek tekintjük azokat, és nem beszélünk róluk, előbb-utóbb valóban megszűnnek létezni.

### *A konfliktusok tartalmának univerzalizálása*

A menekült gyerekekkel kapcsolatos iskolán belüli konfliktusok totális tagadása mellett (vagy a témát feszegetve a tagadást követően) gyakran megjelenik a konfliktusok „általános emberi” dimenzióba emelésének szándéka. Ebben a narratívában a pedagógusok ugyan nem rejtik teljesen véka alá a menekült gyerekekkel kapcsolatos ellenségeskedéseket, ám azokat egy más szintre, az általános konfliktusok szintjére helyezik. Ezáltal a konfliktusok megszabadulnak a „menekültséggel” vagy a „külföldiséggel” összefüggésbe hozható tartalmuktól, és átlépnek a gyerekek között „normálisan” is meglévő „piszkálódások” szintjére.

„Kirívó negatív történetek? Nincsenek. A gyerekek társadalmában ez nincs így kiélezve. Esetleg elhangzik egy-egy gonoszkdó megjegyzés, de semmiben nem különbözik attól, amikor azt mondják neki, hogy »mit akarsz te arab?« attól, ha azt mondják a másiknak, hogy »na mi van, te hülye dagadt (vagy pápaszemes)?« ... a gyerekek ilyenek, ezt nem szabad túlrágózni.” (igazgató egy XI. kerületi általános iskolából)

A „kövér” és a „pápaszemes” párhuzam egyébként számtalanszor visszaköszön a téma kapcsán:

„...különbén nincs ilyen probléma, hogy konfliktusok lennének ilyen [menekült] alapon. Vannak gyerekes piszkálódások, de ez mindenütt van, ez életkori sajátosság. Ugyanúgy piszkálják a kövéret, a pápaszemest...” (igazgató egy X. kerületi általános iskolából)



Az univerzalista beszédnek ez a fajtája a konfliktusokat tehát az etnikai, vallási, kulturális aspektusaitól lecsupaszítva, életkori sajátosságokra és a gyerekek természetére hivatkozva értelmezi. Az így már-már bagatellizált „gyermeki hajbakapásoknak” ezáltal tehát éppen az az aspektusa vész el, amelynek felfedése a pedagógusra vagy az iskolára nézve, éppen a politikai korrektség „minimálprogramjának” szemszögéből nézve, akár kellemetlen is lehet.

Az univerzalista beszédmód használata természetesen nemcsak a konfliktusok elbeszélése kapcsán jön elő, hanem a „másság” egyéb iskolai vonatkozású témáinak érintése során is gyakran visszaköszön. Az etnikai és kulturális „másságot” kiiktató pedagógusi beszéd általános jellemzője, hogy olyan semleges közeget kíván a különbségre vak liberalizmusával teremteni, amelyben a különböző kultúrák népei békésen élnek egymás mellett. Idilli egyenlőséget teremtő beszéde is ezt a törekvést tükrözi, amikor arra tesz kísérletet, hogy száműzze a vitatott különbségeket egy olyan szférába, ahol ezek „univerzális emberi” különbségekként és semmiképpen sem kulturális partikularitásokként jelennek meg:

„Itt kétféle gyerek van: tanulni akaró – tanulni nem akaró; jó magatartású – rossz magatartású; kicsi – nagy; szomorkás – életvidám... nincsen más megkülönböztetés, gyerek – gyerek. Mi felnőttek vagyunk azok, akik ezt nem tudjuk kulturáltan kezelni. A mi hűnünk, hogy ezek a dolgok kialakulnak, a gyerek nem csinál ebből gondot.” (igazgató egy X. kerületi általános iskolából).

### **A „másság” idealizálása: a kulturalista beszédmód**

#### *A „valós különbség” tisztelete*

Az univerzalista beszéddel ellentétben a kulturalista diskurzus körül szerveződő narratívák nem a „másság” tagadását, illetve a „másságról” való beszéd kiiktatását, hanem éppen ellenkezőleg, a „másság” felmagasztalását tekintik az integráció szempontjából célravezető elvnek és gyakorlatnak, amelyet explicite a „fejlett Nyugattal” asszociálnak. E beszédmód elsajátítását a megszólalók tanulási folyamatként látják: „Mi már a cigány gyerekek kapcsán megtanultuk a másságot” – mondja egy nagykanizsai általános iskolai tanár. Turner szerint azonban ez oda vezet, hogy az így reprezentált közösségeket „kifordított módon, a visszajúkról misztifikálja valamiféle kritikátlan liberális pluralizmus”, ezzel kulturális álmegoldást kínálva a társadalmi és politikai egyenlőtlenségekre (Turner, 1997: 116). A romantikus esszencializmus e formája a kulturális különbségeket úgy hangsúlyozza, hogy közben elvonatkoztatja őket valós társadalmi, politikai és gazdasági kontextusuktól.

A kutatásban részt vevő pedagógusok a „valós különbség” tiszteletéről többnyire olyankor beszélnek, amikor az univerzalista beszédmód hamisságát feltehetőleg ők maguk is érzik, és mentegetőzéseként olyan motívumokat szönek beszámolójukba, amelyek a multikulturális pedagógiának vélt gyakorlat mindennapi tapasztalatából táplálkoznak.

„Mi ugyan nem tudunk a mohamedánoknak külön menüt biztosítani, de mivel a szülők kérték, hogy vigyázzunk az étkezésnél, mindig szólunk nekik, hogy miben van disznóhús. A Ramadán idején sem erőltettük az evést, ha nem akartak enni, hát nem kellett nekik.” (igazgatóhelyettes egy debreceni általános iskolából)

Hasonló narratívát használ az a debreceni pedagógus is, aki a „másság” kezelésének példás iskolai gyakorlatát szintén egy hétköznapi eset ismertetésén keresztül próbálja szemléltetni. Elmondja, hogy amikor az egyik muszlim tanuló imaszöveget hozott az iskolába, ő az alkalmat megragadva arra kérte a gyereket, hogy az osztály előtt meséljen a szokásairól. A multikulturalizmus sajátos (félre)értelmezése a történet csattanójában csúcsosodik ki: „Ugyanúgy kitettük az osztályban a perzsa imaszöveget a falra, mint akármilyen magyar népművészeti alkotást, ebből egyáltalán nem volt gond...”

A „valós különbség” tiszteletének jegyében formált narratívák egyben mind konfliktusmentesek, és a menekült gyerekeket fogadó iskolákról a különböző kultúrák együttélésének romantikus idilljét idézik. „Szédületes, hogy imádnak idejárni [a menekültek], egy napot nem hiányoztak, és annyira tisztességesek, jólelkűek és udvariasak, soha egy csúfolódás vagy verekedés nem volt” – mondja egy bicskei tanár. Vagy: „A gyerekek nagyon szeretik a menekült gyerekeket, a néger kislánynak mindenki a barátja akart lenni, úgy szerették” (uő). Az elbeszélések mögött nyilvánvalóan valós történetek állnak, de (a szóban forgó gyerekek történeteinek ismeretében) egyértelmű, hogy a menekült gyerekek beilleszkedési sikereinek effajta idealizálásai erősen torzítanak. Az ilyen és ehhez hasonló elbeszélések tehát vagy a problémák felett elsikló, vagy azokat így tompító, a valós helyzet erős szépítésére törekvő pedagógusi hozzáállásról tanúskodnak.

### *A hiperkorrekciós beszédmód*

Azt a beszédmódot, amelyben a „valós különbség” tisztelete e különbség hódolatához és annak naiv színpadi romantizálásához vezet, hiperkorrekciónak neveztük. A multikulturalizmus eszméjéből táplálkozó, de annak csupán a felszínét karcoló beszédmód során a pedagógusok a „másság” pozitívumait emelik ki. Ez a beszédmód, a Benetton-üzenetek szellemében, a „másság” esztétizálására, külső jegyeinek felértékelésére, pontosabban a „másság” és a „mássággal való együttélés” szépségeinek intenzív kommunikációjára törekszik. A kulturális sokféleség értékeit kiemelő narratíva valójában azonban sokkal inkább az elvagyódásról és a távoli tájak, ízek, kultúrák iránt érzett nosztalgiairól, mintsem a velünk együtt élő, más etnikumú és más kultúrájú emberekről szólnak (Feischmidt, 1997: 8). [Ugyanennek a jelenségnek egy másik változatát hívja Schöning-Kalender (1992) „fogyasztói”, Radtke (1997: 41) pedig „kulináris-cinikus” multikulturalizmusnak.]

Ez a beszédmód a menekült gyerekek szokásainak és kultúrájának rajongó, ám naiv és sematizált ábrázolásával jár együtt: A másság megjelenítését az iskolai nyilvánosság kijelölt szféráira korlátozza, annak alkalmi és kontrollált formáit támogatja. Magasztalja tehát ugyan a „másságot”, de azt biztonságos távolságban kívánja látni. Bauman találó megfogalmazása szerint erre azért van szükség, mert az idegen „a közelség belső körébe olyan különbözőségeket és másságot hoz, amelyet csak távolból lehet kiszámítani és elviselni” (Bauman, 1997: 49–50). Az újonnan érkezett ismeretlen egyes tulajdonságai-

nak lelkes „kiállítása” tehát egyfajta rendteremtő mechanizmus része, melynek alapvető célja, hogy az idegent a messzeségbe helyezze, a közelségből fakadó frusztrációt pedig csökkentse. Bauman szerint a területi elkülönülés mellett ez a leggyakrabban alkalmazott technikája az idegen megjelenése okozta bizonytalanság és meghatározatlanság csökkentésének.

Azok a pedagógusok, akik ezt a beszédmodot használják, igen büszkék arra, hogy befogadják a külföldi tanulókat. Mindazonáltal büszkeségüket elsősorban nem a menekült gyerekek beilleszkedésének és a gyerekek egymáshoz való alkalmazkodásának hétköznapi sikereiben fogalmazzák meg. Számukra a beilleszkedés sikere néhány kiemelt külsőség tetszetős színpadi ábrázolását jelenti: „A közösségi házban minden évben megrendezzük a kultúrák együttélésének ünnepét, ilyenkor a menekült gyerekeink is saját népdalokkal, népviseletbe öltözve állnak ki a színpadra” – meséli a bicskei általános iskola tanára. Ez az esztétizálásra való igyekezetében esszencializálást eredményező narratíva egyenlőséget tesz a menekült gyerekek otthonról hozott kultúrája és a mindennapoktól elrugaszkodott reprezentációk, népies kliségyűjtemények között. Mindemellett nem veszi észre, hogy azok a távolinak vélt közösségek, amelyeket sajátos kultúrával felruházott és kifelé zárt egységnek tekint, a közvetlen közelünkben vannak. Ily módon éppen az ellenkezőjét éri el annak, amiért eredetileg kiállt: ahelyett, hogy támpontokat adna a mellettünk élő „idegen” megismeréséhez, nem tesz mást, mint növeli a kultúrák közötti perceptív távolságot.

## **A „másság” lefokozása: a hatalmi beszédmód**

### *„Civilizációs különbségek” és orientalista diskurzus*

Amennyiben a konfliktust mégis felismerik, és a konfliktuskezelés elkerülhetetlenné válik, úgy azt többnyire a pedagógusi autoritás elve vezérli. Mivel az alá-fölérendeltség megkövesedett viszonyrendszere a magyar közoktatásban különösen hangsúlyos, az autoritás effajta alkalmazása nem idegen a pedagógusoktól. A hatalmi diskurzus a természetéből fakadóan eleve kizárja az egyezkedés, tárgyalás elvén alapuló demokratikus problémamegoldás lehetőségét, ezzel rövidre zár mindenféle konfliktust:

„Egy fejlett szír kislány házához egy osztálytársa hozzáért a szünetben, ezt a kislány otthon elmesélte az apukájának, ebből aztán nagy patália lett. Bejött az apuka, tisztáztuk a helyzetet, kiderült, hogy egy teperő kisfiúról volt szó, aki egyáltalán nem mint nőre tekintett a lányára. [...] Aztán mondtuk az apukának, hogy náluk ez így megy, és ha neki ez nem tetszik, akkor vigye a lányt más iskolába... aztán mondtuk is a kislánynak, hogy vigyázzon, mit mesél otthon. Többet nem is jött az apuka panaszkodni.” (igazgató egy bicskei általános iskolából)

A tanári erőfölény nyomatékosítása kiváltképp hangsúlyos aszimmetriát teremt olyankor, amikor menekült gyerekekkel szemben alkalmazzák. Az eleve „más”, tehát „elmaradott(abb)nak”, „civilizálatlan(abb)nak” vélt közezből érkező menekült gyermekek (és szüleik) szava konfliktushelyzetekben teljesen lényegtelen. Mindez nem is meg-

lépő olyankor, amikor a pedagógiai sikert nem egymás megértése, egymás kulturális sajátosságainak tiszteletben tartása és az azokból eredő viselkedési szabályokhoz való kölcsönös alkalmazkodás jelenti, hanem a „normáktól” eltérő gyerekek és helyzetek gyors és lehetőleg észrevétlen „helyrerakása” (már ha egyáltalán felismerik a helyzetet).

Ennek az autoriter hozzáállásnak a következménye, hogy a menekült gyerekek által látogatott iskolákban voltaképp önmagával kerül ellentmondásba a „másság” elismerésére és az esélyegyenlőség megteremtésére irányuló törekvés. Se a „másság” feltételek nélküli elfogadásáról, se bármiféle dialógusról, se kétirányú kultúrateremtő folyamatról nincs ugyanis szó, arról meg, hogy a „másság” elfogadásából következne az integráció, végképp nem szól egy narratíva sem. Noha ez a beszédmód a többség toleranciáját hirdeti, a felelősséget és a beilleszkedés terheit teljességgel az újonnan érkezőkre hárítja. A gyerekek elfogadása a pedagógusok elbeszéléseiben egy hosszú folyamat végét jelzi, amely a menekült gyerekek alkalmazkodási teljesítményének függvényében képzelhető csak el. Előbb jöjjön tehát a helyi „játékszabályokhoz” való alkalmazkodás (kulturális, viselkedésbeli kompetenciák megfelelő ismerete és gyakorlása), majd ezt követheti a befogadás:

„Amíg [a menekült] nem viselkednek úgy, hogy az bántja a többiek mindennapi életét, addig elfogadják őket. Mi egy elég toleráns csapat vagyunk! Mindenki felé nyitnak [a magyar gyerekek], aztán meglátjuk, ők [a menekültek] mennyire tudják elfogadni a közösségen belüli szabályokat. Akkor van baj, ha valamelyik gyerek nagyon a többi érdekei ellen fordul, sértően viselkedik, vagy agresszívvé válik. És itt mindegy, hogy milyen nemzetiségű, roma, vagy máshonnan jött...” (igazgató egy békéscsabai általános iskolából)

A civilizációs különbségek beszédének egy sajátos formája a reprezentációk szimbolikus földrajzához kötődő orientalista diskurzus.<sup>68</sup> Ebben a beszédmódban a „Kelet” olyan kognitív konstrukcióként jelenik meg, amely egyrészt a misztikumot, az irracionálisitást és az ösztönösséget testesíti meg, másrészt benne van a megkésettységnek, az elmaradottságnak, tehát a modernitás hiányának lesújtó kritikája is. Ezzel szemben a „Nyugat” a racionalitásnak, a fejlettségnek és a civilizáltságnak a szimbóluma. a „nyugati” pedagógus pedig a kultúra és tudás misszionáriusa.

„Szívjanak valamit az európai kultúrából, illeszkedjenek be egy nagyobb közösségbe, egy nagyobb társadalmi rendbe, mert tudjuk, hogy azokban az országokban, ahonnan jöttek, elég elszigetelten élnek – főleg a nők –, és ha Nyugatra mennek tovább, már viszik magukkal azt, amit itt tanultak...” (igazgatóhelyettes egy debreceni általános iskolából)

A Kelet–Nyugat dichotómiát a kutatásban részt vevő pedagógusok legtöbbször átgondolatlanul alkalmazzák: „nyugati” alatt az európai civilizációt és kulturális kánont, „keleti” alatt pedig a balkáni, ázsiai és más „harmadik világbeli” menekült gyerekek által

<sup>68</sup> A társadalomtudományokban ezt a diskurzust, Saïd nyomán, „Kelet–Nyugat” diskurzusként is emlegetik. lásd Saïd, 1978.



hozott, ősbibnek és egyben elmaradottabbnak, primitívebbnek vélt tudáskészletet, hagyományokat és kulturális sajátosságokat értenek.

„Az egyik macedón család egy év után ment vissza a primitív környezetbe. A kisfiú itt sirt még nekem, hogy ahhoz, hogy neki feleséget vegyenek, ahhoz el kell adniuk először a nővérét, és abból a pénzből aztán megnősülhet ő is.” (a bicskei befogadóállomás szociális munkása)

A menekült gyerekek integrációjának sikerét a tanárok a nyugati normák elsajátításában és az otthonról hozott „primitív” szokások levetkőzésében vélik felfedezni.

„Nagyon elmaradott körülmények közül érkeztek a gyerekek, és ez nagyon látszott is itt rajtuk, főleg az elején. Nem tudták, hogy a kenyeret nem harapjuk, hanem törjük, a WC-használatot egyenesen a WC-ben kellett nekik megmutatni... mindenféle gyerekünk volt, jól szituálttól kezdve félprimitív...” (tanár egy debreceni általános iskolából)

A pedagógusok, mint a „nyugati” kultúra hordozói, e beszédmód használatával nem csak szabad utat kapnak a többségi kulturális kánon terjesztésére; felhatalmazást nyernek a „civilizálatlan” és „kulturálatlan” tanulók „kiművelésére”. A helyesnek vélt gondolkodási és viselkedési minták befogadásához persze egyfajta passzivitás- és alávetettség-tudat szükséges, amit az orientalista diskurzus eleve a „keleti” ember sajátjának tulajdonít.

Orientalista diskurzusba burkolva jelenik meg pedagógusok szülői érdektelenségről és a „hátráltató” családról szóló beszédmódja. Ez a beszédmód abból a narratívából indul ki, hogy a menekült gyerekek szüleivel a legritkább esetben van a pedagógusoknak közvetlen kapcsolatuk. A kapcsolat hiányát a pedagógusok elbeszéléseikben mindenképp a menekült szülők érdektelenségével, „hanyagságával” magyarázzák.

„Nagyon furcsa nekünk a mai napig, hogy a pici gyereket felrakják a tábori buszra, itt levesszük, és a szülő nem is kíváncsi arra, hogy hol, kikkel tölti el az egész napját az a gyerek. Én, mint anya, nem tudom megérteni, hogy egy anya hogyan engedheti el így a gyereket. Mert az anya, az mindenhol anya, nekem ne magyarázza senki, hogy más anyák mások lennének...” (bicskei óvónő)

A menekült szülők „gondatlansága” a szülői együttműködést leginkább igénylő óvodákban vált ki a pedagógusokból értetlenséget: „Volt olyan, hogy az anyuka nem jött el az anyák napi köszöntőre. Az tragédia volt a gyerekeknek, mert nagyon készült, és az összes többi gyerek anyukája ott volt” – meséli a bicskei általános iskola tanára.

Az iskolákban is felbukkan az érdektelenségről szóló beszéd, de mivel nagyobbak a gyerekek, a menekült szülők nemtörődősége kevésbé vált ki a pedagógusokból megbotránkozást. A menekült szülők passzív hozzáállásáról szóló pedagógusi beszédmód itt kettős célt szolgál. Egyrészt általa megerősítést nyer az a megállapítás, hogy az iskolában a gyerekek jól érzik magukat, és a szülők, látva a gyerekek fejlődését, megbíznak az iskolában.



„Első alkalommal egyes szülők elkísérik a gyerekeket, az aggodóbbak megnézik az iskolát, de a legtöbb szülő soha nem jön el, megbíznak az iskolában.” (tanár egy debreceni általános iskolából)

„Az utóbbi hat-hét év azt mutatja, hogy belefásultak a táborlakók a kilátástalanságba, és legkevésbé az érdekli őket, hogy a gyerekkel mi van. Annyit tudnak, hogy biztonságos, meleg helyen van, jó kezekben, a többi nem érdekli a szülőt.” (tanár egy bicskei általános iskolából)

A büszkeség tehát az iskola részéről jogos, a pedagógusok jól végzik a dolgukat. A szülői érdektelenségről szóló beszédmód másik célja, hogy a pedagógusok némi felmentést kapjanak a menekült szülőkkel folytatott párbeszéd hézagossága, esetenként teljes hiánya alól. A felelősséget a menekültekre és a bizonytalan élethelyzetükre hárítják:

„Nem érdekli őket [a szülőket] annyira, hogy mi van a gyerekkel [...] Szülői értekezletet nem tartunk [a menekültes csoportnak], úgysem értenénk egymást. Az elején úgymint olyan keveset tudnánk a szülőknek mondani, később meg a legtöbben kirepülnek.” (igazgató egy debreceni általános iskolából)

Ez a narratíva nemcsak felelősséget hárít, hanem egyben ítéletet is hoz, amikor a családi körülményeket (elsősorban a szülőket) egyenesen „akadályknak” jelöli meg a gyerek sikeres (iskolai) előmenetelében. Ezzel – ahelyett, hogy kiemelné a szülőkkel való együttműködés szükségességét, – tovább legitimálja a képzetlen és szociálisan deprivált szülők iskolai ügyekből való „kiiktatását”. „A szülők a szálláson nem foglalkoznak a gyerekekkel, nem bíztatják őket a jobb teljesítményre. [...] Reménytelen a gyerekek helyzete, szocializációs mellékutcaába jutottak, pedig kár értük” – mondja egy nagykanizsai általános iskola tanára.

A szülői érdektelenségről és a gyerek fejlődését hátráltató családi körülményekről szóló elbeszélések a „másság” civilizációs és deprivációs magyarázataiból merítik alap gondolataikat. A civilizációs megközelítés a különböző csoportok kultúrája közötti fejlettségbeli különbségekre hívja fel a figyelmet, és a hatalmi beszédmód segítségével egyes közösségek másokkal szembeni kulturális felsőbbrendűségét hirdeti. A deprivációs vagy deficitet hangsúlyozó megközelítés pedig az egyes csoportok „másságát” gazdasági és szociális hátrányaikkal magyarázza. Ez a beszédmód ugyan kevésbé civilizatorikus felhangú, ám magyarázatában éppolyan leegyszerűsítő és determinisztikus, mint az előbbi. A pedagógusok narratíváiban, változó hangsúlyokkal ugyan, de a civilizációs és deprivációs/deficit érvelések egyaránt kifejezésre jutnak.

### *A betegség és fogyatékoság beszédmódja*

A menekült szülők iskolához való viszonyánál sokkal többet emlegetett téma a magyar szülőknek a menekültekhez és a menekültek iskolai jelenlétéhez fűződő viszonya. Gyakori, hogy arra a kérdésre: „Milyen a gyerekek szüleivel a kapcsolatuk?”, a pedagógusok automatikusan a magyar szülők menekültekhez való pozitív vagy negatív hozzáállásáról kezdenek el beszélni, nem pedig a menekült gyerekek szüleivel kialakított kapcsolatról. Ez alapvetően két dologra enged következtetni: Egyrészt arra, hogy a tanároknak kapcsó-

lata jellemzően a magyar gyerekek szüleivel van, másrészt pedig arra, hogy a pedagógusok számára egyértelműen fontosabb a magyar szülők „hozzaállása” – „hozzaállítás” alatt persze itt két különböző dolgot értenek.

A magyar szülői oldalról szóló pedagógusi elbeszélések a menekültek megjelenésével kapcsolatos többségi félelmekről és a magyar szülők menekültképeről is sokat elárulnak. Számunkra azonban elsősorban azért érdekesek, mert bennük a negatív vonatkozású vélekedések dekonstruálásának és a szülők megnyugtatójának beszédeit tanulmányozhatjuk.

„A szülői oldalra vigyázni kell. Időben és érthetően tájékoztatni kell őket, hány menekült gyerekről van szó, meddig maradnak, nem hordoznak betegségeket, mind egészségügyi szűrésen mentek át stb. El kell oszlatni a félelmeket.” (tanár egy békéscsabai általános iskolából)

Megjegyzendő, hogy a menekültekkel kapcsolatos félelmek nagy része (legyen szó akár eltérő életformával, akár eltérő megjelenéssel stb. kapcsolatos ellenérzésekről) egészségügyi köntösbe bújtatva fejeződik ki, azaz betegségként definiálódik. Ezek a medikalizált elbeszélések a távoli és misztikus idegennel kapcsolatos félelmeket hozzák a közelünkbe azzal, hogy az „ismeretlen másikat” – ebben az esetben a menekült gyereket – bizonyos betegségekkel ruházzák fel.

„Hoztak ugyan egy orvosi igazolást, hogy egészséges, közösségbe mehet, de ettől még nem lehetett tudni, hogy vajon lappang-e bennük valamilyen betegség. Akkoriban Erdélyből jöttek nagy számban gyerekek, és felkapta éppen a média, hogy milyen sok a HIV-pozitív gyerek Romániában... hát bizony megfordult az ember fejében sok minden...” (bicskei óvónő)

Az egészség a modern egészségtudatos diskurzusban metaforikus jelentéssel bír, arra utal, hogy a modernitás szülötte: tiszta, rendes, felelős. A fertőzés ezzel szemben a vadság és a természeti erők, a fertőzés hordozója pedig a kontroll híján lévő közösségek képét hívja elő. A betegség ebben a beszédmódban tehát nemcsak biológiai értelemben fogalmazódik meg, hanem egyben a „mátság” szimbolikus hordozójává, a közösségek közötti határok fenntartójának forrásává is válik (Csabai–Erős, 2000: 128, 131; lásd még Kende, 2002: 167–171). A beteg menekültekről szóló narratívák terjedése a pedagógusokat ellennarratívák létrehozására készítetik.

„A kollegákban megvolt az empatikus készség és a szeretet is, nem viszolyogtak ezektől a gyerekektől. Amelyik kollegában pedig esetleg van valami ellenérzés, az erről hallgat, legfeljebb nem kerül sor arra, hogy ő foglakozzon a gyerekekkel.” (igazgatóhelyettes egy debreceni általános iskolából)

Ebben a beszédmódban az iskola egészének a viszonya a menekült gyerekekhez – az érintett pedagógusok „empatikus” és „szerető” hozzáállásának köszönhetően – alapvetően pozitív. Am befogadó hozzáállás ide vagy oda, mégsem lehet nem észrevenni, hogy a menekült gyerekekkel kapcsolatos „vizolygás” mint téma az iskolában mégiscsak jelen van.

Ellennarratívákból születnek a magyar szülők féltreírásának elosztását, a kedélyek megnyugtatót célzó elbeszélések is.

„Elmondtuk a szülőknek, hogy ugyanolyan gyerekekről van szó, mint az övéik, azzal a különbséggel, hogy nekik még otthonuk sincs, tehát nem kiközösíteni, hanem segíteni kell őket... Elmondtuk azt is, hogy orvosilag ellenőrzött gyerekekről van szó – ez szokott a fő aggály lenni.” (igazgató egy békéscsabai általános iskolából)

Ennek a beszédmódnak az egyik fő mozgatója a magyar szülők reakcióival kapcsolatos aggodalom: a szülők elégedetlensége semmiképpen nem tesz jót az intézménynek, hiszen romolhat az iskola „színvonala”, a szülők elvihetik innen a gyereket egy másikba, legrosszabb esetben pedig akár tömeges átiratási folyamat veheti kezdetét, amely az intézmény számára végzetes is lehet. Ezen a téren tehát egyértelműen több az intézmény vesztenivalója, mint abban az esetben, ha a menekült szülők részéről merülnek fel problémák. A pedagógusok szerint az ugyanis nem számít különösebb kudarcnak, ha a menekült gyerekek maradnak ki az iskolából, ez ugyanis mindennapos esemény. Ahogy ezt maguk a pedagógusok is hangsúlyozzák, a gyerekek kimaradásáért különben sem az iskola, hanem maguk a menekültek és az „egyéb körülmények” tehetők felelőssé (lásd a szülői érdektelenségről, a hátráltató családról szóló beszédet).

A közoktatás integrációs missziójából adódik az is, hogy amennyiben sor kerül a „másság” felismerésére, azt a pedagógusok (a külsőségek kirakati ábrázolásán felül) alapvetően mint gondozást igénylő hiányt, devianciát vagy veszélyeztetettséget észlelik, még akkor is, ha a heterogenitást a közoktatási közbeszéd valójában pozitívként értékeli. E misszió érvényesülésére utalnak a deficitre utaló érvelésekből táplálkozó „másságértelmezések” is, amelyek a „másságot” – a nyugat-európai felfogástól eltérően – oly módon definiálják a külföldiségből eredő sajátosságok halmazaként, hogy közben e sajátosságokat egyfajta fogyatékosként értelmezik. „Másságként” tehát a szociális depriváltság, a nyelvtudás, az információ vagy a kulturális tőke hiányának társadalmi patologizálása, betegségként vagy fogyatékosként való intézményes (akár jóindulatú és tapintatos) kezelése jelenik meg, és semmiképpen sem annak bármiféle pozitív erőforrásként való használata:

„Most éppen csak egy hallássérült gyerekünk van, de a mellettük lévő gyermekotthonból is jönnek hozzánk toloszékes gyerekek. Nem idegen tehát a gyerekektől a másság, látják, hogy vannak gyerekek, akik egészen más életritmusban, életminőségben élnek. Szoktunk átjární a gyereketthonba műsort adni évente egyszer-kétszer. A gyerekek ilyenkor megdöbbennek a halmozottan testi-szellemi sérült gyerekek láttán, de nem baj, hogy szembesülnek ezzel, akár csak a menekültek jelenlétével.” (tanár egy debreceni általános iskolából)

## MENEKÜLT GYEREKEK ÖNMAGUKRÓL, AZ ISKOLÁRÓL ÉS A BEILLESZKEDÉSRŐL

Georg Simmel „idegenről” szóló klasszikus szociológiai elméletének értelmezésében az idegen „az a vándor, aki nem vándorol tovább, aki ma érkezik, és holnap itt marad” (Simmel, 1971: 45). Egy négy éve Magyarországon élő, tizenöt éves algériai lány ezt így fogalmazza meg:

„Amikor eljöttünk, Algériában háború volt. Átmentünk Franciaországba, és onnan egy hónap után átmentünk Németországba. Négy évet voltunk Németországban, ott született az öcsém, de aztán, mivel azt mondták, hogy már haza lehet menni, béke van, vissza kellett mennünk Algériába. Vissza is mentünk, de még balhé volt, így onnan átmentünk Moszkvába, aztán Minszkbe, és onnan nyolc hónap után átjöttünk Magyarországra.”

A közelség és a távolság ebben a léthelyzetben tehát egyidejűleg érvényesül: az idegen egyszerre tagja és kívülállója a befogadó társadalomnak. Ennek a „köztes létnek” a sajátosságai fogalmazódnak meg az új környezetben beiskolázott menekült gyerekek elbeszéléseiben is, akiknek helyzete, a holnap bizonytalansága miatt, aligha lehetne „köztesebb”.

A menekült két kultúra határán áll, és személyes válságokkal küzd. Az eltérő kultúrákkal való szembesülés a gyerekekben is belső konfrontációk sokaságát váltja ki. Esetükben nemcsak az otthonról hozott „természetes” és az új „normatív” kulturális minta kerül konfliktusba, hanem a hátrahagyott stabilitás és a menekülés által meghatározott bizonytalanság is.

A stabilitásból a bizonytalanság (illetve a bizonytalanságból a stabilitás) felé vezető rögzített átmenetet a menekültek és a menekülteket befogadó közeg „menekültség”-értelmezése közötti ellentmondások is tovább nehezítik. A többségi felfogásban a határhelyzetben<sup>69</sup> és teljes anyagi javaktól való megfosztottság állapotában lévő menekültek elfogadható (azaz befogadható) abnormalitást képviselnek. A befogadás gesztusa azonban átmeneti időre szól, a menekülteket csak addig illeti meg, amíg azok valóban védelemre és gondozásra szorulnak. Amint a menekült „otthoni” veszélyeztetettsége megszűnik, illetve a menekült kilép az anyagi javaktól való megfosztottság állapotából, és visszaáll a „normálisnak” számító állapot, a „menekültség” is elveszti érvényességét. Míg azonban a többségi társadalom normalitásában az „érvényességét veszített menekültség” állapotából kizárólag a menekült származási országába vezethet az út, addig a menekültek számára az egyetlen „normalitást” továbbra is a biztonság és az egzisztenciális stabilitás megteremtése jelenti, függetlenül attól, hogy ez mely közegben érhető el.

