

Bevándorlás és oktatás

FORRAY R. KATALIN

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet,
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

A bevándorlás új hulláma a problémák sokaságát hozza magával mindkét oldal számára. A történelemben nem ismeretlen a magyarok számára a bevándorlás, de az utolsó nagyobb bevándorló népeség a cigányság, amelynek máig beilleszkedési problémái vannak. A tanulmányok az oktatás kérdéseit vizsgálják. Kitekintenek a jelenlegi nem magyar tanulóakra, az iskoláskorú migránsok problémáira, a tanulók és tanáraik attitűdjeire. Végül a német és francia tapasztalatokat mutatják be.

Kulcsszavak: bevándorlás, oktatás, attitűdök

The new wave of immigration to Europe raises new questions to answer and new problems to solve. Immigration is well known in the history of Hungary. The recent immigration to Hungary, according to history, was the immigration of the Romani people who still fights for social inclusion. The present issue of *Educatio*[®] deals with the possible reactions of the school to the new immigration wave. The papers discuss the current problems of non-Hungarian students and immigrant children in the Hungarian institutions and the attitudes of teachers and students towards the newly arrived pupils. The papers also describe the situations of immigrants in schools of France and Germany.

Keywords: immigration, education, attitudes

Bevándorlás és oktatás

A sajtóban és a kötetlen beszélgetésekben az elmúlt években elsősorban a *kivándorlás* kérdéseivel találkoztunk abban az összefüggésben, hogy pályakezdő magyar fiatalok Nyugat-Európában keresnek megélhetést, igyekeznek karriert építeni. 2015 nyara óta azonban egyre többet olvasunk, látunk a *bevándorlás* problémáiból; abból, hogy távoli országokból tömegek indultak el földrészünk felé. Nagyvárosainkban személyesen ebből keveset tapasztalhatunk; az egyszeri nagy roham óta bevándorlók tömegeivel Magyarországon nem találkozunk. Ez részben a hírhedt kerítéseknek tulajdonít-

Levelező szerző: Forray R. Katalin, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék,
7627 Pécs, Május 1. u. 5/2. E-mail: forrayek@gmail.com

ható, főként pedig annak, hogy a bevándorlók nagy többsége számára – éppen úgy, mint a magyar fiatalok számára is – Nyugat-Európa gazdag országai a vonzók. Országunk elsősorban csak fontos útvonal volt a vágyott gazdagság felé.

A jobb életkörülmények keresése természetesen nem mai jelenség, még ha a híradások erről szólnak is. A ma Magyarországon élők – együttesen vagy időben egymástól távolabb, rokon kapcsolatokat vagy éppen csak nyugalmat és jobb életkörülményeket kereső csoportokban – bevándorlóként érkeztek ide. Párhuzamokat kereshetnénk a nem túlságosan távoli múltban is: gondoljunk csak például az örömeinkre, vagy a mához még közelebb, a cigány/roma nép különböző csoportjaira. A beilleszkedés és saját kultúrájuk megőrzésének együttese nehéz feladat elé állította őket.

A nemrégiben elkezdődött és most is tartó új vándorlási folyamat a kérdések sorát veti föl, amelyek közül a legalapvetőbb, hogyan tudnak majd beilleszkedni, tudnak-e és hogyan tudnak élni a képzési, oktatási kínálattal, illetve hogyan kellene ennek az infrastruktúrájának megváltoznia, hogy képes legyen befogadni más nyelvű, kultúrájú emberek új tömegeit. Ez az újonnan érkezők és a befogadók számára egyaránt égető kérdés: követhetjük a nemzetközi sajtó híradásaiban.

Különböző szakértők írásaiban ez a probléma több-kevesebb hangsúlyt sok éve, sőt évtizede kapott – gondoljunk csak az 1930-as évek klasszikus amerikai elemzéseire. Az elemzés többnyire abból indul ki, hogy a szegényebb, rosszabbul ellátott tájakról, országokból az emberek elvándorolnak, másutt keresik boldogulásukat, a beilleszkedéshez szükséges oktatási, képzési kínálatot. Hogyan zajlik le ez a folyamat, és mi a teendő, ha feszített lesz a helyzet? *Peter Meusburger* oktatásföldrajzzal foglalkozó munkája (*Bildungsgeographie*, 1998) ebben a tekintetben alapkönyv, amely tudományos eszközökkel mutatja be az országos statisztikák mögötti, területileg kiáltóan eltérő lehetőségeket. Itthon is születtek olyan munkák – *M. Császár Zsuzsa* (2004), *Teperics Károly* (2007) tanulmányai –, amelyek megalapozták, illetve fejlesztik az oktatásföldrajzot ezeknek a problémáknak a kutatásával. *Furray R. Katalin* és *Kozma Tamás* oktatásökológia elnevezéssel szentelt vizsgálatokat ennek a kérdésnek (1986). A területi egyenlőtlenségek és ezek hatása az ott élők magatartására megújuló kérdéseket vet fel, amelyek a lakosság költözködésére irányulnak. Úgy gondolom, hogy a nemzetközi migrációs folyamatok megértéséhez a belföldi népességmozgások vizsgálata alapvető ismeretnek tekinthető, ezért emlékeztettem ezekre a kutatásokra.

A bevándorlással, általában a népességmozgással foglalkozó újabb magyar szakirodalomból mindenekelőtt *Sik Endre* (2013) vizsgálatait említhetjük, aki a munkaerőpiac szempontját elemzi hangsúlyosan. Az általa vezetett kutatásokban találkozunk azzal a kérdéssel, hogy az általánosságban idegenellenes közeg hogyan ítéli meg a „pirézeket”, egy nem létező, csak a kutatók által tesztkérdésként bevett nemzet tagjait. Az előítéletes, szorongással terhelt közösség az idegent inkább elutasítja, mint befogadja.

Örkény Antal szerzőtársával, *Székhelyi Máriával* (2010) elsősorban a bevándorlás szociálpszichológiai aspektusait vizsgálja, *Csepeli Györggyel* (2017) végzett kutatásaik is ezt a kérdéskört járják körül egy-egy etnikai csoportra (pl. cigányok, az országhatárok mentén élők) vonatkozóan. Említem még *Póczik Szilveszter* (pl. 2003, 2012) publikációit a bevándorlás és a bűnözés kapcsolatáról, különösen pedig a cigányságról. Ezt a népcsoportot olyan (egykor) bevándorolt etnikumnak tekinti, amely etnokulturális okok miatt napjainkig nem tudott egyenértékűen beilleszkedni se a magyar, se más európai társadalomba.

Az *Educatio*[®] jelenlegi számának kérdése is a bevándorlás. A hangsúly értelemszerűen nem a korábbi lakhely elhagyására kerül, hanem arra, hogyan fogadják a régi lakosok az új szomszédok megjelenését, sőt esetleges érkezésének már a hírért is. Ezek az új szomszédok többnyire külső megjelenésben, nyelvben, kultúrában is idegenek. A bevándorlási hullámnak erre a vonatkozására ma szinte csak a cigány, roma népesség helyzete a példa, hiszen a közelebbi múltban inkább csak magyar etnikumú emberek megjelenésével lehetett találkozni. (Sokakat elgondolkodtat, hogy a kínaiak megjelenése és sokuk letelepedése miért nem hívott elő erősebb reakciókat.) A roma, cigány népcsoport nemcsak Magyarországon, hanem egész Európában bevándorlónak számít – legfeljebb már ismeri az új haza domináns nyelvét. Jelen számunkban a cigánysággal is foglalkozunk, hiszen ez a legnépesebb magyarországi népcsoport, amely a vándorlás kérdéseire kötődik (*Varga Aranka*: Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja).

A bevándorlásnak azt az elemét hangsúlyozzuk, amely az oktatással van kapcsolatban, és amellyel a hazai szakirodalomban eddig kevésbé találkoztunk. Nem vizsgáltuk meg eddig, egyáltalán milyen etnikumú és számú fiatal vesz részt a magyar oktatási rendszerben. *Papp Z. Attila* (Külföldi tanulók jelenléte és eredményessége a magyar közoktatásban) statisztikákat tár fel, hogy válaszoljon erre a kérdésre. Ugyanígy keveset tudunk arról, hogy milyen módszerekkel és milyen sikerességgel kísérelték meg a magyar iskolák a harmadik országból érkezetteket az oktatásba bevonni. *Lakatos Zsombor és Pataki Nikolett* (Hogyan tovább? A migráns háttérű fiatalok köznevelési-oktatási integrációja) ezt a kérdést tekinti át. Ami a megjelölt konkrét kérdést illeti, és amellyel több szerzőnk is foglalkozik, hogy mit várnak, miként vélekednek a vándorlásról az iskolában dolgozó felnőttek (tanárok) és tanítványaik? Tehát azok a csoportok, amelyek befogadnak vagy elutasítanak, és amelyek nézetei, attitűdjei feltehetően befolyásolják a fiatalokat nézeteik kialakulásában és megfogalmazásában. A diákok körében készült országos vizsgálat eredményeit ismerhetjük meg *Csákó Mihály* (Idegenellenesség középfokon) és *Murányi István* tanulmányaiban (Azonosság vagy különbözőség: fiatalok nemzeti identitása és előítéletessége négy városban). Szűkebb mintán készült az elemzés, amely a fővárosi tanároknak a kérdéssel kapcsolatos nézeteit vizsgálja. *Boreczky Ágnes és Nguyen Luu Lan Anh* közös tanulmányukban budapesti tanárok nézeteit elemzi (Budapesti tanárok nézetei a migrációról és a multikulturalizmusról). Tanulásképpen kitekintünk Európa két fontos országának bevándorlási politikájára is az oktatásügy szempontjából. *Óhidy Andrea* az oktatásügy német reagálásával foglalkozik (Migráns háttérű tanulók iskolai inklúziója a németországi iskolapedagógiai diskurzusban), *Bajomi Iván* pedig a francia gyakorlatot mutatja be (A franciaországi bevándorlógerekek oktatása). Végezetül áttekintünk néhány fontosabb elméleti kérdést, amelyek a bevándorlás és az oktatás általánosabb fogalmait mutatják be (*Mrázik Julianna*: Migráció és oktatás – szakirodalmi körkép az oktatás és migráció témakörében).

A közelmúltban felgyorsult népmozgásnak még nem látjuk a végét; nem ismerjük eléggé a felvetődő problémákat sem. Ezért az itt közölt tanulmányok elsősorban kérdéseket fogalmaznak meg mindegyikünk, de nem utolsósorban az oktatás irányítói számára. Olyan társadalmi folyamatok kezdődhetnek, amelyekre több mint idősebb felkészülni.

IRODALOM

- CSEPELI GY. & ÖRKÉNY A. (2017) *Nemzet és migráció*. (E-tankönyv.) Budapest, ELTE TÁTK.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (1986) *Oktatásökológia – területi kutatások az oktatásügyben*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- M. CSÁSZÁR ZS. (2004) *Magyarország oktatásföldrajza*. Pécs, Pro Pannonia Kiadói Alapítvány.
- MEUSBURGER, P. (1998) *Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*. Heidelberg, Berlin, Spektrum.
- ÖRKÉNY A. & SZÉKELYI M. (2010) *Az idegen Magyarország. Bevándorlók társadalmi integrációja*. (E-könyv.) Budapest, MTA TKKI.
- PÓCZIK SZ. (2003, 2012) *Cigány integrációs problémák*. (Elektronikus másodkiadás: 2012.) Budapest, Kölcsey Intézet.
- SIK E. szerk. (2013) Migráció a mai Magyarországon. *Magyar Tudomány*. www.matud.iif.hu/MT201303.pdf [Letöltve: 2017. 09. 12.]
- TEPERICS, K. (2007) Educational Co-operations Along the Hungarian-Romanian-Ukrainian Border. *EUROLIMES*, Vol. 4. No. 4. pp. 37–49.

Külföldi tanulók jelenléte és eredményessége a magyar közoktatásban

PAPP Z. ATTILA

MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Kisebbségkutató Intézet
Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Alkalmazott Társadalomtudományi Intézet

A tanulmány egyrészt áttekinti, hogy a népszámlálási adatokban, illetve a hivatalos oktatási statisztikákban hogyan jelennek meg a külföldi diákok: hogyan „definiálják” jelenlétüket, illetve milyen mértékű, nagyságú ez a tanulói csoport.¹ A tanulmány utolsó részében az Országos Kompetenciamérés telephelyi adatbázisát használva a nem Magyarországon született és/vagy nem magyar anyanyelvű diákokról igyekszem teljesebb leírást adni, és ezen belül központi kérdés lesz annak megvizsgálása is, hogy a telephelyi külföldi diákok aránya mutat-e valamilyen összefüggést a kompetenciaeredményekkel. Az elemzésben helyenként utalok a PISA-felmérés adataira is, ahol a háttérkérdések alapján be lehet határolni az első- és másodgenerációs migráns diákokat is.

Kulcsszavak: oktatásstatisztika, külföldi tanuló, kettős állampolgár, migráns diákok, magyar nemzetiségű, kompetenciamérés

The paper analyses the way how foreign elementary and high school students are registered and defined in census data, and in official Hungarian educational statistics. Based on these operationalisations the author tries to describe the current situation and the size of foreign student population in Hungary. In order to have an insight of the relationship between the school success and the rate of foreign students of the school, in the final part of the study the author uses the database of National Assessment of Basic Competencies. The author also uses some results of the first and second generation migrant students of the PISA 2015.

Keywords: educational statistics, foreign students, dual citizens, migrant students, Hungarian ethnic background, assessment of competencies

Levelező szerző: Papp Z. Attila, MTA TK Kisebbségkutató Intézet, 1453 Budapest, Pf. 25.
E-mail: pappz.attila@tk.mta.hu

¹ A tanulmány az Iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben c., a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal – NKFIH K120400 által támogatott kutatás keretében készült.

Nem könnyű megállapítani, hogy a magyar oktatási rendszerben mennyi külföldi vagy bevándorló háttérű tanuló van.² Noha többféle hazai adatforrás is rendelkezésünkre áll, az egyes forrásokban használt kategóriarendszer meglehetősen eltérő, és a fogalmi bizonytalanságot a nemzetközi (pl. PISA) mérések migráns tanulókra vonatkozó operacionalizálása sem csökkenti. A hazai oktatási statisztikákban – mint alább látni fogjuk – egy több alcsoportból összetevődő „külföldi állampolgárság”-ra utaló csoport szerepel. A népszámlálási, illetve a frissen megjelent 2016. évi mikrocenzus adataiban az állampolgárság és a születés országa nyújthat fogódzókát. Tanulmányunk utolsó részében az Országos Kompetenciamérés (OKM) adatait fogjuk használni, ahol viszont a tanulói arányokra vonatkozóan a „nem Magyarországon született” és a „nem magyar anyanyelvű” kategóriákat használják. A nemzetközi PISA-mérésekben ugyanakkor a bevándorló háttérű kategóriát használják, és a tanuló, illetve szülei születési országát figyelembe véve megkülönböztetik az első- és másodgenerációsokat.

1. Külföldiek a mikrocenzus és népszámlálási adatokban

A 2016. évi mikrocenzus adatai³ alapján Magyarországon 383 495 olyan személy él, aki külföldön született, ami a népesség közel 4 százalékát jelenti. Az abszolút számok és arányok szintjén ez a 2011. évi népszámláláshoz képest mondhatni semmilyen érdemleges statisztikai változásra nem utal, hiszen akkor is majdnem ugyanennyi (383 236) külföldi

1. táblázat: A népesség a születéskori, a jelenlegi lakóhely, valamint a költözés iránya, korcsoport szerint, 2016

Korcsoport, éves	Születéskori lakcíméről						Születése óta jelenlegi lakcímén lakók (%)	Összesen (%)	ÖSSZESEN népesség
	településen belül	megyén belül	régióon belül	másik régióból	ismeretlen településről	külföldről			
	költözött jelenlegi lakcímére (%)								
–14	19,3	10,0	2,9	3,6	0,3	1,3	62,7	100,0	1 421 937
15–24	29,3	16,7	5,5	10,0	0,5	3,5	34,4	100,0	1 100 392
25–29	29,4	18,9	6,2	14,9	0,8	4,5	25,3	100,0	616 950
30–39	33,0	24,0	6,6	16,8	0,9	5,0	13,7	100,0	1 378 176
40–49	36,0	26,1	7,2	15,1	0,9	4,9	9,8	100,0	1 518 377
50–59	36,5	28,1	6,5	15,8	1,0	3,9	8,2	100,0	1 217 038
60–64	34,4	29,2	7,0	18,7	1,0	3,1	6,7	100,0	729 683
65–	31,7	27,2	6,7	22,2	1,1	4,7	6,5	100,0	1 821 284
Összesen	31,2	22,6	6,0	14,8	0,8	3,9	20,7	100,0	9 803 837

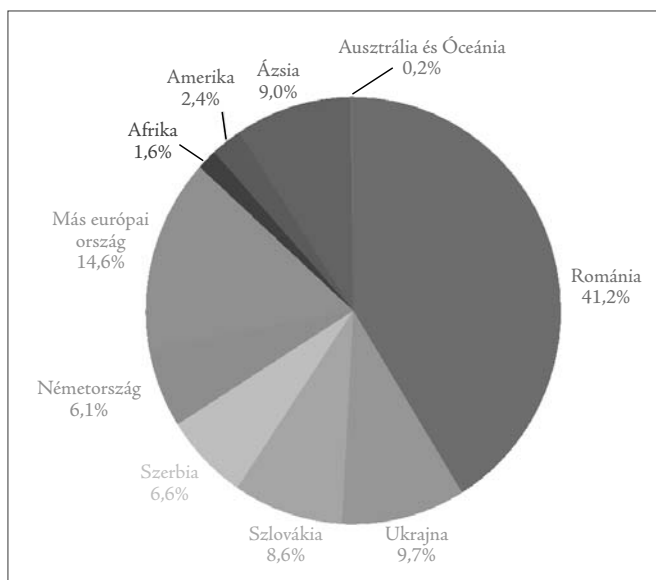
Forrás: Saját számítás a Mikrocenzus 2016 2.1.3 tábla alapján

² A tanulmány a közoktatási szinteket célozza meg, és nem foglalkozik a felsőoktatásban tanuló külföldiekkel. E népességre vonatkozóan adatokat találhatunk a következő honlapon: https://www.oktatas.hu/felsooktatasi/kozterdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak

³ Az adatok elérhetők itt: http://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/kotet_3_demografiai_adatok

születését regisztráltak. A 2016-os korcsoportos adatokból kiderül, hogy a legfiatalabbak körében ez az arány 1,3 százalékot tesz ki (18 477 fő). Megjegyzendő, a potenciális szülők 25–49 éves generációjában és a nagyszülői korban lévő legidősebbek körében ez az arány meghaladja a 3,9 százalékos átlagot is.

A külföldi születésűek kétharmada négy környező országból (Romániából, Ukrajnából, Szlovákiából és Szerbiából), és összességében mintegy 89 százaléka különféle európai országokból származik. A nem európai országokon kívül legnagyobb mértékben az ázsiai országokból származnak (34 678 személy), azaz itt az összes külföldi 9 százaléka született.



1. ábra: A külföldön születettek megoszlása országok szerint

Forrás: Saját szerkesztés a Mikrocenzus 2016 2.1.6 tábla alapján

Tanulmányunk célja a külföldiek vagy bevándorló populáció magyar közoktatási rendszerben való jelenléte, ezért fő kérdés, hogy hányan tanulhatnak a rendszerben. Fogalmilag a „külföldi” kategóriát a külföldi születésű és állampolgárságú csoporttal operacionalizálhatjuk, és ez utal arra is, hogy a külföldi születésű és a külföldi állampolgárság értelemszerűen nem fedi le egymást. A mikrocenzus adatokból kiderül például, hogy a külföldön születetteknek 45 százaléka már magyar állampolgár, 18 százaléka kettős (magyar és más) állampolgár, és csak 37 százaléka (139 816 fő) nem magyar állampolgár.

A mikrocenzus elérhető adatai még nem részleteztek, de a 2011. évi népszámlálás adataiból továbbá azt is megtudhatjuk, hogy a Magyarországon élő nem magyar állampolgárok iskolai végzettsége magasabb, mint az országos átlag. A felsőfokú végzettségük aránya például Romániát leszámítva mindegyik országból vagy régióból származók esetében meghaladja a magyar átlagot, és vélhetően Románia esetében is azért alacsonyabb, mert az onnan érkezők körében relatív magas a fiatalabb korosztályok aránya. E perspektívából úgy tűnik, Magyarország a magasabb iskolai végzettségűek számára nagyobb valószínűséggel jelent célpontot, és vélhetően ezzel összefüggésben is az ide vándorlók társadalmi integrációja sikeres is.

2. táblázat: A népesség legmagasabb befejezett iskolai végzettsége, az állampolgárság országa szerint (%)

Állampolgárság országa, földrész	Általános iskola első évfolyamát sem végezte el	Legfőbb 8. osztály	Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	Érettségi	Egyetem, főiskola stb. oklevéllel	Összesen	Összesen (fő)
Magyarország	7,9	33,9	18,2	25,6	14,4	100	9 794 318
Külföld							
Ausztria	5,1	29,2	22,8	26,1	16,8	100	3 936
Horvátország	3,3	22,1	16,6	35,5	22,5	100	845
Szerbia	6,4	26,6	17,3	32,6	17,2	100	7 752
Románia	7,5	32,9	21,9	25,8	11,9	100	38 574
Szlovákia	5,4	15,0	12,1	38,7	28,8	100	8 246
Szlovénia	6,0	18,7	16,3	32,1	27,0	100	252
Ukrajna	5,6	25,1	14,3	33,8	21,2	100	11 820
Egyéb európai ország	5,5	21,3	14,9	29,9	28,3	100	41 110
Ázsia	9,9	22,7	9,9	32,7	24,9	100	22 304
Afrika	7,0	15,2	10,8	37,4	29,5	100	2 853
Amerika	7,2	16,8	7,5	26,4	42,0	100	4 739
Ausztrália és Óceánia	11,5	23,2	17,0	25,8	22,5	100	766
Külföld együtt	6,9	24,8	15,8	30,2	22,3	100	143 197
Ebből: EU-tagország	6,4	26,5	18,5	28,6	20,1	100	84 568
Hontalan	8,8	21,2	12,4	34,5	23,0	100	113
Összesen	8,0	34,0	18,0	26,0	14,0	100	9 937 628

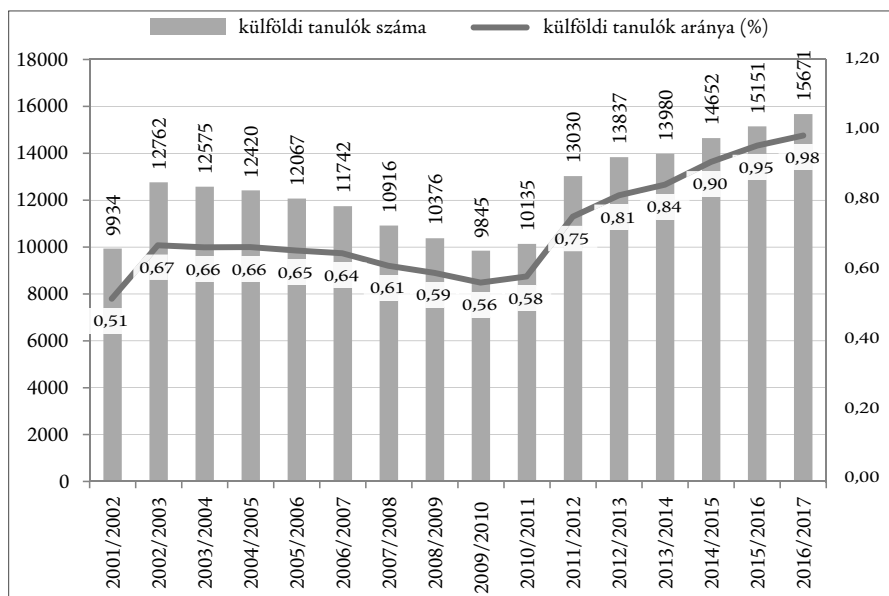
Forrás: Saját számítás a 2011. évi népszámlálás 2.1.27-es táblája alapján

Ha a külföldi tanulókat a külföldi születésű nem magyar állampolgárok között keressük, akkor a 2016-os mikrocenzus korcsoportos ilyen vonatkozású adataiból megállapíthatjuk, hogy az elméletileg a közoktatás célcsoportjába tartozó 5–9, 10–14, illetve 15–19 éves generációkban összesen 16 989 személy tartozik. Mint alább látni fogjuk, ez a szám nagyságrendileg közelít a közoktatásra vonatkozó hivatalos statisztikához is.

2. Külföldiek az oktatási statisztikákban

A *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016-os kiadványa* a külföldi állampolgárságú összesítő kategóriát használja.⁴ Ez alapján például azt jelenthetjük ki, hogy az elmúlt 15

⁴ A tanulmány KIRSTAT-ra épülő részei részben támaszkodnak a T-Tudok által vezetett Oktatási törzsindikátorok és mérési eredmények alapján készülő indikátorok rendszerének továbbfejlesztése című (TÁMOP 3.1.8-09/1-2010-004) projektben végzett korábbi elemzéseimre. Az adatok elérhetők itt: http://www.kir.hu/kir_stat/, illetve: http://www.kir.hu/stat16aggr/Login.aspx?ReturnUrl=%2fstar16aggr%2fAggr_IndexPublikus.aspx



2. ábra: A külföldi tanulók száma és aránya a magyar oktatási rendszerben

Forrás: Saját szerkesztés a *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016* és a KIRSTAT 2016 alapján

évben az óvodai és iskolai szinteken összességében megnövekedett a külföldi tanulók száma: míg a 2001/2002-es tanévben közel tízezer főt tartottak számon, addig 2015-ben és 2016-ban már több mint tizenöt ezret regisztráltak hivatalosan. Ha figyelembe vesszük azt is, hogy időközben a magyarországi iskolai populáció csökkent, akkor a külföldiek aránya fél százalékról közel 1 százalékra növekedett (lásd 2. ábra). Ebből ugyan arra következtethetünk, hogy egyre markánsabb a külföldi állampolgársággal (is) rendelkező diákok száma, de arra már kevésbé, hogy ez a tanulói összetétel etnikai sokszínűsége arányának megduplázódásával járt volna.

A „külföldi tanulók” kategóriája valójában egy összevont statisztikai csoportot jelent, amely különféle, egymást nem teljesen kizáró alkategóriákból tevődik össze, amelyeket a KIRSTAT adatbázisban már részletesen is láthatunk az ún. *Magyarországon tanuló nem magyar, illetve kettős (magyar és egyéb) állampolgárságú tanulók országokénti nyitóadatai között* (a02r14 táblák).

A külföldi állampolgárok egy része kettős, azaz magyar és valamilyen más állampolgár is, az ezekre vonatkozó adatok 2011 után jelentek meg vélhetően az állampolgársági törvény módosítása, illetve a külhoni magyarok számára lehetővé vált könnyített honosítás intézményesülése következtében.⁵ A külföldiek egy másik része „menedékjogot kérő, menekült, menedékes”, egy harmadik csoportot a „szabad mozgás és tartózkodás jogát Magyarországon gyakorlók” teszik ki, és ezenkívül vannak még azok, akiknek „bevándorolt vagy letelepedett jogállású, illetve Magyarország területén való tartózkodásra jogosító engedélye van”.⁶ E négy kategórián kívül a KIRSTAT 2008-tól a külföldi

⁵ A magyar Országgyűlés 2010. május 26-án fogadta el a magyar állampolgárságról szóló 1993. évi LV. Törvény módosítását, és bevezette az egyszerűsített honosítási eljárást.

⁶ A menekültügyi eljárás során is használt fogalmak rövid ismertetését lásd: http://www.bmbah.hu/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=421&Itemid=392&lang=hu

állampolgársággal rendelkezők között számon tartja a magyar nemzetiségűek számát is, 2016-tól pedig a kettős állampolgárok között is regisztrálják a magyar nemzetiségűeket. A magyar nemzetiségűek tehát elméletileg a többi csoportba, de leginkább talán a kettős állampolgárok csoportjába is besorolhatók. Ilyen összefüggésben az a02r14 tábla neve mintha szemérmesen elrejtene azt a ténytet, hogy magyar nemzetiségűekre vonatkozóan is közöl adatokat. De mint alább látni fogjuk, megkockáztatható az is, hogy az állampolgárság és a nemzetiség fogalmak összevegyülnek a hivatalos statisztikákban.

Míg az állampolgárság kérdése relatíve könnyen beazonosítható, hiszen a tanulónak erről valamilyen hivatalos dokumentuma kell, hogy legyen, a nemzetiség kérdése már komoly módszertani problémákat vet fel. A nemzetiségi, etnikai hovatartozás a magyar jogszabályok szerint önbevalláson alapul. És máskülönben sincsen objektív mércéje,⁷ ráadásul a KIR-adatok feltöltésének útmutatóiban sincs utalás arra, mi alapján lehetne eldönteni ezt. És valóban, mi alapján lehetne objektívan meghatározni? Talán az anyanyelv lehetne, de éppen a nyelvszeket figyelmeztetnek, hogy az anyanyelvnek is többféle értelmezése lehetséges (*Skutnabb-Kangas 1997*). A nemzetközi mérésekben az „otthon

3. táblázat: Nem kizárólag magyar állampolgárságú tanuló, valamint ezek nemi, magyar nemzetiség, a magyarországi tartózkodás státusa, illetve kettős (magyar és egyéb) állampolgárság szerinti megoszlása

KIRSTAT	nem magyar állampolgárságú – Összesen	Ebből					kettős állampolgár
		magyar nemzetiségű	menekültjogot kérő, menekült, menekékes	a szabad mozgás és tartózkodás jogát Mo.-on gyakorolja	bevándorolt vagy letelepedett jogállású, ill. a MK területén való tartózkodásra jogosító engedélye van		
2008	10 376	6 339	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
2009	9 845	3 588	170	1 684	4 295	n.a.	
2010	10 135	3 443	189	2 138	4 253	n.a.	
2011	13 030	3 851	262	2 408	4 516	3 358	
2012	13 837	3 558	341	2 311	4 468	5 010	
2013	13 980	3 331	329	2 488	3 875	5 773	
2014	14 652	3 148	344	2 111	3 792	6 538	
2015	15 151	3 465	252	2 346	3 818	7 009	
2016	15 671	4 797	204	3 001	5 143		
		4 491*				7 744*	

*2016-ban a kettős állampolgárookra vonatkozó adatok külön táblában jelentek meg a02r106 táblában.

Forrás: KIRSTAT 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 a02r14 táblák

⁷ Az etnikai, nemzetiségi hovatartozás a népszámlálások során is eltérő módokon kerül meghatározásra, sőt egy országon belül is változik időben – mint például Magyarországon is. A nemzetközi ajánlásokban az etnikai adatgyűjtés nem kötelező jellegű adatfelvételnél számít, így ezek módszertanát az egyes országok maguk döntik el. Lásd erről részletesebben *Papp 2010*.

beszélt nyelv” változót szokták használni, amit, ha összevetünk az oktatás tannyelvével, közelebb visz annak megállapításához, hogy valakit az iskolai előmenetele szempontjából a nyelvi/nemzetiségi hovatartozása befolyásol-e avagy sem.

Vizsgáljuk meg először a külföldi állampolgárságú tanulókat a magyarországi tartózkodás státusa, a magyar nemzetiség és kettős állampolgárság szerint. A 3. táblázat információiból megállapíthatjuk, hogy a nem (kizárólag) magyar állampolgárságú tanulók száma fokozatosan növekszik, de ez vélhetően nemcsak a – nem magyar anyanyelvű – külföldiek jelenlétének tudható be, hanem a kettős állampolgárok létszámnövekedésének is.

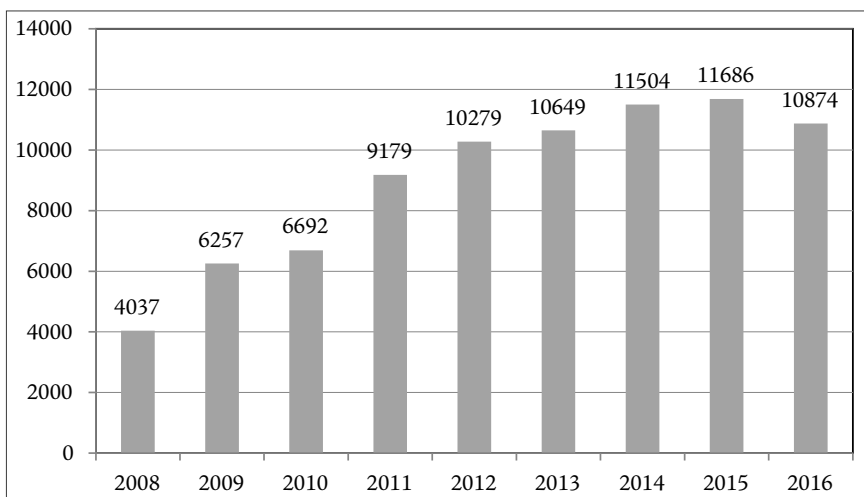
Ha feltételezzük, hogy a magyar nemzetiségű tanulók beazonosítása minden tanévben hasonló módon történt, akkor felmerülhet a kérdés, mi történt 2008 és 2009 között, hogy ily drasztikusan csökkent a magyar nemzetiségűek száma (6339-ről 3588-ra)? Erre sajnos semmilyen racionális (politikai, történeti eseményekkel összefüggésbe hozható) okot nem találunk, ami visszautalhat arra, hogy vélhetően módszertani, fogalmi bizonytalanság eredménye ez a fluktuáció. És valóban, ha összevetjük a 2008-as KIRSTAT-adatokat, az ugyanarra a 2008/2009-es tanévre vonatkozó oktatásstatisztikai adatokkal, azt tapasztaljuk, hogy a KIRSTAT-ban megjelenő, magyar nemzetiségűekre vonatkozó „érkezés” országa szerinti adatok⁸ az Oktatási Évkönyvben⁹ az egyes országok állampolgáraként szerepelnek. Például a KIRSTAT-ban azt olvashatjuk, hogy 3082 magyar nemzetiségű, Romániából érkezett tanuló van a rendszerben, az Évkönyvben pedig ugyanennyi román állampolgár szerepel az óvodától a középiskolai képzésig. Röviden, a nemzetiség és állampolgárság fogalmi keverednek a hivatalos statisztikákban is (nem beszélve arról, hogy az egyes iskolákban vélhetően a kitöltés során is gyakran keveredtek e fogalmak).

A 2011-es évtől kezdve azonban azt látjuk, hogy a magyar nemzetiségű diákok száma kis mértékben ugyan, de folyamatos csökkenést mutatott 2014-ig, ám utána jelentősen megnövekedett a számuk: 2016-ra a rendszerben 4797 külföldi állampolgárságú magyar nemzetiségű volt. Ezzel párhuzamosan fokozatosan növekszik a kettős állampolgárok jelenléte a magyar közoktatási rendszerben, 2016-ban már több mint kétszer annyi kettős állampolgárságú tanuló van, mint 2011-ben. E növekedésre vélhetően az lehet a magyarázat, hogy a könnyített honosítás vagy a Magyarországra történő migrációt erősítette, vagy már eleve a rendszerben lévő, korábban külföldiként regisztrált tanulók egy része magyar állampolgár is lett. Talán a 2016-os adatok jelzik leginkább Magyarország szívó hatását, ugyanis ekkorra – feltételezhető módon a könnyített honosítás következtében – a magyar nemzetiségűek és a kettős állampolgárok száma is megnövekedett.

A fenti adatok a jelzett módszertani bizonytalanságok mellett lehetővé teszik a nem magyar anyanyelvű (nemzetiségű) különféle jogállású bevándorló csoport beazonosítását is. A 2008-as adatok szerint, ha az összes külföldiből kivonjuk a magyar nemzetiségűeket, megkapjuk a „nem magyar nemzetiségű” tanulókat (4037 fő). Ez így szerepel a nyilvánosan elérhető 2008-as KIRSTAT-adatokban is, csak hogy e kategória a későbbiekben eltűnt. Mindazonáltal, ha az összes külföldiből kivonjuk a magyar nemzetiségűek számát, megkaphatjuk éves bontásban azokat a nem magyar állampolgárokat, akik vélhetően nem magyar anyanyelvűek. Eszerint míg 2008-ban az említett 4037 fő volt

⁸ A KIRSTAT-ban az összes magyar nemzetiségű tanuló sor alatt külön sorokban szerepelnek az „Ukrajnából érkezők”, „Romániából érkezők (EU-s ország)” stb.

⁹ *Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014*. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest, 2015. pp. 36–37.

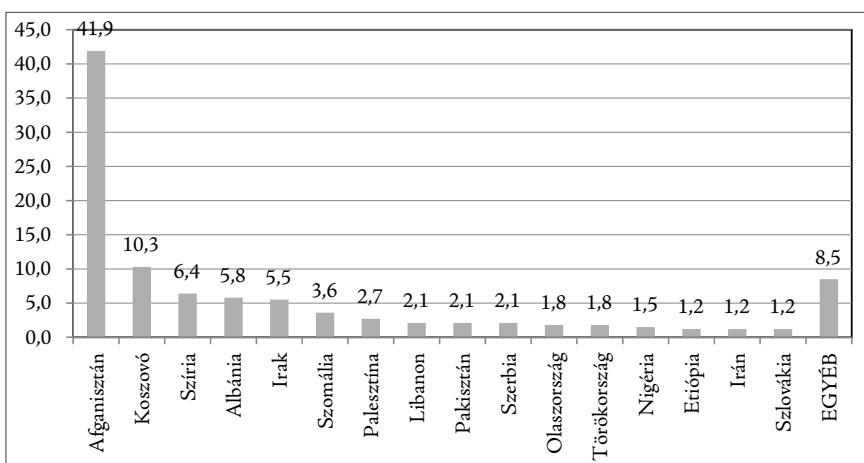


3. ábra: A nem magyar nemzetiségű, külföldi állampolgársággal rendelkező tanulók száma

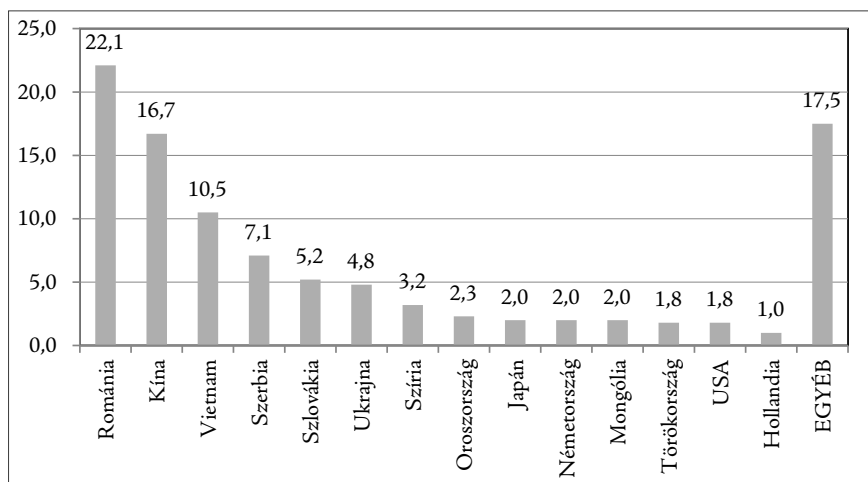
a rendszerben, 2016-ra ez a szám meghaladta a tízezer főt. Az is megállapítható, hogy 2012 után alig változott ez a szám, és az elmúlt évben mintha csökkent is volna a nem magyar nemzetiségűek száma.

A külföldiekben belül a menedékgot kérő, menekült, menedékes státusszal rendelkező tanulók száma 2009 után összességében szinte alig változott. Ha pedig 2014 után nézzük, a migránsválság és migránsokról szóló diskurzus kiteljesedése mellett a magyar rendszerben az eddig is alacsony számú menekült státusszal rendelkező tanulók száma folyamatos csökkenést mutat: míg 2014-ben még 344 ilyen diákot regisztráltak, a 2016/2017-es tanév elején már csak 204-en voltak. A migránsválság ilyen értelemben nem érintette a hazai oktatási rendszert.

A részletesebb, származási ország szerinti adatokat megvizsgálva, kiderül, hogy például 2013-ban a menedékgot kérő, menekült, menedékes kategóriába sorolható be-



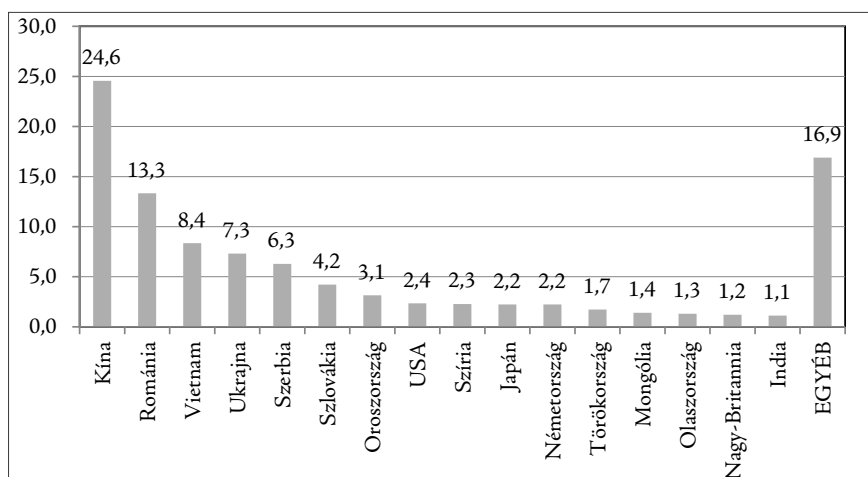
4. ábra: Menedékgot kérő, menekült, menedékes státusszal rendelkező tanulók országok szerint (2013, 100% = 329 tanuló). Forrás: Saját szerkesztés a KIRSTAT a02t14 tábla alapján



5. ábra: Bevándorolt vagy letelepedett jogállású, illetve Magyarország területén való tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkező tanulók országok szerint (2013, 100% = 3875 tanuló)

vándorló csoport közel fele arányban Afganisztánból, mintegy 10 százaléka Koszovóból érkezett, országonként 5-6 százalékos aránnyal pedig Szíria, Albánia és Irak képviselteti magát (4. ábra). 2016-ban továbbra is afganisztáni volt a legtöbb menekült, őket a szíriai és iraki gyerekek követték a sorrendben: 79, 25, 14 gyerek (38,7, 12,3, illetve 11,8 százalék). Rajtuk kívül egy tucatnyi ismeretlen állampolgárságú volt, és az összes többi országból országonként egy-két gyereket írtak be Magyarországon.

A kettős állampolgárokon kívül a külföldiek legnagyobb csoportját a már letelepedési, tartózkodási engedéllyel, azaz bevándorló státussal rendelkezők alkotják: ők legális bevándorlóknak számítanak, de még nem rendelkeznek magyar állampolgársággal. Ha a csoportba tartozókat származási ország szerint vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk,

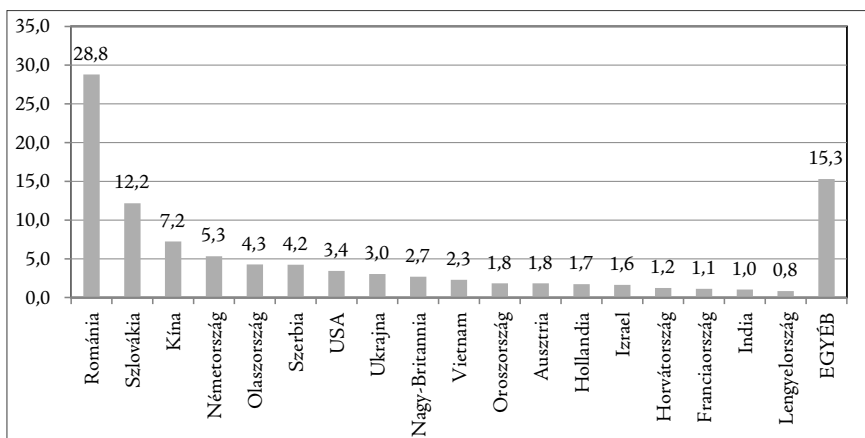


6. ábra: Bevándorolt vagy letelepedett jogállású, illetve Magyarország területén való tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkező tanulók országok szerint (2016, 100% = 5143 tanuló)

hogyan 2013-ban legtöbben Romániából (22,1 százalék), Kínából és Vietnamból, majd pedig másik három szomszédos országból (Szlovákiából, Szerbiából és Ukrajnából) származnak. 2016-ban szintén ezekből az országokból származó tanulók teszik ki a bevándorolt csoport közel kétharmadát, de a legtöbben ebben az évben Kínából származnak (1263 fő, azaz 24,6 százalék). Ezenkívül az előbbieken ismertetett menedékes, menekült státusszal rendelkezők számához képest viszonylag jelentős számban találunk mindkét itt ismertetett tanévben szír állampolgárságú tanulókat is (lásd 5. és 6. ábra). Megfigyelhetjük továbbá azt is, hogy a letelepedési vagy tartózkodási engedéllyel rendelkező bevándorlók között meghatározott részt (mintegy 30–40 százalékot) tesznek ki a környező országokból érkezők, akiknek egy jelentős hányada feltételezhető módon magyar nemzetiségű vagy anyanyelvű.

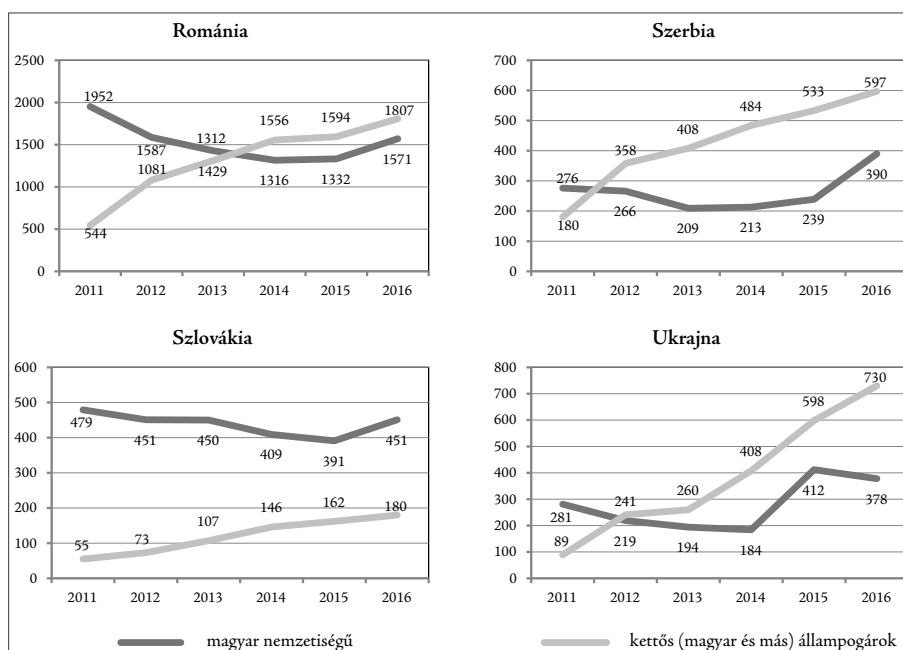
A külföldi tanulókon belül viszonylag jelentős számot tesznek ki azok, akik a szabad mozgás és tartózkodás jogát Magyarországon belül gyakorolják. Az érvényes jogszabályok szerint¹⁰ az ilyen személyek jellemzően EU-s vagy ún. EGT-állampolgárok, illetve azok kísérői, családtagjai lehetnek. Az EGT-állampolgárok, ha kereső tevékenységet vagy tanulmányokat folytatnak, illetve, ha elegendő forrással rendelkeznek ahhoz, hogy „tartózkodásuk ne jelentsen indokolatlan terhet Magyarország szociális ellátórendszerére”, 180 napon belül 90 napot is meghaladó időtartamot tartózkodhatnak Magyarországon. Az e jogi kategóriába sorolható tanulók legtöbbször a 2016-os adatok szerint Romániából származik (864 tanuló), más EU-s országból leginkább Szlovákia, Németország és Olaszország jelenik meg (365, 160, illetve 128 fő), a nem európai országok sorából pedig Kína és Vietnam számít viszonylag jelentősnek (217, illetve 69 tanuló).

Ha a négy nagyobb magyar kisebbséggel rendelkező környező ország (Románia, Szerbia, Szlovákia, Ukrajna) magyar nemzetiségűekre és kettős állampolgárokra vonatkozó adatait vizsgáljuk (lásd 8. ábra), szembetűnik, hogy a magyar nemzetiségűek száma fokozatosan csökkent 2014-ig, de az elmúlt két vizsgált évben (2015, 2016-ra) újra növekedésnek indult. Mindezzel párhuzamosan egyre nagyobb mértékű a kettős állam-



7. ábra: A szabad mozgás és tartózkodás jogát Magyarországon belül gyakorló tanulók országok szerint (2016, 100% = 3001 tanuló)

¹⁰ Ld. 2007. évi I. törvény a szabad mozgás és tartózkodás joggal rendelkező személyek beutazásáról és tartózkodásáról.



8. ábra: Magyar nemzetiségű és kettős (magyar és más) állampolgársággal rendelkező tanulók a magyar közoktatásban

polgárok jelenléte a magyar oktatási rendszerben. Míg 2011-ben mind a négy ország vonatkozásában több magyar nemzetiségűt regisztráltak, mint kettős állampolgárt, 2016-ra – Szlovákiát leszámítva¹¹ – a másik három ország esetében több kettős állampolgár van, mint magyar nemzetiségű. Ez nyilván arra utal, hogy a rendszerbe korábban beke­rült magyar nemzetiségűek egyre nagyobb mértékben szerzik meg a magyar állampolgár­­ságot is, de az utolsó két ismertetett tanév adatai azt is jelzik, hogy a Magyarországra irán­yuló migráció nem csökkent. Az is megállapítható, hogy a kettős állampolgárok száma valójában 2012-re ugrott meg, e (2012/2013-as) tanév után kisebb ütemben emelkedett csak. Ez alól csak Ukrajna kivétel, ahol 2013 és 2016 között majdnem megháromszorozódott a kettős állampolgárok száma, minden bizonnyal a 2013 végén beindult, és azóta elmélyült ukrán válság, illetve az orosz–ukrán konfliktusok eredményeképpen.

2.1. Továbbhaladási arányok

A külföldiek általában, illetve a kettős állampolgárok (esetleg ezeken belül a magyar nemzetiségűek) magyar közoktatásban való jelenléte és továbbhaladási arányai a rendszer egészének méltányosságáról, illetve a bevándorlók iskolai sikeréről egyaránt árulkodhatnak. Kutatási kérdés lehetne ugyanis az, hogy a külföldi avagy kettős (magyar és más) állampolgársággal rendelkezők sikeresebbek avagy nem, mint az országos átlag. Ez egyrészt visszautalhat a rendszer méltányosságának mértékére, másrészt pedig fontos

¹¹ Szlovákia tiltja a kettős állampolgárságot.

lenne tudni azt is, hogy akik különféle okokból Magyarországra kerülnek, sikeresek lesznek-e, iskolázottságuk elősegíti-e majdani társadalmi integrációjukat.

Érdekes módon ezekre vonatkozóan csak korlátozottan és közvetetten vannak adataink, nem tudjuk pontosan rekonstruálni a külföldi állampolgárságú tanulók előrehaladási arányait. Az alábbiakban egyfajta becslést adhatunk a külföldiekre vonatkozó táblák évfolyam szerinti bontásban közölt adataiból, illetve a sikeres érettségit tett tanulókra vonatkozó, külföldi állampolgárságú adatok vonatkozásában. A kettős állampolgársággal rendelkező, illetve magyar nemzetiségűekre külön-külön nem tudunk sikerességi arányokat számolni, mert nem ismert, mennyien jelentkeztek érettségire. Az érettségire jelentkezett külföldiekre vonatkozóan sem rendelkezünk adatokkal, ezért ezek számát a 12. és 13. évfolyamon lévő külföldiek számával helyettesítjük. Ezután kétféle arányt számítunk: egyrészt az érettségit szerzett nem magyar állampolgárokra vonatkozóan van adatunk, másrészt, ha összeadjuk a nem magyar és kettős állampolgárok számát, akkor elméletileg teljesebb populációt kapunk a „külföldi” diákokról.

A 4. táblázatban kiszámolt arányok feltételezhetően becslések, torzítást tartalmaznak, mivel nincs pontos adatunk arra vonatkozóan, hány külföldi vagy kettős állampolgár jelentkezett érettségi vizsgára. Az így nyert országos átlagokhoz képest is rendkívüli alacsony arányok lehetségesen lefelé torzítanak. Ha meg nem, az azt jelentené, a magyar oktatási rendszer nagyon méltánytalan, hiszen a külföldieknek nem tud érdem-

4. táblázat: Sikeres érettségit tett tanulók száma és aránya

	2016	2015	2014	2013	2012	2011
Érettségi vizsgán megjelentek (a04t49)	74127	78937	82775	83114	87387	89974
EBBŐL: sikeresen vizsgázott (a04t49)	68547	72467	77302	76707	83448	85925
%	92,4	91,8	93,4	92,3	95,5	95,5
Külföldi állampolgár 12. és 13. évfolyamon (a02t14)	1080	1100	1245	1184	1240	1306
érettségi bizonyítványt szerzett	166	174				
– nem magyar állampolgár (a04t67)			221	239	294	372
%	15,3	15,8	17,7	20,2	23,7	28,5
Magyar nemzetiségű a 12. és 13. évfolyamon (a02t14)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
érettségi bizonyítványt szerzett	144	52				
– magyar nemzetiségű (a04t67)			54	94	103	214
Kettős állampolgár a 12. és 13. évfolyamon (a02t14)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
érettségi bizonyítványt szerzett	206	216				
– kettős állampolgár (a04t67)			196	176	126	66
Érettségi bizonyítványt szerzett nem magyar és kettős állampolgár együtt	372	390	240	415	320	438
%						
a külföldi állampolgár a 12. és 13. évfolyamon belül	34,4	35,5	19,3	35,1	25,8	33,5

ben továbbhaladáshoz szükséges tudást átadni. De mindez jelentheti azt is, a külföldi állampolgárságú tanulók egy része nem Magyarországon jelentkezett érettségire. Ugyanakkor ezek az adatok is jelzik, mennyire fontos lenne a külföldi kategóriát pontosítani, illetve az iskolai adatokat az alkategóriákon belül is következetesen gyűjteni.

3. Külföldi tanulók aránya és teljesítménye az Országos Kompetenciamérés adatai alapján

Az Országos Kompetenciamérés¹² során használt tanulói háttérkérdőív során sajnos nem tudakolják meg a tanuló és szülei születési helyét, illetve anyanyelvét (esetleg nemzeti-ségét vagy az otthon beszélt nyelvet), így a tanulói adatbázis nem alkalmas arra, hogy a külföldi vagy bevándorló háttérű tanulók vonatkozásában a nemzetközi PISA-méréshez hasonló módon elemzéseket készítsünk.¹³ A telephelyi adatok viszont aggregált módon tartalmaznak információkat az iskolában (telephelyen, feladatellátási helyen) tanuló nem Magyarországon születettekre, illetve nem magyar anyanyelvűek arányára vonatkozóan.

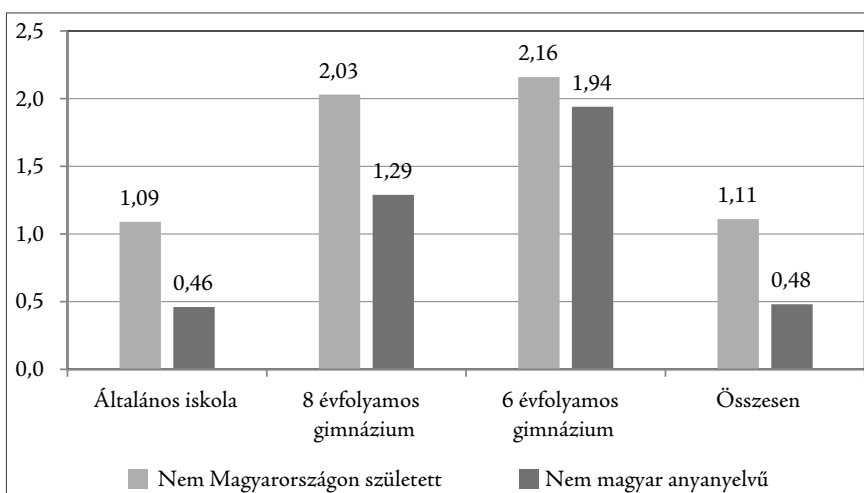
A feladatellátási helyre vonatkozóan az iskoláktól ugyanis kérnek egyfajta helyi becslést arra vonatkozóan, hogy az ott tanulók hány százaléka nem született Magyarországon, illetve hány százaléka nem magyar anyanyelvű. Az így kapott becslések alapján számolt viszonylag alacsony átlagos arányok sokféle módszertani bizonytalansággal kezelendők, hiszen „a nem Magyarországon született” kategória nem mond semmi konkrétumot a tanuló állampolgárságáról vagy a bevándorló státusáról. A „nem magyar anyanyelvű” kategória szintén hordoz bizonytalanságokat az anyanyelv már említett többféle értelmezési módja miatt, de azért is, mert sem az állampolgárságról, sem a bevándorlás tényéről nem ad közelebbi információt. Mindkét itt használt kategória implicite a szülők migrációs tapasztalatára kíván utalni, de könnyű belátni, az „átlag magyar állampolgárok is” születhettek külföldön, vagy lehet a magyartól eltérő más anyanyelvűk is.

