

Nem kívánt gyerekek?

Migránsok a magyar közoktatásban

A migráns tanulók oktatásának témája Magyarországon nagyon újnak mondható, kevés óvatos előzményt leszámítva eddig nem nagyon nyúltak hozzá átfogó igényvel és feltáró-elemző szándékkal. A Feischmidt Margit és Nyíri Pál által szerkesztett kötet ezért mindjárt nagy lépést - sőt, mondhatni ugrást - jelent. Az előzmények hiányát részben magyarázza, hogy a migráció révén hazánkba érkező külföldiek száma még elenyésző, ezres nagyságrendű, itt tárgyalt tendenciáit tekintve pedig új jelenségnek számít.

Magyarország csak a nyolcvanas, kilencvenes évektől számít befogadó országnak, s a migránsok többsége ma is elsősorban a környező országokból érkező magyar nemzetiségű személy, így az oktatásban való megjelenésük is inkább csak jogi és finanszírozási, semmint nyelvi és kulturális problémát vetett fel. A más országokból érkező külföldiek (vállalkozók, letelepedni szándékozó menedékkérők) fölbukkanása új jelenség, s még ma is küszöbérték alatt marad, aminek következtében nem váltak ismertté, láthatóvá a kapcsolódó folyamatok. A kötet egy kutatás kapcsán szinte rögtön a teljességet célozza meg: bemutatja a korábbi helyzetet, a jogi szabályozást, a jelenlegi hazai helyzetet az érintettek és a hazai szereplők szemével nézve, valamint jelzi a nemzetközi tapasztalatokat. A cím azt az érzést kelti, hogy a hazai iskolákban tanuló külföldi országokból származó nem magyar anyanyelvű tanulókat talán nem tekintik kívánatosnak. A kötet átolvasása azonban inkább azt az érzést alakítja ki az olvasóban, hogy a külföldi diákokat legtöbbször sem kívánatosnak, sem nem-kívánatosnak nem tekintik, egyszerűen nincs helyük a hazai közoktatási intézményekben és oktatási gyakorlatban.

A kötet egy empirikus kutatás kapcsán két kérdést jár körül nagy alaposággal: hogyan reagál a magyar közoktatási rendszer a migráns gyerekek megjelenésével kapcsolatos kihívásra, illetve miként élik meg ezt a találkozást a migráns gyerekek és családok.

A kutatás módszere a kérdésfeltevésből adódóan interdiszciplináris, s a szerzői körben is több diszciplína művelőit találhatjuk meg: van antropológus, szociológus, pedagógus is a szerzők között. A kötet első része a kutatás témájába vezet be egyszerre két oldalról: egyfelől az egyes migráns csoportok magyarországi megjelenéséről ad áttekintést, másfelől a közoktatás ezzel kapcsolatos szabályozásáról. Legbővebb második része egy empirikus kutatás különböző közelítéseit mutatja be, az utolsó rész pedig a nemzetközi irodalmat és tapasztalatokat tekinti át. Az oktatás iránt érdeklődő olvasó számára a sokrétű megközelítésen belül feltehetőleg az oktatás szerepe a leginkább érdekes, ezért a szerzők ezt a szálát igyekeznek elsősorban követni.

A hazai oktatási rendszer számos ismert probléma mellett a kínáló új megközelítésemből nézve sem problémamentes: az amúgy is létező és jól ismert működési zavarok jelentős része a migráns tanulók nézőpontjából kiéleződve jelenik meg. A külföldi tanulók helyzetéből természetesen fakadó nyelvi, kulturális és társadalmi problémák kiegészülnek a közoktatás hazai problémáival (például a társadalmi valóság folyamataira adott korlátozott és gyakran nem adekvát válasz, a pedagógusok szerepértelmezése, a differenciált pedagógiai megközelítések ismeretének hiánya stb.). Nehezíti a probléma kezelését, hogy a külföldi tanulók esetében önmagában is sokszínű és bonyolult jelenségről van szó: a sok országból érkező, többféle kultúrához tartozó külföldiek viszonya más az országhoz, az integrálódás kérdéséhez, s különböző a viszonyuk az iskolához is. A család-

dok helyzete jogi, egzisztenciális és társadalmi értelemben is instabil, gyakori a nem teljes család, ezért a gyerek családon belüli helyzete gyakran különösen nehéz.