A „menekültség” külső és belső értelmezései közötti eltérések nemcsak szemléletbeli különbségeket, hanem ebből adódóan társadalmi konfliktusokat is kiváltanak. Az eltérő értelmezésekből eredő konfliktusok többnyire magukon a menekülteken csapódnak le: a befogadó társadalom menekültként rögzíti az érkezteteket, és éppen a „menekültség-

<sup>69</sup> A menekültek határhelyzetéről és a menekültségből eredő kettősség állapotáról lásd például Al-Ali, 2002.

gel szükségszerűen együtt járó” marginális állapotból való kilépés lehetőségétől fosztja meg őket. Olyankor pedig, amikor a gazdaságilag megerősödő és sikeresen beilleszkedő menekült esetén marginalitásról és annak rögzüléséről már végképp nem lehet beszélni, a menekültlétből kilépett, de hazatérni „nem szándékozó”<sup>70</sup> jövevényvel szembeni értetlenség, gyanakvás és idegenkedés a befogadó társadalom első válasza, és nem a menekült sikeres integrációjának elismerése és támogatása.

A kettősség állapota természetesen nemcsak külső konfliktusokat, hanem belső, a menekültként számon tartott egyénben lejátszódó ellentmondásokat is előidéz, amelynek feloldása csak tartalék erőforrások mozgósítása révén lehetséges. Az általunk megszólaltatott menekült gyerekek beszámolóí is a belső feszültség oldásának jegyében fogalmazódnak meg. Narratíváik csak nagyon ritkán szólnak sikertelenségről, reménytelenségről és a kellemetlen állapot kibillenthetetlenségéről, bár ilyen is előfordul. Egy nyolc éve menekülttáborban élő fiú például elfogadja a számára előnytelen és meghasonlások sokaságát maga után vonó status quót, amikor szomorú beszámolója zárásaként megállapítja: „Én azt hiszem, egy menekült csak egy menekült.” A bizonytalan státus effajta rögzülését hívja Stichweh befagyasztott marginalitásnak, amelynek anómiává vagy devianciává alakulása szerinte csak idő kérdése (Stichweh, 1993: 14).

A menekült gyerekek beszédét azonban elsősorban nem a kettősségből fakadó konfliktus elfogadására, hanem sokkal inkább az annak feloldására való törekvések jellemzik. E törekvések mikéntje a sérelem és siker narratíváinak kettős keretében ragadható meg leginkább, ezért a következőkben e két narratívakeret és a keretekben sorakozó gyermekbeszélések bemutatására és értelmezésére összpontosítunk. Ennek során a második fejezetben részletesebben leírt fókuszcsoport-beszélgetések anyagát használjuk föl, itt azonban értelemszerűen csak a menekült gyermekek által mondottakra támaszkodunk. Az idevonatkozó beszélgetéseken négy csoportban 19 menekült gyermek vett részt.

## Sérelemnarratívák

### *A megpecsételés narratívái*

Láttuk, hogy a pedagógusok narratíváiban szinte alig jelennek meg iskolai konfliktusok. Mindemellett szembetűnő volt az is, hogy ha meg is jelennek, azokat a pedagógusok még a konfliktusok létét el-elismerő univerzalista érvelésekben sem a „másság” elleni reakcióknak, hanem a gyerekek között „normálisan is meglévő piszkálódásoknak” tulajdonítják. Figyelemre méltó, hogy a menekült gyerekek beilleszkedésről szóló elbeszéléseiben ennek a pedagógusi beszédmódnak éppen a fordítottja jelenik meg. A pedagógusoktól eltérően az ő történeteiket egyrészt sűrűn átszövik az iskolán belüli konfliktusokat gazdagon leíró és értelmező narratívák, másrészt ezekben a narratívákban a konfliktusok egyértelműen a „másságukról” (illetve a „másságuknak”) szólnak, nem pedig bármiféle „természetes” és „normális” szocializációs dinamikáról.

<sup>70</sup> A menekült elvesztett otthonának és hátrahagyott hazájának narratívájáról lásd Povrzanovic Frykman, 2002.



A konfliktusokat leíró elbeszélésekben az interetnikai, interkulturális konfliktusok és a menekült gyerekeket érő atrocitások különféle formáival találkozhatunk. A leírásokban közös, hogy a gyerekeket ért szóbeli és fizikai bántalmazások igen agresszív formáit tartalmazzák, olyan konfliktusokét, amelyekben a magyar osztály- és iskolatársak mindig a konfliktusok kezdeményezőiként, a szemüket behunyó pedagógusok pedig (ha a történet részesei) rendszerint a magyar gyerekek cinkostársaiként jelennek meg. Egy tizenegy éves örmény lány szerint:

„...az új iskolában nagyon rossz volt, mindig rugdostak a gyerekek, бүдös afgánnak, talibánnak, romának neveztek. [...] Ha valami új ruha vagy nyaklánc volt rajtam, azzal csúfoltak, hogy lopott cuccban járok. A tanárok nem voltak ilyen rosszak, de nem is védtek meg a rugdosásoktól. Amikor az anyukám bement az iskolába, azt válaszolták neki, hogy itt ilyenek a gyerekek.”

Egy magát jugoszlávként bemutató tizenöt éves lány az osztálytársak agresszivitásáról így számol be: „Amikor egyszer kimentünk a WC-re, és otthagytuk a táskánkat, odamentek az osztálytársaim, és rátapostak a táskákra, hogy »ez a két cigány úgyis lopta...«” Egy tizennégy éves ukrán lány pedig így: „Az elején csúfoltak, hiába vagyok fehér bőrű, mégis azt mondták rám, hogy »afgán, román, cigány... húzzál már innen«, csak úgy, mert nem vagyok magyar.”

Ezek a beszámolók bővelkednek a magyar gyerekek által helytelenül és bántó szándékkal használt, a menekült gyerekekre értett „cigány”, „talibán”, „román”, „arab” stb. kifejezésekkel. Világos, hogy ezeket a jelzőket a menekült gyerekek nemcsak azért érzik sértőnek, mert indokolatlanok, hanem azért is, mert mint mindenki, ők is tisztában vannak azzal, hogy e fogalmak mögött erősen terhelt sztereotípiák húzódnak. Az elbeszélésekből kiderül, hogy az így „bүдösnek”, „tolvajnak” kikiáltott gyerekeket emellett esetenként a „terrorista”, a „fanatikus iszlám”, illetve a „magyarokon élösködő” és a „csencselő” kifejezésekkel is illetik. A gyerekek konfliktusokról szóló történeteiben mindemellett a közbeszéd negatív sztereotípiái és az ezeket felölelő megpecsételő diskurzusok is visszaköszönek, így például a betegség diskurzusa („Korpás volt a fejem és mindenki azzal csúfolt, hogy tetves vagyok” – 14 éves ukrán lány), az orientalista diskurzus („Mondták, hogy menjek vissza a primitívekhez, meg a sztyeppére, oda, ahonnan jöttem” – uő) vagy az idegenek és stigmatizált kisebbségek termékenységéről szóló negatív sztereotípiákat visszhangzó diskurzus („Azzal jöttek, hogy az anyám ennyi gyereket szült, de felnevelni nem tudja őket” – uő).

### *Konfliktusracionalizáló narratívák*

A konfliktusok leírása mellett a menekült gyerekek a konfliktusok értelmezésére és értékelésére is sort kerítenek. A konfliktusokat „elemző” elbeszélésekben a gyerekek az ellenségeskedések háttérébe határozottan a „másságukat” helyezik. Az is nyilvánvaló számukra, hogy az utálkozó megjegyzések nem a valóban tetvesnek, бүдösnek, tolvajnak stb. szólnak, hanem a „többségtől” eltérő vagy eltérőnek vélt életformájú és tulajdonságú jövevénynek. Ezek az eltérő, illetve eltérőnek vélt tulajdonságok tehát a bántalmazás generálói, és a gyerekek beszámolóiban világosan meg is fogalmazódnak.

Az egyik ilyen fő támadási pont a menekültség, amely a gyerekek beszédében olyan erős „elsődleges” csoportmeghatározó tényezőként jön számításba, hogy gyakran felülírja az összes többi (etnikum, vallás stb.) jellemzőt: „Volt egy gyerek, aki azért utált, mert menekült vagyok” – magyarázza egy tizenhat éves jugoszláv fiú.

A szegénység, lecsúszottság, idegenség állapotát jelképező menekülthelyzet tehát ezekben a narratívákban már önmagában elég ahhoz, hogy az iskolatársakban ellenérzéseket gerjesszen, és elutasítást, kirekesztést váltson ki. Egy tizennégy éves jugoszláv fiú mondja:

„Elkezdtem beszélgetni néhány gyerekkel, hallották, hogy töröm a magyart, és kérdezték, hogy milyen állampolgárságú vagyok, és amikor mondtam, hogy jugoszláv, akkor hirtelen csönd lett, és másnap senki nem beszélt velem. És akkor rájöttem, hogy ők nem szeretik a menekülteket.”

A menekültségen kívül, illetve annak velejárójaként sűrűn szerepel az eltérő bőrszín („Lenéztek, a bőröm miatt” – 16 éves afgán fiú) és a magyar nyelv nem tökéletes ismerete („Azt mondják, hogy fogd be a szád, és tanulj meg először beszélni” – 15 éves algériai lány) elutasítást magyarázó tényezőként a menekült gyerekek beszédében.

A konfliktusok tematizálása azonban nem reked meg ezen az „elsődleges szinten” a legtöbb beszámoló további, a reflexivitás elmélyültségéről tanúskodó adalékkal egészül ki. Úgy tűnik, a gyerekek nem elégszenek meg azzal, hogy az el nem fogadottságot tisztán „másságuknak”, tehát a menekültségükhöz vagy külföldiségükhöz köthető „elsődleges jegyekkel” szembeni ellenérzéseknek tulajdonítsák. Abban a gyerekek között ugyan konszenzus van, hogy az elutasítás egyértelműen ennek a „másságnak” szól, de a „másság” elutasításához vezető tényezők megértése mégis további spekulációra készíti őket.

E reflexiók eredményeképpen jön például számításba a gyerekek elbeszéléseiben a közoktatás által közvetített nemzeti történelmi kánon mint alapvető konfliktusgeneráló tényező, vagy mint olyan narratív keret, amelyben a történelmi színezetű konfliktusok is elbeszélhetők. Egy ukrán menekült gyermek is ezt a narratívakeretet használja, amikor a történelmet mint konfliktusképző mechanizmust helyezi az egykori magyar osztálytársaival kialakult feszült viszony háttérébe:

„Azt tudom, hogy a magyarok azért nem szeretik az ukránokat, mert a háború alatt sok földet vettek el a magyaroktól a magyar–ukrán határon. Törin mondták, hogy az a föld, ami Magyarországé volt, az most mind Ukrajnáé. Debrecenben is azt mondták nekem, hogy ukrán vagy, és a mi földünkön laksz.” (14 éves ukrán lány)

A konfliktusokról szóló magyarázatok az eltérő vallást is konfliktusgeneráló tényezőként emelik ki. Ezen belül is különösen az iszlám hit és a valláshoz kötődő eltérő életforma alkalmas arra, hogy a menekült gyermeket „piszkálódások” céltáblájává tegye. Egy magát jugoszlávként bemutató, tizennégy éves fiú szerint:

„Ha azt mondom valakinek, hogy iszlám vagyok, azonnal kicsúfolnak. Utálják. Azt mondják, hogy terrorista meg ilyenek, nem tudják, mi van mögötte. Csak azt látják, amit a tévében mondanak, pedig annak csak az ötven százaléka igaz.”

Egy tizenhat éves afgán lány beszédében hasonló fogalmazódik meg, amikor az elutasítást az emberek tájékozatlanságával magyarázza:

„Amikor mondom, hogy Afganisztán, akkor hű, Afganisztán... forgatják a szemüket, meg minden. És valójában ez az, ami rosszul esik nekem, hogy hallanak valamit a vallásról, de nem tudják biztosan, hogy igaz-e vagy sem, és azt sem tudják, hogy mi történt igazából.”

Ezekre a beszédmódokra a társadalmi nyilvánosságban 2000. szeptember 11-e után megjelent erősen sematizáló kelet–nyugat, barbár–civilizált, fundamentalista–demokratikus stb. ellentétpárok és az ezekkel kapcsolatban kialakult diskurzusok is rányomják a bélyegüket. Az így kialakult, politikai és kulturális vitákat és szembenállásokat tükröző beszédmódban a „nyugati” álláspontot a magyar gyerekek, a két kultúra határán álló fordító és békítő szerepét pedig maguk a menekült gyerekek képviselik.

### Siker- vagy integrációs narratívák

*„A barátságához és a magyarokhoz türelem kell” – a megértés és megbocsátás narratívái*

Míg a sérelem a menekült gyerekek beilleszkedésről szóló történeteinek alapmotívuma, az elbeszélések szinte minden esetben az integrációs sikerek narratíváival zárulnak. Idesorolható azoknak a sikerként számon tartott tetteknek az elbeszélése is, amely az elszenvedett sérelmek megbocsátására összpontosít, és amely a szövegekben egyben a beilleszkedéshez vezető út elkerülhetetlen részeként jelenik meg.

Feltehetően éppen a „fordítói” közvetítésből adódóan az iskolai sérelmeket, konfliktusokat kommentáló beszédnek az a sajátossága, hogy megértő, lojális és elnéző. Megértő, mert olyan gyerekek gondolatvilágát tükrözi, akik a „köztes lét” szülőtteiként vagy neveltjeiként a konfliktusokat egyszerre képesek kívülről és belülről látni, képesek saját nézőpontjukból kilépve önmagukat, „a másikat” a „másik” szemével nézni: „Amikor jöttek a talibánok, akkor ez egy ilyen kényszerhelyzet volt, de a magyaroknak ezt nehéz megérteni, és normális, hogy ők így reagálnak” – mondja egy tizenegy éves afgán lány. A megértés mellett kifejezésre jutó lojalitás egyrészt egy olyan világnak szól, amely befogadja a kizsájtottakat és az otthonukat elhagyni kényszerülteket, de ahol a befogadottak mégis idegenek maradnak. Egy tizenéves román fiú így fogalmaz: „Ha otthon valaki ezt csinálná velem, bevernék neki egyet szó szerint, de itt nem, mert ez nem az én országom.” Másrészt viszont az ilyen beszéd egy olyan társadalomnak szól, amely önnön kulturális értékeit, civilizációs teljesítményeit a „másiknál” magasabbra helyezi, és így a lojalitást – és esetenként az alázatosságot – természetesnek veszi, sőt mi több, el is várja (lásd orientalista diskurzus, a betegség és a fogyatékosság diskurzusa).

Egy, a témában „jártasságot szerzett”, négy éve Magyarországon élő tizenhat éves afgán fiú szerint „a barátságához és a magyarokhoz türelem kell”. A fókuszbeszélgetések során a gyerekek ezzel az állítással teljesen egyetértettek, és konszenzus alakult ki arról, hogy a sikeres beilleszkedésnek elsődleges feltétele az alkalmazkodás és a visszafogottság az első időben. Az afgán fiú így folytatja: „Az első évben engem is bántottak, de aztán

türelemmel sikerült elérnem, hogy ne piszkáljanak... Én egy pár hétig nem ellenkeztem, és akkor jobb lett, és csak lassanként ellenkeztem.” Ez a beszédmód a helyi struktúrákkal szembeni alázatot hirdeti, és – legalábbis az „első időben” – nem az egyezkedést, tárgyalást, hanem a többséghez való egyirányú alkalmazkodást jelöli ki az egyetlen járható útnak.

A megértés és lojalitás szellemében megszólaló gyermekek konfliktust elemző és racionalizáló narratíváiban az ellenségeskedés az együttélés velejárója, a kiközösítővel szembeni bocsánat pedig a narratíva része: „Nem úgy van, hogy csak a magyarok bántják a külföldieket. A külföldiek sem ártatlanok, se a cigányok, senki sem ártatlan. Nem szabad csak a magyarokat hibáztatni... nem akarom megvédeni őket, de nem csak ők a rosszak” – mondja egy tizenhárom éves koszovói fiú. Egy tizenhat éves afgán fiú szerint „egy jó a magyarokban, hogy nem mondják ki, hogy téged utállak, visszafogják magukat. Az edzésen is vannak olyanok, akik távol tartják magukat tőlem, de legalább nem közösisítenek ki.” A kellemetlen helyzetek ilyenformán való viszonylagossá tételével („lehetne rosszabb is”), nemcsak maga a kiközösítő kap felmentést, de a konfliktus is veszít éléből. Egy tizennégy éves szíriai lány úgy véli: „Minden országban van jó és rossz ember is. Nekem is van olyan osztálytársam, aki Oroszországba ment, és utálta, mert állandóan csúfolták, hogy magyar. Ugyanilyen az egész világ.” Az idegenekkel szembeni rosszindulat itt tehát univerzális emberi tulajdonság, mivel azonban az emberek sokfélék, egy országon belül is jelentős hozzáállásbeli különbségek adódhatnak: „Az anyukámnak és az apukámnak az a véleménye a magyarokról, hogy nagyon jó emberek, ahol dolgoznak, ott nagyon jó a főnökük. Szerintem velünk csak az iskolában rosszak” – állítja a tizennégy éves román fiú.

A barátságatlanság megnyilvánulásait és eredetét firtató beszédmódok sűrű használata arra mutat rá, hogy a menekült gyerekeket nemcsak bántja, intenzíven foglalkoztatja is az erőviszonyok nyilvánvaló egyenlőtlensége és annak háttere. Ebben nincs semmi meglepő. Szembeötlő viszont, hogy a lenézett, közösségből kizárított gyerekek olyan légkörben töreksenek a többség-kisebbség viszonyáról való árnyalt, a probléma különböző szegmenseit figyelembe vevő gondolkodásra, ahol az interetnikai, interkulturális konfliktusról való beszéd tabu, és ahol ezeket a konfliktusokat a pedagógusok se meglátni, se kezelni nem akarják, vagy nem tudják. Az elutasítás gyökereinek megértésére formált változatos gyereknarratívák ennek a felszinen idilli, de számukra konfliktusokkal telített helyzetnek a tudati oldására tesznek kísérletet a maguk módján. A másik oldal lehetséges motivációinak az ésszerűsítése és az elutasítás racionalizálása is ebben segít: valamelyest kisebbíti a könnyen hozott, ám annál súlyosabb ítéletek által mart sebeket.

### *„A legtöbbje befogadó” – narratívák a magyarokról*

A konfliktusok értelmezésével, racionalizálásával szorosan összefüggenek a magyarokról és a magyarok tulajdonságairól szóló elbeszélések. A befogadottság felett érzett hálából vagy ellenkezőleg, a kilátástalanságból fakadó tulajdonságképzések (mint például a jó élményekből táplálkozó, a befogadó társadalomnak tulajdonított türelem és vendégszeretet, vagy éppen a negatív tapasztalatokhoz kötődő, a többségi társadalom eredendően ellenséges, nyereségorientált természetének kiemelése) a migránsokra jellemző olyan beszédmódok, melyek a menekült gyerekek narratíváiban is visszaköszön-



nek. Ezek elemzéséből kitűnik, hogy a gyerekek beszámolóí erősen terheltek az otthon hallott információkkal és a család beilleszkedési tapasztalataival. Jellemzően azoknak a gyerekeknek van jóval negatívabb képe a magyarokról, akik családjának még nem sikerült státust szereznie és a táborból kiköltöznie. Egy nyolc éve magyarországi táborokban élő, tizenégy éves jugoszláv fiú a magyarokat például így ítéli el:

„A magyarok nem is veszik észre a menekülteket, mintha nem lennének emberek. Az, hogy a magyarok okosak, nem jelenti azt, hogy jól viselkednek az emberekkel. A menekültekkel általában úgy viselkednek, mint az állatokkal, de ezt én gondolom, valaki mást gondol.”

A befogadóállomások lakóinak a táboron kívüli, nem éppen pozitív fogadtatása nyilvánvalóan hozzájárul a „magyarok” elmarasztaló megítéléséhez, legalábbis ez látszik tükröződni a több éve táborban élő iskolás gyermekek beszámolóiban.

„A magyarok azt hiszik, a menekültek csak azért menekültek, hogy pénzt keressenek. Azért jönnek a táborokba, hogy megszédjék magukat. Túl hamar ítélnek. Nem ismerik meg bennük az embert, még mielőtt megismernének, már ítélnek.” (uő)

A kutatás során a magyarokról általánosságban, tehát nem kimondottan iskolai összefüggésben vélekedő gyermekek beszámolóiban inkább negatív véleményekkel találkoztunk, noha egyenlő arányban szólaltattunk meg táborlakó és onnan már kiköltözött gyerekeket. (Mindez adódhat persze a kutatási helyzetből is, amely akaratlanul is az egyedi, érdekes, kirívó eseteket hívja elő, nem pedig a „természetesebbnek” számító pozitív példákat.) A negatív vélemények mellett azonban a magyarokról alkotott pozitív képpel is találkozunk, mégpedig jellemzően a magát integrálódottnak érző családok gyerekeinek beszédében. A munkát vállaló, saját vagy bérelt lakásban élő, elégedett családok gyerekeinek beszédmódját jellemzi leginkább a konfliktust értelmező narratívánál is tárgyalt attitűd, tehát a magyarok iránti nagyfokú lojalitás, empátia és a sérelmekkel szembeni elnéző beszéd. Egy táborból már több éve kiköltözött, magát beilleszkedettnek tartó, tizenhat éves afgán lány például ilyennek látja a magyarokat: „A legtöbbször befogadó, szóval jó fejek. Nekik az a fontos, hogy ha valaki ugyanúgy öltözködik, ahogy ők, akkor nekik is jó fej, és így hamar be lehet illeszkedni.” Másik iskolába járó, de hasonló körülmények között élő és a beilleszkedését hasonlóan „sikernek” tartó, egy évvel idősebb unokabátyja pedig így beszél a magyarokról: „Furcsa, de sok mindenkinben megtalálom valahol magamat, van bennünk közös dolog.”

Az iskolai kontextussal összefüggésben elhangzott, magyarokról szóló narratívák azt sugallják, hogy a menekült gyerekek saját beilleszkedésüket ugyan sikeresnek értékelik, viszont az „eredeti” státushierarchia dekonstruálására tett erőfeszítéseiket sikertelennek. Az eddigi sikertelenség okát azonban nem saját teljesítményük elégtelenségében látják, hanem az őket befogadó, de elért eredményeik dacára továbbra is megkülönböztető többségnek róják fel. Egy tizenhat éves afgán lány magyarázata: „A gyerekek nagyon utálják, hogy én vagyok a legjobb tanuló, mert én menekült vagyok és nem magyar, és nem tudják felfogni, hogyhogy én jobban tanulok, mint ők.” Megjegyzendő, hogy a „mi, menekültek” „ők, magyarok” kategorizáció még azoknak a gyerekeknek a beszámolóiban is



előjön, akik már tíz éve Magyarországon élnek, és évek óta „kiléptek” a tipikus menekült életformából.)

Ezek a narratívák egyben arra is alkalmasak, hogy demonstrálják a „menekültségét” levetkőző, tehát a szociálisan deprivált „idegen” státusát maga mögött hagyó gyermek teljesítményét. F. teljesítmények és a teljesítmények elérését lehetővé tevő képességek azonban nem önmagukban érdekesek, hanem azért kulcsfontosságúak, mert a menekült gyerekek számára az átmenetiségből, a marginalitásból való kitörést, azaz a sikeres integrációt jelentik. A többséghez igazodni próbáló menekültek eredményének többségi kritikája éppen ezért a gyerekek számára többet mond magának a teljesítménynek és a teljesítményt felmutató egyénnek a lenézésénél: bennük az anyagi javaktól való megfosztottság, a társadalmi kivülállás, az inkompetencia és a presztízshiány által fémjelzett átmeneti állapot hátrahagyása kérdőjeleződik meg, és mint ilyen, e narratívákkal azonnali elhárításra szorul.

„Az apámnak nadrágboltja van, szoktam onnan a tesómnak hozni divatos bő nadrágokat. Amikor egyszer a tesóm hazajött, mesélte, hogy az iskolában csúfolták, hogy milyen nadrágja van... Féltékenyek, ha valakinek jobb cucca van, vagy ha valamit jobban tud!” (16 éves afgán fiú)

Noha a többség által státus-összeférhetetlenségnek kommunikált konfliktus további elmélyülésének megakadályozása a menekült gyermek alapvető érdeke, ezt semmiképpen sem saját alárendelt státusának elfogadásával és az eredeti felállás rögzítésével kívánja elérni. Az összeférhetetlenségért inkább a többség negatív hozzáállását, ellenszenves tulajdonságait okolja, és annak megváltoztatását javasolja. Egy tizenöt éves afgán fiú szerint: „Zavarja, ha nekünk van, nekik meg nincs, tehát irigyek. Azzal van bajuk, hogy a menekültek idejöttek, és gazdagabbak lettek, mint azok, akik itt élnek.”

A helyzet paradoxona, hogy ezekben az elbeszélésekben már nem a teljesítményekben alulmaradó menekült a negatív megkülönböztetés célpontja, hanem éppen ellenkezőleg, a jól teljesítő, „könnyen” asszimilálódó, azaz az idegenség helyzetéből adódó deficiteket „túlkompenzáló” gyermek: „Sokkal jobban fociztam, mint a többi osztálytársam, ezért is lenéztek” (16 éves afgán fiú); vagy: „Ha sok nyelvet tudsz, arra is féltékenyek. Mindenre irigyek, nemcsak a tanulásra” (14 éves ukrán lány). A „túlteljesítés” a menekült gyermek narratívájában tehát éppen annyira érzékeny pontja a többség–kisebbség viszonyoknak, mint az „alulteljesítés”. A tanulásban, sportban, öltözködésben stb. a többségből kiemelkedő menekült gyermek ugyanis kakukktojás, és mint ilyen, veszélyezteti a többségi közösség kollektív tudatában kialakult státushierarchiát.<sup>71</sup>

A beilleszkedőre visszaütő „túlkompenzáció”<sup>72</sup> jelenségét támasztják alá az idegenség esszencialista megközelítéséről szóló elméletek is, amelyek szerint a potenciális asszimiláns minél inkább felveszi a „hasonlóság” bizonyos jegyeit (nyelvtudás, viselkedés, szokások, öltözködés), annál nagyobb gyanakvást kelt a befogadók körében: kételkedve figyelik, és nem tartják „hitelesnek”. A „tökéletes másolat” tehát csak még nagyobb

<sup>71</sup> Az ilyen értelemben „sikeres” kisebbségekről lásd például Turner–Bonacich, 1980.

<sup>72</sup> Erről a jelenségről lásd többek között Karády Viktor munkáit (például: Karády, 2000).

zavart kelt, mint az „autentikus idegen”, hiszen eredendő társadalmon kívüliségéből adódóan nem lehet képes az újonnan szerzett tudás és tapasztalat megfelelő használatára.

Ez a belső ellentmondás jelenik meg a magyar iskolákban is. Egyfelől ugyanis a pedagógusok az (ál)korrektség nevében nem hangsúlyozzák a „másságot”, és ezzel a menekült gyermekeket a miné! „tökéletesebb” asszimilációra ösztönzik. Másfelől viszont nem kezelik a folyamat során kialakult konfliktusokat, eredjenek azok akár a marginalitás rögzüléséből, akár „túl sikeres” kompenzálásából. Az ebből eredő feszültségek oldására és a visszarendeződés elleni védekezésre, ahogy erre már többször is utaltunk, a menekült gyerekeknek főként tudati eszközeik vannak. Az egyik ilyen eszköz, amint láttuk, hogy a gyerekek beszédében irigyként és féltékenyként jelenítődnek meg a magyarok minden olyan esetben, amikor a menekültek a többség zárt kultúrfelfogásával és merev státuszrendjével nem összeegyeztethető pozícióba kerülnek.

*„Az elején rossz, aztán már nem annyira” – a beilleszkedés narratívái*

A menekült gyerekek elmondása szerint az iskolában mindig az első év a legnehezebb. Az „első évet” az elbeszélésekben a gyerekek tágabb értelemben, egyfajta társadalmi időként használják, amely valójában akkor telik le, amikor az új jövevény a közösségben megszokottá és elfogadottá válik. Ezért az első évnek szimbolikus jelentősége van: a beavatás időszakát jelképezi, azt az időszakot, amelyet a nyelvi nehézségek, az új és szokatlan szabályoknak, tantárgyi kötelezettségeknek való meg nem felelésből eredő konfliktusok keserítenek meg leginkább.

A gyerekek ebben az időszakban vannak leginkább kitéve az osztálytársak csúfolódásainak is. A narratívákban a nyelvi hiányosságokon, akcentuson, az eltérő fizikai külsőn túl stigmaként jelenik meg származásuk és „menekültségük”, „menekültségükkel” együtt pedig otthontalanságuk és szegénységük is. „Amíg új voltam, addig mindenki arabozott, de azóta senki nem mondja, hogy arab, mindenki kedves velem. Egyszer egy gyerek odajött hozzám, hogy hülye iraki... jól megvertem, azóta nem arabozik, mindig köszön” – meséli egy tizenöt éves algériai lány. Egy hasonló korú ukrán lány szerint is az a legjobb módszer, ha verekedéssel „tisztázzák a dolgokat”: „Minket is románoztak, afgánoztak, meg hogy az anyám szült hét gyereket, és aztán nem tudta ott felnevelni, és idehozta... szóval az anyámat is csúfolták. Jól megvertem. Amúgy nem vagyok verekedős.” Egy tizenhárom éves, magát jugoszlávként bemutató fiú így emlékszik vissza a beilleszkedésének történetére: „Az én osztályomban az első évben mindenki kitagadott, de aztán megszoktak, meg rájöttek, hogy milyen vagyok belülről, és aztán nem volt probléma, úgy viselkedtek velem, mint egy magyarral, nem mint egy külföldivel.” Egy tizenhat éves afgán lány narratívájában hasonló hangzik el: „Csak az elején rossz, aztán már nem annyira. Amikor próbálsz beilleszkedni, de nem megy. Utána ugyanúgy ember számba vesznek, ugyanúgy hülyülnek veled is, szóval beleolvadsz a környezetedbe egy idő után.”

A múlt és a jelen közötti kontraszt ezekben a szövegekben különösen erős. Míg az osztály negatív hozzáállása és a konfliktusok a beiskolázást követő „első időszokról” szóló elbeszéléseket jellemzik, a kezdeti, konfliktusokkal terhelt szakasz utániak szerint már főként jó élmények érik a gyerekeket. Idővel enyhülnek tehát a feszültségek, a gyerekek közötti viszony konszolidálódik, és a menekülteknek sikerül kilépniük a kiközösítettek

szerepéből. Az első év kiközösítéseit, rugdosásait traumaként megélő, tizenöt éves jugoszláv lány azzal fejezi be beszámolóját, hogy „ma már nincs is olyan gyerek, akivel rosszul lennék, a tanárok is kedvesebbek, nem engedik, hogy bárki bármi rosszat mondjon rólam”.

Az elbeszélésekből kitűnik, hogy kirekesztettség állapotából a befogadottak közé való kerülést minden esetben valamiféle kedvező fordulat teszi lehetővé. Ezt a fordulatot, amint láttuk, vagy egy felismerés („rájöttek, hogy milyen vagyok belülről”), vagy a kirekesztett kirekesztő elleni aktív fellépése („jól megvertem, azóta nem arabozik”), vagy egyszerűen az idő múlása („beleolvadsz a környezetbe egy idő után”) váltja ki, de előbb-utóbb szükségszerűen bekövetkezik. A két helyzet, a múlt és a jelen hangsúlyos különbségének és az egyikből a másikba történő látványos előrelépésnek a narratívája egyfajta önigazolásként működik: megmutatja, hogy a beilleszkedés lehetséges, és az erőfeszítések nem voltak hiábavalók, hiszen az első nehéz időszak próbáinak kiállása után az idegen gyermek mégiscsak elnyeri a közösség bizalmát. Ez a beszédmód tehát, miközben a múltba helyezi a negatív, a jelenbe pedig a pozitív vonatkozású történeteket, arra is alkalmas, hogy csökkentse a társadalmi igazságtalanság érzéseivel küzdő és a menekültség mindennapi kételyeiben élő gyermekek „kognitív disszonanciáját”.

### *Mimikrinarratívák*

A sikernarratívák egyik legérdekesebb formája a hasonulás beszéde, amelyben a több éve Magyarországon élő menekült gyerekek a beilleszkedés sikeréhez vezető technikák sajátos gyűjteményét sorakoztatják fel. A beilleszkedés sikere ebben a beszédmódban a többséghez való hasonulás sikereként jelenik meg, és olyan külső jegyek (viselet, viselkedési minták stb.) felvételével járnak, amelyeknek a fejlődő személyiség útkeresésének időszakában különben is fontos jelentésük van.