E fenntartások elismerése mellett az alábbiakban az egyszerűség kedvéért migrációs tapasztalattal (vagy bevándorló háttérrel) rendelkező tanulóknak fogjuk tekinteni azokat, akiket a helyi becslés alapján külföldi születésűnek vagy nem magyar anyanyelvűnek tekintettek. A telephelyi szintre aggregált 2016-os kompetenciamérés adatai alapján azt láthatjuk, hogy a tanulók 1,1 százaléka nem Magyarországon született, és 0,48 százaléka nem magyar anyanyelvű. A külföldi születésűekre vonatkozó becslés valójában nem áll messze az oktatásstatisztikai hivatalos adatoktól, ebben a (2015/2016-os) tanévben ugyanis a közoktatás egésze szintjén 0,95 százalékra tehető a külföldi tanulók aránya. Ha az itt használt „nem magyar anyanyelvű”-t a KIRSTAT-adatokon belül a külföldi „nem magyar nemzetiségű” tanulóinak feleltetjük meg, az OKM-adatok 0,48 százaléka inkább alulbecslésnek tűnik: 2015-ben a külföldieknek 78, míg 2016-ban 69 százaléka volt nem magyar nemzetiségű.

Az OKM-adatok más fontos tényezőkre is felhívják a figyelmet: a bevándorló háttérű (5–8 osztályos) diákok nagyobb arányban vannak jelen a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokban, mint az általános iskolai képzésekben (9. ábra).

¹² Köszönet az Oktatási Hivatalnak, hogy rendelkezésünkre bocsátotta az elmúlt években a mérések adatbázisait.

¹³ A tanulói adatbázis ugyan tartalmazza a központi adatbázisból származó tanulói lakhelyet és annak irányítószámát, de ez általában a magyarországi lakhelyet jelenti, és nagyon elenyésző a külföldi lakhelyet feltüntetettek száma.



9. ábra: A nem Magyarországon született, illetve nem magyar anyanyelvű tanulók becsült aránya iskolatípusonként, 2016. Forrás: Saját számítás az OKM 2016-os telephelyi adatbázis alapján

Az OKM-adatok alapján a nem magyarországi születésű, illetve nem magyar anyanyelvű tanulók arányait csoportosítva négy iskolacsoportot hozhatunk létre: nincs bevándorló (nulla százalék), érezhető bevándorló arány (1 százalék), látható bevándorló arány (2–5 százalék), illetve jelentős migrációs arány (5 százalék fölötti). Összességében az is megállapítható, hogy a magyar iskolák „kitettsége” nem elenyésző: az általános iskolai telephelyek (újabban hivatalosan: feladatellátási helyek) mintegy 49, a gimnáziumok 78–80 százalékában találni legalább egy olyan tanulót, aki nem Magyarországon született. Nem magyar anyanyelvű diákokkal az általános iskolák 17 és a gimnáziumok 20–25 százalékában lehet találkozni (lásd 5. és 6. táblázat). A külföldiek, bevándorló háttérrel rendelkezők iskolán belüli arányai nagy szórást mutatnak az iskolák között, de bőven lehet találni olyan intézményeket, ahol a külföldi születésű vagy nem magyar anyanyelvű tanulók száma meghaladja az 5 vagy 10 százalékot is. Ugyanakkor van néhány olyan iskola is, ahol a tanulók fele ilyen értelemben bevándorló háttérrel rendelkezik.

A telephelyre aggregált kompetenciaeredményeket a nem magyarországi születésűek, illetve a nem magyar anyanyelvűek arányában vizsgálva (7. táblázat), megállapíthatjuk,

5. táblázat: A feladatellátási helyek megoszlása a nem Magyarországon született tanulók becsült aránya alapján, intézménytípusonként

	Általános iskola	8 évf. gimnázium	6 évf. gimnázium
Nincs (0%)	51,4	22,1	20,7
1%	29,7	49,4	49,6
2–5%	16,4	23,4	21,5
Legalább 6%	2,4	5,2	8,3
Összesen	100	100	100

Forrás: Saját számítás az OKM 2016 telephelyi adatbázisa alapján

6. táblázat: A feladatellátási helyek megoszlása a nem magyar anyanyelvű tanulók becslt aránya alapján, intézménytípusonként

	Általános iskola	8 évf. gimnázium	6 évf. gimnázium
Nincs (0%)	83,6	80,3	75,8
1%	11,2	13,2	17,5
2–5%	3,9	5,3	4,2
Legalább 6%	1,4	1,3	2,5
<i>Összesen</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Forrás: Saját számítás az OKM 2016 telephelyi adatbázisa alapján

hogya a tanulói összetételben tapasztalható magasabb (ily módon mért) bevándorló arány valójában jótékony hatással van az iskolai eredményességre. Két (az általános és 8 évfolyamos gimnáziumi) iskolatípuson belül megállapítható, hogy azok az iskolák, amelyekben egyáltalán nincsenek külföldi származású vagy nem magyar anyanyelvű diákok, gyengébben teljesítenek, mint azok, amelyekben már akár minimálisan is érezhető jelenlétük. Érdekes módon ez mindkét kompetenciaterületre érvényes, azaz a szövegértésre is, noha azt gondolnánk, hogy ebben az esetben a nem magyar anyanyelvűek növekvő aránya negatívan hatna ki.

7. táblázat: Feladatellátási helyre aggregált matematika és szövegértés kompetenciaértékek és családihéttér-indexek (CSHI), illetve standard hibái (SH) iskolatípus és a becslt nem magyarországi születésű és nem magyar anyanyelvű diákok arányában

	Általános iskola						8 évfolyamos gimnázium					
	<i>Matematika</i>	SH	<i>Szövegértés</i>	SH	CSHI	SH	<i>Matematika</i>	SH	<i>Szövegértés</i>	SH	CSHI	SH
<i>Nem Magyarországon született</i>												
Nincs (0%)	1553	28,2	1517	29,8	-0,31	0,14	1728	23,4	1706	22,4	0,60	0,13
1%	1600	25,5	1574	26,9	0,03	0,12	1754	20,4	1738	20,4	0,93	0,09
2–5%	1609	26,4	1583	27,6	0,10	0,13	1749	20,2	1731	20,8	0,92	0,10
Legalább 6%	1577	27,5	1537	30,0	-0,10	0,14	1810	18,9	1775	18,3	1,14	0,09
<i>Összesen</i>	<i>1580</i>	<i>26,9</i>	<i>1549</i>	<i>28,4</i>	<i>-0,11</i>	<i>0,13</i>	<i>1751</i>	<i>20,8</i>	<i>1732</i>	<i>20,8</i>	<i>0,89</i>	<i>0,10</i>
<i>Nem magyar anyanyelvű</i>												
Nincs (0%)	1571	27,4	1539	28,9	-0,18	0,14	1743	21,3	1727	20,9	0,84	0,10
1%	1617	24,1	1592	25,5	0,18	0,12	1781	20,7	1760	21,6	1,00	0,10
2–5%	1617	27,2	1591	28,5	0,16	0,13	1751	14,8	1718	18,4	1,04	0,10
Legalább 6%	1590	27,9	1563	30,1	-0,05	0,15	1903	17,6	1859	14,7	1,45	0,05
<i>Összesen</i>	<i>1580</i>	<i>26,9</i>	<i>1549</i>	<i>28,4</i>	<i>-0,11</i>	<i>0,13</i>	<i>1752</i>	<i>20,8</i>	<i>1733</i>	<i>20,7</i>	<i>0,90</i>	<i>0,10</i>

Forrás: Saját számítás az OKM 2016 telephelyi adatbázisa alapján

Megjegyzendő a kompetenciaeredmények és a bevándorló státus közötti ilyen jellegű kapcsolat a PISA-adatok ismeretében nem meglepő, hiszen a 2015-ös mérés során is például Magyarország – Ausztrália és Belgium mellett – azon ritka OECD-országok közé tartozott, ahol az első- és másodgenerációsok szignifikánsan jobban teljesítettek, mint a bevándorló háttérrel nem rendelkező őslakos diákok (lásd OECD 2016, Table I.7.4a, I.7.4b, I.7.4c). Ezen eredmények mögött valójában az munkál, hogy a valamilyen mértékben bevándorló háttérrel rendelkező iskolák családháttér-indexe (CSHI) meghaladja az országos átlagot. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy a Magyarországon tanuló külföldi diákok vélhetően jobban szituált családokból származnak, mint ahogy azt a népszámlálási adatok alapján is már jeleztük.

Összegzés

A tanulmányban különféle hazai adatforrások alapján képet igyekeztem adni a külföldi és bevándorló háttérrel rendelkező diákok oktatási rendszerben való jelenlétéről. Három nagyobb forrást elemezve kiderült, nem könnyű egységes képet kapni, mert e speciális populációról eltérő módszertani alapokon gyűjtenek információkat. Mindazonáltal be lehet azonosítani olyan jellemzőket, amelyek az eltérő adatokban mégis hasonlóságokat mutatnak. A népszámlálási és oktatásstatisztikai adatok is azt valószínűsítik, hogy a magyar közoktatásban tanulók mintegy 1 százaléka külföldi származású. Ez látszólag kevesebb a legutóbbi, 2015-ös nemzetközi PISA-mérésben kimutatott 2,8 százaléknál, de ennek szintén az eltérő módszertan az oka. A magyarországi adatforrások nem teszik lehetővé az első- és másodgenerációs bevándorló iskolai népesség megkülönböztetését, és az általunk is kimutatott „külföldi” tanulók aránya leginkább a PISA-ban jelzett elsőgenerációsoknak feleltethető meg.

A censusok és az oktatásstatisztikai adatok is jelzik azt a magyarországi sajátosságot, hogy az itt élő vagy idevándorolt külföldiek jelentős része a környező országokból származik, és körükben viszonylag magas a magyar nemzetiségűek (vagy anyanyelvűek) aránya. Mindezt tetézi az is, hogy 2010 után lehetővé vált a könnyített honosítás is, ami egyrészt tovább árnyalhatja a „külföldi” fogalmát, másrészt egyre nagyobb mértékben jelennek meg a kettős (magyar és más) állampolgárságú tanulók is a rendszerben. A KIRSTAT-adatokban különféle bontásokban megjelenő külföldi tanulók között legkisebb mértékben a menedékjogot kérő, menedékes státusszal rendelkező diákok szerepelnek. A köznyelvben és nyilvános diskurzusokban „menekültekként” titulált csoport számbelileg változatlan módon nagyon kicsi a magyar iskolarendszerben: míg 2009-ben is alig 170 főt tartottak nyilván, a legutóbbi, 2016-os adatok szerint is kevéssel lépték túl a 200 főt.

Fontos kérdés lehet annak vizsgálata is, hogy kik azok, akik Magyarországon letelepednek, illetve az itt élő nem magyarországi születésűek hogyan integrálódnak az iskolába és a társadalomba általában. A népszámlálási adatok és Országos Kompetenciamérés adatai azt valószínűsítik, hogy Magyarország elsősorban a kedvezőbb családi háttérrel, magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők számára vonzó célpont. Ezzel összefüggésben is kimutatható az OKM-adatokra építve, hogy azok az iskolák, amelyeknek van regisztrálható mértékben külföldi tanulója vagy nem magyar anyanyelvű diákja, mintha jobban teljesítenének, mint a „színmagyar” iskolák. Sajnos, a hivatalos oktatásstatisztikai

adatokból kibontható érettségi eredmények a külföldi származásúak sikeres továbbhaladásának kimutatását nem teszik lehetővé.

IRODALOM

- Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016.* Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest, 2017.
- OECD (2016) *PISA 2015 Results*, Volume I, Excellence and Equity in Education. Paris, PISA OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- PAPP Z. A. (2010) Az etnikai adatgyűjtés módszertana a Magyarországgal szomszédos országok népszámlálásaiban. *Statisztikai Szemle*, Vol. 88. No. 1. pp. 5–28.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1997) *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest, Teleki László Alapítvány.
- Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014.* Budapest 2015, Emberi Erőforrások Minisztériuma.
- https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak [Letöltve: 2017. 10. 01.]
- http://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/kotet_3_demografiai_adatok [Letöltve: 2017. 10. 27.]
- http://www.kir.hu/kir_stat/ [Letöltve: 2017. 10. 27.]
- http://www.kir.hu/stat16aggr/Login.aspx?ReturnUrl=%2fstat16aggr%2fAggr_IndexPublikus.aspx [Letöltve: 2017. 10. 27.]
- http://www.kir.hu/stat15aggr/Login.aspx?ReturnUrl=%2fstat16aggr%2fAggr_IndexPublikus.aspx [Letöltve: 2017. 10. 27.]
- http://www.bmbah.hu/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=421&Itemid=392&lang=hu [Letöltve: 2017. 10. 27.]

Hogyan tovább? Migráns háttérű fiatalok köznevelési-oktatási integrációja

LAKATOS ZSOMBOR – PATAKI NIKOLETT

ICCR-Budapest Alapítvány

Kutatásunkban¹ a 2007–2014 közötti időszakban Európai Integrációs Alap és Európai Menekültügyi Alap keretében támogatást nyert, migráns háttérű fiatalok oktatási rendszerbe történő integrációját segítő programok *ex post* elemzését vállaltuk. Vizsgáltuk továbbá, hogy egyes intézményekben milyen utóhatásai vannak a korábbi projekteknek, illetve ehhez képest miben különböznek azok az intézmények, akik dolgoznak ugyan harmadik országbeli gyerekekkel, azonban migránsok integrációját elősegítő programban vagy felkészítésen nem vettek részt. Cikkünkben a harmadik országból érkezett gyerekek oktatási helyzetéről alkottunk pillanatképet, vizsgálva az állami fejlesztési intézkedések hatásait és a gyakorlatban megfigyelhető tendenciákat, valamint a jelen helyzetben felmerült igényeket.

Kulcsszavak: migráns, oktatáshoz való hozzáférés, jó gyakorlat, beilleszkedési nehézségek, szükségletek, integráció, modell programok

In our research we have studied projects aiming the schooling integration of migrant children between 2007–2014 funded by the European Integration Found and the European Asylum Found. We were interested in the effects of these projects in each institution and the in the differences between those schools and kindergartens where there are migrant children but no projects aiming their integration. In our article we draw a snapshot about the situation of those children coming from a third country. We were studying the effects of the governmental developments as well as the best practices, tendencies and the occurring needs and challenges.

Keywords: migrant, access to schooling, best practice, integration difficulties, needs, integration, model programs

Levelező szerző: Lakatos Zsombor, 1081 Budapest, Népszínház u. 16. 3/3.
E-mail: zsombor.lakatos@iccr.hu

¹ Jelen tanulmány az MMIA 2.2.1/3-2016-00001 „Hogyan tovább?” című projekt keretében az Európai Unió Menekültügyi, Migrációs és Integrációs Alap támogatásával megvalósuló kutatás adataira támaszkodik, annak támogatásával jött létre. A tanulmányban foglalt nézetek a szerzők nézetei, azok semmiképpen sem tekinthetők az Európai Bizottság vagy a Belügyminisztérium hivatalos állásfoglalásának; sem az Európai Bizottság, sem a Belügyminisztérium nem tehető felelőssé az abban foglaltakért.

Elméleti és társadalmi háttér

Bár a jelenség nem új Magyarországon sem, a migránsok beilleszkedésének folyamata az egyes területeken különböző változókkal, eltérő definíciókkal írható csak le. Tanulmányában Kováts András foglalja össze a szerteágazó megközelítéseket, értelmezi a jelenlegi terminológiai eltéréseket.

„Az Európai Unió harmadik országbeliek integrációjára vonatkozó alapelveinek meghatározásánál hangsúlyosan jelenik meg az integráció mérhetőségének kérdése, az integrációt ösztönző szakpolitikákat megalapozó adatok indikátorokként való felhasználásának igénye (Európai Bizottság 2005). Egységes, szubsztantív definíció hiányában az integráció meghatározásának központi eleme azon társadalmi alrendszerek és dimenziók kijelölése, amelyek vonatkozásában az integrációs folyamatban érintett társadalmi csoportok helyzetét leírjuk, illetve összehasonlítjuk.” (Kováts 2013: 9.)

A fogalmak használata kapcsán az asszimiláció, integráció (szociológia, antropológia), akkulturalizáció (szociálpszichológia), a multikulturalizmus gondolata mind-mind más aspektusból írják le az új országban letelepedő egyének szerepét és jelenlétét a társadalomban. Kutatásunk során leginkább az integráció² fogalmával dolgozunk, azon belül is különös figyelmet fordítva a jelenség különböző részegységeire, szereplőire. A bevándorlás és letelepedés folyamata során ugyanis számos olyan, interkulturális ak-tus fordul elő, amelyet nemcsak a migránsok, hanem a befogadó, többségi társadalom szereplői, valamint a különböző szakemberek (pedagógusok, segítők) támogatásával zökkenőmentesebbé lehet tenni.

Jól mutatja az integráció interaktív, kétirányú jellegét, ha az egyén oldaláról megkö-zelítve, az identitás alakulását vizsgálva írjuk le a folyamatokat. Ennek kapcsán Tajfel szociális identitás elméletét³ és Berry akkulturalizációs modelljét⁴ összevonva dolgozta ki Orr saját kategorizációját, melyet izraeli etióp és orosz bevándorlók integrációs stra-tégiáin keresztül vizsgált.

<p>Kiterjesztett identitás</p> <p>Az egyén kompetensnek érzi magát az új tár-sadalomban, és hajlandó elfogadni az új szim-bólumokat</p>	<p>Versenyző identitás</p> <p>Az egyén hajlandó az erőforrásokért harcolni, míg a fogadó csoporttal elutasítja a kapcsolatot</p>
<p>Elkülönülő identitás</p> <p>Az egyén elkülöníti magát a társadalomtól</p>	<p>Identitásvesztés</p> <p>Integrálódni akar, de ez nem sikerül, így margi-nalizálódik</p>

1. ábra: Orr tanulmánya alapján készítette Pataki N.

² „Az integráció fogalmának szociológiai, társadalomelméleti meghatározása elsőként Durkheim munkái-ban jelenik meg. A társadalom közös hiedelmek, normák által kialakított kollektív tudat által teremtett konszenzus és szolidaritás eredményezi a társadalmi integrációt, ami lehet mechanikus, itt a hasonlóság a meghatározó tényező, valamint organikus, ezt a munkamegosztás eredményezi (Durkheim 2003).” – Kováts 2013.

³ Az elmélet szerint az identitás a kategoriális azonosulások mentén szerveződik meg, amely a saját csoport javára történő torzítással jár. Ennek oka a pozitív önértékelés fenntartása, megerősítése.

⁴ Berry elméletében négy kategóriába sorolta a bevándorlók beilleszkedési folyamatát, illetve annak eredmé-nyeit: integráció, asszimiláció, szegregáció vagy szeparáció és marginalizáció.

Ebben az elméletben, a beilleszkedési folyamatban a többségi társadalom szerepe nagyobb hangsúlyt kap, amennyiben figyelembe vesszük Tajfel szociális identitás elméletét alátámasztó vizsgálatát színes bőrű bevándorlók tapasztalataira vonatkozóan. Tajfel ugyanis egyebek között azt találta, hogy a migránsok számára a pozitív diszkrimináció helyett leginkább az egyéni interakciók gyakoriságának növelése lenne az integrációjukat elősegítő folyamat (Tajfel 1981).

Ennek alapján különösen fontos az elmúlt években tapasztalható xenofóbia erősödése (2016-ban a valaha mért legmagasabb volt az elutasítás aránya a magyar társadalom körében).⁵ Természetesen ez a fajta elutasítás, idegenkedés az oktatás különböző szintjére is beszűrődik, ezért mind a pedagógusok, mind pedig a szülők, végül pedig a gyerekek oldaláról fontos figyelembe venni a tágabb környezeti adottságokat.

Kutatásunk nem tért ki külön a xenofóbia előfordulásának és mértékének vizsgálatára, azonban az elbizonytalanodás kétségkívül megjelenik a vizsgált projektek záró beszámolóiban is:

„A politikában, s ezáltal a közbeszédben és a médiában 2015 januárjában megjelenő és folyamatosan erősödő bevándorlás ellenes hangok miatt az együttműködő intézményekben dolgozó pedagógusokban és intézményvezetőkben érezhetően feszültség és bizonytalanság alakult ki a migrációt és a kulturális sokszínűséget értékként megmutató projekt iskolai legitimitásával kapcsolatban. Bár a legtöbb esetben az intézményvezetők, pedagógusok támogatták a projektet, az egyre szűkebb pedagógusi és intézményvezetői autonómia, és a valós vagy vélt társadalmi nyomás hatására olyan visszajelzéseket kaptunk, mely bizonytalan helyzeteket teremtett a projektmegvalósításban. Az esetek legnagyobb részében azonban a személyes és szakmai beszélgetésekkel, a nyílt, elfogadó és megerősítő kommunikációval sikerült feloldani ezeket a helyzeteket és folytatni az együttműködést a bevont intézményekkel.”⁶

Azzal a kérdéssel kapcsolatosan, hogy az oktatási rendszer számára mennyire jelent növekvő kihívást a migráns tanulók integrációja, érdemes megvizsgálni a tartósan Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok létszámának alakulását. A KSH 2017-es adatai alapján a számuk a 2004-es uniós csatlakozás után 2011-ig növekedett, ami elsősorban a környező országokból – főként Romániából – való bevándorló népességnek volt köszönhető. Az elmúlt években ezek az arányok azonban megváltoztak, mert az itt tartózkodó európaiak száma összességében csökkenő tendenciát mutat, növekszik azonban az Európán kívüli állampolgárok száma. Összességében így nem lehet növekedésről beszélni az itt tartózkodó külföldi állampolgárok számának tekintetében (az itt élő külföldiek 2017-es összlétszáma alulmúlja a 10 évvel ezelőtti számadatokat). Az azonban látható, hogy az itt tartózkodó külföldi népességen belüli arányok megváltoztak: míg 10 évvel ezelőtt csupán az itt tartózkodó külföldiek 15 százaléka érkezett Európán kívülről, addig a KSH-adatok alapján 2017-re ez az arány 35 százalék körül van.

A Magyarországon tanuló külföldiek tekintetében a *Köznevelési Statisztikai Évkönyv* a legfrissebb szabadon elérhető forrás a témában. Az ebben közölt adatokkal azonban az a probléma, hogy a környező országok állampolgáira vonatkozóan részletes bontásban, minden más külföldi állampolgárról azonban egy összesítő kategóriában mutatja be a számadatokat, melyek így számunkra nem bírnak kellő relevanciával.

⁵ Lásd: Simonovits–Bernát 2016.

⁶ Részlet egy, társadalmi érzékenyítést célzó, 2015-ben zárult projekt záró beszámolójából.

1. táblázat: Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok száma földrészek szerint – KSH-2017

	Európa	Ázsia	Amerika	Afrika	Ausztrália és Óceánia	Összesen
2004	110 915	14 715	2 535	1 455	489	130 109
2005	122 261	15 121	2 667	1 556	548	142 153
2006	130 535	18 543	2 989	1 800	563	154 430
2007	140 827	19 733	3 075	1 783	612	166 030
2008	146 145	22 356	3 557	1 913	726	174 697
2009	154 352	23 521	3 617	1 998	870	184 358
2010	164 744	25 127	4 787	2 513	648	197 819
2011	171 916	26 295	5 083	2 779	836	206 909
2012	110 122	24 733	4 713	3 284	509	143 361
2013	104 963	27 037	4 899	3 850	608	141 357
2014	101 538	28 832	5 102	4 492	572	140 536
2015	100 501	33 868	6 008	4 985	606	145 968
2016	105 825	39 238	5 408	5 513	622	156 606
2017	99 194	39 937	5 397	5 985	619	151 132

Az adatok azt mutatják, hogy az óvodában és az általános iskolában 2010 óta fokozatos növekedés figyelhető meg a külföldi állampolgárságú tanulók számában. Ha a diákok teljes köréhez viszonyítva vizsgáljuk az arányokat, akkor azt láthatjuk, hogy a középiskolások és a szakiskolások körében ezek az arányok lényegében nem változtak, míg az óvodákban és az általános iskolákban megduplázódtak. 2016-ban a *Köznevelési Statisztikai Évkönyv* szerint minden képzési szinten 1 százalék körül volt a külföldi állampolgárságú

2. táblázat: Külföldi állampolgárságú óvodások, tanulók száma összesen (fő)
Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola	Középiskola	Összesen
2003/2004	1538	4761	911	5365	12575
2004/2005	1608	4577	882	5353	12420
2005/2006	1683	4515	717	5152	12067
2006/2007	1584	4496	741	4921	11742
2007/2008	1603	4399	633	4281	10916
2008/2009	1629	4224	448	4075	10376
2009/2010	1516	4200	462	3667	9845
2010/2011	1701	4288	487	3659	10135
2011/2012	2366	5954	520	4190	13030
2012/2013	2696	6310	450	4381	13837
2013/2014	2851	6561	302	4266	13980
2014/2015	2979	6943	364	4366	14652
2015/2016	3078	7384	343	4346	15151

tanulók, illetve óvodások aránya, ez alól kivételt egyedül a szakiskolák jelentettek, ahol arányuk nem érte el a fél százalékot.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a közoktatás területén a külföldi állampolgárok száma továbbra sem jelentős. Növekvő arányuk az óvodák és az általános iskolák körében, valamint a Magyarországon tartózkodó külföldi népesség összetételének változása azonban azt mutatja, hogy a köznevelés területén a külföldi diákok integrációját segítő szakpolitikai intézkedések, illetve az ezen a téren kidolgozott fejlesztések jelentősége folyamatosan nő.

A szakpolitikai intézkedések tervezéséhez köthetően a statisztikai adatgyűjtés alapvető problémája, hogy az állampolgársági kategóriákon kívül nem tartalmaz más, az integráció szempontjából releváns adatokat. Az állampolgárság ugyanis kevés információval szolgál a diákok integrációjának tekintetében, hiszen egy magyarul beszélő külföldi állampolgár iskolai integrációjában más jellegű elsődleges kihívások mutatkoznak, mint például egy magyar állampolgárságú, de magyar nyelvtudással nem, vagy csupán mérsékelt szinten bíró diák esetében. Nagy jelentőséggel bírnának a magyar nyelvtudásra vonatkozó adatok a külföldről származó diákok esetében, mert ez mutatná a nyelvi integráció iránti szükségletek mértékét. Ehhez azonban szükség lenne egy egységes standardizált bemeneti mérési rendszerre⁷ a magyar nyelvi kompetenciákra vonatkozóan. Ez jelen pillanatban nem elérhető a magyar közoktatásban. Az ezzel a területtel kapcsolatos statisztikák és mérési módszerek hiányosságaira és problémáira több korábbi tanulmány is felhívja a figyelmet.⁸

Az általunk végzett kutatás fókuszában a harmadik országból érkezett (nem magyar és nem EU-s) állampolgárok közoktatásban való integrációja áll. A számukra vonatkozóan utoljára a DARTKE Kutatási Egyesület által publikált kutatási zárójelentésében közölnek adatot (Schumann *et al.* 2013).⁹ Ezek azonban 5 év távlatában jelentősen változhattak, így jelen helyzetben a konkrét adatok helyett az akkor tapasztalt tendenciák bírhatnak relevanciával:

- Területi megoszlás tekintetében a harmadik országból érkezett diákoknak valamivel több mint 60 százaléka Budapesten és közel háromnegyedük a közép-magyarországi régióban jár iskolába.
- A harmadik országból érkezett diákoknak az intézmények közti megoszlása még Budapesten belül sem egyenletes.¹⁰ Bizonyos intézményekben felülreprezentált létszámban vannak jelen harmadik országból érkezett tanulók, ami egyrésztől köszönhető a Magyarországon élő külföldi diaszpórákon belüli tudásmegosztásnak, területi elrendezésnek, másfelől az intézmények integráció irányába való nyitottságának.

Ezek az arányok feltehetően lényegesen azóta sem változtak, és azt mutatják, hogy a harmadik országból érkezett diákok integrációjával járó kihívások nem általánosságban

⁷ Erre a problémára a kutatásunk során 2017 őszén megkérdezett magyar mint idegen nyelv tanárok is kitértek.

⁸ Bukus 2011; Illés–Medgyesi 2009; Schumann 2013.

⁹ A DARTKE-kutatás esetében az elemzők a 2012-es *Köznevelési Statisztikai Évkönyv*, a Közoktatási Információs Rendszer, valamint saját adatgyűjtésük eredményeire tudtak támaszkodni.

¹⁰ A DARTKE-kutatás szerint a 2012-es KIR-adatok alapján 44 iskolai telephelyen tömörül a 3. országból érkezett tanulók 45%-a. Ez a 4100 feladatellátási hely mellett azt jelenti, hogy a harmadik országból érkezett tanulók közel fele az összes feladatellátási hely 1%-ában tanul.

érintik a közoktatási rendszer minden szegmensét. Vannak olyan intézmények, ahol már évtizedek óta felismerték a pedagógusok az iskolában mutatkozó ilyen irányú szükségleteket, és kidolgozott módszertanok működnek a migráns tanulók beilleszkedésének elősegítésére. Kutatásunk során találkoztunk azonban olyan intézményekkel is, amelyeknél ezek a kihívások az elmúlt években jelentek meg, és szinte nulláról, külső segítség nélkül, a már meglévő – például hátrányos helyzetű diákokra kidolgozott – integrációs stratégiáikra hagyatkozva próbálnak megoldást keresni a mutatkozó új kihívásokra.

A kutatásról

A migráció jelenségének az oktatási rendszerbe való implementálása hosszú folyamat, amely folyamatos munkát kíván. Kutatásunkban annak jártunk utána, hogy a szakpolitikai intézkedések rendszer szinten milyen iránymutatást nyújtanak ehhez, illetve milyen célzott fejlesztésekre került sor az EIA¹¹ és EMA¹² projektek keretében a szakpolitikai irányelvek megvalósításának érdekében. Ehhez elemeztük az adott projektekben készült háttéranyagokat, a projektzáró jelentéseket, valamint az projektekkel kapcsolatos on-line tartalmakat.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy vajon a szakpolitika által kijelölt irányok, már megvalósult jó gyakorlatok és uniós forrásokból támogatott fejlesztések során nyert tapasztalatok mennyiben hasznosultak a gyakorlatban, a projektidőszak lejárta után mi történik, hogyan rendeződik az intézményi keretek közé az előzőleg támogatással megvalósított egy-egy programelem. Éppen ezért egy szűk körű adatfelvétel során olyan nevelési-oktatási intézményeket kerestünk fel, ahol találkoztak már a migráció jelenségéből adódó kihívásokkal, tehát az adott intézménybe járnak harmadik országból érkezett gyerekek, és az adott intézményben dolgozó pedagógusok és az intézményvezető rendelkeznek tapasztalatokkal a harmadik országból érkezett diákok integrációja területén. A külföldi diákok köznevelésbe-közoktatásba való integrációja hosszú távú folyamat, mely optimális esetben rendszerszinten az óvodában kezdődik, és végigkíséri a tanulmányaikat, ezért a köznevelési-közoktatási rendszer mindhárom lépcsőjéről vettünk be intézményeket (óvoda, általános iskola, középiskola). A megvalósult fejlesztések vizsgálatához fontos volt számunkra az is, hogy egyfajta kontrollként olyan intézmények is részt vegyenek a kutatásban, ahol az intézmény nem hajtott végre integrációt támogató fejlesztést. Így összesen hat intézménnyel (két óvoda, két általános és két középiskola)¹³ vettük fel a kapcsolatot, és készítettünk interjúkat, fókuszcsoportokat, illetve résztvevő megfigyelést.

Szakpolitikai, pedagógiai és projektcélok

Az utolsó átfogó szakpolitikai intézkedés a migráns gyerekek köznevelésbe-közoktatásba való integrációját illetően az Oktatási Minisztérium közleménye volt „a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és

¹¹ Európai Integrációs Alap.

¹² Európai Menekültügyi Alap.

¹³ A cikk megírásának idején a középiskolákban még zajlottak a lekérdézesek, így az ottani tapasztalatokat ezen a helyen nem áll módunkban közreadni, de a projektzáró tanulmányban ezek is elérhetőek lesznek.

iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról” melyhez kapcsolódott egy miniszteri útmutatás is „az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához” 2005-ben. Mivel azóta nem történt ezt felülíró intézkedés, vizsgálatunkban ezeket az irányelveket vettük alapul a fejlesztések elemzésénél.

Az interkulturális pedagógiai program nevelési-oktatási céljait és feladatait a következőkben határozza meg a közlemény:

„1. A nyelvek és kultúrák közötti közlekedésben jártas, reális énképpel és önismerettel, egészséges identitással rendelkező nyitott és elfogadó, autonóm és pozitív életvezetésre képes személyiségek építése, fejlesztése. Az anyanyelv és kultúra megbecsülése és ápolása, illetve mások anyanyelvének és kultúrájának megismerése, megértése, a különböző állampolgárságú és anyanyelvű tanuló közös nevelésével.

2. Az iskolai előrehaladáshoz, a sikeres szocializációhoz, és majd a konstruktív társadalmi integrációhoz szükséges magyarnyelv-tudás megszerzése a magyar nyelv tantárgyi és tannyelvi tanulásával; a magyarországi integráció elősegítése és Magyarország mint befogadó ország értékeihez való pozitív kötődések kialakítása, kultúrájának és civilizációjának megismerése és megértése által.” (OM Közlemény 2004: 2.)

Mint látható, a célkitűzéseket két fő pontra bontva tették közzé: az első pont alapvetően az egészséges személyiségfejlődésre fókuszál, mely magában foglalja önmagam és a másik elfogadásának képességét, a második pont pedig az integrációs folyamatához szükséges készségek elsajátítását helyezi előtérbe.

A fentieknél említett szempontok alapján nézzük, hogy az integrációs projektben, valamint a projekteken túl és/vagy azok helyett milyen dimenziókban gondolkoznak a pedagógusok.

Az általunk vizsgált integrációs projektek körében (összesen 26) a célok a fenti két célkitűzés szempontjából egyensúlyban voltak: 17 projektben találtunk a készségek fejlesztésére irányuló,¹⁴ és 16 projektben a személyiség fejlesztésterületére vonatkozó célkitűzéseket.¹⁵

Az interkulturális pedagógiai program által meghatározott nevelési-oktatási feladatok közül – a vizsgált projektcélok esetében – hiányosság mutatkozik a saját kultúra megőrzésére irányuló törekvések területén, bár ennek fontosságát az OM Útmutató a nemzetközi szakirodalmakra hivatkozva külön kiemeli.¹⁶

Mindemellett pozitívumként könyvelhető el, hogy a többségi társadalomban a migrációval kapcsolatos tudatosság növelését szolgáló projektek célkitűzései között egyre inkább előtérbe kerültek a többségi társadalmat és a harmadik országból érkezett

¹⁴ Készségek fejlesztésére vonatkozó célok: Magyar nyelvi készségek fejlesztése (11), Nyelv és közismereti tárgyak tanítását támogató segédanyagok fejlesztése (5), Tájékoztató a hazai közoktatási rendszerről (1).

¹⁵ Személyiségfejlődést segítő célkitűzések: Szülők és pedagógusok közötti kapcsolat támogatása (7), Migrációval kapcsolatos társadalmi tudatosság és érzékenység növelése (6), Befogadó környezet előkészítése, szakmai támogatása (2), Kultúrák közötti párbeszéd elősegítése (1).

¹⁶ „A migráns gyermekek oktatásával foglalkozó európai pedagógiai szakirodalom a sikeresség egyik fontos tényező[je]ként határozza meg az anyanyelvtanulás lehetőségeinek biztosítását. Jelentőségét kulturális okok mellett pedagógiai, pszicholingvisztikai okokkal is hangsúlyozzák. ... Sok olyan iskola van, ahol személyi és tárgyi feltételek hiányosságai miatt a külföldi tanuló anyanyelvét nem tudják tanítani. Lehet azonban úgy is foglalkozni egy nyelvel, mint kulturális jelenséggel. Erre a tantárgyi keretek (földrajz, magyar nyelv és irodalom, történelem stb.) és tanórán kívüli foglalkozások egyaránt alkalmasak.” – OM Útmutató 2005: 19.

csoportokat egyszerre célzó programok és módszerek, melyek – a tapasztalatok alapján – hatékonyan tudják segíteni az integráció kétirányú folyamatát.

A köznevelési intézmények körében végzett felmérésünk érdekes különbségekre világított rá a pedagógiai célok tekintetében az alapján, hogy egy intézmény részt vett-e migránsok iskolai integrációját támogató képzésekben, projektekben, vagy elsősorban a saját korábbi tapasztalataira alapozva próbálta felépíteni a saját integrációs programját. Az interjúk során az intézményvezetőket kérdeztük arról, hogy milyen pedagógiai célok fogalmazódnak meg bennük, a migráns háttérű gyerekek oktatása kapcsán:

„Abszolút célunk az, hogy egyrészt beilleszkedjenek, hogy elfogadják őket, hogy tudjanak úgy élni, ahogy mi élünk, hiszen ők vannak itt, azon kívül pedig minden olyan tudás, amit megszerezhetnek, próbáljunk meg velük birtokoltatni, mert azért vannak itt. Olvasás, írás, számolás.” – VI. kerületi általános iskola

„A multikulturális program a mi tanulóinknak is egy szemléletet ad a másság elfogadása, kultúrák jobb megismerése. ... Ez a mi saját magyar anyanyelvű tanulóinknak is jó, hogy találkozhatnak ilyen gyerekekkel, megismerhetik a kultúrájukat, a szokásaikat, mindenképpen hasznos. Egymás elfogadása, és a békés egymás mellett élés szabályait is így már kis korban is meg tudják tanulni. Annak ellenére, hogy másabb a vallása, mássabb az öltözködési kultúrája, ezt el tudja fogadni. Pedagógiailag ez a legfontosabb.” – VII. kerületi általános iskola

„A magyar nyelv elsajátítása, hogy megértsék egymást, és a szokás rendszer, a szokások elsajátítása.” – VIII. kerületi óvoda

„Az interkulturális programnak a célja, hogy a sikeres szocializációt segítsük, hogy biztonságot nyújtsunk, pedagógiai támogatást nyújtsunk mindkét kultúrához való alkalmazkodáshoz, az hogy elfogadtassuk a gyerekekkel a különböző etnikákon belüli hovatartozást. ... Benne is van a befogadási tervünkben is, hogy a saját anyanyelvi kultúrájukat is őrizzék meg valamilyen szinten (a gyerekek) ... Azt vettük észre, hogy magában a beilleszkedésben, az érzelmi stabilitásban ez nagyon sokat jelent.” – X. kerületi óvoda

Szembevetendő különbségek figyelhetők meg a négy intézményvezető integrációval kapcsolatos pedagógiai céljaiban. Jól látható, hogy abban a két intézményben (VI. kerületi általános iskola, VIII. kerületi óvoda), ahol nem valósult meg korábban migránsok integrációjával kapcsolatos program, illetve képzés, az integrációt jobbra egyirányú folyamatként fogják fel, amelyben elsődleges fontosságúnak tartják a készségfejlesztést. Míg azok az intézményvezetők (VII. kerületi iskola, X. kerületi óvoda), akik olyan intézményben dolgoznak, ahol volt a migránsok integrációját segítő széles körű felkészítés, sokkal nagyobb hangsúlyt helyeznek az integrációs folyamat kétirányúságára, a befogadó környezet megteremtésére, a saját kultúra értékékként való megőrzésére, és ezáltal a személyiség fejlesztésre.

A közbeszédben jelen levő fogalmi zavarra hívta fel a figyelmünket ugyanakkor az a tapasztalat, hogy az előzetes egyeztetések, valamint az adatfelvétel során a definíciós különbségek, a migráns szó használata rendszeresen további értelmezéseket kívánt, mivel a

külföldről származó gyerekek bizonyos csoportjait több intézményben nem tekintették migránsnak.¹⁷

„A külföldi anyanyelvű tanulókkal – nem migránst mondok, mert kis részük az, aki migráns –, vannak nagykövetek gyerekei is – nagyon jól szituált gyerekek –, őket nem magyar anyanyelvűeknek tekintjük.” – VII. kerületi általános iskola

„A kínaiakat, vietnamiakat én nem tekintem migránsnak” – X. kerületi óvoda (illetve ahol tisztában voltak a migráns szó eredeti, nem politikailag átítatott jelentésével, ott is tisztázó kérdésekkel kellett a közös definíciót meghatározni).¹⁸ A zavar miatt érezhető távolságtartás azonban a fogalmi keretek tisztázása után csökkent, és egyértelművé vált az egyébként is nyilvánvaló tény, hogy az elsődleges problémát a magyar nyelvtudás hiánya jelenti. Az azonban már meglepetést okozhat, hogy több intézmény megállt a probléma ebből az irányból történő elemzésénél, további dimenziókat a tanulási, illetve beilleszkedési nehézségekben nem keresett, nem tárt fel lehetséges megoldási utakat. Ennek oka egyfelől a kapacitáshiányban, másfelől a támogatás hiányában keresendő.

Módszerek és fenntarthatóság

Az integrációs projektek záró beszámolóinak elemzése során azt találtuk, hogy a megvalósítók meglehetősen színes módszertani eszközökkel¹⁹ igyekeztek a céljaikat elérni, a gyakorlati oldalról azonban egyértelművé vált: az elemek többsége nem tartható fenn a projektdíj lejártával. Az intézmények törekednek ugyan a folytonosságra, azonban ez a törekvés anyagi kereteik miatt igen korlátolt.²⁰

„Ami az egyik legjobb volt, az a mentor program. Mindenféle önkéntesek jöttek ide, és mindenki bevállalt egy gyereket. Akkor össze tudtuk hozni, hogy bejöttek a szülők, az önkéntesek, meg a gyerekek is, és kitaláltuk, hogy ki-kihez fog tartozni, és utána délutánonként maguktól ment a dolog. Ez hiányzik, hogy ez nincs.” – VII. kerületi általános iskola

A következőkben azokat a figyelemre méltó, újító jellegű példákat emeljük ki, amelyek érdekesek és hasznosak lehetnek más intézmények számára is.

A harmadik országból érkezett tanulók személyre szabott fejlesztése érdekében – ahogy azt az iménti idézet is mutatja – számos projekt keretében indultak be az egyéni felzárkóztatást segítő mentorprogramok,²¹ melyek a pedagógusok beszámolóai alapján hatékonyan tudták segíteni a mindennapi pedagógiai munkát. Azonban a támogatási

¹⁷ Cikkünkben mi a „migráns” szónak az Idegen Szavak Szótárában is megtalálható definíciót alkalmaztuk: „az országot elhagyó, más országba bevándorló, ott (rövidebb-hosszabb ideig) letelepedni akaró egyének”-et soroltuk ebbe a kategóriába, státusztól függetlenül.

¹⁸ Bukus (2011) elemzése alapján nem csupán az iskolavezetők körében, de a statisztikai adatgyűjtés és a szakirodalom terén sem árt a fogalmak tisztázása, illetve a jelentesek összehangolása az integrációs szempontok érvényesítéséhez.

¹⁹ Például: mentorálás, tematikus napok, workshopok, kirándulások, konkrét segítségnyújtás, érzékenyítő foglalkozások, tájékoztató kiadványok, pedagógusképzések, konferenciák stb.

²⁰ X. kerületi óvodában a projekt lejártá után is tartanak magyar nyelvi fejlesztő foglalkozásokat, a VII. kerületi általános iskolában a MID tanár szervezi a multikulturális délelőttiakat és kirándulásokat önkormányzati támogatással.

²¹ Az Agora Alapítvány EIA által támogatott és a Református Misszió Központ EMA által támogatott projektjei.

keretek megszüntével, valószínűsíthetően a magas erőforrásigény miatt (szervezés, koordináció, szupervízió stb.), ez a fajta integrációt támogató módszer kikopott az érintett köznevelési intézmények mindennapi gyakorlatából.

Interkulturális közvetítő és/vagy tolmács alkalmazása – a mentorokkal ellentétben – igen kevés alkalommal fordult elő a projektzáró beszámolóokban említett, alkalmazott módszerek között. Igényként azonban határozottan megjelent a pedagógusokkal készített interjúkban, főként a szülőkkel való kommunikáció terén. Egy köznevelési intézmény számára ritka esetekben alkalmazható olyan munkaező, aki interkulturális közvetítő szerepét tudná betölteni (bár ilyen esetre is akadt példa az egyik óvodapedagógus történetében²²). A migránsok beilleszkedését segítő civil szervezetek többsége azonban alkalmaz eseti vagy állandó jelleggel interkulturális közvetítőket, és számos²³ olyan példáról tudunk, mely során egy civil szervezet és egy köznevelési intézmény között hosszú távú együttműködés alakult ki egy közös projektet követően. A statikusabb kommunikációs eszközöket tekintve olyan intézményről is tudunk, mely honlapján az intézmény házirendjét és pedagógiai programját kínai és vietnami nyelven is elérhetővé tette.

Pozitív elmozdulások, ugyanakkor hiányosságok is megfigyelhetők a módszertani segédanyagok szempontjából. A magyar mint idegen nyelv oktatás megsegítéséhez számos nyelvtankönyv és pedagógiai segédlet született már. A szaktantárgyak oktatásában a nyelvi nehézségek halmozott hátrányként jelentkeznek, ennek a problémának az áthidalására dolgozta ki a Miskolci Egyetem az Együtthaladó programot.²⁴ Az intézményesedés első lépéseként az egyetemi képzésükben is elérhetővé tették a projektek során megszerzett tudást. Ugyanakkor a segítő szociális munka, az oktatásszervezés²⁵, illetve tanórán kívüli programok szervezése szempontjából kevés iránymutatás áll a pedagógusok rendelkezésére, és nehézségekbe ütközik a többségi diákság körében való ismeretbővítés, a migrációról való tudatos gondolkodás, illetve a téma iránt való érzékenyítésre vonatkozó segédanyagok beszerzése is.²⁶

Az integrációt segítő pedagógiai és szociális munka komplexitásának fejlődésére az elmúlt években számos program valósult meg. A többéves, egymásra épülő projektek nagy mértékben hozzájárultak a harmadik országbeli gyerekek oktatásba és magyar társadalomba való sikeres integrációjához, viszont ezek fenntartása, utánkötése, valamint adaptációja hiányosságokat mutat.

²² A VIII. kerületi óvodában korábban dajkaképzést tartottak egy migránsok munkaezőpiaci felkészítését és elhelyezkedését támogató projekt keretében, majd később az egyik, képzettséget szerző dajkát a konyhán óvodai alkalmazottként foglalkoztatták.

²³ Pl. az Artemisszió Alapítvány „Bábel” vagy a Menedék Egyesület „Mindenki másképp egyforma” projektje.

²⁴ Szintén a projekt több éves folyamatának köszönhető az a fajta mélység, amely lehetővé tette, hogy a módszer határon túli magyarok, valamint magyar hátrányos helyzetű gyerekek oktatására adaptálják.

²⁵ Ebben a témában hasznos kutatótanári fejlesztés a következő honlap: <http://migransoktatras.hu/> [Letöltve: 2017. 09. 15.]

²⁶ A Menedék Egyesület „Mindenki másképp egyforma” című projektjében sor került ilyen témájú segédanyag fejlesztésére, ez azonban csak korlátozott számban, nyomtatott formában érhető el az egyesület irodájában.

Töredezettség és hálózatosodás

Az Elméleti és társadalmi háttér c. fejezet végén már kitértünk arra, hogy a migránsok integrációja jelen pillanatban csupán a köznevelési, közoktatási intézmények egy keskeny szeletét érinti, de a migráns fiatalok közoktatáson belüli arányának fokozatos növekedésével valószínűsíthetően egyre több intézmény fog találkozni a migráció jelenségével. Ahhoz, hogy az intézmények felkészülten tudjanak szembenézni az ezzel járó kihívásokkal, illetve első lépésként, ne zárkózzanak el az ezzel járó pluszfeladatoktól, az intézmények közötti tudásmegosztásra, illetve átfogó állami támogatásra lenne szükség. Az Interkulturális program bevezetéséhez kiadott útmutatóban már megfogalmazott ajánlásokat ezen a területen,²⁷ mindezek azonban megfelelő szakpolitikai támogatottság hiányában csak részben, vagy egyáltalán nem valósultak meg. A minisztériumi honlapok nem tartalmaznak fontos információkat, statisztikákat, valamint a migráns portált sem gondozzák már, így a sok felhalmozott tapasztalat, meglévő tudás csak töredezetten érhető el az interneten vagy az eseti jelleggel szerveződő szakmai fórumokon.

A tudásmegosztás elsősorban a területen tevékeny egyetemi műhelyek²⁸ szakmai fórumain valósul meg, illetve az egyetemek és civil szervezetek által szervezett képzések keretében, melyeken lehetőség nyílik a területen dolgozó segítő szakemberek és pedagógusok tapasztalatcseréjére. Bár tudunk olyan intézményekről, melyek önmagukra bázis intézményekként tekintenek, és nyitottak a tudásmegosztásra, a kutatási tapasztalatok mégis azt igazolják, hogy a módszerek szigetszerűen, ad hoc módon működnek szerte az intézmények között. Erre a legjobb példa, hogy egymással szomszédos kerületekben, hasonló háttérből érkező gyerekekkel dolgozó óvodák egymástól függetlenül dolgoztak ki pedagógiai programokat, mind a két intézmény abban a hitben, hogy úttörők a területen.

A tudásmegosztást nagyban segítené egy rendszeresen frissülő központi portál, illetve az érintett iskolák közti hálózat létrehozása, amelyre az interjúk alapján igény és szükség is lenne. Az Európán kívülről érkező diákok arányának növekedésével a nyelvi képzésen túl egyre fontosabb szerepet kell, hogy kapjon a kulturális ismeretek elsajátítása, valamint a befogadó társadalom más kultúrákkal kapcsolatos ismereteinek, tudatosságának bővítése, érzékenységének növelése a sikeres integráció érdekében. Ehhez azonban szükség lenne átfogó szakpolitikai támogatásra.

Összefoglalás

Cikkünkben a migránsok oktatási helyzetéről alkottunk pillanatképet, vizsgálva a szakpolitikai intézkedések hatásait és a gyakorlatban megfigyelhető tendenciákat, valamint

²⁷ „Az egyik legnagyobb hatású lépést azok az intézmények tették meg és teszik meg majd a jövőben, akik a külföldieknek nevelő, oktató pedagógusoknak heti rendszerességgel konzultációra adtak/adnak alkalmat, ilyen foglalkozáshoz órakeretet biztosítanak. A közös szemlélet és gyakorlat, a problémák „megbeszélése” nemcsak a mindennapi munkában kamatozik, de jótékony hatással van az intézményen belüli kommunikációra, a minőségfejlesztésre, a személy- és szakmaközi kapcsolatokra, a kooperációra, a légkörre. ... A már nagyobb tapasztalattal rendelkező iskolák, vagy a feladatot újként vállalók – megfelelően bevezetett, kipróbált programmal – bázisai lehetnek egy nagyobb hálózat kialakulásának, a jó gyakorlatok terjesztésének.” *OM Útmutató 2005: 16.*

²⁸ Elsősorban az Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ, illetve a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet által szervezett programok keretében.

a jelen helyzetben felmerült igényeket. Esetleírások példáin keresztül mutattuk be, hogy a korábbi évekhez képest hogyan és milyen irányba változott a téma megközelítése. A legfontosabb észrevételeink, tapasztalataink a következőképpen foglalhatóak össze:

Az óvodákban és általános iskolákban tanuló külföldi állampolgárságú gyerekek aránya 2010 óta egyenletesen növekedik. Ezekhez az adatokhoz képest azonban továbbra sincs olyan, egységesített rendszer, törvényi keretekkel megtámogatva, amely biztosíthatná a migráns háttérű gyerekek magyarországi integrációját, a pedagógusok támogatását, valamint a többségi társadalom érzékenyítését. Nincsen szabályozott, egységesített bemeneti mérés, a magyar mint idegen nyelv órákat továbbra is csak néhány szerencsésebb háttérű intézmény képes biztosítani a nem magyar ajkú diákjai számára.

Az integráció kétirányúsága miatt a társadalmi közeg tartózkodásával a lehetőségek szűkültek (kisebb a nyitottság az iskolákban), és az iskolai közegbe való integráció is nehezebb.

A migráció jelenségének az oktatási rendszerbe való implementálása hosszú folyamat, amely folyamatos munkát kíván: jelenleg a projektek ehhez döcögösen járulnak hozzá. Nincs ugyanis lehetőség hosszú távú tervezhetőségre, a már meglévő tudás nem mindig elérhető, örökíthető tovább. Bizonyos helyeken működnek a már bejáratott módszerek, de az újonnan belépő intézmények esetében nincs az iskolák felkészítésének kialakult módszertana, valamint állami támogatása.

Pozitív elmozdulás figyelhető meg a tanulási segédanyagok fejlesztésében, valamint az integrációt segítő pedagógiai és szociális munka komplexitásának fejlődésében. A létrehozott segédanyagok elérése kutatómunkát igényel, azonban a téma iránt érdeklődők számára megéri a fáradságot. Mindenképpen hasznos lenne egy központi, folyamatosan frissülő portál ezeknek az anyagoknak a könnyebb eléréséhez.

A magyar társadalom körében tapasztalható xenofóbia növekedése felhívja a figyelmet a társadalmi tudatosság, az érzékenyítés szükségességére. A témában a pedagógusok, segítő szakemberek nagymértékű támogatására, megerősítésére lenne szükség, hogy az elmúlt években a közbeszédben megjelent negatív előítéletek hatékonyan csökkenthetőek legyenek. Ők azok a szereplők ugyanis, akik a többségi társadalom tagjaként közvetítők lehetnének az együttműködések kialakításában, az integráció elősegítésében.

Tapasztalataink alapján elmondhatjuk, hogy igen fontos lenne az intézmények közötti kapcsolatokat is megerősíteni, hogy a hálózatosodás segítségével nehézségeikre, problémáikra könnyebben megoldást találjanak. Ezenkívül mindenképpen szükség lenne központilag meghatározott keretekre, normatíva bevezetésére, hogy az egyes tanulók nyelvi felzárkózását minél sikeresebben megvalósítsák. A pedagógusképzésben szintén több támogatásra van szükség: anyagi, szellemi, szupervíziós és egyéb típusú, rendszer szinten szabályozható intézkedések meghozatalára.

Alapvetően tehát elmondható, hogy jelenleg az oktatási rendszerben a nem magyar ajkú gyerekek aránya nem túlzottan magas, ezért viszonylag rövid időn belül hatékony intézkedésekkel minőségi változást lehetne elérni a migráns háttérű gyerekek iskolai integrációjára területén.