Az oktatásügy sokáig nem is foglalkozott a kérdéssel. A jogi szabályozásban 2002-ben történt jelentős változás, amikor a közoktatási törvény kiterjesztette a tankötelezettséget a bármilyen tartózkodási engedéllyel vagy tartózkodásra jogosító vízummal legalább egy éve Magyarországon élő, valamint a menekültstátuszt kérelmező kiskorúakra is – a magyar állampolgárokkal azonos feltételek mellett. Ez alapvető változást hozott a korábbi szabályokhoz képest, amelyek szerint csak a letelepedett (bevándorolt), illetve menekült gyerekek voltak iskolakötelesek. A külföldi gyerekek ideiglenes tartózkodási engedéllyel rendelkező többségét a közoktatási intézmények nem voltak kötelesek fogadni, nem kaphattak utánuk állami 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, amelyet az iskola minden tanköteles gyermek után az államtól és az önkormányzattól együttesen kap. Ez évente többszázezer forintnak felel meg. A tandíjfizetés alól azok mentesültek, akiknek a hazájával (illetve állampolgárságot adó országával) Magyarország erre vonatkozó szerződést kötött. A valóságban – nem reprezentatív kutatási tapasztalatok szerint – a hazai iskolák korábban fogadták a környező országból származó, nem letelepedett magyar származású és anyanyelvű tanulókat is, s az önkormányzatok állták az ezzel járó többletköltségeket. (Vö. *Imre Anna*: „Iskolák a határon. Határmenti térségek és az oktatás”. Oktatókutató Intézet, 1993)

A magyar oktatáspolitikai diskurzusban bekövetkezett fordulat másfelől azzal függ össze, hogy megjelent a külföldi tanulók oktatásának irányelve, amely a magyar oktatáspolitikában első ízben foglalkozik a külföldi tanulókkal. A 2004. szeptember 1-től alkalmazandó irányelv célkitűzései: interkulturális nevelés megvalósítása, az interkulturális intézményi hálózat kialakítása, multikulturális szemlélet kialakítása az iskolákban, a magyarországi integráció erősítése, ugyanakkor a tanulók anyanyelvének és kultúrájának fejlesztése, a tanulók hátrányainak kompenzálása. A program súlypontja a magyar mint idegen nyelv „nívócsoportos” oktatása. Az oktatást a magyar nyelv és irodalom tantárgy órakeretének 50–75 százalékában, de minimálisan heti két órában kell megszervezni, amíg ezt a tanuló nyelvtudása szükségessé teszi. A fennmaradó időben a gyerekek a magyar tanulókkal együtt tanulnak. A külföldi tanulók osztályba sorolásáról az igazgató saját belátása szerint dönt. A külföldi állampolgárságú tanulók anyanyelvének és kultúrájának tanítását a közlemény lehetőségként említi, de ennek megoldására nem tartalmaz útmutatást. Kérdés, hogy az iskolák vállalják-e majd a „speciális pedagógiai rendszer” kidolgozásával és megvalósításával járó feladatokat a csekély (48 ezer Ft) kiegészítő támogatásért, amely kisszámú migráns tanuló esetén még a magyar nyelvet idegen nyelvként oktató tanár alkalmazására sem tűnik elegendőnek.

A jogszabályok megszületése e kérdésben már áttörésként értelmezhető, a döntő azonban a gyakorlat, az intézményi valóság. A kutatók ezt a kérdést összetett, nagyjából részben kvalitatív módszertant alkalmazó empirikus kutatás segítségével közelítették meg, melynek része volt egy kérdőíves felmérés a legalább négy, nem magyar anyanyelvű gyereket oktató iskolák körében (a kutatók összesen 72 iskolában 1211 migráns gyereket találtak).

A kínaiak tanuláshoz való viszonya nagyon pozitív: a magyar iskolákat nem is tartják elég jónak, mivel gyenge a fegyelem, délután nincs tanítás, kevés a házi feladat, sok a gyerek szabadideje, ezzel ellentétben a kínai szülők gyakran korrepetáltatják a gyereket. A kínaiak általában magyar általános iskolába járatják a gyerekeket, utána, ha tehetik, nemzetközi iskolába.

Települési szempontból jellemzően három iskolacsoportot érintett a felmérés: a jelenség súlypontjából adódóan is nagy számú budapesti intézmény mellett vidéki, illetve menekültszállók közelében lévő, menekült gyerekeket is fogadó iskolákat. További sajátos intézményi kört jelentettek a külföldi tanulót fogadó, gyakran külföldi bizonyítványt adó, angol tannyelvű iskolák (számuk 20 fölött van), a hazai nemzetiségi iskolák, vagy bizonyos, nagyobb külföldi népességgel rendelkező kerületekben lévő iskolák (VIII, X., XI.), illetőleg egy kétnyelvű oktatást biztosító iskola.