A ruházat és az iskolai felszerelés külleme és minősége egyike azoknak a helykijelölő szimbólumoknak, amelyek a gyerekek szerint a beilleszkedés során elsődleges értékmérőnek számítanak. A hátrányos szociális helyzet elsőként ezeken a jegyeken válik láthatóvá, így a „menő cuccok” hiánya egyértelműen megnehezíti a közösségbe való beilleszkedést. Egy tizenöt éves afgán lány szerint „a fiatalok közé hamar be lehet illeszkedni, ha úgy öltöztöl, ahogy nekik tetszik. Ha például márkás cuccokban jársz, akkor hamar felfigyelnek rád, és odamennek hozzád beszélgetni”. Ha a külvilág felé kommunikált jelentésrendszerek átrendezése „sikerrel zárul”, továbbá a többségi és a saját kulturális minták az egyénben is összhangba kerülnek, akkor nemcsak az idegenség érzése szűnik meg, de a sikeres integráció esélye is megsokszorozódik (Schütz, 1984). Egy tizenöt éves, négy éve Magyarországon élő algériai lány így beszél erről a jelenségről:

„Felveszek egy jó kis topot, és hogy ne látszódjon, rá egy dzsekit. Amikor elmegek otthonról, akkor leveszem a dzsekit, és berakom a táskába. Anyu nem bánja. Apukám is tudja, hogy a tesómmal ezt csináljuk, de azt mondja, úgy csináljuk, hogy ő ne lássa. Mert ő imádkozik, meg minden.”

Egy hasonló korú afgán fiú szerint az a kulcs, hogy az ember hol lakik és kikkel barátkozik: „Mi már kiköltöztünk, és ez nagyon sokat számít. Mert ha lakásban élünk, és már

nincsenek ilyen jugoszláv barátaink, akkor hamarabb elfogadnak.” Egy táborlakó, magát jugoszlávként bemutató tizennégy éves fiú is hasonlólt állít, amikor arról beszél, hogy az anyagi jólét elengedhetetlen a társadalmi elfogadottság elnyeréséhez: „Ha egy embernek nincs pénze, akkor rögtön lenézik... Nincs lakásunk, nincs autónk, és minket ezért.”

A bevett „taktikák” közé tartozik olyan terepen érvényesülni, ahol nem jelenik meg (hátrányként, sőt sehoggy) sem a hátrányos szociális helyzet, sem pedig a „külföldiség”. Ezekben a terepeken a gyereknarratívák szerint könnyebb elfogadottá vagy akár kiemelkedővé válni. Stigmák nélküli ismerkedésre ad például kiváló lehetőséget az internet, ahol cseteléskor az akcentus felfedése nélkül kerülhetnek a gyerekek hasonló korúakkal kapcsolatba. „Amikor csetelek, akkor nem jön rá a másik képernyőn lévő, hogy külföldi vagy-e, vagy sem. És ha odaadod neki a számod, és felhív, és kiderül, hogy külföldi vagy, akkor már el is lehet felejteni az egészet” – magyarázza a tizenhat éves jugoszláv fiú.

A sikernarratívákban további érvényesülési lehetőség a sport, amely a legkedveltebb iskolai és iskolán kívüli elfoglaltságok egyike. A jó sportteljesítménynek ugyanis nem előfeltétele a helyi kulturális szokások, a nyelv ismerete és a sikeres integráció, sőt a sport terén elért sikerek hozzásegíthetik a gyerekeket ezek megszerzéséhez és a gyorsabb beilleszkedéshez. A sport azonban nemcsak a beilleszkedés eszközeként kap nagy hangsúlyt. A benne rejlő transznacionális mobilitás lehetőségében a „Keletről” való kitörés szimbóluma is megjelenik. Egy tizenhat éves afgán fiú mondja: „Én, mondjuk, azért szeretnék továbbmenni, mert nekem az ezerhez egy százalék esélyem van, hogy itt egy jó csapatban focizzak. Ha külföldön fociznék, hamarabb bekerülnék egy híresebb csapatba.”

### Migrációba zárva? Narratívák a jövőről

A sérelmek és sikerek kettősségében fogant, beilleszkedésről szóló beszámolók elhangzása után feltettük a gyerekeknek azt a kérdést, hogy a Magyarországon töltött évek tapasztalatainak tudatában és a lehetőségeiket (és persze az álmaikat) mérlegelve, hol és hogyan képzelik el saját jövőjüket. E vallomások tanúbizonyossága szerint terveiket, legalábbis egyelőre, alapvetően két tényező, a család eredeti migrációs szándékai, illetve a szülők sikeres vagy sikertelen munkavállalása befolyásolja.

Az első szempont, a család migrációs szándéka azért érdekes, mert tudvalevő, hogy a legtöbb nem magyar anyanyelvű gyerek családja a körülmények véletlen összzejátszása miatt került Magyarországra. Ezzel a gyerekek maguk is tisztában vannak:

„Úgy volt, hogy mi sem maradtunk Magyarországon, de megváltozott a terv, mert nem úgy sikerült, ahogy mi akartuk. Először csak azt gondoltuk, hogy egy kicsit itt vagyunk, aztán megyünk tovább. Ezzel mindenki így van, hogy ez csak egy állomás. De aki itt marad egy évig, akkor már inkább itt is marad.” (16 éves afgán fiú)

A státust szerzett, letelepedett szülők terveiben ugyan már nem szerepel további migráció, de a gyerekek narratíváiban azért még ott bujkál a „Nyugat” mint olyan valódi cél, amelyet nem sikerült elérni. A „Nyugatra” való továbblépés lehetőségét a gyerekek tehát nem zárják ki teljesen, ám ez az utazás inkább csak fantázia, időpontját a határozatlan jövőbe tolják.



„Mi nyáron kiköltözünk a házba, és nekem azt mondta az anyukám, hogy itt maradjunk. Én azt mondtam anyukámnak, hogy meglátom, majd ha nagyobb leszek, lehet, hogy el fogok menni máshova.” (13 éves koszovói fiú)

„Én most itt élek, de majd ha húszéves leszek, Franciaországban fogok élni, mert ott annyi rokonunk van, és ott franciául beszélnek. A családom itt akar maradni, de én mennék...” (15 éves algériai lány).

Az egzisztenciális stabilitás és a mindennapok normalizálódása mellett otthon is kereső családok egy részében természetesen felmerül a hazatérés gondolata is. A gyerekek szüleinek a politikailag konszolidálódott származási országba való visszatérés sokszor egészen határozott szándéka, csupán az elhúzódó politikai-gazdasági válság és az otthon maradtaktól kapott rossz hírek ösztönzik őket hosszú évek múltán is távolmaradásra. Gyerekeik azonban, akik már elindultak az iskolai, társadalmi beilleszkedés útján, szinte teljességgel kizárják a tartós hazatelepedés lehetőségét. A sokuk emlékezetében már teljesen elhomályosult származási országba való visszavándorlás az általunk megkérdezett gyermekek egyikének tervében sem szerepel. Mégis, akár továbbmennének egy harmadik országba, akár Magyarországon maradnának, minden esetben fontosnak tartják, hogy majd egyszer ellátogassanak abba az országba, ahonnan ők vagy a szülei jöttek. Egy tizenhárom éves koszovói fiú mondja: „Én azért akarok visszamenni az én országomba, mert nem ismerem annyira, csak kétéves voltam, amikor eljöttünk. Azóta nem voltam az én országomban, de amikor nagyobb leszek, meg akarom nézni még egyszer.”

A családokkal készült beszélgetésekből az is kiderül, hogy a család terveit (letelepedését vagy további migrációját), a szülők eredeti migrációs szándéka mellett, döntően sikeres vagy sikertelen munkavállalásuk határozza meg, és nem a gyerek iskolai előmenetele. Így azok a gyerekek, akiknek a szülei státust kapnak, és sikeresen el tudnak helyezkedni, számíthatnak arra, hogy Magyarországon maradnak. Azok azonban, akiknek ez nem sikerül, előbb-utóbb nagy valószínűséggel elhagyják az országot. A menekült gyerekek lehetőségeit tehát alapvetően megkötik a család, pontosabban a szülők migrációs tervei és beilleszkedési esélyei, távlati terveikről szóló beszámolóik mégis nagyfokú önállóságot és a szüleiknél sokkal nagyobb mobilitási hajlandóságot jeleznek. Ez a fajta kitörési vágy a szülők jelenlegi társadalmi helyzeténél magasabbra való kerülésben („A szüleim alig jártak iskolába, de én megpróbálok mindent... addig fogok küzdeni, amíg gyerekpszichológusnak nem tanulhatok” – 16 éves jugoszláv fiú), máskor pedig egyértelmű migrációs készletésben fejeződik ki („Én, ha majd nagy leszek, Angliában szeretnék egyetemre jární, meg ott élni” – 16 éves afgán lány).

E narratívákban jelenik meg a kultúrák összeegyeztethetőségének beszédmódja is, amely a kulturális ellentmondások összehangolását egy „hibrid kultúra”<sup>73</sup> létrehozásával éri el. Az új kultúrát létrehozó beszédben a kreatív kultúrateremtő folyamat beindítója maga a menekült gyermek, aki ugyan megmarad marginális embernek, de a kulturális kötetlékek szorításából és az eredeti státushierarchiából mégis kilépve a különböző kultúrák fordítójává és közvetítőjévé válik. Egy tizenhat éves, tíz éve Magyarországon élő afgán lány is tipikusan ezt a közvetítő szerepet vállalja beszédében:

<sup>73</sup> A hibrid kultúra fogalmáról lásd például Werbner–Modood, 1997.



„Én megtartanám valameddig a vallást, a szokást, a kultúrát, meg persze azt, hogy csak házasság után lehet lefeküdni, ez oké, rendben van. De legyen válás, többször házassodás, mert szükség van rá. És az sem tetszik, hogy a lányok nem nagyon választhatnak szabadon. Ha beleszeretnék egy magyar fiúba, akkor én azt szeretném, hogy menjek hozzá. Tehát ahhoz, akit tényleg szeretek.”

Kétségtelen, hogy a beszámolókból is tükröződő simulékonyságot, rugalmasságot és inspirációs készséget a migrációval járó változatos élethelyzetekhez való folyamatos alkalmazkodás kényszere során sajátították el a gyerekek. Sokan közülük éppen az így szerzett készségeket igyekeznek majd hasznosítani a későbbiekben: egyesek terveik között szerepel, hogy tolmácsként dolgozzanak, vagy külkereskedelmi vonalon érvényesüljenek, mások vendéglátásban, távoli, Európában egzotikusnak számító ízeket kínáló éttermek nyitásában gondolkodnak. A felemelkedés mikéntjéről sokuknak tehát egészen árnyalt elképzelése van, egy részük a helyi társadalmon belüli felfelé irányuló mobilitásban, mások a Nyugat felé irányuló földrajzi mobilitásban látják a jövőjüket. Kérdés persze, hogy e migrációs potenciál mennyire tud majd érvényesülni, és mennyire tartja majd a gyerekeket vissza a menekültséget hosszú távon megőrző gazdasági és kulturális depriváció. Erre majd az első migráns generáció gyermekeinek felnőtté válásával kaphatunk pontos választ. Azt azonban már most tudjuk, hogy készségeik kibontásában és fejlesztésében, valamint marginalitásuk rögzülésének elkerülésében óriási szerepe és felelőssége van annak az intézménynek, amelyben e gyermekek az útkeresés szempontjából legmeghatározóbb időszakukat töltik.

\*

Ebben a fejezetben arra vállalkoztunk, hogy elemzés tárgyává tegyük a „mássággal” való együttélés, konkrétan a nem magyar anyanyelvű menekült gyermekek „mássága” kapcsán megjelent főbb narratívátípusokat a gyerekek szocializációja és társadalmi integrációja szempontjából talán legfontosabb, társadalmi szinten szervezett intézményben: az iskolában. A vizsgálatra két szinten került sor. A pedagógusok elbeszéléseinek elemzése során a „másság” fogalmának és a menekült gyerekek megjelenéséből adódó interkulturális problémáknak a pedagógusi percepciójára és kezelésére összpontosítottunk oly módon, hogy közben górcső alá vettük a menekült gyerekek oktatását és integrációját érintő főbb pedagógusi beszédmódokat. A menekült gyermekek narratíváinak elemzése során pedig arra törekedtünk, hogy a „másik” oldal megszólaltatásával, a beilleszkedő gyermekek nézőpontjából vizsgáljuk a hovatartozás kategorizációs problémáinak és a többség-kisebbség konfliktusokkal teli viszonyának az értelmezéseit.

Tisztában vagyunk azzal, hogy a diskurzusok, a narratívák és a narratívák mögött rejlő tartalmak elemzése meglehetősen ingoványos terület, hiszen nemcsak az értelmezés lehetőségei tágak, hanem maguk a narratívák is változékonyak, és nem mindig lehet pontosan meghatározni, hogy meddig terjednek, és miről szólnak. Mindazonáltal éppen határkijelölő természetükben rejlik jelentőségük is: mivel a narratívát maguk a résztvevők konstruálják és tematizálják, éppen attól és olyan értelemben válhat a bennük megfogalmazott szöveg fontossá, ahogy bekerül a beszédfolyamba. Egy narratívátípus megjelenése és elterjedése azonban nemcsak önmagában fontos, a narratívában megformált vélekedések

nem csupán a valóság jelzésértékű nyomatai, hanem annak felépítői is. Alapvetően más következtetést és politikai reakciót von ugyanis maga után például az, ha a többségitől eltérő kultúrát és az eltérő kultúrával járó eltérő szocializációt, eltérő hozzáállást (lásd orientalista, civilizációs diskurzus) jelöljük meg az esetleges sikertelenség fő okaként, mintha azt állítanánk, hogy a menekült gyerekek integrációs kudarcaiért alapvetően az intézményrendszer és az abban szabad kezet kapó, felkészületlen és előítéletes hivatalnokok, pedagógusok a felelősek. Ez utóbbról a magyar közoktatás kapcsán nem szokás beszélni. Ezért sem különösebben meglepő, ha a pedagógusok nem ismerik fel, hogy a külföldi gyerekek társadalmi integrációját döntően befolyásolni tudják, és inkább a felmerülő problémák elfedését, átruházását és eltávolítását választják, nem pedig azok feltárását és kezelését. Ennek a legkülönfélébb okai lehetnek. Kutatásunk leginkább arra enged következtetni, hogy részben valóban a problémák és a problémákat előidéző tényezők fel nem ismerése, részben azonban éppen a problémák tudatos tagadása, maszkírozása és átértékelése az, ami a magyarországi iskolákban gátat szab a menekült gyerekek beilleszkedését kísérő konfliktusok néven nevezésének és kezelésének. Előfordul ugyan, hogy a menekültek kapcsán (f)elismerődik és megfogalmazódik a „másság”, de kulturális színezetű problémákról ilyenkor még kevésbé esik szó. Ehelyett csupán a „másság” és a „mássággal” való együttélés „pozitívumai” kerülnek előtérbe oly módon, hogy azok végül nem szólnak másról, mint a menekült gyerekek kultúrájának „szalonrepresentációjáról” és az „egzotikus” gyerekek iránti rajongó lelkesedésről. Ez a pedagógusi beszédmód ugyan a menekültek iránti jóindulat kifejezésére törekszik, mivel azonban a kultúrát nem változékonyak, sok összetevőből állóknak, hanem egyes etnikai csoportok rögzített tulajdonának tekinti, legkevésbé arra alkalmas, hogy a kultúrák átjárhatóságára és az eltérő vallású, eltérő kultúrájú gyerekek elfogadására tanítson. Toleranciára, szolidaritásra és a kultúrák közötti kommunikációra való nevelésre pedig, ha lehet, még a „kulturázásnál” is kevésbé alkalmas az a civilizatorikus felhangú hatalmi beszéd, amely a kultúrák közötti fejlettségbeli különbségekre és ezzel szoros összefüggésben a „másság” deficitjeire, illetve a „másságban” rejlő veszélyekre összpontosít.

Márpedig a közömbösségen, a misztifikáláson vagy az egydimenziós értékrendszeren nyugvó kultúrafelfogás nehezen fér össze a menekült gyermekek oktatásával. Ezek a beszédmódok ugyanis a „másságot” – ha egyáltalán kimondják és tematizálják – nem pozitív erőforrásként, hanem olyan kulturális, szociális vagy biológiai deficitként jelenítik meg, amelyet tolerálni ugyan lehet, de a többség gazdagodását legfeljebb külső, egzotikusnak számító kulturális jegyeinek didaktikus bemutatásán keresztül szolgálja.

E többségi látás- és beszédmódok visszásságát és a magyar közoktatásban kialakult helyzet ambivalenciáját a menekült gyermekek iskolai integrációról szóló narratívái szemléltetik a legjobban. A gyerekek a beilleszkedés nehézségeit a régi és az új struktúrák közötti kivételes mozgékonyág jegyében fogalmazzák meg, fordítói, közvetítói képességüket a többség azonban nem értékeli, köztességüket a depriváció rögzüléseként értelmezi. Ez a hozzáállás, paradox módon, egyfelől tehát a menekült gyermekeket a mediátorszerep elhagyására készíti, másfelől viszont a menekültséggel együtt járó, állandósított marginális szerepbe kényszeríti.

A fordítói, közvetítói szerepkörrel együtt járó kettős kötődés (f)elismerésének társadalomtörténeti és politikai okokból nincs Magyarországon hagyománya. Az államszocialista időszak nemcsak politikailag zárta ki a sokszínűséget, de az önmeghatározás terén

sem tűrte a kettős identitások vállalását. Többek között ennek köszönhető, hogy noha a kettős vagy többes kötődések ma már szabadon vállalhatók, a szocializáció legfontosabb intézményében, az iskolában változatlanul hiányoznak a magyar társadalomhoz való tartozás társadalmi és politikai konszenzuson alapuló értelmezési keretei, nem is beszélve a kettős kötődés bonyolultabb eseteinek értelmezéséről. A rendszerváltás után Magyarországon is megjelentek a multikulturalizmus normatív diskurzusának nyugat-európai és tengerentúli (részben már meghaladott) változatai. Ezek azonban, legalábbis eddig, nem tudtak egy olyan régióban mély gyökeret eresztetni, ahol az állampolgárság és nemzetiség sok konfliktusokkal terhelt viszonya teszi ki a politikai diskurzusok jelentős részét, és ahol az állampolgári lojalitással összeférő etnikai azonosságtudat még nem széles körben elfogadott (Szabó–Örkény, 1998: 274).

A helyi szinten kialakult és kidolgozott értelmezési minták hiányából, továbbá az utóbbi évtizedben „importált” minták rossz átvételéből vagy alkalmazhatatlanságából adódhat tehát, hogy még a közel egy évtizede menekült gyerekekkel foglalkozó pedagógusoknak sincs olyan interkulturális oktatási stratégiájuk, amelyben megfelelő helye lenne a „más-sággal” kapcsolatban kialakult koncepcióknak és az egyéni, illetve kollektív magatartásoknak. Nem szabad tehát elfeledkeznünk arról, hogy a pedagógusoknak a „mássággal” szembeni, ellentmondásokkal teli reakciója része egy társadalmi folyamatnak, amiért természetesen nem csak ők tehetők felelőssé. A pedagógusok effajta felkészületlensége azonban semmiképpen sem tekinthető olyan történelmi, politikai örökségnek vagy társadalmi adottságnak, amin nem lehet és nem szükséges változtatni. A felnövő generációk konzisztens interkulturális világméretű megalapozása ugyanis elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyerekek megfogalmazhassák és természetesnek vegyék saját, és elfogadják mások esetleges többszörös kötődéseit, állampolgári magatartásuk alapja pedig a szolidaritás és egymás elfogadása legyen. Mindez elképzelhetetlen a gyerekekkel foglalkozó pedagógusok nélkül, hiszen se más szocializációs intézmény, se az iskolán kívüli társadalmi nyilvánosság nincs abban a helyzetben, hogy a többségről és a velünk együtt élő kisebbségekről alapvető ismereteket, az együttéléshez pedig fogódzókat nyújthasson.

Befejezésképpen visszatérnénk oda, ahonnan a fejezet elején elindultunk: az integráció és multikulturalizmus problematikájához. Kutatásunk alapján úgy tűnik, hogy e két logika még mindig nem egymásért, hanem egymás ellen dolgozik, és ebből adódhat, hogy elmúlt mintegy tizenöt évben, a némi öröme okot adó pozitív gyakorlatok ellenére, a magyar közoktatás összességében nem tudta betölteni a nemzetállam ideológiájához szorosan kötődő integráló szerepet. Ennek részben rajta kívül eső okai vannak, amelyek – a menekültek esetében – egyértelműen egy következetes és hosszú távon kiszámítható bevándorláspolitikai stratégia hiányára vezethetők vissza. Mindaddig, amíg nem körvonalazódik egy átfogó, az Európai Unióhoz való csatlakozás kihívásainak is megfelelő migrációs politika, addig Magyarország továbbra sem fog tudni stabil pozíciót biztosítani sem a menekülteknek, sem az elit migránsoknak a társadalomban. Az okok azonban csak részben politikaiak. Kutatásunk eredményei rámutatnak arra, hogy iskolai integrációról egészen addig nem beszélhetünk, ameddig a magyar oktatási intézmények nem kísérik meg megfogalmazni és tematizálni a tanulók identitásának többféleségét. Ha erre a két dologra nem kerül mielőbb sor, tudomásul kell vennünk, hogy továbbra sem fognak a menekült gyerekek a magyar társadalom integráns részévé válni, hanem jó esetben is csak kedves, de marasztalás híján gyorsan távozó vendégként időznek közöttünk.



## ***A „másság” az iskolában és a társadalomban***

Ez a fejezet könyvünk többi részét, a magyar iskoláknak a külföldi származású gyermekekhez való viszonyát nemzetközi kontextusba kívánja ágyazni. Még pontosabban erről a kontextusról szól: a problémákról, amelyekkel azokban az országokban találkoztak, ahová már előbb és nagyobb számban érkeztek bevándorlók, vagy ahol olyan – bevándorló vagy bennszülött – kisebbségek élnek, amelyek integrációját és társadalmi elismerését jelentős mértékben az oktatáson keresztül képzelték el. Továbbá szándékunk betekintést adni a külföldi és kisebbségi származású gyermekek tanításával kapcsolatos oktatáspolitikai diskurzusokba és stratégiákba, elsősorban azokba, amelyeket az Amerikai Egyesült Államokban, Németországban és Franciaországban dolgoztak ki. Azon olvasóinknak, akik a Magyarországon kevésbé ismert francia és német diskurzust alaposabban meg szeretnék ismerni, két „keretes” írásunkat ajánljuk figyelmébe. Végezetül a külföldi származású gyermekeket fogadó iskolát és oktatási rendszert a maga társadalmi környezetében vizsgáljuk. Azt kérdezzük, hogy mit árulnak el az oktatáspolitikai diskurzusok a társadalomnak a mássághoz való viszonyáról, illetve hogyan hatnak a közösségről, felelősségről, szolidaritásról szóló általánosabb politikai és társadalmi diskurzusokra.

### **MULTIKULTURÁLIS VAGY INTERKULTURÁLIS OKTATÁS**

A kisebbségi és külföldi származású gyermekek oktatásával kapcsolatos gondolkodás annak a problémának a felismerésével kezdődött, hogy ezeknek a gyerekeknek az iskolai teljesítménye alatta marad az államnyelvet beszélő, belföldi, többségi gyermekekének. Származásukból iskolai hátrányok, tanulási nehézségek következnek, amelyeket speciális pedagógiai programokkal kívántak áthidalni. A hátrányos helyzetű tanulók eredményességének növelését célul kitűző programok módszerei nagymértékben attól függenek, hogy a diagnosztizált hátrányt miként értelmezik: társadalmi deprivációként vagy a kulturális különbségekből származóként. A „felzárkóztatást” kezdetben mindenki a többségitől elkülönített oktatási intézményekben vagy legalábbis elkülönített tanítási osztályokban képzelte el. Paradox módon a fizikai elkülönítés mellett a hangsúly a kulturális integráción volt, vagyis azon, hogy a speciális helyzetű gyermekeket minél rövidebb idő alatt képessé tegyék a standard oktatási tartalmak elsajátítására.

Később, amikor rájöttek, hogy a sikertelenségnek nemcsak metodológiai és az anyagi, társadalmi helyzet által meghatározott okai lehetnek, a hagyományos bevándorlási



célszágokban – Észak-Amerikában és Ausztráliában –, majd később Nyugat-Európában is a diákok korábban figyelmen kívül hagyott kulturális sajátosságaira irányult a figyelem. Ez a fordulat a pedagógiában, illetve oktatáspolitikai diskurzusokban egybeesett azoknak a politikai és politikai filozófiai vitáknak a kezdetével, amelyekben egyén és közösség, bevándorlók és befogadó társadalom, valamint az állampolgárság kérdését tették vita tárgyává. A kisebbségek társadalmi reprodukcióját és az egyén társadalmi identitásának integritását az iskolában közvetített kulturális reprezentációkhoz kötötték: ekkor váltak a kisebbségi kultúrák és nyelvek – nagyon eltérő formában, illetve módszerek szerint tanítva – az oktatási rendszer részévé. Az egységes nemzeti kultúrát a kulturális mozaik víziója váltotta fel. Az utóbbi felismerést sok helyen tantervi átalakítások követték. A tantervi revíziót kezdetben még az a megfontolás vezérelte, hogy a kisebbségekről és bevándorlókról való gazdagabb információ már önmagában is elfogadóbb viszonyulást eredményez. Később a kisebbségi kultúra tantervi megjelenítésétől a kisebbségi gyerekek önértékelésének javulását várták. Felismerték azonban, hogy ezek a tartalmak nem kapcsolódhatnak egy változatlanul hagyott nemzeti kánonhoz. A kisebbségi reprezentáció integrációja egy olyan átfogóbb átalakítás része kell, hogy legyen, amelynek célja a szociális igazságérzet és a kisebbségekkel való szolidaritás növelése. Az amerikai multikulturalizmus egyik meghatározó alakja, James Banks a tantervi átalakítás kétféle módjáról beszél: az egyik az ún. additív megközelítés (*cultural additive approach*), amely lényegében változatlan nemzeti kánonhoz illeszti hozzá a kisebbségek elitje által kanonizált szövegeket, a másik transzformatív természetű (*transformation approach*), és a teljes tanterv átalakítását szorgalmazza annak érdekében hogy az ténylegesen be tudja fogadni a kulturális sokféleség tényét, következményeit (Banks, 1998: 72).

Míg az előbbi esetben még nem volt elképzelés az egyes kultúrák és közösségek közötti viszonyról, egy következő irányzat – az *interkulturális pedagógia* – pontosan ezeket a viszonyokat, a „multikulturális társadalomban” éléshez nélkülözhetetlen normákat helyezte előtérbe, az elfogadásra, nyitottságra, kulturális relativizmusra való szocializációt tűzve ki célul. Banks szerint a szükséges változtatások egyik legfontosabb területe az iskolai légkör, a tanárok viselkedése. A diszkrimináció elleni leghatékonyabb módszer, ha a tanárok folyamatosan reflektálnak saját viselkedésükre, és ehhez kollegáik megfigyeléseit is segítségül hívják (Lesznyák–Czahasz, 1998: 9; Banks, 1998). A reflexiónak nemcsak a tanári és hallgatói viselkedésre kell irányulnia, hanem a tudás felépülésének társadalmi folyamatára is, arra, ahogyan bizonyos kulturális feltevések, perspektívák és referenciakeretek befolyásolják a megismerő kérdéseit, továbbá az általa alkotott következtetéseket és általánosításokat (Banks, 1998: 73). Az iskolához a gyermektársadalom is hozzátartozik, amelynek rasszista és xenofób megnyilvánulásai fölött nem szabad szemel hunyni, hanem eljárásokat, technikákat kell kidolgozni a konfliktusok kezelésére és megszüntetésére. Ugyancsak fontos, hogy az iskola jó kapcsolatot építsen ki a szülőkkel, és rajtuk keresztül a bevándorlók és helyi kisebbségek közösségeivel.

Az Egyesült Államokban eredetileg nem a bevándorló gyermekek oktatása, hanem az angol ajkú, de más családi kultúra hordozójának tekintett feketék szegregált oktatásának 1960-as évekbeli megszüntetése vezetett a „multikulturális” megközelítéshez, annak kibontakozása azonban már elválaszthatatlan a nem angol anyanyelvű, elsősorban spanyol ajkú gyermekek kétnyelvű oktatásának kérdésétől. Ennek célját pártolói eredetileg abban látták, hogy a kisebbségi nyelv oktatása segítse az angol nyelv elsajátítását és azzal pár-

huzamosan az iskolai teljesítmény javítását. Bevezetését ugyancsak az esélyegyenlőséghez való jog alapján érték el: a Legfelsőbb Bíróság Lau Nichols elleni keresetében hozott 1974-es döntésére hivatkoztak, amely megállapította, hogy az alkotmány által biztosított jogegyenlőségből következően az állam köteles az angolul nem kielégítően beszélőknek is biztosítani az oktatáshoz való tényleges egyenlő hozzáférést, amit megtehet például az angol nyelv kiegészítő oktatásával vagy az anyanyelven történő oktatással. 1974-ben a Kongresszus meghozta az egyenlő oktatási esélyekről szóló törvényt, ami kimondta ugyanezt a kötelezettséget (Stewart, 1993: 41–43). Később ezt úgy értelmezték, hogy az otthoni vagy első nyelv magas szintű elsajátítása az etnikai identitás erősítését és a csoport önbecsülésének növelését szolgálja. A kétnyelvű oktatást szorgalmazó szakmai egyesület (*National Association for Bilingual Education*) alapdokumentumában a kötelezettség már „a saját nyelvhez és kultúrához való jogként” fogalmazódik meg (idézi Joppke, 1996: 461). A politikai küzdelemben a kétnyelvű oktatást ellen szerveződő tábor célja – amint azt a mozgalom neve („*English-only*”) is elárulja – az egynyelvű és angol nyelvű ország érdekében az egynyelvű közoktatás megőrzése. A „csata” jelenlegi állása szerint a kaliforniai állami iskolák kötelesek felmérni az otthon nem angolul beszélő gyermekek angoltudását. Az angol a kötelező oktatási nyelv, de ha egy állami iskola egy évfolyamában legalább húsz szülő kérelmezi a kétnyelvű oktatást, akkor azt kötelező biztosítani. A kérelmet indokolni kell, és a leggyakoribb indok az, hogy a szülő nem tud angolul, és így nem tud segíteni a gyereknek a házi feladatban. A kritikusok szerint a teljesítménycsökkenő, szegregáló, két oktatási nyelvű osztályok aránya ennek nyomán számottevően csökkent: 1997-ben az iskolások 29 százaléka, 2003-ban már csak 10 százaléka vett részt ebben (*Migration News*, 2003).

Az oktatási reform másik kiemelt területe, az amerikai társadalmat, annak múltját és jelenét bemutató tantárgyak tanterveinek átalakítása, még az előbbinél is nagyobb vitákat váltott ki. Ezek első állomása 1972-ben az *Ethnic Heritages Act* [etnikai örökségek törvénye] elfogadása volt, folytatása pedig 1976-ban a *Curriculum Guidelines for Multiethnic Education* [multikulturális oktatás tantervi irányelvei] című dokumentum. Egy 1989-ben *Curriculum of Inclusion* [a társadalmi inklúzió tanterve] címmel készült jelentés az európai kultúrák túlzott felértékelését és túlhangsúlyozását róta fel az amerikai közoktatásnak. Célul tűzte ki a tantervek multikulturális átértékelését annak érdekében, hogy bennük a bennszülött amerikai, az ázsiai, afrikai és latin-amerikai származású csoportok kultúrája is megfelelőképpen reprezentálva legyen. A hagyományok védelmében létrejött egy másik akadémiai bizottság (*Committee of Scholars in Defense of History*), amelyik elismerte ugyan, hogy vannak az amerikai történelemnek feldolgozatlan és a közoktatásból hiányzó aspektusai (mint a nők történelme, a bevándorlás története), de elutasította azt, amivé a történelemoktatást a multikulturális kezdeményezések szerinte változtatni kívánták: „a szociális és pszichológiai terapeutikus szerepet, amelynek célja a kisebbségi származású gyermekek önbecsülésének növelése” (Fullinwider, 1996: 5). Kritikusai szerint a multikulturalista mozgalom kezében „a kultúra már nem az etnikai csoportok közötti egyenlőséget, hanem az etnikai öntudatnövelést szolgálja”: az egyetemi *ethnic* és *racial studies* [etnikai és faji tanulmányok] programokat többnyire az érintett csoportok tagjai látogatják, akikben a tanulmányok a kollektív elköteleződést növelik, és nem az elemzőképeséget (Joppke, 1996: 462). A fordulat mégis nagymértékben végbement: ma az Egyesült Államokban számos főiskola és egyetem pedagógiai tanszékén folynak

multikulturalizmus témájú kurzusok, amelyekhez tankönyvek és szöveggyűjtemények is készültek. Sőt vannak olyan etnikai és multikulturális tanulmányokkal foglalkozó kurzusok, amelyeket minden egyetemi hallgató számára kötelezőek.