IRODALOM

- BALOGI A., SCHUMANN R. & ZATYKÓ J. (2012) *Harmadik országbeli tanulók iskolai beilleszkedése Budapesten és Szegeden*. DARTKE: Tanuljunk róluk, hogy együtt tanulhassunk. EIA/2011/1.3.3. számú projekt zárójelentése. Elérhető: <http://www.szociometrum.hu/wp-content/uploads/2016/10/Harmadik-orsz%C3%A1gbeli-tanul%C3%B3k-iskolai-beilleszked%C3%A9se.pdf> [Letöltve: 2017. 09. 10.]
- BERRY, JOHN W. (1997) Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 46. No. 1. pp. 5–68.
- BUKUS B. (2011) A migráns tanulókra vonatkozó magyarországi adatgyűjtés jelenlegi helyzete. *Iskolakultúra*, 1. pp. 99–107.
- FEISCHMIDT M. & NYÍRI P. (2006) *Nem kívánt gyerekek?* Budapest, MTA.
- ILLÉS K. & MEDGYESI A. (2009) *A migráns gyerekek oktatása*. 2., átdolgozott kiadás. Budapest, Menedék.
- KOVÁTS A. (szerk.) (2013) *Bevándorlás és integráció*. Budapest. http://www.kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/archive/Bevandorlas_e%CC%81s_integracio_minden.pdf [Letöltve: 2017. 09. 17.] pp. 9–25.
- MANA, A. & ORR, E. (2009) An Integrated Acculturation Model of Immigrants' Social Identity. *The Journal of Social Psychology*, Vol. 149. No. 2. pp. 450–473.
- OM Közlemény (2004) *Oktatási Minisztérium: Közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról* [http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturális/interkulturális](http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturális) [Letöltve: 2017. 09. 15.]
- OM Útmutató (2005) *Oktatási Minisztérium: Útmutató az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához*. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturális/interkulturális> [Letöltve: 2017. 09. 15.]
- SCHUMANN R. (2013) Magyarországi migránsok iskolázottsága. In: Kováts A. (ed.) *Bevándorlás és integráció*. Budapest, MTA. pp. 101–119. http://kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/archive/Bevandorlas_e%CC%81s_integracio_minden.pdf [Letöltve: 2017. 09. 15.]
- SIMONOVITS B. & BERNÁT A. (szerk.) (2016) *The Social aspects of the 2015 Migration Crisis in Hungary*. Budapest, TÁRKI. http://www.tarki.hu/hu/news/2016/kitekint/20160330_refugees.pdf [Letöltve: 2017. 09. 15.]
- TAJFEL, H. (1981) *Human Groups and Social Categories*. Cambridge, University Press.
- TAJFEL, H. & TURNER, J. C. (1979) An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In: W. G. AUSTIN & S. WORCHEL (eds) *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole. pp. 33–37. https://www.researchgate.net/profile/Jonathan_Turner4/publication/226768898_An_Integrative_Theory_of_Intergroup_Conflict/links/568b161508ae051f9afa8d50.pdf

Migráció és oktatás

Szakirodalmi körkép

MRÁZIK JULIANNA

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

A tanulmány az oktatás mint társadalmi alrendszer és a más társadalmi alrendszerek kapcsolódásának kimunkáltságát és kimunkálatlanságát vizsgálja a migráció témájának összefüggésében: egyfelől mint lehetséges új területeit a neveléstudományi kutatásnak; másfelől komplex megközelítésben értelmezi a pedagógiai válaszok típusait a migrációs kihívásokra.

Kulcsszavak: migráció, oktatás, társadalmi alrendszer

This study examines the relationship between the education as a social subsystem and the relation of other social subsystems in the context of the issue of migration: on the one hand, as possible areas of research in educational science; on the other hand, it analyzes the chances of pedagogical responses to migration challenges in a complex approach.

Keywords: migration, education, social subsystem

Az aktualitáson és fontosságán túl a migráció és az oktatás közötti hasonlóság és kapcsolat hívta életre a témát. Amint azt Sjaastad (1962) állítja: a migráció és az oktatás egyaránt befektetés a humán tőkébe. Arra keressük a választ, milyen módon körvonalazható a migráns háttérű, iskoláskorú gyermekek hatékony, eredményes és méltányos oktatási modellje az európai szakirodalom elemzése alapján – pedagógiai megközelítésben.

Terminológiai elhatárolás

A szakirodalom a bevándorlás témakörében a migráció szempontjából eltérő csoportokat különböztet meg: a környező külhoni településekről, országokból jövő, lakóhelyüket megváltoztatók csoportja (romániai, szlovákiai és szerbiai magyarok). A második csoportot alkotják azok, akik átutaznak, hosszabb-rövidebb ideig Magyarországon tartózkodnak, nem telepednek le véglegesen. A harmadik csoport az Európán kívülről érkező bevándorlók, akik eltérő nyelvet beszélnek, és kulturális-vallási identitásuk sokszor eltér a fogadó országtól (Kasler 2011: 20). Tanulmányunkban ez utóbbi két csoport gyermek-

Levelező szerző: Mrázik Julianna, PTE BTK NTI, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

E-mail: mrazik.julianna@pte.hu

korú, tanköteles tagjai iskoláztatásával foglalkozunk megjegyezve, hogy a népvándorlás kérdésköre – bármelyik csoportét tekintjük – egyben az oktatási szintéren is megjelenő és pedagógiai válaszokat kívánó jelenség, hiszen nagyobb számban fiatalok és családok gyermekekkel vágnak neki az otthontalálásnak, éppen ezért sürgető, hogy problémáikra az oktatás mint társadalmi alrendszer is előálljon megoldásjavaslatokkal.

Létszámtrendek

A téma tárgyalásakor a migrációs trendeket is érdemes figyelembe venni: 2015-ben és 2016-ban az Európai Unióban menedékkérelmet benyújtók megközelítőleg 30%-a gyermekek volt. Az elmúlt hat évben hatszorosára emelkedett a gyermekkorú menedékkérők teljes száma (*Európai Bizottság 2017: 2*), s jóllehet az uniós tagországokhoz viszonyítva a külföldi gyerekek létszáma a magyar oktatási intézményekben alacsony, a korábbi évek növekedése után jelenleg stagnál, sőt kis mértékben csökken (*Illés 2009: 16*), ám egyetlen bevándorlógyermek sem maradhat oktatás nélkül. Egyfelől tehát a kiskorúak jelentős veszélyeztetésnek kitétek: iskoláztatásukhoz való joguk sérül, és így a társadalmi beilleszkedésük, enklavizációjuk és a romló demográfiai jellemzők kapcsán a migrációval érintett gyermekek intézményi nevelésének esetlegessége vagy hiánya a befogadó társadalmak jövője szempontjából is veszteség. Szakirodalmi adat, hogy a legnagyobb kihívást a közeljövőben a kísértő nélküli kiskorúakkal kapcsolatos eljárások jelentik a hatóságoknak, illetve az együttműködő szervezetek számára. Ezen eljárásokban még inkább fokozottan érvényesülnie kell a gyermekek védelméről szóló egyezményekben foglalt jogoknak (*EMN 2012: 60*).

A problémaháttér

A kérdés áttekintése során azzal találkozhatunk, hogy miközben a migrációval foglalkozó szakirodalom bőséges és változatos megközelítésben tárgyalja a témát (a társadalmi alrendszerek csaknem mindegyikének van válasza a problémára), ezek jobbára szociális, orvosi, politikai, nyelvi, jogi aspektusok, és csupán helyenként találunk oktatási nézőpontot (*Ministry of Education 2000: 2*). A pedagógiai relevanciájú válaszok tehát kevésbé elérhetők a témában. A legtöbb vizsgált probléma a területen jellemzően makroszintű és leginkább a gazdasági, valamint politikai rendszerek átalakulásával kapcsolatos. Ezen makroösszefüggések mellett ez az irodalom még jelentősebb terjedelemben foglalkozik az idegenellenességgel, az etnikai enklavékkal, a migrációs hálózatokkal és a migránsok társadalmi és emberi tőkájével (*Melegh 2011: 167*). Ugyanakkor szegényes¹ azoknak az anyagoknak a száma, amelyek kifejezetten a migráns háttérű, iskoláskorú gyermekek helyzetével foglalkozik, és mindössze egy kis hányad, amely az iskolai-oktatási beavatkozások és nevelési programok felől közelít (*Ministry of Education 2000: 2*). Ez utóbbi, csaknem hiányzó fókuszot kívánjuk megtartani elemzésünk során.

A népvándorlás (migráció) kérdésköre álláspontunk szerint egyszersmind az oktatás, az intézményes neveléssel szorosan összefüggő kérdés is.

¹ Az ERIC-adatbázis 425 folyóiratcikket tartalmaz a témában, ha a „migrációs és gyermek” keresőszavakat kérjük, 653 db a „migráció és iskola” témában, míg a „migráció” 2864 találatot ad. Forrás: www.eric.ed.gov MATARKA: 12 db cikk.

Kutatói kérdések

Megközelítésmódunk volt, hogy a migráció kérdését a habermasi társadalmi alrendszer (Terestyéni 2009: 25) szintjén történő cselekvésekre bontottuk – ily módon egy társadalmi alrendszernek tekintve az oktatást is –, és e szempontokat rávetítettük a problémaháttérre. Az így kirajzolódó kép azt mutatja be, miként reagálnak az egyes társadalmi alrendszerek a migrációs kérdésre. Megállapítottuk, hogy ebből a szempontból a vizsgált társadalmi alrendszerek kimunkáltak vagy kimunkálatlanak tekinthetők-e. A vizsgálat stratégiája a szakirodalmi kutatás, forrásai a témakörben megjelent szaktudományos publikációk² szövegelemzése volt. Célunk egy lehetséges elméleti modell, egy elemzési keret kialakítása és javaslatok megfogalmazása.

Az állam mint társadalmi alrendszer és a migráció kapcsolata

Az állam és a migráció kapcsolódása mentén találunk olyan elemzéseket, amelyek e két téma metszetét az oktatás felől közelítik meg. Azt mondhatjuk, hogy az államnak mint társadalmi alrendszernek vannak válaszai, így például az, hogy a „Civic Education”, az állampolgári nevelés része a nemzeti tantervek csaknem mindegyikének. Formája, megvalósulása és céljai eltérnek a különféle jogértelemzések mentén. Olyan stratégiákat kell kidolgozni, amelyeket a nemzetállamok elfogadhatnak annak biztosítása érdekében, hogy képesek maradjanak aktív és elkötelezett állampolgárságot létrehozni (Kerry 2012). A bevándorlók beilleszkedése a nemzeti politikába az oktatáson keresztül történik.

A bevándorlók bevonásának hiánya az oktatási diskurzusokban egy szuverenitási rést jelent. Az egyének közötti jogi és kulturális különbségek nagy kihívást jelentenek az oktatási rendszerek számára, amelyeknek az volna a feladatuk, hogy a nemzeti identitásdiskurzust a globalizált állampolgársággal összhangba hozzák (O'Connor 2012).

Az érdekképviselő mint társadalmi alrendszer és a migráció kapcsolata

Ha az érdekképviselőre mint társadalmi alrendszerre tekintünk, és a migrációs kérdéskör megjelenését keressük, többnyire az a dilemma fogalmazódik meg, hogy vajon szükséges-e önálló identitáspolitikai kialakítása, vagy elsődlegesen a migránsközösség tagjainak integrálódását segítsék elő. A mérleg nyelve az utóbbi felé billen, mert minden törekvés, ami a migránsközösségek önálló kisebbségként való megjelenítéséhez kapcsolódik (például a kisebbségi oktatás), gyakran a fogadó közösség heves ellenállásával találkozik. A migránsközösségben pedig jóval erősebb az integrációs-asszimilációs szándék annál, minthogy önálló arculatú kisebbségként vagy migránsközösségként jelenjenek meg (Váradí 2007). Az, hogy e társadalmi alrendszerben is folyik problematizáció és filozofálás a migrációs kérdésekről, igazolni látszik, hogy e terület kapcsolódása az oktatással többé-kevésbé kimunkáltak tekinthető.

² A kutatásban az ERIC-adatbázist alkalmaztuk. www.eric.ed.gov

A jólét és a migráció kapcsolata

Abban a vonatkozásban, hogyan épülhet be a téma a diskurzusba és az előítélet-mentes gondolkodásba, pedagógia válaszlehetőségek is megfogalmazódnak. A migráns gyermekek beilleszkedését segítő stratégiák – például a zenei nevelés – fontos eszközei lehetnek a támogatásnak. A globális népességmozgás sok országban bikulturális gyermekek jelenlétét eredményezte. Ez lehetőséget kínál a fogadó kultúrán belüli szerepvállalásra. E gyermekek esetében folyamatosan szükséges újratárgyalni a társadalmi integráció, az identitásépítés, a kulturális fennmaradás és változás kérdéseit. A zenei játékban való részvétel egy olyan példa lehet, amely hozzájárul a gyermeki jóléthez, mivel a zenei tevékenységek új társadalmi kereteket biztosítanak számukra. E megközelítés rámutat további diszciplínák kapcsolódására: zenei oktatás, az etnomuzikológia, az evolúciós muzikológia, az antropológia, a pszichológia és a menekültügyi tanulmányok területén végzett kutatások fontosságára és újabb kutatások elindítására (Marsh 2017).

A tanárszerep fontosságát emelik ki más közlemények. Megfigyelték, hogy az angol többnyelvű tanárok például gyakran válnak a migráns háttérű tanulók „bizalmasaivá”. Miközben a tanárokat általában nem tanítják, miként működjenek tanácsadóként, és nem is ösztönzik őket, hogy ilyen szerepet vállaljanak. Azonban az osztályteremben végzett tevékenységeik befolyásolhatják a diákok jólétét. A tanárok és az iskolák jelentős tényezők a rugalmas integrációban és a korrekcióra való lehetőség megteremtésében. Megfigyelhető, hogy amikor a tanárok lehetővé teszik a hozzáférést bizonyos jóléti stratégiákhoz, a fiatalok is nagyobb valószínűséggel képesek megbirkózni a hatalmas társadalmi, oktatási és érzelmi változásokkal. Az ellenálló képességet (rezilienciát) támogató osztálytermi stratégia például a történetírás. Amellett, hogy a mesélés olyan életközeli stratégia, amely ösztönzi a nyelvtanulást és foglalkozik érzelmileg nehéz kérdésekkel, a fiatalok történeteinek meghallgatása a közösség kialakulását támogathatja (Geres 2016).

A migráció esetenként a jólét zálogaként jelenik meg. Vannak azonban olyan fiatalok, akik a bevándorlásra pusztán mint megélhetési stratégiára tekintenek. Sokak számára az életük külföldön folytatása együtt jár azzal az érzéssel, hogy ők valójában rákényszerültek arra, hogy elhagyják azokat a helyeket, a szülőföldet. A munkanélküliség és az alacsony bérek is fontos ösztönző tényezők, a migráció viszont egyúttal az új lehetőségekhez, különösen a társadalmi hálózatokhoz való hozzáféréshez utat nyit (White 2010).

A jog és a migráció kapcsolata

A migráns háttérű gyermekek oktatásának jogi szabályozása kimunkált kapcsolódásnak tekinthető, amennyiben az Európai Unió Alapjogi Chartája a 14. cikkben úgy rendelkezik, hogy mindenkinek joga van az oktatáshoz és a kötelező oktatásban való ingyenes részvétel lehetőségéhez. A másodlagos uniós jog alapján az Európai Unióban tartózkodó, harmadik ország állampolgárságával rendelkező gyermekek minden esetben jogosultak az alapfokú oktatás igénybevételére, kivéve ha csak rövid ideig tartózkodnak a területen. Ebben azok a rendezetlen jogállású migráns gyermekek is beletartoznak, akiknek a kitoloncolását elhalasztották. Más kategóriák, például menekültek vagy tartózkodási engedéllyel rendelkezők családtagjai esetében ennél szélesebb körű jogosultságot foglaltak jogszabályba. A tartózkodási engedéllyel rendelkezőkről szóló irányelv alapján a harmadik országbeli állampolgárok az oktatáshoz és szakképzéshez, a tanulmányi

juttatásokhoz való hozzáférés, valamint a képzések elismerése tekintetében az uniós tagállam állampolgáraival egyenlő bánásmódban részesülnek. Ahhoz is joguk van, hogy oktatás és szakképzés céljából másik európai uniós tagállamba költözzenek (Bódi 2015).

A kommunikáció és a migráció kapcsolata

A kommunikációs terület esetében is gyakran a depriváció, az információhoz jutás, a hozzáférés korlátozottsága jellemzi a migrációt megelőző, illetve a migrációs állapotot. A pedagógiának különös felelőssége van e megfosztott állapot felszámolásában a tudás gyarapításával, a hozzáférés biztosításával. Ennek elemei az információ áramlása, a tájékozottság, az (info)kommunikációs kompetenciák elsajátítása. A Norvégiában működtetett modellben külön osztályban képezik azokat a tanulókat, akik rövid ideje vannak Norvégiában. Akad olyan szakiskola, melyben a tanulók 95%-a bevándorlók gyermeke, akik számára 1-3 éves képzést szerveznek, ahol pótolják a hiányzó alapképzést, a nyelvet. Valamennyi tanár részt vesz képzéseken, és átadják egymásnak a megszerzett ismereteket. A tanárok között is vannak bevándorlók. Nemcsak a tanárok értékelik a tanulókat, hanem a tanulóknak is meg kell tanulniuk önmagukat és másokat is értékelni. A munkáltató figyelembe veszi alkalmazásukkor a magukról írt, összeállított portfóliót, munkanaplót. Sok esetben mind a tananyag, mind a tanulói feladatok, tanulók által írt tesztek, házi feladatok feldolgozása elektronikusan történik (Berkéné 2008; Taguma et al. 2009).

A kultúra és a migráció kapcsolata

Talán a leginkább kidolgozott a kultúra és a migrációs kérdés kapcsolata, és ebben helyet kapnak az oktatási aspektusú okfejtések is. A kulturális érintkezés, a legalább két kulturális keretben történő boldogulás érzelmi terhet ró a résztvevőkre, akik különböző mértékben akkulturációs stresszt élhetnek meg. Az akkulturációval foglalkozó vizsgálatok számos akadályt azonosítottak, melyekkel a bevándorlóknak meg kell küzdeniük. Ezek közül az egyik leggyakoribb az általános túlterheltség, amely abból adódik, hogy minden egyszerre változik, talajvesztetté válnak. Ehhez hozzáadódnak a nyelvi és kommunikációs nehézségek, az ismeretlen szokások és normák, az anyagi nehézségek, az észlelt és tényleges diszkrimináció, de még az eltérő éghajlat is. Minél nagyobb a kulturális távolság, minél távolabb van értékeiben, vélekedéseiben, szokásaiban, nyelvében egymástól a két kultúra, annál nehezebb és érzelmileg megerőltetőbb az akkulturáció folyamata. Az akkulturáció végkifejlete az adaptáció, amely a kulturális érintkezés során kialakult, viszonylag stabil változásokra utal. A lélektani adaptálódás a kulturális érintkezés során az egyénben lezajló viselkedésbeli, érzelmi és kognitív változásokat jelenti. A szociokulturális alkalmazkodás az egyénnek a többségi társadalommal való kapcsolatára vonatkozik, a szociális és interkulturális kompetenciához kapcsolódik; azt mutatja meg, hogy milyen könnyen képes a személy elboldogulni az új kultúrában. Az etnokulturális csoportok akkulturációs stratégiái azonban nem függetlenek a többségi társadalom attitűdjétől, az integrációs stratégia leginkább a multikulturális attitűddel rendelkező többségi társadalomban tud megvalósulni (Sebestyén 2015: 34).

A magánélet és a migráció kapcsolata

A téma vizsgálata során szembeötlő, hogy a publikációkban a fejlődési-kockázati elméletek dominálnak. A problémafelvetés onnan indul ezekben az esetekben, hogy a bevándorló szülők fenntartják a hozott kultúrából, a szelektív migrációból és a társadalmi támogatásból eredő normákat és gyakorlatokat. Egy kutatásban a külföldön született latin kultúrájú anyáknak hangsúlyosabb volt a szociális-érzelmi működésük, mint a tanulással, tudásszerzéssel összefüggő tevékenységeik. Az ázsiai eredetű anyák esetében azonban gyengébb társadalmi-társas működésről számoltak be a kutatók, nagyobb mértékű konfliktusosság és depresszióra való hajlam mellett – mégis erősebb tanulási aktivitás volt rájuk jellemző. A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy az anyák migrációs története, etnikai hovatartozása és társadalmi támogatása segíthet megmagyarázni ezeket a működésmódokat (*Jung–Fuller–Galindo 2012*).

A politika és a migráció kapcsolata

Ebbe a témakörbe soroljuk a makroszintű antirasszista oktatáspolitikai intézkedéseket, az oktatási diszkriminációmentességet és az osztálytermi, tanári gyakorlatban az antidiszkriminatív megközelítésmódot. Az interkulturális nevelés retorikája gyakran az erőfölényre és a migráció kontrolljának kritikájára összpontosít. Ennek célja az alapvető jogok előmozdítása, az igazságosság és az iskolák demokratizálása. Sok teoretikus felismerte ennek a gondolkodásmódnak a veszélyét, és sürgeti az interkulturális nevelés újragondolását. Érdekes, hogy a rassz beemelése a diskurzusba egyfajta radikális gesztusnak tekinthető, a gendertematika beemelése pedig unalomig ismételtnek hat. A figyelem átirányítása a kultúráról a diskurzusra és az identitásról a hatalomra mindössze javaslat marad, ha nem társul elméleti keretekkel is, amelyek lehetővé teszik számunkra, hogy megkérdőjelezzük azt, ami eddig észrevétlenül történt, mindennapinak tűnt (*Gregoriou 2013: 187*).

A vallás és a migráció kapcsolata

A migráció kilépést jelent a saját közezből és belépést egy másik közösségi identitás életébe. Ha a befogadó közösség elfogadó és toleráns is, akkor a „jövevény” megőrizheti identitásának számos vonását (nyelvét, vallását, szokásait), de egyben alkalmazkodnia is kell a befogadó közösség jog- és szokásrendjéhez. Az európai pluralizmus és multikulturalizmus gyakorlata éppen ezen a ponton jelez súlyos hiányosságokat. Egyrészt a vallási semlegesség intoleranciába csaphat át, amely az eltérő identitások minden nyilvános szimbólumával szemben harcot hirdet. Ezzel éppen a szabadság és tolerancia eszményét adja fel. Sértőnek és kirekesztőnek tekintheti a keresztyén civilizáció jelképeinek nyilvános megjelenítését éppúgy, mint a bevándorlók öltözködési és vallási szokásait. Az álliberalizmus hazugságát leginkább az olyan közvélemény-kutatások leplezik le, amelyek szerint a keresztyén jelképek (kereszt, karácsonyfa stb.) éppúgy nem zavarják a más vallások híveit, mint a keresztyén kultúrkörben élőket a burka vagy az ortodox zsidók öltözete (*Szűcs 2017*).

Az oktatási társadalmi alrendszer lehetséges válaszai a migrációval kapcsolatos kérdésekre

Azt feltételezzük, hogy csupán jogi, szociológiai vagy politikai megközelítésmódok nem eredményeznek hatékony és eredményes oktatási modellt a migrációs kérdés tekintetében. Feltételezzük, hogy hatékonyan csak a társadalmi alrendszerekben megjelenő szükségletekre választ adni tudó modell működhet sikeresen. A pedagógiai paradigma tartalmi megújulását is jelentheti, amennyiben kész és képes pedagógiai válaszok megfogalmazására a migrációs kérdésekben. Ugyanakkor a pedagógiai válaszok gyakran elmaradnak vagy hiányosak. Ez annál is nagyobb probléma, mivel a társadalmi alrendszerek egymással szoros kapcsolatban működnek.

A migrációs kérdés az alábbi területeken jelenik meg a vonatkozó a szakirodalomban (*Auckland 2000: 6*):

1. a gyermekkorú menekültek pszichológiai és terápiás szükségletei;
2. a nyelvi szükségletek;
3. programok a reziliencia elősegítése céljával;
4. egy új ország és új kultúra felé átmenet támogatása;
5. iskolai, oktatáspolitikai és tanári gyakorlat (az intézkedések makro,- mezo,- és mikroszintje);
6. az iskolaváltás és a tanári praxis támogatása;
7. inkluzív oktatás.

A nemzetközi szakirodalomból hiányoznak olyan további sajátos tényezők, amelyekkel a pedagógia valósága rendelkezik (például cselekvő alanyok; értékvilág, objektivációk, nyelv, belső és külső környezet, idő, tér és teljesítmény és sajátos alakító tényezők, mint természet és társadalom, idő, tér és szellemi kategóriák (*Zsolnai 1996: 14*). Az is jellegzetes, hogy a pedagógiai gyakorlat vagy társadalmi alrendszer átadja más társadalmi alrendszereknek a válaszadás lehetőségét, így gyakran születnek kriminológiai, jogi, politikai válaszok a pedagógiaiak helyett. Például a migrációs kérdés éppen a pedagógia sajátos világában jelenik meg, hiszen túlnyomórészt fiatalok vagy gyermekes családok emigrálnak, ebből következik, hogy problémáik elsődlegesen az oktatási színterén jelennek meg. Tehát elodázhatatlanok a pedagógiai válaszok.

Egy méltányos oktatási modell lehetősége

Az interkulturális nevelés hatékonysága ugyanolyan tényezőkön múlik, mint bármely más oktatási jellegű változtatás sikeressége (*Forray–Czachesz–Lesznyák 2001*). Vagyis, ha az iskola eleve hatékony, eredményes és méltányos praxist folytat, az önmagában is érték, s olyan közeg, amelybe a bármilyen háttérű iskoláskorú is felkészülten fogadható. Az alábbiakban javaslatot fogalmazunk meg egy ilyen fejlesztésre.

A meglévő értékek interiorizálása (inklúzió)

- A származási ország kulturális jelképeinek és elemeinek integrálása a mindennapos iskolai életbe, tantervbe, az új közösségek képviselőivel egyeztetett módon (*NESSE 2008: 81*)

- Amennyiben a migráns háttérű gyermek megőrzi a saját kultúráját, ugyanakkor elfogadja, megérti és tiszteli a befogadó közösség kultúráját, az egyén integrálódik (Illés 2009: 18)
- A szociális tőke erősítése az egyént körülvevő közösségekben a társadalmi erőforrások növelésével (Varga 2015)

A hátrányok halmozódása és annak reflexiója

- A szülők számára információ biztosítása az iskoláztatási lehetőségekről, egyidejűleg financiaális/logisztikai támogatás nyújtása abból a célból, hogy gyermekeik szabad választásuk alapján kerülhessenek az iskolába
- Határok szabása, ameddig a jól teljesítő iskolák válogathatnak a tanulók között (OECD 2015)

A nyelvi hátrányok leküzdése

- A nyelvi és tantárgyi tanulás integrálása már a korai iskolaévektől kezdődően
- Segítség nyújtása a tanároknak abban, hogy időben felismerjék a nyelvi akadályokkal küzdő tanulót

Gyermekkori programok biztosítása

- A jó minőségű, korai intézményes nevelési, oktatási programokhoz való hozzájutás kiszélesítése és a bekerülés bátorítása, már legkorábbi életkori szakaszban; ezek adaptálása az iskolás kor előtt
- A szülők informálása ezekről a tanulási programokról
- Az oktatási folyamatok minőségbiztosítása

A kudarcos iskolai pálya elkerülése

- A képességek szerinti heterogén csoportok kialakítása
- A hátrányokkal küzdőknek többlétszámú támogatás nyújtása
- Az erőltetett szakmaszerzés felé orientálás vagy korai iskolaválasztás elkerülése

A tanításnak és minőségének kérdései – a multikulturális közegben

- Szervezett képzés az interkulturális pedagógia tárgykörében tanárok, intézményvezetők részére
- A pedagógusok dolgát megkönnyíti a bevándorlás kezelésében, ha lényegi egyetértés van az iskolában az értékeket illetően (Forray 1992)
- A tanárok felkészítése a *formatív értékelésre*, hogy így nyomon követhessék a tanulók haladását, és tanításukat az egyéni tanulói igényekhez igazíthassák
- A tanárok komplex ösztönzése arra, hogy hátrányos helyzetű bevándorlókat is befogadó, migráns háttérű tanulókat integráló iskolában dolgozzanak (OECD 2015: 16)
- A migráns háttérű fiatalok ösztönzése arra, hogy a tanári pályát válasszák (NESSE 2008: 83)

Következtetések

A pedagógia hagyományos témái a migrációval összefüggésben új tartalommal bővülnek. Az oktatás válaszai a migrációs tematikára a jelenkori pedagógiai paradigma dúsulását jelentheti, új területeket a neveléstudományi kutatás és praxis számára egyaránt. Az alábbi táblázat foglalja össze azokat a reflexiókat, amelyeket az egyes társadalmi alrendszerek fogalmaznak meg a migráció témájában, és amelyek a megoldásra váró vagy éppen a kimunkált kapcsolódásokból származnak.

A neveléstudomány megközelítőleg három paradigmával szembesül folyamatosan. Ezek egyike a teljes kiürülés, amikor a pedagógiai témafelvetéseket más tudományterületek magyarázzák (pszichológiai, jogi, kriminalisztikai válaszok). A másik jellemző

Táblázat: A társadalmi alrendszerek és a migrációs tematika kapcsolata (saját szerkesztés)

Társadalmi alrendszerek	Premigrációs értékek ¹	Posztmigrációs értékek	Az oktatási/tudás-reprodukciós társadalmi alrendszer és intézményei (lehetséges pedagógiai válaszok)
Állam	döntések meghozatala, érdekkonfliktusok, szuverenitás, függetlenség, biztonság hiánya	döntések meghozatala, érdekkonfliktusok békés megoldása, szuverenitás, függetlenség, biztonság	állampolgári nevelés „Civic Education”
Érdekképviselet	a migráns csoportokon belüli szolidaritás	a migráns csoportokon belüli, továbbá a fogadó ország és a migráns csoportok közötti szolidaritás felkelése és fenntartása	<i>kimunkálatlan</i>
Gazdaság	a korábbi anyagi javak, gazdagság, jóléttől megfosztottság	anyagi javak, gazdagság, jólét fenntartása, biztosítása	<i>kimunkálatlan</i>
Jog	jogfosztottság, eltérő jogrendszer a fogadó országtól	jogi szabályozás, jogi kategóriák megállapítása ²	a migráns háttérű gyermekek oktatásának jogi szabályozása
Kommunikáció	depriváció az információhoz jutásban, a hozzáférés korlátozottsága	a tudás gyarapítása, a hozzáférés biztosítása, az információ áramlása, a tájékozottság elérése	ICT (info)kommunikációs kompetenciák, transzverzális kompetenciák elsajátítása
Kultúra	kulturális sokszínűség	az eltérő kultúrák találkozási, magatartás, érték, rekreáció, sport	enkulturáció, az identitás feladása nélküli szocializáció, intézményes nevelés
Magánélet	a szolidaritás, az összetartozás, az identitás, az integritás, hagyományok, morál és erkölcsi rend ³	a szolidaritás, az összetartozás <i>fenntartása</i> , az identitás, az integritás, a hagyományok, a morál és erkölcsi rend megőrzése	<i>kimunkálatlan</i>
Megtartás	szociális bizonytalanság, betegség	szociális biztonság, egészség	a tanuláshoz, iskolázatáshoz való jog biztosítása, egészséges életmódra nevelés

Táblázat (folytatás)

Társadalmi alrendszerek	Premigrációs értékek ¹	Posztmigrációs értékek	Az oktatási/tudás-reprodukciós társadalmi alrendszer és intézményei (lehetséges pedagógiai válaszok)
Politika	rasszizmus, diszkrimináció	antirasszizmus, diszkrimináció-mentesség, az intézményes szférával szemben ellensúly	antirasszista oktatáspolitikai intézkedések, diszkrimináció-mentesség az oktatásban és az osztálytermi gyakorlatban
Vallás	vallásosság	eltérő vallások találkozása és konfliktusa	multikulturális nevelés és vallás(oktatási) pluralizmus, értékpluralizmus az iskolában

¹ mikroszintű, mezoszintű, makroszintű

² Haraszti 2014: 7–21.

³ A migráns csoportok tagjai közötti szolidaritás problematikáját vizsgálja Min Yu (2016), és a habermasi kategóriák mentén elemzi a helyzetet.

út, hogy az úgynevezett „kötőjeles” tudományok (hyphen-sciences³) adnak válaszokat a pedagógiai problémákra (a neveléslelektan, a pedagógiai pszichológia, az oktatáspolitikai, az oktatásjog vagy a szociálpedagógia), azaz a témák fokozatosan átveddnek a pedagógia területéről a határtudományok tartományába.

A harmadik lehetséges út az újabb tartalmakkal bővülés. Egyetértve Gregoriou-val, újra kell gondolni az interkulturalitás pedagógia aspektusait. Szükség van az uralkodó diskurzus irányváltására ezen a területen is. Elemezni és hangsúlyozni szükséges azokat az előnyöket is, amelyeket a migráció hozhat magával (Gregoriou 2013: 187).

IRODALOM

- Auckland (2000) Auckland UniServices Limited (2000-2007-2017) *Interventions for Refugee Children in New Zealand Schools: Models, Methods and Best Practices*. Ministry of Education, New Zealand Online: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5463/chapter-1> [Letöltve: 2017. 08. 14.]
- BERKÉNÉ S. I. (2008) Egy tanulmányút margójára – a norvég szakképzés tapasztalatai. *Szakképzési Szemle*, Vol. 24. No. 4. pp. 366–394.
- BÓDI S. & SZUHAI I. (2015) Szuverenitás és a migráció – a migránsok egyes csoportjainak jogi helyzete. *Polgári Szemle*, Vol. 11. No. 4–6. oldalszám nélkül.
- EMN (2012) *Gyakorlati lépések az irreguláris migráció csökkentésére*. Budapest, Európai Migrációs Hálózat. <http://bit.ly/2y5fiIH> [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- Európai Bizottság (2017) *A bizottság közleménye az európai parlamentnek és a tanácsnak a migráns gyermekek védelme*. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/hu/com-2017-211-f1-hu-main-part-1.pdf> [Letöltve: 2017. 08. 14.]
- FORRAY R. K. (1992) A régió és a migráció szociológiai összefüggései. In: Forray R. K. & Kozma T. (szerk.) *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

³ Az angol „hyphen” (kötőjel) szóra utaló kifejezés.

- FORRAY R. K., CS. CZACHESZ E. & LESZNYÁK M. (2001) Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. In: Báthori Zoltán & Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris.
- GERES, K. (2016) Resilience through Storytelling in the EAL Classroom. *TESL Canada Journal*, Vol. 33. No. 10. pp. 62–85.
- GREGORIOU, Z. (2013) Traversing New Theoretical Frames for Intercultural Education: Gender, Intersectionality, Performativity. *International Education Studies*, 6/3. Canadian Center of Science and Education 179.
- HARASZTI M. K. (2014) Kísérő nélküli kiskorúak a menekültjogban és a gyermekvédelemben: árnyak a Paradicsomban. *Családi Jog*, Vol. 12. No. 4. pp. 7–21. http://epa.oszk.hu/02900/02943/00066/pdf/EPA02943_kapocs_2015_2_12-28.pdf [Letöltve: 2017. 08. 14.]
- ILLÉS K. & MEDGYESI A. (2009) *A migráns gyerekek oktatása*. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület Budapest. <http://menedek.hu/sites/default/files/article-uploads/20090831konyvbelső.pdf> [Letöltve: 2017. 08. 14.]
- JUNG, S., FULLER, B. & GALINDO, C. (2012) Family Functioning and Early Learning Practices in Immigrant Homes. *Child Development*, Vol. 83. No. 5. pp. 1510–1526.
- KASLER ÉVA (2011) A multikulturalizmus Magyarországon a XXI. század első évtizedeiben: Különös tekintettel az oktatási vonatkozásokra. [Szakdolgozat.] Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola.
- KERRY, J. K. (2012) Global Trends in Civic and Citizenship Education: What Are the Lessons for Nation States? *Educational Science*, No. 2. pp. 121–135.
- MARSH, K. (2017) Creating Bridges: Music, Play and Well-Being in the Lives of Refugee and Immigrant Children and Young People. *Music Education Research*, Vol. 19. No. 1. pp. 60–73.
- MELEGH A. (2011) A globalizáció és migráció Magyarországon. *Educatio*, Vol. 20. No. 2. pp. 166–180.
- Ministry of Education (2000) *Interventions for Refugee Children in New Zealand Schools: Models, Methods and Best Practices*. New Zealand. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5463/chapter-1> [Letöltve: 2017. 08. 14.]
- MIN YU (2016) *The Politics, Practices, and Possibilities of Migrant Children Schools in Contemporary China*. Springer Kiadó.
- NESSE (2008) *Education and Migration*. European Commission. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf> [Letöltve: 2017. 08. 14.]
- O'CONNOR, L. & FAAS, D. (2012) The Impact of Migration on National Identity in a Globalized World: A Comparison of Civic Education Curricula in England, France and Ireland. *Irish Educational Studies*, Vol. 31. No. 1. pp. 51–66.
- OECD (2015) *Helping Immigrant Students to Succeed at School – And Beyond*. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf> [Letöltve: 2017. 08. 14.]
- SEBESTYÉN N. (2015) *A versengés és a tanulás kulturális beágyazottsága és a migráció hatása a konceptualizációra*. Doktori értekezés, ELTE, Budapest.
- SJAASTAD, L. A. (1962) The Costs and Returns of Human Migration. *Journal of Political Economy*, Vol. 70. No. 5. pp. 80–93.
- SZŰCS F. (2017) Menekültügy, migráció bibliai és teológiai etikai nézőpontból. *Confessio*, Vol. 41. No. 2. oldalszám nélkül.

- TAGUMA, M., SHEWBRIDGE, C., HUTTOVA, J. & HOFFMAN, N. (2009) *Reviews on Migrant Education*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/43723539.pdf> [Letöltve: 2017. 09. 21.]
- TERESTYÉNI T. (2009) *Társadalmi rendszerek és funkciók*. Budapest, Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet. <http://www.akti.hu/dok/fuzet40.pdf> [Letöltve: 2017. 08. 14.]
- VÁRADI M. M., BINDORFFER GY., EILER F. & KOVÁCS K. (2007) *Migráció, helyi társadalom, identitás. Migration, local society, identity*. Munkabeszámoló. OTKA.
- VARGA A. (ed. 2015) *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- WHITE, A. (2010) Young People and Migration from Contemporary Poland. *Journal of Youth Studies*, Vol. 13. No. 5. pp. 565–580.
- ZSOLNAI J. (1996) *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Idegenellenesség középfokon

CSÁKÓ MIHÁLY

Wesley János Lelkészképző Főiskola

Az éppen folyó „Iskola és társadalom 2017” kutatás módot ad rá, hogy teljesen friss adatokból rekonstruáljuk a fővárosi középiskolások attitűdjét idegenekkel szemben, és összevessük korábbi évek – 2005, 2008 – hasonló korú középiskolásainak attitűdjével. Méréseink szerint az idegenekkel szembeni attitűdök összképe a korábbihoz hasonló. Az eltérések egyrészt az ellenérzés ritkulását mutatják, másrészt ez a változás eltérően érinti a különböző iskolatípusok tanulóit. Ezt a különbséget az iskolatípusok átszervezésével és tanulóik családi hátterének változásával próbáljuk magyarázni. Végül kísérletet teszünk a migránsokkal szembeni hangulatok hatásának tettenérésére is, bár ez nem szerepelt a kutatási szempontok között.

Kulcsszavak: etnikum, nemzetiség, attitűd, középiskolások, migránsok

A current research project titled „School and Society, 2017” makes possible to explore secondary school students’ attitude towards foreigners in Budapest and to compare it with the attitude of former students in 2005 and 2008. The general overview is similar than in former years. Smaller differences show less hostility which is present in different measure in types of secondary schools. Differences can be explained by the transformations carried out in the relationships of the three types of secondary schools and by changes in the students’ social background. Beyond the original research plan we try to explore the impact of political attempts to raise anti-migrant public opinion.

Keywords: ethnic groups, nations, attitude, secondary school students, migrants

Az ELTE TáTK Oktatás- és Ifjúságkutató Központja 1990 és 2010 között hat-szor végzett politikai szocializációra irányuló adatfelvételt hetedikesek között¹ és ötször középiskolások között Budapesten. A szocializáció politikai dimenziójában kezdettől fontosnak tartottuk a másokkal szembeni tolerancia/intolerancia mértékének vizsgálatát. Erre 1998 óta használjuk a „padtárs-tesztet”.²

Levelező szerző: Csákó Mihály, 2600 Vác, Attila u. 3/c. E-mail: mcsako@gmail.com

¹ Ezek az adatfelvételek négyévente hallgatóink kutatási gyakorlatként is szolgáltak.

² Az eszközt kis módosítással Szabó Ildikó és Örkény Antal kutatásából (1998) vettük át közvetlen személyes kapcsolat útján, mivel Szabó Ildikó 1998-ban részt vett az ELTE Szociológiai Intézetének kutató-csoportjának munkájában, amely a hetedikeseket vizsgálta.

„Padtárs-teszt” hetedikeseknél és középiskolásoknál

2005-ben a középiskolások politikai szocializációjának kutatásába is átvettük a hetedikeseknél bevált tesztet. Az eszköz lényege 13 etnikum, illetve nemzet felsorolása ezzel a kérdéssel: „Zavarna-e, ha a padtársad lenne?” Eszközünk tulajdonképpen egy Bogardus-skála erősen leegyszerűsített részének tekinthető. Az egyszerűsítés abban áll, hogy nem különböztetjük meg az érzelmek fokozatait, ami a Bogardus-skála lényegi eleme, helyette a kiterjedését állítjuk a középpontba, azt, hogy hány és milyen „más” csoportokra terjed ki. Ez az eszköz így nem a migrációhoz vagy a bármilyen okból vándorlókhoz való viszonyt méri, hanem egy olyan mögöttes beállítódás jellegéről és mértékéről ad képet, amelyről feltehető, hogy a velük szembeni attitűdöt is megalapozza. A „mások” listáját időnként kissé módosítottuk,³ de zöme mindig azonos maradt. Hetedikesek között 1998-ban, 2002-ben, 2006-ban, 2010-ben használtuk, budapesti – és más – középiskolásoknak a mássággal szembeni attitűdjét pedig 2005-ben, 2008-ban, 2013-ban és 2017-ben vizsgáltuk vele.⁴ A középiskolásokban mindig pontosan ugyanazt az eszközt használtuk. Most kihasználom azt a kivételes helyzetet, hogy a folyóirat jelen számának szerkesztésével párhuzamosan folyamatban lévő „Iskola és társadalom 2017” középiskolai kutatásból ezek az adatok iskolatípusonként már rendelkezésre állnak.⁵

A két évtizednyi időben többször vizsgált két korosztályt – a hetedikeseket és a középiskolásokat – ugyan nem lehet szigorúan összehasonlítani,⁶ de azt már 2011-ben erősen valószínűsítettük, hogy korábbi életkorokban az intolerancia aránya magasabb, és serdülőkorban folyamatosan csökken. A hetedikesek között sohasem érte el a 40 százalékot azok aránya, akik senkit sem utasítanának el, míg a középiskolások között 50 százalék körüli. A különböző időpontokban végzett mérésekben a középiskolásoknak kicsit több mint a fele – természetesen változó arányban – jelölt meg legalább egy olyan nemzetet vagy etnikumot, amely zavarná, ha ahhoz tartozó osztálytárs mellett kellene ülnie. Húsz évvel ezelőtt Szabó–Örkény (1998: 198) 2/3 körülinek találta ezt az arányt a középiskolások között. Arra nincsen tudományos kritérium, hogy ezt soknak vagy kevésnek kell-e tekintenünk, hiszen a még fiatalabbaknál még magasabb az arány, de a tizenévesek intoleranciájának ez a mértéke – csökkenő tendenciájával együtt – azt jelenti, hogy ez az attitűd már a gyermekkori – valószínűleg a családi – szocializációban megalapozódik.

Azok között, akiket több csoport is zavarna, az együttes elutasítások megfigyelésével vizsgálható, hogy feltételezhetünk-e valamilyen mögöttes elvet az ellenézés alapjaként. Ezt a „más” csoportok sajátos listája teszi lehetővé, amelyen nem egy, hanem négy szomszédos nemzet szerepel, nem egy, hanem négy csoportot lehet bőrének eltérő színével megjelölni stb. Ilyen vizsgálattal a hetedikesek között 2010-ben azt találtuk (Csákó

³ Beleszólást hagyva a kutatásban szakmai gyakorlatukat teljesítő szociológus hallgatóknak.

⁴ Az *Educatio*® Külföldiek c. tematikus számában (2011. nyár) közöltem elemzést a hetedikesek idegenekhez való viszonyáról.

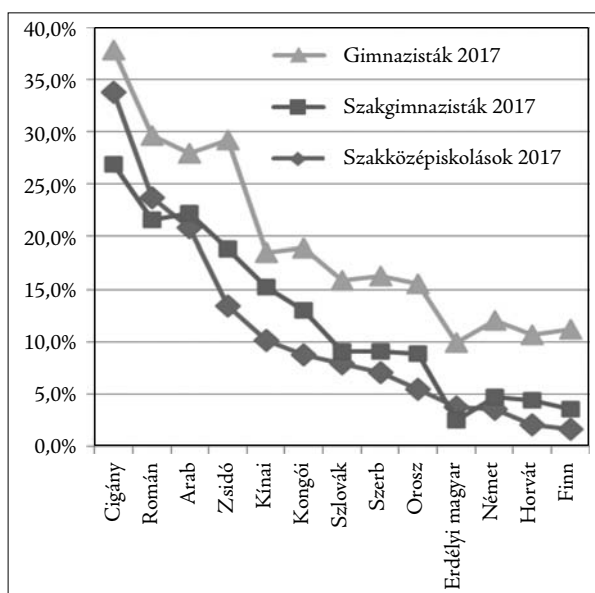
⁵ Az „Iskola és társadalom 2017” kutatás négy város iskolatípusokra reprezentatív középiskolai mintáján folyik Budapesten, Debrecenben, Győrött és Pécsen, városonként 1000 főre tervezett mintákkal. A kutatócsoport: Bognár Adrienn, Csákó Mihály, Murányi István, Nárai Márta, Sik Domonkos. Adatfelvétel: 2017. március–április.

⁶ A gondolat azért vetődhetett fel, mert előfordult, hogy olyan kohorsz kilencedikeseit vizsgáltuk, amelyből korábban hetedikesként is mintát vettünk. De az alappopuláció egyik esetben sem a kohorsz volt, hanem a hetedikesek, illetve a kilencedikesek, ami nem azonos, csak nagyon hasonló populációt jelent.

2011), hogy nincsenek olyan népek, akiket szisztematikusan együtt utasítanak el – pl. a környező nemzeteket a magyar nacionalizmus alapján, vagy a külső jegyek alapján megkülönböztethetőket, mint az arab, a kínai és a kongói, valamiféle kialakuló rasszizmus alapján. A 13 éves válaszolók csak abban különböztek egymástól, hogy sok vagy kevés csoportot tekintettek zavarónak, rendszeres mintázatokat nem lehetett azonosítani. A leggyakrabban elutasítottak mindig a cigányok, a románok, az arabok és a zsidók voltak, bár az elutasítók aránya változott.

A középiskolákban is hasonló a kép, 2017-ben is. Együttes elutasítási sémákat nem lehet találni sem táblázással, sem erősebb statisztikai eszközökkel, pl. főkomponenselemzéssel. Akiiket a gimnazisták közül zavarna a román padtárs (24,1%), azoknak egyharmada sem utasítana el még egy földrajzi szomszédot, egy szlovák padtársat. Csak a szakközépiskolások között nagyobb az arány: a románokat elutasító 30,1 százaléknak a fele (13,7%) egy szlovákot is elutasítana. De ez még mindig nem jelenti azt, hogy serdülők körülhatárolható csoportjaiban a magyar nacionalizmus abban a formában jelentkezne, hogy valamennyi környező néppel szemben folytonos ellenszenvet táplálnának. Kiemelkedő arányban 2017 középiskolásait is a cigány, a román, az arab és a zsidó padtárs zavarná.

Nézzük meg hát az egyes nemzetekhez/etnikumokhoz való viszonyt egyenként. Az 1. ábránk azt mutatja, hogy a különböző típusú fővárosi középiskolák tanulóinak mekkora hányada gondolja 2017-ben, hogy zavarná, ha valamilyen más nemzetből, etnikumból származó padtárs kerülne mellé.

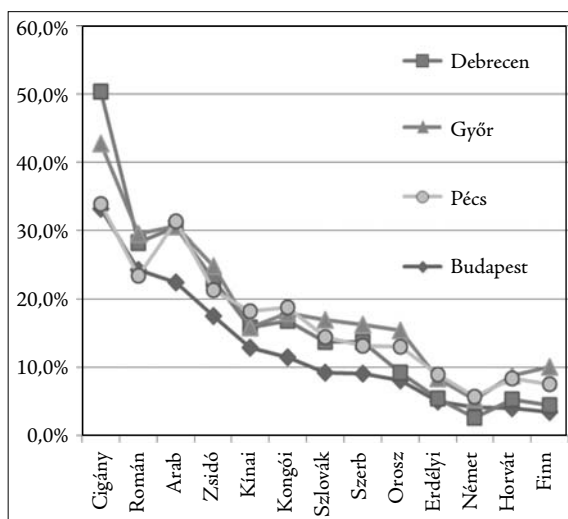


1. ábra: A fővárosi középiskolások hányad részét zavarná más nemzetiségű/etnikumú padtárs (a gimnazisták csökkenő sorrendjében)?

Szembeötlő, hogy amíg az érettségit adó középiskolákban az egyes csoportokkal szemben intoleráns tanulók aránya – egy-két kivételtől eltekintve: pl. cigány, kínai, kon-

gói elutasításában – közel áll egymáshoz, addig a szakközépiskolások között arányuk rendre jóval magasabb. Különösen látványos ez a kevésbé elutasított csoportok esetében, amilyenek az erdélyi magyarok, a finnek, a horvátok, a németek. E csoportokkal szemben a szakközépiskolásoknak több mint kétszer akkora hányada mutat intoleranciát, mint a gimnazistáknak és szakgimnazistáknak. Megállapíthatjuk, hogy 2017-ben a szakközépiskolások között az intolerancia általános szintje magasabb, mint a többi iskolatípusban.

Megjegyzendő, hogy ez a jelenség a vizsgált városok közül Debrecenben a leggyengébb (a látható különbségek nem bizonyulnak szignifikánsnak), ezzel szemben Győrben és különösen Pécsen igen erősen mutatkozik (2. ábra).



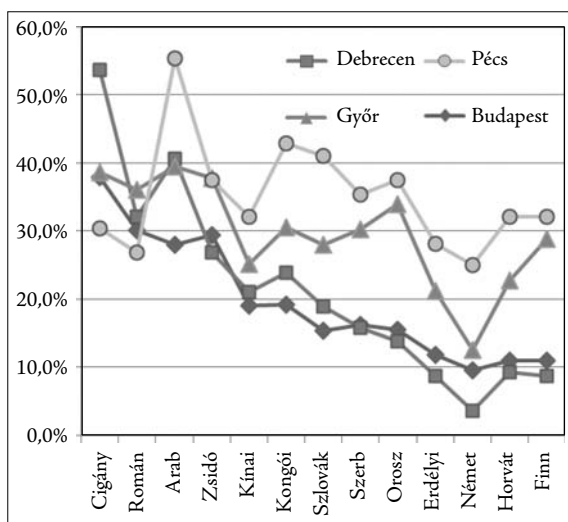
2. ábra: Négy város középiskolásainak hányad részét zavarják különféle más nemzetiségű/etnikumú padtársak (a gimnazisták csökkenő sorrendjében)?

Itt a cigányok kivételével minden csoportot legalább kétszer akkora arányban utasítanak el a szakközépiskolások, mint a másik két iskolatípus tanulói. Éppen a cigányok kisebb arányú elutasítása feltűnő, és erre talán az adhat magyarázatot, hogy ők leginkább a szakközépiskolába kerülhetnek be az általános iskola elvégzése után, és feltehető, hogy nemigen zavarja őket, ha padtársuk is cigány.⁷

A fővárosban a legtoleránsabbak a középiskolások, a másik három város között nincs egyértelmű sorrend, de az arányok közel állnak a budapestihez. Természetesen nem ilyen sima lefutású a grafikonunk, ha iskolatípusonként rajzoljuk meg. A szakközépiskolások attitűdjének képe sokkal jobban különbözik városonként. Budapest és Debrecen szakközépiskolásai közel állnak egymáshoz, de a pécsiek közül zavarják a legtöbb tanulót a cigányok, a románok és a zsidók kivételével mindegyik csoport, ha egy padba kerülnének. A győriek csaknem minden nemzet/etnikum tekintetében tisztán közbülső helyzetben vannak Pécs és a többiek között. (Lásd a 3. ábrát.)

⁷ A kérdőívben nem érdeklődtünk a kérdezettek etnikai identitása felől, ebből a szempontból mintánk nem reprezentatív, ezért csak feltételezést fogalmazhatunk meg.

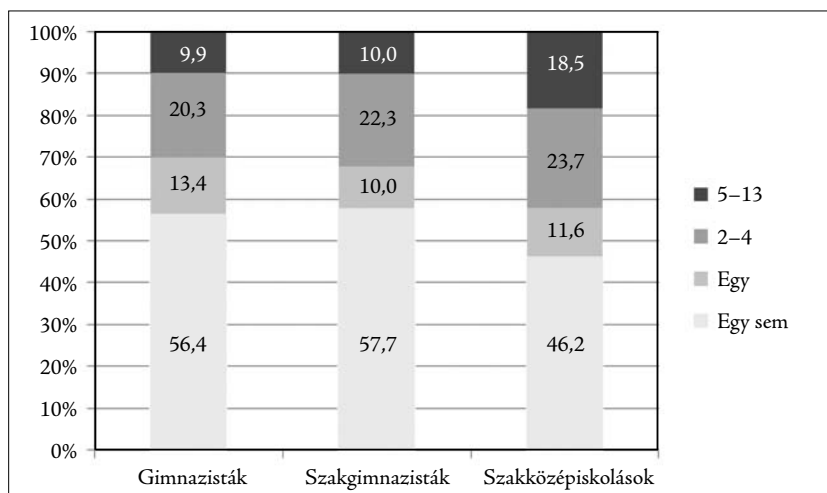
A magyarázat nehézsége szempontjából feltűnő, hogy cigány padtárs a pécsi szakközépiskolásokat zavarná a legkisebb, a debrecenieket pedig a legnagyobb arányban. Pedig a két város egyaránt jelentős cigány népességgel rendelkezik, és azt az iskolatípust hasonlítjuk össze, ahová a leginkább bejuthatnak a cigány fiatalok is. 2005-ben és 2008-ban nem városok, hanem megyék adták e minták alapsokaságát, de Hajdú-Bihar megye és Baranya megye között nem találtunk olyasféle különbséget, mint 2017-ben Debrecen és Pécs között. Az egyes városok görbéinek „megbolydulása” a 3. ábrában jelzi az attitűdök különbségeit iskolatípusonként és városonként, amelyeknek hatását érdemes lesz elenőrizni. Hasonlóképpen érdemes lesz megnézni korábbi vizsgálatainkban, hogy voltak-e előzményei ennek a jelenségnek, ha megpróbálunk városi kategóriákat szerkeszteni. Egyelőre csak a jelenséget tudjuk azonosítani.



3. ábra: Négy város szakközépiskolásainak hányad részét zavarnák különféle más nemzetiségű/etnikumú padtársak 2017-ben?

Ha az intolerancia általános mérőszámaként a tanuló által elutasított csoportok számát tekintjük, az iskolatípusok különbsége Budapesten szemléletes.

A 4. ábránk azt mutatja, hogy az egyes iskolatípusok tanulóinak hány százaléka utasított el 0, 1, 2–4, illetve 5–13 „idegen” csoportba tartozó padtársat. A gimnazisták és a szakgimnazisták oszlopa között csak hajszálnyi a különbség, a szakközépiskolások eloszlása azonban látványosan más az oszlop alsó és felső végén: 10 százaléknival kevesebben tolerálnak mindenkit, és 10 százaléknival többen utasítanak el nagyon sok vagy akár minden „idegent”. Egyértelmű, hogy 2017-ben nem az általános és a szakképzés diákjai között húzódik az attitűdök határvonala, hanem a két, érettségit adó iskolatípus és a csak nevében középiskola tanulói között.



4. ábra: Hány „idegen” padtárs zavarná a budapesti középiskolásokat? (csoportosított adatok)

Magyarázó tényezők keresése

Ha arra gondolunk, hogy mennyi átalakítás érte a középfokú iskolatípusokat az utóbbi kilenc évben, fel kell merülnön bennünk a gondolat, nem pusztán az ilyen változtatások terelték-e úgy a tizenéveseket, hogy a legkevésbé toleránsak ennyire jelentős arányban éppen a szakközépiskolába – korábban szakiskolába – kerüljenek? Ez a kérdés nem tartozott kutatásunk körébe, hiszen csak az eredmény nyomán vetődött fel. De megközelíthetjük a választ úgy, hogy megnézzük: a 2008-as és 2005-ös adatfelvételben ugyanilyen helyzetbe kerültek-e a szakiskolások a többiekkel szemben?

A válasz: nem. Egyrészt, nem gyakoribb ma az idegenekkel szembeni ellenérzés ebben az iskolatípusban, mint kilenc éve volt, sőt ennek a szakmát adó intézménynek a tanu-

1. táblázat: Hányféle padtárs zavarná?
(2005, 2008, 2017, iskolatípusonként évenként %)

Iskolatípus	Év	Egy sem	Egy	2-4	5-13
Gimnazisták	2017	56,4	13,4	20,3	9,9
	2008	43,5	13,2	25,7	17,6
	2005	52,7	12,4	19,7	15,2
Szakgimnazisták*	2017	57,7	10,0	22,3	10,0
	2008	49,4	9,1	17,5	24,0
	2005	44,1	11,8	23,6	20,6
Szakközépiskolások**	2017	46,2	11,6	23,7	18,5
	2008	43,0	13,9	20,0	23,0
	2005	47,3	4,7	23,1	24,9

* 2005-ben és 2008-ban szakközépiskolások.