A közelebbi vizsgálódás kapcsán kiderül, hogy a külföldi tanulók oktatásának kérdése csak a jogszabályok szintjén kezelhető azonos logikával, az iskolák már többféle csoporttal és iskolázási stratégiával találkozhatnak. A külföldi családok helyzetének különbségei és az iskolához való viszony különböző változatai két nagyon eltérő sajátosságokkal jellemezhető migráns csoport, a kínaiak és az afgánok iskolázási stratégiáinak közelebbi bemutatása révén válnak érzékelhetővé.

A kínaiak többségükben vállalkozók, akik 10–15 ezres közösséget alkotnak. Az itt élő kínaiak iskolázottsága magasabb a kínai átlagnál, és a más országokba irányuló migráns hullámoknál is. Magyar kapcsolataik funkcionálisak, mobilitásuk nem magyarországi mintákon alapul, sikereiket egyfelől a modernizálódó Kína piacgazdaságához, másfelől az angolszász modernitás sikermodelljeihez mérik. A felnőttek és az idősebb gyerekek a magyart nem is beszélik rendszeresen, a kisebb gyerekeket általános iskolás korig magyar dajka gondjaira bízzák, így azok könnyebben megtanulnak magyarul. A másik kiválasztott és közelebről is figyelemmel kísért migráns csoport az afgánok menekülteké. A kiválasztás indoka volt, hogy az afgánok alkotják a nem európai menekültek egyetlen olyan, Magyarországon letelepedett csoportját, amely családokból áll. Alacsonyabb iskolázottsággal és társadalmi státusszal rendelkeznek, mint a kínaiak, a menekültlét nehezebb útját járják végig a menekültstátusztól, a befogadó állomásoktól és a közösségi szállításoktól a letelepedettségig. A Magyarországon élő afgán családok 90 százalékban Kabultól érkeztek, Magyarországon elsősorban Csepelen telepedtek le, kereskedelemmel, főleg kiskereskedelemmel foglalkoznak. Az afgánok körében az etnikai differenciálódás csekély mértékű, a család fegyelmező ereje ellenben erős, s nagymértékben elkülönülnek a női és férfi szerepek. Az afgánok körében az exogámia nem megengedett, szabadidejüket is egymás társaságában töltik, nem jellemző a magyarokkal való kapcsolattartás. A társadalmi integráció kérdése helyett inkább a kultúra-vesztéstől való félelem narratívái jellemzőek.

A kisebbségi lét hagyományos dilemmáit – asszimiláció, integráció, kulturális elkülönülés kérdéseit – a mai helyzet némileg felülírta, ma az a kérdés, hogy szükséges-e a migránsok esetében az integrálódás, vagy megengedhetik maguknak, hogy ne akarjanak integrálódni (megengedik vagy támogatják is a gyerek többségi iskolából való kimaradását). Mivel ma Magyarországon az alacsony bérek, a versenyszférabeli és az államigazgatási elitkarrierrek zártsága következtében kevés a külföldiek számára is nyitott és vonzó karrierlehetőség, nem ritka, hogy egy ezt meghaladó stratégia, egy úgynevezett „transznacionális logika” lép életbe, amely olyan mobilitási stratégiákat alakít ki a migránsok körében, amelyek túllépnek mind a származási, mind a letelepedési ország – integráció/marginalizálódás dichotómián alapuló, nemzetállam-központú – közoktatási logikáján. Az iskolázási stratégiái és ezzel szoros összefüggésben a siker narratívái is igen különbözőek a két kiemelt csoport esetében is. A kínaiak számára a magyar iskola csak a nyelvtanulás szempontjából fontos, a társadalmi felemelkedés és továbbjutás eszköze sokkal inkább az angol nyelvű iskola, amely utat nyit Anglia és az USA felé a továbbtanulásban. A magyar iskola csak a magyar nyelv és egy bizonyítvány miatt kell, amivel tovább lehet lépni, következésképpen a magyar oktatási rendszert nem is ismerik eléggé.