Az európai oktatáspolitikai változó mértékben követte az amerikai példát, és eltérő irányokban fejlődött, bizonyos fokig azonban mindenütt megtörtént az elmozdulás. Diehm és Radtke a németországi oktatáspolitikai két korszakát különböztetik meg, az egyiket a külföldiekkel kapcsolatos, rájuk irányuló speciális pedagógia fogalmával (*Ausländerpädagogik*), a másikat az egész társadalomhoz szóló interkulturális pedagógia (*interkulturelle Pädagogik*) fogalmával jelölve.

Az iskola a bevándorló gyermekek hiányzó előzetes ismereteit, tapasztalatait és legfőképpen az oktatási nyelvvel kapcsolatos deficitjeit észleli, és ezekért nemcsak az érintettek egyéni életkörülményeit, hanem az azokat meghatározó származási kultúrát (*Herkunftskultur*) teszi felelőssé. Az *Ausländerpädagogik* korábbi korszaka ezt a deficitet hiány(osság)nak, az interkulturális pedagógia viszont *különbségnek*, „kulturális másságnak” minősíti, és felértékeli. Míg a külföldiekre irányuló sajátos pedagógia a bevándorló gyermekek nyelvi és egyéb kulturális hiányosságainak kompenzációját tűzi ki célul, az interkulturális pedagógia címzettjei legalább annyira a belföldiek, a gyerekek, a szülők és a pedagógusok is, akiknek a kulturális különbségekkel való együttélés módját kell megtanulniuk. Az együttes tanulás (*gemeinsam lernen*) vált jelszóvá.

Ami a pedagógiát illeti, Diehm és Radtke elemzése szerint az első időszakban a megkülönböztetés és a különbözőként való kezelés szervezeti és metodológiai kérdései (előkészítő és felzárkóztató osztályok, programok) voltak az előtérben, és sok esetben nem kívánt szegregációhoz vezettek. Az interkulturális pedagógiának pontosan ez utóbbi kiküszöbölése vált fontos céljává. Hívei azt vallják, hogy a különböző származású gyermekeket együtt kell tanítani, például a külön csoportban való nyelvtanítás helyett azt ösztönzik, hogy az egymással való kommunikációban tanuljanak. A kulturális sajátosságok nemcsak a beilleszkedés, a deviancia okaként tematizálódnak, hanem a célzatos kommunikáció tárgyaivá lesznek. Az oktatási tanterveket annak értelmében újítják meg, hogy az adott társadalom kulturális sokféleségét, ugyanazon témák különböző kulturálisan meghatározott olvasatait tükrözzék. Az iskolát, illetve az osztálytermet a kulturális kontaktus helyeként értelmezik, ahol a többségekhez hasonlóan a kisebbségi vagy migráns gyermekek is megjeleníthetik saját kultúrájuk specifikumait (például ünnepek, viselet formájában).

Míg a bevándorlókat megcélzó speciális pedagógia a homogenizálás és normalizálás általi társadalmi integrációt tűzte ki célul – avagy, azon esetekben, amikor erre valaki képtelen volt, a rendszerből való kizárást alkalmazták, az interkulturális pedagógia az ausztrál és az észak-amerikai gyakorlatot tekintette példaértékűnek, a kisebbségi kultúrák felértékelését tűzve ki céljául. E cél elválaszthatatlan az oktatáspolitikusok által vizionált társadalommodelltől: míg a bevándorlókat megcélzó oktatáspolitikai stratégia a lényegét tekintve nemzetállami logikát követ, az interkulturális pedagógia egy átfogóbb társadalmi utópia – a multikulturális társadalom utópiájának – modelljét tartja szem előtt.

Nagy-Britanniában, ahol a bevándorlás realitása más európai országoknál korábban vált politikailag elfogadottá, a tanárok a bevándorló gyermekek rossz iskolai teljesítményeit az 1960-as években konstatálták, és ennek okát abban látták, hogy a gyerekek kultúráját sem maguk, sem brit társaik nem értékelik. Az első változtatásokra vonatkozó

kezdeményezések a külföldi vagy kisebbségi gyermekekkel dolgozó tanároktól érkeztek, akik a kultúrák egyenértékiségének gondolatát akarták bevinni az oktatásba. Ezekből a pedagógusok szakmai szervezetei által felkarolták kezdeményezésekből nőtt ki a brit oktatáspolitikai multikulturalizmus első hulláma. Az 1988-ban hatályba lépett oktatási törvény a nemzeti alaptanterv kereteibe helyezi a multikulturális nevelést, amelynek elve egy kormányzati jelentésben így fogalmazódik meg: „támogatjuk az etnikai kisebbségek közösségeit abban, hogy önálló etnikai identitásukat egy tágabb, mindenki által elfogadott értékek alkotta kereten belül megőrizték” (idézi Joppke, 1996: 482). Az alaptanterv ugyanakkor azt az elvet is kimondja, hogy az etnicitás, illetve a „faj” tudatos szemléletének – „*race-awareness training*” –, illetve a kisebbségekről szóló tudásnak mindenkihez – vagyis nemcsak a bevándorolt, hanem a szigetországi britekhez is – el kell jutnia. Ezt a célkitűzést tanári segédkönyvek segítik, megvalósításukért azonban – az állami iskolák esetében – az azokat fenntartó, körzeti alapú iskolaszékek felelősek. (Erről lásd még Mihály, 2001; Torgyik 2004.)

A multikulturalizmus kritikája Nagy-Britanniában a társadalomtudományi tanszkekhez kötődő baloldali gondolkodóktól érkezett. Űgy látták, hogy a pedagógiai multikulturalizmus hívei a figyelmet a kisebbségi csoportok problémás voltára irányították, így a társadalom szemében ők váltak saját helyzetük miatt felelőssé, és a figyelem elterelődött a többségi társadalom rasszista beállítottságáról. A bevándorlók és a marginális helyzetű csoportok kultúráját emelték ki, ami mellett elhanyagolták azokat a hatalmi politikai viszonyokat, amelyek az egyenlőtlenség elsődleges okozói. Az előítéletességet az egyén szintjén látták és akarták leküzdeni, és nem számoltak a brit társadalom szerkezetébe és intézményeibe mélyen beleivódott rasszizmussal. Meglátásuk szerint pont az utóbbi az, amit a változtatásokkal meg kell célozni, ezért lett magának a pedagógiai programnak is a neve antirasszista nevelés. A gyerekek etnikai és politikai tudatosságának növelését javasolják, illetve a tanári viselkedéskultúra átalakítását (Lesznyák – Czahesz, 1998: 9)

Az utóbbi évtizedekben Európát is jellemzi a kisebbségi kérdés kezelésének növekvő tudatossága és mind erősebb átpolitizáltsága. Az oktatás az etnikai, „faji” és vallási kisebbségek elismerésért folytatott küzdelmének, az etnopolitikanak fontos része, meghatározó területe lett (például a kanadai franciáké Québecben, az olaszországi német ajkú kisebbségé Dél-Tirolban, az Amerikai Egyesült Államokban, de a környező magyar kisebbségek lakta országokban is). Az oktatási rendszert új kihívások elé állítják azok a külföldi származású gyermekek is, akiknek milliói kerültek migráns szüleiket követve elsősorban nyugat-európai, észak-amerikai és ausztrál oktatási intézményekbe, de kisebb számban a transznacionális mozgások által érintett más országok iskoláiba is.

Európában hosszú ideig a nemzet volt az iskolai közösségi szocializáció kulcskategóriája. Ott, ahol a nemzet kulturális felfogása dominál, a közös nyelvben és a közös kultúra révén kívánták megteremteni e közösség alapjait; ott, ahol a nemzet politikai egységként tételeződött, a politikai lojalitás kialakításán volt a hangsúly. A II. világháború utáni Nyugat-Európában azonban sok szempontból diszkreditálódott a nemzet fogalma, különösen annak etnicista, kulturális értelmezése. Ennek következtében az iskola és a politikai közösség viszonya is megváltozott. Némi leegyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy a nemzet-állam mellett a civil társadalom és a demokrácia eszménye is a politikai szocializáció középpontjába került, sok esetben ki is szorítva az előbbit. Werner Schiffauer és munkatársai a miénkhez hasonló, Németországra, Hollandiára, Franciaországra és Angliára kiterjedő



kutatásuk (Schiffauer és mások, 2002) nyomán azt állítják, hogy ezekben az országokban a tantervek egyértelműen univerzális értékeket közvetítenek, és a demokratikus részvétel, valamint a társadalmi konfliktusok békés kezelésének normáját. A közoktatás legfőbb politikai missziója a demokráciát működtetni képes állampolgárokat nevelni. Azon belül is a politikai részvételre és a civil öntudatra fektetik a hangsúlyt, amely a bennszülöttekből és bevándorlókból álló politikai közösség kötevénye lehet. Az oktatási intézményeknek a külföldi származású – azon belül is leginkább török – gyermekekhez való viszonyát leginkább az határozza meg, hogy miként képzelik el az adott országban az egyén és a civil társadalom, az iskola és a szülői otthon közötti viszonyt. Erre vonatkozóan azonban különböző elképzelések vannak a négy vizsgált országban (Schiffauer, 2002: 12–14).

Amiként azt a későbbiekben Vidra Zsuzsa is hangsúlyozza összefoglalójában, Franciaországban az iskola a köztársaság bástyájaként értelmeződik, az iskola és a szülői ház közötti különbség igen hangsúlyos. Az iskola az egyenlőség műhelye, ahol mindenki megszabadulhat eredeti kulturális kötődéseitől. Igen érzékletes a Schiffauerék könyvében szereplő párizsi iskola leírása, amelyet vaskerítés és acélkapu választ el a bevándorlók által sűrűn lakott külvilágtól, és tesz egy erődítményhez hasonlatossá. Az iskola folyosóin e célra alkalmazott egyetemi hallgatók (*surveillants*) felügyelnek a rendre. Az iskolában semmi – egyetlen dekoráció, szimbólum, kép, öltözet – sem utal arra, hogy az idejáró diákok jelentős része arab országokból származó muszlim családok gyermeke.

Az előbbtől legjobban a londoni iskola különbözik, amit a szerzők metaforikusan „a közösségek mágnesének” (*magnet of communities*) neveznek. A brit oktatáspolitikai ideálja szerint az iskola a család és a tágabb közösség együttes ügye. Éppen ezért az iskolában megjelennek a kulturális, etnikai és vallási közösségek sajátosságai és különbségei is. A közjót ezeknek a közösségeknek az egyenlő és részrehajlás nélküli kezelése szolgálja. A közelebről vizsgált londoni külvárosi iskola ugyanakkor önmaga is egy közösségként jeleníti meg magát, a gyermekek egyenruhát viselnek – ez nem zárja ki a fátyol és a turbán viselését –, és naponta iskolagyűlésen találkoznak.

A kulturális, vallási és etnikai különbségek Hollandiában is átlépi az iskola küszöbét, de másképpen vannak jelen, mint Angliában. A kulturális sajátosságokat kevésbé gondolják közösségekhez tartozónak, mint egyéni életstílusok részének. Egy muszlim lány fejkendője hasonló megítélés alá esik, mint egy fiatal holland punk frizurája, mindkettő a holland társadalom sokszínűségének része. A szabadság a pluralizmussal kapcsolódik össze. Németországban egy hierarchikus inklúzióra épülő modell dominál: az iskolát úgy képzelik el, mint azt a helyet, amelyen keresztül a szülői ház a tágabb – „német szövetségi” (*bundesrepublikanisch Deutsches*) – társadalomba integrálódik. A szülők és az iskola közötti partneri kapcsolatra nagy hangsúlyt fektetnek. Az itt különösen fontos állampolgári nevelés a szabadság és a felelősség szoros kapcsolatát hivatott közvetíteni, és az elnyomás bármely formájával való szembenállás különösen fontos részét jelenti.



## Bevándorló gyerekek a francia iskolarendszerben

(Vidra Zsuzsanna)

### *Integráció à la française – a republikánus modell*

A politikai viták és a nyilvános diskurzusok már több mint másfél évtizede hangosak a francia integrációs modell válságáról szóló baljós hangoktól. A második világháborút követő évtizedekben, elsősorban a volt francia gyarmatokról érkező, muzulmán vallású bevándorlók gyermekei – a második generáció –, az 1980-as és 1990-es évtized elején egyszer csak reflektorfénybe kerül: deviáns fiatalokat látunk, amint lerobbant külvárosokban bandákba verődve követnek el kisebb nagyobb bűncselekményeket. Ez a média által felerősített rémkép jelez a francia társadalomnak: itt valami történik, amire nem voltunk felkészülve, és amiről nem tudjuk pontosan, hogy mi is a lényege, az oka.

A médiamegjelenítés mellett a politikai diskurzusok sem kímélik a bevándorló szülőktől származó, de többségében francia állampolgárságú fiatalokat. Chirac elhíresült beszédében a külvárosok bűzéről és zajáról beszél, míg Valéry Giscard d'Estaing a maghrebi országokból származó bevándorlókat asszimilálhatatlannak bélyegzi. A „válságértelmezések” másik végén a rendszerkritikusok állnak: természetesen nem az egyénben kell keresni az okokat, hanem a fennálló intézményekben. Így kerül az iskolarendszer – mint a forradalom óta a republikánus modell egyik legmeghatározóbb tartópillére, a nemzetállam építésének legfőbb eszköze – a kritikák és a reflexiók középpontjába.

A francia közoktatás elsődleges funkciója mindig is az volt, hogy állampolgárokat neveljen („*faire les petits français*”). A forradalmat követően a vidéki parasztság gyermekeit kellett a francia nyelvre és a francia állampolgári eszmékre megtanítani, majd az egymást követő bevándorlási hullámok nyomán letelepedett idegenek gyermekeiből kellett franciákat faragni. A nemzetállam építésének logikájából következően az univerzális állampolgári eszmék mögött a francia kulturális hegemonia törekvései hőzódta meg. A cél a különbözőségek homogenizálása a francia állampolgárság – mint az univerzális értékek hordozójának – elfogadása és elfogadása által. Az erősen központosított iskolarendszer volt hivatva ezt a feladatot betölteni, hogy milyen eredménnyel, arról mostanában ellentmondásos hírek vannak.

Ahhoz azonban, hogy ezt a „válságot” értelmezni tudjuk, komolyan kell vennünk a társadalomtudósok figyelmeztetését, akik felhívják a figyelmet arra, hogy francia a integrációs modell és az ezekhez kapcsolódó intézmények válságáról beszélni tudománytalan, hiszen korunk jelenségeiből olyan következtetéseket vonunk le a múltra vonatkozólag, amelyek nélkülöznek minden történeti alapot. A válságdiskurzusok mögött egy aranykor iránti nosztalgikus vágy sejlik fel, amely elhomályosítja azt az eshetőséget, hogy nem feltétlenül a modell válságáról van szó, hanem

a nemzeti identitáséről, mely olyannyira ragaszkodik a republikánus intézményrendszer mindenhatóságához.<sup>74</sup>

A következőkben azt kíséreljük meg röviden összefoglalni, hogy mi is jellemzi valójában a francia integrációs modell kulcselemét képező mai iskolarendszert: hogyan fogadja az újonnan bevándorolt gyerekeket, illetve mit tud kezdeni a már Franciaországban született és iskolázott, de más kulturális, vallási háttérből jövő gyerekekkel és fiatalokkal.

*Definíciók: külföldi, bevándorló, második generációs bevándorló gyerekek*

A francia integrációs politika vizsgálatához először is alapvető definíciós kérdéseket kell tisztáznunk. A francia állami intézmények különbséget tesznek a francia állampolgárságuk és a francia állampolgársággal nem rendelkezők között. Ez utóbbiak között külön kategóriaként tartják számon a „külföldit” és a „bevándorlót”. Az előbbi pusztán annyit tesz, hogy nem francia állampolgár az illető, míg az utóbbinak ugyancsak nincs francia állampolgársága, de a letelepedés szándékával érkeznek az országba. További adatként szerepeltetik még ezeknek a személyeknek a születés helyét. Amennyiben valaki megszerzi az állampolgárságot, abban a pillanatban érdektelenné válik többek között az, hogy milyen országban született, mi volt az állampolgársága, mielőtt francia állampolgár lett. Létezik tehát a bevándorlóknak az a csoportja, akik már francia állampolgárok, és bevándorlókként érkeztek az országba. Az ő etnika, nyelvi, nemzetiségi hovatartozásuk az 1990-es évtized elejéig láthatatlan volt a statisztikák és az állami bürokrácia számára. Ugyancsak láthatatlan volt az úgynevezett második generációs bevándorló gyerekek és fiatalok csoportja, azoké, akik Franciaországban születtek, és így a *jus soli* elve alapján automatikusan francia állampolgárok születésüktől fogva, azonban szüleik külföldiként/bevándorlóként érkeztek az országba.

Az integrációs állami programok az első két kategóriát, tehát a külföldieket és a bevándorlókat jelöli meg célcsoportként, illetve, amint látni fogjuk, közülük is elsősorban a franciául nem beszélő, újonnan érkezetteket. A második generációs bevándorlók csoportját, amely gyakorta szenved a hátrányos megkülönböztetéstől, illetve őket érinti a leginkább az iskolai egyenlőtlenségek problémája és a munkaerő-piaci diszkrimináció, nem tekintik ilyen értelemben integrálandónak, hiszen a francia állampolgárság eszméje alapján ők egyenlők, ugyanazok a jogok illetik őket, mint bármely más francia állampolgárt. Így az esetleg feléjük irányuló pozitív diszkrimináció sem tűnik megalapozottnak. Ennek ellenére léteznek bizonyos szociális integrációs

<sup>74</sup> A republikánus integrációs modell egyik legjelentősebb kritikusa a francia történész, Gérard Noiriel, aki könyvében a „francia olvasztótégely” körüli mítoszokat kísérli meg eloszlatni (Noiriel, 1988). Legfőbb tézise, hogy Franciaországban az 1970–80-as évekig semmiféle, a bevándorlók integrálására irányuló politika nem volt érvényben. A politikai és szociális jogok fokozatos kiterjesztése nyomán vált szükségessé az „állampolgár” és a „külföldi” státusának szétválasztása a 19. század folyamán. Tehát a bevándorlók kirekesztése és az alsó osztályok integrálása egy és ugyanazon folyamat része volt. Mindez azonban feltételezte, hogy az állampolgári státus egyenlő a társadalmi integrálással.

politikák, amelyek azonban – legalábbis eredeti célkitűzéseik szerint – nem vesznek tudomást ennek a célcsoportnak az esetleges kulturális, identitásbeli másságáról.

A továbbiakban megvizsgáljuk azokat az állami programokat és a mögöttük meghúzódó politikai, ideológiai alapvetéseket, amelyek egyrészt a külföldi/bevándorló gyerekek integrációját célozzák, illetve azokat, amelyek elsősorban a szociális hátrányok enyhítését tűzik ki célul. Ez utóbbiak egyaránt érintik a nem francia állampolgárságú, külföldön született gyerekek és a Franciaországban született, francia állampolgárságú bevándorló gyerekek és fiatalok csoportjait. Az integrációs programok vizsgálata során kitérünk arra is, hogy a „francia modell” eredeti, republikánus alapvetéseit megtartva ugyan, de mégis miként volt kénytelen az utóbbi évtizedben egyre inkább a kulturális különbségekkel is számot vetni.

### *Demográfiai adatok*

Az 1980-as évek végéig a népszámlálás során kizárólag a francia állampolgárságúakról és a külföldiekről, tehát az állampolgársággal nem rendelkezőkről létezett adatgyűjtés. Sem a bevándorlóként érkezett és az állampolgárságot később szerzettekről, sem a bevándorlók gyerekeiként születettekről nem állt rendelkezésre semmiféle statisztikai adat. Ennek következtében a demográfiai szempontból is fontos migrációs hátteret, az iskolai teljesítményeket és a munkaerő-piaci esélyeket sem tudták mérni. Az 1980-as évek második felében jelentkezett társadalmi problémaként a bevándorló családból származó fiatalok („*jeunes issus de l'immigration*”) munkaerő-piaci integrációjának kérdése (Silberman, 2004). Először 1987-ben a Francia Demográfiai Intézet (*l'Institut national d'études démographiques*) munkatársai dolgozták ki egy olyan adatgyűjtés alapkoncepcióját, amely a migrációból adódó hosszú távú demográfiai folyamatokról is nyújt adatokat. Végül a statisztikai hivatallal közösen 1992-ben kerülhetett sor az adatfelvételre. Ez volt az első kutatás, amely a francia/külföldi statisztikai bontáson túl számba vette a „bevándorlók” és a „Franciaországban született külföldi származásúak” csoportját is (Tribalat, 1995: 15). Mivel az adatgyűjtés előbbieken jelzett hiánya a francia integrációs modell sajátosságaiból eredt, nevezetesen abból, hogy az állampolgárságon kívül semmiféle etnikai, nemzetiségi, vallási hovatartozást nem tekint legitimnek, a statisztikai adatfelvétel ilyen jellegű változtatása a mai napig a viták kereszttüzében áll.

A legutóbbi, 1999-es népszámlálás adatai szerint 4 millió 310 ezer bevándorló él Franciaországban, egyharmaduk már francia állampolgár. Ők az összlakosság 7,4 százalékát teszik ki. Demográfusok megállapítják, hogy ez az arány körülbelül 1975 óta állandó. Az Oktatási Minisztérium adatai szerint 2002-ben az általános iskolában 6 százalék, a középiskolában 4,6 százalék volt a külföldi diákok aránya (*L'intégration...*, 2003/2004).

### *Az új bevándorló és külföldi gyerekek iskolai integrációja*

A különböző életkorban érkezett gyerekek integrációjának politikája a kötelező és diszkriminációmentes oktatáshoz való jog alapelvein nyugszik. A törvény kimondja, hogy minden gyermek iskolaköteles hat és tizenhat éves kora között, és ugyanazok

az oktatási jogok illetik meg a francia állampolgárságú, mint a külföldi/bevándorló gyermekeket (*L'intégration...*, 2003/2004). A törvény szelleme visszanyúlik az 1880-as évekbe, amikor is Jules Ferry megalkotta a híres közoktatási törvényét. A törvény lényege, hogy a francia földön tartózkodó minden gyermek számára kötelező hat és tizenhárom éves kora között az ingyenes világi közoktatásban részt venni. Az oktatás céljai között szerepelnek az alapoktatási feladatok (számolás, írás és olvasás), illetve a köztársaság alapeszméinek (szabadság, egyenlőség, testvériség) és a világi morálnak az átadása (Schnapper, 1991: 217).

Az iskolai integrációt összefoglaló egyik dokumentum (*L'intégration...*, 2003/2004) úgy fogalmaz, hogy a régóta Franciaországban tartózkodó bevándorló gyerekek esetleges tanulási nehézségeit és iskolai hátrányait ugyanazok a programok hivatottak enyhíteni, mint a francia tanulókéét. Különleges, tehát célzottan a bevándorlókra szabott programok csak az újonnan érkezett, franciául nem beszélők számára léteznek. Ezeknek a gyerekeknek az iskolai integrációját úgy oldják meg, hogy miután felmérték a tanuló nyelvi készségét és tudásszintjét, eldöntik, hogy milyen osztályban lenne a legmegfelelőbb a gyermek integrációja. Vagy a korának megfelelő osztályba irányítják, ahol azonnal megkezdheti tanulmányait ugyanazon feltételek mellett, mint a többi tanuló, és csak eseti, ad hoc segítséget nyújtanak számára, amennyiben erre szükség van, vagy ha a felmérés során úgy találják, hogy a gyermek nem lesz képes az oktatásban részt venni nyelvi és tudásbeli hiányosságai miatt, akkor részüdős tanulóként veszik fel, és az iskolai idejének másik felét felzárkóztató osztályban tölti.<sup>75</sup> A cél az, hogy a gyerekek egy, maximum két év alatt pótolják hiányosságaikat, és integrálódjanak a normál oktatásba. Fontos elvárásként fogalmazódott meg, hogy a gyerekek valós tudásszintjét állapítsák meg, és ne szenvedjenek hátrányt esetleges francia nyelvi hiányosságaik miatt. Ennek érdekében kétnyelvű tesztekkel dolgoztak ki, így biztosítva a megfelelő felmérést. Ahhoz, hogy egy iskola bekapcsolódhasson ebbe a programba, legalább tizenöt újonnan érkezett bevándorló gyerek oktatását kell ellátnia. A működtetés anyagi feltételeit az állam biztosítja, a tanárok a túlóráért járó óradíjat kapnak. A programban való oktatáshoz szükséges egy speciális – a francia mint idegen nyelv – képesítés megszerzése.

Egy másik oktatási program<sup>76</sup> azokat a bevándorló fiatalokat célozza, akik szakiskolájukba vagy valamilyen középiskolai oktatásba kívánnak bekapcsolódni, és korábban semmilyen intézményes oktatásban nem részesültek. Első lépésben a beszélt nyelv elsajátítása a cél, és csak utána következik az írott és olvasott nyelvre való oktatás. Ugyanakkor ezek a fiatalok részt vesznek integrált oktatásban is olyan tantárgyak esetében, ahol a francia nyelv ismerete nem feltétlenül szükséges (például tornaóra, énekóra, rajzóra).

<sup>75</sup> Az általános iskolában ezt „*classe d'initiation*”-nak (CLIN), a középiskolában „*classe d'accueil*”-nek (CLA) hívják. Az 1994/1995-ös tanévben 893, a 2002/2003-asban 1137 tanuló vett részt általános iskolai felzárkóztató programban. A középiskolai szinten a növekedés még nagyobb mértékű volt: a felzárkóztató programot 1980/81-ben 126, 1996/97-ben 464 és 2002/2003-ban 762 fő vette igénybe.

<sup>76</sup> *Les classes d'accueil pour les élèves non scolarisés antérieurement* (CLA-NSA).



## *A régebbi és második generációs bevándorló gyerekek és fiatalok integrációja*

Mint említettük, a legjelentősebb különbség a címben szereplő két csoport között az, hogy az előbbieket nem francia állampolgárok, míg az utóbbiak igen. Ennek ellenére az iskolai integrációs, illetve az egyéb, a gyerekek és a fiatalok társadalmi integrációjára irányuló politikák egy célcsoportnak tekintik őket.

Az egyik legjelentősebb társadalmi integrációs program az oktatásügyben az 1982-ben bevezetett *Zone d'éducation prioritaire* (ZEP), amely a szociális hátrányokból adódó iskolai egyenlőtlenségeket területi alapon célozza meg: 492 „zónát” hoztak létre hátrányos helyzetű körzetekben, ahol különféle állami támogatásokkal, pedagógiai programokkal próbálják az esélyegyenlőséget biztosítani. A francia integrációs modell a kulturális, vallási különbségeket a magánszféra részének tekinti, és ebből adódóan a közszféra, így az iskola sem vesz azokról tudomást. A ZEP volt Franciaországban az első olyan oktatásügyi, de általában közszolgáltatási program, amely felretéve az egyenlőségi („*égalitaire*”) elvet, olyan stratégiát alkalmazott, amely az igazságosságot („*équité*”) tűzte ki célul. A program alapelveit a következő felismerések alapján határozták meg:

„A szociális háttér meghatározó módon befolyásolja a gyermekek iskolai eredményességét; a gazdasági, társadalmi és kulturális okok miatt hátrányos helyzetűek földrajzi és ebből következő intézményi koncentrációja még tovább növeli az egyenlőtlenségeket; a rendszernek kompenzálnia kell ezeket az egyenlőtlenségeket juttatásokkal (annak adni, akinek kevesebb van) és programokkal, képzésekkel; a programot úgy kell végrehajtani, hogy az a problémák közvetlen felismerésén alapuljon, tehát a körzetek kialakítása, a juttatások kijelölése, valamint a programok kidolgozása és értékelése megyei szinten történjen, nem pedig országosan; az iskola egyedül nem tud küzdeni ezzel a problémahalmazzal, ezért szükséges, hogy szoros együttműködés alakuljon ki az iskolák és egyéb partnerek között.” (Moisan–Simon, 1997)

### *A ZEP és a multikulturalizmus-vita Franciaországban*

A francia modell a multikulturális kihívások nyomán az 1980–90-es évek óta folytonos politikai és ideológiai viták középpontjában áll. A ZEP egy korrekciós vagy pozitív diszkriminációs program. A program szociális hátrányokról és társadalmi integrációról beszél, ugyanakkor azt senki sem tagadja, hogy a zónák a bevándorlók által sűrűn lakott körzetekre esnek. A ZEP kidolgozása és alkalmazása összefüggésben áll a bevándorlási politika egészével. Franciaország 1974-ig nem szabályozta a külföldi munkavállalók beáramlását az országba, az mintegy spontán folyamatként zajlott. A hetvenes évek elején a gazdasági recesszió azonban arra készítette a kormányt, hogy intézkedéseket hozzon a bevándorlással kapcsolatban; ettől fogva csak abban az esetben engedélyezte a bevándorlást, ha a gazdasági szférából konkrét munkaerőigények merültek fel, illetve ekkor kezdődtek meg az úgynevezett családjegyzések. Ennek az évtizednek a másik nagy politikai felismerése, hogy a bevándorlók



többsége nem fog visszatérni eredeti hazájába, sőt az ő gyermekeik, akik már francia állampolgárok, még kevésbé.

Az 1970-es évtizedekben a bevándorlókkal kapcsolatos politika elsősorban a határok lezárására irányult, a spontán bevándorlás megfékezésére. Ezzel szemben az 1980-as években az előbb említett felismerések hatására a bevándorlással és a bevándorlókkal kapcsolatos politika a lezárt határokon belül zajló folyamatokra kezdett el összpontosítani. Az akkori baloldali kormánynak sikerült a bevándorlók jogait és kötelességeit deklarálni és elfogadtatni, azonban a főként őket sújtó társadalmi marginalizáció és a szociális kirekesztettség jelenségeit is kezelnie kellett valahogy. Ekkoriban módosult a köztársasági szóhasználat is, és a korábbi „asszimiláció” helyett az „integrációt” kezdték el használni a politikai közbeszédben. Bár az alapelvek ugyanazok maradtak, az integráció szó használata mégis jelezte, hogy a francia modell sem maradhatott közömbös a kulturális másságból eredő jelenségek iránt. A kulturális másság és a szociális kirekesztettség viszonya azonban eltérő jelentést kap a bal- és a jobboldali politikai közbeszédben. A jobboldal, főleg a szélsőjobb ekkoriban megerősödő szereplése nyomán, a másság fogalmát összekapcsolja a kirekesztettséggel, tehát a hátrányos helyzetet kulturális különbségekből eredezteti. Erre jellemző példa az is, hogy a baloldal szlogenjét – a „mássághoz való jog” („*droit à la différence*”), tehát a kulturális másság elismerését – a (szélső)jobb úgy veszi át és tüzi zászlajára, hogy nála abból az asszimilálhatatlanság és az integrálhatatlanság következik.

Mindezekből még inkább érthető, hogy a baloldali kormány által kialakított integrációs politika, amelynek egyik eleme a ZEP, szóhasználatában, céljai megfogalmazásában és a célcsoport megjelölésében ragaszkodik a „szociális” megjelöléshez, és kínosan kerüli azt az eshetőséget, hogy az integráció kulturális, etnikai vagy bármi más színezetet öltjön.

Az 1990-es években a multikulturalizmus-vita még tovább erősödik, és a korábbi baloldali álláspont egyre tarthatatlanabbnak tűnik. Mint láttuk, az 1990-es évek elején megjelennek a statisztikai felmérések, amelyek számot adnak a bevándorló és a már Franciaországban, bevándorló családban született gyerekek iskolai és munkaerő-piaci esélyeiről a francia társadalomban. A vita tehát a baloldalon azok között zajlik, akik ragaszkodnak a republikánus modellhez, és akik erőteljesen kritizálják azt. Az utóbbiak érvelése szerint a francia integrációs modell képmutató, a hatékonysága megkérdőjelezhető, mivel a kulturális különbségek teljes mellőzésével a létező diszkriminációról és rasszizmusról nem vesz tudomást, és ez erőteljesen hozzájárul a bevándorló gyerekek társadalmi kirekeszttségéhez és hátrányaihoz (Schnapper, 2002: 205).