** 2005-ben és 2008-ban szakiskolások.

lói között szintén sejthető egy tendencia az intolerancia csökkenésére – amennyiben ma kevesebb közöttük a mindenféle másságot elutasító fiatal. Másrészt, a szakközépiskolák diákjai között 2008-ban is és 2005-ben is a szakiskolásokhoz hasonló arányban voltak intoleránsok, míg 2017-ben – mint látjuk – ez az arány kisebb: ők inkább a gimnazistákhoz hasonlítanak ebből a szempontból. (Lásd az 1. táblázatot, különösen a kiemelt arányokat.)

Vagyis korábbi méréseinkben nem a szakiskolások váltak el élesebben a többiektől, hanem a kétféle szakképző intézményben tanulók a gimnazistáktól. Az átrendeződés egyértelmű, és ebben az iskolatípusok átalakítása közrejátszhatott. 2010 óta több mint 150 000-rel csökkent a középiskolába járók száma.⁸ Ez természetesen nem azt jelenti, hogy ezek a fiatalok mind kiestek a középiskolázásból, hanem azt, hogy jó részük a kívánt intézményből kiszorulva, más iskolatípussal kellett hogy beérje – kizorítva onnan másokat. Minden ilyen változáskor a társadalmi létra legalján állókon csattan leginkább az ostor.

2. táblázat: Hányféle padtárs zavarán, ha zavarán valaki?* (átlag)

Tényező	csoport	2005	2008	2017
Iskolatípus	gimnázium	3,64	3,94	3,25
	szakközép./szakgimn.	4,31	4,63	3,78
	szakiskola/szakközép.	5,04	4,43	4,72
Neme	fiú	4,65	4,64	3,97
	lány	3,52	3,82	3,39
Anyai iskolai végzettsége	8 általános	4,50	4,11	4,58
	gimnázium	4,54	4,56	3,09
	főiskola	4,02	3,97	3,18
Van-e „más” osztálytárs?	van	4,32	3,98	3,70
	nincs	3,98	4,35	4,03

* Ez az átlag a legalább egy csoportot elutasítókra vonatkozik.

Az iskolatípusok tanulóinak összehasonlításában ez azt jelenti, hogy az ideai szakgimnazisták egy része a korábbi mércével válogatva még gimnáziumba járna, a két iskolatípus tanulói tehát pár évig még jobban hasonlítanak egymásra, mint korábban. Az erősebb különbség az intézményrendszer más pontjára helyeződött át. Kulturális attitűdjeikben a mai gimnazisták és szakgimnazisták szükségképpen közelebb állnak egymáshoz, mint a 9-10 évvel ezelőtti szakközépiskolások álltak a gimnazistákhoz. Magát a hasonlóságot és különbözőséget nem az iskolatípus okozza, az csak újabban kétfelé osztja, ami korábban egyben volt, s ezzel másodlagosan hozzájárulhat a fizikai és szellemi foglalkozásuk közötti szociokulturális távolság növekedéséhez és viszonyuk romlásához.

A törvénnyel és rendeletekkel módosított iskolatípus hatásán kívül módunk van figyelembe venni a nemek különbözőségét, a család szociokulturális státusát, és azt is, hogy vannak-e a kérdezettek osztálytársai között más nemzetiségű vagy etnikumú tanulók.

⁸ https://www.ksh.hu/stadat_eves_2_6 (a 2.6.7., 2.6.8., 2.6.9. táblák).

Az iskolatípus, az évfolyam és a tanulók neme szignifikáns kapcsolatban van az elutasított padtársak számával, ebben nincs változás 2008, sőt 2005 óta. Azt is régóta tudtuk, hogy a serdülő fiúk kevésbé toleránsak a lányoknál. A 2017. évi kutatásból azt is megállapíthattuk, hogy a demográfiai tényekben gyökerező különbség is csökkenhet, mégpedig azáltal, hogy a fiúk 2017-ben toleránsabbnak mutatkoztak, mint kilenc évvel ezelőtt, annyira, hogy az intolerancia általános visszaszorulásában is nagyobb szerepük van a fiúknak, mint a lányoknak. Ez a tendencia azon a határon belül valósul meg, hogy az idősebb kohorsz tagjai, a tizenegyedikesek átlagban kevésbé toleránsak a kilencedikeseknél (Budapesten 1,8 elutasítás 1,6-del szemben – nem szignifikáns; de Pécsen 2,5 elutasítás 1,6-del szemben). 2008-ban ez nem volt ennyire egyértelmű: vegyesen találtunk toleránsabb és kevésbé toleráns arányokat, miközben a kutatás értékpreferenciákra irányuló kérdéseiben az idősebb tanulók mindenütt többé vagy kevésbé, de demokratisabb képet mutattak a fiatalabbaknál. 2017-ben az etnikai attitűdök magasabb életkorban intoleránsabbak.⁹

Egyszerű varianciaelemzés azt mutatja, hogy a toleranciát növeli, ha van az osztályban más nemzetiségű vagy etnikumú tanuló. Ahol nincs ilyen, vagy nem tudnak róla, ott nem tudunk változási tendenciát valószínűsíteni, megmarad az intolerancia viszonylag magas szintje. Ez a tényező a korábbi középiskolai vizsgálatokban nem működött, és gyakran érveltek – magam is – ellentétes hatása mellett.¹⁰ Elképzelhető, hogy más általános körülmények között más hatása lehet a közvetlen kapcsolatnak is, már csak azért is, mert minden konkrét helyzet egy történetnek egy pillanata, amelynek jelentését – a hozzá való viszonyt – nagymértékben befolyásolják előzményei.

A család szociokulturális státusát az anya iskolai végzettségével mértük, és csekély nem lineáris hatását találtuk. Úgy tűnik, mintha a két utóbbi adatfelvételünk között eltelt kilenc év alatt megerősödött volna az anya hatása, mégpedig úgy, hogy az anya középfokú végzettsége újabban tolerancianövelő hatással jár a serdülő gyermek szintjén, ami korábban nem volt egyértelműen látható. Ezt a sejtést érdemes lenne kifejezetten erre irányuló kutatással ellenőrizni. Valószínű, hogy legalább részben az iskolatípusok módosítása teszi lehetővé ezt a hatást is, mivel éppen a legfeljebb érettségivel rendelkező anyáknak lett nehezebb gyermekük kívánt szociokulturális státusának biztosítása, tehát nekik kell leginkább törekedniük a stabil középosztályi értékrend átadására, aminek lassan, de egyre inkább részévé vált a tolerancia.

Ezen a ponton eredményeink nem egyeznek azokkal a tapasztalatokkal, amelyek a gyűlölet szintjének növekedéséről szólnak. A serdülők padtárs-teszttel mért viszonya „más” népcsoportokhoz ma az elutasítás kisebb mértékét mutatja, mint ezelőtt másfél-két évtizeddel. A közben eltelt idő alatt a téma mindig a közvélemény homlokerében állt, és mindig vitatott volt. 2009 és 2012 között kutatócsoportunk megvizsgálta a családi szocializáció mechanizmusait (*Csákó et al. 2010*), ami nélkül nem állapítható meg, hogyan is jöhet létre ilyen eredmény. De különböző típusú családokban, különböző társadalmi miliókben egymással ellentétes folyamatok folyhatnak egyidejűleg. Ugyanannak

⁹ A tizenegyedikesek természetesen külön csoport, tehát nem tudjuk róluk, hogy milyenek voltak kilencedikes korukban, változtak-e egyáltalán, és ha igen, milyen irányban. Csak azt tudjuk, hogy tizenegyedikes korukban gyakrabban hajlanak intoleranciára, mint a jelenlegi kilencedikesek.

¹⁰ A kilencvenes években szakmunkástanulók kutatásában interjú technikával tudtuk adatolni, hogy akik cigányokkal dolgoztak egy brigádban, azokban ritkábban élt előítélet a cigányokkal szemben.

a társadalomnak bizonyos részeiben szocializálódnak fiatalok a cigányok és menekültek gyűlöletére, amelynek más köreiből a nehéz helyzetben lévők segítségére szocializálódnak a nemzeti/etnikai identitástól függetlenül. Kutatásaink alapján leginkább intézményekkel körülhatárolt közegekben zajló szocializációs folyamatok pillanatnyi állását tudjuk leírni, amelynek időbeli változása viszonylag csekély, és ez a relatív állandóság tekinthető a szocializáció fő jellemzőjének.

Hozzá tudunk-e szólni a migrációhoz?

A politikai aktualitások miatt merül fel a kérdés, hogy a menekültekkel szembeni gyakran embertelen fellépés és a tőlük való fenyegetettség hangoztatása vajon befolyásolták-e más népek megítélését a középiskolások körében?

A nemzetiségek és etnikumok listájának összeállításakor a kilencvenes években érthetően nem vettük figyelembe ezt a szempontot. Mivel kutatásunk általános politikai szocializáció kutatása, mindig fontosabbnak tartottuk a korábbi felvételekkel való összehasonlíthatóság valamelyes megőrzését, mint a bármilyen fontos aktualitások utáni érdeklődés beépítését a kutatási kérdések közé. Ennek következtében listánkon egyetlen olyan nép szerepel, amely ma jelen van a migrációval kapcsolatos közbeszédben, az arab. Természetesen a listánk majd minden eleméről nyilvánvaló, hogy ha a menekülthullámhoz semmi közük nincs is, csak migránsként válhatnak egy magyar középiskolás padtársává. A kínai és a kongói esetében még talán fel is sejlik a serdülőkből, hogy ők is messziről jöttek. A felvetett kérdés megközelítésére annyit tehetünk, hogy egymás mellé állítjuk a kiválasztott hármassal szemben korábban és most tanúsított attitűdöt,¹¹ és ebből próbálunk valamilyen feltevésekre jutni.

Az arab–kínai–kongói hármas nem vált ki koherens reakciót.

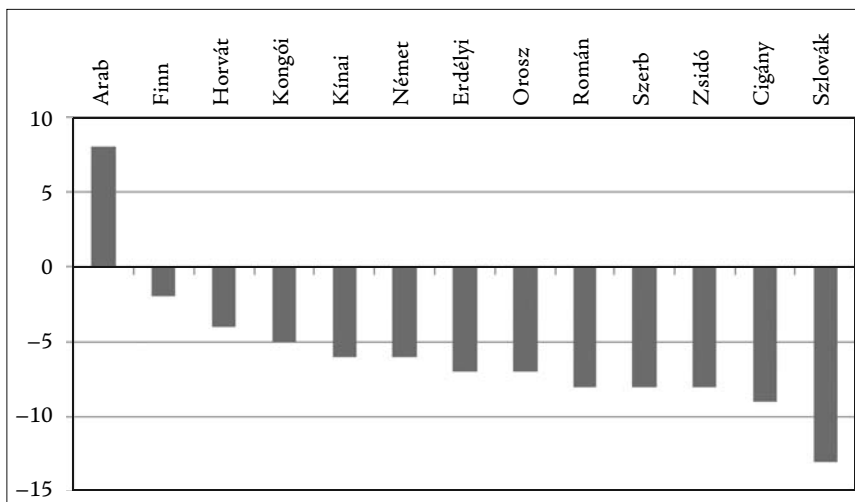
2017-ben a gimnazistáknak és a szakgimnazistáknak egyaránt háromnegyed részét sem az arab, sem a kínai padtárs nem zavarná; a szakközépiskolások között ez az arány kétharmad. Mindhárom „potenciális migráns” – arab, kínai, kongói – padtárs zavarná a gimnazisták 4,8 százalékát, a szakgimnazisták 9,1 százalékát és a szakközépiskolások 12,0 százalékát. Ezek az adatok azért nem értelmezhetők a menekültek elleni attitűd jelének, mert akik e három padtárs közül kettőt elutasítanak, azok átlagban még legalább 3 másikat is elutasítanak, mindhármukat pedig csak olyanok utasítják el, akik még 5 további nemzet/etnikum fia/lánya mellett sem ülnének szívesen. Vagyis nem állítható, hogy az ilyen elutasítás célzottan ennek a hármasnak szólna.

Másképp viselkedtek-e e tekintetben a 2010 előtti középiskolások? 2008-ban minden iskolatípusban kisebb volt az elfogadás aránya: a gimnáziumokban épp meghaladta a 70 százalékot, a szakképző iskolákban pedig picivel a kétharmad alatt maradt. Ezzel szemben mindhármukat elutasította a gimnazisták 12,4 százaléka, a szakközépiskolások 14,4 és a szakiskolások 12,7 százaléka. Bár a gimnazisták között ez egyértelműen kevesebb toleranciát mutat, mint 2017-ben, de ismét az a probléma, hogy már egyiküket is csak olyanok utasítják el, akik még három padtársat elutasítanak, mindhármukat pedig csak olyanok, akiket még hat másik is zavarna. Vagyis itt sem állítható, hogy az intoleráns tanulók éppen az általam a migránsok képviseletére rendelt trióval szemben lépnének fel. 2005-ben a mindhárom más nemzetiségű társat elfogadók aránya a gimnáziumokban

¹¹ A teljes lista adatait használjuk, mert a többi néppel szembeni reakcióval való összevetés is segíthet.

77,1%, a szakközépiskolákban 68,5%, a szakiskolákban 66,9% volt, kicsivel (nem szignifikánsan) magasabb, mint 2008-ban. Mindhárom társat a gimnazisták 7,2 százaléka, a szakközépiskolások 13,1 és a szakiskolások 15,4 százaléka utasította el. Csak hogy ezek az intoleráns fiatalok még sok más nációval szemben is intoleránsak, vagyis épp ez a három elutasítás nekik sem tekinthető fontos jellemzőjüknek.

Egyedül az arabokkal szemben látunk olyan viselkedést, amely esetleg keletkezhet az ellenséges „migránsokkal” kapcsolatos propaganda hatására (5. ábra).



5. ábra: Az egyes nemzeti/etnikai csoporthoz tartozó padtársat elutasítók százalékarányának különbsége budapesti középiskolásoknál 2008 és 2017 között (\pm)

2017-ben a budapesti középiskolások közül mindenféle padtárs kevesebbet zavarna, mint 2008-ban – kivéve az arabokat. Ebben az összefüggésben feltehetjük, hogy az arabokat elutasítók arányának növekedése nagy valószínűséggel a menekülő népességbeli gyakoriságuknak köszönhető. Ennek az állításnak az alátámasztására pozitívan használhatjuk azt a megállapítást, hogy az arab–kínai–kongói hármas nem vált ki koherens reakciót. Az arab éppen azért alkalmas a menekülőkkel szembeni ellenérzés jelzésére, mert ezt a funkciót egyedül gyakorolja. Mintegy két évtizeddel korábban a hetedikesek között szintén találtunk egy „arabellenes” évet – elsősorban a fővárosban –, amikor arabok Budapest belvárosában alkalmi utcai pénzváltóként léptek fel és híresültek el. Amikor ez a lehetőség megszűnt a számukra, a hetedikesek padtárs-tesztjében is leapadt az ellenérzés hulláma.

Az araboktól való tartózkodás arányának visszakúszása a 2005-ös középiskolai szint fölé (14%-ról 22%-ra) alapot ad arra, hogy egy célzott kutatás ebben a migránsellenes propaganda, illetve az általa befolyásolt közvélemény hatását próbálja feltárni. Az „Iskola és társadalom 2017” kutatás adataiból az is látszik, hogy az arabokkal szembeni ellenérzésnek ez a mértéke (22%–28%) nem tekinthető erős bizonyítéknak, hiszen a románokat elutasítók 8 százalékos csökkenésük mellett is nagyjából ugyanannyian vannak (24%), a cigányokat pedig 9 százalékos csökkenésük mellett is lényegesen többen (33%) utasítják el. Más szóval: ha az arabokkal szembeni ellenérzés jelentős gyakoribbá válik,

sát a menekültekkel szembeni ellenérzés megnyilvánulásaként értelmezzük is, ennek az ellenérzésnek a mértéke nem arányos a migránsellenes médiakampánnyal, hanem beilleszkedik a serdülők szokásos antipátiái közé.

A középiskolások közül – ez nem meglepő – mind Budapesten, mind a három másik városban a szakközépiskolások közül zavaró a legtöbbet egy arab padtárs, bár városonként nagyon különböző mértékben. Péccsett lenne alapja azt vizsgálni, hogy vajon a déli határ közelsége játszik-e közre abban, hogy a szakközépiskolások több mint fele (55,4%) zavarónak érezné az arab padtársat, és még egy kongói mellett sem ülne szívesen 42,9 százalékuk. Különösen figyelemre méltó ez akkor, amikor a cigány padtársat kevesebb mint egyharmad részük (30,4%) utasítaná el. Ezek az ad hoc megjegyzések csupán arra jók, hogy jelezzék: a menekültek tömeges megjelenése és a velük kapcsolatban kialakított ellenséges közvélemény feltehetően hatással van a középiskolások etnikai és nemzeti csoportokkal kapcsolatos gondolkodására és attitűdjeire. Mivel pedig ezek hosszú távon fejtik ki hatásukat, az érintett kohorszok későbbi kutatásaiban hasznos lesz figyelembe venni ezeket a hatásokat.

Következtetések

Az „Iskola és társadalom 2017” kutatás padtárs-tesztjének adatai megmutatták, hogy a serdülők etnikai és nemzeti csoportokkal kapcsolatos attitűdjei tartósan hasonló séma szerint épülnek fel. E hasonlóságon belül a politika és a közvélemény rövid távú ingadozásai okozhatnak átmeneti különbségeket, miközben hosszú távon az intolerancia lassú csökkenése figyelhető meg. A hosszabb távon érvényesülő befolyásoló tényezők a nem, az életkor és a család szociokulturális státusa, összefüggésben a társadalom-földrajzi tényezőkkel. Az iskolatípusok között mindig erős és stabil különbségeket találhatunk, de ezek a különbségek nem az iskolatípusokból erednek, csak az oktatáspolitikai döntések által befolyásolt felvételi szelekcióból.

IRODALOM

- CSÁKÓ M. (2011) Idegenellenesség iskoláskorban. *Educatio*, Vol. 20. No. 2. (Külföldiek) pp. 181–193.
- CSÁKÓ M., MURÁNYI I., SIK D. & SZABÓ I. (2010) A családi politikai szocializációról. *Társadalomkutatás*, Vol. 28. No. 4. pp. 419–446.
- SZABÓ I. & ÖRKÉNY A. (1998) *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. (Minoritás könyvek 5.) Budapest, Minoritás Alapítvány.

Azonosság vagy különbözőség

Fiatalok nemzeti identitása és előítéletessége négy városban

MURÁNYI ISTVÁN

Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék

A közelmúltban több kutatás is foglalkozott a fiatalok nemzeti identitásának és csoportközi előítéletességének leírásával, valamint a köztük fennálló kapcsolat empirikus igazolásával. A nemzeti identitás és az előítéletesség tipikusan létező típusai közötti korreláció és/vagy ok-okozati modell részletes, valamilyen szociokulturális jellemző alapján történő komplex vizsgálatára gyakorlatilag nem találunk példát a hazai szakirodalomban. Ezért – felhasználva az azonos koncepciót és operacionalizálást követő „Iskola és Társadalom 2017” kutatássorozat adatfelvételét – négy olyan városban (Budapest, Debrecen, Pécs és Győr) vizsgáltuk az identitás és előítéletesség kapcsolatát, amelyek feltehetően eltérő állampolgári szocializációs feltételeket jelentenek a fiataloknak. A település és az egyéni sajátosságok leírása és hatása nélkül a városok középiskolás fiataljait jellemző nemzet- és állampolgár-fogalmi konstrukció, valamint az etnikai/nemzeti kisebbségekhez és nemzetekhez kapcsolódó viszony bemutatására és területi eltéréseire koncentrálnak. Az elemzés következtetéseit egy olyan analízis során kívánjuk felhasználni, amely figyelembe veszi a vizsgált fiatalok szocializáció szempontjából releváns individuális és a városok kontextuális jellemzőit is.

Kulcsszavak: fiatalok, szocializáció, nemzeti identitás, előítéletesség, lakóhely

Several researches have been devoted to describing the national identity and inter-group prejudicial attitudes of young people recently, as well as to the empirical justification of the relationship between them. In the domestic scientific literature we cannot find examples for a detailed and complex examination of the correlation between the existing types of national identity and prejudice or of their causality model based on some kind of socio-cultural attribute. So, using the 2017 datasurvey of the School and Society chain of researches that follows an identical concept and operationalization, we examined the relationship between identity and prejudicial attitudes in four such differing cities (Budapest, Debrecen, Pécs és Győr) where young people are supposedly surrounded socializational conditions of citizenship of differing character. We focus on the nation and citizen concept construction characterizing the secondary school-age youth of these cities not describing or taking into account the individual characteristics or the settlements as well

Levelező szerző: Murányi István, Debreceni Egyetem, BTK Szociológia és Szociálpolitika Tanszék,
4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: muranyi.istvan@arts.unideb.hu

as on the presentation of the relationship towards etnical/national minorities and nations together with their territorial differences. The conclusions of the analysis are to be used in an analysis that takes into account the individual characteristics of the young people surveyed in terms of socialization as well as the contextual characteristics of the cities.

Keywords: youth, young people, socialization, national identity, prejudicial attitudes, settlements

A korábbi *Iskola és társadalom*, valamint más kutatások egyaránt szoros kapcsolatot jeleztek a fiatalok nemzeti identitása és csoportközi előítéletessége között. A kilencvenes években készült kutatások összegzése (Murányi 2006) során már hangsúlyoztuk a *nemzeti identitás és előítéletesség sajátos átfedésének* problémáját és veszélyeit: konfliktusos társadalompolitikai közegben a bizonytalan nemzettudat olyan politikai akarattá transzformálódhat, amely fenyegeti a társadalmi együttműködésre való képességet, és intoleráns lehet azokkal szemben, akik nem a kreált nemzeti célokban megfogalmazott értékrendet képviselik (Deutsch 1966). Ez különösen érvényesül a migránsokra mint kisebbségekre vonatkozó kutatásokra (Csepeli–Örkény 2017; Simonovits–Szalai 2013; Sik 2012a, 2012b; Sik–Szeitl 2016; Sik–Szalai 2016).

A két témakörre vonatkozó, a felnőttek körében készült, meglehetősen gazdag hazai empirikus kutatások közül csak elvétve fordul elő a kapcsolat leírása és/vagy elemzése. Az egyik releváns – és kutatási eredményekkel igazolt – érvelés a saját csoporttól elkülönült idegennel szembeni intolerancia megnyilvánulásának terepe „...a nemzet, a nemzetben való gondolkodás, illetve a nemzethez való tartozás bonyolult kollektív és egyéni érzésvilága” (Csepeli–Örkény 2017: 74). Szintén kuriózumnak tekinthetjük azt a megközelítést, amely szerint a nemzeti identitás kialakulása az egymással kölcsönös kapcsolatban összefonódó politikai és állampolgári szocializáció része. Ennek is köszönhető, hogy a nemzeti identitás nem független a demokratikus politikai rendszerek sajátos (autonóm, szabad döntést és a kisebbségek védelmét preferáló) állampolgáreszményétől (Szabó 2009).

Tanulmányunkban a négy város középiskolás fiataljait jellemző nemzet- és állampolgár-fogalmi konstrukció, valamint az etnikai/nemzeti kisebbségekhez és nemzetekhez kapcsolódó viszony bemutatására és területi eltéréseire koncentrálnak. Kétségtelen, hogy a fiatal korcsoportokra és a felnőttekre vonatkozó kutatások eredményeinek együttes tárgyalása izgalmas vállalkozásnak tűnik, de az eltérő konceptualizálás és operacionalizálás akadályait szinte lehetetlen áthidalni. A másik „minimalista” jellemző: a nemzeti identitás és az előítéletesség közötti, korábban viszonylag kevésbé tárgyalt kapcsolatot – a mintának köszönhetően – városi szinten elemezzük. Ez azt is jelenti, hogy a politikai szocializációs ágensekre vonatkozó részletes és nagyszámú változók felhasználása hasznos lehet egy másik kutatási stratégiára épülő vizsgálat számára.

A kutatás koncepciója szerint a fiatalok politikai szocializációjának a mikroszinten (család, iskola, ifjúsági szervezetek) történő megismerése a szűkebb (lakóhely) és a tágabb (megye/régió) környezethez kapcsolódik. Mindez abból a szempontból fontos, hogy a jól megválasztott helyszín adatai jobban reprezentálják az országon belüli jellegzetességeket, mint a nemzeti szintű átlagolt adatok. Mivel a fiatalok politikai szocializációját meghatározó tényezők (nyilván) országon belül is sokfélék lehetnek, ezért a kutatási helyek kiválasztásához nem közös kritériumokat, hanem olyan, a szocializációs jellemzőket jól

leképező helyi tényezőket (lakóhely típusa) jelölhetünk ki, amelyek összefügghetnek a politikai szocializációhoz kapcsolódó attitűdökkel (Pollock–Hilary 2012).

A tanulmányban elemzett kutatás szervezője és koordinálója Csákó Mihály volt, aki az ELTE TátK szemináriumainak keretében 1990 óta négy évenként végez adatfelvételt budapesti hetedik osztályosok körében. Néhány egyetem és kutatóintézet közötti együttműködésnek köszönhetően a fővárosi kutatások országos vizsgálatokká bővültek (2005, 2008, 2010). A politikai szocializációs jellemzők feltárására vállalkozó, 2017-ben újból megismételt, egyetemi hallgatók közreműködésével lebonyolított survey kutatás kérdőívének egy része megegyezett a korábbi vizsgálatokkal, ezért több témakörben is lehetséges a kutatási eredmények összehasonlítása.¹

Feltételezésünk szerint az ország eltérő gazdasági-társadalmi fejlettségű régiójában található négy városban tanuló fiatalokat eltérő szocializációs jellemzők és életkörülmények, nemzeti identitás konstrukciók, valamint a különböző kisebbségekkel szembeni előítéletes vélt vagy valós tapasztalatok jellemzik. *Az adatfelvétel helyszínekre korlátozott elemzését, a vizsgálat alanyainak releváns szociokulturális, valamint szocializációs változók mentén történő leíró és/vagy kauzális elemzésének hiányát csak részben magyarázzák a terjedelmi korlátok.* A kutatás kérdőívében szereplő – és így felhasználható – változók alapján lehetséges olyan többváltozós modellek konstruálása, amely alapos konceptualizálást igényel. A települések különböző jellemzőinek (pl. gazdasági-társadalmi eltérések, történelmi hagyományok vagy nemzeti-etnikai kisebbségek lakossági aránya), a városok iskoláinak (pl. iskolatípus, évfolyam mint lényeges szocializációs szintereknek) a hatása csak kidolgozott kontextuális modellel jellemezhető. *Mindezek miatt a városok fiataljainak differenciálatlan, de a későbbiekben felhasználható elemzésére vállalkozunk.* A vizsgálati eredmények ismertetése előtt fontosnak tartjuk a relevánsnak tekinthető fogalomértelmezésekre és előzetes kutatási eredményekre történő hivatkozást – természetesen a teljesség igénye nélkül.

Nemzeti identitás: indikátorok és típusok

A nemzeti identitás fogalmának és kutatásának leírása során a *nemzetfogalom szociológiai értelmezését, típusait, kritériumait és a hovatartozási típusokat* tárgyaljuk.

A nemzeti identitás történeti-szociológiai kutatásának *elméleti alapja a polgári nemzet és etnikai nemzet megkülönböztetés.* A két nemzetszemlélet a maga konkrétságában csak ideáltípusként létezik, adott megjelenésükben szétválasztásuk lehetetlen (Szűcs 1974; 1981), azonban a főbb különbségek megfogalmazhatók.

A nemzeti identitás mint kollektív identitás a politikai/állampolgári szocializációban alakul ki. A két szocializációs folyamat (politikai, illetve állampolgári) egymást feltételezi, mivel a politikai keretekben létező társadalomban formálódik az állampolgári identitás, melynek kompetenciáit meghatározza a politikai kultúra és annak intézményi sajátosságai (Szabó 2009).

A nemzeti identitás mérése során a fiatalok magyarságfogalmának konstruálására és az európai nemzetfejlődés két koncepciójához kapcsolódó államnemzeti-kultúrnemzeti

¹ A kutatás négy város (Budapest, Debrecen, Győr, Pécs) középfokú iskoláinak 9. és 11. osztályos tanulóinak $N = 2798$ fős, település, iskolatípus, évfolyam és nem dimenziók mentén súlyozott mintán zajlott. A települések alapján képzett alminták elemszáma a következő: Budapest: $N = 1070$ fő; Debrecen: 822 fő; Győr: 541 fő; Pécs: 365 fő.

kritériumok megítélének mérésére koncentrálnak.² A kettős tartalmi logikát követő operacionalizálás további kritériumok³ megítélésével is kiegészülhet (Szabó–Örkény 1998; Murányi 2006).

A hazai kérdőíves kutatások többsége annak feltárására vállalkozott, hogy a kérdéseket milyen kritériumok alapján határozták meg a magyarság fogalmát (a magyarsághoz mint a legtágabb hovatarozási csoporthoz tartozás feltételeinek preferálása), illetve milyen csoportokat sorolnak a nemzet fogalmába. A fiatalok nemzetfogalmának vizsgálata a magyar nemzetnek mint a magyar állampolgárok közösségének és a határoktól független, a nyelvi-etnikai összetartozáson alapuló nemzetnek a koncepciójára.⁴

A nemzeti identitás kutatása

A kilencvenes éveket jellemző ifjúságkutatások eredményei szerint a magyar anyanyelv kitüntetett szerepét több vizsgálat is megerősítette, míg az állampolgárság kevésbé szükséges feltételnek bizonyult. Az egyik nagymintás kutatásban a középiskolások számára az anyanyelv mellett a szülő származása a leginkább szükséges kritérium, de a kultúrnemzeti koncepció nem kizárólagos, mivel az állampolgárság feltételt támogatók aránya is jelentős. A többi feltétel szükségességének (fontosságának) hangsúlyozásával leginkább a fiatalok magyarságfogalmában kitüntetett szerepet játszó anyanyelv kapcsolódik össze. (Az egyéb feltételeket szükségesnek, illetve fontosnak minősítők a legnagyobb arányban az anyanyelvet is feltételként jelölték meg, illetve tartották fontosnak.) Több eredmény is megerősíti, hogy a feltételek közül a magyarság vállalása független leginkább a többi kritériumtól: a korrelációs kapcsolatok erőssége ebben az esetben a legkisebb, illetve az önbesorolást szükségesnek (fontosnak) minősítők a legkisebb arányban tartják elengedhetetlennek a magyarság további feltételeit. A kultúrnemzeti magyarságfelfogás zártságára utal, hogy legnagyobb arányban is a legkevesbé szükségesnek tartott területi kritériumhoz ragaszkodásnál figyelhető meg a többi feltétel elvárása (Murányi 2006).

A kutatásunk kérdőívében szereplő négy jellemző (származás, hazaszeretet, nemzeti érzés/magyarságtudat, hagyományok tisztelete) közül három gyakorlatilag azonos mértékben fontos⁵ a válaszadó fiataloknak, míg az erősen kultúrnemzeti feltétel (származás) jelentősen kevésbé.⁶ A négy változóval elvégzett faktorelemzés illeszkedése nem volt

² Az egyik csoportot az egyén által elvileg szabadon megválasztható és megváltoztatható (állampolgárság, önmeghatározás, az ország területén élés) szempontok, a másikat az adottságok, akarattól független kritériumok (anyanyelv, származás, szülőföld) alkotják.

³ Például: Ismerje és szeresse a magyar kultúrát; Szeresse a piros-fehér-zöld zászlót; Képes legyen meghalni Magyarorszáért.

⁴ Az operacionalizálás során a magyar nemzethez sorolás/tartozás megítélése legtöbbször a következő csoportokra vonatkozik: 1. szomszéd országokban élő magyarok; 2. nyugaton élő magyarok; 3. hazai nemzeti és etnikai kisebbségek (pl. zsidók, cigányok, németek, románok, szlovákok); 4. idegenek, migránsok.

⁵ „Mennyire fontosak számodra?” 4 fokozatú skála (1: egyáltalán nem; 4: nagyon fontos) átlagok: hazaszeretet: 2,89; nemzeti érzés, magyarságtudat: 2,66; hagyományok tisztelete: 2,62; származás: 1,82.

⁶ A származás mint a nemzethez tartozás kritériuma más kutatásokban is kevésbé meghatározó. A 2012-ben lebonyolított Myplace vizsgálatban a szociokulturális és gazdasági szempontok alapján lényegesen eltérő két város (Sopron és Ózd) 15–29 éves fiataljai leginkább a magyar nyelvet és a törvények tiszteletét, majd a születést, végül a származást (az egyik szülő magyar legyen) sorolták meghatározó feltételnek. Tanulmányunkban többször hivatkozunk a populizmus és radikalizmus kapcsolatát politikai szocializációs fogalmi keretben, komplex módszertani eszközökkel (survey, kvalitatív interjú, etnográfiai esettanulmány) vizsgáló nemzetközi kutatás (Myplace, <http://www.fp7-myplace.eu/>) adataira.

megfelelő, ezért a nemzethez való viszony erősségét is kifejező főkomponens kialakítása bizonyult megfelelőnek (1. melléklet).

Állampolgárság-magyarország kritériumok

Az elmúlt évtized országos mintákon végzett kutatásai során a tizenévesek magyarságértelmezése gyakorlatilag azonos hovatarozási kritériumok megítélése alapján történt. A kérdőíves vizsgálatok eredményeinek közös jellemzője, hogy – a felnőtt magyarságértelmezésektől eltérően – az önmeghatározás csak az anyanyelv és az állampolgárság után szerepelt a fontossági rangsorban. A magyar hovatarozás szempontjainak rangsorolásánál a tizenévesek inkább a kultúrnemzeti kritériumokat tekintették fontosnak, ugyanakkor a származási-nyelvi feltételek nem különültek el az államnemzeti szempontoktól. Az inkonzisztens logikát a magyarság vállalása, vagyis az önmeghatározás elsődleges preferálása oldotta fel (Szabó–Murányi 1993).

Kutatásunk kérdőívében a magyar állampolgárság kritériumait tartalmazó tíz állítás megítélése szerepelt. A tíz változó bevonásával elvégzett faktorelemzés nem illeszkedett megfelelően, ezért a változók tartalmi csoportosítása után négy főkomponenst képeztünk. A képzett indexek statisztikai szempontból megfelelőek, interpretálásuk sem problémás. (A helyes tartalmi csoportosítást a főkomponensek struktúráját jellemző közel azonos faktorsúlyok és kommunalítások, valamint a viszonylag magas magyarázott varianciarányadok igazolják.)

Az első állampolgárfogalom-típust alkotó kijelentéseket (Jogi-politikai főkomponens⁷) leginkább a törvények betartását és választói kötelességét teljesítő állampolgár preferálása jellemzi, mely a demokrácia iránti elkötelezettséggel párosul.⁸

Egy korábbi nagymintás kutatás (Myplace) során hasonló eredményeket kaptunk, mivel a vizsgált ózdi és soproni fiatalok körében – a magyar nyelvet követően – szintén az ország politikai intézményeinek és törvényeinek tisztelete volt a leginkább fontos jellemző.

A Myplace vizsgálat abból a szempontból is figyelemre méltó, hogy az ifjúság körében végzett hazai kutatások közül talán ennek a kutatásnak volt számottevően tárgya az idegenek különböző szempontú megítélése, illetve a xenofób attitűdök vizsgálata. A soproni és ózdi fiatalok leginkább az EU-tagság preferálására vonatkozó kijelentéssel („Az európai uniós tagság nagyon hasznos az ország számára”), míg legkevésbé a szabad földvásárlás lehetőségével („Nem szabad engedni, hogy a külföldiek földet vásároljanak Magyarországon”) értenek egyet.⁹ A vallási vagy más jellemző alapján bevándorlónak tekinthető

⁷ A főkomponens jellemzőit a 2. melléklet tartalmazza.

⁸ „Szerinted mennyire várható el egy magyar állampolgártól?” 4 fokozatú skála (1: egyáltalán nem; 4: feltétlenül) átlagok: 1. tartsa be az ország törvényeit: 3,32; vegyen részt a választásokon: 2,65; 2. legyen elkötelezett híve a demokráciának: 2,40.

⁹ A köztes kijelentések elutasításának csökkenő sorrendje: 1. Magyarországnak korlátoznia kellene a külföldi termékek behozatalát a nemzetgazdaság védelme érdekében. 2. Magyarországnak a saját érdekeinek megfelelően kell cselekednie, még akkor is, ha emiatt konfliktusok származnak más nemzetekkel. 3. A külföldi filmek, zene és könyvek jelentősen gazdagítják a magyar kultúrát.

kisebbségek elutasítását – különösen az észak-keleti iparvárosban – egyértelműen tükrözik az eredmények.¹⁰

A második állampolgár-értelmezésben (*Egalitáriánus-kisebbségi főkomponens*¹¹) az emberek közötti egyenlőség a karitatív cselekvéssel és a kisebbségekre vonatkozó jogok megbecsülésével érvényesül.¹²

A harmadik állampolgár-fogalmi konstrukció (*Mártír-szimbolikus főkomponens*¹³) egyrészt az önfeláldozás lehetőségének vállalását, másrészt a szimbolikus reprezentációk és a kulturális sajátosságok iránti pozitív érzelmi viszonyt tartalmazza.¹⁴

Az előítéletesség jellemzői

Következőkben a csoportközi előítéletesség lehetséges meghatározását, értelmezésének és mérésének típusait, valamint az ifjúsági korcsoportokban jellemző sajátosságait tárgyaljuk.

Az ifjúságra vonatkozó kutatások során – kimondva vagy kimondatlanul – a csoportok közötti előítélet értelmezése leginkább csoportkapcsolatok során kialakuló, egyén vagy csoport által jellegzetesen támogatott vagy ellenzett ítélekezéshöz kapcsolódik (*Tajfel 1981*). A különböző kifejezések (előítéletes beállítódás, előítéletes gondolkodás, diszkriminatív magatartás, előítéletes attitűd, intolerancia, kirekesztő szemlélet) ugyanannak a jelenségnek eltérő leírása, de lényegében azonos kategorizációja.

A fentieknek megfelelően az előítéletes gondolkodás operacionalizálása során indikátornak a többség-kisebbség reláción alapuló, a másság etnikai, nemzeti, deviáns és idegen külcsoportokra vonatkozó negatív ítéleteinek komplex mutatóját tekintik. A hazai ifjúsági kutatások szinte mindegyikében megtalálhatjuk a cigányellenesség és az antiszemitizmus célcsoportjait. A nemzeti és etnikai másság további reprezentánsai (bevándorlók, hazai kisebbségek) mellett a rendszerváltozást követő időszak hétköznapi és nyilvános diskurzusaiban olyan kisebbségi csoportok iránt is megjelent a nyílt intolerancia, amelyek a többségi társadalomtól magatartásban és/vagy megjelenésben eltérő normákat (homoszexuálisok, deviánsok, fogyatékosok) képviselnek. Szabó Ildikó és Örkény Antal jóvoltából meg lehetőségen részletes ismereteink vannak arról, hogy a fiatalok milyen csoportokat tartanak kisebbségeknek, milyen kategorizációs sémák alapján szerkesztik a mindennapokat jellemző többség-kisebbség percepciót (*Szabó–Örkény 1996*).

A felnőttekre vonatkozó csoportközi előítéletességtől sok tekintetben megegyező és eltérő idegenellenességnek sajátos specifikuma, hogy a „...szociológiai kutatás általában a migráns csoportokkal szembeni attitűddel azonosítja az idegenellenesség jelenségét...”

¹⁰ Az egyetértők aránya: A muzulmánok szerepe pozitív a társadalomban (Sopron: 36 százalék, Ózd: 31 százalék); A bevándorlóknak biztosítani kell ugyanazokat a magyaroknak járó jogokat és ellátásokat – egészségügyi, oktatási, lakhatás (Sopron: 56 százalék, Ózd: 42 százalék); Helyes, ha gyanakvóak vagyunk a muszlimokkal szemben (Sopron: 36 százalék, Ózd: 40 százalék); A bevándorlók jelentősen gazdagítják a magyar kultúra sokszínűségét (Sopron: 23 százalék, Ózd: 37 százalék).

¹¹ A főkomponens jellemzőit a 3. melléklet tartalmazza.

¹² „Szerinted mennyire várható el egy magyar állampolgártól?” 4 fokozatú skála (1: egyáltalán nem; 4: feltétlenül) átlagok: 1. legyen meggyőződve arról, hogy minden ember egyenlő: 2,98; segítse a rászorulókat: 2,62; 2. tartsa tiszteletben a kisebbségek jogait: 2,77.

¹³ A főkomponens jellemzőit a 4. melléklet tartalmazza.

¹⁴ „Szerinted mennyire várható el egy magyar állampolgártól?” 4 fokozatú skála (1: egyáltalán nem; 4: feltétlenül) átlagok: 1. szeresse a piros-fehér-zöld zászlót: 2,36; 2. képes legyen meghalni Magyarorszáért: 1,87; 3. ha kell, tudjon áldozatot hozni az orszáért: 2,24; 4. ismerje és szeresse a magyar kultúrát: 2,73.

(Csepeli–Örkény 2017: 77). Az idegenellenesség egyik lehetséges értelmezései közül a személyiség olyan jellemzőinek tekinti az idegenekkel szembeni attitűdöt, amely a következőkön alapul: félelem a másságtól, az idegenségtől, a más csoporttól. Egy 2008-ban végzett kutatás (GFE vizsgálat) során a bevándorlók mellett a másságot reprezentáló csoportokkal¹⁵ szembeni elutasításokat mérték. A nyolc európai országban végzett kutatás egyik következtetése szerint az előtételes attitűdök rendszerbe szerveződnek. „Joggal állíthatjuk, tehát, hogy legyen szó bármelyik kisebbségi csoportról, a velük szembeni elutasítás mögött elötűnik egy egységes gondolkodási séma, ami közös előtételes attitűddé áll össze, illetve fordítva, ami mozgatja a kisebbségekkel szembeni előítéleteket.” (Csepeli–Örkény 2017: 79). Az idegenellenesség magyarázatának alapja az olyan nézet, amely nem egyedül, hanem olyan meghatározott kognitív térben kreálja az elutasító érzést, amely a másság rigid elutasításán alapul.

A fiatalok etnikai identitásának jellemzőivel, illetve az intoleráns attitűdöket magyarázó különböző tényezők vizsgálatával több szociológiai és szociálpszichológiai empirikus kutatás foglalkozott (Fábián–Erős 1996; Szabó–Horváth–Marián 1996; Szabó–Örkény 1998; Ligeti 2003; Murányi 2010).

Az „Iskola és társadalom” vizsgálatokhoz kapcsolódó, 2008-ban lebonyolított nagymintás kutatásban (Csákó 2009; Csákó et al. 2010) a különböző nemzeti csoportokhoz, valamint a cigányokhoz és a zsidókhoz való viszonyulás vizsgálata egy elképzelt szobatársválasztás alapján történt.¹⁶ A szomszédsági viszonynál intimebb, a közvetlen érintkezést feltételező kiválasztás sorrendje az amerikaiak és a nyugat-európai nemzetek (németek, franciák) túlsúlyát mutatja a fiatalok (13 évesek) nemzeti preferenciájában. Jelentősen alacsonyabb a kínaiak és a svédek említése, míg a többi nemzet megnevezésének gyakorisága 10 százalék alatti volt. Az eltérő módszertan alapján végzett kutatásokkal szinkronban, a cigányok választása ritkán fordult elő, de más nemzeti csoportokkal összevetve a zsidókat is csak néhányan fogadták el szobatársnak.

Korábbi elemzések¹⁷ azt igazolták, hogy a fiatalok gondolkodásában a felsorolt csoportokhoz való viszonyt kifejező ellenszenv jól értelmezhető típusokba szerveződik. A leginkább kirekesztő első főkomponens (*xenofób*) olyan etnocentrikus viszonyulási típust képvisel, melyben legnagyobb súllyal a felsorolt idegen nemzeti csoportokkal szembeni ellenszenv a jellemző. A második típusban (*antideviáns*) a többségi társadalom számára egyértelműen (kábitószeresek, homoszexuálisok, bőrféjűek) vagy kevésbé nyíltan (hajléktalanok) deviánsnak minősített kisebbségi csoportokkal szembeni erős ellenszenv a zsidók és a feketék iránti elutasító véleményekkel kapcsolódik össze. A harmadik viszonyulási típus (*apolitikus*) logikája elsősorban a szélsőséges politikai csoportok, valamint – jelentősen kisebb mértékben – a bőrféjűek, cigányok és a nemzeti csoportok iránti együttes érzelmi elutasításon alapul. A feketékre vonatkozó negatív faktorsúly arra utal, hogy a (szélsőséges) politikai szempontok szerinti másság iránti ellenszenv nem párosul a bőrszín miatt történő érzelmi kirekesztéssel. A negyedik típus (*skinhead*) a skinhead ideológiával rokon olyan attitűdöt reprezentál, amelyben az erős cigányellenesség a bőrféjűek iránti rokonszennvel kapcsolódik össze (Murányi 2006).

¹⁵ bevándorlók, muszlim vallásúak, feketék, zsidók, hajléktalanok, fogyatékkal élők

¹⁶ A kérdőívben szereplő kérdés: „Képzeld el, hogy nemzetközi táborban nyaralsz, és kiválaszthatod azt a három gyereket, akivel egy szobában leszel két hétre. Kiket választanál a következő listáról?”

¹⁷ A TÁRKI kutatása 1997-ben készült két kisváros (Sopron és Salgótarján) N = 400 fős, a 16-17 éveseket reprezentáló mintán.

A közelmúltban végzett „Családi politikai szocializáció” (OTKA K78579) kutatásnak fő célkitűzése a családi politikai szocializációs folyamatok, ezen belül a fiatalok demokráciaértelmezése, a nemzeti és etnikai csoportokhoz való viszonya és a családi nevelési stratégiák komplex leírása volt. A kutatás kérdőívében csak a nemzeti/etnikai másság alapján elkülönült külsoportok szerepeltek. A kisebbségi csoportokhoz való viszonyulás operacionalizálása során – hasonlóan több nagymintás korábbi ifjúságkutatáshoz (Szabó–Örkény 1996, 1998) és az „Iskola és társadalom 2008” vizsgálatához – a személyközi távolságtartás módszerével mért előítéletesség az iskolai padtárs szerep megítélésre vonatkozott. A 2008-ban mért eredményekhez hasonlóan az utolsó éves középiskolások 2010-ben is leginkább a cigányok és a románok, legkevésbé az erdélyi magyarok és a finnek (és az amerikaiak) közelségét utasítják el (Murányi 2012).

Egy 2012–2013-as projekt résztvevőinek előítéletességét a társadalmi távolságtartás módszerével mért eredményei szerint – szinkronban a korábbi vizsgálatokkal – 2012-ben is legkevésbé a cigányokat és a romániai románokat, míg leginkább a németeket és az amerikaiakat fogadják el.¹⁸

Kutatásunkban a kisebbségekre vonatkozó négy pozitív állítás közül a másság elfogadása leginkább, míg a kisebbségi jogok érvényesülése legkevésbé jellemzi a fiatalokat. A rasszizmusellenességet és a kisebbségek védelmét átlagosan ugyanazon mértékben tartják fontosnak.¹⁹ A négy faktorsúly és kommunalitás közötti eltérések nem jelentősek, de a kisebbségek védelme mindkét esetben azt jelzi, hogy a főkomponens struktúrájában ennek a kijelentésnek van némileg jelentősebb szerepe (5. melléklet).

A kutatás során a különböző nemzeti és etnikai csoportokhoz való viszonyulás vizsgálata egy elképzelt padtársválasztás alapján történt. Figyelembe véve a 10 százalékos elutasítási határt, a szomszédsági viszonytól intímabb, a közvetlen érintkezést feltételező kiválasztás sorrendje a nagyobb európai nemzetek (németek, oroszok) mellett a tradicionálisan kedvelt nemzetek (horvát, finn) és az erdélyi magyarok túlsúlyát²⁰ mutatja a fiatalok nemzeti preferenciájában (Inkább támogatott csoportok főkomponens²¹). A másik főkomponensben²² szereplő nemzeti csoportok pozitív elfogadása jelentősen alacsonyabb mértékű, a fiatalok 10 százaléknál magasabb volt a „zavarna” megnevezések gyakorisága.²³ Ennek megfelelően a képzett főkomponens elnevezése: Inkább elutasított csoportok.

Az eltérő módszertan alapján végzett kutatásokkal szinkronban, leggyakrabban a cigányok elutasítása fordult elő, de más nemzeti csoportokkal összevetve az arabokat, románokat és a zsidókat is csak néhányan fogadták el padtársnak.

¹⁸ Hatásvizsgálat – ColourSchool Program – 2012/2013, EIA/2012/1.2.2. projekt: filmes beavató program a bevándorlásról. A kutatás mintája: N = 500 fős, 9-10. osztály „Mit szólnál hozzá, ha padtársad ... lenne?” „nem zavarna” arányok: amerikai 40,9%, holland 56,9%, romániai magyar 60,9%, német 56,9%, kurd 27,4%, török 54,5%, cigány 20,6%, romániai román 27,8%. Forrás: https://ajgm.mozanaplo.hu/_tiny-mce_uploads/bp_arany/files/colourschool_hatastanulmany.pdf [Letöltve: 2017. 10. 09.]

¹⁹ „Mennyire fontosak számodra?” (4 fokozatú skála 1: egyáltalán nem; 4: nagyon fontos) átlagok: másság elfogadása: 2,96; rasszizmusellenesség: 2,54; kisebbségek védelme: 2,54; kisebbségi jogok érvényesülése: 2,24.

²⁰ Padtársként zavarna válaszok aránya: orosz: 10; német 6; horvát: 5; finn: 5; erdélyi magyar: 4.

²¹ A főkomponens jellemzőit a 6. melléklet tartalmazza.

²² A főkomponens jellemzőit a 7. melléklet tartalmazza.

²³ „Mit szólnál hozzá, ha padtársad a következő csoportok tagja lenne?” zavarna válaszok aránya: cigány: 36; román: 26; arab: 25; zsidó: 20; kínai: 15; kongói: 14; szlovák: 12; szerb: 11.

Eredmények

Az elemzések (8–14. melléklet) során a varianciaelemzés mellett a többszörös összehasonlításra alkalmas *Post Hoc* tesztet is használtuk (One-way ANOVA, Post hoc Tukey's-b). A *Post Hoc* teszt eredmény táblázatában minden lehetséges párosítás szerepel. Egy csoportba tartoznak azok a csoportátlagok, amelyek között nincs jelentős (szignifikáns) eltérés. A teszt azt is megmutatja, hogy melyek azok a változók, amelyek több változóval is azonos csoportba tartoznak. Az általunk használt Tukey's b-teszt az egyik legszigorúbb teszt és háromnál több csoportra is alkalmazható.

Az eredmények szerint a *debreceni tanulók állampolgárság-értelmezése* – viszonyítva a három másik városhoz – *jogi és politikai kritériumokra, valamint egyfajta hősiesség érzelmi és szimbolikus reprezentációkra* épül, ugyanakkor elutasítják az azonos állampolgári jogokkal bíró kisebbségek elfogadását. Nem meglepő, hogy ehhez a funkcionálisan is zárt állampolgár preferálásához a *másság és nemzeti kisebbségek elutasítása, valamint a nemzetet hagyomány, származás és érzelmi elkötelezettség kritériumok alapján értelmező felfogás* párosul. Ennek a modernizáció szempontjából megkésett nemzetfejlődésnek egyik sajátossága a debreceni fiataloknál is megfigyelhető, mivel elutasítják a kisebbségeket és a kevésbé vagy inkább rokonszenves nemzeteket.

A *budapesti tanulók állampolgár-értelmezése* lényegében inverze a *debreceni fiatalokénak*. A *jogi-politikai kritériumok támogatása* Budapesten a legkevésbé jellemző, de az *önfeláldozást és szimbolikus értékeket* szintén kevésbé támogatják. A budapesti fiatalok számára az állampolgároktól elvárható az *egyenlőség és a kisebbségek iránti nyitottság*, de nem szükséges a heroikus-reprezentatív azonosulás. Ennek megfelelően a kelet-európai nemzetfejlődés során kialakult *kultúr-nemzet jellemzőket sem tartják a nemzet kritériumainak*. Az állam-nemzet felfogással azonosuló fővárosi fiatalok nyitottak a kisebbségek irányában, és elutasítják a rasszizmust, pozitívan viszonyulnak a különböző nemzetekhez.

A *pécsi és a győri fiatalok* több esetben is eltérően ítélik meg az állampolgárok jellemzőinek típusait. A *jogi és politikai kritériumok támogatása* a győriek esetében a debreceniekkel, a pécsiek esetében a budapesti tanulókéval azonos (nem szignifikáns az átlagok eltérése). Az *egyenlőség és kisebbségek védelmére épülő értelmezés inkább jellemzi a győrieket, mint a pécsi fiatalokat, de egyik esetben sem térnek el a debreceniek és a budapestiek átlagától*. A harmadik állampolgár konstrukció (*mártír-szimbolikus*) azonos súllyal határozza meg a két város fiataljai állampolgár-fogalmának értelmezését, mindkét esetben a budapestiekkel azonos mértékben. Az *azonosság a nemzet konstrukció támogatásában is megnyilvánul*: mindkét városban a debreceni fiataloknál kevésbé, míg a budapestieknél nagyobb mértékben jellemző a származásra és tradícióra épülő nemzetértelmezés. A *másság és a kisebbségek elutasítása* nagymértékben a pécsiekre, míg az *elfogadás a győriekre jellemző*. A nemzetekhez való viszonyt mindkét városban az intolerancia jellemzi, mivel elutasítják a *padtárs szerep* alapján képzett mindkét nemzeti/etnikai csoportot.

Az eredmények eddigi összegzésének tekinthető, hogy az elemzés során felhasznált főkomponensek (*nemzet/állampolgár/intolerancia*) bevonásával *másodlagos faktoranalízist végeztünk*.

1. táblázat: A faktoranalízis alapján elkülönült három faktor/faktorsúlyok²⁴
(Maximum likelihood módszer, Varimax rotálás)

	Önfeláldozó nemzet	Diszkriminált kisebbség	Egyenrangú kisebbség
Mártír-szimbolikus állampolgár	0,975	0,069	0,059
Kultúrnemzet konstrukció	0,561	0,080	-0,015
Jogi-politikai állampolgár	0,444	-0,035	0,350
Inkább támogatott nemzeti/etnikai csoportok	0,159	0,962	-0,220
Inkább elutasított nemzeti/etnikai csoportok	-0,002	0,650	-0,93
Egalitáriánus-kisebbségi állampolgár	0,196	-0,096	0,955
Kisebbségvédelem	-0,073	-0,311	0,534
Variancia százalékban	25,03	25,36	12,13

A jól elkülönült három faktor elnevezése során elsősorban a magas faktorsúlyokat vettük figyelembe. Ennek megfelelően az első faktorban (*Önfeláldozó nemzeti csoport*) két állampolgártípus (Mártír-szimbolikus, Jogi-politikai), valamint a Kultúrnemzeti hős típus szignifikánsan elkülönülve csak a debreceni diákokat jellemzi. A második faktort (*Diszkriminált kisebbség*) erőteljesen a nemzeti és etnikai csoportok elutasítása határozza meg. Ezt a diszkriminációt csak a budapesti fiatalok utasítják el, míg a másik három város fiataljait az elfogadás jellemzi. A harmadik faktorban (*Egyenrangú kisebbség*) a kisebbségvédelem olyan állampolgár-felfogással párosul, amely a kisebbségek egyenlőségét és jogainak elismerését tartalmazza.

Az egyutas varianciaanalízis és Post Hoc teszt (Tukey 's-b) eredménye a következő:

2. táblázat: Önfeláldozó nemzet
score átlagok (F: 17,76, Sig.: 0,000)

	1	2
Budapest	-0,0815	
Pécs	0,0511	
Győr	0,0741	
Debrecen		0,3243

3. táblázat: Diszkriminált kisebbség
score átlagok (F: 12,86, Sig.: 0,000)

	1	2
Budapest	-0,0813	
Debrecen		0,1339
Győr		0,1859
Pécs		0,2364

²⁴ Kommunalitás: Kultúrnemzet konstrukció: 0,321; Jogi-politikai állampolgár: 0,321; Egalitáriánus-kisebbségi állampolgár: 0,960; Mártír-szimbolikus állampolgár: 0,959; Kisebbségvédelem: 0,388; Inkább támogatott nemzeti/etnikai csoportok: 0,999; Inkább elutasított nemzeti/etnikai csoportok: 0,431.