Mindazonáltal a kínaiak tanuláshoz való viszonya nagyon pozitív: a magyar iskolákat nem is tartják elég jónak, mivel gyenge a fegyelem, délután nincs tanítás, kevés a házi

feladat, sok a gyerek szabadideje, ezzel ellentétben a kínai szülők gyakran korrepetáltatják a gyereket. A kínaiak általában magyar általános iskolába járatják a gyerekeket, utána, ha tehetik, nemzetközi iskolába. Ezekben az iskolákban az a jellemző, hogy a felsőbb osztályokban több a kínai diák. A migráns tanulók 80 százaléka olyan iskolába jár, ahol valamilyen idegen nyelvi specializáció is működik. A kérdőív szerint az iskolaválasztásban szerepet játszó tényezők között a legfontosabbak a földrajzi fekvés, az ismerős ajánlása és az iskola légköre. Az afgán családok esetében a nemi szerepekre való nevelés erős korlát, például a fiúk korán kezdenek segíteni a munkában. Az afgán szülők sem alkalmazzák „beavatkozó stratégiát” a gyermek tanulásával kapcsolatban, elégedettek a magyar iskolával, ennek ellenére a gyereket nem engedik el iskolai kirándulásra. A magyar iskolákat jobbnak tartják, mint az otthonit, és különben is, otthon a lányok nem is járhatk volna iskolába. Kizárólag magyar középiskolába járatják a gyerekeiket, egyetemen továbbtanuló egyelőre nem került ki közülük. Az afgánok nem támaszkodhatnak transznacionalista hálózatokra, az ő számukra nagyobb jelentősége van a helyi kulturális tőkének, nagyobb a helyi etnikai szolidaritás szerepe. A kínaiak és az afgánok társadalmi integrálódása egyenetlen és csekély mértékű.

A migráns tanulók oktatásával kapcsolatban nem egységesebb a kép az oktatási intézmények oldaláról nézve sem. A magyarországi önkormányzati iskoláknak nemhogy nincsenek különböző megoldási módjaik a különböző csoportok kezelésére, de nincsenek fogódzóik egyetlen nem magyar anyanyelvű, differenciálatlan gyerekcsoport ellátására sem, lényegi segítség nélkül kell megküzdeniük e sokrétű kihívással. Az iskolák nem alkalmazzák a nem magyar anyanyelvű tanulók számára kidolgozott stratégiákat, megoldásmódokat, leginkább a lemaradó gyerekek felzárkóztatása során szerzett tapasztalataikra tudnak támaszkodni. Hogy mindezt hogyan teszik, az nagyon különbözően, sok esetlegesség és személyfüggő elem függvényében alakul.

A külföldi gyerekek iskolai fogadtatása is többféle. A gyereket többnyire felveszik, ha a körzetbe tartozik, van letelepedési engedély és honosított bizonyítvány, s különösen, ha már vannak alapjai a magyar nyelvvel kapcsolatban is. Van azonban, ahol kategorikusan elutasítják a felvételüket, főként, ha nyilvánvalóan többletterhelést jelentenének a pedagógusoknak, azaz ha a gyerekek magasabb életkorban, nyelvtudás nélkül érkeznek. A külföldi tanulók osztályba sorolására nincs általánosan elterjedt megoldás, ezt is az iskolavezetés dönti el. Az osztályba sorolás tekintetében az igazi gondot az idősebb gyerekek okozzák, különösen, ha nem vagy nem eléggé tudnak magyarul. Az iskolák egy része a gyerekeket ilyen esetben az életkoruknak megfelelő osztályba sorolja, másik része a nyelvtudást veszi az osztályba sorolásnál alapul, ritkábban mindentől függetlenül az első osztályba kerül a gyermek. Az idősebb életkorban Magyarországra érkezők számára gond a gyerekcsoportba való beilleszkedés, másságukat túlkorosságuk is fokozza. A tanulás-szervezés szempontjából ugyanarra számíthatnak, mint a magyar gyerekek: a frontális órák mellett nyelvi felzárkóztatásban részesülnek, ez azonban a legtöbb helyen csak korrepetálásból és az órai segítségnyújtásból áll (ritkábban különórás biztosításából térítés ellenében). Néhány intézményben külön nyelvórákat szerveznek a délelőtti tanítási rendbe illesztve. A tanulmányi, szaktárgyi felzárkóztatás a nyelvi felzárkóztatáshoz hasonló módon elsősorban korrepetálásra korlátozódik, csak más hangsúlyokkal, mint a magyar tanulók esetében: a migráns tanulóknál az idő nagy része a szómagyarázatokkal telik.