Mindeközben a teljesen „színvak” jóléti állam fokozatosan kénytelen – többek között hatékonyságának megőrzése érdekében – mind célzottabbá tenni a juttatásokat és pontosabban körülhatárolni a célcsoportokat. A ZEP és hasonló programok során is ez történik. És bár a célcsoport megjelölésének alapja a szociális helyzet, a valóságban, a mindennapi gyakorlatban mindenki tisztában van a célcsoport etnikai, kulturális jellegével (Schnapper, 2002: 205).

A legújabb elemzések még tovább mennek: a társadalmi egyenlőtlenségeket célzó integrációs programokról kijelentik, hogy azok igenis figyelembe veszik azt, hogy az

egyenlőtlenségek adódhatnak akár kulturális különbségekből is (Kastoryano, 2002).<sup>77</sup> A ZEP esetében talán alátámasztható ez a megfigyelés azzal, hogy bár a célcsoportot szigorúan szociális alapon jelölik ki, vagyis a program a hátrányos helyzetű körzetekben élőkre vonatkozik, a jogosultak körét a következőképpen határozzák meg:

„Ahhoz, hogy egy oktatási intézmény igénybe vehesse a programmal járó kiegészítő juttatásokat, különböző kritériumoknak kell megfelelnie, többek között annak, hogy a jogosultak között legyenek olyan nagycsaládosok, ahol legalább az egyik szülő nem állampolgára egyetlen európai országnak sem.” (*L'intégration...*, 2003/2004)

Ugyanezt a tendenciát tükrözi az is, hogy míg az 1990-es évek elején még azzal küzdött a francia közélet, hogy a bevándorló gyerekekről kell-e és lehet-e statisztikai adatokat gyűjteni, addig az új évezredben már a hivatalos dokumentumok az ilyen jellegű adatokra alapozva tesznek kijelentéseket az iskolai esélyegyenlőtlenség problémájáról:

„Felmérések kimutatták, hogy a külföldi (bevándorló) és a francia tanulók iskolai eredményei között hatalmasak az eltérések. Továbbá, a külföldi tanulókat gyakrabban irányítják szakmunkás- vagy szakközépiskolába, mint a francia diákokat. A különbségek annál nagyobbak, minél frissebb bevándorlóról, illetve minél hátrányosabb helyzetű tanulóról van szó.” (*Les élèves étrangers*, 1996)

#### *A kulturális másság tematizálása az oktatásban*

Az esélyegyenlőség biztosítását célzó programok sorában láthattuk tehát, hogy a kulturális másság kérdése felemás módon merül fel. Miközben a „francia modell”, úgy tűnik, keményen ellenáll a multikulturalizmus kihívásainak, és a pozitív diszkriminációs programok retorikájukkal féltve örködnék a színvak politika látszatának fenntartásán, addig a konkrét intézkedések egyre fokozottabban veszik figyelembe a bevándorlók kulturális másságából adódó problémákat. Vizsgáljuk meg, hogy miként jelenik meg a francia iskolában a kulturális másság nem mint a szociális, társadalmi helyzethez kötődő fogalom, hanem mint az egyének és közösségek identitását jellemző kategória. Pontosabban, miként vesz vagy nem vesz tudomást az iskolai oktatás a különböző kultúrákból jövő és ehhez kapcsolódó identitással (is) rendelkező diákok jelenlétéről, a bennük és a róluk esetlegesen kialakuló, másságukhoz fűződő kérdésekről.

<sup>77</sup> Kastoryano fő tézise, hogy a bevándorló országokban, mint Németország és Franciaország, illetve az Egyesült Államok, a bevándorlók integrálását célzó politikák a nemzeti jellegzetességek fenntartása mellett erőteljes konvergenciát mutatnak. Minden általa elemzett országban megfigyelhető az, amit a fenti állításban megfogalmazott, hogy a szociális alapú integrációs programok is egyre inkább figyelembe veszik a kulturális különbségekből eredő hátrányokat. Ezt pedig teszik azért, mert a demokratikus berendezkedés megköveteli, hogy az államok egyezkedjenek kisebbségi csoportjaikkal, akik különféle identitáspolitikai követelésekkel lépnek fel.

A „kor szelleme” a kulturális másság elfogadását és tolerálását diktálja. Ugyanakkor a francia integrációs modell továbbra is erősen ideológiai motiváltságú, amit a kulturális másság iskolai tematizálásában tudunk a leginkább tetten érni. A köztársaság iskolájának feladata az állampolgárok nevelése az (etnikai és osztály-) származást felülíró szabadság, az egyenlőség és a testvériség szellemében (Schiffauer és mások, 2004: 22). A társadalmi szerződés csak kulturálisan semleges egyénnel képzelhető el, akiket az állampolgárság ugyancsak semleges eszméje egyesít. Ebben a kettősségben – multikulturalizmus és kulturális semlegesség – a francia diskurzus kialakít egy kettős beszédmódot, egy kifelé és egy befelé irányulót. Kifelé, többek között az Európai Unió felé az interkulturális oktatásról beszél, illetve ennek megvalósulásáról a francia oktatási rendszerben. A „külső kényszer” hatása jól érzékelhető a hivatalos megfogalmazáson:

„Az iskolai oktatási programok lehetővé teszik más kultúrák tanulmányozását a normál tananyag keretében. [...] A francia nyelv és irodalom oktatása során lehetőség van külföldi irodalmi szövegek tanulmányozására. A tanárok rendelkezésre áll egy lista, amely felsorolja, hogy milyen szerzőket érdemes tanítani. Ezen a listán szerepelnek európai, maghrebi, afrikai, ázsiai, észak- és dél-amerikai szerzők. A történelmi tananyag foglalkozik az arab-izlám civilizációval.” (*L'intégration...*, 2003/2004: 8)

A toleranciára nevelés az állampolgári oktatás keretében valósul meg, itt „tanítják” a rasszizmus elleni küzdelmet is a köztársasági értékeken keresztül (uo.).

A francia iskola falai mögött az „interkulturális oktatás” valósága teljesen más képet mutat. Antropológusok többek között a következő megfigyeléseket tették a másságra vonatkozólag az iskolai tananyagban és a tanórákon felmerülő kérdésekben: a „mátság” fogalmához nem fűznek pozitív tartalmakat, az kizárólag egy olyan negatívumként jelenik meg, amelyet feltétlenül meg kell változtatni. A földrajzoktatás során bevezetik a kulturális másság, az etnikum és az etnikai sokszínűség fogalmát, de ezeket nem alkalmazzák a francia kontextusban, hanem kizárólag a különböző konfliktusövezetek tárgyalásában használják. A bevándorlók kulturális másságára és sokszínűségére nem tekintenek úgy, hogy az bármiféle módon hozzájárulhat a francia kultúra fejlődéséhez (Schiffauer és mások, 2004: 67–70).

Milyen hatással van a bevándorló gyerekekre a kulturális másság ilyen mértékű elutasítása, illetve negatívumokkal való felruházása? Milyen identitásválaszok alakulnak ki a francia egyenlőség eszméjében nevelkedett, de a kulturális másságukat nap mint nap különböző, sokszor negatív formában megélt gyerekek között? Osztálytermekben folytatott megfigyelések során különböző reakciókat sikerült összegyűjteni. Egy tizenhét éves fiú, akinek szülei Törökországból vándoroltak be, és ő francia állampolgárnak született, a következőket mondta: „Franciaországban születtem, de nem szoktam magamat franciának nevezni. Ha valaki megkérdezi tőlem, hogy mi vagyok, azt szoktam mondani, hogy Törökországból származom, de nem vagyok török” (Schiffauer és mások, 2004: 283–294). Arra a kérdésre, hogy mitől érzed magad franciának, a gyerekek leggyakrabban a másságukból adódó diszkriminációs tapasztalataikról beszélnek. Gyakran felmerül a kettős állampolgárság kérdése is a tanulók között.

Mivel a francia állampolgárság önmagában nem teszi lehetővé a bevándorló gyerekek sokaságának a teljes kulturális azonosulást, sokszor ez tűnik a járható útnak. Néha-nyukban az is felmerül, hogy a francia állampolgárág egyetlen előnye, hogy a papírja-ik rendben vannak, senki nem zaklatja őket (uo.). Az etnicitás fogalmának elkerülése, illetve negatív fogalomtársítása a tananyagban, úgy tűnik, még sincs hatással a társadalmi valóságra. Egyrésztől a diákok számon tartják egymás etnikai hovatartozását, ezzel sokszor még viccelődnek is. Ugyanakkor azt is megfigyelték, hogy a társadalmi kapcsolatrendszerek, jelen esetben a barátságok szövődésében is szerepet játszhat az etnikai háttér (uo.).

### *A francia állam esete az iszlám fejkendővel*

A francia integrációs modell a vallást ugyanúgy kezeli, mint a kulturális, etnikai kötődéseket. Az egyén békében gyakorolhatja vallását, vallhatja magát akárminek a magánszférában, de a közszféra minden partikuláris kötődéstől mentes. A korábban már idézett, 1882-es Ferry-törvény óta a világi oktatást biztosító iskolarendszer ennek az alapelveknek a legfőbb bástyája. Így történhetett, hogy 1989-ben, mikor néhány muzulmán diáklány a vallásukat szimbolizáló fejkendővel jelent meg az iskolában, az igazgatóság az iskolai rendszabályzatra hivatkozva kizárta őket az intézményből. Az ügy hatalmas vihart kavart a francia közéletben, a republikánus alapelvek és a rájuk épülő intézményrendszer a nyilvános viták középpontjába került. Néhány neves francia értelmiségi levelet intézett az akkori államfőhöz, amelyben a világiség elvének védelmében az állam beavatkozását kérte az ügyben.<sup>78</sup> Végül az oktatási miniszter a *Conseil d'Etat*-t [államtanács] szólította fel, hogy hozzon döntést az esetről. Az kimondta, hogy a vallási hovatartozást szimbolizáló jelképek viselete nem ellentétes a világiség elvével, amennyiben azok nem akadályozzák az oktatás menetét, és nem zavarják meg a közrendet. A *Conseil d'Etat* tehát kinyilvánította, hogy nem hozható olyan rendelkezés, amely általában megtiltja ezeknek a jelképeknek a nyilvános, iskolai viseletét (*L'intégration républicaine*). A kérdés ezzel olyannyira nem jutott nyugvópontra, hogy végül 2004 februárjában a parlament elfogadott egy törvényt, amely a *Conseil d'Etat* eredeti döntésével teljesen ellentétes. A törvény kimondja hogy „az általános iskolák alsó és felső tagozatában és a középiskolákban tilos az olyan vallási szimbólumok és ruházat viselete, amelyek feltűnő módon jelzik a tanulók vallási hovatartozását” (*L'intégration...*, 2003/2004). A törvény annak ellenére lépett életbe, hogy korábban már sok szakértő figyelmeztetett, hogy egy ilyen jellegű döntésnek negatív következményei lehetnek: „tovább nő annak veszélye, hogy a muszlim vagy zsidó gyerekek az eddiginél nagyobb létszámban iratkoznak be vallási iskolákba, azaz az elkülönülés tovább erősödik” (Mihály, 2004).

A törvény 2004 szeptemberében lépett életbe, és az azóta nyilvánosságra került adatok szerint közel ötven diáklányt zártak ki oktatási intézményekből, mivel nem

<sup>78</sup> A levél megjelent a *Le Nouvel Observateur* 1989/11/2. számában. Az aláírók: Debray, Badinter, Finkelkraut, de Fontenay, Kintzler.

voltak hajlandók a törvény által előírt módon fejkendő nélkül megjelenni az iskolában. Egy tizenöt éves lány, akit ugyancsak kicsaptak az iskolából így nyilatkozott:

„Egészen mostanáig hordtam a fejkendőt az iskolában minden gond nélkül. Aztán jött ez a törvény, ami megtiltotta, hogy viseljem. A szüleim azt tanácsolták, hogy ne hordjam, de én ezt nem tudtam megtenni. Úgy érzem, hogy a kendő a legbensőbb énem része, és rettentő rosszul érzem magam, ha nincs rajtam.”  
(Laronche, 2005)

\*

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a francia modell, amely a világiasság alapelveinek érvényesítésén és a kulturális másság közszférából való kizárásán nyugszik, a „multikulturális valóság” nyomására adaptál bizonyos lépéseket, amelyek a másság elismerésének irányába mutatnak. A francia sajátosság ebben a kérdésben mindenképpen az, hogy egyelőre úgy tűnik, hogy az alkalmazkodás a kulturális és vallási másság megnyilvánulási formáihoz nem egyenes vonalú „fejlődést” mutat.

A modell fenntartása vagy módosítása állandó feszültséget képez mind a retorika, mind a konkrét politikai lépések és intézkedések szintjén. Ha válságról lehet egyáltalán beszélni, az a változástól és változtatástól való merev elzárkózás nyomán alakulhat ki. Ekkor beszélhetünk a rendszer álszentségéről és veszélyesen alacsony hatásfokú működéséről (Schnapper, 2002: 205).



(Fogarasi Ilona)

## Németország: bevándorló állam?

Az egykori NSZK az országban fellépő munkaerő-hiány kielégítésére először az 1950-es évek elején indított hivatalos toborzást (Jung – Niehr – Böke, 2000). Elsőként Olaszországgal, Spanyolországgal, Görögországgal, Törökországgal, Marokkóval, Portugáliával, Tunéziával és Jugoszláviával kötöttek rövid időre szóló állami megállapodásokat. A szerződések következtében tizenhárom év alatt a külföldi gyökerű népesség száma 280 ezerről 2,6 millióra nőtt. Már a hatvanas években kiderült, hogy az olcsó munkaerő rövid távú alkalmazásáról való elképzelés nem vált be minden téren: a vendégmunkások nagy része állandó vagy legalábbis hosszú távú jelenlétre rendezkedett be, amit már az is jelzett, hogy megindult az otthon maradt családtagok Németországba irányuló migrációja is.

A nyilvános beszédbe csak a hetvenes évek elején került be az a tény, hogy a családtagok bejövetele szociális jellegű problémák kezelését igényli: a lakások, iskolák, óvodák, kórházak iránti megnövekedett igény kielégítését. Ettől kezdve a vendégmunkások leszármazottainak, a második, harmadik generáció nyelvi, iskolai, integrációs nehézségei kerültek előtérbe. Ezek a problémák ugyanis közvetlenül megnyilvánultak a külföldi származásúakat sújtó magas munkanélküliségben, melynek egyik fontos oka az alacsony képzettségi szint.

A nyilvánvaló tények – körülbelül hétmillió német útlevel nélküli bevándorló él az országban – ellenére a mai napig vita folyik arról, hogy Németország bevándorló állam-e. A konzervatív CDU/CSU 2001-es állásfoglalása „idegen kultúrkörökből” érkező emberekről beszél, akik „jelentős problémák elé állítják a társadalmat és az államot.” „Németország történelmi, geográfiai okok és a társadalmi helyzet miatt nem lehet klasszikus bevándorló állam”, állítja a nyilatkozat (*Gemeinsames Positionspapier von CDU und CSU zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung*, 2001). Mikor a szociáldemokrata-zöld kormány létrehozta a „Green Card” programot, amellyel külföldről próbáltak informatikusokat csalogatni az országba, „Kinder statt Inder” („Gyerekeket indiaiak helyett”) jelszóval indítottak választási kampányt Észak-Rajna-Vesztfáliában. A Törökország EU-csatlakozását ellenző, a bevándorlókat „hasznos” és „nem kívánatos” csoportokra bontó politikai erők a „sorsközösség” és a „kultúrközösség” fogalmával érvelnek a migráció erőteljes korlátozása mellett. Az új bevándorlási törvény vitájával párhuzamosan bontakozott ki 2000-ben a „Leitkultur-vita”, amelynek a lavináját Friedrich Merz képviselő Bundestagban elhangzott beszéde indította el. Az egykori CDU-frakcióvezető szerint a külföldieknek alkalmazkodniuk kell a szabadságra nagyobb hangsúlyt fektető „német kultúrához”, és a „Leitkultur” fogalmát szembeállította a zöldek tíz évvel korábban megfogalmazott „multikulturális társadalom” koncepciójával (vö. *Die Welt*, 2000. 10. 25.).

A bevándorlás nyomán megváltozott társadalmi helyzet körüli tudományos és társadalmi párbeszédben viszonylag sokára jelent meg az oktatásügyi aspektus. Az 1970-es években elsősorban a munkaügyi problémákra összpontosított a közvélemény és a politika, az iskola és a migráció vonatkozásai kevés figyelmet kaptak. A bevándorló gyerekek oktatásának első jellemző formája a nemzetiségek alapján szervezett osztályokban való tanítás volt külföldi tanárokkal, külföldi tanterv alapján. A többé vagy kevésbé nyíltan bevallott cél az volt, hogy a gyerekek közeli hazatérését megkönnyítsék. Mikor azonban azt tapasztalták, hogy a második nemzedékhez tartozók nagy része az országban marad, de a munkaerőpiacon és a társadalmi élet egyéb területein is nehézségekkel küszködik, az „*Ausländerpädagogik*” helyett a szakma a francia és brit interkulturális pedagógia felé nyitott.

Az interkulturális pedagógia Németországban először az iskolán kívüli közösségi munkában és az iskola előtti nevelőmunkában terjedt el. Az oktatásügyi hatóságoknak, amelyek kezdetben némi fenntartással viseltettek iránta, legelőször azt kellett tisztázni, hogy az interkulturális pedagógia a társadalmi integrációt nem egyfajta rossz emlékü germanizációval próbálja elérni, hanem a gyerekek identitásbeli sajátosságainak egyidejű megtartásával. Az 1980-as években a hangsúly az interkulturális pedagógia gyakorlatára helyeződött át, amit kevés késéssel a szemlélet komoly elméleti kritikái is kísérték (vö. Radtke, 1987: 75–99). Az 1990-es évek utolsó nagy bevándorlási hulláma és a felerősödő szélsőjobboldali erőszak egyre sürgetőbben vetették fel annak az igényét, hogy az interkulturális pedagógia ne kampányszerűen, projektjellegűen legyen téma, és ne csak a bevándorlókat célozza meg. A tartományok kulturális minisztereinek 1996-os konferenciája ajánlásaiban már azt az igényt is megfogalmazta, hogy az interkulturalitás az egész iskolai oktatást átható szemléletté váljon.

A bevándorlók iskolai helyzetét elemző tanulmányok egyike a *Die zweite Bildungskatastrophe* [A második oktatási katasztrófa] címet viseli (Nové–Weil, 2001), tömören fejezve ki a külföldi származású tanulók sikertelenségét kimutató PISA-vizsgálatok, munkaügyi statisztikák és egyéb felmérések eredményeit. Az esseni egyetem *Zentrum für Türkeistudien* kutatóközpontja az Észak-Rajna-Vesztfália tartományban élő török migránsok élethelyzetét vizsgálva iskolai és szakmai képzésük körülményeire is kitért. A jelentés (Sauer–Goldberg, 2001) alcíme arra utal, hogy az iskolai és szakmai képzést a társadalomban való részvétellel követelményének, feltételének tekinthetjük. A tanulmány kimutatta, hogy noha a török bevándorlók és leszármazottaik ezen a téren fokozatosan javuló helyzet részesei, az oktatásban való részvételük még mindig alatta marad a „német” társaikénak. Az iskolai végzettség nélküliek száma az idősebbek körében kifejezetten magas (82,5 százalék a hatvanévesek és idősebbek között!), a harminc év alattiak körében azonban már csak 10 százalék. Egy másik felmérés szerint ez a szám tizenhatszor nagyobb a német lakossághoz képest (*Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht*, 2001). Figyelemre méltó, hogy a tartományban a török migránsok még mindig 30 százaléka nem szerez szakmai végzettséget (ez a szám gyakorlatilag megegyezik az országos adatokkal), így a képzetlenek négyszer többen vannak, mint a németek. Az esseni tanulmány szerint a török nők

a generációk iskolai végzettségének növekedéséből sokkal kevésbé profitálnak, kevesebb köztük a minősített szakmai képzettségű a férfiakhoz képest. A kutatás adatai szerint a külföldiek túlreprezentáltak a *Sonderschulék*ban, az általános iskolákban és a *Hauptschulék*ban, ellenben a gimnáziumokban és a reáliskolákban tanuló külföldi származású diákok száma messze alatta marad ennek az aránynak. Egy szövetségi kormányzati felmérés is ezt támasztja alá. Míg a német diákok 31,5 százaléka jár gimnáziumba vagy esti gimnáziumba, a külföldi gyökerű tanulóknak csak 9,7 százaléka! Megfigyelhető azonban nemzeti differenciálódás is a migránsok eredményességét illetően. A kutatás szerint a spanyol származású fiataloknak van a legnagyobb esélye arra, hogy bekerüljenek egy reáliskolába vagy egy gimnáziumba. A nemeket illetően pedig a lányok sikeresebbek, mint a fiúk – ez még a török lányokra is igaz, akiknek iskolai végzettsége az utóbbi tíz évben jelentősen javult. Ennek ellenére a 20–25 éves török nők mintegy felének nincs képzettsége, míg más külföldi lányok közül csak minden harmadik képzetlen (*Die Beauftragung der Bundesregierung für die Belange der Ausländer*, 1997).

### *Oktatási programok a német tartományokban*

Németország szövetségi berendezkedéséből jelentős különbségek adódnak az egyes tartományok közoktatásának jellemzőiben, így a bevándorló gyerekek iskoláztatásával kapcsolatos intézkedésekben is. Egyes tartományok hirhedtté váltak szegregációs politikájuk miatt, mások élen jártak a kisebbségek oktatásában és az emberi jogok alkalmazásában. Az alábbiakban néhány tartomány oktatáspolitikai elveit ismertetem a *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten* (2001) című dokumentum alapján.

Baden-Württembergben előkészítő osztályok működnek a külföldi és menekült tanulók számára a magyar általános iskolának megfelelő évfolyamokon. Az előkészítés időtartama egy év, amit le is lehet rövidíteni, de meg is lehet hosszabbítani még egy évvel. Legfőképpen a német nyelvtanulás a cél, de célzottan szaktárgyak oktatása is folyik. Vannak kurzusok, amelyek a német nyelvvel vagy más tárggyal küszködő tanulók számára nyújtanak segítséget (*Förderkurse*), másokat (*Begleitförderkurse*) kifejezetten a „hazatelepülő” etnikai vagy „népi németek” leszármazottainak szerveznek az általános és reáliskolákban, valamint a gimnáziumokban, sőt külön osztályok is indulnak számukra (*Förderklassen*).

Bajorszáiban külön kezelik a nem német anyanyelvű tanulókat és a „hazatérőket”, de ez azzal is jár, hogy a kétnyelvű oktatásban kizárólag az első csoport tagjai részesülnek. Ez azért lehet problematikus, mert az egykori kitelepültek sokadik generációja többnyire jobban beszél a szülőhazájának nyelvét, mint a németet. Számukra beilleszkedési vagy beilleszkedést elősegítő osztályokat (*Eingliederungsklasse*) hoztak létre, ahol kiegészítő németoktatást kapnak. Csak a legkritikább esetekben tanulnak közösen nem német anyanyelvű diákokkal.

Hessenben a menekülteket és a többi nem német anyanyelvű tanulót a „hazatelepülőtől” – akik elvileg beszélnek németül – elválasztva kezelik. Az előbbieknél a cél a „normál” oktatásba való integrálás. A német nyelvet intenzív kurzusokon (fél évig heti 12 óra) sajátítják el, amelyeken a „normál” osztályok látogatása mellett

vesznek részt. A nyelvtanulás magasabb szinten további két évig tart (*Förderkurse*). Ezen már az országba etnikai németként érkező bevándorlók gyermekeinek is kötelező részt venni. A nyelvtanulás harmadik formáját (*Vorlaufkurse*) már az iskolába való jelentkezés idején igénybe vehetik azok a gyerekek, akiknek nem elegendő a német nyelvtudásuk, és nem jártak óvodába.

Északrajna-Vesztfáliában a „külföldi tanulók” a „normál” tanítás mellett kiegészítő németoktatásban részesülhetnek. Ha a nyelvtudásuk nem megfelelő ahhoz, hogy „normál” osztályokban tanuljanak, legfeljebb két évig tartó előkészítő osztályokba sorolhatják őket. Szükség esetén az iskolai évek alatt két évnél hosszabb kiegészítő oktatást is kaphatnak (*Auffangklassen*). Nagyszámú iskola- és modellkísérletet próbáltak ki a tartományban, amelynek spektruma az iszlámismeretek tárgy német nyelven való bevezetésétől a tanárképzés programjain át a külföldi fiatalok támogatására létrehozott irodákig terjed.

Niedersachsenban ötféle támogatási formát hoztak létre a nem német anyanyelvű gyerekek iskolázására. A bevándorló gyerekeket rendszerint egy évig készítik fel a normál osztályokba való átmenetre (*Förderklasse*). A már normál oktatásban tanulók számára lehetőség van a németnek mint második nyelvnek az intenzív tanulására, valamint kiegészítő német- és idegennyelvi oktatásra. A nem megfelelő német nyelvtudású, óvodába nem járt gyerekek beiskolázási segítséget vehetnek igénybe, röviddel az iskola megkezdése előtt. A „különleges beilleszkedési támogatást” (*besonderen Eingliederungshilfen*) olyan iskolák számára hozták létre, amelyekben különösen magas a két csoport aránya; a támogatás módot nyújt anyanyelvi pedagógusok alkalmazására is.

Berlinben a „hazatelepülők” gyermekeit a normál osztályokba kell felvenni, még a „külföldi tanulók” számára négy lehetőség kínálkozik: normál osztályokba, előkészítő osztályokba (*Vorbereitungsklassen*), beilleszkedési tanmenetű (*Eingliederungslehrgänge*) vagy kizárólag külföldi gyerekekből álló osztályokba (*Ausländerregelklassen*) kerülnek. Az iskolán kívül részt vehetnek a diplomáciai képviselők által szervezett anyanyelvi és országismereti kiegészítő oktatáson, amely nem áll német tanfelügyelet alatt. A török anyanyelvű gyerekek egy kísérleti modell keretein belül a tervezett első idegen nyelv helyett választhatják a törököt, egészen a gimnáziumi felsőbb évfolyamokig. A névlegesen német származásúak, akiknek azonban jelentős része otthoni vagy első nyelvként az orosz használja, egyes helyeken oroszul tanulhatnak az első idegen nyelvként.

### *Modellek, gondolkodásmódok a bevándorlók németországi oktatásában*

A jelenlegi bajor oktatási minisztérium nemrégiben adott ki állásfoglalást a kiegészítő anyanyelvi oktatásról az általános iskolákban (*Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht an den Grund- und Hauptschulen*). A dokumentum úgy értékeli a programot, mint ami hozzájárul a diákok identitásának erősödéséhez, az anyanyelv írásban és szóban való használata képességének elmélyítéséhez vagy felépítéséhez, s mint ami gazdaságilag is előnyös a természetes kétnyelvűség megtartása miatt mind a tanuló, mind a társadalom számára. Fontos szempont, hogy az anyanyelv megtartása hozzájárul a gyerekek családi kötelekeinek erősítéséhez a migrációban, hiszen „ép-



pen a családhoz való tartozás látszik a legerősebb védelemnek az elgyökértelenedés és a dezintegráció ellen”. A kiegészítő anyanyelvi oktatásra a származási ország (Görögország, Olaszország, Marokkó, Spanyolország, Portugália, Törökország, az egykori Jugoszlávia) nyelvén van lehetőség. A hiba a programban ott van, hogy a magas szintű kétnyelvűséget mindössze heti két-három anyanyelvi órával akarják biztosítani. Az állásfoglalás arra is kitér, hogy a későn (12–15 éves korban) beutazó gyerekek esetében az anyanyelv oktatási nyelvként való használata rendkívüli segítség a tanításban, hiszen ez az a nyelv, amit a gyerekek jól tudnak.

A *Deutsches Jugendinstitut* azt vizsgálta, hogy a migráns családokból származó gyerekek hogyan élik meg a sokféleségtől átszótt mindennapjaikat. Következtéseiket a pedagógiai gyakorlat számára úgy vonták le, hogy az oktatásba be kell vonni a gyerekek kulturális és családi sajátosságait, méghozzá azokat a tapasztalataikat „amelyeket a gyerekek ténylegesen megélnek, és nem azokat, amelyeket egy nemzethez vagy etnikumhoz való tartozásuk alapján kvázi elképzelnek”. Ez egyrészt a sztereotípiamentes nevelői munka kialakítását, másrészt attól a diskurzustól való megszabadulást is jelenti, amely – főleg a nyolcvanas években – a különböző bevándorló csoportokat differenciátlanul kezelte, a „külföldi”, „idegen” kategóriája alá sorolva őket (lásd Jung–Niehr–Böke, 2000).

Az a gondolat, amely a gyerekek kulturális másságát nem az eddigi pedagógiai gyakorlatot veszélyeztető, akadályozó nehézségnek, nyűgnek tekinti, hanem megtartandó értéknek, az említett vizsgálaton kívül több kutatásban is megjelenik. A *Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit* képzési és továbbképzési munkacsoportja éppen ebben lát olyan tartalékokat, amelyek gazdasági szempontból is jól kamatoztathatók. Azt mondják, hogy a migráns családokból származó gyerekeknek olyan készségeik vannak – többek között ilyen a magas szintű kétnyelvűség –, amelyek miatt megfelelő oktatásuk nemcsak emberi jogi és társadalmi szempontból fontos, hanem gazdaságpolitikailag is szükséges. A cél érdekében akcióprogramot dolgoztak ki „Migránsok oktatási esélyeinek javítása” címmel. Az iskolai oktatás tekintetében fontosnak tartják elkerülni, hogy a migráns gyerekek esetleges gyengébb német nyelvtudásuk miatt olyan képzési formákba kerüljenek, amelyek egyébként általános teljesítési képességeiknek nem felelnek meg. Ehelyett a célcsoportnak a németet mint második nyelvet tanítják, nagy hangsúlyt helyezve a szaknyelvre is. Ez csak az egyik formája annak, hogyan segítheti az iskola az olyan migráns fiatalokat, akik várhatóan nehézségekkel néznek szembe, amikor a gyakorlati képzésbe kerülésnek. Az iskolának emellett nemcsak a szülőkkel való együttműködését, hanem a migrációs segítség-szervezetekkel, ifjúsági segítőkkal való kapcsolatát is erősítenie kellene. Végül gondoskodni kell arról is, hogy a tanárjelöltek ne első tanítási napjukon találkozzanak először a bevándorló gyerekek iskolai nehézségeivel: a migrációs és integrációs tematikát a tanárok képzésébe is be kell építeni (lásd az Európa Tanács 77/486/EGK irányelvét a bevándorló gyerekek oktatásáról).

Frank-Olaf Radtke szerint a külföldi származásúak nehézségeinek okai strukturális eredetűek. Először azért, mert a külföldi gyerekek számára létrehozott „előkészítő osztályok” szegregálták a bevándorló gyerekeket a „normál” iskoláktól, hiszen nem volt lehetőségük a továbblépésre, sőt gyakran be sem fejezték az iskolát (több mint a felük!). Amikor az 1980-as évek elején az Európai Közösség eltörölte ezeket az



osztályokat, ugrásszerűen megnövekedett azoknak a regisztrált migráns gyerekeknek a száma, akiket iskolaéretlennek nyilvánítottak, s akiket „előosztályokba” (*Vorklasse/Schulkindergarten*) vagy a tanulásban lemaradtak speciális iskolájába irányítottak. Radtke szerint az a jelenség, hogy „az iskolák kiválasztják azokat a tanulókat, akikkel a legkönnyebben a legkisebb ráfordítással kimutatható eredményeket érhetnek el” (Radtke, 2001: 40), az utóbbi húsz évben teljes átcsoportosuláshoz vezetett, a *Hauptschule*kből „maradékiskolák”, sőt „törökiskolák” lettek. A megoldás szerinte a lokális képzési politikával teremthető meg: az „*ethnic monitoring*” lehetőséget nyújt arra, hogy városrészenként megismerhetők legyenek az iskolai vonatkozású adatok, így a különböző népességcsoportok képzésben való részesedésének ismeretében kontrollálni lehetne a nem látható szelekciós folyamatokat.

Egy kormányzati jelentés is alapvető fontosságúaknak tartja (helyi szinten is) az iskolarendszer és a képzési kínálat átstrukturálását, illetve a migráns gyerekek esélyegyenlőségének szempontjából való átgondolását. A cél elérésére szükségesnek tartják a gimnáziumok és a reáliskolák nagyobb mértékű nyitását a bevándorló tanulók felé például azáltal, hogy az oktatásnak ezen a szintjén is kínálnak előkészítő kurzusokat. Szintén a kormányzat készítette elő azt a hétpontos ajánlást, amely szerkezeti változást sürget a német közoktatásban. A hangsúlyt alapvetően a „megelőzésre”, azaz az általános iskolai és az azt előkészítő oktatási formák támogatására helyezi.