4. táblázat: Egyenrangú kisebbség score átlagok (F: 3,85, Sig.: 0,000)

	1	2
Pécs	-0,1205	
Debrecen	-0,0983	
Budapest	0,1628	0,1628
Győr		0,1303

A nemzeti orientáció és az állampolgári értelmezések együttes mutatóival (faktoraival) elvégzett elemzés eredményei illeszkednek a korábbi következtetéseinkhez: *a zárt és múltorientált nemzeti és az ezzel összefonódó szimbólumokra, valamint jogi és politikai kritériumokra épülő állampolgár-elképzelés csak a debreceni fiatalok sajátja* – szignifikánsan elkülönülve a másik három városban élő fiatalok csoportjától. *A budapesti tanulókra sem a nemzeti/etnikai csoportok elutasítása, sem a kisebbségek egyenrangúságának megkérdőjelezése nem jellemző.* Az állampolgári és nemzeti konstrukciók preferálásában a győri és pécsi fiatalok csoportjában a debreceni tanulókhöz hasonló, de nem egyértelmű tendencia figyelhető meg.²⁵

Az Egyenrangú kisebbség faktor score átlaga szignifikánsan eltér a győri és a pécsi fiatalok csoportjában és Győrben a kisebbségvédelem és állampolgári egyenlőség támogatása, míg Pécsen az elutasítása a jellemző viszonyulás.

Az elemzések alapján a nemzeti orientáció és állampolgárság együttes mutatója alapján azt mondhatjuk, hogy *a debreceni fiatalok a legkevésbé, a budapestiek a leginkább nyitottak a nemzeti/etnikai kisebbségi csoportok megítélésében és az ezzel szorosan összefüggő, modernizáció szempontjából eltérő nemzetértelmezési típusok támogatásában.* A másik két város fiataljait egyfajta „köztes” attitűdök jellemzik.

A települési szintre vonatkozó elemzések eredményének érvényessége nyilván korlátozott, hiszen hoszan sorolhatnánk azokat a lehetséges befolyásoló tényezőket, amelyek formáltak (formálhatták) a következtetéseinket. Mindezek miatt az adatbázis felhasználásának az adatfelvétel során megismert *individuális és a városokra is vonatkozó kontextuális változókat is szükséges bevonni az elemzésbe.* Ennek megfelelően *adott a következő feladat.*

IRODALOM

- CSÁKÓ M. (2009) Demokráciára nevelés az iskolában. In: Somlai P., Surányi B., Tardos R. & Vásárhelyi M. (szerk.) *Látás-viszonyok.* Budapest, Pallas. pp. 155–188.
- CSÁKÓ M., MURÁNYI I., SIK D. & SZABÓ I. (2010) A családi politikai szocializációról. Vizsgálati szempontok egy empirikus kutatáshoz. *Társadalomkutatás*, Vol. 28. No. 4. pp. 419–446.
- CSEPELI GY. & ÖRKÉNY A. (2017) *Nemzet és migráció. E-tankönyv.* Budapest, ELTE TáTK.
- DEUTSCH, K. (1966) *Nationalism and Social Communication: An Inquiry into the Foundations of Nationality.* Cambridge, Mass.

²⁵ Az Önfeláldozó nemzet típus score átlaga megegyezik a debreceni, győri és pécsi tanulók mintájában, azonban a debreceni fiatalok átlaga szignifikánsan eltérő.

- ERŐSS F. & FÁBIÁN Z. (1999) Az etnikai előítéletek kialakulásáról: tekintélyelvűség és szociális környezet. *Educatio*, Vol. 8. No. 2. pp. 233–247.
- LIGETI GY. (2003) *Gyűjtős. Iskola, demokrácia, civilizáció*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- MURÁNYI I. (2006) *Identitás és előítélet*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- MURÁNYI I. (2010) Tizenévesek előítéletessége és demokráciához való viszonya. *Új Ifjúsági Szemle*, Vol. XIII. No. 1. pp. 47–60.
- MURÁNYI I. (2012) Előítéltelesség és demokrácia-értelmezés a fiatalok körében. *Educatio*, Vol. 21. No. 2. pp. 259–271.
- POLLOCK, G. & PILKINGTON, H. (2012) *The MYPLACE Case Study Approach: A discussion Paper. 21st February*. http://www.fp7-myplace.eu/resources_general.php [Letöltve: 2017. 10. 17.]
- SÍK E. (válogatta és szerkesztette) (2012) *A migráció szociológiája 1. E-tankönyv*. Budapest, ELTE TáTK.
- SÍK E. (válogatta és szerkesztette) (2012) *A migráció szociológiája 2. E-tankönyv*. Budapest, ELTE TáTK.
- SÍK E. & SZEITL A. (2016) Migráció a mai Magyarországról. *Educatio*, Vol. 25. No. 4. pp. 546–557.
- SIMONOVITS B. & SZALAI B. (2013) Idegenellenesség és diszkrimináció a mai Magyarországon. Migráció a mai Magyarországon. *Magyar Tudomány*, Vol. 174. No. 3. pp. 251–262.
- SZABÓ I. (2009) *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások alakulásában Magyarországon 1867–2006*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- SZABÓ I., HORVÁTH Á. & MARIÁN B. (1996) *Főiskolások állampolgári kultúrája*. Budapest, MTA PTI, Etnoregionális Kutatóközpont.
- SZABÓ I. & MURÁNYI I. (1993) Nemzet és magyarság. Állampolgárság és nemzeti hovatartozás egy vizsgálat tükrében. *Regio*, Vol. 4. No. 1. pp. 121–133.
- SZABÓ I. & ÖRKÉNY A. (1996) 14-15 éves fiatalok interkulturális világgépe. In: Lázár G., Lendvai J. & Örkény A. (szerk.) *Többség-Kisebbség. Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből*. Budapest, Osiris-MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport. pp. 161–235.
- SZABÓ I. & ÖRKÉNY A. (1998) *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest, Minoritás alapítvány.
- SZŰCS J. (1974) *Nemzet és történelem*. Budapest, Gondolat.
- SZŰCS J. (1981) Vázlat Európa három történelmi régiójáról. *Történelmi Szemle*, Vol. 24. No. 3. pp. 313–359.
- TAJFEL, H. (1981) Cognitive Aspects of Prejudice. In: Tajfel, H. (ed.) *Human Groups and Social Categories*. Cambridge, Cambridge University Press.

MELLÉKLETEK

1. melléklet: Nemzet konstrukció főkomponens

Indikátor	Faktorstűly	Kommunalitás
Származás	0,478	0,229
Hazaszeretet	0,823	0,678
Nemzeti érzés, magyarságtudat	0,684	0,468
Hagyományok tisztelete	0,725	0,526

Magyarázott variancia: 47,5%

2. melléklet: Állampolgár konstrukció 1: Jogi-politikai főkomponens

Indikátor	Faktorstűly	Kommunalitás
Tartsa be az ország törvényeit	0,581	0,337
Vegyen részt a választásokon	0,764	0,585
Legyen elkötelezett híve a demokráciának	0,765	0,585

Magyarázott variancia: 50,21%

3. melléklet: Állampolgár konstrukció 2: Egalitáriánus-kisebbségi főkomponens

Indikátor	Faktorstűly	Kommunalitás
Legyen meggyőződve arról, hogy minden ember egyenlő	0,808	0,653
Segítse a rászorulókat	0,809	0,654
Tartsa tiszteletben a kisebbségek jogait	0,831	0,691

Magyarázott variancia: 66,62%

4. melléklet: Állampolgár konstrukció 3: Mártír-szimbolikus főkomponens

Indikátor	Faktorstűly	Kommunalitás
Szeresse a piros-fehér-zöld zászlót	0,619	6,19
Képes legyen meghalni Magyarorszáért	0,728	7,28
Ha kell, tudjon áldozatot hozni az országért	0,686	6,86
Ismerje és szeresse a magyar kultúrát	0,604	6,04

Magyarázott variancia: 59,4%

5. melléklet: Intolerancia 1: Kisebbségvédelem főkomponens

Indikátor	Faktorstűly	Kommunalitás
Másság elfogadása	0,702	0,493
Rasszizmusellenesség	0,639	0,409
Kisebbségek védelme	0,817	0,668
Kisebbségi jogok érvényesülése	0,717	0,514

Magyarázott variancia: 52,10%

6. melléklet: Intolerancia 2: Inkább támogatott csoportok főkomponens

Indikátor	Faktorsúly	Kommunalitás
Orosz	0,749	0,567
Német	0,799	0,604
Horvát	0,873	0,738
Finn	0,873	0,749
Erdélyi magyar	0,608	0,268

Magyarázott variancia: 61,38%

7. melléklet: Intolerancia 3: Inkább elutasított csoportok főkomponens

Indikátor	Faktorsúly	Kommunalitás
Arab	0,498	0,492
Cigány	0,367	0,349
Kínai	0,547	0,538
Kongói	0,642	0,633
Román	0,528	0,544
Szerb	0,576	0,590
Szlovák	0,588	0,566
Zsidó	0,508	0,506

Magyarázott variancia: 57,12%

8. melléklet: Nemzet konstrukció
score átlagok (F: 30,806, Sig.: 0,000)

	1	2	3
Budapest	-0,111		
Pécs		0,117	
Győr		0,193	
Debrecen			0,377

Viszonyítva a másik három városhoz, a Nemzet konstrukció átlaga szignifikánsan nagyobb Debrecenben, míg a Budapesten élők között a legkisebb átlag a jellemző. Más-ként fogalmazva, a kultúrnemzeti értelmezési típus leginkább Debrecenben, legkevésbé Budapesten népszerű, míg a másik két város fiataljaira jellemző átlagok nem térnek el (szignifikánsan) egymástól.

9. melléklet: Állampolgár konstrukció 1: Jogi-politikai
score átlagok (F: 8,961, Sig.: 0,000)

	1	2	3
Pécs	-0,145		
Budapest	-0,037	-0,037	
Győr		0,091	0,091
Debrecen			0,216

Az állampolgár fogalmát jogi és politikai kritériumok alapján értelmező konstrukció (Jogi-politikai állampolgár) – a Nemzet konstrukció átlagokhoz hasonlóan – Debrecenben a leginkább, Budapesten a legkevésbé jellemző. A nemzet kultúrnemzeti típusától azonban lényeges eltérés, hogy a Jogi-politikai állampolgár konstrukció átlaga nem tér el szignifikánsan a debreceni és a győri fiatalok, illetve a budapesti és pécsi fiatalok között. Az átlagok struktúrájában a győriek játszanak „áthidaló” szerepet, mivel a budapestiek és a debreceniek csoportjával is hasonló (szignifikánsan nem különböző) a konstrukció átlaga.

10. melléklet: Állampolgár konstrukció 2: Egalitáriánus-kisebbségi score átlagok (F: 3,001, Sig.: 0,029)

	1	2
Pécs	-0,128	
Debrecen	-0,669	-0,669
Budapest	0,013	0,013
Győr		0,115

A második állampolgár-értelmezés (Egalitáriánus-kisebbségi állampolgár) az előzőekben szignifikánsan különböző átlagokkal jellemezhető budapesti és debreceni fiatalokat most a szignifikánsan nem eltérő átlagú csoportba sorolja. Lényeges eltérés azonban, hogy a budapesti fiatalokra kismértékben, de inkább jellemző az egalitáriánus és kisebbségeket preferáló állampolgár-értelmezése, míg a debrecenieknél az elutasítás (negatív átlag) figyelhető meg. Az állampolgár-értelmezési-típus négy városra vonatkozó struktúrája kissé bonyolult: az első csoportba sorolható (egymástól szignifikánsan nem különböző) három város közül Debrecen és Budapest is szerepel a második csoportban. Ez azt jelenti, hogy az egyenlőség és kisebbségvédelem eltérése leginkább a győri, legkevésbé a pécsi fiatalok csoportjára jellemző, azonban egyik város sem különbözik szignifikánsan a debreceni és budapesti csoportok átlagától. Másként fogalmazva: eltérnek egymástól, de nem különböznek a másik két várostól.

11. melléklet: Állampolgár konstrukció 3: Mártír-szimbolikus score átlagok (F: 17,551, Sig.: 0,000)

	1	2
Budapest	-0,079	
Pécs	0,062	
Győr	0,070	
Debrecen		0,321

A harmadik állampolgár-fogalmi konstrukció (Mártír-szimbolikus) városok alapján történő preferálása egyértelmű: az önfeláldozásra és érzelmi-szimbolikus elkötelezettségre épülő állampolgár képe nagymértékben csak a debreceni fiatalokra jellemző. A civis város fiataljainak elkülönült értelmezését az is mutatja, hogy szignifikánsan eltér a rájuk jellemző átlag a másik három város egymástól nem különböző átlagától.

12. melléklet: Intolerancia 1: Kisebbségvédelem

	1	2
Pécs	-0,248	
Debrecen	-0,198	
Győr		0,026
Budapest		0,064

A másság és a kisebbségek elfogadása, valamint a rasszizmus elutasítása szignifikánsan eltér a pécsi és a debreceni, illetve a győri és budapesti fiatalok között. A két-két csoport azonos (nem szignifikáns) átlagainak előjele azt mutatja, hogy a kisebbségekhez a pécsiek és a debreceniek negatívan, míg a győriek és a budapestiek pozitívan viszonyulnak.

13. melléklet: Intolerancia 2: Inkább támogatott nemzeti/etnikai csoportok score átlagok (F: 17,03, Sig.: 0,000)

	1	2
Budapest	-0,053	
Debrecen	0,035	0,035
Pécs		0,173
Győr		0,197

Az inkább támogatott nemzeti csoportok megítélése a debreceni és a budapesti fiatalok körében nem tér el szignifikánsan. A másik csoportban a pécsi és a győri fiatalok szerepelnek, míg a két csoport között a debreceniek „közvetítenek”: nem különböznek a másik három város fiataljainak átlagától.

14. melléklet: Intolerancia 2: Inkább elutasított nemzeti/etnikai csoportok score átlagok (F: 7,63, Sig.: 0,000)

	1	2
Budapest	-0,088	
Győr		0,151
Pécs		0,218
Debrecen		0,222

Az elutasított nemzetek intolerancia típus megítélése a Mártír-szimbolikus állampolgár konstrukcióhoz hasonló, csak másik városban és ellenkező előjellel. Az elutasított nemzet konstrukció városok alapján történő preferálása most is egyértelmű: az inkább negatívan értékelt nemzetek konstrukciójának elutasítása csak a budapesti fiatalokra jellemző, míg a fővárosi középiskolásoktól szignifikánsan eltérő három másik városban (egymástól nem eltérő) pozitív preferencia figyelhető meg.

Budapesti tanárok nézetei a migrációról és a multikulturalizmusról

Szükség van-e a diverzitásra és a multikulturalizmusra?

BORECKZY ÁGNES* – NGUYEN LUU LAN ANH

ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

A 2016–17-ben folytatott kutatás célja az volt, hogy feltárja a tanárok multikulturalizmusról, multikulturális pedagógiáról alkotott nézeteit, valamint a migránsokkal és gyerekeikkel kapcsolatos attitűdjeit.¹ A kutatás elméleti háttérében az a feltételezés állt, hogy a multikulturális pedagógiai nézetek és a migrációs attitűdök nem függetlenek a tanárok nemzeti identitásától és diverzitásélményétől. A kérdőíves vizsgálatban 368 pedagógus és pedagógusjelölt vett részt. Az eredmények arra utalnak, hogy a multikulturális nézetek és a migrációs attitűdök szorosan összefüggnek egymással, továbbá, hogy az esszencialista nacionalizmus a fenyegetettségérzettel pozitív, a résztvevők családjának és környezetének etnikai diverzitásával pedig negatív kapcsolatban áll.

Kulcsszavak: nacionalizmus, multikulturalizmus, migráció, tanári nézetek és attitűdök

The study was carried out in 2016–17. It aimed at revealing teachers' views on multiculturalism and multicultural education together with their concept about migrants and immigrant children. When constructing a framework of interpretation, we supposed that views on multicultural education and attitudes concerning migrants would be connected to, or, indeed, interrelated with teachers' national identity, as well as their previous experiences of diversity. The results of the questionnaire research based on a sample of 368 pre-service and in-service teachers demonstrate that multicultural views and attitudes are strongly correlated with those on migration. The sense of threat seems to be interrelated with an essentialist national identity, which on the other hand has a negative relationship with the ethnic diversity of the respondents' families and their social environment.

Keywords: nationalism, multiculturalism, migration, teachers' views and attitudes

* Levelező szerző: Boreczky Ágnes, 1013 Budapest, Attila út 21. IV. em. 5.
E-mail: boreczky.agnes@gmail.com

¹ Bár a multikulturalizmusnak és az elsősorban európai interkulturalizmusnak mások a történeti gyökerei, nem különböztetjük meg őket, mert a multikulturalizmus sokféle szintje és irányzatai, valamint az interkulturalizmus-értelmezések nagymértékben megegyeznek (vö. *Parekh* 2016).

Makacs tény, hogy az európai országok népessége egyre heterogénabb, és már 2008 és 2010 között is minden 12. család interetnikus család volt (Lanzieri 2012). Ez az arány mára bizonyosan még magasabb. De a későbbiekben bemutatott, 2016-17-ben folytatott budapesti tanárkutatásunk adatai is jelzik, hogy a tanárok döntő többsége tanított már két- vagy többnyelvű tanulókat, illetve olyanokat, akik családjukkal külföldről tértek vissza, vagy akiknek szülei jelenleg is külföldön dolgoznak. Ezek a diákok nemcsak több kultúrában élnek és mozognak, elkerülhetetlen kulturális- és identitásválasztások elé kerülnek. Mindezt Európa gyorsan változó politikai erőviszonyai, a feltámadó régi és az erősödő új nacionalizmusok, a közép-kelet-európai országok *kirekesztő* kormánypolitikája mellett, alkalmasint ellenére sem az oktatáspolitikai, sem pedig az intézményes iskolai gyakorlat nem hagyhatja figyelmen kívül, vagyis ha hosszabb távon működőképességre törekszik, a rendszer egészének *multikulturalizálódnia* kell.

Európában a *multikulturális oktatáspolitikai* és pedagógia jelentőségét növelik az elmúlt évek bevándorlási hullámjai, ugyanakkor a multikulturális társadalom- és oktatáspolitikát, a politikai-társadalmi közbeszédet, valamint a multikulturális pedagógiai gyakorlatot az egyes országokban nagyon különböző történeti előzmények jellemzik. Epizodikusan ugyan, de a mai értelemben vett multikulturális pedagógiai megközelítések Magyarországon is megjelentek az 1990-es évek közepén (Boreczky 1995, 1999, 2000; Czachesz 1998; Forray 1997, 2003), az oktatásban azonban elsősorban² csak a roma gyerekek esélyegyenlőtlenségét csökkentő, önmagában amúgy sem elégséges integrációs politikában nyilvánultak meg, amelyet a jelen erősödő rendszer- és intézményszintű szegregációs tendenciái folyamatosan felülírnak. Ezek között a körülmények között került sor 2015 nyarán a Keleti pályaudvar által szimbolizált menekültválságra, majd azt követően a bevándorlásellenességet gerjesztő plakátkampányra és népszavazásra, és ezek alkotják azt a hátteret, amelyben a 368 budapesti tanár és pedagógusjelölt részvételével végzett kutatásunk zajlott.

A kutatás elméleti háttere

Kutatásunk során – már csak az erősödő európai szeparatista törekvések és nacionalizmusok miatt is – elkerülhetetlennek tűnt a nacionalizmus(ok) és a hozzájuk szorosan kapcsolódó identitások, valamint a multikulturalizmus viszonyának problematizálása. A politikailag, kulturálisan vagy etnikailag egységes nemzet realitása ugyan már a múlté, de a vízió újra és újra megelevenedik. Ugyanígy, jóllehet az egyes országok népessége történetileg vagy az elmúlt évtizedek migrációs folyamatai miatt multietnikus, a *multikulturalizmus* – mint az egyenlőség és diverzitás elismerésén alapuló társadalom-, identitás- és kultúrpolitika – miközben a diaszpórák miatt már transznacionális érvénnyel bír, még nemzetállami keretek között is nagyon nehezen tör utat magának. Mi több, erősek a multikulturalizmussal kapcsolatos kritikai hangok, a politikai retorikában pedig vissza-visszatérnek a negatív jóslatok.

² Bármilyen integrációs vagy „felzárkóztató” program kudarca van ítélve, ha nem társul multikulturális pedagógiai szemlélettel és nem alkalmazza annak a helyhez és a tanulókhöz legjobban illeszkedő eszköztárát (vö. Boreczky 2012, 2014).

Nacionalizmus versus multikulturalizmus?

Elképzelhető-e, hogy ez az eredetileg két nagyon eltérő alapelveken nyugvó eszmerendszer és társadalomalakító gyakorlat megfér egymással? Elképzelhető-e hogy az egymással kibékíthetetlennek tűnő, de legalábbis konfliktusos multikulturalizmus és nacionalizmus egy elméleti keretbe kerüljön, vagy, hogy például egy nem kirekesztő nacionalizmussal és identitással együtt empirikus módon is megközelíthető és leírható valóságot képezzen?

Maga a kettőt összekapcsoló fogalom, a *multikulturális nacionalizmus* (multicultural nationalism) többnyire a politikai nemzethez kötve, már létezik. Leíró szinten azokról az országokról van szó, amelyeket különböző csoportok alkotnak, mint pl. az Egyesült Államokról, Ausztráliáról vagy Kanadáról.

Kanadában a fogalomnak normatív jellege is van: a multikulturalizmus hivatalos politika, melyet az 1988-ban elfogadott Kanadai Multikulturális Törvény (Canadian Multicultural Act) is rögzít. Szintén Kanadára is vonatkoztatva korlátozott – egyben kritikai – tartalmat fed Caitlin Gordon-Walker (2016) megfogalmazása, aki azt állítja, hogy a multikulturális nemzet programjában a kulturális sokféleség középpontba helyezésével törekszik a nemzeti egység megteremtésére, miközben egyes kisebbségek történetét és kultúráját a mainstream nemzeti kultúra jóindulatának bizonyítására és főlényének elismerésére használja, vagyis lényegében domináns és periferikus kultúrákat különböztet meg, és inkluzivitása addig terjed, amíg a kisebbségek nem kérdőjelezik meg az állam autoritását vagy legitimitását.

Az utóbbi évek szakirodalmában a multikulturalizmus és a nacionalizmus – bár feltételekkel, de – összebékíthető. Az egyik feltétel az, hogy a kulturális identitások nyilvános elismerésben és támogatásban részesüljenek, hogy a nemzeti identitás magába foglalja a kisebbségeket is (Kymlicka 1995; Parekh 2000). A másik feltétel az elfogadáshoz és strukturális, valamint pszichológiai vonatkozásban is az intézményrendszerhez, a belsővé tett intézményesüléshez kapcsolódik:

„A politikai közösség csak akkor várhatja el tagjaitól, hogy kialakuljon bennük a hovatartozás érzése, ha egyaránt értékeli és éltei őket az összes sokféleségükkel együtt, és megjeleníti mindezt a *strukturájában*, a *politikában*, a *közügyek* intézésében, önmaga megértésében és önmeghatározásában is.” (Parekh 2000)

Giroux a multikulturális nemzet funkcióit a progresszív jelzővel kibővítve transznacionális szintre emeli: „A progresszív *nacionalizmus* fogalma megköveteli a demokratikus *különbségpolitika* és a *multikulturalizmus* koordinálását a határátlépéssel, a diaszpóra politikával, és a poszt-nacionalizmussal, amelyek felismerik, hogy az átmenetek, a flow és a társadalmi formák globális szinten jönnek létre.” (Giroux 1995: 45.)

Nacionalizmus- és identitástípusok: a migrációval kapcsolatos attitűdök

Évtizedekig a nacionalizmusról szóló tudományos diskurzusok alapparadigmája állam-nemzet–politikai nemzet, illetve az etnikai-kulturális nemzet dichotómiájában (Meineke 1907, 1970; Kohn 1944) megfogalmazott nacionalizmus fogalma volt, mely az eltérő társadalomfejlődésre alapozott Kelet és Nyugat közti választóvonalhoz kapcsolódott.

Ma a szakirodalomban nagyon sokféle kategorizáció létezik, és magának a dichotómiának az érvényessége is megkérdőjeleződött. Egyfelől az „etnikai” és a „politikai” nacionalizmus a fejlődés két fázisát jelöli, amely az etnikai nemzettől a politikai nemzetbe való történelmi átalakulás leírására szolgál, másfelől nyilvánvalóvá vált, hogy

adott társadalmon belül *egyidejűleg* mind az etnikai nemzet, mind a politikai nemzet jellemzői megjelenhetnek, hogy az identitásnak mindenütt vannak állampolgári és etnikai elemei (Smith 1991). Mi több, a legtöbb esetben a típusok keverednek, és a mintázat vagy az egyes identitáselemek aránya adja a kategorizáció és az értelmezés alapját.

A politikai-etnikai nacionalizmus kettőssége mellett erősen kérdésessé vált az a sztereotípiá is, mely szerint a nyugat-európai országokban és az Egyesült Államokban a nemzet politikai-állampolgári alkotóelemei az uralkodóak, míg Közép- és Kelet-Európában az etnikai elem a jellemző. A keleti országok között pedig szintén vannak olyanok, ahol az állampolgárság az identitás fontos eleme.

A nacionalizmusok típusait Greenfeld (1992) az *etnikai-* és állampolgári (ethnic-civic) modellen belül értelmezi, de a dichotómiát kibővíti az individualisztikus–libertáriánus, illetve a kollektivistikus–authoritariánus kategóriákkal. Az International Social Survey Programme 1995-ben, 2003-ban és 2013-ban végzett National Identity témájú összehasonlító vizsgálatai koncepcionálisan és empirikus alapon is továbbfinomították vagy cáfolták az ethnic–civic ellentétpárt, miközben megegyeznek abban – és ez kutatásunk szempontjából különösen fontosnak bizonyult –, hogy a *különböző nacionalizmusok és identitástípusok* más-más, *migránsokkal kapcsolatos attitűdökkel* járnak együtt. (Lásd részletesen Medrano 2005; Lewin-Epstein–Levanon 2005; Heath–Tilley 2005; Hunyady 2011; Csepeli–Murányi–Prazsák 2011; Csepeli–Örkény 2017.)

Identitás és észlelt csoportközi fenyegetettség

Kutatásunkat a nemzeti identitás és külső csoportok iránti attitűdök közötti kapcsolatok mellett az észlelt csoportközi fenyegetettségre, majd a *fenyegetettség – migrációs előnyök* (hozzájárulás) modellre, illetve a *kontaktus hipotézisre* alapoztuk.

A szociálpszichológiában több évtizedes múltra tekintenek vissza a Csoportközi Fenyegetettség Elmélete (korábbi neve Integrált Fenyegetettség Elmélet) és az erre építő kutatások (lásd Stephan–Ybarra–Rios 2016). Jelenlegi verziójában az elmélet kétféle fenyegetettséget említ. Egyrészt az ún. *reális* (nem szimbolikus, materiális, praktikus vonatkozásokra utaló) fenyegetést. Másrészt az ún. *szimbolikus*, a saját csoport világfelfogására vonatkozó fenyegetést. Velasco González, Verkuyten, Weesie és Poppe (2008) holland serdülőkkel végzett kutatásában a szimbolikus fenyegetettségérzet *közvetítő* hatását emelték ki a saját (holland) csoporttal való identifikáció, a multikulturalizmus támogatása és a muszlim kisebbségekkel kapcsolatos előítéletek között.

A csoportközi viszonyok és a migránsokról, menedékkérőkről, menekültekről szóló diskurzus azonban nemcsak a fenyegetettség, hanem a hozzájárulás, a *kölcsönös haszon* keretében is értelmezhető. Tartakovskyy és Walsh (2016) Fenyegetettség-Hozzájárulás Modelljében a kölcsönös előnyök bevezetésével egyaránt szerepelnek a migrációs folyamat hozadékai és hátrányai.

A jól ismert kontaktus hipotézis (Allport 1977; Pettigrew–Tropp 2006) értelmében a csoportok közötti találkozásnak, a diverzitáspaszttalnak (különösen, ha megfelel az egyenlő státus, közös célok, kooperáció, intézményi támogatás, érdemi személyes interakció feltételeinek) pozitív hatása van a külső csoportokkal, így a migránsokkal kapcsolatos attitűdökre (Velasco González et al. 2008).

A saját csoporttal való identifikáció, így például a nemzeti identitás és a külső csoportok, különösen a migránsok, a migráció iránti attitűdök közötti kapcsolat szociál-

pszichológiai irodalma nem a saját csoportidentitás erősségét hangsúlyozza, hanem azt, hogy miként definiálja az egyén a nemzeti csoportját (Pehrson–Brown–Zagefka 2009). Eszerint – kissé szűkítetten – az egyén nemzeti identitása a migránsokkal kapcsolatos negatív attitűdjeivel és elutasítási viselkedési szándékával csak akkor függ össze, ha az *identitás esszencialista módon a vérségi kötelékekhez, közös őshöz kötött, változatlanul és megváltoztathatatlanul tételezve a nemzeti hovatartozást.*

A kutatásról

A 2016–17-ben folytatott kérdőíves kutatásban elsősorban³ általános iskolai tanító, tanár-, tanító- és óvodapedagógus-jelölt vett részt, valamennyien Budapesten tanítanak vagy tanulnak. A kutatás *célja* a tanárok és jelöltek multikulturális és migrációval kapcsolatos nézeteinek feltárása volt. Feltételezésünk szerint a pedagógusok migrációról és migránsokról alkotott nézetei ugyanis *nem függetlenek a multikulturális ideológiától és attitűdöktől, valamint a multikulturális pedagógiára vonatkozó elképzelésektől*, melyeket a kutatásban résztvevők szocializációs hátterének – a résztvevők korától sem független – *diverzitása, a többnyelvűség, a nemzeti identitás, a vallás, az értékek, a tanári tapasztalatok* közvetlen vagy közvetett módon egyaránt alakítanak.

A kutatás közvetlen előzményét a 2011 és 2014 közt folyó „A tanárok multikulturális nézetei” c. OTKA-kutatás (kutatásvezető Győri János), valamint a TÁRKI 2015-ös mérései (Sík–Simonovits–Szeitl 2016) jelentették. A 2014-es tanszéki vizsgálat kiindulópontot jelentett a multikulturalizmusról való elképzelések elmozdulásának értelmezéséhez, a TÁRKI-felvétel pedig lehetőséget teremt arra, hogy a későbbiek során majd a pedagógusok mint sajátos társadalmi csoport migránsokkal kapcsolatos attitűdjeit a felnőtt népesség beállítódásával vessük össze.

A kérdés úgy fogalmazódott meg számunkra, hogy a nacionalista ideológiák és mozgalmak terjedése visszaszorítja-e az amúgy is nehezen gyökeresedő multikulturális gondolkodást. Kérdés volt továbbá az is, hogy a globalizált, transznacionális világ folyamatai miatt is kikerülhetetlen *multikulturalizmus*, mely ugyan egyes országokban más-más társadalom-, kultúra- és identitáspolitikában nyilvánul meg, milyen viszonyban áll a nemzeti identitásokkal és a migrációs nézetekkel, valamint hogy a pedagógusok egyes csoportjai között vannak-e például az eltérő szocializációból is eredő különbségek.

A kutatásban résztvevők és a kérdőív

A 368 főből álló minta összetétele a következőképpen alakult: tanár, tanító 91 fő (25%), tanárjelölt 76 fő (21%), tanítójelölt 84 fő (23%), óvodapedagógus-jelölt 104 fő (28%) és alapozó kurzus hallgatója 13 fő (3%). A férfiak és nők aránya 10, ill. 90%. Az átlagéletkor 26,93.⁴

A gyakorló tanároknak összeállított kérdőív 23, a jelölteké 22 kérdést tartalmazott a migránsokra és a migrációra, a multikulturalizmusra, az identitásra és az értékekre vo-

³ Mivel a tanárok képzése gyakran nem tisztán általános iskolára vagy annak alsó és felső tagozatára korlátozódik, és mivel az iskolák egy része maga is 12 évfolyamos, bekerültek a mintába olyan tanárok is, akik gimnáziumban, illetve olyan tanítók, akik felső tagozaton is tanítanak.

⁴ A tanár-tanító minta nagy része a 2014-es vizsgálatunkban részt vevő budapesti iskolákból, a pedagógus-jelöltek pedig egy budapesti egyetem tanár-, tanító-, és óvodapedagógus-képzéséből kerültek ki.

natkozóan. A tanárok és a jelöltek számára kialakított kérdőív annyiban tért el egymástól, hogy utóbbiak esetében nem a bevándorlókkal, menekültekkel kapcsolatos pedagógiai tapasztatokra, hanem a képzésre kérdeztünk rá. A kérdőívet 20 demográfiai kérdés zárta, ezek közé az általánosan használt demográfiai változók (kor, nyelv/ek, vallás, vallásosság, családi állapot stb.) beillesztettünk egy olyan kérdéssort, mely a résztvevők szűkebb és tágabb környezetében (család, település, iskola, barátok) tapasztalt-megélt vallási és nemzeti diverzitás feltárását célozta.

A kutatás három központi témáját részben nyitott kérdések, részben a szakirodalomból adaptált, illetve saját kidolgozású skálák segítségével vizsgáltuk. A multikulturalitást az ideológia és a multikulturális oktatás, a migrációs attitűdöket a kirekesztés, a fenyegetettség és a kölcsönös előnyök, a nacionalizmust pedig a nemzeti hovatartozás és az etnikai típusú nemzeti identitás származási (vérségi) dimenzióiban és mutatóival operacionalizáltuk.

A kutatás néhány eredménye

A tanulmányban a kutatás multikulturalizmusra, migrációra és nemzeti identitásra vonatkozó részeredményeit mutatjuk be, majd kitérünk a demográfiai változók és a multikulturális ideológia, multikulturális pedagógia, migrációs előnyök és hátrányok, valamint a nemzeti identitástípusok közötti összefüggések modelljére. Az elemzések során mind kvalitatív, mind kvantitatív módszereket alkalmaztunk. A témára vonatkozó nyitott kérdések feldolgozása tartalomelemzéssel, a skáláké matematikai statisztikai eljárások segítségével történt.

A következőkben először a tartalomelemzés eredményeit, majd a skálaátlagok összevetése során nyert képet, legvégül a multikulturalizmus, a migrációs attitűdök és a nemzeti identitás útmodelljét ismertetjük.

Változott-e a multikulturalizmusról alkotott kép? Van e összefüggés a migránsokról és a multikulturalizmusról alkotott nézetek között?

A multikulturális nevelésre vonatkozó nézetek

(„Kérjük, fejtse ki röviden, mit ért Ön a multikulturális nevelés alatt.”)

A válaszok (241 fő) rendkívül szerteágazóak, a kirajzolódó főbb mintázatok mind a multikulturalizmus kezdeti fázisát, illetve az etnocentrizmust meghaladó legelső etnorelatív szintet reprezentálják (vö. Banks 1989; Nieto 1994; Hammer–Bennett–Wiseman 2003):

- Deszkriptív módon, de – mintegy reagálva a multikulturális hívószóra – egyértelműen megjelenik a *kulturális sokszínűség*, a *különbözések* (38 említés és ehhez kapcsolódóan a *különbözők együttnevelése* – 58 említés).
- Meglehetősen nagy konszenzussal (90 említéssel) emelik ki a válaszolók a különböző *kultúrák megismerését*, a velük kapcsolatos ismeretek szerzését. A kultúrafogalom általában a szokásokat, az öltözködést és az étkezést fedi, legjobb esetben is egyfajta ünnepi multikulturalizmust (Banks 1989).
- Változatos formában, de a tanárok szintén gyakran említik az *elfogadást* – a másság, egymás és más kultúrák elfogadását (65 említés).

Az olyan tartalmak, amelyek ugyan számos vita tárgyát képezik, de a multikulturális pedagógia alapvető alkotóelemei, mint például a kölcsönösség, az interakció, a kultúrák egyenrangúsága és egymásra gyakorolt hatása, a tantervi integráció, a többféle kultúrát reprezentáló tanulási környezet, a többféle kultúra adta lehetőségek kiaknázása, a többféle perspektíva éppúgy alig fordulnak elő a válaszokban, mint a jog- és esélyegyenlőség vagy a diszkriminációellenesség. Az előítélet-csökkentés is csak kevesek felfogásában része a multikulturalizmusnak, és még köztük is akadt olyan, aki a „felesleges” előítéletek leépítését említette.

A 2014-es kutatáshoz (Nguyen Luu 2014) képest viszont a kulturális ismeretek differenciáltabbá, kidolgozottabbá váltak. (Pl. „A multikulturális nevelés során megtanítjuk a diákoknak, hogy nem csupán magyar hagyományok és szokások léteznek (...) Lényege: egy befogadóbb, elfogadóbb generáció nevelése.”) 16 esetben megjelent a korábban hiányzó kulturális keveredés, az együttműködés, 8-ban pedig a más kultúrák elismerésének, a különbségek megértésének és legitimálásának a gondolata is, a másik oldalon viszont új tartalomként a migráció okozta fenyegetettség.

A multikulturális nevelés megfogalmazásaiból rekonstruált igenlő vagy elutasító felfogás és a migránsokra vonatkozó együtt érző vagy ellenséges nézetek közt *nincs szignifikáns* kapcsolat. Talán éppen azért, mert a lassan multikulturalizálódó pedagógiai felfogás és a migrációs fenyegetettség *kettőssége* a migráns szó asszociációiban már két határozottan elkülönülő csoportmegnyilvánulásban ölt testet.

A tanárok migránsokkal és migrációval kapcsolatos nézetei
 „Mi jut eszébe az alábbi megnevezés hallatán: »migráns«?”

A kérdésre 365 fő összesen 811 tartalmat nevezett meg, átlagosan 2,2 tartalmat. A válaszokból alkotott legnagyobb csoportok a következők:

- *Bevándorló, menekült*: 213 említés
- *Negatív tartalom* (idegen, illegális, betolakodó, nem akarnak beilleszkedni stb.): 131 említés
- *Kiszolgáltatottság* (háború, üldöztetés, szegénység): 105 említés
- *Terrorfélelem, fenyegetettség*: 57 említés
- *Kirekesztés*: 19 említés

Bár – mint látható volt – a migrációs fenyegetettség már a multikulturalizmus felfogásokban is megjelent, a kampányok ellenére maga a *migráns* szó a terrorizmus rémét csak 100-ból 16 megkérdezettből hívta elő. Legtöbbször a bevándorlókra és a menekültekre gondolnak, sokan (57 fő) együtt említik őket. A megnevezés azonban nem jelent semlegességet, és a bevándorlók és a menekültek közti különbségtétel is csak annyiban tér el egymástól, hogy utóbbiak esetében kevesebb a negatív attribúció.

A multikulturalizmushoz hasonlóan a migránsokhoz kapcsolódó képzetek is meg lehetőszen szórtak, de a válaszokból két eltérő viszonyulású csoport körvonalazható.

A pedagógusok egy része (101 fő) *csoportként* kezeli, egyben *címkézi* a bevándorlókat-menekülteket, s részint eltávolító idegenséggel viszonyul hozzájuk, részint kifejezetten negatív jelzőkkel illeti őket (pl. „hontalan, illegális betolakodó, írástudatlan, agresszív kódobáló”). A másik, értelmező megközelítés (78 fő) a szegénységet, a háborút, az üldöztetést, a kényszert helyezi a középpontba, és empátiáról tanúskodik, amikor a migránsok

kapcsán a sajnálatot, az aggodalmat, az áldozatokat, az otthonvesztést, a szenvedést, a nyomort stb. idézi fel.

A két csoport attitűdje viszont nincs kimutatható kapcsolatban azzal, hogy a pedagógusok miként fogalmazzák meg a migrációból adódó feladataikat, azaz miként látják saját szerepüket, és ugyanez mondható el a multikulturális nevelés pozitív–negatív felfogása és az új feladatok viszonyáról. Mindez azonban csak a minta egészére igaz, a praktizáló tanárok és tanítók esetében ez utóbbiak korrelálnak egymással ($r = 0,614$, $p < 0,05$), ahogyan a migránsokra vonatkozó ellenséges, illetve együtt érző beállítódás a szerepértelmezésben megjelenő „puhább”, illetve kifejezetten transzformatív multikulturalitásra utaló elemekkel ($r = 0,474$ és $0,493$ $p < 0,05$).

A migráns tanulókkal kapcsolatos tanári feladatok

„Jelentene-e új feladatokat az iskola számára, ha a tanulók közt több lenne a migránsgyerek?”

Összességében a válaszadók döntő többsége (91%) úgy gondolja, új helyzetet teremtené az iskola, s ezáltal számára is, ha nőne a migráns gyerekek száma. A felsorolt 737 (átlagosan 2) tartalom alapján az alábbi nagyobb feladatköröket lehetett megkülönböztetni:

- *Az eltérő kultúrákból adódó feladatok:* 297 említés (pl. más kultúrák megismerése, megismertetése, elfogadása, különbségek, konfliktusok kezelése stb.)
- *A gyerek helyzetéből adódó feladatok:* 155 említés (pl. migráns gyerekek szüleivel való kapcsolat, több odafigyelés, félelmek, ellenszenv eloszlátása, gyerekek toleranciájának növelése)
- *A nyelvi különbségekből adódó feladatok:* 110 említés (pl. nyelvi nehézségek áthidalása, nyelvi hátrányok leküzdése, magyar mint idegen nyelv tanítása)
- *Az oktatás, az iskola feltételeivel kapcsolatos feladatok:* 108 említés (pl. pedagógiai program átírása, tanterv átalakítása, iskolai szokások megváltoztatása, befogadó légkör, segítők)
- *Tanítással kapcsolatos feladatok:* 41 említés (pl. a magyar oktatási rendszer megismertetése, felzárkóztatás, differenciált oktatás)
- *Egyéb:* 26 említés

A feladatok egy része összhangban áll a multikulturalizmusra vonatkozó szabad megfogalmazásokkal: a kulturális tartalmakon belül a legtöbb pedagógus a különböző kultúrák megismertetését (112) tartja fontosnak. A kultúrán belül az eltérő szokások, öltözködés stb. által reprezentált kulturális-vallási különbségek képeznek még nagyobb kategóriát (42 említés). Ugyancsak a multikulturalizmus-képhez hasonlóan, általános szinten elég sokan említették az elfogadást (37). Eltérés viszont, hogy a kulturális különbségek mellett felmerül a kulturális konfliktusok lehetősége és a konfliktuskezelés (25), és többen érzékelik, hogy szükség lenne mind a szülők, mind a gyerekek toleranciájának növelésére (29), előítéleteinek csökkentésére (11).

A kérdésre válaszoló pedagógusok majd felének (48%) megfogalmazásában egyáltalán *nincsenek* multikulturális pedagógiai elemek. 137-en (52%) multikulturális tartalmakat neveznek meg, mint pl. a már említett előítélet-csökkentést vagy a toleranciát, és a feladattartalmak kb. egyötöde *transzformatív multikulturális* pedagógiai szemléletre utal. Ilyen pl. az egymás kultúrájának elfogadása, az új kultúrákhoz való igazodás, azok in-

tegrálása, a migráns gyerekek kultúrájának megőrzéséhez nyújtott segítség, a tanulók közti kirekesztés, ellenségesség leküzdése, valamint az olyan szervezetszintű feladatok is, amelyek egyfelől a jobb feltételeken (tolmács, mediátor, pszichológus stb.), továbbá az iskolai kultúra megújításán, a tanterv átalakításán, új tankönyveken keresztül, egy új, befogadóbb környezet megteremtésére irányulnának.

A nyitott kérdésekre adott válaszokból rekonstruált multikulturális és migrációs nézetek kapcsolata csak a tanárok és tanítók esetében egyértelmű. S bár a *multikulturális-migrációs és nemzeti identitás skálák mindegyike* kölcsönös (többnyire erős) szignifikáns összefüggésről⁵ tanúskodik (sőt a multikulturális nevelés szabad fogalmazású értelmezése, valamint a multikulturális tanári attitűdskála között is szoros az összefüggés, továbbá a feladattartalmakból nyert mutató sem függetleníthető a multikulturális ideológiától és a tanári multikulturális attitűdöktől, a migránsokkal kapcsolatos negatív, illetve együtt érző viszonyulás pedig a migrációból származó előnyöktől és hátrányoktól),⁶ a tartalomelemzésből kibukó tanári-tanítói csoport felveti a pedagógusok egyes csoportjai közti különbségek elemzésének szükségét.

Mit mutatnak a skálaértékek és miben különböznek egymástól a vizsgált négy pedagógus csoport tagjainak attitűdjei?

A multikulturalizmus ideológia támogatását mérő skálát (pl. „Minél több kultúrából származó embercsoport van egy társadalomban, annál jobb”) Verkuytentől (2005) vettük át. A tanárok multikulturális attitűdjének vizsgálatára a Ponteretto és munkatársai (1998) által kidolgozott skála szolgált. (Pl.: „A tanároknak ismerniük kell tanítványaik kulturális hátterét.”) A migrációs fenyegetettség-hozzájárulás mérésére („A migránsok veszélyt jelentenek az ország keresztény hagyományaira.”; „A migránsok új kultúrát hoznak magukkal, például új ízeket, zenét, művészetet, amivel gazdagítják a magyar kultúrát.”) – a Tartakovsky–Walsh (2016) skálát alkalmaztuk. A nemzeti érzésre és büszkeségre egy rövid állítással (pl. „Örülök, hogy magyar vagyok.”), az esszencialista identitásra pedig „Az esszencialista nemzeti csoport” inventárral (Pehrson–Brown–Zagefka 2009) kérdeztünk rá. (Pl.: „A magyar vér az, ami miatt mi magyarok ragaszkodunk egymáshoz.”) Utóbbi skálának az újabb szakirodalom alapján különös jelentőséget tulajdonítottunk.

Az ötfokozatú skálák értékei között a legmagasabb a nemzeti identitás átlaga (4,30). Ezt a multikulturális pedagógiai attitűd (3,81), majd a migrációs fenyegetettség (3,02), a migrációs előnyök (2,83), a multikulturális ideológia (2,78), s végül az esszencialista nacionalizmus (2,64) követi. A két legmagasabb skálaátlag visszautal a tanulmány elején ismertetett felfogásra, mely szerint a nemzeti identitás és a multikulturalizmus, esetünkben a multikulturális pedagógiai beállítódás nem zárják ki egymást.

⁵ Néhány példa: a multikulturális ideológia és a TMAS korrelációja 0,589, a migrációs előnyöké a multikulturális ideológiával 0,707, a fenyegetettséggel –0,693, a TMAS-szal 0,600. A fenyegetettségérzet és a multikulturális ideológia közti korreláció –0,725, a fenyegetettség és az esszencialista nemzeti identitás között 0,578. (Valamennyi esetben $p < 0,01$.)

⁶ A feladattartalmakból képzett multikulturális mutató, ha nem is erősen, de korrelál a multikulturális ideológiával és a TMAS-szal ($r = 158, p < 0,01$, illetve $r = 220, p < 0,01$). A két csoportra jellemző attitűd szignifikáns összefüggést mutat a migrációs fenyegetettség ($t = 4,55, p < 0,001$) és a migrációból származó előnyök ($t = -3,71, p < 0,001$) mérésére kidolgozott skálaértékekkel. Azok, akik értéket látnak a multikulturális nevelésben a TMAS skálán is szignifikánsan magasabb értéket mutatnak ($t = 4,65, p < 0,001$).

A pedagógusok egyes csoportjai között azonban *jelentősek* a különbségek. A multikulturális ideológia skála átlaga például a legmagasabb a tanárjelöltek körében (3,03) és legalacsonyabb (2,50) a tanítóképző hallgatói közt. A csoportkülönbségek szignifikánsak ($F = 5,58, p < 0,001$). A mintázat, nevezetesen az, hogy a tanárjelöltek (és esetenként a tanárok) nyitottabbak-befogadóbbak, mint a tanító- és óvónőképző hallgatói, számos más változónál, például a tanári multikulturális attitűdöknél vagy a migrációs előnyöknél is megmutatkozott. Ez összecseng azzal, hogy leginkább ez utóbbiak érzik a migrációtól fenyegetve magukat, s közülük azonosulnak legtöbben az esszencialista nacionalizmussal.

Az átlagok alapján a következő mintázat alakult ki:⁷

	Multikulturális ideológia	TMAS	Migrációs előnyök	Fenyegetettség	Nemzeti identitás	Esszencialista nemzeti identitás
Tanárjelöltek	1.	1.	1.	4.	3.	4.
Tanítójelöltek	4.	3.	4.	1.	1.	1.
Óvodapedagógus-jelöltek	3.	2.	3.	2.	4.	2.
Tanárok-tanítók	2.	2.	2.	3.	2.	3.

A multikulturalizmus–esszencialista nacionalizmus képzeletbeli tengelyén tehát az egyik végponton a tanárjelöltek, a másikon a tanítójelöltek állnak. Köztük helyezkednek el a tanárok-tanítók, illetve az óvodapedagógus-jelöltek, előzőek a tanárjelöltekhez, utóbbiak a tanítójelöltekhez állnak közelebb. A beállítódások alapján az óvodapedagógusok kivételével valamennyi csoport homogénnek tűnik.⁸

Mit mutat a multikulturalizmus, nemzeti identitás és migráció-migráns attitűdök útmodellje?

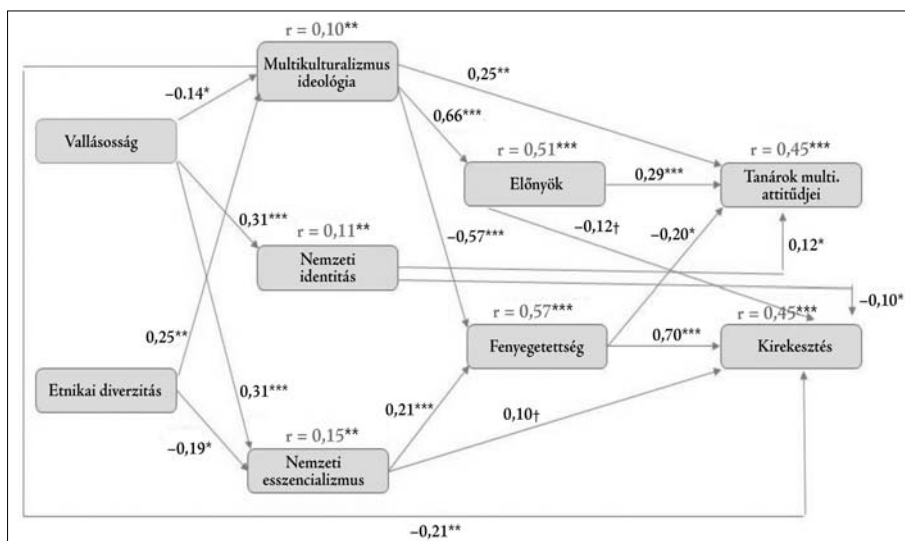
A korábbi kutatások (Velasco González et al. 2008), a korrelációs számítások, előzetes regresszioelemzések alapján feltételezett – és jó illeszkedési mutatókkal rendelkező – útmodellünket⁹ az alábbi ábrán közöljük. A modelltől néhány főbb (multikulturalitás, migrációs attitűdök, a nacionalizmus különböző típusai) változó közötti összefüggést emelünk ki.

Nem meglepő, hogy az összes változó közül a *fenyegetettségérzetnek* van a legnagyobb és legsokrétűbb szerepe. Ez vetíti előre *legerősebben* a migránsok kirekesztését (vö. Stephan–Ybarra–Rios 2016), és kisebb mértékben, negatív irányban prediktálja a tanári multikulturális attitűdöket. Ugyanakkor közvetíti a multikulturalizmus ideológia és a nemzeti esszencializmus hatását a kirekesztésre (az indirekt hatás előbbi esetben

⁷ Az adott skálán legmagasabb értéket mutató csoport 1-es, a legalacsonyabb 4-es. A csoportkülönbségek ANOVA-val történt vizsgálata minden esetben szignifikáns különbségeket jeltett.

⁸ Hogy a homogenitás szociológiailag is más-más csoportokat fed, vagy sem, a további elemzések során derül majd ki.

⁹ Az MPlus 8 program segítségével vizsgáltuk útmodellünket. Ennek illeszkedési mutatói: RMSEA = 0,022, Cfit = 0,468, CFI = 1,000, TLI = 0,994, SRMR = 0,009.



0,12, $p < 0,01$, utóbbi esetben 0,08, $p < 0,01$), és a nemzeti esszencializmusét a tanári multikulturális attitűdökre (az indirekt hatás 0,04, $p < 0,05$).

A fenyegetettség kétségbevonhatatlan szerepe mellett azonban a migráció előnyeinek jelentősége is igazolódott (vö. Tartakosky–Walsh 2016). A magyarországi közbeszédben alig észrevehető kölcsönös előnyök észlelése fontos előrejelző, és közvetítő szerepe is van: közvetlenül kapcsolódik a tanári multikulturális attitűdökhöz és kisebb mértékben, negatív irányban a migránsok iránti kirekesztéshez, egyben a multikulturalizmus ideológiától ezen keresztül vezet egy út a tanári multikulturális attitűdök felé (az indirekt hatás 0,19, $p < 0,001$).

Kutatásunk egyik alapkérdése, a nacionalizmusok, a multikulturalizmus, valamint a migrációs attitűdök viszonyának szempontjából kiemelkedő fontosságú, hogy az általunk operacionalizált két elem, a *nemzeti identitás* (pozitív nemzeti identifikáció) és a *nemzeti esszencializmus* egymástól eltérő, illetve pontosabban egymással *ellentétes irányú* (előbbi negatív, utóbbi pozitív) összefüggéseket mutat a kirekesztéssel. Ebbe a tendenciába illik az is, hogy a hovatartozás pozitív érzése előre jelzi a tanári multikulturális attitűdöt, a nemzeti esszencializmus pedig a fenyegetettségérzetet.

A kontaktushipotézis alapján megfogalmazott várakozásaink – miszerint az etnikai diverzitás tapasztalat összefüggést mutat a multikulturalizmus ideológiával és a tanári multikulturális attitűddel – a modell alapján részben teljesült, de a sokféleség tapasztalata nem közvetlenül, hanem a multikulturális ideológián át mutat multikulturális pedagógiai nézetek felé. Kiemelendő, hogy a családban, lakóköznyezetben, iskolában, társas környezetben megélt diverzitás *negatív* kapcsolatban áll a nemzeti esszencializmussal.¹⁰

¹⁰ Ezt az összefüggést későbbi vizsgálatokban, nagyobb mintán, illetve más populációkban is érdemes szemügyre venni, különösen olyan módon, amely a kauzális összefüggések irányát megnyugtatóan tudná kimutatni.

Összegzés

Kutatásunk a nem túl nagy és nem reprezentatív minta ellenére, úgy véljük, értékelhető eredményeket hozott. A eredeti kérdésekhez visszakanyarodva láthatóvá vált például, hogy a pedagógusok multikulturális pedagógiáról alkotott nézetei a kampányok, a gerjesztett bevándorlásellenesség ellenére a két kutatás között némileg finomodtak is. A pedagógusok egyes csoportjai között vannak különbségek, s bár a multikulturalizmusnak nem erősek a gyökerei, nincsenek kevesen, akiknek a gondolkodásába már a transzformatív multikulturalizmus néhány eleme is beépült. A határvonalak nem erősek, de a nagycsoporton belül kitűnnek a tanítóképző hallgatói, akik a multikulturalizmus ideológia skálán a legalacsonyabb, a migrációellenesség (fenyegetettség) és az esszencialista nacionalizmus skálán a legmagasabb átlaggal képeznek homogén csoportot. Az is fontos eredménynek tűnik, hogy a kutatás résztvevői – jöllehet a migráció hátrányait erősebben érzékelik, mint az előnyöket – amikor esetleges új feladataikról gondolkodnak, szerepüket már sok esetben ugyancsak a *transzformatív multikulturális* pedagógia keretben fogalmazzák meg.

Az eredmények alapján úgy gondoljuk, hogy a multikulturalizmus beemelése a nemzeti identitás-migráció kérdéskörébe új perspektívát hozott, és reméljük, további kutatásokra ösztönöz majd. A nem túl nagy minta ellenére is megalapozottnak látjuk a nemzeti identitás típusai, valamint a migrációval és a multikulturalizmussal kapcsolatos attitűdök közti összefüggéseket, valamint a migrációs fenyegetettségérzet mellett az empirikusan eddig kevésbé vizsgált előnyök relevanciáját. Eredményeink alapján a *multikulturális*, vagyis a befogadó *nacionalizmus* társadalmi realitása még távoli, de a mintateremtésben alapvető szerepet játszó pedagógusok egy részének gondolkodásában és attitűdjeiben – ha kezdetleges szinten is, de – már létezik ennek a lehetősége. Ezt a lehetőséget bővítené egy, a sokféleségélmény-tapasztalat hatásainak további kutatásán alapuló olyan *multikulturális* integrációs politika, mely a pedagógusok és a tanulók számára is megfelelő környezetet teremtene.