Az intézményes stratégiák hiányában meghatározó az egyes pedagógusok szerepe a beilleszkedésben. A pedagógusok meglehetősen óvatosan bánnak a nyílt megkülönböztetéssel, inkább a pozitív sztereotípiákat említik. A nagyfokú óvatosság azonban a látens bizalmatlanság légkörét teremti meg a külföldi tanulókkal szemben, s tapasztalat szerint a rejtett tanterv végső soron ellentmond a központi irányelveknek. A főbb pedagógusi narratíva-típusokat elemző tanulmány különböző beszédmódokat azonosított a külföldi tanulókat oktató pedagógusok beszédmódjában – mindezek más következtetésekkel és

reakciókkal kapcsolódnak össze. Az elemzők három típust különítenek el: az egyik a problémák fel nem ismerésén alapul, s azok tagadására vagy maszkírozására törekszik, egy másik a helyzetet idealizálva a különböző kultúrák értékeit emeli ki, s a harmadik egyfajta civilizációs fölényhelyzetbe helyezkedve hatalmi beszédmódot érvényesít. Valójában mindhárom megközelítés problematikusnak tekinthető: az első nem is teszi lehetővé, hogy a pedagógusok felmérjék saját lehetőségeiket és felelősségüket, s ezzel összefüggésben valamilyen stratégiát kialakítsanak, a második és a harmadik pedig nem igazán alkalmas arra, hogy a kultúrák közötti párbeszédet elősegítse.

A könyv hazai tapasztalatokat feltáró része úgy összegzi a helyzetet, hogy a magyar közoktatás nem tud mit kezdeni a más országokból érkezőkkel és a más kultúrákkal, Magyarországon nincs végiggondolt stratégia a külföldi gyerekek integrálására. Nem alakult ki egységes szemlélet- és bánásmód, ezért csak egyedi megoldásokkal lehet találkozni. A pedagógusképzés elsősorban kulturálisan homogén gyerekcsoport oktatására készíti fel a leendő pedagógusokat, így ők sem nagyon tudnak mit kezdeni a helyzettel. Nehezíti a helyzetet, hogy a magyar iskolákban nincs a nevelésnek különálló tere, felelőse, kerete, a szaktanárok lemondanak a nevelési feladatokról. A kulturális különbség leginkább a gyerekek interakcióiban jelenik meg, és rejtetten a gyerek-tanár interakciókban. A két leginkább jellemző reakció a távolságtartás és a teljes asszimiláció bátorítása. A fő törekvés a konfliktusok kizárása: a migráns gyerekekkel kapcsolatos beilleszkedési nehézségekről a pedagógusok a legtöbbször nem vesznek tudomást, a gyerekek egymás közti ügyének tekintik, és nem nagyon avatkoznak bele. Összefügghet mindez azzal, hogy a magyar iskolákból általában hiányzik a társadalmi létre nevelés, a multikulturalizmus a kisebbségek ügyeként értelmeződik, s az állampolgári nevelés létező gyakorlatában a konfliktusos kérdések ki vannak iktatva. Mindazonáltal a szerzők megítélése szerint értelmetlen elvárni az iskolától olyan feladat megoldását, amellyel maga a társadalom, illetve annak elitje sem nézett szembe még őszeitén.

Bár nem könnyű egy szinte ismeretlennek vehető területet egyszerre mélyen és széles horizonton feltárni, a kötet szerzői láthatóan mindent megtettek ennek érdekében. Az ambiciózus vállalás alapos munka révén igen jó áttekintést ad egy szűk szegmensről. A kötet a módszertan iránt érdeklődők számára is hasznos olvasmányul szolgálhat, egy szerényebb volumenű kérdőíves felmérés mellett a kutatás a kvalitatív módszerek sokrétű alkalmazásának számos lehetőségét és jó példáját vonultatja fel.

Feischmidt Margit – Nyíri Pál (2006, szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Migránsok a magyar közoktatásban.* Budapest.

Imre Anna
OKI

Még mindig jó palócok

Amikor olvasni kezdtem Kriston Vízi József 2004-ben megjelent könyvét, vendégségben éreztem magam saját szülőföldemen, Palócföldön.

Vendégségben, hiszen ha valahová látogatóba megy az ember, rácsodálkozik a helybeliek szokásaira, használati tárgyaira, életmódjára. Szemlélődik a vendég, s eldönti, jól érzi-e magát a vendéglátóknál. A könyv szerzője 1978-tól végzett folklórisztikai gyűjtést Észak-Magyarországon ennek az anyagnak a válogatásából áll össze a kötet. Érződik az írásain: vendégként szeretettel és csodálattal követte figyelemmel Palócország népét és világát. „Merem remélni, hogy a ma olvasója talán a jövő(jé)re nézve is lel majd bennük használhatót” – írja az előszóban. Valójában tényleg elgondolkodtató, hogy talál-e a ma embere – és ha igen, mit – ezekben az írásokban a maga számára lé-