Az eredményes kétnyelvű oktatáshoz javasol intézkedéscsomagot a berlini *Freie Universität* neveléstudományi szakirányának egyik oktatója. Jörg Ramseger az Európai Iskolák rendszerét követné abból a szempontból, hogy átvénné azt a gyakorlatot, amely a gyerekeket a beiskolázás kezdetén anyanyelvük szerinti tanulócsoporthoz rendezi, és ebből következően elválasztja az írás-olvasást az idegen nyelv tanulásától. Megtartaná a modellnek azt a jellegzetességét is, hogy a származási nyelven szaktárgyakat is kellene oktatni, egészen az iskolakötelezettség végéig. Hasznos lenne a gyerekek anyanyelvét beszélő és egy német nyelvű pedagógus szoros együttműködése („*2-Pädagogen-Teams*”) is. A tanárképzésben ajánlatos lenne megkövetelni a főbb migrációs nyelvek egyikének ismeretét, és érdemes volna a migrációs háttérű fiatalok érdeklődését felébreszteni a tanári pálya iránt (Ramseger, 2002).

### *A kulturális és vallási különbségek iskolai kezelésével kapcsolatos viták*

Az utóbbi évek két nagy társadalmi érdeklődést kiváltó iskolaügyi vitája a muszlim fejkendő viselése és a vallásoktatás körül bontakozott ki. Mindkét esetben hasonló dilemmáról van szó, amelynek tágabb dimenziói az állam és a privátszféra határát érintik. Míg Franciaországban a fejkendő viselése körüli társadalmi vitában mind a pedagógusok, mind a tanulók érintettek, Németországban jellemzően csak a tanárok viseletéről esik szó. A szövetségi alkotmánybíróság 2003-as döntése alapján csak akkor lehet tiltani a tanárok fejkendőviseletét, ha az illetékes tartomány törvényei ezt kimondják, vagyis szövetségi szintről az egyes tartományok saját hatáskörébe utalódott a tiltás vagy az engedélyezés. Ezek után Baden-Württemberg, Bajorország, Hessen, Niedersachsen és Saarland tartományok rendeletet hoztak (vagy hoznak a közeljövőben) olyan vallási szimbólumok iskolai jelenlétének tiltásáról, amelyek

az iskola „nyugalmát” és a tartomány „semlegességét” veszélyeztethetik. Bajorország, Baden-Württemberg és Hessen mindemellett egy külön záradék meghozatalát is tervebe vette, amely a rendelet ereje alól kivonná a keresztény szimbólumok iskolai jelenlétét. Berlin mind iskolai, mind rendőrségi és bírósági alkalmazottainak megtiltotta mindenféle vallási szimbólum viselését. Észak-Rajna-Vesztfália bizonyos esetekben az iskolai hatóságokra bízna a döntést, míg a többi tartomány, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringia, Hamburg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz nem tervez külön rendeletet a fejkendőviselésről. A fejkendővita különlegessége, hogy a vélemények nem a szokásos politikai irányvonalak mentén oszlanak meg, hívja fel a figyelmet Heiner Bielefeldt (2005). A német feministák és az szociáldemokrata kemalisták szövetkeznek a jobboldali „Leitkultur”-képviselőivel a kendő ellen, míg baloldali-alternatív csoportok muszlim vallási konzervatívok mellett találják magukat az „igen” táborban. A vita központjában az a kérdés áll, hogy a fejkendő viselése vajon szabad döntés eredménye vagy represszió, vagyis a muszlim nők férfiak, tradíciók általi elnyomásának jele. Milyen pszichológiai hatása van a gyerekekre nézve? Míg ellenzői azt állítják, hogy a fejkendő tiltása felszabadít és védőfunkciót ad a nőknek, szószólói éppen a közszférából való kirekesztéstől tartanak. A németországi gyakorlat jelen pillanatban a skandináv államok, Hollandia és Nagy-Britannia pluralista elvei és a török, francia laicista (az egyház hatáskörét a vallási kérdésekre korlátozni kívánó) álláspont között található félúton.

A vallásoktatásról szóló, ma is tartó vitának szintén vannak migrációs vonatkozásai. A vallásóra Németországban alkotmányosan garantált tantárgy. 2001 óta Berlinben iszlám vallásoktatás is folyik, amely az Iszlám Föderáció vezetésével zajlik, és körülbelül négyezer tanulót érint. Az iszlám vallásóra bevezetése óta a tanulók közötti szeparáció és a konfliktuskeltés vádjával kell szembenézni, noha a szenátus a rendszeres ellenőrzés ellenére nem talált kifogásolható tartalmakat az oktatás anyagában. Az erősödő szélsőjobb erőszak és az iszlám vallási fanatizmus 2005 tavaszán arra a döntésre indította a berlini SPD pártgyűlését, hogy tervezetet hozzon az erkölcsoktatás (*Werteunterricht*) bevezetéséről, amely kötelező és a vallásórával nem helyettesíthető tantárgy lenne. Hasonló tantárgy már létezik a brandenburgi iskolákban, és a helyi keresztény vezetők állandó keresztüztüében áll. Míg az egyik oldal azzal vádolja a másikat, hogy nem ismeri fel: az erkölcsóráknak társadalompolitikai céljai vannak, a keresztény és iszlám vallásóra hívei a vallásszabadság korlátozását látják a tervezetben. A vallásóra szószólói azzal érvelnek: az iszlám iskolai oktatásával „szem előtt lehet tartani” a tanított tartalmakat, az államnak nem áll érdekében a mecsetekbe száműzni az iszlám vallásórákat. Erről a kormányzati szándékról tanúskodik a nemrégiben beindult német nyelvű iszlám vallástanár-képzés is az egyetemeken (Schiffauer, 2002: 100).

\*

Összefoglalva az eddigieket, az egyik oldalon késői kormányzati felismerést, vonakodó vagy éppen ellenséges politikai csoportokat, a másik oldalon hatalmas mennyiségű pedagógiai szakirodalmat, esettanulmányt és több száz tanulói kezdeményezést, iskolai projektet (*Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage, Respekt, Keep*

*Cool, Projekt Orientexpress*), iskolán kívüli politikai képzést és erőszakmegelőző programokat találunk. Egyfelől hangsúlyosan jelen van a német iskolákban a demokrácia védelmének, az iskola politikai nevelő funkciójának a felfogása (Schiffauer, 2002); másfelől hiányoznak olyan pozitív politikai programok, mint Nagy-Britannia és Franciaország példájában a szabadság vagy egyenlőség megvalósítása, amellyel a „mi” és az „ők” észlelése közötti különbség idővel elhalványulhat. Mannitz emellett arra utal, hogy ugyan Franciaország sem multikulturális társadalomként határozza meg magát, de míg ott az univerzalista elvek alapján tekintenek el a kulturális különbségek figyelembevételétől, Németországban a nemzeti szerveződés etnikai elvéről van szó, amely a német történelem hibái miatt érzett felelősségérzetből táplálkozik (Mannitz – Schiffauer, 2002).

## ISKOLAI ÉS TÁRSADALMI DISKURZUSOK A KISEBBSÉGI KULTÚRÁKRÓL ÉS AZ ÁLLAMPOLGÁRI ÖNTUDATRÓL

Az előbbieken bemutatott oktatáspolitikai koncepciók mindegyike szélesebb társadalmi kontextusba ágyazódik, ezért sokat elárulnak az adott országban a kulturális, etnikai, vallási vagy „faji” különbségekről folyó politikai és társadalmi diskurzusokról. Befejezésképpen ezeket a tágabb diskurzusokat vizsgálom, mindig azt a kérdést tartva szem előtt, hogy miként viszonyulnak hozzájuk az új oktatási koncepciók.

A multikulturális vagy interkulturális oktatáspolitikai diskurzusokban két nagyon különböző érveléssel találkozunk, amelyek ugyanakkor nagyon különböző elképzeléseket tükröznek az iskolának a kulturális sokféleséghez és társadalmi egyenlőségeszméhez való viszonyáról. Az egyik diskurzusnak a kisebbségek kollektív és elnyomott kulturális sajátosságai vannak a középpontjában, amelyeket általában a kultúra fogalmain keresztül tematizálnak és teszik az elismerésért vívott küzdelem tárgyává. A komunitárius filozófia fogalmaival élve itt az állítás az, hogy szubsztantív konszenzusra van szükség – kimondani, hogy a létező kisebbségi kultúrák pontosan olyan értékesek, mint a többség nemzeti kultúrája – valamint arra, hogy az állam részt vegyen ezek fenntartásában. A másik egy olyan társadalomképet igyekszik az iskolán keresztül a valóságba ültetni, amelyben a társadalom tagjai processzuális konszenzus alapján szolidárisak egymással, illetve tolerálják egymás különbségeit. Az állam ebben az esetben nem egy kibővített kánont, kulturális értékeket képvisel, és az ahhoz való alkalmazkodást várja el a bevándorlótól vagy magukat egy kisebbség tagjaiként meghatározó emberektől, hanem csak egy „politikai kultúrában meggyökeresedett alkotmányos elvekhez” való alkalmazkodást (Habermas, 1997: 170).

A pedagógusok és oktatáspolitikusok kétféle nevelési elvet kapcsolnak össze az előbbi két társadalomvízióval: az egyik a kulturális sajátosságok elismerése és a különbségek tisztelete, erre épül a pedagógiai multikulturalizmus diskurzusa. A másik a demokratikus politikai rend biztosítása, erre épül az állampolgári nevelés (*civic education, democratic education*) diskurzusa. A pedagógiai multikulturalizmus céljait, programját azzal a tágabb diskurzussal összefüggésben érdemes vizsgálni, amit a multikulturalizmus fogalma a politikai filozófiában és a közpolitikában fémjelez, és ami az Egyesült Államokban a pozitív diszkriminációhoz (*affirmative action*), Kanadában az etnikai alapú területi autonómiához, Nagy-Britanniában a bevándorlók és faji kisebbségek közösségeihez kapcsolódik. A másodikat, az állampolgári nevelés pedagógiai diskurzusát annak a tágabb diskurzusnak a kontextusában érdemes nézni, amely a jelentős bevándorló népességgel számoló országokban – például Németországban és az Európai Unió más országaiban – az állampolgárságról, egy poszt nacionális politikai közösségről folyik.

### **Kultúra – multikultúra – „kultúrázás”**

A multikulturalizmus amerikai változatában a legkülönbözőbb kisebbségi csoportok – bevándorlók, bennszülöttek, határmódosítás által bekebelezett etnikai csoportok – hátrányos helyzetüket a veszélyeztetett kultúra nyelvére fordítják le. E stratégia teoretikusaiként léptek föl a multikulturalizmus politikai filozófiájának megfogalmazói, elsősorban

Will Kymlicka és Charles Taylor. Taylor a különbözőség politikájának fogalmával köti össze a tantervek megváltoztatására vonatkozó oktatáspolitikai törekvéseket. Szerinte a multikulturális tantervek elsősorban arra valók, hogy segítsék a kisebbségek önmagukról alkotott negatív képének, az belsővé vált stigmáknak az átalakítását (Taylor, 1997: 42).

A pedagógiai multikulturalizmus hívei annak a tantervnek, kultúra- és történelem-szemléletnek a bírálatából indulnak ki, amely az uralkodó társadalmi csoportok hegemóniájának újratermelését szolgálja. Kritikusaik szerint viszont abba a hibába esnek, hogy az új kánont ugyanazoknak hegemon kategóriáknak a segítségével alkotják meg. A kánonok kritikátlan pluralizálásából csak az következik, hogy a megváltoztatni kívánt egyenlőtlenségeket szentesítik, legsikeresebben éppen azáltal, hogy újabb hegemon eliteket hoznak létre, amelyek ezúttal a kisebbségi kultúrák specialistáiból állnak (Turner, 1997). Az egyes kultúrákat izolált egységekként szemlélik, s a kultúrát mint jelenséget a társadalmi vagy politikai folyamatoktól független területként kezelik, túl nagy hangsúlyt fektetve zártságukra és különbözőségeikre. Ezzel esszencializálják a kisebbségi kultúrákat, és láthatatlanná teszik a kulturális identitások köztes területeit, az úgynevezett hibrid világokat, amelyhez például a bevándorlók második nemzedékének többsége tartozik.

A multikulturalizmus kritikusai szerint az igazi problémákat a *kultúrázás* nem megoldja, hanem csak elfedi. Franz Hamburger német oktatásteoretikus kritikája leginkább a statikus kultúrafogalomra és a származásra való kizárólagos orientálódásra irányul. Ő azt állítja, hogy a befogadásra és az elfogadásra való nevelést csak „transzkulturális azonosságokra” lehet építeni. A másik kultúra elismerése pedig csak akkor termékeny a pedagógiában, hangsúlyozza Hamburger, ha az együtt jár a saját kultúra relativizálásával (Hamburger, 1994). Az amerikai tantervvitában megszólalt kritikusok az „etnicitás kultuszát” kritizálják, figyelmeztetve arra, hogy az emberek etnikai kötődései különböző mértékűek, vannak olyanok is, akik számára az etnikai hovatartozásuk nem fontos identitásuk szempontjából (Fullinwider, 1996: 10; Gutman, 1996). Az „etnikai tudatosság”, illetve változatosság jelen kell legyen az iskolai környezetben, de nem szabad, hogy azonosulási kényszerre váljon („*regime of compulsory ethnicity*”), mert az megfosztja a fiatalokat attól a lehetőségtől, hogy ha akarják, kivonhassák magukat az etnikai azonosulás alól. (Ugyanezzel érveltek a francia oktatásirányítók, amikor fönntartották a muzulmán fejkendő viselésének tilalmát az iskolában.) A tantervita tanulságait Robert K. Fullinwider így foglalta össze:

„Jó iskola az, amelyik veszi a különböző korú, temperamentumú, érdeklődésű és képességű gyermekeket, és bizonyos idő alatt a teljesítmények hasonló szintjére hozza őket. Kétféleképpen teszi ezt. Egyfelől úgy, hogy saját struktúráját, tanítási módját a diákok sajátosságaihoz idomítja. [...] Másfelől a jó iskola a diákoktól is elvárja, hogy hozzá idomuljanak. Akármilyen korúak, temperamentumúak, érdeklődésűek és képességűek, az iskola azt várja el tőlük, hogy keményen dolgozzanak, távol tartsák maguktól a csalástól, egymáshoz és tanáraikhoz tisztelettel viseltessenek. Ha a diákok kulturálisan különbözőek, akkor a jó iskolának kulturálisan idomulnia kell a diákokhoz, ugyanakkor le kell győznie a diákok alkalmazkodásának útjában álló kulturális akadályokat. Ez a multikulturális oktatás lényege: a multikulturális oktatás az, amit a jó iskolák tesznek annak érdekében, hogy a „kulturális tényezők” ne álljanak a diákok egyenlő esélyeinek és jó teljesítményeinek útjában.” (Fullinwider, 1996: 3).



A szerző az egyenlőség esélyeit nem a kulturális sajátosságok érvényesítésében, hanem a demokrácia intézményeiben látja. Utóbbiak működése demokratikus gondolkodásmóddal és elkötelezettséggel bíró állampolgárokat igényel. Ezek alkotják annak a politikai kultúrának az alapját, amire az iskola fel kell hogy készítse az állampolgárokat.

## ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS ÉS TÁRSADALMI ÖNREFLEXIÓ

Azok, akik úgy látják, hogy a különbség elismeréséért indult küzdelem – kezdettől hibás logikája miatt – zsákutcába került, és a különbség az egyéni szabadságjogokat sértő kultusz lett, azt az egyenlőségeszmét viszik tovább, amely a kezdetekben a multikulturalizmusnak is fontos eleme volt. A társadalmi integráció lehetőségéről gondolkodnak, de másként, mint ahogy azt a kulturális asszimilációra és homogenizációra törekvő nemzet-államokban tették. Rainer Bauböck írja, hogy ha egy országba sok bevándorló érkezik, akkor az nemcsak a bevándorlókat érinti, hanem a célország társadalmát is megváltoztatja. Ahhoz, hogy tartósan és biztonságosan fenntartható legyen a jelenlétük, nemcsak a bevándorlók, az újonnan érkezettek társadalmi és kulturális alkalmazkodása szükséges, hanem a többségé is. Bauböck az integrációt úgy értelmezi, mint ami egyszerre jelenti a képességet új emberek befogadására és az új társadalmi egység belső kohéziójának megteremtésére. Hogy ennek a kohézióknak a megteremtését egy társadalom milyen fogalmakon – kulturális homogeneitás, jóléti rendszer és/vagy alkotmányos jogok – keresztül tudja elképzelni, fontos különbségeket eredményez a bevándorlók integrációs esélyeire vonatkozóan (Bauböck, 1996: 11).

Werner Schiffauer és társszerzői a négy európai oktatásmodell összehasonlításában abból indulnak ki, hogy a mai Európa országaiban mindenütt létezik sajátos, egymástól eltérő, ám intézményesült módja a „másság” integrálásának. E módokban közös, hogy azok több-kevesebb tudatossággal valamely civil – tehát nem vérségi-történeti alapú – közösségeszményt kívánnak átadni a tanulóknak, még ha ezen eszmény mibenléte országonként elég jelentős különbségeket mutat is (Schiffauer, 2002: 6). Az iskolának tehát azt a kompetenciát kell kialakítania, aminek birtokában a civil társadalomban működni, illetve a civil társadalmat – egyesületeket, egyházakat, pártokat stb. – működtetni lehet. Az iskola ebben az értelemben az állam és a civil társadalom keresztmetszetében helyezkedik el. Második célja egy processzuális – és nem szubsztantív – állampolgári kultúra meghonosítása, aminek legfontosabb része a politikai intézmények mibenlétének és a részvétel módjának elsajátítása. Csak ennek birtokában válik képessé az ember érdekeinek képviselésére, szükség esetén a hatékony szembenállásra. A politikai kultúra nemcsak formális tartalmakon, hanem informális oktatási stratégiákon, az úgynevezett rejtett tanterven keresztül is közvetítődik. A civil társadalom és az állampolgári kultúra egyaránt a nemzetállami keretek között jön létre, amely az azonosulás és szolidaritás leghatékonyabb eszközeivel bír. Bizonyos képeken és szimbólumokon keresztül egy kényszerű vagy esetleges állami kapcsolatot identitásközösséggé tud alakítani. A vizsgált országokban a nacionalizmus nem explicit állami ideológia: az iskolai történelemtankönyvekben sem így van jelen, hanem rejtett, szublimált formában.

A bevándorlók politikai részvételének és társadalmi integrációjának kérdését sokan a külföldiek honosításán és állampolgári szocializációján keresztül látják megoldhatónak.

Ezzel az állampolgárság fogalma a közpolitikai és társadalmi diskussziók középpontjába került. Többek célja egy olyan állampolgárság megteremtése, amely nem státusként, hanem sokkal inkább lehetőségként értelmeződik: a politikai és társadalmi ügyekben való részvétel lehetőségét foglalja magába. Ez a fogalom igen távol esik bizonyos európai országok politikai rendszerét és tradícióját hosszú ideje meghatározó vérségi alapú állampolgárság fogalmától (*ius sanguinis*). Christian Joppke írja, hogy a multikulturalizmus Németországban csak másodsorban szól a bevándorlókról: alapvetően a németekről magukról szól, amennyiben faji-nemzeti (*völkisch*) tradíciójuk eltemetésére és egy poszt nacionális állampolgári közösség felépítésére törekszenek. Németországban a második világháború után folytathatatlan és vállalhatatlan volt a korábbi nemzeti diskurzus, különösen a baloldal érezte annak. Éppen a multikulturalizmus kapcsán ismerte fel, hogy ezt a kényszert erénnyé lehet alakítani, és bele lehet fogni egy európai poszt nacionális identitás megalkotásába. A poszt nacionális politikai közösség gondolata, különösen a baloldali kormányok alatt, Habermas alkotmányos patriotizmus koncepciójával összekapcsolva szinte állami doktrína lett (Joppke, 1996: 468).

Mielőtt eltúloznánk az állam szerepét, Bauböck arra emlékeztet minket, hogy a késő modern társadalmakban az állam, illetve az állami oktatás nem a politikai és kulturális szocializáció egyetlen intézménye. Fontos szereplője ennek a viszonyoknak a piacgazdaság, amelynek kulturális termelése már távolról sem fér be a nemzetállami keretekbe. Az azonos vagy hasonló kulturális javak – amelynek skálája a ruházattól a médián át a turizmus szervezett formáig terjed – fogyasztásán keresztül transznacionális közösségek és közösségi kultúrák jönnek létre. Nem olyan látványos, de továbbra is jelentős a család szocializációs szerepe, melynek keretei között egyik generációról a másikra öröklődik az a milió, ami az érintettek osztály-, vallási vagy etnikai hovatartozását meghatározza (Bauböck, 1996: 95). Mindezekon felül a civil társadalom a közösségi részvétel és a polgárok közötti egyenlő kommunikáció lehetőségét teremti meg. Bauböck szerint a civil társadalmi formációkban – egyesületekben, egyházakban, szervezetekben – folyó „kulturális diskurzus” tesz a legtöbbit a társadalmi integráció érdekében.

Az állampolgárság és a civil társadalom nemcsak elvont fogalmak, amelyek bizonyos ismereteket feltételeznek, hanem olyan minőségek és lehetőségek, amelyekkel az iskolának élnie kell, hogy megtanítsa a modern társadalmakban élő egyént. Az állampolgárságra való nevelés célja a politikai rendszerrel és a társadalommal kapcsolatos ismeretközlésen túl a tudatosság és az elkötelezettség kialakítása, valamint az aktív részvételre való felkészítés. Az öntudatos és aktív állampolgár az Európai Unió és az Amerikai Egyesült Államok oktatási koncepcióinak is fontos része. Az Egyesült Államokban az oktatási minisztérium támogatását élvezzi az a nonprofit szervezet – a *Center for Civic Education* –, amely feladatának tekinti az állampolgári ismeretek oktatását elősegítő tananyagok, projektek fejlesztését. Az USA valamennyi államán kívül latin-amerikai, ázsiai és kelet-európai országokban működnek társult intézményei, közöttük Magyarországon is. (A magyar Civitas Egyesület a Polgári Ismeretek és Készségek Oktatásáért 2004-ben Budapesten szervezte a Civitas szervezetek világtalálkozóját.)

Az Európa Tanács tagországainak állam- és kormányfői 1997-ben egyeztek meg abban, hogy „az oktatást a demokratikus állampolgárságra nevelés irányában, az állampolgári jogok és felelőségekre alapozva szükséges fejleszteni”. Az első „Demokratikus állampolgárságra nevelés program” ennek közvetlen eredményeként indult. A program

legfontosabb célja az volt, hogy definiálja a demokratikus állampolgárságra nevelés fogalmát, megnevezze a szükséges alapkészségeket, módot találjon arra, hogy segítse a fiatalokat ezek elsajátításában és motiválja a döntéshozókat a program tartalmainak oktatáspolitikai prioritásként való kezelésére. Az európai oktatási miniszterek konferenciáján 2000-ben, Krakkóban a demokratikus állampolgár nevelésének elveit a következőképpen foglalták össze:

- alapja az emberi jogok, a plurális demokrácia, a jogállamiság;
- különös tekintettel van a jogokra és kötelességekre, a képviselőre, a részvételre és a hovatartozásra, valamint a másság elfogadására;
- a társadalom minden korosztályát és rétegét magában foglalja;
- célja, hogy felkészítse a fiatalokat és a felnőtteket a demokratikus társadalomban való aktív részvételre és erősítse a demokratikus kultúrát;
- eszköz az erőszak, a xenofóbia, a rasszizmus, az agresszív nacionalizmus és az intolerancia elleni harcban;
- hozzájárul a társadalmi szolidaritáshoz és igazságossághoz és a közjóhoz;
- a civil társadalmat azáltal erősíti, hogy informálttá és a demokratikus intézményekre fogékonnyá teszi;
- országonként a társadalmi, kulturális és történelmi kontextustól függően eltérő lehet (Falus, 2005).

Hasonló elvek fogalmazódnak meg az EU Oktatási és Kulturális Főbiztossága *Citizenship Education at School in Europe* című, 2005-ös dokumentumában is.<sup>79</sup>

## A KISEBBSÉG(IEK)HEZ ÉS A MÁSSÁGHOZ VALÓ VISZONY A MAGYAR ISKOLÁKBAN

Igaz, hogy kutatásunkban nem tapasztaltunk átgondolt stratégiát a külföldi gyermekek integrálására, kultúrájuknak a magyar gyermekekkel való megismertetésére, de ez nem jelenti azt, hogy az etnikai, „faji” vagy vallási kisebbségekhez tartozó gyermekek oktatásával kapcsolatos gondolkodás, az azt dokumentáló irodalom teljességgel hiányozna Magyarországon. Az első fejezetben szó volt arról, hogy a minisztériumi dokumentumokban – de a pedagógiai szakirodalomban és a főiskolai vagy egyetemi szintű pedagógusképzésben is – megjelent a „multi- vagy interkulturális oktatás”, a kisebbségekre is kiterjedő állampolgári nevelés gondolata. Egyelőre azonban sokkal inkább a „kisebbségi oktatás” hagyományos formája a domináns.

Ez a forma – amely az úgynevezett történelmi kisebbségek esetében működik – a nemzetiségi nyelv oktatására összpontosít, és kritikusai szerint nem vesz tudomást sem a kulturális konfliktusok, sem a kölcsönhatások tényéről. Lesznyák Márta és Czahesz Erszébet például a következőképpen foglalják össze a magyarországi kisebbségi oktatással kapcsolatos problémákat.

<sup>79</sup> [www.eurydice.org/Documents/citizenship/](http://www.eurydice.org/Documents/citizenship/)

A történeti nemzetiségek esetében a nemzetiségi iskoláztatás az elmúlt években a két tannyelvű oktatás valamely formájának biztosítását jelentette. Amellett, hogy az iskolák sikeressége a kisebbségi nyelv ébrentartása szempontjából is megkérdőjelezhető, komoly probléma, hogy e kisebbségi kultúrák más elemei nincsenek meg az oktatásban. A cigányságot évtizedeken keresztül csak hátrányos helyzetű társadalmi csoportnak tekintették, s ebből következően az iskola feladata csupán a „felzárkóztatás volt. Ritkán kerül szóba a kultúra és a nyelv közvetítésének és megtartásának gondolata. Végezetül pedig az egyik legsúlyosabb probléma az, hogy sem a többségi, sem a kisebbségi gyermekek nem kapnak iskolázásuk során elegendő információt a velük együtt élő különböző kultúrákról, így segítséget sem a többkultúrájú társadalomban való élethez” (Lesznyák – Czahesz, 1998: 7).

Magyarországon a kisebbségek oktatásával kapcsolatos legkomolyabb és legsúlyosabb kérdéseket a roma gyermekek tanítása vetette fel. Kétségtelenül történtek fontos lépések a romák iskolai integrációját illetően, ezzel együtt a kérdés kutatói szerint Magyarországon nem változott a romák és nem romák közötti óriási iskolázottságbeli különbség. Egy, az 1990-es évek első felében készült reprezentatív szociológiai kutatás eredményei azt mutatták, hogy míg a nem cigány lakosság 9,5 százalékának van felsőfokú végzettsége és 23,8 százalékának érettségije, ugyanez a romák esetében 0,2, illetve 1,6 százalék (Havas – Kemény – Liskó, 2002). Egy 2000-ben végzett kutatás a cigány családok alacsony szociális státusa és a gyermekeik iskolai teljesítménye közötti szoros kapcsolatra hívta fel a figyelmet (a vizsgálat mintájában szereplő hatodik osztályos cigány tanulók negyedének tanulmányai során legalább egyszer évet kellett ismételnie; *uo.*). Ennek okát Radó Péter elsősorban abban látja, hogy a magyar iskolákban – néhány kivételtől eltekintve – nem alakult ki olyan befogadó légkör, ami a cigány gyermekek számára megkönnyítene a tanulási siker szempontjából nélkülözhetetlen pozitív identitás kialakítását. A cigány tanulók hátrányos megkülönböztetésének legnyilvánvalóbb formája a szegregált oktatás, amely részben iskolán kívüli okok, a lakóhelyi szegregáció és a nem cigány tanulók elvándorlásának következménye. Az iskolákon belüli elkülönítést ezzel szemben alapvetően maguk az intézmények hozzák létre. A romák iskolai integrációját és eredményességének növelését megcélzó programok a cigányságot alapvetően szociális kategóriaként kezelték, az iskolázási problémákat mint a halmozottan hátrányos helyzetből eredő hiányosságok leküzdését kísérelték meg megoldani (Forray – Hegedüs T., 2002: 92). Radó szerint Magyarország legnagyobb nyelvi kisebbsége a cigány vagy román anyanyelvű cigányság, ennek ellenére gyakorlatilag egyetlen általános iskolában sem folyik cigány nyelvi program, ezek elindításának feltételei sem adóttak. A cigány tanulók számára szervezett programok általános célja az, hogy nyelvi értelemben „oktatható” állapotba hozza őket (Radó, 1999).

Mint arról az első fejezetben szó volt, nem utolsósorban az Európai Unió által megfogalmazott követelmények hatására Magyarországon is egyre nagyobb jelentőséget kellene, hogy tulajdonítsanak az iskola társadalmi és politikai felelősségre nevelő szerepének. A gyakorlat azonban, amint magunk és mások is tapasztalták, távol áll ettől az elvtől. Magyarországon kevéssé van jelen a társadalomismeret megközelítésének az az EU által is elvárt iránya, amely szerint egy ilyen tárgynak az alapvető ismereteken felül politikai és szociális mintákat, készségeket kell közvetítenie, amelyek birtokában a jövő állampolgárai tudatosan és kritikusan foglalkozhatnak társadalmi kérdésekkel. Ezt a hiányosságot jelzi az az empirikus kutatás is, amely az iskoláskorú fiatalok állampolgári kultúráját és



társadalmi ismereteit vizsgálta (Szabó–Örkény, 1996 és 1998). Szabó Ildikó és Örkény Antal arra a megállapításra jutottak, hogy az általános iskolát végző fiatalok politikai érdeklődése csekély, sőt a korábbi felmérésekből az érdeklődés csökkenésére lehet következtetni. A vizsgálatból az is kiderült, hogy a fiatalok számára a nemzeti-etnikai és a kisebbségi kérdések kevésbé hangsúlyosak, mint a felnőttek számára. Részben ebből következik, hogy a diákok interkulturális ismeretei szegényesek és rendezetlenek. Az etnikai és kisebbségi dimenzió észlelése hiányzik a világnépből és személyes, mindennapi kapcsolataikból is (Szabó–Örkény, 1996: 227–229). Szabó és Örkény a kutatásukban tapasztaltakkal ellentétben azt hangsúlyozzák, hogy az interkulturális világnépszisztematikus iskolai megalapozása több szempontból is fontos lenne.

„E feladatok vállalásával tudná igazán elősegíteni [az iskola], hogy a gyerekek saját identitásukat megfogalmazzák, esetleges többszörös kötődéseiket természetesnek tartásuk, mások identitását pedig elfogadják, állampolgári magatartásuk alapja pedig a szolidaritás és a tolerancia legyen.” (Szabó–Örkény, 1996: 230)

Kétségtelenül voltak az elmúlt években olyan kezdeményezések, amelyek a társadalom- és állampolgári ismeretek tanítását ebben a szellemben újítanák meg. Ezek közé sorolhatjuk a Kurt Lewin Alapítvány által szerkesztett tankönyveket és tanterveket, amelyek négy területen – diákjogok, multikulturális Európa, rasszizmus és szegénység – igyekeznek nemcsak tartalmilag, hanem módszertanilag is újat hozni a középiskolai állampolgári ismeretek oktatásába. A külföldi származású gyermekeket fogadó iskolákban töltött hetek-hónapok alatt azonban azt a tapasztaltuk, hogy a legtöbb intézményben követett rejtett tanterv ellentmond azoknak az irányelveknek, amelyeket az Oktatási Minisztérium (OM) és az Országos Közoktatási Intézet (OKI) honlapján vagy a reformtantervekben olvasni lehet. Tanórákon és tanórákon kívüli iskolai tevékenységekben legjobb esetben is elkerülni igyekeznek azokat a kérdéseket, amelyek a társadalmi konfliktusokat az iskola falai között megjelenítenék. A külföldi gyermekek másságának tematizálása, a beilleszkedésüket segítő magatartás kialakítása ugyanannak a szemléletnek a következtében hiányzik, amely a határon túli magyarokkal vagy a magyarországi romákkal kapcsolatos problémákat zárja ki az iskolából.