IRODALOM

- ALLPORT, G. W. (1977) *Az előítélet*. Budapest, Gondolat.
- BANKS, J. A. (1989) Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Trotter Review*, Vol. 3. No. 3. pp. 17–19. http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5. [Letöltve: 2018. 01. 15.]
- BORECZKY Á. (1995) Multicultural Education in Hungary. In: ROEDER, P. M., RICHTER, I. & FÜSSEL, H-P. (eds) *Pluralism and Education*. Berkeley, Univ. of California. pp. 327–340.
- BORECZKY Á. (1999) Multikulturális pedagógia – új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle*, No. 4. pp. 26–38.
- BORECZKY Á. (2000) Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, júl.–aug. pp. 81–92.
- BORECZKY Á. (2012) *A multikulturális iskola és a család. Antropológia és családtörténet a gyakorlatban*. Budapest, Raabe. pp. 1–22.
- BORECZKY Á. (2014) *A családtörténet és a családi narratívák helye a multikulturális pedagógiában*. <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/archivum/20142-2/> [Letöltve: 2018. 01. 15.]

- BORECKZY Á. (2014) Multikulturalizmus – Multikulturális pedagógia. In: GORDON GYŐRI J. (ed.) *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 23–40.
- CS. CZACHESZ E. (szerk. 1998) *Multikulturális nevelés.* Szeged, Mozaik Okt. Stúdió.
- CS. CZACHESZ E. (2014) Az interkulturális pedagógia témái és alakulása Európában. In: GORDON GYŐRI J. (ed.) *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban.* Budapest, ELTE, Eötvös Kiadó. pp. 37–44.
- CSEPELI GY., MURÁNYI I. & PRAZSÁK GERGŐ (2011) Új tekintélyelvűség a mai Magyarországon. Budapest, Apeiron.
- CSEPELI GY. & ÖRKÉNY A. (2017) *Nemzet és migráció.* Budapest, ELTE TÁTK. http://tatk.elte.hu/file/Csepli-Orkeny_Nemzet_es_migrac.pdf. [Letöltve: 2017. 10. 06.]
- FORRAY R. K. (1997) Az iskola és a cigány család ellentétei. *Kritika*, pp. 16–19.
- FORRAY R. K. (2003) A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, No. 6–7. pp. 18–26.
- GIROUX, H. A. (1995) National Identity and the Politics of Multiculturalism. *College Literature*, Vol. 22. No. 2. (Jun.) pp. 42–57.
- GORDON-WALKER, C. (2016) *Exhibiting Nation. Multicultural Nationalism (and Its Limits) in Canada's Museums.* Vancouver–Toronto, UBC Press.
- GORSKI, P. C. (2006) Complicity with Conservatism: The De-politicizing of Multicultural and Intercultural Education. *Intercultural Education*, Vol. 17. No. 2. pp. 163–177.
- GREENFELD, L. (1992) *Five Roads to Modernity.* Harvard University Press.
- HAMMER, M. R., BENNETT, M. J. & WISEMAN, R. L. (2003) Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 27. pp. 421–443.
- HEATH A., F. & TILLEY, J. R. (2005) British National Identity and Attitudes towards Immigration. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)* Vol. 7. No. 2. pp. 119–132.
- HUNYADY GY. (2011) A nemzeti identitás és a sztereotípiák görbe tükre. In: LANG, I. & BURUCS, K. (szerk.) *Akadémia, a nemzet tanácsadója: tanulmánykötet Glatz Ferenc 70. születésnapjára.* Budapest, MTA Társadalomkutató Központ. pp. 877–889.
- KOHN, H. (1944) *The Idea of Nationalism: A Study in Its Origins and Background.* New York, Macmillan.
- KYMLICKA, W. (1995) Misunderstanding Nationalism. *Dissent*, Winter, pp. 130–137.
- LANZIERI, G. (2012) Population and Social Conditions. *Eurostat, Statistics in Focus*, 29. https://emnbelgium.be/sites/default/files/attachments/eurostat_mixed_marriages.pdf [Letöltve: 2017. 10. 6.]
- LEWIN-EPSTEIN, N. & LEVANON, A. (2005) National Identity and Xenophobia in an Ethnically Divided Society. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)*, Vol. 7. No. 2. pp. 90–118.
- MEDRANO, J. D. (2005) Nation, Citizenship and Immigration in Contemporary Spain. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)*, Vol. 7. No. 2. pp. 133–156.
- MEINEKE, F. (1907, 1970) *Cosmopolitanism and the National State.* (7. ed. Translated by Kimber, R. B.) Princeton, NJ, Princeton University Press. (Első kiadás: Weltbürgertum und Nationalstaat, 1907.)

- MERR, N., MODOOD, T. & ZAPATTA-BARRERO, R. (eds 2016) *Multiculturalism and Interculturalism. Debating the Dividing Lines*. Edinburg, University Press.
- NGUYEN LUU, L. A. (2014) Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In: GORDON GYŐRI J. (ed.) *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 41–56.
- NIETO, S. (1994) Affirmation, Solidarity and Critique: Moving beyond Tolerance in Multicultural Education. *Multicultural Education*, Spring. pp. 1–8.
- PAREKH, B. (2000) *Rethinking Multiculturalism*. London, Macmillan.
- PAREKH, B. (2016) Afterword: Multiculturalism and Interculturalism – A Critical Dialogue. In: Merr, N., Modood, T. & Zapatta-Barrero, R. (eds) *Multiculturalism and Interculturalism. Debating the Dividing Lines*. Edinburg, University Press. pp. 246–279.
- PEHRSON, S., BROWN, R. & ZAGEFKA, H. (2009) When Does National Identification Lead to the Rejection of Immigrants? Cross-sectional and Longitudinal Evidence for the Role of Essentialist in-Group Definitions. *British Journal of Social Psychology*, Vol. 48. No. 1. pp. 61–76.
- PETTIGREW, T. F. & TROPP, L. R. (2006) A Meta-analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 90. No. 5. pp. 751–783.
- PONTERETTO, J. et al. (1998) Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 58. No. 6. pp. 1002–1016.
- SHULMAN, S. (2002) Challenging the Civic/Ethnic and West/East Dichotomies in the Study of Nationalism. *Comparative Political Studies*, Vol. 35. No. 5. June, pp. 554–585.
- SÍK E., SIMONOVITS B. & SZEITL B. (2016) Migráció – félelmek és trendek. Az idegenellenesség alakulása és a bevándorlással kapcsolatos félelmek Magyarországon és a visegrádi országokban. *Régio*, 24. évf. No. 2. pp. 81–108.
- SMITH, A. D. (1991) *National Identity*. Reno, University of Nevada Press.
- STEPHAN, W. G., YBARRA, O. & RIOS, K. (2016) : Intergroup Threat Theory. In: NELSON, T. D. (ed.) *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. New York, NY, US, Psychology Press. pp. 255–278.
- TARTAKOVSKY, E., WALSH, S. D. (2016) Testing a New Theoretical Model for Attitudes Toward Immigrants: The Case of Social Workers' Attitudes Toward Asylum Seekers in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 47. No. 1. pp. 72–96.
- VELASCO GONZÁLEZ, K., VERKUYTEN, M., WEESIE, J. & POPPE, E. (2008) Prejudice towards Muslims in the Netherlands: Testing Integrated Threat Theory. *British Journal of Social Psychology*, Vol. 47. No. 4. pp. 667–685.
- VERKUYTEN, M. (2005) Ethnic Group Identification and Group Evaluation Among Minority and Majority Groups: Testing the Multiculturalism Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 88. pp. 121–138.

Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja

VARGA ARANKA

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet,
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

A napjainkban felerősödő migrációs folyamatokkal összefüggésben ismét előtérbe kerül az a kérdés, hogy mitől válhatnak sikeressé az egyre diverzebb társadalmak. Tanulmányunk egy 20 évet felölelő, nyomon követő kutatás harmadik szakaszának első eredményeit mutatja be. A vizsgálatban főként olyan fiatalokkal vettünk fel életút interjúkat, akik szociális hátránya a roma/cigány közösségbe tartozással fonódott össze. A mintegy 70 élettörténetet a reziliencia és inklúzió elméleti keretrendszerébe elhelyezve kerestük, hogy a család, az iskola és a társadalmi környezet milyen szerepet játszott a felnőttkori életlehetőségekben. A kutatás során elemzett életutak lehetővé tették tipizálható élethelyzetek megfigyelését, az egyenlőtlenségi helyzetet stabilizáló feltételek, illetve az egyén rezilienciájára pozitívan ható jelenségek összegyűjtését. Láthatóvá vált, hogy az inkluzivitás, az integrált helyzetben biztosított befogadó és támogató környezet feltételei, valamint az empowerment, az önsorsalakítás és a közösségi felelősség képességének fejlesztése együttesen járultak hozzá az egyéni sikerekhez.

Kulcsszavak: interszekcionalitás, szociális hátrány, reziliencia, inklúzió

The intensifying processes of migration make pertinent the question of what makes a diverse society successful. This study attempts to explore factors that might address this crucial issue through analysing the results of the third phase of 20-year-long longitudinal research. Participants are primarily disadvantaged youths living in Hungary whose social disadvantages are in strong connection with their belonging to the Gypsy/Roma community. Seventy interviews regarding the paths of participants' lives were realized in the theoretical context of resilience and inclusion, highlighting factors that might support or hinder life opportunities (e.g., school, family, social environment). Through analysis of these interviews, observations of participants lives are typified, inequalities are explored (in effort to stabilize them), and phenomena which positively influence a person's resilience are collected. Results of the study indicate that inclusion (an inclusive and supporting environment realized in an integrative setting) empowerment, motivation, and responsibility to the community are factors which may lead to individual success.

Keywords: intersectionality, social disadvantage, resilience, inclusion

Levelező szerző: Varga Aranka, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia
Tanszék, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6. E-mail: varga.aranka@pte.hu

Bevezetés

A társadalmi egyenlőtlenség megjelenési formái, következményei ismertek ugyan, mégis szükséges időről időre újragondolni, milyen jelenségek hatnak erőteljesen az esélykülönbségek konzerválódására, illetve miként lehet azokat ellensúlyozni (Forray 2011). A napjainkban felerősödő migrációs folyamatokkal összefüggésben ismét előtérbe kerül az a kérdés, hogy mitől válhatnak sikeressé az egyre diverzebb társadalmak. A kérdés hátterében az a tapasztalat áll, hogy egyes kisebbségi csoportok tagjainak zöme stabilan a társadalmi rétegződés alsó decilisében ragad. Bármennyire is eltérő jellemzők együtthatasáról beszélünk – kompenzálандó szociális hátrány / beépítendő kulturális értékek –, vitathatatlan, hogy közös metszetük egy adott helyzetben új társadalmi kategóriává alakul (interszekcionalitás), gyakorta negatív megítéléssel, élethelyzettel társulva. Igaz ez azokra a kisebbségi csoportokra, melyek évszázadok vagy évtizedek óta marginális helyzetben vannak egy országban, és ez veszélyezteti napjaink migrációra kényszerülő csoportjait is. Ebben a helyzetben fontossá válnak azok a vizsgálatok, melyek az interszekcionalitás komplexitását tárják fel, rámutatva arra, hogy milyen feloldatlanságok okozzák a társadalmi egyenlőtlenségi helyzet stabilitását.

Tanulmányunk magyarországi fiatal felnőttek élettörténetén keresztül elemzi, hogy a hovatartozás napjainkban miként határozza meg az életeriélyeket. Nyomon követő kutatásunk harmadik szakasza (2017) olyan fiatalok életútját vizsgálta, akik különböző társadalmi, kulturális háttérű családban születtek a rendszerváltás idején (1989), és innen érkeztek a kilencvenes évek közepén (1995) a rendszerváltás következtében jelentősen átalakított magyar iskolarendszerbe. Az ezredfordulót követően (2003) választottak középiskolát, és napjainkban fiatal felnőttként a családban és az iskolában felhalmozott tőkék kamatoztatását vagy ennek hiányát tapasztalják meg a munkaerőpiacon és személyes életükben. A kutatás kiemelten vizsgálta azokat az interszekcionalitással jellemezhető fiatalokat, akiknek szociális hátránya a roma/cigány közösségbe tartozással fonódott össze. A mintegy 70 élettörténetet a reziliencia és inklúzió elméleti keretrendszerébe elhelyezve kerestük, hogy a család, az iskola és a társadalmi környezet milyen – támogató vagy gátló – szerepet játszott és játszik a felnőttkori életlehetőségekben. A kutatás során elemzett életutak ugyan csak kiragadott példák, azonban lehetővé tették tipizálható élethelyzetek megfigyelését, az egyenlőtlenségi helyzetet stabilizáló feltételek, illetve az egyén rezilienciájára pozitívan ható jelenségek összegyűjtését.

Kiindulópontok

A hazai és a nemzetközi társadalompolitikák egyik közös alapeleme a méltányos (equity) megközelítés, mely a különböző javakhoz való hozzáférés egyenlőtlenségét inkluzív (kölsönösen befogadó) környezet kialakításával, fenntartásával ellensúlyozza. Értelmezésünk szerint az inkluzív környezet a sokféleség (diverzitás) sikeres kezelését az egyediségből következő szükségletekre való hatékony reagálással éri el. Az inkluzív környezet nyitottságot tükröz, melyet a benne lévők pozitív attitűdje, a sokszínűség értékelésének szemlélete jellemez. Fontos része a teret működtető és felelős személyek szakmai felkészültsége, mely az egyéni életutak megértésében, személyre szabott és

eredményes segítségével ölt testet. Közös cselekvés, partneri együttműködés jellemzi, és a benne rejlő diverzitásra való sikeres reagálás alapfeltétele a folyamatos megújulás (Varga 2015). Az interszekcionalitással jellemezhető, ám sikeres iskolai karriert befutó egyetemi hallgatók körében végzett kutatásunk bizonyította, hogy az inkluzivitás iskolai formája a tanulók rezilienciájához vezet (Rayman–Varga 2015). A reziliens tanuló jellemzője, hogy sikeres előrehaladását gátló hátrányai (rizikótényezők) vannak, ám ezek ellenére sikeres a tanulmányi pályafutása. A nehéz körülményekhez való sikeres alkalmazkodásához, a reziliencia kialakulásához támogató (protektív) feltételek szükségesek, melyek képesek ellensúlyozni a rizikótényezőket. Külső rizikótényezőnek tekinthető az alacsony szocioökonómiai státusz és a traumatikus események is. A környezetből eredő (külső) protektív feltételek a szocializációs közeg (család, iskola, kortárs csoport) kapcsolati hálójában érhetőek el (Masten et al. 2008). A többszörös hátrányokkal (interszekcionalitás) induló, de a kudarcokkal szemben ellenálló (reziliens) egyént az inkluzív környezet feltételrendszere segíti. Az interszekcionalitást abban a tág értelemben használjuk, amikor legalább két egyenlőtlenségi – nemi, faji/etnikai, osztály – dimenzió olyan erősen összekapcsolódik, hogy új társadalmi kategóriává alakul, mely kategóriára irányuló elnyomás okai nem választhatók szét (Asumah–Nagel 2014; Sebestyén 2016).

Esetünkben a szociális hátrány és roma/cigány közösségbe tartozás alkot összefonódó kategóriát. Magyarországi kutatók rámutattak, hogy a szociális helyzetből adódó hátrányokat tovább súlyosbítja a cigány kisebbségi csoporthoz társuló negatív társadalmi előítélet (Forray–Pálmáiné 2010; Cserti Csapó–Orsós 2013; Neményi 2013). A rezilienciavizsgálat összefüggésében az interszekcionalitás az iskolai karriert veszélyeztető fő rizikótényezőként jelenik meg (Perez et al. 2009). Magyarországon a hátrányos helyzetű, valamint roma/cigány tanulók zömét az interszekcionalitás jellemzi, így ezen jellemzőkkel kapcsolatos oktatási kérdések nem választhatók el (Fehérvári 2015; Zolnay 2015). Az elmúlt ötven évben fokozatosan javult ugyan a cigányság iskolázottsági helyzete (Kemény et al. 2004; Zolnay 2015), a távolság (lemaradás) azonban nem csökkent a nem cigány lakossághoz képest. Az általános iskolai kompetenciamérés eredményeire építő kutatás szerint a cigány tanulók teljesítményének lemaradása háttérben egyidejűleg áll a szegénység és az etnikai szegregáció (Kertesi–Kézdi 2012).

Az interszekcionalitás esetében fontos az összefonódó csoportjellemzők tudatos kezelése, mert összemosásuk téves következtetésekhez és beavatkozásokhoz vezet. A szociális hátrányok következményeinek csökkentésére kompenzációt szolgáló, méltányos szolgáltatásokat, míg a kisebbségi csoporthoz tartozáskor a kulturális értékekre építő és a szegregációt, valamint a rasszista előítéleteket visszaszorító cselekvésekre van szükség. A cselekvések szemléleti kerete az egyének és közösségek értékeit, szükségleteit felismerő és ahhoz igazodó (inkluzív) társadalmi környezet, mely a reziliencia kialakítását elérendő célként tételezve járul hozzá az önsors alakításban aktív szerepet betöltő személyek (empowerment) neveléséhez. Az empowerment az a „felvérteződési” folyamat, mely során az egyén, majd pedig a közösség képessé válik az önmeghatározásra, közös céljaik megfogalmazására. Felismeri saját hatalmi pozícióját, és mer élni a hatalom eszközeivel közössége érdekében. Képes saját, illetve közössége társadalmi egyenlőtlenségi helyzetén önsorsot alakító módon változtatni (Adams 2003; Lakatos 2010).

Nyomon követő kutatásunk azt kívánja feltárni, hogy a vizsgált személyek életútját milyen külső (családi, iskolai, társadalmi) tényezők befolyásolták, tetten érhetőek-e az inkluzivitás elemei, mi segítetté vagy gátolta a reziliencia és az empowerment kialakulását.

Előzmények és kapcsolódások

Az 1995-ben, 2003-ban és 2017-ben végzett adatfelvétel alapvető célja volt, hogy rávilágítson a hátrányos helyzetű és roma/cigány közösségből érkezők élethelyzetére, mobilitási lehetőségeikre, illetve azokra a befolyásoló tényezőkre, melyeket elsősorban az iskolai és társadalmi környezetből érkező hatásokban kerestünk. A kutatásunk fókuszában lévő csoport élethelyzetét nem önmagában vizsgáltuk, hanem további, magasabb társadalmi státusú kontrollcsoporttal összevetve (Rayman–Varga 2017a).

A vizsgált személyek kiválasztása 1995-ben, a kutatás első szakaszában történt. A kutatási mintába akkor egy-egy általános iskola első osztályos tanulóközössége került. A kiválasztás szempontja az volt, hogy az adott iskola tanulói köre homogén legyen, így reprezentálva különböző társadalmi helyzeteket (Derdák–Varga 1996). A kedvező indulótökével rendelkező tanulókat megyeszékhelyen élő (Pécs két iskolája), iskolázott családok gyermekei képviselték – akik között elvétve voltak roma/cigány diákok. Az ő eredményeiket vetettük össze mindhárom kutatási szakaszban az aluliskolázott, munkanélküli családból származó falusi, roma/cigány gyerekek eredményeivel. A mintába bevont településekre vonatkozó információkat makrostatisztikai adatokkal és országos kutatási eredményekkel (Híves 2015) vetettük össze, így is rámutatva arra, hogy a kiválasztott tanulói csoportok reprezentánsai valamely jól körülhatárolható társadalmi rétegnek. Kiemelten vizsgáltuk az iskolázottság, a nemzetiségi hovatartozás és nyelvhasztnálát szempontját, valamint a földrajzi elhelyezkedést is, amelyek együttesen, egymást erősítve hatnak a társadalmi pozícióra. Az 1. táblázat adatai és a vezetői, osztályfőnöki interjúk szerint a pécsi Gyakorló Iskola diákjainak szülei országos átlagot messze meghaladó felsőfokú végzettséggel és szinte teljes foglalkoztatottsággal rendelkeztek. A pécsi Berek Iskolába járók szülei döntően érettségizettek, jó szakmában dolgozók és nagy részüknek 1995-ben (80%) volt munkahelyük. A többi intézménybe járó tanulók szülei döntően alacsony végzettséggel (vagy azzal sem) rendelkeztek (70–88%) az első adatfelvételkor (1995), és a munkanélküliség aránya is kiugróan magas (75–92%) volt minden vizsgált falusi iskolában.

Megállapítottuk, hogy a dél-dunántúli aprófalvak (Alsószentmárton, Egyházasharaszti, Gilvánfa, Magyarmecske) lakossága döntően kétnyelvű (cigány, magyar), szemben a kelet- és észak-magyarországi egynyelvű (Tiszabő, Rakaca) roma/cigány közösségekkel. Közös pont, hogy minden település az elmúlt 3-4 évtized során „záródott be” a nem cigány lakosság kiköltözésével, a gazdasági lehetőségek megszűnésével. A választott cigány közösségek közül a vizsgálat 2 évtizede alatt Tiszabőn a legszembetűnőbb a fokozatos és erőteljes szociális leszakadás, a szegregálódott közösség egyenlőtlenégi helyzetének újratermelődése. Az okok között meghatározó, hogy a térség gazdasági helyzetének folyamatos romlása már a rendszerváltást megelőzően is jelentős volt, továbbá Tiszabő cigány lakossága döntően beköltözőkből tevődött össze (Oros 2016), szemben a többi vizsgált településsel.

Mindhárom vizsgálati szakasz adatfelvételét ugyanazon személyekre vonatkozóan végeztük, azonban eltérő kutatási fókusszal és eszközökkel. Az első kutatási szakasz

1. táblázat: Az első adatfelvételen (1995) részt vevő diákok (N = 161) háttéradatai

Fő	Óvodában töltött átlagév	Roma/cigány tanulók aránya (%)	Szülők munkanélküliségi aránya (%)	Szülők iskolai végzettségi aránya		Diploma (%)
				Legfejlebb 8 osztály (%)	Középfok (szakma és/vagy érettség) (%)	
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	3,5	0	4,65	7,32	31,7	60,98
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	3,5	7,5	19,23	23,08	69,23	7,69
Magyarmeckei Általános Iskola	3	33,34	75	70,83	29,17	0
Gilvántfai Általános Iskola	2,5	100	75	93,75	6,25	0
Egyházasharaszti Általános Iskola	2	94,45	91,43	85,71	14,29	0
Alsószentmáryi Általános Iskola	3	100	86,11	88,89	11,11	0
Tiszabóti Általános Iskola	2	89	90	87,5	12,5	0
Rakacsi Általános Iskola	2	84,6	88,46	88,46	11,54	0

az iskolakezdekör megmutatkozó különbségek feltárására irányult kérdőíves lekérdezéssel, különös tekintettel a nyelvhasználati módokra. Az 1995-ös eredmények egyértelművé tették, hogy döntően a szociális hátrány befolyásolja az iskolában elvárt nyelvi kompetenciákban mutatkozó hiányosságokat, mely lemaradások már az iskolába lépéskor tetten érhetőek voltak, és amelyek feltehetően meghatározzák majd az iskolai előrehaladás sikerességét is (Derdák–Varga 1996).

A második kutatási szakaszban (2003) – az általános iskola befejezésekor – az általános iskola évei alatt felhalmozott tőkéket és azok hasznosulását tekintettük át úgy, hogy a diákok családi és iskolai szokásait, valamint továbbtanulási irányait vizsgáltuk önkitöltős kérdőívvel. Azt találtuk, hogy a családi háttér erősen befolyásolta a diákok továbbtanulási lehetőségeit, azonban a hátrányos helyzetű tanulók között tapasztalt különbségek az iskola – ellensúlyozó – hatásának eltéréseire utaltak (Derdák–Varga 2003). Ugyanakkor a tanulói kérdőívekben megfogalmazott esszék arra is ráirányították a figyelmet, hogy a magasabb társadalmi pozíciójú családok gyermekei sokkal célra fókuszáltabbak és lényegesen több lehetőséget láttak jövőjükben, míg hátrányos helyzetben élő társaik bizonytalanabbak voltak még a kisebb tervek tekintetében is (Rayman–Varga 2017b).

A harmadik kutatási szakaszban (2017) összességében közel kétszáz olyan személy felkutatását végeztük, akik valamely (vagy mindkét) megelőző kutatási szakasz mintájában szerepeltek. A felkutatást „hólabda” módszerrel végeztük az adott közösségben dolgozó terepmunkások segítségével. Összességében 77 fővel készült interjú, akik közül 66-an benne voltak az első vagy második adatfelvételen, velük életútinterjút vettünk fel. A mintában szereplő további 5 fő esetén

szülői adatközlés (interjú) nyújtott információkat, és 6 fővel településtörténeti interjúkat készítettünk. Más településre (távolabbi városba költöztek) 16-an és külföldre 14-en. Ennek az összességében 30 személynek egy részét tudtuk megszólítani – telefonon adtak interjúkat, vagy szülői, baráti közlés állt rendelkezésre. A teljes kutatási minta mintegy fele, akiről nem tudtunk információt szerezni, vagy elutasították a kutatásban való részvételt.

A 2. táblázat mutatja, hogy 1995-ben 7 település 8 iskolájának 9 osztályában történt adatfelvétel – összesen 161 kisdíakkal. 2003-ban a pécsi Berek megszűnése miatt csak részlegesen lehetett a diákokat megtalálni (14 fő) és az alsószentmártoni, valamint gilvánfai – csak alsó tagozatot működtető – iskolák tanulói már Magyarmecskére és Egyházasharasztra jártak. A falusi iskolák közös jellemzője, hogy a 2003-as adatfelvételi létszám hátterében a lemorzsolódás állt – az 1995-ös mintában lévők 40–50%-a nem jutott el innen a 8. osztályig, 2017-ben számosságában is értékelhető adatközlést az egyik kontrollintézményben (Gyakorló 12 fő), Alsószentmárton környékén (17 fő), Tiszabőn (28 fő) és Rakacán (8 fő) sikerült rögzíteni.

2. táblázat: Az adatfelvételben résztvevők szakaszonkénti megoszlása (fő)

	Kutatásba bevont diákok/felnőttek száma szakaszonként		
	1995	2003	2017
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	22	21	12
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	25	14	0
Magyarmecskői Általános Iskola	12	13	2
Gilvánfai Általános Iskola	8	–	2
Egyházasharaszti Általános Iskola	18	22	10
Alsószentmártoni Általános Iskola	19	–	7
Tiszabői Általános Iskola (2 osztály)	44	30	28
Rakacai Általános Iskola	13	11	5
Szülői adatközlés	0	0	5
Települési interjú	0	0	6
Összesen	161	111	77

A harmadik szakaszban (2017) interjúalanyainkról részletes adatlap is készült, melyben a terepmunka során rögzítettük a lakóhely körülményeit is. A személyes adatok mellett készültek településtörténeti mélyinterjúk is az adott helyen élő kulcsszereplőkkel, akik átfogóan mutatták be azokat az életlehetőségeket, amelyek kihathatnak a kutatásba bevont egyének életére. Rendelkezésre álltak azok az adatbázisok is, amelyek e longitudinális vizsgálat korábbi időpontjaiban (1995, 2003) készültek. A 2017-es vizsgálat magját képezték a kutatásban résztvevőkkel felvett életútinterjúk. Ezek a félig strukturált interjúk kérdései a családi háttér, lakó környezet, jelenlegi élethelyzet, tanulmányi pálya, szakmai és munkatapasztalatok, szabadidős tevékenységek, jövőbeni tervek témáit járták körbe.

Számszerű eredmények

Az iskolai végzettségre vonatkozó adatok (3. táblázat) alapján elsősorban az elmozdulások trendjére tehetünk megállapításokat, mivel kis létszámú települési csoportokról rendelkezünk információval. A kontrollcsoportként bevont pécsi fiatalok végzettsége az előfeltevéseknek megfelelően alakult: megtartották vagy meghaladták szüleik végzettségét, többszörösen elhagyva az országos átlagot.¹

3. táblázat: Továbbtanulásra választott iskolák ($N = 111$) és megszerzett iskolai végzettség ($N = 71$)

		Választott középfok – 2003				Megszerzett végzettség – 2017			
		Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola	Nem tanul tovább	Diploma	Érettségi (is)	Csak szakma	Legfeljebb 8 osztály
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola ^{a)}	szülő	61%	31,7%		7,3%	61%	31,7%		7,3%
	diák	71,4% (15 fő)	22,7% (5 fő)	4,8% (1 fő)	0	9 fő (83%)	3 fő (17%)	0	0
Egyházasharaszti Alsószt. Márton	szülő	0	12,7%		87,3%	0	12,7%		87,3%
	diák	27,5% (6 fő)	0	68% (15 fő)	4,5% (1 fő)	3 fő (17%)	6 fő (34%)	0	9 fő (50%)
Tiszabői Általános Iskola	szülő	0	12,5%		87,5%	0	12,5%		87,5%
	diák	0	3,3% (1 fő)	83% (25 fő)	13,7% (4 fő)	3,5% (1 fő)	3,5% (1 fő)	7% (2 fő)	86% (24 fő)
Rakacai Általános Iskola	szülő	0	11,5%		88,5%	0	11,5%		88,5%
	diák	18,2% (2 fő)	45,5% (5 fő)	36,3% (4 fő)	0	1 fő (11%)	2 fő (22%)	2 fő (22%)	4 fő (45%)
Országos átlag^{b)}		33,46%	35,58%	26,02%	NA	30%	41,5%	16%	12,4%
Roma/cigány átlag^{c)}		5,9%	15,9%	70%	8,2%	1,9%	8,2%	17,9%	72%

^{a)} A 2017-es adatfelvételen a pécsi kontrollcsoportból 12 fővel készült életútinterjú, de további 8 főről rendelkezünk alapinformációkkal. Ez nem módosítja a táblázatban jelölt végzettségi arányokat.

^{b)} 2003-as adatok: *Halász–Lannert 2006*. 2017-es adatok forrása: A 25 és 29 éves korú népesség iskolai végzettsége Magyarországon – KSH Mikrocenzus 2016. http://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/kotet_2_nepesseg_lakasok_jellemzoi [Letöltés: 2017. 09. 23.]

^{c)} 2003-as adatok: *Havas–Kemény–Liskó 2004*. 2017-es adatok forrása: A 25 és 29 éves korú népesség iskolai végzettsége (roma/cigány nemzetiség) – KSH népszámlálás 2011. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nemzetiseg [Letöltés: 2017. 09. 23.]

A 3. táblázatban az is látható, hogy a roma/cigány közösségek interjúalanyainak szülei szinte megegyező végzettséggel rendelkeznek. Nincs köztük diplomás és érettségizett, 12% körül mozog a szakmával rendelkezők aránya, és döntő többségük (87–88%) 8 általános vagy az alatti végzettséggel rendelkezik. Szembetűnő, hogy míg az Alsószt. Márton/Egyházasharaszti és Rakaca térségében élő fiatalok végzettségében

¹ A 2017-es elemzésből kimaradtak a pécsi Berek utcai, valamint a magyarmecskői és gilvánfai diákok, mivel őket nem sikerült olyan számszágban megtalálni, a kutatásba bevonni, hogy értékelhető adattal rendelkezünk.

pozitív elmozdulás érzékelhető, addig Tiszabő esetén szinte nincs változás. Ha a 3 térség végzettség szerinti „rangsorát” nézzük, akkor a leszakadás egyértelműen Tiszabőtt jellemzi, ahol az iskolázatlannak mondhatók (8 általános vagy az alatti végzettség) aránya (86%) szinte megegyezik a szülők végzettségi arányával. Csak itt találtunk 8 általánost be nem fejezetteket a 2017-es vizsgálati mintánkban (4 fő, 14%). Mindez nemcsak az összlakosság, hanem a roma/cigány végzettségi átlaghoz képest is alacsony, mely a társadalmi mobilitás elmaradását még inkább jelzi. Az a néhány tiszabői személy, aki szakmát, érettségit és diplomát szerzett, egy-egy főt jelent a teljes mintában. A végzettségi sorban következő rakacai fiatalok fele be tudott törni a középfokra, és szakmát, érettségit, egy esetben pedig diplomát szerzett. Hasonlóan az Alsószentmárton környéki fiatalok fele maradt csak alacsony (8 általános) végzettségű, és a rakacaiaknál is nagyobb arányban szereztek magasabb végzettséget. Szerepet játszik ebben a térség támogató szolgáltatásainak (tanoda, második esély középiskola) erős jelenléte, amely egyben arra is hatott, hogy a szakmával rendelkezők később érettségit is szereztek. A középfokra jelentkezés (2003) és a megszerzett végzettség különbsége azonban megerősíti, hogy középfokon különösen nagy a veszélye a lemorzsolódásnak, melynek okai az interjúkban is előkerültek. Még a Rakaca és Alsószentmárton környéki fiatalok közel fele is csak 8 osztályos végzettségű, miközben egy kivétellel mindenkit felvettek 2003-ban a középiskolába. Tiszabő itt is kiugró: csak minden hetedik diák fejezte be a középfokot.

Összességében az látható, hogy egyes cigány közösségek (Alsószentmárton és Rakaca környéke) lakóinak lemaradása az országos végzettségi átlagtól még mindig jelentős, azonban a roma/cigány népesség átlagadataihoz képest javulást láthatunk. Tiszabőn az iskola nem tudott hozzájárulni a mobilitáshoz: a fiatalabb generáció végzettségének stagnálása tovább nyitotta az amúgy is hatalmas társadalmi távolságot.

Okok és következmények

A végzettségi adatok mögött rejlő okok feltárásához felhasználtuk a 2003-as kérdőívek jövőbeli aspirációkat tartalmazó esszéit és a 2017-es interjúkat, melyek a mintába bevontak életútjáról vagy az adott település történetéről, lehetőségeiről szólnak. A következőkben – a teljesség igénye nélkül – emeljük ki azokat a tipizálható helyzeteket, melyek döntően befolyásolták a vizsgált személyek életútját.

Az életútinterjúkban kirajzolódott egyedi történetek életközelpbe hozták a 20 évvel ezelőtt is látható különbségeket, melyeket a hovászületés határozott meg, és továbbgyűrűző esélykülönbségként mindvégig jelen voltak az egyének életében. A magas társadalmi pozíciójú családokban felnövvők kivétel nélkül sikeres iskolai pályát futottak be, és biztos jelennel, tervezett jövőképpel rendelkeznek. Ebben alapvetően a családi háttér támogató ereje jelenik meg – direkt formában, illetve mintaadással. Nem ritka az élettörténetekben a szülői nyomásra szerzett diploma mellett olyan szakma elsajátítása és művelése, mely már a felnőttkori önálló döntés következménye. E csoport 2003-as, a jövőképről szóló esszéi és a 2017-es életútinterjúi egyaránt céltudatos állításokat tartalmaztak, miközben folyamatosan jelen van a történések reflektív elemzése is. Ez a nyelvi, gondolkodási irányultság magabiztosságot és céltudatosságot feltételez és az iskolázottság velejárója. A két időszak szövegeit párba állítva sok tartalmi egyezést, valóra vált tervet és külső támogató tényezőt találtunk.

Mindez nem mondható el a hátrányos helyzetű közösségekből indult fiatalok terveiről és támogatási formáiról. A 2003-as írásaik közös jellemzője, hogy sok általánosságot tartalmaztak, melyek összegzően a szerető család, a jó megélhetés és megfelelő lakhatási körülmények vágyát jelentették. A 2017-ben felidézett életesemények sokrétűen illusztrálják, hogy az általánosan megfogalmazott – így kevésbé célra orientált – tervek (inkább vágyak) miként hiúsulnak meg az idő előrehaladtával a felmerülő akadályokhoz és a változó aspirációkhoz igazodva. A jövő újratervezése és a jobb jövőért való tudatos cselekvés főként olyan személyek interjúiban volt tetten érhető, akik az általános iskolát követően is tanultak, még ha nem is szereztek képesítést. A jövőkép azonban esetükben lényegesen több bizonytalansági faktort tartalmaz, mint a kontrollcsoport tagjainak tervei, illetve a lehetőségek perspektívája (választhatóság, társadalmi presztízs, anyagi megbecsültség) és a külső támogatások mértéke is lényegesen kisebb – miközben élethelyzetükből adódóan nagyobb szükségük lett volna méltányos (hátránykompenzáló) segítségre. Szembetűnő különbség az interjúk „ethoszában”, hogy míg ugyanazon korosztály magasabb társadalmi presztízsű tagjai a felnőttkor kezdeti bizakodási, tervezési időszakát élik, addig a hátrányos helyzetűek pozitív jövőképe főként a gyermekeikre vonatkozik, velük kapcsolatban fogalmazva meg mindazt, amiről ők már lemondtak.

A hátrányos helyzetű közösségekben élők a vártnál kevesebb olyan külső forrásból eredő életeseményt idéztek fel, melyek az iskolai előrehaladásukat gátolták. A rövid és sikertelen iskoláztatásban résztvevőkre ez különösen igaz, azonban tipizálhatók azok a „stratégiák”, melyekkel az iskolai évekre való visszaemlékezések során éltek. Az egyik leggyakoribb a „tagadás”, amikor a régmúltra hivatkozva semmilyen eseményt vagy személyt (sokszor osztálytársakat) sem tudtak az interjúalanyok megidézni. Az „általánosítás” során minden konkrétumot nélkülöző (bármire jellemző) eseményeket soroltak a kérdezettek – semleges vagy pozitív tartalommal. Ennek markánsabb megjelenése a „pozitivizmus”, amikor a nyilvánvaló sikertelenség ellenére általános és konkrét síkon is csak pozitív élményeket emeltek ki. Szintén tipikus az „önhibáztatás”, amikor a korai iskolaelhagyás szinte egyetlen okaként a problémákat csak saját magára vonatkozóan említette a beszélő. Ha említettek külső akadályt is, akkor az „megváltoztathatatlan”-ként jelent meg – szinte kizárólag a szegénységgel összefüggésben. Közös a felsorolt stratégiákban a nyelvi megformáltság. Alapvetően rövid tömondatok, leginkább a kérdező témájára való igen/nem válasz vagy a kérdés egyszerű megismétlése jellemző. A nyelvi megformáltság utalhat az iskolázatlanságból adódó nyelvi hátrányra, de jelezheti a téma traumatizált megközelítését is. Mindezekből arra következtettünk, hogy a sikertelen iskolai pályát befutók olyan módon interpretálják élettörténetüket, hogy abból a narratívából nem tudunk valós – iskolára vonatkoztatható – hátráltató tényezőket azonosítani. Így erre a kérdéskörre (iskolai gátak) csak indirekt módon lehet következtetni – a sikeres iskolapályát bejárók élettörténeteiből keressük majd azokat a támogató feltételeket, melyek vélhetően hiányoztak a sikertelenek életéből.

A tervek/vágyak között érdekes helyet foglal el a gyerekkori lakóhelyen maradás, illetve elköltözés. A hátrányos helyzetű közösségekben felnövekvők sokszoros arányban tervezték ezt a 2003-as írásaikban, mégis sokan ugyanott élnek jelenleg is. Különösen igaz ez Tiszabőre, ahonnan alig volt elvándorlás, miközben innen szerettek volna kiugró arányban elköltözni a kérdezettek 14 éve. Szemben a pécsi kontrollcsoport diákjaival, akik szülővárosukban tervezték a felnőttkort, mégis már csak a csoport egyharmada él jelenleg ott. A kelet-magyarországi Rakaca abban hasonlít a dél-dunántúli falvakra, hogy a

környező településekre történik az elvándorlás, mely főként a magasabb iskolai végzettség megszerzésével vagy annak következményeként jelenik meg. A földrajzi mobilitás – és nem az iskolázottság – a legerősebb kitörési lehetőség a hátrányos helyzetű közösségekben. Több 2017-es életútinterjúban említésre került egy fontos jövőkép: a külföldi munkavállalás. Jellemzően a rokoni vagy baráti kör (mint társadalmi tőke) mintaadása, segítsége és támogatása jelenik meg vonzerőként. A kontrollcsoportba tartozó (magas társadalmi pozíciójú családokban felnövő) fiatalok közül 5 fő (20%), míg a hátrányos helyzetűek közül 9 fő (7%) dolgozik külföldön. Előbbiek mindannyian diplomával, utóbbiak pedig vegyesen nyolc általános vagy magasabb végzettséggel rendelkeznek. A kontrollcsoportba tartozók döntő többsége már élt/tanult/dolgozott külföldön, és egy részük visszatérve nyelvtudását, munkatapasztalatát itthon kamatoztatja. A külföldön dolgozó hátrányos helyzetűek egy kivétellel dél-dunántúliak, és a szülők és más adatközlők elmondása szerint hosszú távon is kint tervezik a boldogulást. Elsősorban azonban végzettséget nem igénylő munkaköröket említettek a hátrányos helyzetű fiatalok külföldi lehetőségként, míg a kontrollcsoportba tartozók főként végzettségüknek megfelelően találtak munkát. Tiszabő bezáródását az is jelzi, hogy innen még a közeli településekre is alig tapasztalható elvándorlás. Az életútinterjúkban rendre visszaköszön, hogy bár az elköltözéssel együtt járó életlehetőség reménye motiváló, a szegény falusi környezetből, alacsony végzettséggel, sok esetben már családosan és városi vagy külföldi kapcsolati háló nélkül reménytelen a település elhagyása.

Fontos a hátrányos környezetben felnőtt néhány iskolázottabb fiatal élethelyzetét, aspirációit külön megvizsgálni. Főként Alsószentmárton környékiek azok a fiatalok, akik hátrányaik ellenére érettségit szereztek, azonban legtöbbször nem a felsőoktatási továbbhaladásban látnak perspektívát. Az „üvegplafon” effektus kialakulásában nemcsak a többlépcsős mobilitás nehézségei játszanak szerepet, hanem az a mindennapi tapasztalat, hogy az érettségizettek jelenleg egy kivétellel közmunkát végeznek. Így a kitörést a biztosabb megélhetéssel kecsegtető szakmaszerzésben, betanított munkát jelentő elhelyezkedésben vagy egy későbbi külföldi munkavállalásban látják. Mindez érthető a munkalehetőséget nem vagy alig kínáló (leszakadó) térségben, azonban negatívan hat a magasabb iskolai végzettség megszerzésére, illetve a helyben boldogulás reményére.

Az interjúkban az iskoláztatás időszakára visszatekintve a problémák középfokon sűrűsödnek. Az elbeszélte iskolaelhagyások egyik legfőbb oka, hogy a szegregált általános iskolai környezet nem tudta azokat a szocializációs helyzeteket megteremteni, amelyek szükségesek a középfokon való sikeres előrehaladáshoz egy városi integrált környezetben. Ahol sikeres volt a szegregált környezetből középfokú végzettség megszerzése, ott mindig említésre került valamilyen külső segítség – mentoráló tanár, tanoda, mintaadó rokon vagy újrakezdett (második esély) iskola. Az integrált környezet negatívumai (rizikófaktorok) között kiugróan jelentek meg a rasszista hátráltató események, melyek a roma/cigány interjúalanyok történeteiben anélkül kerültek elő, hogy erre vonatkozóan szerepelt volna kérdés. A számtalan diszkriminatív eset a középfokú iskoláztatástól a munkavállalás ellehetetlenüléséig ível. A környezet befogadó attitűdjének hiánya az elbeszélők életesélyeit közvetlenül is befolyásolja, alapvetően meghatározza. Az elutasítás kizárólag azért, mert az adott személy tiszabői/szentmártoni/rakacai lakos, egyúttal megakadályozza a helyben élők jövőjének reményteli látását, tervezését.

Összegzés

Az életútinterjúk mélyebb feldolgozása narratív tartalomelemzéssel folytatódik. Azt reméljük, hogy ennek segítségével pontosabban tematizálhatjuk az adatok mutatta különbségek mögött meghúzódó okokat. Emellett a vizsgált települések társadalomtörténetének leírásával azt tekintjük át, hogy milyen környezeti/közösségi feltételek szükségesek az élethelyzet javulásához, és mik a hátrányokat konzerváló tényezők. Az már jelenleg is látható, hogy az interszekcionalitással jellemezhető, szegregált települési környezetben felnövő fiataloknak már az iskolaválasztása is korlátozott, és csak nehézségek árán képesek a középfokon sikeresen továbbhaladni, rezilienssé válni. Az integrált közegbe lépéshez elengedhetetlen, hogy az általános iskolai felkészítés segítse a szükséges kulturális tőke felhalmozását, bevonva a közösségben elérhető és követhető mintákat. Szintén fontos, hogy az új környezetben elérhető legyenek inkluzív elemek (pl. befogadó szemlélet, támogató kortárs, tanár, segítő szervezet), melyek ellensúlyozzák az egyén belső és külső akadályait. További támogató erő a saját „közösségi háló” mint társadalmi tőke, mely perspektívát, megoldási stratégiákat mutat, hozzájárulva az egyén önsorsának alakításához.

Ezek a folyamatok – még ha lassan is – a dél-dunántúli és rakacai roma/cigány közösségekben elindultak. Félő azonban, hogy ha a mobilitás útjára lépők egyetlen perspektívája az elvándorlás marad, akkor az ottmaradók éppúgy leszakadnak, mint a tiszabői közösség. A lakosság megtartásához olyan külső beavatkozás szükséges, amely a társadalmi-gazdasági környezet fejlesztését (inkluzivitás feltételeinek kiépítése, hosszú távú munkalehetőségek teremtése) egyidejűleg célozza, és amely az iskolázottság konvertálhatóságát helyben teremti meg. További feltétel a helyi közösség belső szerveződése, az empowerment érvényesülése, mely során lehetőség nyílik a közös vízió megfogalmazására és aktív szerepvállalásra az egyenlőtlenségi helyzet változtatásában. Ezzel válhat a teljes közösségre kiterjedően és helyben elérhető céllá a társadalmi inklúzió és mobilitás. A 20 évet felőlelő kutatás életutakon keresztül arra mutatott rá, hogy a szociális hátrány és a roma/cigány közösségekhez tartozás egyidejűsége új társadalmi kategóriaként komplex és stabil beágyazódást eredményez a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben, mely sokrétű feloldást igényel. Különösen igaz ez abban az esetben, ahol betelepülő és gyökértelen közösségi lét is jellemzi a közösséget. A kutatásban tapasztaltnál hasonló vagy ennél is komplexebb helyzet áll elő, ha a migráns háttér fonódik össze a szociális hátránnyal, különösen ha a szembeötlő kulturális eltérésekhez kirekesztő társadalmi környezet társul és a betelepítési mechanizmusok szegregált közösségeket hoznak létre. Az inkluzivitás, az integrált helyzetben biztosított befogadó és támogató környezet feltételek, valamint az empowerment, az önsorsalakítás és a közösségi felelősség képességének fejlesztésében rejlik a megoldás, a reziliencia kialakításának támogatása külső tényezőkkel. Ebben a folyamatban az iskolának kiemelt szerepe van.

IRODALOM

- ADAMS, R. (2003) *Social Work and Empowerment*. London, Palgrave Macmillan.
- ASUMAH, S. N. & NAGEL, M. (eds 2014) *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. Albany, New York, USA, State University of New York Press.

- CSERTI CSAPÓ T. & ORSÓS A. (2013) A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In: VARGA A. (ed.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. pp. 99–120.
- DERDÁK T. & VARGA A. (1996) Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 46. No. 12. pp. 21–37.
- DERDÁK T. & VARGA A. (2003) A hátrányos helyzet tartósodása. *Educatio*, Vol. 12. No. 1. pp. 131–136.
- FEHÉRVÁRI A. (2015) A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása. In: FEHÉRVÁRI A. & TOMASZ G. (szerk.) *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 31–52.
- FORRAY R. K. (2011) Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai. *Educatio*, Vol. 20. No. 1. pp. 62–73.
- FORRAY R. K. & PÁLMAINÉ ORSÓS A. (2010) Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, Vol. 19. No. 1. pp. 75–87.
- HALÁSZ G. & LANNERT J. (szerk. 2006) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- HAVAS G., KEMÉNY I. & LISKÓ I. (2004) *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- HÍVES T. (2015) A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: FEHÉRVÁRI A. & TOMASZ G. (szerk.) *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 17–34.
- KEMÉNY I., JANKY B. & LENGYEL G. (2004) *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Budapest, Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- KERTESI G. & KÉZDI G. (2012) *A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. Budapest, MTA KRTK KTI – Budapesti Corvinus Egyetem.
- LAKATOS K. (2010) A képessé tétel (empowerment) lehetőségei a civil társadalomban. *Civil Szemle*, Vol. 7. No. 2. pp. 43–61.
- MASTEN, A. S., HERBERS, J. E., CUTULLI, J. J. & LAFAVOR, T. L. (2008) *Promoting Competence and Resilience in the School Context*. *Professional School Counseling*, pp. 76–84.
- NEMÉNYI M. (2013) Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, Vol. 24. No. 2. pp. 3–7.
- OROS N. (2016) *A társadalom peremén – Magyarország, Tiszabő*. Tiszabő, Tiszabői Roma Nemzetiségi Önkormányzat. pp. 170–285.
- PEREZ, W., ESPINOZA, R., RAMOS, K., CORONADO, H. M. & CORTES, R. (2009) Academic Resilience among Undocumented Latino Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol. 31. No. 2. pp. 149–181.
- RAYMAN J. & VARGA A. (2015) Reziliencia vagy inklúzió. *Romológia*, Vol. 3. No. 10. pp. 12–24.
- RAYMAN J. & VARGA A. (2017a) Iskolai esélyek a rendszerváltozáson túl – egy nyomkövető kutatás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 67. No. 1–2. pp. 55–75.
- RAYMAN J. & VARGA A. (2017b) Tíz év múlva... – különböző társadalmi háttérű fiatalok jövőképe. In: NAGY Á. (ed.) *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Kecskemét, Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány. pp. 354–380.

- SEBESTYÉN Zs. (2016) Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. *Metszetek*, Vol. 5. No. 2. pp. 108–126.
- VARGA A. (2015) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs, PTE – WHSz.
- ZOLNAY J. (2015) A roma diákok esélyei a közoktatásban. In: ORSÓS ANNA (ed.) *A romológia alapjai*. Pécs, PTE – WHSz. pp. 249–270.

Migráns háttérű tanulók iskolai inklúziója a németországi iskolapedagógiai diskurzusbán

ÓHIDY ANDREA

Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft

A németországi (oktatás)politika és iskolapedagógia az „inklúzió” fogalmát – mind a társadalmi, mind az iskolai befogadást tekintve – sokáig a fogyatékkal élők befogadásának koncepciójaként értelmezte. A tágabb értelemben vett inklúzió – tehát az adott közösségben lévők sokszínűségének és különbözőségének elfogadását és megbecsülését jelentő értelmezés, amely a (társadalmi és iskolai) esélyegyenlőség biztosítására törekszik – csak viszonylag rövid idő óta dominálja az oktatáspolitikai és neveléstudományi diskurzust. Az inkluzív oktatásról szóló vita Németországban szorosán összefonódott a PISA-vizsgálattal kapcsolatos diskurzussal – főként ami a migráns háttérű tanulók iskolai eredményeit illeti. A nemzetközi összehasonlító PISA-vizsgálatok kimutatták, hogy Németországban főként a migráns háttérű tanulók (akik általában alacsonyabb társadalmi rétegekből származnak) teljesítményszintje nem éri el a kívánt szintet. (Többek között) ennek javítására került kidolgozásra az inkluzív iskola koncepciója, amely arra törekszik, hogy az iskola világát olyanná tegye, hogy az lehetőleg minden Németországban tanuló iskolás gyerek sajátos igényének megfelelően, és így mindenki számára egyenlő oktatási esélyt biztosítson. Az iskolai inklúzió mára fontos vezérelvé vált mind az oktatáspolitikai, mind a neveléstudományi diskurzusbán, amelyet azonban az iskolai gyakorlatban (még) nem sikerült megvalósítani.

Kulcsszavak: inkluzív oktatás, iskolapedagógia, Németország

In German (education) policy and school pedagogy the concept of “inclusion” was for a long time understood – both in schools and in society – as a concept for the integration of people with disabilities. Inclusion in a broader sense – meaning the appreciation of the diversity of all members of the community to ensure equal opportunities in schools and the wider society – has entered the educational policy and educational discourse only relatively recently. The debate about inclusive school education in Germany is closely linked to the discourse about the PISA-studies – especially regarding the school achievements of students with migrant background: The international comparative PISA studies have shown that the performance levels of students with migrant backgrounds (who usually come from lower social strata) do not reach the desired level. As a result the concept of

Levelező szerző: Óhidy Andrea, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft. E-mail: andrea.ohidy@ph-freiburg.de

the Inclusive School was developed (among others) to help these students. This concept seeks to change the schools in order to meet the specific needs of all school children in Germany and to provide equal educational opportunities for all. Inclusion at schools has now become an important guiding principle both in educational policy and in pedagogical discourse. However, school practice is still lagging behind.

Keywords: inclusive education, school pedagogy, Germany

Migráns háttérű tanulók a német iskolarendszerben

Németországban a Szövetségi Statisztikai Hivatal (Statistisches Bundesamt) aktuális közleménye alapján – amely a Mikrozensus 2015¹ vizsgálati adatain alapul – az összlakosság kb. 21%-a (mintegy 17,1 millió ember) rendelkezik ún. migráns vagy migrációs háttérrel. Legtöbbjük Törökország, Lengyelország, valamint az Orosz Föderáció területéről származik. Összesen 6,3 millió azok száma, akiket nemzetiségi gyökereik a korábbi vendégmunkás toborzó országokhoz (Törökország, Olaszország, Görögország) kötnek. Az Európai Unió belüli mobilitás mellett az utóbbi években a háborús menekültek befogadása ugrásszerű növekedést eredményezett a migráns háttérű népesség körében (Destatis 2017).

A Mikrozensus vizsgálat alapján migráns háttérrel rendelkezőnek számít minden olyan személy, aki saját maga vagy akinek legalább egy szülője nem német állampolgárként született. E definíció tehát magába foglalja mind a bevándorolt, mind a nem bevándorolt külföldieket, a bevándorolt, valamint nem bevándorolt honosított és repatriált állampolgárokat, valamint azok leszármazottait, akik már német állampolgárként születtek. A németországi migráns háttérű népességről általánosan elmondható, hogy átlagosan fiatalabb, mint a nem migráns háttérű népesség. Jelenleg Németországban a 18 év alatti korcsoportokban minden harmadik személy migráns háttérrel rendelkezik, az 5 év alatti migráns háttérű gyerekek aránya 36% (ibida).

A nemzetközi PISA-vizsgálatok kimutatták, hogy a migráns háttérű tanulók tanulmányi eredményessége szignifikánsan elmarad a nem migráns háttérű tanulókéétól (OECD 2001). Ennek okát vagy az érintett tanulók német nyelvtudásának hiányosságai (Haug 2008), alacsonyabb társadalmi helyzetükben (Debuschewitz–Bujard 2014), vagy pedig az iskolarendszer intézményes diszkriminációjában (Beutke–Kotzur 2015) – illetve e három tényező kombinációjában – szokás keresni.

A német nyelvtudás hiányosságaira vonatkozó magyarázatok szerint a migráns háttérrel rendelkező tanulók azért nem tudnak jobb iskolai eredményt elérni, mert a családi környezetükben (nem német) anyanyelvüket használják, és mivel sokuk egyáltalán nem jár óvodába, az iskolába kerüléskor – csak nehezen vagy egyáltalán nem behozható – hátránnyal indulnak. Ez az elmélet magyarázattal szolgálhat az újonnan bevándorlók (pl. háborús menekültek) gyermekeinek esetére, de nem ad választ a korábbi bevándorlók gyermekeinek második-harmadik generációjához tartozó tanulók esetében,

¹ Az évente elvégzett Mikrozensus vizsgálat keretében a német népesség 1%-át veszik mintának, és a kérdőíves megkérdezés adatait az össznépességre vetítik. A 2015. évi Mikrozensus vizsgálat eredményei nem tartalmazzák a 2015-ös év második felétől bevándoroltak adatait.

akik általában születésük óta német nyelvi környezetben (is) mozognak, és legtöbbször kétnyelvűek.

Az ő esetükben – Basil Bernstein elmélete alapján (Bernstein 1975) – az ún. *kidolgozott nyelvi kód*² hiánya szokott felmerülni magyarázatként. Az alacsonyabb tanulási eredmény ezen elmélet szerint abból ered, hogy az iskola és a (többnyire munkásosztálybeli) migráns háttérű gyermekek között kulturális szakadék van, ami az eltérő kommunikációs rendszer, vagyis a használt nyelvi kód következménye: a migráns háttérű gyerekek által használt (korlátozott) nyelvi kód nincs összhangban az iskola által használt és követelt (kidolgozott) nyelvi kóddal. *A korlátozott nyelvi kód használata tehát nem a migráns (nyelvi) háttérrel, hanem a tanulók családjának szocioökonómiai helyzetével függ össze.* A Németországban élő migráns, illetve migráns háttérű népesség többsége alacsonyabb társadalmi státusszal rendelkezik, mint a nem migráns háttérű népesség. *Úgyis fogalmazhatnánk – Pierre Bourdieu elméletét segítségül hívva –, hogy az érintett tanulók családjuk kedvezőtlenebb szocioökonómiai helyzete miatt általában kevesebb kulturális tőkével rendelkeznek (Bourdieu 1983),³ mint a migráns háttérrel nem rendelkező társaik.* Ez az elmélet már alkalmas a németországi migránsok és migráns háttérű népesség különféle csoportjai közötti különbségek magyarázatára is: például a 25 és 35 éves korcsoportba tartozó, kínai gyökerekkel rendelkező személyeknek 88%-a érettségizett, míg a török migráns háttérrel rendelkezőknek csak 16%-a (Destatis 2017).

A harmadik elmélet – az előző kettővel szemben – nem a tanulóknak, hanem az iskolarendszerben keresi a jelenség okát. Az *intézményes diszkrimináció*⁴ elmélete (Gomolla–Radtke 2003) a tanárok általi diszkriminációt teszi felelőssé a migráns háttérű tanulók iskolai eredményességének hiányosságaiért. Hangsúlyozza, hogy e diszkrimináció nem egyéni előítéletek eredménye, hanem az iskolarendszer sajátos szervezeti logikája alapján alakul ki. Ennek során az iskola a tanulási eredményességet egy meghatározott miliőhöz, illetve társadalmi környezethez való tartozáshoz köti, és a más társadalmi réteghez tartozó tanulók teljesítményét nem honorálja (Gomolla–Radtke 2003: 17). Ezáltal az iskolarendszer folyamatosan reprodukálja a társadalmi hierarchiát, ami – Helmut Fend szerint – az egyik alapvető társadalmi funkciója (Fend 1980: 2006).

Koncepciók a migráns háttérű tanulók oktatására

A migráns háttérű tanulók beiskolázásának diskurzusa Németországban kb. az 1970-es évekre nyúlik vissza (Auernheimer 2003; Mecheril 2004). Az 1960-as éveket a „*diskurzív hallgatás*” *dekádjának* is nevezi a szakirodalom (Mecheril 2004: 83), mert ebben az idő-

² Basil Bernstein szerint a nyelvi kódok társadalmi eredetűek, és alapvetően meghatározzák a beszélő egyén szintaktikai és lexikai választásait. A kidolgozott kódot használóknak e választásokhoz szélesebb körű alternatívák állnak rendelkezésükre, pl. a szókincs vagy a nyelvtani szerkezet esetében, a beszélő ezek között rugalmasan válogathat. A korlátozott kód esetében a választási lehetőségek tere leszűkül, a mondat szerkesztés merevvé és kevésbé változatosává válik. Ez a kód – a kidolgozott kóddal szemben, ami a beszéd személyességét, individualitását emeli ki, és általában elvonatkoztatható a konkrét helyzettől – a közösségi nyelvhasználatot, valamint a konkrét helyzeteket helyezi előtérbe.

³ Bourdieu szerint a kulturális tőkének három típusa létezik: az inkorporált, vagyis az egyén által elsajátított készségek, képességek formában, tárgyiasult formában (pl. könyv), valamint intézményesült formában (pl. akadémiai fokozatok).

⁴ Az intézményes diszkrimináció fogalma valamely társadalmi csoportnak (pl. nők) az általánosan elfogadott társadalmi gyakorlat alapján létrejövő egyenlőtlen bánásmódját jelenti.

szakban – bár a külföldi vendégmunkások száma Németországban egyre nőtt, és velük együtt egyre gyakrabban az egész család, tehát az iskoláskorú gyermekek is az országba költöztek – nem létezett olyan pedagógiai koncepció, amely az ő beiskolázásukat tematizálta volna. Ez a helyzet csak az 1970-es években változott meg, mikor a német iskolákban tanuló külföldi gyerekek száma jelentősen megnőtt. A köztudatban és az iskolapedagógiai vitában ez negatív jelenséggént mutatkozott meg. Egyrészt, mert a velük való foglalkozás az erre ki nem képzett tanárokat eddig nem ismert kihívások elé állította, másrészt mert a német (anyanyelvű) szülők attól féltek, hogy ezek a gyerekek a saját gyerekeik iskolai teljesítményét veszélyeztetik. A vita középpontjában a migráns tanulók német nyelvtudásának hiánya állt, amit főként nyelvi előkészítő osztályokkal próbáltak meg kompenzálni.

Ez a *deficitszemléletű* értelmezés alkotta az ún. külföldi tanulók pedagógiájának (Ausländerpädagogik) alapját, amely – ambivalens módon – egyidejűleg a tanulók iskolai integrációját és a hazájukba való visszatérésre való felkészítést (Rückkehrfähigkeit) tűzte ki célul. Ennek a deficiitorientált szemléletmódnak a kritikájából alakult ki az *interkulturális pedagógia* koncepciója, amely a „mással való bánásmódot” az iskolai oktatásban nem mint egy egyes csoportokra irányuló különleges pedagógiát definiálja, hanem egy minden tanulóra vonatkozó koncepciónak, „hiszen mindenki más”. Ez a szemléletmód az 1990-es években emelkedett a hivatalos oktatáspolitikai szintjére (KMK 1996).

Körülbelül az ezredforduló óta beszélhetünk Németországban az ún. *migrációs pedagógia* koncepciójáról, amit Paul Mecheril dolgozott ki (Mecheril 2004). Ennek alapját az a felismerés szolgálja, hogy Németország – mint a legtöbb európai ország – egy *migrációs társadalom*, amelyben a migrációnak egyidejűleg többféle fajtája figyelhető meg, mint pl. bevándorlás, kivándorlás, belső migráció. A koncepció középpontjában az a kérdés áll, hogyan reagáljon a pedagógia ezekre a változásokra – elméletben és a gyakorlatban.

Esélyegyenlőség mint (oktatás)politikai cél

A migráns hátterű tanulók tanulmányi eredményességének kérdése egyrészt azért probléma, mert a német oktatáspolitikai egyik legfontosabb célkitűzése a társadalmi esélyegyenlőség biztosítása a demokratikus participáció megteremtése érdekében. Másrészt, mert az ország gazdasági erejének megtartásához a humántőke fejlesztését elengedhetetlen feltételnek tekintik. Ezen (oktatás)politikai, illetve gazdasági megfontolások megegyeznek az Európai Unió oktatáspolitikai irányvonalával (Óbidy 2009). Ahogy az Európai Bizottság az egész életen át tartó tanulásról szóló *Memoranduma* fogalmaz: „Az egész életen át tartó tanulás immár nem csupán az oktatás és a képzés egyik aspektusa; ennek kell irányító elvvé válnia az ellátás és a részvétel terén a tanulási helyzetek teljes kontinuumában. Az elkövetkezendő évtizedben ezt az elképzelést (víziót) kell a gyakorlatban megvalósítani. *Európa minden lakójának – kivétel nélkül – biztosítani kell az esélyegyenlőséget, hogy a társadalmi és gazdasági változás által támasztott igényekhez igazodni tudjanak, és Európa jövőjének kialakításában aktívan részt vehessenek*” (Európai Bizottság 2000: 2, kiemelés a szerzőtől).

A (nyugat)németországi oktatáspolitikai diskurzusban kb. az 1960-as években kezdődött az iskolarendszer szerkezetének és az iskolai tanítás tartalmának társadalomtudományi elemzése, melynek középpontjában az oktatási realitás empirikus vizsgálata állt (Fend 2006). Ebben a kontextusban vetődött fel az esélyegyenlőség kérdése is.

A hagyományos, háromszintes iskolarendszer felszámolása már az 1970-es években is az esélyegyenlőség megvalósításának egyik legfontosabb eszközének számított (Herrlitz–Weiland–Winkel 2003). Az újonnan bevezetett iskolaforma, a tizenkét osztályos összesített iskola (Gesamtschule) segítségével az oktatási rendszerhez való hozzáférés minden társadalmi réteg számára nyitottabbá vált, az esélyegyenlőség mérhetően növekedett (Fend 2006: 212). Müller és Haun vizsgálata szerint a betanított munkások gyerekeinek érettségire való esélye a közalkalmazottak gyerekeivel szemben már nem hússzor, hanem „csak” hétszer volt kisebb (Müller–Haun 1994: 21). Ennek ellenére a Gesamtschule nem váltotta fel a korábbi iskolaformákat (gimnázium, reáliskola, Hauptschule), hanem azok mellett csak egy további iskolaformát jelentett. Az oktatási esélyegyenlőség kérdése az 1980-as/90-es években a háttérbe került és csak az ezredforduló után az első PISA-vizsgálat eredményeképp került vissza a köztudatba (Fend 2008: 44), újra kimutatva az oktatási eredményesség és a szociális helyzet közötti szoros összefüggéseket. A felmérés szerint a német iskolarendszer a társadalmi esélyegyenlőség megteremtése helyett konzerválja és újratertemti az esélyegyenlőtlenségeket. A nagy port felvert – és a német szakirodalomban csak „PISA-sokk”-ként emlegetett (Óhidy 2003: 9) – vizsgálat új rizikócsoportként a (főként hím nemű és nagyvárosokban élő) migráns háttérrel rendelkező gyerekeket nevezte meg. Ezzel a társadalmi esélyegyenlőség tematikája újra az iskolapedagógiai diskurzus központi témájává vált, összekapcsolódva a migráns háttérű tanulók iskolai eredményességének kérdéseivel, valamint olyan újabb koncepciókkal, mint például az „inclusive education”.

Az „inclusive education” koncepciója

Az inkluzív pedagógia nemzetközi koncepcióját a történeti összehasonlító kutatás a címzettek köre alapján három nagy csoportra osztja: a) egy szűken értelmezett, elsősorban a fogyatékossgal élők csoportjára vonatkoztatott koncepcióra, b) egy tágabb értelemben használt, lehetőleg a heterogenitás minden lehetséges formáját magába foglaló koncepcióra, valamint c) egy minden tanulót magába foglaló, de egyúttal az ún. sebezhető (vulnerable) csoportokra különösen odafigyelő koncepcióra (Kiuppis 2014; Lindmeier–Lütje-Klose 2015).

- a) A szűken értelmezett koncepció – a német gyógypedagógia (Sonder-/Förderpädagogik) hagyományos elképzeléseivel összhangban – a fogyatékos gyerekekkel mint célcsoporttal, vagyis a „speciális igényű tanulók oktatásával” kapcsolódott össze. A szükségesnek tekintett intézkedések azonban már nem arra irányulnak, hogy megpróbálják a fogyatékkal élőket („people with disability”) az iskolarendszerhez igazítani, hanem ellenkezőleg, az iskolai intézmények átalakítását célozzák a benne tanulók szükségleteinek megfelelően.
- b) A tágabb értelemben vett értelmezés – amely kb. az 1990-es évek óta uralja a pedagógiai diskurzust, és Németországban Annedore Prengel „Pädagogik der Vielfalt”-koncepciójához köthető (Prengel 1993) – ezzel szemben már elveti az (elő)kategorizálás minden formáját és a heterogén csoportok együttélésének, együtt tanulásának szükségességét hangsúlyozza.
- c) Az ezredforduló óta – az UNESCO értelmezésének hatására – került a figyelem középpontjába az „education for all and especially for some”-értelmezés, mely egyrészt minden tanuló egyént címzettjének tekint, másrészt pedig meghatározott, marginalizált

kisebbségek különleges szükségletére hívja fel a figyelmet a „sebezhetőség” új kategóriájának segítségével. Németországban ezt a koncepciót csak 2015 óta találhatjuk meg a neveléstudományi vitában (*Andresen–Koch–König 2015*).

Mindhárom koncepció rendelkezik olyan közös elemekkel, melyeket Ainscow és Miles az inkluzív pedagógia kulcselemeinek tekintenek (*Ainscow–Miles 2009*):

- Az inklúzió egy folyamat, amely a heterogenitással való produktív pedagógiai bánásmód permanens keresését jelenti,
- melyhez okvetlenül szükséges, hogy az inklúzió akadályait megnevezzük és eltüntessük,
- minden érintett részvételével, jelenlétében és sikerével,
- különös tekintettel azokra a rizikócsoportokra, amelyeket az exklúzió, a marginalizáció és az alulteljesítés (*underachievement*) jellemez.

Ezen elemek egyidejű jelenléte a feltétele annak, hogy az iskolai inklúzió sikeres lehessen. Ennek pedig fontos előfeltétele, hogy – az ENSZ által 2006-ban elfogadott Egyezmény a Fogyatékossgal Élő Személyek Jogairól (*ENSZ 2006*) értelmében – az inklúziót mint átfogó feladatot fogalmazzuk meg az élethosszig tartó tanulás keretén belül („lifelong learning”) az iskolarendszer minden szintjén („at all levels”) (*Lindmeier–Lütje-Klose 2015: 10*).

A németországi inklúzió-diskurzus és a migráns háttérű tanulók

A németországi inklúzió-diskurzus a nemzetközi oktatáspolitikai és neveléstudományi forrásokat felhasználva a nemzeti sajátosságokat figyelembe véve folyik. Az aktuális vitát nyugodtan nevezhetjük ambivalensnek, mert jellemző rá, hogy az ellentmondások nemcsak az elméleti megalapozás és a gyakorlati megvalósítás között feszülnek (*Giesecke 2015; Kottmann–Miller 2017*), hanem már az elméleti szinten megtalálhatók.

A németországi (oktatás)politika és iskolapedagógia az „inklúzió” fogalmát – mind a társadalmi, mind az iskolai befogadást tekintve – sokáig a *fogyatékkal élők befogadásának koncepciójaként (tehát szűkebb értelemben)* értelmezte. A KMK⁵ 2011-ben még az 1994-ben az UNESCO által kiadott Salamanca-nyilatkozat (*UNESCO 1994*), valamint az ENSZ által 2006-ban elfogadott Egyezmény a Fogyatékossgal Élő Személyek Jogairól (*ENSZ 2006*) – amit Németországban 2009-ben ratifikáltak – értelmében fogalmazta meg az „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen” című koncepcióját (*KMK 2011*).

A tágabb értelemben vett inklúziós értelmezés csak viszonylag rövid idő óta dominálja az oktatáspolitikai és neveléstudományi diskurzust. Ezt a – nemzetközi tekintetben lassúnak tekinthető – fejlődést a témával foglalkozó pedagógiai szakirány elnevezésének fogalmi változásai is mutatják: a gyógypedagógia (*Sonderpädagogik*) fogalmát először a fejlesztő pedagógia (*Förderpädagogik*), majd az integrációs pedagógia (*Integrationspädagogik*) váltotta föl, amit aztán a jelenleg használatos inklúziós pedagógia (*Inklusionspädagogik*) fogalma szorított ki a szaknyelvi használatból (*Sturm 2013*).

⁵ KMK: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland; A Német Szövetségi Köztársaság Tartományainak Kultuszminisztereinek Állandó Konferenciája.

A nemzetközi diszkusszió paradigmaváltásának ez a viszonylag lassú tudomásulvétele és elfogadása Németországban főként a gyógypedagógiai rendszer nagyfokú kiépítettségében és differenciáltságában keresendő. Külön iskolák léteznek vakoknak és gyengénlátóknak, süketeknek és nagyothallóknak, süketnémáknak, szellemi fogyatékosoknak, testi fogyatékkal élőknek, valamint „tanulási és nyelvi fogyatékkal élőknek”. Ez a sajátos tanulási igényű tanulók beiskolázására szánt iskolarendszer leginkább abban különbözik a közoktatási rendszertől, hogy itt a teljesítmény nem számít központi kategóriának. A hagyományos többszintű közoktatási rendszer ezzel szemben a meritokrácia ideológiáján alapszik, vagyis azon az elképzelésen, hogy az egyén társadalomban elfoglalt helye annak (iskolai) teljesítményén alapul. Bár a PISA-sokk óta széles körben ismeretes, hogy a gyakorlatban ez az elv nem valósul meg, az iskolarendszernek mint teljesítményen alapuló társadalmi alrendszernek az elmélete továbbra is él, és fontos szerepet játszik abban, hogy az inkluzív beiskolázás koncepciója a meritokráciával össze nem egyeztethető modellnek számít. Egyrészt, mert – egyesek szerint – a „normálisnak” definiált, nem fogyatékkal élő tanulók teljesítőképességét veszélyezteti (Sturm 2013), másrészt pedig, mert a fogyatékkal élő tanulóktól elveszi azt a „menedékhelyet” vagy „pedagógiai moratóriumot”, ahol védve vannak a közoktatásban mindennapos teljesítménykövetelményektől,⁶ és amire éppen egy meritokráciára épülő társadalomban nagyon nagy szükségük van. Hermann Giesecke az inkluzív iskola modelljét ezért a „reformpedagógiai illúziók tetőpontjának” és egyben egy súlyos „pedagógiai-politikai tévedésnek” (Giesecke 2015) tekinti.

Bár a tágabb értelemben vett inklúzió koncepciója (KMK/HRK 2015) csak kb. egy évtizede dominálja az oktatáspolitikai és neveléstudományi diskurzust, itt ugyanúgy megfigyelhetők a fent leírt ellentmondások. Ez az értelmezés – amely az adott közösségekben lévő sokszínűségnek és különbözőségnek elfogadását és megbecsülését jelentő értelmezés, amely a (társadalmi és iskolai) esélyegyenlőség biztosítására törekszik – már a migráns háttérű tanulók integrációját is magába foglalja. A migráns háttérű tanulók mind a mai napig nagy számmal vannak képviselve a sajátos tanulási igényű tanulók beiskolázására szánt iskolarendszerben (Sonder/Förderschulen), azzal a megokolással, hogy „tanulási és/vagy nyelvi fogyatékosokkal” („Lern- und/oder Sprachbehinderung”) rendelkeznek. Ez sokszor a fent említett, kidolgozott nyelvi kód hiányát jelenti a német nyelvtudásban, vagy egy, az iskola által negatívan értékelt habitust, ami általában egy meghatározott szocioökonómiai réteghez való tartozás eredménye. Az aktuális vitában a „tanulási fogyatékoság” tehát már nem diagnózisként, személyiségjegyként vagy betegségként tekintendő, hanem egy konstruált kategóriaként, amelyet dekonstruálni lehet – főként, ha fennáll a gyanú, hogy a fogyatékosnak titulált (migráns háttérű) gyerekeket a jól kiépített gyógypedagógiai iskolarendszer vagy meghatározott iskolaformák (pl. Hauptschule) fenntartására instrumentalizálják (Kottmann 2006).

A gyakorlati megvalósítás e visszasságai miatt a migráns háttérű tanulók inklúziójának vitájában a szociális esélyegyenlőtlenség problematikája egy új szinten vetődik fel. Az inkluzív iskola koncepció megvalósításának eddigi tapasztalatai Németországban azt mutatják, hogy a migráns háttérű (és más hátrányos szociális helyzetből származó) tanulók a magasabb szintű iskolaformákból, ezzel a munkaerőpiacról, valamint a magasabb

⁶ Egy felmérés szerint minden negyedik hét és kilenc éves közötti iskolás áll gyakran vagy nagyon gyakran stressz alatt az iskolai teljesítménye miatt (Sommerberger 2012).

társadalmi pozíciókból való exklúziója, illetve hátrányos helyzetének megszilárdítása – a meritokrácia ideológiájának és az iskolarendszer legitimációs funkciójának segítségével – nem változott meg, *hanem az inkluzív iskolarendszer keretén belül reprodukálódik újra* (Kottmann–Miller 2017). Bourdieu meghatározásával a migráns háttérű tanulók nagy részét ezért „belső kizártaknak” tekinthetjük, akiknek – „nem megfelelő” habitusuk miatt – az iskolarendszerben való participációja és sikeressége „maximálisan minimalizáltaknak” tekinthető (Bourdieu 2001).

Összegzés

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy Németországban mind az oktatáspolitikai, mind az iskolapedagógiai vitára jellemző az inkluzív beiskolázás szükségességének hangsúlyozása. Az inklúzió fontosságát általában az emberi jogok univerzális voltával és az ebből adódó diszkriminációs tilalommal (pl. Lindmeier–Lütje-Klose 2015), valamint az iskolai esélyegyenlőség megvalósításának fontosságával indokolják (pl. KMK 2011; KMK/HRK 2015). Az aktuális diskurzus középpontjában a tágabb értelemben vett inklúziós pedagógia fogalma áll, amely magába foglalja a migráns és a migráns háttérű tanulók oktatását is. Az iskolai inklúzió mára fontos vezérelvé vált mind az oktatáspolitikai, mind a neveléstudományi diskurzusban, amelyet azonban az iskolai gyakorlatban (még) nem sikerült megvalósítani.

IRODALOM

- AINSCOW, M. & MILES, S. (2009) *Developing Inclusive Education Systems: How Can We Move Policies Forward?* <https://pdfs.semanticscholar.org/e849/cf5de98a03304867093fff0a5d8265a6e20e.pdf> [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- ANDRESEN, S., KOCH, C. & KÖNIG, J. (eds 2015) *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Springer VS, Wiesbaden.
- AUERNHEIMER, G. (2003) *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- BERNSTEIN B. (1975) Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: PAP M. & SZÉPE Gy. (eds) *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat, Budapest. pp. 393–434.
- BEUTKE, M. & KOTZUR, P. (eds 2015) *Faktensammlung Diskriminierung*. Programm Integration und Bildung der Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/Faktensammlung_Diskriminierung_BSt_2015.pdf [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- BOURDIEU, P. (1983) Ökonómiai Kapital, kulturális Kapital, szociális Kapital. In: KRECKEL, R. (eds) *»Soziale Ungleichheiten«* (Soziale Welt Sonderband 2). Schwartz Verlag, Göttingen. pp. 183–198.
- BOURDIEU, P. (2001) *Wie die Kultur zum Bauer kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. VSA-Verlag, Hamburg.
- DEBUSCHWITZ, P. & BUJARD, M. (2014) *Migrationshintergrund, soziale Ungleichheit oder Bildungspolitik: Wodurch lassen sich Bildungsdifferenzen erklären?* Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. Working Paper 1/2014. http://www.bib-demografie.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Working_Paper/2014_1_ursachen_bildungsdifferenzen.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [Letöltve: 2017. 06. 28.]

- Destatis (2017) *Migration & Integration*. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html;jsessionid=744E2CE4BECD8F2D6E545DED65EDCE65.cael> [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- ENSZ (2006) Egyesült Nemzetek Szervezete: *Egyezmény a Fogyatékosággal Élő Személyek Jogairól*. <http://www.un.org/disabilities/documents/natl/hungary-ez.pdf> [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- Európai Bizottság (2000) *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. www.nepfoiskola.hu [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- FEND, H. (1980) *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenegger Verlag, München.
- FEND, H. (2006) *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Raum*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- FEND, H. (2008) *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- GIESECKE, H. (2015) „Inklusion. Ein pädagogisch-politischer Irrtum.” <http://www.hermann-giesecke.de/inkschul.html> [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- GOMOLLA, M. & RADTKE, F.-O. (2003) *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- HAUG, S. (2008) *Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper 14 aus der Reihe „Integrationsreport”. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.pdf?__blob=publicationFile [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- HERRLITZ, H.-G., WEILAND, D. & WINKEL, K. (eds 2003) *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Grundlagentexte Pädagogik*. Juventa Verlag, Weinheim.
- KIUPPIS, F. (2014) *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginiertes pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen*. Waxmann Verlag, Münster.
- KMK (1996) *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- KMK (2011) *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- KMK/HRK (2015) *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- KOTTMANN, B. (2006) *Selektion in die Sonderschule: das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- KOTTMANN, B. & MILLER, S. (2017) Selektion inklusive?! Widersprüche bei der Umsetzung von Inklusion in der Schule. In: BURGER, T. & MICELI, N. (eds) *Empirische Forschung im Kontext Schule*. Springer VS, Wiesbaden. pp. 141–160.
- LINDMEIER, CH. & LÜTJE-KLOSE, B. (2015) Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, Vol. 26. No. 5. pp. 7–16.
- MECHERIL, P. (2004) *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim.
- MÜLLER, W. & HAUN, D. (1994) Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Vol. 46. No. 1. pp. 1–42.

- OECD (2001) *Programme for International Student Assessment*. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. <http://www.oecd.org/germany/33684930.pdf> [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- ÓHIDY, A. (2003) *Professionalität in der Jugendbildungsarbeit*. BoD Verlag, Norderstedt.
- ÓHIDY, A. (2009) *Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- PRENGEL, A. (1993) *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- SONNBERGER, H. (2012) Schon Grundschüler leiden unter Stress. *Spiegel*, 21. 11. 2012. Online. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/studie-zur-gesundheit-von-kindern-viele-schueler-leiden-unter-stress-a-868476.html> [Letöltve: 2017. 06. 28.]
- STURM, T. (2013) *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Reinhardt Verlag, München und Basel.
- UNESCO (1994) *Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervzet a sajátos nevelési igényű tanulók számára*. <http://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf> [Letöltve: 2017. 06. 28.]

A franciaországi bevándorlógyerekek oktatása

BAJOMI IVÁN

ELTE Társadalomtudományi Kar

A bevándorlók gyerekeinek oktatását segítő franciaországi megoldások kapcsán szólunk a származási országok nyelvét és kultúráját előtérbe állító foglalkozásokról, a kiemelt oktatási körzetekről és a francia nyelv elsajátítását segítő iskolai csoportokról. Írunk a fejlesztőmunkát segítő szolgáltatásokról is, így a továbbképzésekről, egy szakfolyóirat-ról és a kiemelt körzetekben folyó munkát dokumentáló egyesület honlapjáról, valamint azon oktatásirányítási egységekről, amelyek a bevándorlók oktatásával kapcsolatos tevékenységek összehangolásán túl forrásközpontként is működnek. Végül arra is kitérünk, hogy a tanulmányban bemutatott megoldásokról szóló elemzések milyen problémákat említenek.

Kulcsszavak: asszimiláció, a bevándorlók kultúrájának oktatása, a francia nyelv oktatása, szegregációellenes törekvések, szakmai szolgáltatások

In this text concerning the schooling of the children of immigrants in France, we describe three institutional solutions. We will first talk about optional courses devoted to learning the languages and cultures of the countries of origin. Secondly we discuss the problems related to educational priority areas. Thirdly, there will be school groups created to help the children of immigrants learn French. It will also discuss the services developed to support the activity of professionals, such as a specialized journal, the website of the Observatory of Priority Areas, and activities of the school administration units involved in the education of children of the immigrants who also function as a resource center. We also highlight the difficulties described in the analyzes concerning the institutional solutions presented.

Keywords: assimilation, education of the culture of immigrants, teaching of French, anti-segregation efforts, professional services

Számos oktatási rendszerhez hasonlóan a franciára is igen sokáig jellemző volt, hogy a politikai elit a nemzetállam egységesítésére, illetve asszimilációs célok érvényesítésére kívánta felhasználni az iskolákat (*Ramirez-Boli 1987*). Egy kiváló oktatástörténész könyvéből (*Julia 1981*) kiderül, hogy a francia forradalom idején az alul lévők

Levelező szerző: Bajomi Iván, 1117 Budapest, Pázmány Péter sétány 1/A. E-mail: ibajomi@freemail.hu

támogatásának megnyerése, illetve a babonáság visszaszorítása érdekében a forradalmi elitet vissza kívánták szorítani a központi (az Île de France-i) nyelvjárástól eltérő tájszólásokat, illetve a különféle kisebbségi nyelveket (breton, baszk stb.), és erre a célra kívánták felhasználni az elemi iskolákat. E törekvésekhez hasonlóan a III. és a IV. Köztársaság politikai elitjei a XIX. század utolsó évtizedeitől egészen a következő évszázad hatvanas éveigi szintén erőteljes egységesítő törekvéseket érvényesítettek. Tanulmányomban annak bemutatására vállalkozom, hogy a külföldről jöttek asszimilációját célul tűző oktatási modellhez képest hogyan jelentek meg új megoldások a francia oktatási rendszerben. Ugyancsak kitérek majd arra, hogy a közelmúltban milyen további változások történtek a szóban forgó népesség gyermekeinek oktatása terén.

Mit mondanak az adatok?

A különféle oktatási megoldások áttekintése előtt érdemes megismerkedni néhány statisztikai adattal. Ezek azt sejtetik, hogy az asszimilációs törekvések ellenére újabban többek között az érintett népesség számossága miatt kap nagyobb figyelmet Franciaországban a bevándoroltak gyermekeinek oktatása. Fél évszázad alatt, 1881 és 1931 között több mint kétszeresére – 3-ról 6,6%-ra – nőtt a külföldiek részaránya a népességen belül (*Klein–Sallé 2009: 3*). Ekkoriban azonban még semmilyen sajátos oktatásban nem részesültek a külföldiek gyermekei. A külföldiek részarányának növekedése a második világháborút követő évtizedekben tovább folytatódott (2014-ben a 65,8 milliós lakosságon belül 11,6%-ot tettek ki a külföldről jöttek). Ugyanakkor megnőtt a bevándoroltak között az Európán kívüli térségekből származók részaránya. 2012-es adatok szerint a bevándorlók között az afrikaiak alkották a legnagyobb csoportot (43,2%), és köztük az arab többségű Magreb-országokból érkezettek voltak túlsúlyban (az összes külföldi 29%-a származott a Földközi-tenger partján elhelyezkedő egykori francia gyarmatokról). Ugyanakkor a külföldiek között még napjainkban is jelentős arányt képviselnek az európai országokból jöttek (36,8%), akik között a hagyományosan szegényebb dél-európai, latin nyelvű országokból (Portugália, Spanyolország, Olaszország) érkezettek alkotják a legnagyobb csoportot (az összes külföldi 19,9%-a származik innen) (*Tableaux 2016: 37*). Franciaország területén belül bizonyos térségekben különösen nagy számban élnek bevándorlók, illetve ezek leszármazottai. Részarányuk a fővárosban és az azt körülölelő Île de France régióban a legnagyobb. Ugyancsak igen jelentős a bevándorlók aránya az ország dél-keleti, a Földközi-tengerhez közel fekvő térségeiben, továbbá a pár évtizede még erősen iparosodott területeknek számító északi és keleti megyékben. Viszont a migráció fő kiindulási térségeitől távolabb lévő, inkább mezőgazdasági hagyományokkal jellemezhető Bretagne-félszigeten alacsony a külföldiek aránya.

A származási ország nyelvének és kultúrájának oktatása

Míg a XX. század elején még a teljes egységesítés jegyében folyt az oktatás, némi elmozdulást hozott egy 1939-es minisztériumi körlevél, amely engedélyezte, hogy „olyan személyek, akiket hazájukban alkalmasnak minősítettek a tanításra a diákok által beszélt nyelven történelem és földrajz, illetve nyelvtan órákat tartsanak. Ilyenfajta oktatás a tanítási időn kívül folyhatott. (...) És csak az 1960-as évek derekától hozzák létre azt az intézményes megoldást, amely lehetővé teszi (...) a francia nyelvnek a nem francia ajkú

gyermek számára a tanórák keretein kívül, sajátos eszközökkel történő oktatását.” (Klein–Sallé 2009: 5.)

E megoldás lényege az, hogy a korábban sok vendégmunkást küldő országokkal kötött államközi egyezmények keretében kellő számú résztvevő esetén a franciaországi iskolákban a kibocsátó országok nyelvét és kultúráját közvetítő foglalkozásokat lehet szervezni az ezt igénylő családok gyermekei számára. A tanítás tartalmát a származási országok határozzák meg, és a tanárokat is ők küldik és fizetik. E kötelező tanórákon kívüli foglalkozásoknak a lehetővé tétele mögött többek között az a megfontolás húzódott meg, hogy így módon meg lehet majd könnyíteni a vendégmunkásoknak és családtagjaiknak a származási országba való visszatérését. Utóbb jó néhány problémát fogalmaztak meg az ilyesfajta órákkal kapcsolatban, így például azt, hogy nem eléggé színvonalasak a tantervek és a tankönyvek; a szülőknek és a gyerekeknek gondot okoz, hogy tanrenden kívüliek ezek a foglalkozások; nem minden iskolában vannak ilyen órák; nem megfelelően képzettek a külföldről jött tanárok; továbbá azt, hogy alacsony a presztízse ezeknek az óráknak. A foglalkozások illetén értékelése egyébként valószínűleg arra is visszavezethető, hogy az egykori vendégmunkások gyermekei vagy unokái közül sokan, és nyilván sok szülő is, a minél tökéletesebb beilleszkedésre, vagy ha tetszik, az asszimilációra törekcsenek, és ebből a szempontból visszahúzódnak, az érvényesülést akadályozónak tartják a származási ország nyelvét, kultúráját előtérbe állító órák látogatását. Azt is szóvá tették egyesek, hogy nem értékeli senki ezeket az órákat, illetve ezekre nem terjed ki a tanfelügyelet hatóköre. E bírálatok hatására az utóbbi évtizedben egyébként már születtek olyan rendelkezések, melyek értelmében a tanfelügyelőknek ellenőrizniük kell a szóban forgó oktatók munkáját is, miként azt is lehetővé kell tenni, hogy a tanárok is részt vehessenek különféle továbbképzéseken (Enseignement 2014).

Újabban a politikai paletta szélsőjobb pólusán elhelyezkedő közszerelő, például Bruno Gollnisch, a Le Pen névvel fémjelzett Nemzeti Front második embere és néhány kisebb település polgármestere, a tanárok és a foglalkozások ellenőrzésének hiányára, illetve a terrorveszélyre hivatkozva meg kívánták akadályozni, hogy az önkormányzati fenntartású iskolaépületekben a hivatalos tanítási időn kívül, úgymond nem kellőképpen ellenőrzött személyek arab vagy török órákat tartsanak. Jellemző a mai helyzetre, hogy 2016–2017-ben a Facebookon felbukkantak olyan szövegek, melyek terjesztői azt állították, hogy az oktatási miniszter kötelezővé akarja tenni az elemi iskolákban az arab nyelv tanulását. Valójában csupán olyan űrlapok kerültek fel a világhálóra, amelyekkel a szülőknek valóban kötelező volt jelzést adniuk az oktatási hatóságnak arról, hogy gyermeküket be akarják íratni az iskola által felkínált, nem kötelező arab nyelvű foglalkozásra – már amennyiben igényt tartanak erre a szolgáltatásra (Fausse 2016). Olyan névtelen szerzőtől származó cikket is közölt egy blog, mely szerint a francia állam oktatásügyi döntéshozói az ország iszlamizációján dolgoznak (Enseignement 2017).

2016-ban az oktatási tárca vezetője egyébként bejelentette, hogy három év alatt fokozatosan átszervezik azokat a foglalkozásokat, amelyeket az ELCO betűszóval illetnek (Enseignement des Langues et des Cultures d’Origine – a származási ország nyelvének és kultúrájának oktatása), és lehetővé teszik a szóban forgó nyelveknek második vagy harmadik, szabadon választható idegen nyelvként való tanítását. A rémhíreket cáfolva Najat Vallaud-Belkacem oktatási miniszter (aki egyébként egy hétgyermekes marokkói szegény család gyermekeként született, és utóbb Párizsban végzett felsőfokú tanulmányokat) egy 2016. szeptemberi tévéinterjújában a következőket mondta: „2018-ben megszüntetjük

az ELCO-szisztémát, és helyette egy olyan rendszert vezetünk be, melyben a tanárokat mi választjuk ki és mi is értékeljük. Az is igen lényeges, hogy az órákon önkéntes alapon mindenki részt vehet majd, és nem lesz jellemző a foglalkozásokra a közösségi keretek közé való bezárkózás [franciául: communautarisme – B. I.]” (*Enseignement 2016*.) A közösségi keretek közé való bezárás/bezárkózás kockázatáról, illetve a származási ország nyelvének és kultúrájának oktatása címén megvalósuló vallásoktatás veszélyéről egyébként már a franciaországi Integrációs Főtanácsnak a témával kapcsolatos állásfoglalása is szólt. A jelentés példaként idézte a török nyelvet oktatók számára a török állam által kiadott útmutatót, melynek a „Hit, az iszlám és az erkölcs” című fejezete egyfelől azt hangoztatta, hogy „Allah tisztelete a hit egyik alapelve”, másfelől azt, hogy fontos, hogy „a tanulók alaposan megismerjék Mohamed életét, amely egyébként kiemelkedő fontosságú az emberiség szempontjából” (*Étude 2013*).

A főként bevándorlók által lakott körzetek oktatását javítani hivatott programok

Tanulmányom elején már jeleztem, hogy Franciaország területén nem egyenletesen oszlanak el a bevándorlók. Ez a megállapítás nemcsak a nagy földrajzi régiók, hanem a kisebb körzetek esetében is igaz, többek között amiatt, hogy a külföldről érkezettek összességében alacsonyabb társadalmi státusúak, mint a lakosság egésze, és megfelelő anyagi erőforrások híján többnyire kénytelenek beérni arosszabb adottságú településeken, lakónegyedekben telepedjenek le. Mindez azzal jár, hogy az ilyen lakóhelyeken általában koncentrált formában vannak jelen a külföldről érkezettek, illetve ezek leszármazottai. A baloldal 1981-es hatalomra kerülését követően Franciarországban angol mintára ZEP betűszóval (*Zone d'éducation Prioritaire*) jelölt kiemelt oktatási körzeteket hoztak létre (*Bajomi 2006*), amelyek számára a költségvetés az átlagosnál több forrást juttat. E körzetekben az elmúlt évtizedek során egyre több programot valósítottak meg annak érdekében, hogy sikeres integráció valósulhasson meg. E kiemelt körzetek kapcsán mondja a következőket egy tanulmány: „Míg a külföldi származású tanulók az állami iskolák összes diákjai között 7%-ot tesznek ki, a ZEP-iskolákban háromszor annyi (21,8%) az ilyen diákok aránya. Ezt az magyarázza, hogy az iskolák a szociális problémáknak az egyes körzetekben megfigyelt mértéke alapján kapnak ZEP-minősítést. Márpedig az aktív népességben belül a külföldi származásúak 67%-a tartozik a hátrányos helyzetűek valamelyik rétegébe. Ehhez még hozzáadódik a földrajzi koncentráció: mindezt figyelembe véve elmondható, hogy a 15 évesnél fiatalabb külföldiek 22%-a él a városfejlesztési politika keretében meghatározott kiemelt körzetek valamelyikében.” (*Lacerda–Ameline 2001: 162.*)

A bevándorlók gyerekeinek tömeges jelenléte az eredetileg ZEP betűszóval illetett, és utóbb többször átkeresztelt körzetekben nagy kihívást jelent az ezekben dolgozó különböző szakemberek (tanárok, szociális munkások, egészségügyi dolgozók stb.) számára. Egy Párizs környéki tanárképző központban jómagam is hallhattam, hogy miként próbálják felkészíteni a tanárjelölteket arra, hogy milyen kulturális sajátosságokkal találkozhatnak majd leendő iskolájukban. (Megjegyeztem például, hogy a Maliból származó gyerekek fejét semmiképp sem szabad megsimogatni...) A külföldről származók oktatása terén jelentkező kihívásokra adott válaszok kapcsán érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy már évtizedek óta működik Franciaországban egy ilyen témájú

oktatásügyi folyóirat. Míg a második világháború utáni három évtizedben elsősorban a vendégmunkásként, migránsként számon tartott emberek problémáiról esett szó, az elmúlt évtizedekben egyre inkább előtérbe kerültek az immár tartósan, többnyire véglegesen letelepedett külföldiek és leszármazottaik integrációjának kérdései. E társadalomtörténeti fejlemények és a bevándorlással összefüggő kihívásokra adott válaszok változása jól tükröződik abban, hogy míg az 1973-as megalapításától egészen 1998-ig „Migránsok és képzés” (Migrants – formation) címmel jelent meg a lap, 1998-tól 2004-ig már a „Város, iskola, integráció” címmel adták ki. Legújabbán pedig már a Sokféleség (Diversité) szó szerepel a legnagyobb betűkkel a címlapon, amelyen egyébként továbbra is látszik – igaz, halványabban – a „város, iskola, integráció” szóhármast. Ez a folyóirat tematikus számokat jelentet meg. Csak néhány példa az igen változatos kötetek címeiből: Ázsiaiak és törökök: két sokarcú közösség; Az afrikai családok; Az elővárosokban dolgozó pszichológusok; Bohócok, stréberek és tojásfejűek: a kortárscsoport szerepe; A tanulók és az iskola nyelve stb.

A ZEP-körzetekben dolgozó tanárok munkáját segíti a Kiemelt Oktatási Körzetek Megfigyelőközpontja is (OZP – „Observatoire des Zones Prioritaires”), amely bő egy-negyed évszázada működik olyan egyesületként, amely tagdíjából tartja fenn magát, és amely független az oktatási tárcától és minden politikai szervezettől. Honlapjukra rendszeresen felkerülnek a kiemelt körzetekben zajló tevékenységekkel kapcsolatos, különféle újságokban, folyóiratokban megjelent írások. Ugyancsak megtalálhatók ott olyan szövegek, amelyek a pedagógiai munka terén jelentkező nehézségek megoldásához nyújtanak segítséget a tanároknak, akárcsak a kiemelt körzeteket érintő oktatáspolitikai döntések kapcsán született állásfoglalások, melyeket az egyesület tanácskozásain fogadnak el.

E civil szervezetként működő megfigyelőközpont mellett létezik egy állami szervezet is, amelynek egyik fő feladata a kiemelt körzetekben végzett tanári munka segítése. Az 1980-as évek franciaországi decentralizációs intézkedései nyomán immár nem Párizsban, hanem Lyon városában működő oktatásügyi háttérintézethez, a Francia Oktatási Intézethez (IFÉ – Institut Français d’Éducation) kapcsolódik egy pedagógiai fejlesztőközpont. A centrumot Alain Savary oktatási miniszterről neveztek el, akinek a nevéhez kötődik a ZEP-körzeteknek a baloldal 1981-es hatalomra kerülését követő bevezetése. A központ a szóban forgó térségekben folyó pedagógiai munka fejlesztését szolgáló továbbképzéseket szervez, amelyeken tanárok, iskolavezetők és a kiemelt körzetek koordinátorai vesznek részt. A 2017-2018-as tanév kínálatában szereplő képzések egyike az idegen ajkú diákokkal folytatott pedagógiai munka során alkalmazható didaktikai módszerekről szól, egy másik pedig arról, hogy miként lehet javítani a családok és az iskolák közötti kapcsolatokat. Érdemes megemlíteni, hogy ez utóbbi képzés meghirdetői a programot ajánló internetes felületen kiemelték azt, hogy a családok és az iskola közötti kapcsolatok erősítése egyike azon elemeknek, amelyek révén a kiemelt oktatási körzetek elősegítették azt, hogy pozitív elmozdulások következzenek be a francia oktatási rendszer működése, illetve a tanítással foglalkozók attitűdjei terén (*Formations* 2017). Mint erről egy régebbi írásomban kicsit bővebben is szóltam, a francia tanárok gyakorlatában, főként a felsőbb iskolafokokozatokon korábban szinte kizárólagos szerepet játszott a tudásátadás (*Bajomi* 1999).

A teljesség kedvéért még érdemes megemlíteni, hogy a kiemelt oktatási körzetek működésének eredményességét vizsgáló jelentés (*Moisan–Simon* 1997) szerzői javaslatot tettek arra, hogy az ország különböző régióiban hozzanak létre a kiemelt oktatási

körzetek munkáját segítő forrásközpontokat. Egy tucatszámú tankerületben létre is jöttek, és ma is működnek ilyen központok, bár egy részük időközben vagy megszűnt, vagy átalakult (Feyfant 2013).

Fontos arról is szólni, hogy a pozitív diszkrimináció elve jegyében működtetett, kiemelt körzetek megítélése vegyes. Míg sok értékelő azt hangoztatja, hogy e körzetek nem tudnak jelentős eredményeket felmutatni, mások szerint a szóban forgó támogató programok híján még rosszabb lenne a helyzet a szóban forgó területeken. Vannak olyanok is, akik a nem kívánt következmények felől közelítik meg a kérdést, azt hangsúlyozva, hogy a kiemelt körzetekhez tartozóként nyilvántartott iskolák stigmatizálódnak, minnek hatására a magasabb társadalmi helyzetű szülők igyekeznek más iskolákba menekíteni csemetéiket. Sokan arra hívják fel a figyelmet, hogy a kiemelt körzeteknek juttatott többletforrások sosem voltak olyan jelentősek, hogy szívesen menjenek oda dolgozni jól képzett, ambiciózus pedagógusok. Itt érdemes megemlíteni, hogy az elmúlt évtizedekben a hátrányos helyzetű körzetek fejlesztését nem csupán az iskoláztatás terén teszik lehetővé. Az oktatás fejlesztését célzó beavatkozások mellett igen jelentős pénzforrásokat mozgósító városfejlesztési, urbanisztikai programokat is elindítottak a szóban forgó térségekben.

A közelmúltban beiktatott új francia köztársasági elnök választási ígéretei jegyében a kiemelt körzetek kapcsán két döntés született. Egyfelől arról döntöttek, hogy megfelezik, azaz 12 főre csökkentik a tanulók számát a kiemelt körzetek elemi iskoláinak első osztályaiban. Másfelől évi 3000 eurós prémiumhoz fogják juttatni a kiemelt körzetek pedagógusait. Elyben már a 2017/2018-as tanév elejétől meg kellett volna valósítani e két célt, de részint az osztályterem hiánya, részint a költségvetési források elégtelensége miatt végül csak fokozatosan vezeték be ezeket az intézkedéseket (Jarraud 2017).

A közelmúltban Franciaországba érkezett külföldiek gyermekeinek oktatása

A francia jogszabályok nem csupán a Franciaországban megtelepedettek származási országában használt nyelvek és kultúrák iskolai megjelenítését teszik lehetővé, hanem olyan megoldásokról is rendelkeznek, amelyek azt hivatottak elősegíteni, hogy a nemrégiben bevándoroltak gyermekei minél hamarabb elsajátíthassák a francia nyelvet. Évtizedekig számos elemi iskolában olyan CLIN betűszóval (Classe d'initiation pour non-francophones – Nem francia ajkúak bevezető osztálya) jelölt iskolai csoportok működtek, amelyek esetében a francia nyelv elsajátíttatása volt a fő pedagógiai cél. A „collège” néven számon tartott alsó-középiszkolákban és a líceumokban a CLA rövidítés (Classe d'accueil – fogadó osztály) szolgált a hasonló céllal működtetett iskolai csoportok megnevezésére. Kezdetől fogva fontos elv az ilyen osztályok esetében, hogy az érintett gyerekek bizonyos iskolai foglalkozásokon nem ezen osztályok keretei között, hanem az adott iskola egy másik, franciául már jól beszélőkből álló osztályok (classe de rattachement – fogadó osztály) tanulóival együtt vesznek részt. A franciául nem vagy csak rosszul tudó tanulók között egyébként lehetnek akár olyan, Franciaországban született gyerekek is, akiknek a családján belül nem vagy csak alig használják a francia nyelvet. Mindenekelőtt a készségtárgyak (testnevelés, ének-zene, rajz) órái tették lehetővé, hogy a szóban forgó gyerekek mihamarabb elvegyülhessenek franciául jól tudó társaikkal. Egyébként az is fontos alapelve a francia gyors elsajátítását elősegíteni hivatott speciális csoportok

esetében, hogy a gyerekek csak ideiglenesen tagjai ezeknek, és amint lehet, átkerülnek azokba az osztályokba, ahol korábban csak a készségtárgyak óráin vettek részt. 2012-ben egyébként megreformálták a nem francia ajkú tanulók oktatását. Míg korábban az alsó-középsiskolákban 26 tanórán tanultak együtt a speciális osztályok diákjai, a francia nyelv mellett többek között földrajzot és történelmet, valamint természettudományt, a reformot követően 18 tanórára csökkentették az együtt töltött időt, és a továbbiakban csak a francia nyelvet, a matematikát és az angol nyelvet tanulják együtt a nem francia ajkú csoportok diákjai, míg a többi tárgy esetében a franciául már jól tudókkal együtt kell részt venniük az órákon. A változtatás elsősorban az integráció meggyorsítását, illetve a nyelvi fejlesztést végző csoportok gettósodásának megakadályozását szolgálta. Ugyanakkor egyesek bírálják ezt a reformot, részint azért, mert a nem francia ajkú csoportokhoz kapcsolódó osztályfőnöki funkciót is megszüntették. Az egyik népszerű francia pedagógiai folyóirat hasábjain több tanár az alábbi elképzelt helyzetet felvázolva próbált rávilágítani a változtatásokkal kapcsolatos problémákra: „Ez olyan, mintha egy Kínába nemrégiben megérkezett személynek úgy kellene részt vennie egy fizika órán, hogy nem ismeri a nyelvet.” A pedagógusok azt is jelezték, hogy az osztályfőnöki szerepkör megszűnése többek között azzal jár majd, hogy nem lesz olyan tanár, aki folyamatosan figyel a diákok beilleszkedési problémáira. (*Classes 2014*.)

A nem francia ajkú diákok iskolai oktatásával speciális tankerületi szintű szervezetek, a CASNAV betűszóval jelölt oktatásirányítási egységek foglalkoznak.¹ E szervezetek egyes tankerületekben önállóan, más esetekben az oktatási tárca helyi iskola- és pályaválasztási tanácsadó intézményével együtt mérik fel a közelmúltban érkezett bevándorlógyerekek iskolai előéletét, egyes tantárgyak terén (pl. matematika) elért ismeretszintjét, nyelvtudását, pályaválasztási elképzeléseit, majd ezután határozzák meg, hogy a gyermek melyik iskolában kezdheti meg tanulmányait. A CASNAV-ok együttműködnek a tankerületek hálózatfejlesztéssel foglalkozó munkatársaival, azt elősegítendő, hogy az állami iskolákban megfelelő számú férőhely álljon rendelkezésre a nyelvi nehézségekkel küzdők számára kialakított csoportokban. Szintén ezeknek az egységeknek kell gondoskodniuk arról, hogy a speciális nyelvi felkészítést végző pedagógusokhoz továbbképzések, szakmai dokumentumok révén eljussanak az új módszerek, szakmai tapasztalatok.

Fontos fejlemény, hogy az oktatási minisztérium két, 2002-es, illetve 2003-as oktatásügyi körlevele, egyfajta angolszász hatásról tanúskodóan, speciális nevelési igényként nevesíti az idegen ajkú, illetve nyelvi nehézségekkel jellemezhető gyermekek oktatásával kapcsolatos szükségleteket, ily módon illesztve be ezt a területet a sajátos megoldások alkalmazását szükségessé tevő, más speciális nevelési igények (testi fogyatékoság, értelmi fogyatékoság, diszlexia, diszkalkulia stb.) sorába. A szóban forgó terület hivatalos elismertségének növekedését az is mutatja, hogy a 2005-ben elfogadott oktatási kerettörvény előírja, hogy sajátos megoldásokat kell alkalmazni a külföldről érkezett, nem francia ajkú gyermekek oktatása terén (*Klein–Sallé 2009*).

¹ E tankerületi egységek nemcsak a bevándorlók oktatásának kérdéseivel foglalkoznak, hanem a Franciaországban jelentős részben mindmáig vándorló életmódot folytató romák gyermekeinek oktatásáért is felelnek. A CASNAV betűszó a következő, igen hosszú elnevezést helyettesíti: *Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage* (a közelmúltban érkezett idegen ajkú tanulók és a vándorló családokból származó gyermekek iskoláztatásának tankerületi központja).

E fejleményt egyébként az a 2009-es jelentés állította előtérbe, amelyik először igyekezett megvonni a nem francia ajkú diákok oktatása terén alkalmazott megoldások mérlegét. Terjedelmi korlátok miatt a következőkben be kell érniünk az egyébként tanfelügyelők által készített jelentésben, és néhány más idevágó írásban említett problémák jelzésszerű megemlítésével.

Kezdjük talán azzal, hogy a fentiekben bemutatott oktatásügyi megoldásoknak nincs megfelelőjük a kisgyermekes intézményes nevelése terén. Azaz a bölcsődék és óvodák működésük kialakításakor egyáltalán nincsenek tekintettel a franciául nem tudó gyermekekre, ami nyilván kedvezőtlenül befolyásolja ezek későbbi iskolai életútját. A tankötelezettség hatálya alá tartozók esetében a jelentés többek között az oktatási kapacitásokkal kapcsolatos problémákról szól. Egy több mint 35 000 nem francia ajkú diákra kiterjedt felmérés tanúsága szerint bizonyos iskolafokokon különösen nagy volt a semmilyen speciális segítségben nem részesülők aránya. Az elemi iskolába járó 6–11 éves, nyelvi szempontból speciális igényűnek mondható gyerekek 23%-a nem részesült speciális nyelvi felkészítésben. Ez részben azzal magyarázható, hogy bizonyos iskolákhoz közel csak igen kevés vagy éppen csak egy idegen ajkú diák él, és számukra nem szerveznek külön csoportokat. Ugyanakkor vannak olyan, főként bevándorlók által lakott körzetek, ahol indítanak ugyan speciális csoportokat a nem francia ajkúak számára, de egyes családok nem élnek ezzel a lehetőséggel, mert az ilyen térségek iskoláit sokan gettószerű képződményekként tartják számon. Az alsó-középiszkolák esetében a speciális szolgáltatásban nem részesülők aránya „csupán” 9% volt, viszont a 16–18 év közöttiek esetében megint csak magas, 27%-os volt a speciális ellátásban nem részesülők aránya. E korcsoport esetében egyébként igen magas volt a semmilyen oktatásban nem részesült idegen ajkú fiatalok aránya is. Ez részben arra vezethető vissza, hogy ezen az iskolafokon különösen alacsony a nem francia ajkú diákoknak szóló speciális csoportok száma, részben pedig arra, hogy 16 éves korban megszűnik a tankötelezettség.

Az intézményhálózat jellemzőin túl egyes esetekben a franciául nem tudó gyerekek vagy fiatalok közül sokan azért nem részesülnek speciális fejlesztésben, sőt semmilyen oktatásban, mert szüleiknek nincsenek rendben a papírjaik. A franciaországi jogszabályok értelmében a tankötelezettség az ország területén tartózkodó minden gyermekre kiterjed, így azokra is, akiknek a szülei illegális bevándorlók, illetve akik egyedül érkeznek az országba. Ugyanakkor gyakran előfordul, hogy a letelepedési okmányokkal nem rendelkező szülők letelepedésük veszélye miatt marad el a gyermek iskolai beíratása. És ez még akkor is így van, ha a tankerületi hatóságok az iskolai beíratások alkalmával nem követelhetik meg olyan okmányok felmutatását, amelyek azt igazolják, hogy a szülők legálisan tartózkodnak az ország területén. Újabban egyébként a főként a Franciaországba Közép-Kelet-Európából érkező romák által lakott párizsi, illetve a fővárosközeli bádógvárosokban, továbbá az Angliába igyekvő migránsok illegális lakóhelyén, a nemrégiben felszámolt calais-i „dzsungelben” lakó gyerekek oktatása terén voltak, illetve vannak a legnagyobb gondok. Egy felmérés szerint a bádógvárosokban élő, közel 9000 gyereknek több mint 53%-a nem járt iskolába. Ez részben arra is visszavezethető, hogy a tankerületek fentebb már említett CASNAV nevű egységei igen lassan, esetenként egy év alatt jelölik ki azokat az iskolákat, illetve speciális nyelvi felkészítő csoportokat, ahol megkezdhetik tanulmányaikat a migránsok gyermekei (Piquemal 2016). A calais-i dzsungel területén egyébként egy ideig önkéntesek működtettek egy iskolát, mígnem a tankerület vett fel két tanítót, hogy valamiféle oktatás-

ban részesítsék az átmenti helyzetben lévő migránsgyerekeket (Battaglia 2016; Calais 2016).

Mint az eddigiekből is kitűnhetett, a bevándorlók gyerekeinek oktatása nagymértékben intézményesült Franciaországban. A fentebb már említett, egyébként igen részletes tanfelügyelői jelentés alapján ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy még számtalan megoldatlan probléma észlelhető a szóban forgó területen. Így például a jelentés szerint a speciális nyelvi csoportokban tanító francia pedagógusok nincsenek kellőképpen felkészülve arra, hogy a francia nyelvet másodikként elsajátított nyelvként tanítsák. Ugyancsak gondot jelent, hogy nem készülnek olyan pedagógiai segédeszközök (pl. gyakorlófüzetek), amelyek a nem francia ajkúak önálló tanulását segítenék. Bár az egyes iskolákban jelen lévő, nem francia ajkú gyerekek iskolai előélete, nyelvi felkészültsége terén általában igen nagyok a különbségek, a jelentés szerint a tanítók, még ha esetenként élnek is a gyermekcsoportok tudásszint szerinti bontásának eszközével, igen kevésé jártasak a differenciáló pedagógiai módszerekben. A szerzők azt is szóvá teszik, hogy a pedagógusok óráikon ritkán alkalmazzák a modern kommunikációs eszközöket. A speciális nyelvi csoportokban oktatók felkészültségének hiányosságain túl a jelentés arra is kitér, hogy az egy idő után a fogadó osztályokba teljesen átkerülő idegen ajkú gyerekek eredményeinek értékelésekor a pedagógusok általában nemigen veszik figyelembe a gyermek iskolai előéletét, és kevésé hajlamosak arra, hogy elismerjék az általuk elért eredményeket. Mindez persze összefügg a franciaországi tanárképzés általános, itt kellőképp nem részletezhető gyengeségeivel,² illetve azzal, hogy a pedagógusképzés keretei között alig találkoznak a hallgatók a bevándorlók gyerekeinek oktatása terén jelentkező problémákkal. A jelentés szerzői szerint egyébként a Poitiers városába telepített oktatásügyi vezetőképző intézmény működésében sincsenek kellőképp jelen az idegen ajkú diákok oktatásával összefüggő kihívások, megoldandó problémák.