Az állampolgári nevelés problémáit a nemzeti identitás konfliktusainak összefüggésében vizsgáló Mátrai Zsuzsa (2002) úgy találta, hogy Magyarországot nemzetközi összehasonlításban – a vizsgált országok Németország, Kína, Görögország, Izrael és Magyarország – a nemzeti identitás problémáinak elhallgatása, a konfliktuskerülés jellemzi. Amíg Németországban a nemzeti tudatot terhelő legfontosabb témák – a holokauszt és a bevándorlókhoz való viszony – az állampolgári nevelés központi témái, Magyarországon a két konfliktusos kérdés – a határon túli magyarok politikai támogatása, valamint a cigány és magyar lakosság együttélése – megjelenik ugyan az állampolgári nevelés tematikájában, de egyrészt nem a súlyának megfelelően, másrészt a konfliktusos elemeket teljesen kiiktatva. Hiányzik a cigány–magyar együttélésben megnyilvánuló életmódbeli konfliktusok bemutatása és azok társadalmi, gazdasági és kulturális okainak elemzése (Mátrai, 2002: 60). Ott, ahol nem viszik be az oktatásba a konfliktusokat hordozó társadalmi kérdéseket, arra sincs lehetőség, hogy ezek oldására alkalmas magatartási mintákat közvetítsenek, illetve szolidaritásra neveljenek.



A helyzet, úgy tűnik, nagyon hasonló a multikulturális és/vagy interkulturális pedagógia befogadásával kapcsolatban is. Némi megkésettiséggel ugyan, de az 1990-es évek második felétől magyar oktatáskutatók és pedagógiai szaklapok is használják ezeket a fogalmakat. (Ezek összefoglalását lásd Forray–Hegedűs T., 2002; Mihály, 2001; Torgyik, 2004.) A hazai szerzők gondolkodásának középpontjában az áll, hogy a legnagyobb hazai kisebbségi csoport, a cigányság oktatására miként lehet alkalmazni az új paradigmát. Az oktatásbeli reprezentáció igényére válaszolnak azok „romológia”-kurzusok, amelyek a roma kultúra tanulmányozását bevonják a felsőoktatásba, elsősorban a pedagógusképző intézmények tantervébe. A Pécsi Tudományegyetemen indult romológia szaknak különösen nagy szerepe van a roma kultúra, az „etnikai tanulmányok” hazai terjesztésében (Torgyik, 2004). A multikulturalizmus azonban, úgy tűnik, a kisebbségek ügyeként értelmeződik, és távolról sem kerül abba a helyzetbe, hogy a többséghez tartozó gyermekek társadalomszemléletét megújíthatná. A Bauböck által említett társadalmi önreflexió pillanata Magyarországon még nem érkezett el, nem lehet interkulturális pedagógiáról beszélni, mert a kisebbségekkel kapcsolatos iskolai, pedagógiai problémakezelés a társadalom önképét érintetlenül hagyja.

Mindazonáltal nehéz, sőt talán értelmetlen is elvárni az iskolától olyan feladat megoldását, amellyel maga a társadalom, illetve annak elitje sem nézett szembe még őszintén. Az állampolgári nevelés vagy a társadalomismeret mindaddig nem is lehet több mellékes és érdektelen iskolai tantárgynál, amíg nincs értelmes diskurzus egy társadalomban az állampolgárság tartalmáról, a nemzet és a hozzá tartozó kisebbségek és migránsok viszonyáról. Magyarországon az utóbbi tíz évben egyetlen alkalommal volt komoly vita az állampolgárságról, a 2004. december 5-i népszavazás körül. Ez pedig az állampolgárság etnikai értelmezésének fenntarthatóságáról szólt, és látszólag a politikai nemzet koncepciójának győzelmével zárult. Magam úgy látom azonban, hogy ez a vita mindkét oldalon csak a kizárás diskurzusait erősítette, mégpedig az etnikai és a politikai diskurzust egyaránt. Az történt ugyanis nagyban, amire kicsiben a tizenéves gyermekekkel való beszélgetések alapján igyekeztünk felhívni a figyelmet: miközben a nemzet- és az állampolgárság fogalmait pozitív értelemben alig használják, negatív értelemben – annak meghatározására, hogy ki nem tartozik *hozzánk*, ki idegen, és ezért megvethető és kizárható – annál többen. Adorno híres írása, az *Erziehung nach Auschwitz* [A nevelés Auschwitz után] szerint a nevelés veszi át a politika és a jog feladatát a modern társadalom rasszizmus elleni harcában. Az e tendenciában rejlő veszélyek mellett is, a magyarországi állapotok között üdvözlendő és reménytelenül volna, ha a külföldiek vagy kisebbségek okán hozott iskolai reformok hozzájárulnának a társadalom toleranciájának, állampolgári öntudatának növeléséhez.

- ADELSON, JOSEPH–ROBERT P. O'NEIL (1966): The Growth of Political Ideas in Adolescence: The Sense of Community. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4 (3): 295–306.
- ADORNO, THEODOR W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In uő: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 88–104.  
<http://server.hagalil.com/s1/schule-judentum/nationalsozialismus/adorno.htm>
- AL-ALI, NADJE (2002): Trans- or A-National? Bosnian Refugees in the UK and the Netherlands. In NADJE AL-ALI–KHALID KOSER (eds.): *New Approaches to Migration? Transnational Communities and the Transformation of Home*. Routledge, London, 96–117.
- ALLPORT, GORDON W. (1977): *Az előítélet*. Gondolat, Budapest.
- ANDERSON, BENEDICT O'G. (1983): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso, London.
- AUERNHEIMER, GEORG ROLF VAN DICK–THOMAS PETZEL–GERT SOMMER–ULRICH WAGNER (1998): Wie gehen Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen um? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 597–611.
- BAJOMI IVÁN (2001): Mit lehetne tenni a legelesettebbek oktatásáért? *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 95–99.
- BANKS, JAMES (1998 [1992]): Multikulturális oktatás: megközelítések, fejlesztések, dimenziók. In CS. CZAHESZ ERZSÉBET (szerk.): *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító- és tanárszakos hallgatók számára*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 65–76.
- BASCH, LINDA–NINA GLICK SCHILLER–CRISTINA SZANTON BLANC (1994): *Nations Unbound*. Gordon and Breach, Langhorne (Pennsylvania).
- BÁTHORY ZOLTÁN (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlatja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BAUBÖCK, RAINER (1996): „Introduction” és „Social and Cultural Integration in a Civil Society”. In RAINER BAUBÖCK–AGNES HELLER–ARISTIDE R. ZOLBERG (eds.): *The challenge of diversity: integration and pluralism in societies of immigration*. Ashgate, Aldershot, 7–23, 67–132.
- BAUMAN, ZYGMUNT (1997): Modernség és ambivalencia. In FEISCHMIDT MARGIT (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris–Láthatatlan Kollégium, Budapest, 47–59.
- BAUMANN, GERT–THIJL SUNIER (2002): Die Schule im gesellschaftlichen Raum. In SCHIFFAUER, WERNER–GERD BAUMANN–RIVA KASTORYANO–STEVEN VERTOVEC (Hrsg.): *Staat – Schule – Ethnizität: Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier*

- europäischen Ländern. Waxmann Verlag, Münster–New York–München–Berlin, 23–36.
- BERG, ULRIKE (2001): *Multikultureller Alltag aus Kindersicht- Konsequenzen für Kindertageseinrichtungen*. In Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten- Anhörung des Forum Bildung in Zusammenarbeit mit der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen am 21. Juni 2001 in Berlin. Bonn.
- Berufsbildungsbericht 2001. Aus- und Weiterbildung von jungen Migrantinnen und Migranten*. Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Beteiligung der Kultusministerkonferenz und der Bund- Länder- Kommission. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BIELEFELDT, HEINER (2005): Nicht nur „ein Stück Stoff“. In PAMELA BRANDT (Hrsg.): *Konfliktstoff Kopftuch*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- BIMBI, ROBERT (2004): *Immigrant Reception in Post-Socialist Hungary*. PhD disszertáció. Southern Methodist University, Dallas.
- BOURDIEU, PIERRE (1966): L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 3, 325–347.
- (1985): Az identitás és reprezentáció. A régió fogalmának kritikai elemzéséhez *Szociológiai Figyelő*, 1. (1): 7–22.
- (1990): *The Logic of Practice*. Stanford University Press, Stanford.
- Breznyánszky László (2001): A 20. század iskolamodelljeinek politikai szocializációs hatásrendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. április, 15–24.
- Budapest Főváros Önkormányzata (1997): *Jelentés a Budapesten élő kínaiakról*. Budapest.
- CASTLES, STEPHEN (2004): The Myth of Controllability of Difference. In BRENDA S. A. YEOH–KATIE WILLIS (eds.): *State/Nation/Transnation*. Routledge, London–New York, 16–36.
- CERI (Centre for Educational Research and Innovation) (1987): *Immigrants' Children at School*. OECD, Paris.
- CSABAI MÁRTA–ÉRŐS FERENC (2000): Testhatárok, énhatárok és az „egészségtelen” másik. In uőök (szerk.): *Testhatárok és énhatárok. Az identitás változó keretei*. Józsefvég Műhely, Budapest, 127–157.
- CSANÁDI GÁBOR–GERŐ ZSOLT–LADÁNYI JÁNOS (1996): A megszüntetve megőrzött „gyógyó”. *Kritika*, 7, 8–12.
- CSEPELI GYÖRGY (1992): *Nemzet által homályosan*. Századvég, Budapest.
- (1997): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.
- CSEPELI GYÖRGY–FÁBIÁN ZOLTÁN–SIK ENDRE (1999): Xenofóbia és a cigányságról alkotott vélemények. In KOLOSI TAMÁS–TÓTH ISTVÁN GYÖRGY–VUKOVICH GYÖRGY (szerk.): *Társadalmi riport 1998*. TÁRKI, Budapest, 458–489.
- CSEPELI, GYÖRGY–ANTAL ÖRKÉNY (1998): „E pluribus unum”. [www.ceu.hu/cps/eve/eve\\_xenophobia\\_issp.pdf](http://www.ceu.hu/cps/eve/eve_xenophobia_issp.pdf).
- CSEPELI GYÖRGY–ZÁVE CZ TIBOR (1995): Európai és nemzeti kötődések a magyar tizenévesek körében. A nemzet ideológiai legitimációs újraéledése. In GAZSÓ FERENC–STUMPF ISTVÁN (szerk.): *Vesztesek. Ifjúság az ezredfordulón*. Ezredforduló Alapítvány, Budapest, 139–156.

- DANILKIEWICZ, EWA (2004): Die Repräsentation von Migration: Analyse des Geschichts- und Politiklehrbuchs „Durchblick“ aus diskursanalytischer Perspektive. In ULRICH RAISER–RAINER OHLIGER–BARTHOLOMÄUS FIGATOWSKI–MONIKA MAZUR-RAFAL (Hrsg.): *Migration macht Schule. Grundlagen – Materialien – Unterrichtsentwürfe*. Wydawnictwa Przemysłowe (Schriftenreihe der Historischen Gesellschaft Bottrop e.V., No. 30.), Warschau, 79–89.
- DIEHM, ISABELL–FRANK-OLAF RADTKE (1999): *Erziehung und Migration*. Kohlhammer Urban, Stuttgart.
- DÖVÉNYI, ZOLTÁN (1995): Spatial Aspects of the Refugee Issue in Hungary. In MARYELLEN FULLERTON–ENDRE SIK–JUDIT TÓTH (eds.): *Refugees and Migrants: Hungary at a Crossroads*. Yearbook of the Research Group on International Migration. Institute for Political Science (H.A.S.), Budapest, 17–26.
- ERICKSON, FREDERICK (1987): Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 335–356.
- ERŐS FERENC (1998): Két empirikus vizsgálat eredménye. In GOMBOS JÓZSEF–KISS MÁRIA ZITA (szerk.): *A kisebbségekből álló társadalom konfliktusai*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 51–75.
- ERŐS FERENC–FÁBIÁN ZOLTÁN (1999): Az etnikai előítéletek kialakulásáról. Tekintélyelvűség és szociális környezet. *Educatio*, 8 (2), 235–246.
- FÁBIÁN ZOLTÁN (1998): Vélemények a cigányokról és az idegenellenesség Magyarországon. In SIK ENDRE (szerk.): *Idegenek Magyarországon*. MTA Politikai Tudományok Intézete Nemzetközi Migráció Kutatócsoport, Budapest, 153–174.
- FÁBIÁN ZOLTÁN–ERŐS FERENC (1996): Autoritarizmus és társadalmi tényezők a cigányellenesség magyarázatában. In ERŐS FERENC (szerk.): *Azonosság és különbözőség. Tanulmányok az identitásról és az előítéletről*. Scientia Humana, Budapest, 182–200.
- FÁBIÁN ZOLTÁN–SIK ENDRE (1996): Előítéletek és tekintélyelvűség. In ANDORKA RUDOLF–KOLOSI TAMÁS–VUKOVICH GYÖRGY (szerk.): *Társadalmi riport 1996*. TÁRKI, Budapest, 384–385.
- FÁBIÁN ZOLTÁN–SIK ENDRE–TÓTH JUDIT (2001): Unióra várva: előítélet, xenofóbia és európai integráció. In LUKÁCS ÉVA–KIRÁLY MIKLÓS (szerk.): *Migráció és Európai Unió*. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest, 395–412.
- FALUS KATALIN (2005): *A társadalomismeret- és etikaoktatás európai gyakorlata*. [www.oki.hu/cikk.php?kod=civic-Falus-EDC.html](http://www.oki.hu/cikk.php?kod=civic-Falus-EDC.html)
- FAVELL, ADRIAN (2001): Integration Policy and Integration Research in Europe: A Review and Critique. In T. ALEXANDER ALEINIKOFF–DOUG KLUSMEYER (eds.): *Citizenship Today: Global Perspectives and Practices*. Brookings Institution–Carnegie Endowment for International Peace, Washington, 349–399.
- FEISCHMIDT MARGIT (szerk.) (1997): *Multikulturalizmus*. Osiris–Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- FORRAY R. KATALIN (szerk.) (2001): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs.
- FORRAY R. KATALIN–HEGEDŰS T. ANDRÁS (2002): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet–Új Mandátum, Budapest.
- FOUCAULT, MICHEL (1975): *Surveiller et punir*. Gallimard, Paris.

- (1981): *The Order of Discourse*. In R. YOUNG (ed.): *A Post-structuralist Reader*. RKP, London.
- FOX, JON E. (2005): Vándorló nemzet(i) – identitások. Erdélyi vendégmunkások Magyarországon. In FEISCHMIDT MARGIT (szerk.): *Erdély (de)konstrukciók*. Tanulmányok. Néprajzi Múzeum – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest – Pécs, 103–122. /*Tabula Könyvek* 6./
- FULLINWIDER, ROBERT K. (1996): *Multicultural Education; Concepts, Policies, and Controversies*. In *Public Education in a Multicultural Society*. Cambridge University Press, Cambridge–New York, 3–22.
- GÁBOS ANDRÁS–SZIVÓS PÉTER (2002): A jövedelmi szegénység alakulása, a gyermekes családok helyzete. In KOLOSI TAMÁS–TÓTH ISTVÁN GYÖRGY–VUKOVICH GYÖRGY (szerk.): *Társadalmi Riport 2002*. TÁRKI, Budapest, 42–59.
- GAN LU (2003): „Haigu” zui da de teng: haizi kusu bu huiguo dushu [A hazatérés legfőbb fejfájása: nyafog a gyerek, hogy nem akar otthon iskolába járni], *Xin Daobao* [Új Szemle], Budapest, április, 23–30, F12.
- GELLNER, ERNEST (1983): *Nation and Nationalism*. Blackwell, Oxford.
- GOLNHÖFER ERZSÉBET–SZEKSZÁRDI JÚLIA (2003): Az iskolák belső világa. In HALÁSZ GÁBOR–LANNERT JUDIT (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. OKI, Budapest, 239–271.
- GIBSON, MARGARET (1995): Additive Acculturation as a Strategy for School Improvement. In RUBÉN G. RUMBAUT–WAYNE A. CORNELIUS (eds): *California's Immigrant Children. Theory, Research, and Implications for Educational Policy*. Center for U.S.–Mexican Studies, University of California, San Diego, 77–105.
- (1996 [1993]): The School Performance of Immigrant Minorities: A Comparative View. In EVELYN JACOB–CATHIE JORDAN (eds.): *Minority Education: Anthropological Perspectives*. Ablex Publishing, Norwood, N. J., 113–128.
- GÖDRI IRÉN–TÓTH PÁL PÉTER (2004): Bevándorlók társadalmi helyzete. In KOLOSI TAMÁS–TÓTH ISTVÁN GYÖRGY–VUKOVICH GYÖRGY (szerk.): *Társadalmi riport 2004*. TÁRKI, Budapest, 424–440.
- GUMPERT, GARY–ROBERT S. CATHCART (1988): *Media Stereotyping: Images of the Foreigner*. Előadás az IAMCR XVI. konferenciáján, Barcelona, július.
- GUTMAN, AMY (1996): Challenges of multiculturalism in democratic education. In ROBERT K. FULLINWIDER (ed.): *Public Education in a Multicultural Society*. Cambridge University Press, Cambridge–New York, 156–179.
- HABERMAS, JÜRGEN (1997): Harcok az elismerésért a demokratikus jogállamban. In FEISCHMIDT MARGIT (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris–Láthatatlan Kollégium, Budapest, 153–172.
- HALÁSZ GÁBOR–LANNERT JUDIT (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. OKI, Budapest.
- HALÁSZ GÁBOR–PALOTÁS ZOLTÁN (2003): A közoktatás irányítása. In HALÁSZ GÁBOR–LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. OKI, Budapest, 51–85.
- HAMBURGER, FRANZ (1994): *Pedagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main.
- HANN ENDRE–TOMKA MIKLÓS–PÁRTOS FERENC (1979): *A közvélemény a cigányokról*. Tankönyvkiadó, Budapest.



- HÁRS ÁGNES (2001): Népeségmozgások Magyarországon a XXI. század küszöbén. In LUKÁCS ÉVA–KIRÁLY MIKLÓS (szerk.): *Migráció és Európai Unió*. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest, 43–66. o.
- HARVEY, DAVID (1989): *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Basil Blackwell, Cambridge (Massachusetts).
- HAVAS GÁBOR–KEMÉNY ISTVÁN–LISKÓ ILONA (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet–Új Mandátum, Budapest.
- HAVASI DÓRA (2000): *Kínai nők Budapesten*. Szakdolgozat. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest.
- IMA, KENJI (1995) Testing the American Dream: Case Studies of At-Risk Southeast Asian Refugee Students in Secondary Schools. In RUBÉN G. RUMBAUT–WAYNE A. CORNELIUS (eds.): *California's Immigrant Children: Theory, Research, and Implications for Educational Policy*. Center for U.S. Mexican Studies, University of California, San Diego, 191–208.
- IMRE NÓRA–NAGY MÁRIA (2003): Pedagógusok. In HAIÁSZ GÁBOR–LANNERT JUDIT (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. OKI, Budapest, 273–307.
- LZING ANTAL (2003): Lee Renlin házassága. *Népszabadság*, 2003. január 10.
- JAKAB GYÖRGY (2000): A társadalomismeret oktatása a történelem tantárgy keretében. *Új Pedagógiai Szemle* 5. [www.oki.hu/lj.php?kod=2000-05-ta-Jakab-Tarsadalomismeret-lj.html](http://www.oki.hu/lj.php?kod=2000-05-ta-Jakab-Tarsadalomismeret-lj.html)
- JOPKE, CHRISTIAN (1996): Multiculturalism and immigration: A comparison of the United States, Germany and Great Britain. *Theory and Society*, 25, 449–500.
- JU YUHUA (2004): *Xin yimin zhin jiaoyu xianzhuang ji duice yanjiu* [Az új migránsok gyermekeinek jelenlegi oktatási helyzetéről és a válassztlépésekről]. Előadás az ISSCO V. konferenciáján. Koppenhága, 2004. május 10–14.
- JUNG, MATTHIAS–THOMAS NIEHR–KARIN BÖKE (2000): *Ausländer und Migranten im Spiegel der Presse*. Diskurstheoretisches Wörterbuch zur Einwanderung seit 1945. Westdeutscher Verlag, Oplanden.
- KARÁDY VIKTOR (2000): Zsidóság és modernizáció a történelmi Magyarországon. In úő (szerk.): *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945)*. Replika Kőr, Budapest, 7–38.
- KASTORYANO, RIVA (2002): *Negotiating Identities: States and Immigrants in France and Germany*. Princeton UP, Princeton.
- KENDE ANNA (2002): „Sikertelen” testek, testükkel megjelölt csoportok. In CSABAI MÁRTA–ÉRŐS FERENC (szerk.): *Test-beszédek. Köznapi és tudományos diskurzusok a testről*. Új Mandátum, Budapest, 150–185.
- KLUEGEL, JAMES R. és mások (1995): Accounting for the Rich and the Poor: Existential Justice in Comparative Perspective. In JAMES R. KLUEGEL–DAVID S. MASON–BERND WEGENER (eds.): *Social Justice and Political Change. Public Opinion in Capitalist and Post-Communist States*. Aldine, New York, 179–207.
- KNAUSZ IMRE (2003): *A társadalomismeret oktatása Európában és Magyarországon*. Előadás a szegedi Pedagógiai Nyári Egyetemen. [www.knauszi.hu/tarseu.html](http://www.knauszi.hu/tarseu.html), megtekintve 2005. július 27.

- KOHLBERG, LAWRENCE (1976): Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. In THOMAS LICKONA (ed.): *Moral development behaviour: Theory, research and social issues*. Rinehart and Winston, New York.
- KOVÁTS, ANDRÁS–PÁL NYIRI–JUDIT TÓTH (2003): Hungary. In JAN NIESSEN–YONGMI SCHIBEL–RAPHAËLE MAGONI (eds.): *EU and US approaches to the management of immigration*. Migration Policy Group, Brussels. [www.migpolgroup.com/upload-store/Hungary.pdf](http://www.migpolgroup.com/upload-store/Hungary.pdf)
- KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2001a): *Demográfiai évkönyv*. KSH, Budapest.
- (2001b): *Magyar statisztikai évkönyv*. KSH, Budapest.
- (2001c): *2001. évi népszámlálás II: Részletes adatok a képviseleti minta alapján*. KSH, Budapest.
- LADÁNYI JÁNOS–CSANÁDI GÁBOR (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Magvető, Budapest.
- LADÁNYI JÁNOS–SZELÉNYI IVÁN (2000a): Az etnikai besorolás objektivitásáról. In HORVÁTH ÁGOTA–LANDAU EDIT–SZALAI JÚLIA (szerk.): *Cigánynak születni*. Tanulmányok, dokumentumok. Új Mandátum, Budapest, 203–209.
- (2000b): Még egyszer az etnikai besorolás „objektivitásáról”. In HORVÁTH ÁGOTA–LANDAU EDIT–SZALAI JÚLIA (szerk.): *Cigánynak születni*. Tanulmányok, dokumentumok. Új Mandátum, Budapest, 239–241.
- (2004): *A kirekesztettség változó formái*. Napvilág, Budapest.
- LARONCHE, MARTINE (2005): Un an après la „loi sur le voile”, les difficultés des élèves exclus. *Le Monde*, 14 mars 2005.
- LÁZÁR GUY (1996): A felnőtt lakosság nemzeti identitása a kisebbségekhez való viszony tükrében. In LÁZÁR GUY–LENDVAY JÚLIA–ÖRKÉNY ANTAL–SZABÓ ILDIKÓ: *Többség-kisebbség*. Osiris, Budapest, 9–115.
- Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français paru dans le no° 67 des „Dossiers d'éducation et formation” avril 1996.*
- LESTER, PAUL MARTIN (ed.) (1996): *Images that Injure: Pictorial Stereotypes in the Media*. Praeger, Westport (Connecticut).
- LESZNYÁK MÁRTA–CS. CZAHESZ ERZSÉBET (1998): Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. In Cs. CZAHESZ ERZSÉBET (szerk.): *Multikulturális nevelés*. Szöveggyűjtemény tanító- és tanárszakos hallgatók számára. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 7–17.
- L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe; France 2003/2004.*  
[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
- LOSS SÁNDOR (2000): Út a kisegítő iskolába. In: HORVÁTH ÁGOTA–LANDAU EDIT–SZALAI JÚLIA (szerk.): *Cigánynak születni*. Tanulmányok, dokumentumok. Új Mandátum, Budapest, 365–402.
- Magyar Helsinki Bizottság (2001): *Asylum-seekers in Hungary: They come and go*. Kézirat. Budapest.
- (2002): *Európa kapuja: Sámsoni út 149*. Észrevételek a 2002. január 1-jén hatályba lépett új idegenrendészeti és menedékjogi jogszabályok alkalmazásáról a Határőrség idegenrendészeti fogdáiban tett látogatások és a „Menedékkérők hatékony jogvédelme” programban dolgozó ügyvédek tapasztalatai alapján. Kézirat. Budapest.

- MALKKI, LIISA H. (2002): Speechless Emissaries: Refugees, Humanitarianism, and De-historization. In ALEXANDER LABAN HINTON (ed.): *Genocide. An Anthropological Reader*. Blackwell, Oxford, 344–368.
- MANNITZ, SABINE–WERNER SCHIFFAUER (2002): Taxonomien kultureller Differenz: Konstruktionen der Fremdheit. In SCHIFFAUER, WERNER–GERD BAUMANN–RIVA KASTORYANO–STEVEN VERTOVEC (Hrsg.): *Staat – Schule – Ethnizität: Politische Sozialisation von Immigrantenkinderen in vier europäischen Ländern*. Waxmann Verlag, Münster–New York–München–Berlin, 67–100.
- MARTON KLÁRA (2000): Mitől mások az afgánok? In SIK ENDRE–TÓTH JUDIT (szerk.): *Diszkurzusok a vándorlásról*. Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont (MTA Politikai Tudományok Intézete), Budapest, 38–50.
- (2001) *Közösség? A budapesti afgán közösség önreflexiói*. Szakdolgozat. ELTE Kulturális Antropológia Tanszék, Budapest.
- MÁTRAI ZSUZSA (2002): A nemzeti identitás konfliktusai és az állampolgári nevelés. *Iskolakultúra*, 2, 52–64.
- MELEGH ATTILA (2002): Mozgó Kelet: Globális térképek és a státustörvény. In KOVÁCS JÁNOS MÁTYÁS (szerk.): *A zárva várt Nyugat: Kulturális globalizáció Magyarországon*. Sík Kiadó–2000, 103–135.
- Menedék Egyesület (2003): *Menekültek lakásproblémái*. Állásfoglalás a Miniszterelnöki Hivatal Nemzeti Lakásprogram Titkársága számára. Budapest. [www.menedek.hu/hun/magunkrol/lakhatas.html](http://www.menedek.hu/hun/magunkrol/lakhatas.html)
- Migration News* (2003): Polls, States, 10 (4). <http://migration.ucdavis.edu>
- MIHÁLY ILDIKÓ (2001): A multikulturális nevelésről a világban. *Új pedagógiai Szemle*, 2001. április. [www.oki.hu/cikk.php?kod=2001-04-vt-mihaly-multikulturalis.html](http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2001-04-vt-mihaly-multikulturalis.html)
- (2004): Kendő, kereszt, kipa – avagy vallási jelképek az iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004 február.
- MOISAN, CATHERINE–JACKY SIMON (1997): *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris.
- MURÁNYI ISTVÁN (1998): Szocio-kulturális és területi tényezők szerepe a 10–17 éves fiatalok előítéletes gondolkodásában. In SIK ENDRE (szerk.): *Idegenek Magyarországon*. MTA Politikai Tudományok Intézete Nemzetközi Migráció Kutatócsoport, Budapest, 139–151.
- NASSEHI, ARMIN (1995): Der Fremde als Vertrauter. Soziologische Beobachtungen zur Konstruktion von Identitäten und Differenzen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47 (3), 443–463.
- NIGHTINGALE, DONALD (1991): Images of Foreigners. The British Report. In *Young TV Viewers and Their Images of Foreigners*. Stiftung Prix Jeunesse, München, 80–85.
- NOIRIEL, GÉRARD (1988): *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIX–XX siècles*. Edition du Seuil, Paris.
- NONINI, DONALD M. (2004): Spheres of speculation and middling transnational migrants: Chinese Indonesians in the Asia-Pacific. In BRENDA S. A. YEOH–KATIE WILLIS (eds.): *State/Nation/Transnation. Perspectives on Transnationalism in the Asia-Pacific*. Routledge, London–New York, 37–68.

- NOVÉ, MICHAEL–GERHARD WEIL (2001): Die zweite Bildungskatastrophe. *Schilfblatt – Nachrichten für Lehrkräfte von Migranten*, 10, 7–13.
- Nyilvánosság Klub (1998): Mi lenne, ha jönne egy idegen és megvinné a 93 ezer négyzetkilométert? In SIK ENDRE–TÓTH JUDIT (szerk.): *Idegenek Magyarországon*. MTA Politikai Tudományok Intézete Nemzetközi Migráció Kutatócsoport, Budapest, 129–36.
- NYÍRI PÁL (2001): Mobilitás, vállalkozás és szex: A modernség narratívái és a magyarországi kínai nők. *Café Babel*, tavasz–nyár.
- (2002): Párhuzamos globalizáció. Kínaiak Magyarországon. In KOVÁCS JÁNOS MÁTYÁS (szerk.): *A zárva várt Nyugat: Kulturális globalizáció Magyarországon*. Sík Kiadó–2000, Budapest, 138–166.
- (2003): Idegengyűlölet Magyarországon – regionális összehasonlítás. A rendszerből fakadó forrásai és a lehetséges megoldások. 2000, 2003/11–12, 15–25. és 2004/1, 5–16.
- (2004): Nemzetállam, közoktatás és a migráció logikája. 2000, kultúrafinanszírozási különszám, 49–60.
- (2005): Globális úttörők vagy marginális helybéliek? 2000, 2005/3, 36–47.
- OECD (2001): *Migration Policies and EU Enlargement: The Case of Central and Eastern Europe*. Paris.
- OGBU, JOHN (1982): Cultural Discontinuities and Schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 290–307.
- (1996 [1993]): Frameworks – Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. In EVELYN JACOB–CATHIE JORDAN (eds.): *Minority Education: Anthropological Perspectives*. Ablex Publishing, Norwood, N. J., 83–111.
- OLOMOOFE, LARRY (2000): Egy fekete közösség létrejötte Budapesten? In SIK ENDRE–TÓTH JUDIT (szerk.): *Diskurzusok a vándorlásról*. Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont (MTA Politikai Tudományok Intézete), Budapest, 50–59.
- ONG, AIHWA (2003): *Buddha is Hiding*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles–London.
- OKI – Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ (2002): *Közoktatás a közvéleményben*. Budapest.
- PAVESZKA DÓRA (2001): *Multikulturális nevelés: kínai gyerekek a magyar iskolában*. Szakdolgozat. ELTE Pedagógia Szak, Budapest.
- PERCHERON, ANNICK (1997): *La socialisation politique*. Armand Colin, Paris.
- PIEKE, FRANK N. (1991): Chinese Educational Achievement and „Folk Theories of Success”. *Anthropology and Education Quarterly*, 22, 162–180.
- PORTES, ALEJANDRO–ZHOU MIN (1993): The New Second Generation. Segmented Assimilation and Its Variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 530 (november), 74–96.
- PORTES, ALEJANDRO–RUBÉN G. RUMBAUT (2001): *Legacies*. University of California Press, Berkeley.
- POVRZANOVIC FRYKMAN, MAJA (2002): Homeland Lost and Gained. Croatian Diaspora and Refugees in Sweden. In NADJE AL ALI–KHALID KOSER (eds.): *New Approaches to Migration? Transnational Communities and the Transformation of Home*. Routledge, London, 118–137.

- POWELL, JUSTIN J.W. – SANDRA WAGNER (2001): *Daten und Fakten zu Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1. Berlin, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Radar (2002): *Integration of Refugees and Immigrants*. Tender MAT02/HU/9/3. Amsterdam.
- RADÓ PÉTER (1998): *A nemzet és etnikai kisebbségek oktatása*. [www.oki.hu/cikk.php?kod=Jelentes97-hatter-Rado-Nemzeti.html](http://www.oki.hu/cikk.php?kod=Jelentes97-hatter-Rado-Nemzeti.html)
- RADTKE, FRANK-OLAF (1987): Pädagogische Grenzüberschreitungen- Probleme interkultureller Erziehung. *Ausländerkinder. Forum für Schule und Sozialpädagogik*, 30, 75–99.
- (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 853–864.
  - (1997): Az idegenség konstrukciója a multikulturalizmus diskurzusában. In FEISCHMIDT MARGIT (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris–Láthatatlan Kollégium, Budapest, 39–46.
  - (2001): *Bildungsreserve Migration. Plädoyer für eine Lokale Bildungspolitik*. Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (Anhörung des Forum Bildung in Zusammenarbeit mit der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen Berlin 21. Juni 2001). Bd. 11. Arbeitsstab Forum Bildung, Bonn, 33–44.
  - (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. *IMIS-Beiträge*, 23, 143–178.
- RAMSEGER, JÖRG (2002): *Vorschläge zur Sprachförderung von Migrantenkinder in der Berliner Schule*. Vortrag auf der Veranstaltung der GEW Berlin zum Thema „Schulerfolg auch für Migrantenkinder“ am 16.5.2002 im GEW-Haus Ahornstraße. GEW.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES (1953 [1770–71]): *Considerations of the Present of Poland*. Nelson, London. Eredetileg: *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée*.
- RUMBAUT, RUBÉN G. (1995): The New Californians: Comparative Research Findings on the Educational Progress of Immigrant Children. In RUBÉN G. RUMBAUT–WAYNE A. CORNELIUS (eds.): *California's Immigrant Children: Theory, Research, and Implications for Educational Policy*. Center for U.S. – Mexican Studies, University of California, San Diego, 17–69.
- SAID, EDWARD (1978): *Orientalism*. Pantheon, New York.
- SÁRKÁNY JUDIT (2001): *Magyarország és a kínai migráció*. Szakdolgozat. Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola, Esztergom.
- SAUER, MARTINA–ANDREAS GOLDBERG (2001): *Die Lebenssituation und Partizipation türkischer Migranten in Nordrhein-Westfalen*. Lit Verlag, Münster.
- SCHIFFAUER, WERNER (2002): Einleitung: Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation. In SCHIFFAUER, WERNER–GERD BAUMANN–RIVA KASTORYANO–STEVEN VERTOVEC (Hrsg.) (2002): *Staat – Schule – Ethnizität: Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Waxmann Verlag, Münster–New York–München–Berlin, 1–22.
- SCHIFFAUER, WERNER–GERD BAUMANN–RIVA KASTORYANO–STEVEN VERTOVEC (Hrsg.) (2002): *Staat – Schule – Ethnizität: Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Waxmann Verlag, Münster–New York–München–Berlin.



- (2004): *Civil Enculturation. Nation-State, Schools and Ethnic Difference in four European Countries*. Bergham Books, New York.
- SCHNAPPER, DOMINIQUE (1991): *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*. Edition Gallimard, Paris.
- (2002): *La démocratie providentielle*. Edition Gallimard, Paris.
- SCHÖNING-KALENDER, CLAUDIA (1992): Multikulturalität – Versuch über Dimensionen von Differenz. In ELÇIN KÜRSTAT-AHLERS (Hrsg.): *Die multikulturelle Gesellschaft: der Weg zur Gleichstellung*. Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main.
- SCHÜTZ, ALFRED (1984): Az idegen. In HERNÁDI MIKLÓS (szerk.) *A fenomenológia a társadalomtudományban*. Gondolat, Budapest, 405–414.
- SIK ENDRE (1993): Menekültek, bevándorlók, kivándorlók. In CSURDI SÁNDOR (szerk.): *Kisebbségkép a tömegtájékoztatóban*. Regio, Budapest, 69–77.
- (1995): Idegenellenesség Magyarországon. *Replika*, 17–18. (június), 282–290.
- (1998): Külföldiek Magyarországon. In SIK ENDRE–TÓTH JUDIT (szerk.): *Idegenek Magyarországon*. MTA Politikai Tudományok Intézete Nemzetközi Migráció Kutatócsoport, Budapest, 9–14.
- SIK ENDRE–SIMONOVITS BORI (2002): *Jelentés az MTA Kisebbségkutató Intézet Nemzetközi Migráció és Menekültügyi Kutatások Központja által készített közvélemény-kutatássorozat első és második hullámának eredményeiről*. TÁRKI, Budapest.
- SILBERMAN, ROXANE (2004): *Le devenir des enfants des immigrés en France: Quelques éléments pour une vue d'ensemble. Colloque: „Le devenir des enfants de familles défavorisées en France” 1er avril 2004*. Carré des sciences; Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche.
- SIMMEL, GEORG (1971 [1908]): The Stranger. In Donald Levine (ed.): *On Individuality and Social Forms*. Chicago University Press, Chicago, 143–149.
- SOLT OTTILIA (1979): Cigány gyerekek az iskolában, *Budapest*, 6.
- STEWART, DAVID W. (1993): *Immigration and Education. The Crisis and the Opportunities*. Lexington Books–Maxwell Macmillan, New York–Toronto–Oxford–Singapore–Sydney.
- STICHWEH, RUDOLF (1993): Az idegen: Megjegyzések a világtársadalom fejlődéséhez. *Regio*, 4, 12–30.
- SUN, WANNING (2002): *Leaving China: Media, Migration, and the Transnational Imagination*. Rowman & Littlefield, Lanham–Boulder–New York–Oxford.
- SZABÓ ILDIKÓ–LÁZÁR GUY (1997): *Nemzetkoncepciók a mai magyar társadalomban*. MTA PTI Etnográfiai Kutatóközpont, Budapest.
- SZABÓ ILDIKÓ–ÖRKÉNY ANTAL (1996): 14–15 éves fiatalok interkulturális világképe. In LÁZÁR GUY–LENDVAY JÚLIA–ÖRKÉNY ANTAL–SZABÓ ILDIKÓ: *Többség-kisebbség*. Osiris, Budapest, 161–235. o.
- (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány, Budapest.
- SZEBENYI PÉTER (szerk.) (1996): *Tájékoztatók a Nemzeti Alapítvány műveltségi területeiről*. Korona Kiadó, Budapest.
- TAJFEL, HENRI (1980): Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás és társadalmi változás. In CSEPELI GYÖRGY (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. KJK, Budapest.

- TAYLOR, CHARLES (1997): Az elismerés politikája. In FEISCHMIDT MARGIT (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris–Láthatatlan Kollégium, Budapest, 124–152.
- THOMKA BEÁTA (1999): *Narratívák 3. A kultúrák narratívái*. Kijárat Kiadó, Budapest.
- TORGYIK JUDIT (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. [www.oki.hu/cikk.php?kod=2004-04-ta-torgyik-multikulturalis.html](http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2004-04-ta-torgyik-multikulturalis.html)
- TOMKA MIKLÓS (1991): Gazdasági változás és a cigányokkal kapcsolatos közvélemény. In UTASI ÁGNES–MÉSZÁROS ÁGNES (szerk.): *Cigánylét. Műhelytanulmányok*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest, 8–36.
- TÓTH JUDIT (1996): Kína és a kínaiak a magyar sajtóban. In SIK ENDRE–TÓTH JUDIT (szerk.): *Táborlakók, diaszpórák, politikák*. MTA Politikai Tudományok Intézete Nemzetközi Migráció Kutatócsoportja évkönyve 1995. Budapest, 139–158.
- TRIBALAT, MICHÉLE (1995): *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. La Découverte, Paris.
- TURAI TÜNDE–TÓTH PÁL PÉTER (2002): *Idegen(?)ellenesség. Avagy mit tudnak a szociológusok a lakosság külföldiekhez való viszonyáról*. Előadás a „Magyarországi bevándorlás okai és következményei” c. szakmai vitán, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Budapest, október 25.
- TURNER, JONATHAN H.–EDNA BONACICH (1980): Toward a Composite Theory of Middleman Minorities. *Ethnicity*, 7, 144–158.
- TURNER, TERENCE (1997): Az antropológia és a multikulturalizmus, avagy miért törődjön a multikulturalizmus az antropológiával. In FEISCHMIDT MARGIT (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris–Láthatatlan Kollégium, Budapest, 109–123.
- VAMOS ÁGNES (2002a): *Külföldi tanulók az 1999/2000. tanévben*. Kézirat. Budapest.
- (2002b): *Külföldi tanulók szocializációja az iskolában, a tanulás és a tanítás kérdései*. Kézirat. Budapest.
- (2003a): A migráció hatása az iskolára. *Oltalomkeresők*, szeptember, 7–8.
- (2003b): *A kínai állampolgár tanulók magyarországi oktatása*. Kézirat. Budapest.
- V. HUSEBY-DARVAS ÉVA (1996): A biztonság és az erőszak kettőssége a magyarországi menekülttáborokban az 1990-es években. In SIK ENDRE–TÓTH JUDIT (szerk.): *Táborlakók, diaszpórák, politikák*. MTA Politikai Tudományok Intézete Nemzetközi Migráció Kutatócsoportja évkönyve 1995. Budapest, 11–20.
- VUKOVICH GABRIELLA (2002): Főbb népesedési folyamatok. In KOLOSI TAMÁS–TÓTH ISTVÁN GYÖRGY–VUKOVICH GYÖRGY (szerk.): *Társadalmi riport 2002*. TÁRKI, Budapest, 138–151.
- WACQUANT, LOÏC J. D. (1996): Red Belt, Black Belt: Racial Division, Class Inequality and the State in the French Urban Periphery and the American Ghetto. In ENZO MINGIONE (ed.): *Urban Poverty and the Underclass*. Blackwell, Oxford–Cambridge (Mass.)
- WERBNER, PNINA–TARIQ MODOOD (1997): *Debating Cultural Hybridity. Multi-cultural Identities and the Politics of Anti-Racism*. Zed Books, New Jersey–London.
- ZÁVE CZ TIBOR (1992): Csökkenő rokonszenv. A magyar társadalom ítéletei, vélekedései a menekülőkkel kapcsolatban. In SIK ENDRE (szerk.): *Menekülők, vándorlók, szerencsét próbálók*. MTA Politikai Tudományok Intézete Nemzetközi Migráció Kutatócsoport, Budapest, 49–58.



## A szerzők

**Árendás Zsuzsa** a Pécsi Tudományegyetem Kommunikáció Tanszékének Sasakawa-ösztöndíjas Ph.D. hallgatója, korábban CEP-ösztöndíjas óraadó tanára. MA diplomáját a Közép-európai Egyetem Nacionalizmus Programján szerezte. Fontosabb önálló kutatásait a dél-szlovákiai interetnikus kapcsolatokról és a kisebbségi iskolákról végezte.

**Feischmidt Margit** adjunktus a Pécsi Tudományegyetem Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszékén, a Kulturális Antropológiai Szeminárium vezetője. A berlini Humboldt Egyetem Európai Etnológia Intézetében doktorált. Kutatási területe az etnicitás a mindennapi életben, a nacionalizmus és a kisebbségi identitáspolitikák. Egyetemi tankönyvet szerkesztett a multikulturalizmusról.

**Fogarasi Ilona** magyar irodalmat és kommunikációtudományt tanult a Pécsi Tudományegyetemen. Jelenleg a berlini Humboldt Egyetem Európai Etnológiai Intézetében ösztöndíjas.

**Nyíri Pál** a Macquarie Egyetem (Sydney) Antropológia Tanszékének előadója, az Alkalmazott Antropológia Szak igazgatója. Kutatási területe az emberi mozgás kulturális és politikai antropológiája, elsősorban a kínai migráció, transznacionalitás és turizmus, valamint a kelet-európai migrációpolitika és idegenellenesség.

**Paveszka Dóra** gyógypedagógus a budapesti I. kerületi Nevelési Tanácsadóban. Pedagógia szakos tanárként végzett az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Szakterülete a tanulási és részképesség-zavaros gyermekek oktatása.

**Szilassy Eszter** a Közép-európai Egyetem Történelem Tanszékének Ph.D. hallgatója. MA diplomáit a párizsi Sorbonne Demográfiai Intézetében, az ELTE Szociológiai Intézetének Kisebbségszociológia Szakirányán és a Közép-európai Egyetem Nacionalizmus Programján szerezte. Fontosabb önálló kutatásait a magyarországi kisebbségi elitről és a kisebbségi oktatásról végezte.

**Vidra Zsuzsanna** az ELTE Francia–magyar Társadalomtörténeti Doktori Iskola tagja. Egyetemi diplomáit az ELTE Szociológiai Intézetének Kisebbségszociológia Szakirányán és a Közép-európai Egyetem Nacionalizmus Programján szerezte.





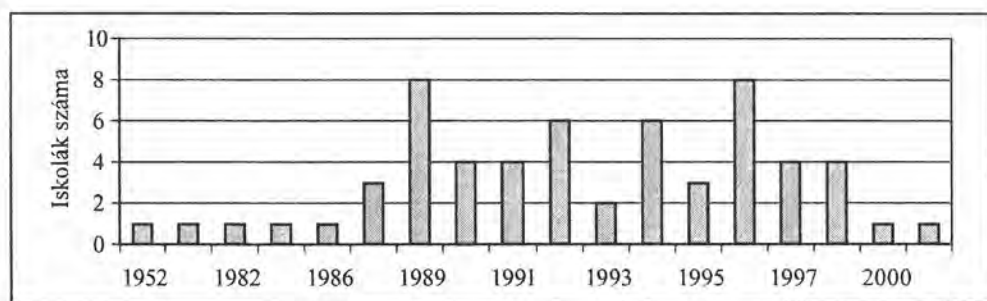
## NÉHÁNY ADAT ÉS ÖSSZEFÜGGÉS AZ ISKOLÁKBAN VÉGZETT KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT ALAPJÁN

Az alábbi ábrák és táblázatok az iskolákról szóló harmadik és ötödik fejezet kiegészítéseként olvasandók. A nem százszázalékos lefedettség, az igen alacsony elemszám, és még azon belül is az érvényes válaszok változó száma miatt – merthogy, mint mondtuk, a megkeresett iskolákban változó mértékben vezettek nyilvántartást a külföldi származású gyermekekről – nagy óvatossággal kell a statisztikai következtetéseket kezelni. Ezek a következtetések leginkább arra alkalmasak, hogy kiegészítsék a terepmunkánk során végzett megfigyeléseket, interjúkat, és választ adjanak néhány egyszerűbb, kvantitatív módon megválaszolható kérdésünkre.



1. ábra

A külföldi gyerekek száma iskolánként ( $n=71$ )



2. ábra

Az első külföldi gyerek beiskolázásának éve ( $n=59$ )

1. táblázat

A külföldi gyerekek száma származási helyük szerint

Év	Kínai	Vietnami	Mongol	Volt jugoszláviai	Romániai	Volt szovjet	Afgán, iraki	Más arab országokbeli	Afrikai	Észak-amerikai
1989	0	0	0	2	14	1	0	0	0	0
1992	1	4	0	4	37	5	0	2	0	2
1994	3	2	1	11	39	6	0	1	0	2
1996	12	7	8	58	41	14	1	0	0	2
1998	22	13	29	56	31	29	6	3	0	1
2000	42	36	30	80	47	36	18	10	6	4
2002	72	49	9	66	52	81	37	20	10	30

2. táblázat

A külföldi gyerekek iskolaelhagyásának legjellemzőbb okai az iskolaigazgatók szerint ( $n=64$ )

Az iskolaelhagyás okai	Jellemző vagy nagyon jellemző (%)	Sosem fordul elő vagy nem jellemző (%)	Összesen (%)
Elutaznak	80	20	100
Nem tudjuk miért, egyszerűen kimaradnak	16	84	100
Más idegen nyelvű iskolába mennek	13	87	100
Más magyar iskolába mennek	6	94	100

3. táblázat

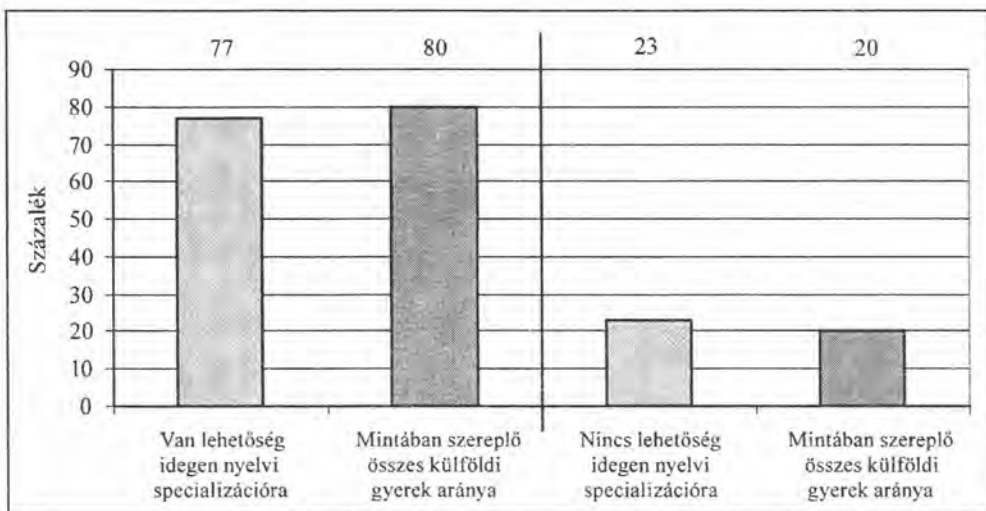
A külföldi gyerekek adott iskolában eltöltött ideje  
az iskolaigazgatók szerint (n=70)

Az iskolában eltöltött idő	Gyakori vagy nagyon gyakori (%)	Sosem fordul elő vagy ritka (%)	Összesen (%)
Hosszabb időt töltenek itt, és itt fejezik be az iskolát	86	14	100
Hosszabb időt töltenek itt, de nem itt fejezik be az iskolát	39	61	100
Néhány hónapot töltenek itt, majd elmennek	7	93	100



3. ábra

Az idegen nyelvek oktatásának módja az iskolában az iskolaigazgatók szerint (n=67)



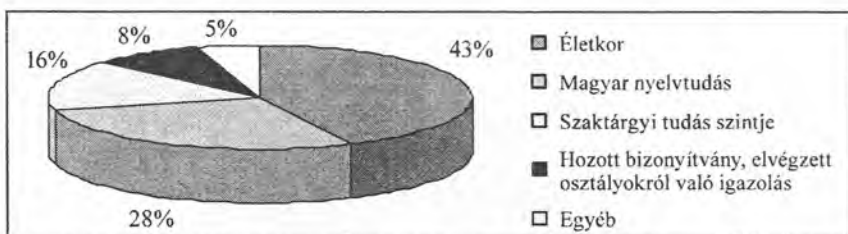
4. ábra

A külföldi gyerekek arányának és az idegen nyelv tanításának összefüggése  
( $n = 69$  iskola /  $n = 1226$  gyerek)

4. táblázat

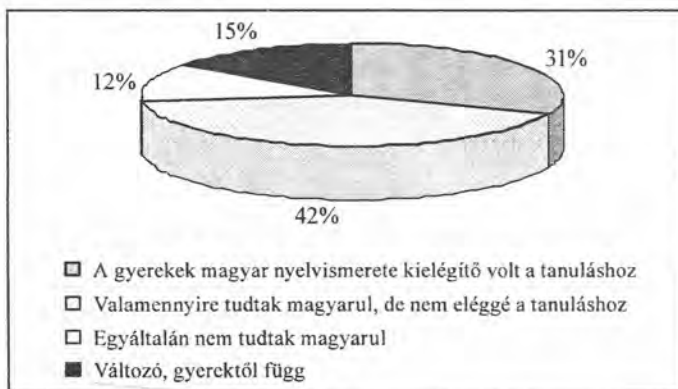
A külföldi gyerekek osztályba sorolásának jellemző gyakorlata  
az iskolaigazgatók szerint ( $n = 69$ )

Osztálybesorolási gyakorlat	Gyakori vagy nagyon gyakori (%)	Ritka (%)	Sosem fordul elő (%)	Összesen (%)
A magyarul nem vagy rosszul beszélő gyerek a korának megfelelőnél minimum két évvel alacsonyabb osztályba kerül	12	27	61	100
A magyarul jól beszélő, de rossz szaktárgyi tudással rendelkező gyerek a korának megfelelőnél minimum két évvel alacsonyabb osztályba kerül	6	19	75	100
Akárhány éves, első osztályba kerül	2	17	81	100
A külföldi gyereket kisegítő osztályban kell elhelyezni	2	2	96	100



5. ábra

A külföldi gyerekek osztályba sorolásának legfontosabb tényezője az iskolaigazgatók szerint ( $n=64$ )



6. ábra

A külföldi gyerekek nyelvismerete beiskolázáskor az iskolaigazgatók szerint ( $n=65$ )





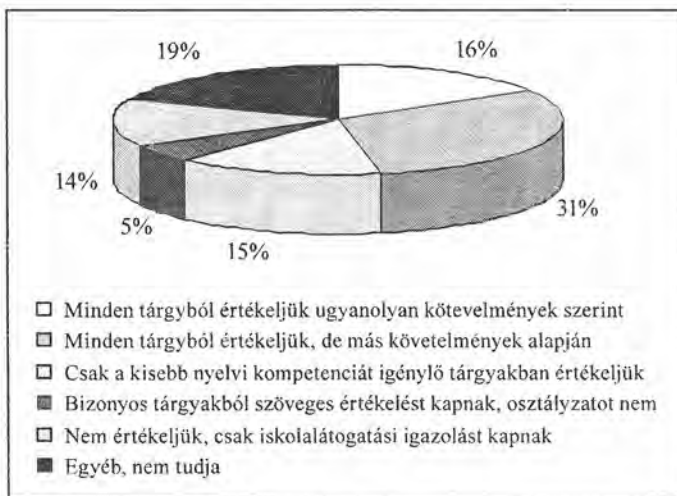
7. ábra

A magyarul jól tudó, de nem magyar anyanyelvű gyerekek teljesítményének értékelése az iskolaigazgatók szerint ( $n=71$ )

5. táblázat

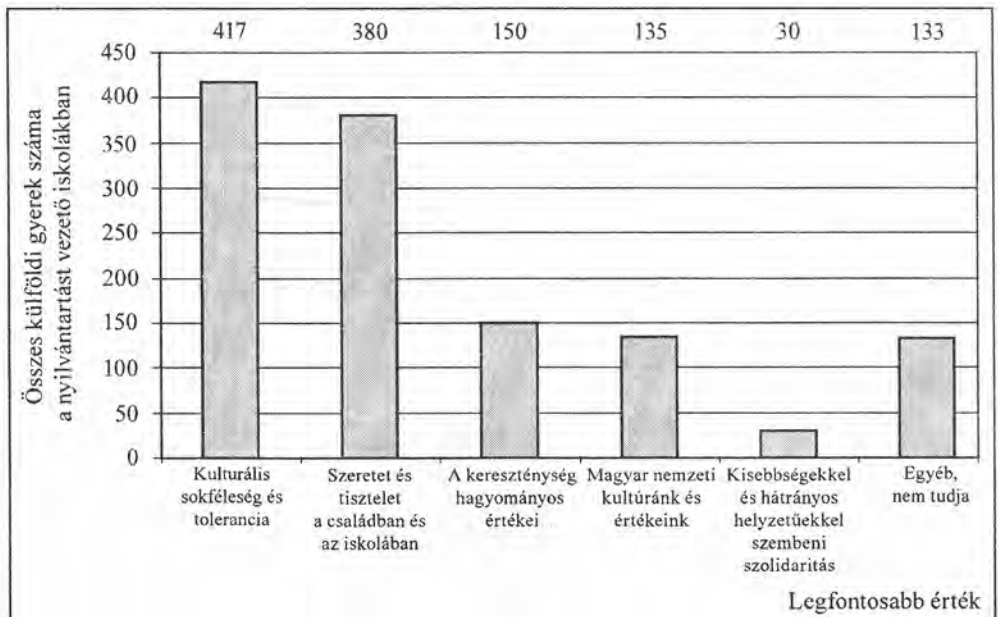
A külföldi gyerekek tanítása során előforduló legjellemzőbb nehézségek az iskolaigazgatók szerint ( $n=71$ )

A nehézségek típusa	Nehézség vagy nagy nehézség (%)	Nem merül föl vagy kis probléma (%)	Összesen (%)
Hiányos nyelvismeret	76	24	100
Szülőkkel való kommunikáció nehézségei	46	54	100
Kulturális különbségek	11	89	100
Beilleszkedési nehézségek, magatartásbeli zavarok	5	95	100



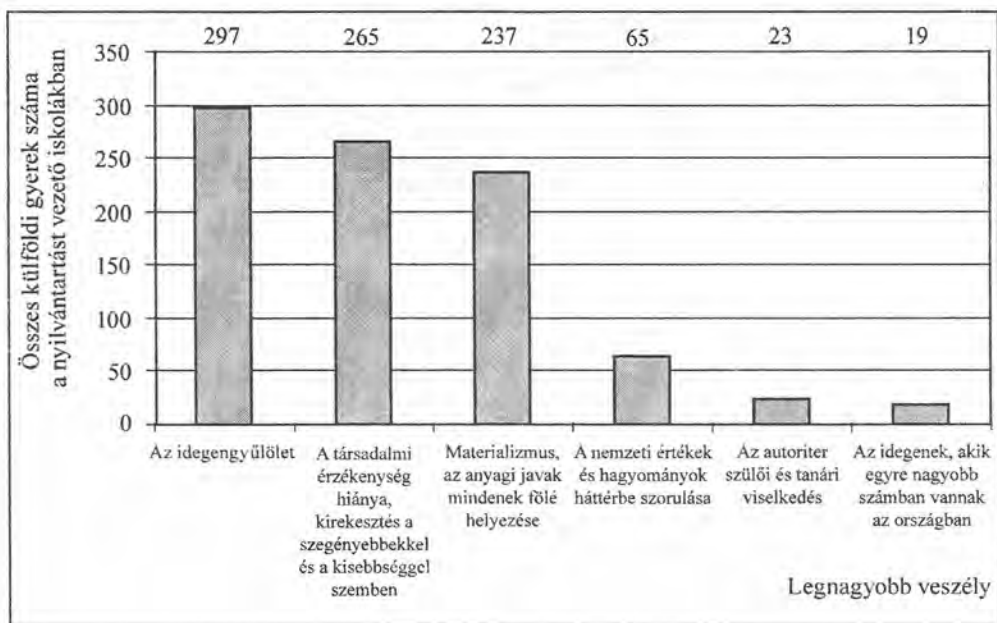
8. ábra

A magyarul egyáltalán nem vagy csak korlátozottan tudó gyerekek teljesítményének értékelése az iskolaigazgatók szerint ( $n=68$ )



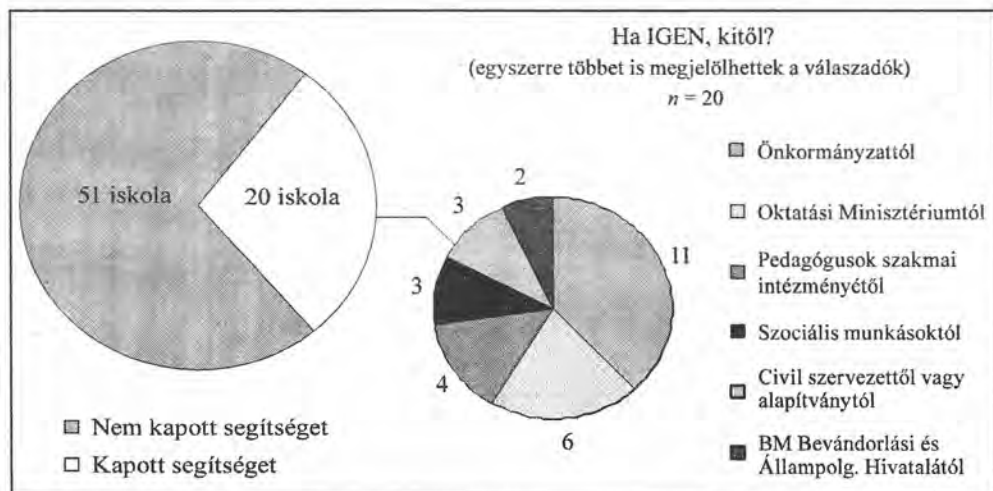
9. ábra

Az iskolaigazgatók által legfontosabbnak megjelölt érték és a külföldi gyerekek összes számának összefüggése a nyilvántartást vezető iskolában ( $n=31$ )



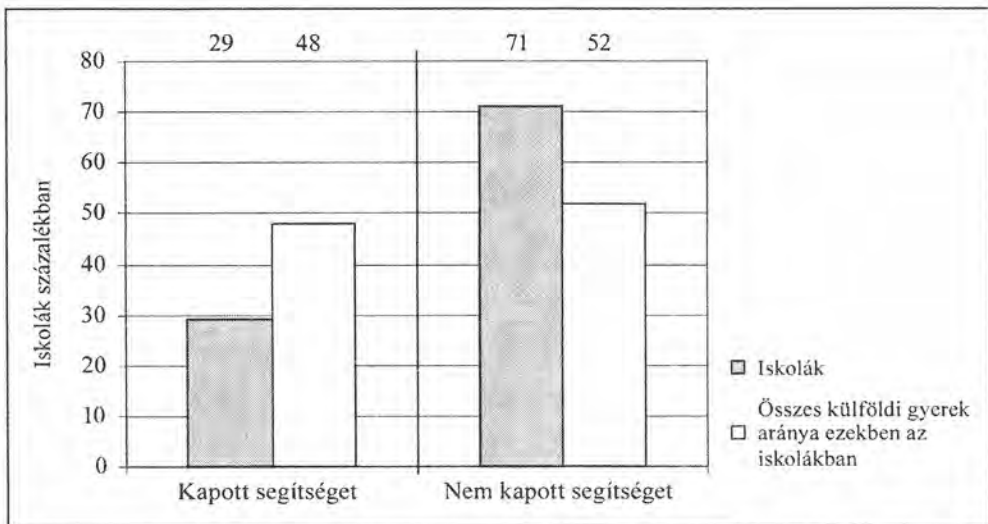
10. ábra

**Összefüggés a „legnagyobb veszély a közoktatásra és a magyar gyerekekre nézve” – az iskolaigazgatók szerint – és az összes külföldi gyerek száma között a nyilvántartást vezető iskolákban (n=31)**



11. ábra

**Kapott-e az iskola segítséget, útmutatást a külföldi gyerekek iskoláztatásával kapcsolatban? (n=71)**



12. ábra

Összefüggés az iskola segítségben való részvételére és a nyilvántartást vezető iskolákban lévő külföldi gyerekek száma között ( $n=71 / 31$ )







A kötetet gondozta és terjeszti a Sík Kiadó  
1025 Budapest, Zöldmáli lejtő 12/A  
☎/✉: 325-6023, e-mail: [sik@sik.axelero.net](mailto:sik@sik.axelero.net)

Az ábrákat rajzolta Szilassy Eszter  
Nyomdai előkészítés: SL és Társa Bt., Telki

Nyomás: BM Duna Palota és Kiadó, Budapest, 2006

## **A SOROZATBAN MEGJELENT**

**Menekülők, vándorlók, szerencsét próbálók (1992)**

**Útkeresők (1993)**

**Jönnek, mennek, maradnak? (1994)**

**Refugees and Migrants: Hungary at a Crossroads (1995)**

**Táborlakók, diaszpórák, politikák (1996)**

**Migráció és politika (1997)**

**From Improvisation toward Awareness? Contemporary Migration Politics  
in Hungary (1997)**

**Idegenek Magyarországon (1998)**

**Átmenetek (1999)**

**Diskurzusok a vándorlásról (2000)**

**Diasporas and politics (2001)**

**Roma migráció (2002)**

**Roma migration (2002)**

**Menni vagy maradni? Kedvezménytörvény és migrációs várakozások (2003)**





Mitől függ, hogy egy gyerek hogyan érzi magát a világban, s hogy a világ mit csinál belőle? Független a gyerek személyiségétől, attól, hogy mit hoz magával otthonról, mit les el a barátoktól, mit tanul és él meg az iskolában, végül, hogy az a világ, amibe ágyazva a család, a baráti kör és az iskola létezik, hogyan gondol erre a gyerekre.

De mi van akkor, ha a család, a barátok és az iskola nem egy, hanem két világba tartozik? A gyerek élete ilyen helyzetben leginkább attól függ, hogy ezek a világok hogyan viszonyulnak egymáshoz.

Erről (is) szól ez a könyv, amiben a mai Magyarországon élő kínai, vietnami, afgán, szerb, iraki és más külföldi származású gyerekek és családjaik találkoznak a magyar iskolákkal és pedagógusokkal. A könyvben olvasható komoly elemzések és még komolyabb történetek ezt a találkozást járják körül.

*Sik Endre*

1900 Ft

ISBN 963508489-7



799635 084899