IRODALOM

- BAJOMI I. (1999) Az elsőbbséget élvező oktatási körzetek Franciaországban. *Iskolakultúra*, Vol. 9. No. 3. pp. 115–117.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00025/pdf/iskolakultura_EPA00011_1999_03_115-117.pdf [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- BAJOMI I. (2006) A partneri együttműködés kérdései a nyugat-európai kiemelt oktatási körzetek gyakorlatában és idehaza. In: BAJOMI IVÁN: *Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 98–107.
- BATTAGLIA, M. (2016) Entre bénévolat et système D, une école pour les migrants inaugurée dans la « jungle » de Calais (Önkéntes alapon álló, féllegális migráns-iskola a calais-i dzsungelben). *Le Monde*, febr. 5.
http://www.lemonde.fr/societe/article/2016/02/05/a-calais-une-ecole-pour-les-enfants-de-migrants_4859835_3224.html [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- Calais (2016) Calais : deux postes d’enseignants créés au centre d’accueil Jules-Ferry, pour les jeunes migrants (Calais: a migráns fiatalok érdekében két tanári álláshelyet létesítettek a Jules-Ferry befogadó-központban). *La Voix Du Nord*, máj. 8.

² A felsőoktatásban részt vevő, később esetleg tanári pályára kerülő hallgatók képzésük késői fázisában kapnak szükségszerűen nem túl mély pedagógiai felkészítést.

- <http://www.lavoixdunord.fr/archive/recup/region/calais-deux-postes-d-enseignants-crees-au-centre-ia33b48581n3494263> [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- Classes (2014) *Classes d'accueil : la fin d'un dispositif qui fonctionne ? (Fogadó osztályok: megszűnik egy működő megoldás?) Cahiers pédagogiques*, ápr. 22.
- <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Classes-d-accueil-la-fin-d-un-dispositif-qui-fonctionne> [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- Enseignement (2014) *Enseignement des Langues et Cultures d'origine 2014 (A származási országok nyelvének és kultúrájának tanítása)*. A francia Oktatási Minisztérium Iskolai oktatás-főosztályának (DGESCO) dokumentuma. http://www.ac-amiens.fr/fileadmin/user_upload/IA02/Espace_professionel/Pedagogie/Competence_2/Fiches_ELCO.pdf [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- Enseignement (2016) *Enseignement de l'arabe au primaire : Vallaud-Belkacem met les choses au clair (Az arab nyelv oktatása az elemi iskolában: Vallaud-Belkacem tisztázza a dolgokat)*. *LCI*, szept. 5.
- <http://www.lci.fr/france/enseignement-de-l-arabe-au-primaire-vallaud-belkacem-met-les-choses-au-clair-2001611.html> [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- Enseignement (2017) *Enseignement de la langue arabe : La provocation de trop de Najat Vallaud-Belkacem (Az arab nyelv tanítása: Najat-Vallaud-Belkacem újabb tűrhetetlen provokációja)*. *Peuple de France*, ápr. 17.
- <http://peupledefrance.com/2017/04/enseignement-de-la-langue-arabe-la-provocation-de-trop-de-najat-vallaud-belkacem.html> [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- Étude (2013) *Étude relative à l'avenir de l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) (A származási országok nyelvének és kultúrájának oktatásával kapcsolatos tanulmány)*. Haut conseil à l'intégration (Integrációs Főtanács). 2013.
- <http://www.laicite-republique.org/etude-relative-a-l-avenir-de-l.html#nb20> [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- Fausse (2016) *Fausse rumeur sur des « cours d'arabe obligatoires » à l'école primaire (Az elemi iskolai „kötelező arab órákról” szóló rémhír)*. *Le Monde*, szept. 29.
- http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/09/29/des-parents-delirent-sur-des-cours-d-arabe-obligatoires-dans-le-sud_5005537_4355770.html [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- FEIFANT, A. (2013) *Et l'éducation prioritaire dans tout ça? (És mi a helyzet az elsőbbséget élvező körzetekkel?)*. *Éduveille*, jún. 19.
- <https://eduveille.hypotheses.org/5440> [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- Formations (2017) *Formations 2017-2018 (A 2017-2018-as tanév képzései)*. Az Institut Français de l'Éducation (Francia Oktatásügyi Intézet) képzései
- <https://na01.safelinks.protection.outlook.com/?url=http%3A%2F%2Fife.ens-lyon.fr%2Fformation-formateurs%2Fcatalogue-des-formationen-2017-2018&data=02%7C01%7Cbeata.barna%40akademai.hu%7Cb5f66f07cda6425d2e6508d557855fe8%7C8ac76c91e7f141ffa89c3553b2da2c17%7C1%7C0%7C636511152718665817&sdata=cYdC3ITzWTrkWawjEnNl%2B5LJDoXjAN8NX3J7CPJQM%3D&reserved=0> [Letöltve: 2017. 10. 26.] <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formationen/formationen-2017-2018> [Letöltve: 2017. 10. 26.]
- JARRAUD, F. (2017) *Budget : le tournant (Költségvetés: a fordulat)*. *Le café pédagogique*, szept. 28.
- <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2017/09/28092017Article636421800892281182.aspx> [Letöltve: 2017. 10. 27.]
- JULIA, D. (1981) *Les trois couleurs du tableau noir (A fekete tábla három színe)*. Párizs, Belin.

- KLEIN, C. & SALLÉ, J. (2009) La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (A nemrégiben Franciaországba érkezett diákok iskoláztatása). Rapport conjoint IGEN/IGAENR.
http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf
 [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- LACERDA, É. & AMELINE, L. (2001) Les élèves de nationalité étrangères dans les premier et second degrés (A külföldi állampolgárságú tanulók az első két iskolafokozaton). *Ville, éducation, intégration, Enjeux*, No. 125. jún. pp. 160–186.
http://www.revues-urIELles.org/_uploads/pdf/82/125/22710_4168_3975_125_les_eleves_de_nationalite_etrangere_dans_les_premier_et_second_degrees.pdf [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- MOISAN, C. & SIMON, J. (1997) *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire - Rapport de Catherine Moisan et Jacky Simon* (A kiemelt oktatási körzetekben tanulók iskolai sikerességét meghatározó tényezők – Catherine Moisan és Jacky Simon jelentése). Párizs, La Documentation française.
- PIQUEMAL, M. (2016) Combien d'enfants roms vivant en bidonville sont privés d'école? (Hány bádógvárosban élő roma gyerek nem járhat iskolába?) *Libération*, szept. 28.
http://www.liberation.fr/france/2016/09/28/combien-d-enfants-roms-vivant-en-bidonville-sont-privés-d-ecole_1513296 [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- RAMIREZ, F. & BOLI, J. (1987) The Political Construction of Mass Schooling : European Origins and Worldwide Institutionalisation. *Sociology of Education*, Vol. 60. No. 1. pp. 2–17. Magyarul lásd: RAMIREZ, F. & BOLI, J.: A népoktatás politikai megteremtése: Európai kezdetek és világméretű intézményesülés. In: BAJOMI I. (ed.) Állam, népoktatás, tanítói mesterség. (Iskolamester 7.) Budapest, Oktatáskutató Intézet, 1989. pp. 7–40.
<https://na01.safelinks.protection.outlook.com/?url=http%3A%2F%2Fmek.oszk.hu%2F16900%2F16922%2F16922.pdf&data=02%7C01%7Cbeata.barna%40akademai.hu%2F7C1%7C636511152718665817&sd=WNar3B7Mmof54v0FMvqAp6bKznLqOPTXfGcLro%2FR1H8%3D&reserved=0> [Letöltve: 2017. 10. 25.]
<http://mek.oszk.hu/16900/16922/16922.pdf> [Letöltve: 2017. 10. 25.]
- Tableaux (2016) *Tableaux de l'économie française – Édition 2016* (A francia gazdaság adatai – 2016. évi kiadás). Párizs, INSEE, Références.
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1906669?sommaire=1906743> [Letöltve: 2017. 10. 25.]

Interjú Gál Judittal, a Kőbányai Bem József Általános Iskola igazgatójával

A szám témáját rovatunkban a magyar iskolai gyakorlat felől közelítettük meg. Az intézmény, ahol jártunk, egyértelműen pozitív példát állít arra, hogyan működhet az iskola befogadó közegként, hogyan találhatnak a pedagógusok együttműködő partnerekre és kiegészítő forrásokra, ha a bevándorlók gyermekeinek integrációja a tét. Számos problémára történik utalás, de az igazgató – érthető okokból – a beszélgetés alatt, majd a szöveg újraolvasásakor önkontrollt gyakorolt, így az interjúban megjelenő kép derűsebb, mint a valóság.

Educatio (a továbbiakban E): Mióta vezeti ezt az intézményt?

Gál Judit (a továbbiakban GJ): Szeptemberben a kilencedik tanévet nyitottam meg intézményvezetőként.

E: Egy olyan iskolát kerestünk ehhez az interjúhoz, ahol komoly tapasztalatokkal rendelkeznek a pedagógusok a bevándorlók gyermekeinek oktatásában. A témával foglalkozó kutatók ezt az iskolát ajánlották. Mit gondol, miért?

GJ: Valószínűleg azért, mert a migráns tanulók száma nálunk viszonylag magas, 25%. Bár hozzá kell tennem, hogy nagyon sok gyerek közülük már itt született Magyarországon. 40 kínai vagy vietnami tanulónkból 28 már itt látta meg a napvilágot. Van még 5 gyermekünk, akik vietnami–magyar vegyes házasságból származnak. Ezen kívül vannak Aleppóból érkezett, eredetileg menekült státusszal rendelkező gyerekeink, akik ma már magyar állampolgárságot kaptak; egy magyar–arab kislányunk, egy magyar és Fülöp-szigeti, valamint egy magyar és dél-amerikai származású diákunk.

E: Mindig is jellemző volt az iskolára a bevándorolt szülők magas aránya, vagy ez csak az utóbbi években jelent meg trendként?

G.J.: Nem tudom, mikor volt, amikor megjelent az első vietnami tanuló nálunk, de arra emlékszem, hogy ő Hajnika volt, egy nagyon értelmes és szorgalmas kislány, aki először nagy feltűnést keltett az iskolában. Aztán egyre több vietnami és kínai gyerek érkezett, és mára ez teljesen megszokottá vált. Amíg kezdetben főleg olyan gyerekek jöttek, akik nagyon motiváltak voltak és célratörőek, addig napjainkban már elég változatos ez a kép, a jó és kevésbé jó képességűek, a szorgosak és lustácskák egyaránt megtalálhatóak az iskolapadokban.

E: Nem arról van szó, hogy amíg kevesen vannak, addig ők maguk is szeretnék pozitívan kitűnni a többiek közül?

G.J.: Azt gondolom, hogy eleinte az ambiciózusabb szülők érkeztek Magyarországra, és gyermekeiket is ugyanez jellemezte.

E: Milyen nyelvi szocializáción esnek át ezek a gyerekek, mielőtt iskolába jönnek?

G.J.: Szinte mindegyik gyerek nyelvi hátránnyal indul, hiszen otthon csak kínaiul vagy vietnamiul beszélnek. A családban a gyerekek azok, akik a legjobban beszélik a magyar nyelvet, de ők sem olyan árnyaltan, gazdagon használják, mint egy magyar anyanyelvű gyermek. Ilyen szempontból nagy hátrányban vannak.

E: Van általában különbség a migráns és nem migráns gyerekek szülői háttere között?

G.J.: Nálunk a migráns szülőkre a magas iskolázottság nem nagyon jellemző, mert a gyerekek szülei többnyire kereskedők, a piacon dolgoznak. Azt persze nem tudom, hogy milyen végzettséggel rendelkeznek, és azt sem, hogy otthon milyen munkát végeztek, de itt olyan jellegű tevékenységet látnak el, amihez egy szakiskolai végzettség is elegendő.

E: A tanárok számára milyen kihívást jelent mindez? Mivel tudnak könnyen megbirkózni, és mivel kevésbé?

G.J.: A legnagyobb kihívást a migráns gyerekek nyelvi fejlesztése jelenti.

E: Miért nincs magyar mint idegen nyelvi oktatójuk?

G.J.: Ehhez státuszbővítésre, új pedagógiai programra, új helyi tantervre lenne szükségünk. A tantestület minden tagja nagy lelkesedéssel áll ahhoz a nem kis kihívást jelentő feladathoz, amelyet a nyelvtanításuk jelent, hiszen nagyon szeretjük ezeket a gyerekeket. De azért azt is el kell mondanom, hogy sokkal több a befektetett energia, mint amennyire látványos az eredmény, hiszen nem vagyunk MID szakos pedagógusok.

E: Gondolom, mivel évfolyamonként csak egy osztály van, a bevándorlók gyerekei integráltan tanulnak?

G.J.: Igen. Ugyanazon tanterv szerint tanulnak, mint a magyar gyerekek. Ha valaki külföldről érkezik, akkor egy tanéven keresztül felmentjük az osztályozás és értékelés alól, így a legfontosabb feladata „csak” az, hogy a magyar nyelvet minél előbb elsajátítsa. Persze külön is foglalkozunk velük. A fejlesztőpedagógusok egy bemeneti mérést készítenek, melynek tapasztalatai azt mutatják, hogy az ázsiai gyerekek logikai képességei nagyon jók, a nyelvek – érthető módon – nem annyira. Tehát, mi is fejlesztjük őket egyénileg vagy kiscsoportban, s így, ha szorgalmasak, egy év alatt annyit el tudnak sajátítani a magyar nyelvből, hogy utána már tudnak haladni a többiekkel.

E: A második évtől már értékelést is kapnak?

G.J.: Igen, akkor már értékelnünk is tudjuk őket, vagy ha úgy érezzük, hogy az egy év nem volt elegendő, akkor marad még egy évig csak nyelvtanuló, és nem adunk neki osztályzatot. De iskolánkban nincs 'magyar mint idegen nyelv' tantárgy, nem működnek külön nyelvi csoportok. A Menedék Egyesülettől kapunk most segítséget, akik egyéni mentorálást biztosítanak a tanulóink számára. A másik nagy lehetőség a Miskolci Egyetem „Együtthaladó” tankönyvcsaládjának kipróbálása. Ennek keretében 5. és 6.

évfolyamon egy-egy csoporttal fogjuk tesztelni a migráns tanulók részére írt nyelvkönyveket.

E: A szülőket mennyire tudják bevonni ebbe a munkába?

G.J.: A szülők nagyon keveset vannak otthon, mert állandóan dolgoznak. A gyerekek, ha tehetnék, itt lennének az iskolában, ameddig az nyitva van. A szülők annyit tudnak tenni, hogy külön tanárokat biztosítanak a gyerekek számára, mert többségüknek ez nem jelent anyagi problémát.

E: Az iskola épületében is meg tudják ezeket a külön órákat szervezni?

G.J.: Mi pénzért nem taníthatjuk a gyerekeket délutánonként. Ha van ismerősünk, aki ezt vállalja, akkor őt ajánlhatjuk.

E: Vannak családlátogatások? Hogyan zajlanak?

G.J.: Családokat akkor látogattunk, amikor egy EU-s projekt keretében erre volt lehetőségünk. „Befogadó közösségek” címen két évig futott ez a projekt, s ennek egyik programja volt a családlátogatás, természetesen tolmács közreműködésével. Az érintett családok nagyon megtisztelve érezték magukat. Szerveztünk kínai és vietnami jeles napokat is, hogy minden tanulónk ismerje meg a bevándorlók kultúráját, szokásait. Fantasztikus volt, és a családok hálásak a mai napig. Például, a karácsony a kínai vagy vietnami kultúrában nem pirosbetűs ünnep, mégis rengeteg ajándékkal lepnek meg minket minden évben.

E: Említette, hogy a tanárok ugyan lelkesek, de azért a migráns gyerekek oktatása komoly szakmai kihívást is jelent. Van lehetőségük a kollégáknak szakmai továbbképzéseken, tapasztalatszeréken részt venni?

G.J.: A Miskolci Egyetem 30 órás továbbképzésén két kolléga fog részt venni, akik az Együttthaladó program tankönyveivel dolgoznak majd. A Menedék Egyesülettel is vannak közös szakmai programjaink. Tartott már nevelési értekezletet iskolánkban MID szakos pedagógus, jártunk már látogatóban a XV. kerületi magyar-kínai két tannyelvű iskolában, és a Kőbányai Pedagógiai napokon az Orchidea iskolában is megtekintettünk néhány nyelvrót. Tehát vannak továbbképzési lehetőségek, amelyek segítik a munkánkat. Nem érzem úgy, hogy teljesen magunkra lennénk hagyva ezzel a feladattal.

E: Tudna még mondani valamit a „Befogadó közösség” pályázatról? Milyen célokat tudtak általa megvalósítani?

G.J.: A pályázaton két iskola és két óvoda vett részt, ezek szoros együttműködésével valósult meg a program, amelyben helyet kaptak a családlátogatások, kínai és vietnami nyelvű szülői értekezletek, jeles napok, olimpiák, egy Ki mit tud? és egy felejthetetlen balatoni táborozás. Minden dokumentumunk rövidített változatát lefordítottuk kínai és vietnami nyelvre.

E: Mi az, ami ebből megmaradt a gyakorlatban?

G.J.: Az olimpiák, a családlátogatások, a jeles napok.

E: Nem vagyok teljesen tisztában a hazai jogszabályokkal, de számomra igencsak meglepő, hogy a szülői értekezleten a tolmács részvétele nem magától értetődő egy olyan helyzetben, ami-

kor az iskola tanulóinak egynegyede külföldi. A bevándorló szülőknek nincs joga tájékozódni a gyermek fejlődéséről és az iskolai életről?

G.J.: Kerületünkben eddig még nem volt aktív a kínai vagy vietnami nemzetiség, amely ha megalakulna, akkor a kerülettől kapott támogatásból akár a tolmácsok biztosítását is tudná fedezni.

E: Az iskolában 20% a cigánygyerekek aránya. Mennyiben látja a két feladatot, a migráns és a roma tanulók oktatását hasonlónak?

G.J.: Iskolánk roma tanulóinak többsége a Hős utcából jár hozzánk. Kultúrájuk, szokásaik sajátos hagyományokon nyugszik. Nagyon fontos náluk a család szerepe, amelyben a gyermek központi helyet foglal el. Az embertelen lakhatási körülmények ellenére mindent megtesznek azért, hogy gyermeküknek jobb legyen. A hasonlóságot abban látom, hogy mindkét esetben sajátos módszerekkel, egyéni bánásmóddal kell közelítenünk feléjük.

E: A nyelvi hátrányt említette még, mint hasonlóságot. A cigánygyerekek nyelvi fejlesztésére ugyanazt a módszert alkalmazzák, vagy másképp kezelik ezt a problémát?

G.J.: Náluk nincs olyan koncentrált egyéni fejlesztés, mint a migránsoknál, inkább megpróbáljuk őket olyan helyekre eljuttatni, amivel gazdagodnak, ami lehetővé teszi, hogy a világból több mindent lássanak.

E: Szerveznek olyan programokat, ahol a szülők is jelen lehetnek?

G.J.: Igen, a tanév során több olyan rendezvényünk is van, ahol a szülők is jelen vannak a gyerekek mellett: családi kirándulás, farsang, bográcsozások...

E: Előfordulnak konfliktushelyzetek a kulturális különbségekből fakadóan?

G.J.: A kulturális különbségekből nem adódnak konfliktusok a gyerekek között.

E: Hogyan viszonyulnak a magyar gyerekek a külföldi gyerekekhez?

G.J.: Nagyon elfogadóan, érdeklődve a más kultúrák iránt.

E: És hogyan látják ezt a magyar szülők: előnyként vagy hátrányként élik meg, hogy a gyerekek egy ilyen iskolába jár?

G.J.: Akik bennünket választanak, azok ezt a helyzetet elfogadják, és remélem, előnyként élik meg iskolánk színességét, változatosságát.

E: Nyomon tudják követni, hogy mi lesz ezekkel a gyerekekkel?

G.J.: Csak akkor tudjuk nyomon követni az életüket, ha a látóterünkben maradnak. A továbbtanulással kapcsolatban sajnos az a tapasztalatunk, hogy nagyon nagy hátrányt jelent a migráns gyerekek számára a magyar nyelvű felvételi. Képességeik alapján jobb középiskolákba is felvételt nyerhetnének.

E: A nyelvi hátrány tehát elkíséri a migráns gyerekeket a középiskoláig.

G.J.: Igen, bár az évek múlásával talán mérséklődik.

E: Mennyire jellemző, hogy a migráns gyerekek az iskola elvégzése után hazatérnek a hazájukba?

G.J.: Olyanról nem tudok, aki végleg hazatért volna, de arra volt több példa is, hogy hosszabb időre kimentek a családjukhoz, majd visszatértek. A nagyobb ünnepek alkalmával a család együtt utazik el.

E: Azért engem most erősen foglalkoztat, hogy miért nem tudják ezek a gyerekek a nyelvi hátrányukat az iskolai évek alatt leküzdeni, miközben a célnyelvi közegben élnek.

G.J.: Ez igaz, de ha otthon csak kínaiul vagy vietnamiul beszélnek, akkor ez kevés. Ráadásul, mivel egyre több kínai és vietnami gyerek van együtt egy osztályban, a gyerekek egymás között sem mindig csak a magyar nyelvet használják. A magyaron kívül más nyelvek is érdeklik őket, ezek közül az angol a legnépszerűbb. Nem mindenki gondolja azt, hogy végleg Magyarországon szeretne letelepedni, néhányan más országban képzelik el a jövőjüket.

E: El tudná képzelni, hogy többségbe kerüljenek az iskolájukban a külföldi gyerekek? Jelentene ez bármilyen fenyegetést a pedagógiai munka szempontjából?

G.J.: Szerintem rövidtávon ez nem elképzelhető, de ha valaha ez megtörténne, akkor sem éreznék benne semmiféle veszélyt a pedagógiai munkánkra nézve. A nyelvi nehézségektől eltekintve többnyire fegyelmezett, jó képességű, szorgalmas gyerekekről van szó, akikkel öröm együtt dolgozni.

E: Köszönöm a beszélgetést.

Az interjút Biró Zsuzsanna Hanna készítette.

E-mail: birozszusannahanna@gmail.com

Elméleti útvonalak Oksági térképek használata a szociológiatörténet oktatásában

KIRÁLY GÁBOR^{a,*} – MISKOLCZI PÉTER^b

^aBudapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kara;
Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Intézete

^bBudapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kara;
Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola

Bevezetés

Ha a szociológiát egy olyan területnek tekintjük, amelyet meg lehet tanulni tanulmányi programokon keresztül, akkor több kérdés is felmerül, ami szakmai reflexióra készítheti a – kutatói és oktatói szerepeket egyszerre ellátó – egyetemi dolgozókat. Szociológusként gyakran kutatjuk, figyeljük meg és értelmezzük más emberek vagy csoportok társadalmi gyakorlatait, szervezetek működését vagy éppen azok díszfunkcióit. Ennek kapcsán felmerülhet bennünk, hogy ha a szociológiával kapcsolatos tudásunk átadása is egy társadalmi gyakorlatnak tekinthető, amely szervezeti keretek között zajlik, akkor vajon ez a szervezeti gyakorlat mennyire jól működik, mennyire látja el a feladatát; valamint hogyan fejleszthető akár egyéni, akár szervezeti szempontból. Továbbá az is felmerülhet, hogy szociológusként vajon más szemlélettel kell-e oktatnunk más tudományterületek oktatási szemléletéhez képest.

A szociológiával kapcsolatos elveket és elméleteket illetően újra és újra felmerül, hogy jelentős szakadék van aközött, hogy *mit* tanítunk a szociológiáról, illetve hogy *hogyan* tanítjuk. Pontosabban, felmerül az a kényelmetlen kérdés, hogy vajon valóban gyakoroljuk-e azokat az elveket, amelyek a szociológiai szemléletmódból következnek (*Baker 1985; Hanson 2005*). Ezzel kapcsolatban Halasz és Kaufman (2008) *Szociológia mint pedagógia (Sociology as Pedagogy)* című tanulmányukat már kifejezetten abból a célból írták, hogy bemutassák, hogyan köthetők és használhatóak fel egyes elméletek a szociológiatanulás és -oktatás fejlesztésére.

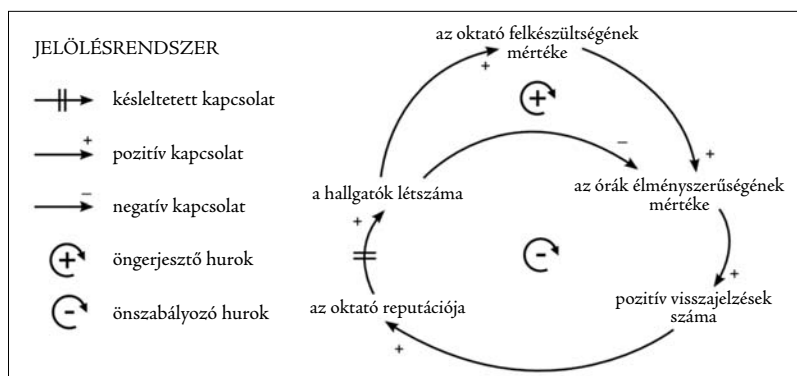
* Levelező szerző: Király Gábor, Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kara, 1149 Budapest, Buzogány utca 8–10. E-mail: kiraly.gabor@uni-bge.hu

Jelen tanulmány¹ is ezeket a kérdéseket veszi alapul. Egyrészt a szociológiatörténet tárgygal kapcsolatban egy olyan oksági ábrakészítési technikát kíván bemutatni, amely segíthet a hallgatónak átlátni és rendszerezni a tananyagot, valamint fejleszti a rendszerszintű gondolkodást és érvelést. Az írás célja kifejezetten az, hogy bemutassa, hogyan integrálható egy ilyen jellegű gyakorlat a tanmenetbe – beleértve a számonkérést is. Másrészt, mivel a szerzők szemléletét meghatározza a részvételi kutatási paradigma (Heron–Reason 1997) – és az ábrakészítési gyakorlat oktatási célú alkalmazását is kifejezetten a részvételi rendszermodellezés folyamata inspirálta (Király–Miskolczi 2016) –, a tanteremben is a részvételi elvek alkalmazásának lehetőségeit kutatják. Más szavakkal, olyan kérdésekre keresik a választ, hogy a hallgatók hogyan tudják tudásukat megosztani egymással, milyen eszközök segítségével tudják a tananyaggal kapcsolatos értelmezéseiket (vizuálisan) megjeleníteni; valamint hogyan tudnak egy közös produktumot létrehozni, amely a tananyagon túl saját tapasztalataikhoz és korábbi tudásukhoz is köthető.

A tanulmány felépítése a következő: az első részben röviden bemutatja a komplex oksági diagram ábratípusát. A következő részben az írás már az oktatási gyakorlatra koncentrál: bemutatja az alkalmazás terepét (szociológiatörténet tárgy angol nyelvű alapképzésben), majd a gyakorlat céljait, azután pedig részletesen ismerteti a gyakorlat folyamatát. Az írás utolsó része röviden felveti az ábratípus egyéb felhasználási lehetőségeit is az oktatásban.

Mi a CLD?

A komplex oksági diagram (causal loop diagram, CLD) a rendszerdinamika szellemi iskolájának egyik legfontosabb eszköze. A rendszerdinamika alapvetése, hogy a világ jelenségeit a mindennapi (és részben a változópárok kontrollált vizsgálatán alapuló tudományos) gondolkodástól eltérően komplex módon modellezze le, sok tényezőt és ezek között sok ok-okozati kapcsolatot egyidejűleg véve figyelembe. Mindig rendszerekben gondolkodik, amelyek emergens tulajdonságai az őket alkotó komponensek együttes működésének eredményei, s amelyekben a komponenseket izoláltan vizsgálni nem érdemes. A rendszerdinamika módszerét egyszerűen még úgy tudnánk leírni,



1. ábra: Példa komplex oksági diagramra

1 A tanulmány az „EFOP-3.6.1-16-2016-00012 sz. Innovatív megoldásokkal Zala megye K+F+I tevékenysége hatékonyságának növeléséért” projekt támogatásának köszönhetően készült el.

hogy azt mondjuk: megkeressük a vizsgált problémát (rendszer) alkotó egyes komponenseket, azaz tényezőket, s ezek között igyekszünk feltárni az ok-okozati kapcsolatokat (Forrester 1971: 14–15; Sterman 2000: 10–18; Sherwood 2002: 12–16). Mindennek ábrázolására használhatjuk aztán a komplex oksági diagramot. Erre rögtön álljon is itt egy példa (1. ábra).

Az ábrán egy egyetemi oktató reputációja, vagy ha úgy tetszik, népszerűsége mint vizsgált probléma (s egyben mint a rendszer egyik eleme) és az erre ható tényezők láthatók. Az ábra valószínűleg nagyobb magyarázat nélkül is világos és érthető; ez is a célja. A rend kedvéért azonban vegyük most sorra pontosan, mit is látunk rajta.

A szerepeltetett feliratok a *változók*. Neveik célszerűen főnevek, illetve mindenképpen olyan megfogalmazások, amelyek mennyiségként értelmezhetőek: legalábbis el tudjuk képzelni, hogy lehetnek nagyobbak vagy kisebbek (még ha például mérni olyan általánosan elfogadott módon, mint például a fizikában a tömeget, nem is tudjuk őket) (Sterman 2000: 152–153). Mindez a rendszerdinamika erős gyakorlati orientációjából adódik, amely a CLD-t mint későbbi kvantitatív (számítógépes szimulációs) modell alapját tekintti. Ez néha viszonylag esetlen megfogalmazásokra vezet, mint például az „óra élményszerűségének mértéke”, amelyen itt természetesen szimplán azt értjük, hogy a diákok mennyire tartják jónak az adott órát.

A nyilak oksági kapcsolatokat mutatnak, az okváltozó felől mutatnak az okozat felé. Előjelük kétféle lehet.

- Pozitív kapcsolat esetén az okváltozó növekedése az okozatváltozó növekedését idézi elő, az okváltozó csökkenése pedig az okozatváltozó csökkenését – ahhoz képest, ahogyan az okozat az ok változatlanlansága esetén mozdult volna. (Tehát a hatás *ceteris paribus* értelmezendő.) Ezt a fontos kitélet jól szemlélteti, hogy ha például a pozitív visszajelzések száma csökken, az oktató reputációja még nem romlik, csupán ahhoz képest lesz gyengébb, mint amilyen a pozitív visszajelzések számának változatlanlansága esetén lett volna (Sterman 2000: 138–141).
- Negatív kapcsolat esetén az okváltozó növekedése az okozatváltozó csökkenését idézi elő, az okváltozó csökkenése pedig az okozatváltozó növekedését – ismételtén ahhoz képest, ahogyan az ok változatlanlansága esetén történtek volna a dolgok (Sterman 2000: 138–141).

A komplex oksági diagramokon számos hatás szerepel egyszerre, többlépcsős hatásláncok és visszacsatolási hurkok egyaránt. Érdemes ezeket forgatókönyvszerűen olvasni, mint például (az 1. ábrán végiglépve): „minél jobb az oktató reputációja, némi, az ábrán jelzett *késéssel* (amíg pl. a jó hír elterjed), annál nagyobb lesz a hallgatók létszáma (hiszen annál többen veszik fel az óráját); minél nagyobb a hallgatók létszáma, annál kevésbé élményszerű az óra (hisz nagy csoportban nehezebb igazán élvezetes órát tartani); minél kevésbé élményszerű az óra, annál kevesebb a pozitív visszajelzés; minél kevesebb a pozitív visszajelzés, annál gyengébb az oktató reputációja” – s ezzel végig is haladtunk egy önszabályozó visszacsatolási hurkon. Az ilyen hurkokat az jellemzi, hogy ha egy kezdőponton „meglökjük” őket, a rendszer ezt a hatást kiegyenlíti, és valamilyen kezdeti vagy egyensúlyi állapot felé tereli vissza, korrigálja (Sterman 2000: 144–147).

Ezzel ellentétes működést mutatnak az öngerjesztő hurkok, amelyek a kezdeti hatást a rendszerben felerősítik, és mindig jobban és jobban fűtik saját magukat. Élve például azzal a feltételezéssel, hogy az oktató a nagy hallgatói létszámra azzal reagál, hogy fel-

készültségét folyamatosan javítja (pl. mert több hallgatón arányosan több tapasztalatot szerez, illetve adaptálja a módszereit nagy létszámokhoz), az ábrán egy ilyen öngerjesztő hurkot is láthatunk, amelyben a felkészültség, a reputáció, a létszámok folyamatosan növekednek (*Sterman 2000: 144–147*).

A kurzusról

A következőkben röviden ismertetjük magát a kurzust, ahol ezt az oktatási-tanulási módszert alkalmaztuk. A tantárgy a szociológiatörténet alapjaival ismerteti meg a hallgatókat a három alapító – Marx, Durkheim és Weber – munkásságán keresztül. A képzés angol nyelven folyik alapképzési (BA) szinten. Bár a kurzus előadásként van meghirdetve és „kollokviumos”, a csoport általában kis létszámú, ezért a tárgyat könnyebb „szeminarizálni” – azaz a hallgatók aktivitásán alapuló módon oktatni.

Érdeemes megjegyezni, hogy a tárgy nem feltétlenül tartozik a hallgatók által kedvelt tárgyak közé. Több hallgató számára kihívást jelent, hogy a félév során eredeti szövegeket kell olvasni, ráadásul egy olyan nyelven, amely legtöbbszörüknek nem az anyanyelve. A kurzus három – Marx, Durkheim és Weber munkásságához kötődő – blokkból épül fel: a hallgatók általában két alkalommal előre kiadott kérdések alapján az oktató segítségével dolgoznak fel eredeti szövegeket. Majd egy másodlagos irodalmat olvasnak, de ezt már nem beszélnek meg az oktatóval órán, hanem ennek alapján csoportokban dolgoznak ki komplex oksági diagramokat egy adott témakörben (pl. Durkheim modernitás-szemlélete).

A blokkot a számonkérés zárja. Ez egyrészt áll két kérdésből, amelyet abból a kérdéslistából választ az oktató, amely alapján korábban a hallgatók az irodalmakat feldolgozták. Másrészt pedig diagramokat dolgoznak ki a hallgatók az adott gondolkodó által tárgyalt valamilyen témában (pl. a protestáns etika és a kapitalizmus összefüggésében). Ezeket a diagramokat a számonkérés során már nem csoportosan, hanem egyénileg dolgozzák ki – viszont ehhez bármilyen nyomtatott segédanyagot használhatnak (azaz a számonkérésnek ez a része „open book”).

Ha valaki a félév során ezekből a „blokkvégi” számonkérésekből és az órai aktivitásból elég pontot gyűjt össze, akkor megajánlott jegyet szerezhethet.² Amennyiben nem, akkor vizsgáznia kell, de a vizsgának ugyanolyan a felépítése, mint a „kis” számonkéréseknek – csak ennek során több kérdéssel kell a vizsgázónak megbirkóznia.

Oksági térképkészítési gyakorlat

Általában az oktatók között az egyik fő kérdés a tanítással kapcsolatban az, hogy hogyan lehet elérni, hogy a hallgatók tényleg megértsék a tananyagot. Ebből a kérdésből persze az a további kérdés is következik, hogy vajon hogyan lehet a megértés „mélységét” ellenőrizni. Más szavakkal, milyen számonkérési formát alkalmazunk, hogy a hallgatókat olyan tanulási módokra ösztönözzük, amelyek túlmennek a tudásanyag felszínes befogadásán

² További pontok gyűjthetők félévközi pluszfeladatokkal (például levél Durkheimnek, egyenlőtlenséggel kapcsolatban interjúk készítése egy vezető beosztású személlyel és egy beosztottal – eredmények összehasonlítása, félév végi reflektív esszé írása azzal kapcsolatban, hogy mit tanultak és ez hogyan változtatta meg a szemléletüket).

– köznapi kifejezéssel „bemagolásán” –, illetve a tudás ellenőrzésének módja mennyire képes a hallgató mélyebb szintű megértését közvetíteni az oktató felé.

Visszatérve a tanulmány témájához, az itt bemutatott szociológiatörténeti kurzus egyik fő célja, hogy a hallgatók rendszerszintű tanulását elősegítse. Tehát ne csupán megtanulják, hogy milyen fogalmak kötődnek az egyes klasszikus szociológusokhoz, hanem képesek legyenek metaszinten (*Zhao 1991*) gondolkodni a különböző iskolákról, össze tudják hasonlítani ezek jellemzőit. Lássák ezen elméleti rendszerek előnyeit és hátrányait, valamint azt, hogy melyik iskola milyen társadalmi helyzetek és jelenségek megértéséhez használható fel.

Ehhez kötődően pedig további cél, hogy a hallgatók mélyebb szintű tanulását (*Lublin 2003*) elősegítsük, vagyis – ahogy ezt a fentiekben bemutattuk – azt, hogy a feldolgozott és elsajátított tananyag ne önmagában álljon, hanem a hallgatók beépítsék azt a meglévő tudáskészletükbe és összekössék eddigi, a világról szerzett ismereteikkel.

Ezeknek a céloknak az eléréséhez szükség van a folyamatos, a szemeszter egészét végigkísérő visszajelzésre, mindkét irányban. Egyrészt abban az értelemben, hogy a hallgatók láthassák, mit értettek félre, hol hibáztak, és ezeket ki tudják javítani, és tanuljanak a hibáikból. Másrészt abban az értelemben is, hogy az oktatónak legyen tapasztalata, hogy mi jelent nehézséget a hallgatóknak, melyek azok az üzenetek, amelyek „nem mentek át”, nem csupán egy-két hallgató, hanem a csoport egésze szempontjából.

Nem számít ritkának az egyetemi gyakorlatban, hogy a hallgatók csak a félév végén adnak számot arról, hogy mit is tanultak a félév során. Ebben az esetben már késő lehet, hogy a hallgatók félreértéseire reagáljon az oktató, bár természetesen kisebb csoportokban – főleg szóbeli vizsgák alkalmával – van arra is lehetőség, hogy a számonkérés egyben egy újabb tanulási és fejlődési lehetőség is legyen a hallgatók számára.

A tanulmány szerzői szerint komplex oksági diagramok használata az oktatásban segítheti az oktatót abban, hogy már a félév közben lássa, mit tanultak és mit értettek meg a kurzus résztvevői, valamint hogy vajon a tanulás megragad fogalmak, kifejezések, mondatok szintjén, vagy látják-e az összefüggéseket a kurzus tematikájában tárgyalt jelenségek között. Végül pedig véleményünk szerint arra is rávezetheti a hallgatókat, hogy a diagramkészítési gyakorlatok során kidolgozott elméleti modelleket a körülöttük lévő társadalmi világ és saját tapasztalataik értelmezésére használják fel. Az alábbiakban – a marxi konfliktuselmélet feldolgozásának példáján keresztül – bemutatjuk, hogy mi a folyamata egy ilyen oksági térkép készítésének és használatának az oktatási gyakorlatban.

Hogyan álljunk neki?

Az alábbiakban bemutatjuk, hogy milyen lépéseken keresztül lehet egy ilyen gyakorlatot alkalmazni az egyetemi szemináriumi környezetben. Mivel nincs rá tér, hogy a tanulmány mind a három klasszikus elméleti gondolkodóhoz kapcsolódó diagramkészítési gyakorlatot szemléltesse, ezért Marx konfliktuselméleti narratívájának feldolgozását mutatja be röviden. A folyamat során az oktató még az óra előtt előkészíti a változókat és a saját modelljét, majd a hallgatók kis csoportokban megpróbálnak kialakítani ezekből egy modellt. Ezután következik a modell „tesztelése” napjaink társadalmi eseményein, valamint az esetleges módosítása a közös gondolkodás fényében. Az alábbiakban az írás ezeket a lépéseket fejti ki bővebben.

0. lépés: Változókészlet kialakítása

Az egész folyamatot megalapozó lépésben a kurzus oktatója azonosítja a kidolgozásra szánt téma vagy terület fő változóit, más szavakkal: felépít egy előzetes változóstruktúrát a hallgatók számára. Ha nagyobb elméleti témaköréről van szó, akkor érdemes átfogó, másodlagos szövegeket is használni a változók azonosításához. Az alábbi szövegdoboz a marxi gondolkodásban fellelhető alapvető változókat tartalmazza, amely az eredeti Marx-szövegeken túl (Marx 1848, 1932) Ritzer Marx-fejezetére (Ritzer 2008: 74–111) és Turner *A szociológiaelmélet struktúrája* (The Structure of Sociological Theory) című művének konfliktuselmélettel kapcsolatos fejezetére (Turner 1978: 121–142) támaszkodik. Turner műve különösen sokat segített, mivel a szerző külön figyelmet fordít arra, hogy meghatározza a társadalmi konfliktusokkal kapcsolatos változókat és az azokkal kapcsolatos összefüggéseket.

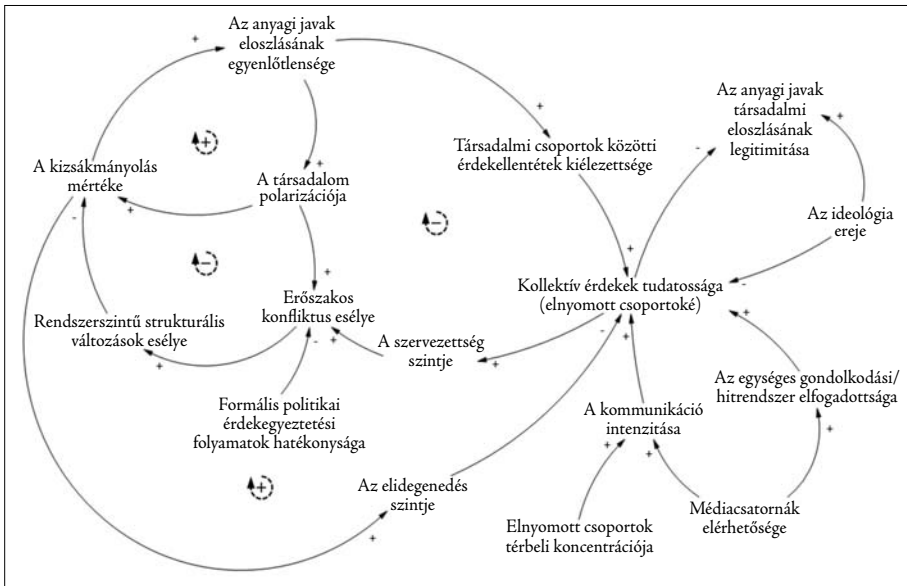
Konfliktuselméleti változók

- Anyagi javak eloszlásának egyenlőtlensége (a társadalom különböző csoportjai között)
- Társadalmi csoportok közötti érdekellentétek kiélezettsége
- Kizsákmányolás mértéke (a jelenlegi gazdasági rendszeren belül)
- A társadalom polarizációja
- A rendszerszintű strukturális változások esélye (egy egyenlőbb társadalmi-gazdasági rendszer irányába)
- Erőszakos konfliktus esélye (pl. forradalom)
- Formális politikai érdekegyeztetési folyamatok hatékonysága
- Kollektív érdekek tudatossága (elnyomott csoportoké)
- Egységes gondolkodási/hit-rendszer elfogadottsága (az elnyomott csoportokban; pl. Marxizmus)
- Az anyagi javak társadalmi eloszlásának legitimitása
- Ideológia ereje (amely az egyenlőtlenséget igazolja)
- Médiacsatornák elérhetősége (az elnyomott csoportok számára)
- Kommunikáció intenzitása (elnyomott csoportok tagjai között)
- Elnyomott csoportok térbeli koncentrációja
- Elidegenedés szintje (elnyomott társadalmi csoportoké)
- Szervezettség szintje (elnyomott csoportoké)

Érdemes megemlíteni, hogy korábban a változók azonosítása egy-egy szövegrészben is a hallgatók feladata volt az órán. Viszont ez alapképzési szinten egyrészt komoly nehézséget jelentett egyes csoportoknak, másrészt túl sok időt vett el a közös gondolkodástól és vitáktól. Emiatt éppen a modellek kidolgozására maradt kevesebb idő. Magasabb oktatási szinten, például mesterszakos vagy doktori képzésben részt vevő hallgatókkal, meg lehet próbálni, hogy ők azonosítsák a változókat is, de az biztos, hogy még az ő esetükben is több időt érdemes az egész modellezési folyamatra szánni, mint a standard 90 perc.

1. lépés: Oktatói modell kidolgozása

A következő lépés az, hogy az oktató elkészíti a saját, helyesnek vélt változatát. Ebben az esetben talán annak az észben tartása a legfontosabb, hogy az ábra a változóstruk-



2. ábra: A konfliktuselméleti oktatói modell

túra egy lehetséges elrendezése, nem pedig az egyetlen helyes modell. Mindazonáltal a modellnek logikailag helyesnek és konzekvensnek kell lennie. Az alábbi ábrán (2. ábra) látható a szociológiatörténet tantárgy keretében kidolgozott modell.

Látható, hogy a modell több visszacsatolási hurkot tartalmaz, amelyek különböző irányokba mozgatják a társadalmi rendszert. Anélkül, hogy részletes elemzésbe bocsátkoznánk, érdemes megemlíteni, hogy a változók száma alapján most a modell azon kulcsváltozói, amelyek a visszacsatolási körökben is jelen vannak, jól tükrözik a marxi gondolkodás sarokpontjait:

1. táblázat: Az oktatói modell kulcsváltozói

Változó neve	Kapcsolatok száma
Kollektív érdekek tudatossága	7
Erőszakos konfliktus esélye	4
Kizsákmányolás mértéke	4
Anyagi javak eloszlásának egyenlőtlensége	3
Társadalom polarizációja	3

Érdemes megemlíteni továbbá, hogy az oktatói modell kidolgozása közben felmerülhetnek olyan köztes változók, amelyek az eredeti változókészletből hiányoztak. Ebben az esetben érdemes az új változókat visszavezetni az eredeti listába, és a módosított listát adni a hallgatóknak. A lista és a modell véglegesítésével túl is vagyunk az órai gyakorlat előkészítésén.

2. lépés: Hallgatói modellek kidolgozása

A következő lépés már az egyetemi környezethez, a szemináriumi tanteremhez kötődik. A hallgatók az óra elején megkapják a változólistát (kinyomtatott formában vagy kivetítve). A változólista alapján pedig 4-5 fős csoportokban megpróbálnak felvázolni egy modellt. Itt érdemes hangsúlyozni, hogy a modellépítéshez nem kell feltétlenül minden felsorolt változót felhasználni, és/vagy lehet új változókat is alkotni. Arra is érdemes felhívni a hallgatók figyelmét, hogy bár a modell kidolgozásánál nincs egyetlen jó megoldás, ez nem jelenti azt, hogy elég a saját gondolkodásukra támaszkodni a változók közötti kapcsolatok felvázolásánál. A feladat lényege az, hogy próbálják meg megérteni az eredeti „modellt”. Más szavakkal, abból induljanak ki, hogy az adott társadalomelméleti gondolkodó milyen kapcsolatokat feltételezhetett a változók között, milyen logikát követhetett.

A gyakorlat fontos jellemzője, hogy a modellkészítés közben folyamatos a visszajelzés a tanár irányából a hallgatói csoportok felé. A modellépítés során ugyanis az oktató nem passzív, hanem a különböző hallgatói csoportok között mozog és az ábrák aktuális állapota alapján visszajelez a hallgatóknak. Ebben a fázisban jobb, ha az oktató (még) nem javítja a modell alapstruktúráját. Viszont fontos rámutatnia, ha a hallgatók rosszul alkalmazzák az ábrát, felhívja a figyelmet vagy rákérdez az egyértelmű logikai hibákra; valamint jelzi, ha valahonnan hiányzik egy oksági láncszem. Az ábrák kidolgozására érdemes egy teljes órát (60 percet) adni, és közben több alkalommal emlékeztetni a csoportot, hogy mennyi idejük van még hátra.

3. lépés: A közös reflexió szakasza

A folyamat talán legértékesebb szakasza a közös reflexió, hiszen ilyenkor jöhet létre egy olyan környezet a tanteremben, amely magasabb szintű tanulást tesz lehetővé. A reflexió célja egyrészt, hogy a hallgatók (és az oktató) szembesüljenek a saját feltevéseikkel és gondolkodási „stílusukkal”. Másrészt pedig az, hogy a kidolgozott modelleket hozzá tudják kötni saját tapasztalataikhoz és/vagy tesztelni tudják a jelen vagy a közelmúlt társadalmi-politikai történésein. Ezt a saját gyakorlatunkban a következőképp próbáltuk elősegíteni.

Amint a hallgatók elkészülnek a saját ábráikkal, a gyakorlat az ábrák összehasonlításával folytatódik. Ez történhet olyan módon, hogy minden csoport röviden prezentálja az ábráját a többieknek, és arra is kitér, hogy mi volt az alaplogika, amelynek mentén haladtak a közös munka közben. Ha erre kevés az idő, akkor az is elég lehet, ha egymás mellé helyezük az ábrákat, és a különböző csoportok tagjai megnézik a többiekét. Ezután az oktató szintén bemutathatja a saját változatát. Remélhetőleg több azonosság és hasonló oksági viszony lesz az ábrákon. Mindenesetre a legérdekesebbek a különbségek. Miben térnek el az ábrák és miért? Más szavakkal, milyen feltételezések húzódnak meg az eltérések mögött?

További kérdéseket is feltehetünk még az ábrákkal kapcsolatban. Az első ilyen kérdés a változás lehetőségét érinti. Ha változást szeretnénk elérni, akkor hol érdemes beavatkozni a felvázolt rendszerbe? Mely tényezőkre érdemes koncentrálni és hogyan? A fenti marxi modell kapcsán ez úgy hangzik, hogy aktivistaként mit tennénk, hogy egy egyenlőtlen, kizsákmányoló társadalmi-gazdasági rendszert elmozdítsunk egy igazságosabb állapot felé? Melyik pontokon lehet ennek érdekében beavatkozni, hogy a rendszer egészét, és ne csupán a rendszer egy pontját befolyásoljuk?

Másodikként, az is tanulságos, ha egyszerűen megfordítjuk az első kérdést; vagyis arra kérjük meg a csoport tagjait, hogy képzeljék el, hogy a társadalom elitjének tagjai, vagy egy katonai diktatúra vezetői. Ebben az esetben hogyan tudják megakadályozni a társadalmi elégedetlenség és/vagy az erőszakos konfliktusok eszkalálódását? Milyen tényezőket kell befolyásolni ahhoz, hogy a hatalmukat megerősítsék, megszilárdítsák?

A harmadik kérdéscsoport, amely a reflexiót elősegítheti, már a modellek alkalmazhatóságára vonatkozik napjaink jelenségeinek megértése szempontjából. A fenti marxi példára visszautalva: alkalmazható-e ez a konfliktuselméleti modell napjaink vagy a közelmúlt konfliktusainak megértésére? Például mit jelentett az arab tavasz sikerességének szempontjából a közösségi média (Facebook és Twitter) használata? Másik oldalról pedig autoriter vezetők lépései mennyiben érthetőek meg ebből a szempontból? Miért fontos olyan politikai jogok korlátozása az elnyomás politikai stratégiájaként, mint a szólás- vagy a gyülekezési szabadság? További érdekes kérdés lehet a hallgatók saját szerepével kapcsolatos közös gondolkodás. Más szavakkal, a modell alapján hogyan magyarázható, hogy egyetemi hallgatók nagyon gyakran aktív és meghatározó szerepet játszanak forradalmak, politikai zavargások kezdetén (1956 Budapest; 1968 Párizs; 1979 Teherán)?

Végül pedig lehetnek olyan kérdések, amelyek kifejezetten egy-egy gondolkodóhoz vagy gondolati iskolához kötődnek. Marx esetében egyértelműen ilyen az erőszak kérdése. Ahogy az a fenti modellben is látszik, a marxi gondolkodás feltételezi, hogy szükség van politikai erőszakra ahhoz, hogy társadalmi változások induljanak el. Milyen történelmi következményei lettek ennek a feltételezésnek? Tehet-e Marx ezekről a következményekről; valamint és általánosabban felelős-e azért egy gondolkodó, hogy ki és hogyan használja fel a gondolatait és elméleteit? Amúgy pedig mit gondolunk magáról a feltételezésről: biztos, hogy az erőszakos konfliktus a társadalmi változás leghatékonyabb útja, legjobb katalizátora? Milyen pozitív és negatív példákat látunk a történelemből vagy napjainkban (értsd közelmúltban) a világból a politikai erőszak – vagy éppen az erőszakmentesség – stratégiájával kapcsolatban?

Összességében a modell kidolgozásának egyik legnagyobb erénye pont az, hogy utána elősegítheti a vitákat és a közös gondolkodást. Azáltal, hogy a kérdésekkel összekötjük a jelenlegi társadalmi tapasztalatokat egy korábbi kor gondolkodásával, azt is lehetővé tesszük, hogy mélyebben sajátítsák el a tananyagot a hallgatók. Mindazonáltal fontos kiemelni, hogy az ábratípus alkalmazása nem könnyű. Nem érdemes tehát azt várni a hallgatóktól, hogy egyből átlátják és megértik az ábrakészítés logikáját vagy akár a gyakorlat értelmét. Saját tapasztalatunk az, hogy ebben egyrészt eltér a hallgatók affinitása, másrészt pedig fontos hangsúlyoznunk, hogy a rendszerszintű gondolkodás egy olyan készség, ami gyakorlással és idővel fejleszthető. Ez egy félév alatt is rengeteget fejlődik, tehát a türelemnek kiemelt szerepe van, akár a hallgatóknak saját magukkal szembeni türelméről, akár az oktatónak a hallgatók felé tanúsított türelméről van szó.

Az ábratípus egyéb alkalmazási lehetőségei

A fentiekben azt mutatta be az írás, hogy hogyan lehet a komplex oksági ábrákat egy társadalomelméleti gondolkodó és/vagy gondolkodási iskola modelljének felvázolására alkalmazni egy alapszakos tárgy keretében. Érdemes kiemelni, hogy ez csak egy módja az ábra tanulási célú felhasználásának. Más oktatási szinteken is jól lehet alkalmazni

az ábratípust. Ilyen lehet például egy mesterszakos szakdolgozat esetén a szakirodalom feldolgozása egy oksági hálózatban. Ennek nem csupán az lehet a szerepe, hogy a hallgató át tudja tekinteni, milyen tényezők összefüggéseit kutatták egy adott területen, hanem az is, hogy ebben a térben saját kutatását is pozicionálni tudja. Továbbá pedig az is „lát-ható”, hogy vannak-e elhanyagolt területek a szakirodalomban. Más szavakkal, vannak-e olyan kérdések, amelyek nincsenek „agyonkutatva”, és ahol a hallgató tud új tudást hoz-zátenni a már meglévő tudásanyaghoz.

Ezt a gyakorlatot doktori hallgatókkal is el lehet végezni, hozzáátéve azt a kiegészítést, hogy pontosan jelöljék meg, milyen változók közötti kapcsolatokkal szeretnének a saját kutatásukban foglalkozni. Ehhez még hozzá lehet tenni annak a megjelölését is, hogy az egyes tényezők közötti kapcsolatokat milyen adatgyűjtési és adatelemzési módszerrel/módszerekkel próbálják feltárni.

IRODALOM

- BAKER, P. J. (1985) Does the Sociology of Teaching Inform „Teaching Sociology”? *Teaching Sociology*, Vol. 12. No. 3. pp. 361–375.
- HALASZ, J. R. & KAUFMAN, P. (2008) Sociology as Pedagogy: How Ideas from the Discipline Can Inform Teaching and Learning. *Teaching Sociology*, Vol. 36. No. 4. pp. 301–317. doi: 10.1177/0092055X0803600401
- HANSON, C. (2005) The Scholarship of Teaching and Learning—Done by Sociologists: Let’s Make that the Sociology of Higher Education. *Teaching Sociology*, Vol. 33. No. 4. pp. 411–416. doi: 10.1177/0092055X0503300408
- HERON, J. & REASON, P. (1997) A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, Vol. 3. No. 3. pp. 274–294.
- KIRÁLY G. & MISKOLCZI P. (2016) A részvétel dinamikája. Rendszerdinamika és részvétel: empirikus áttekintés. *Replika*, No. 100. pp. 103–129.
- LUBLIN, J. (2003) *Deep, Surface and Strategic Approaches to Learning*. UCD Dublin, nd. Centre for Teaching and Learning. pp. 806–825.
- MARX, K. (1932 [1977]) The German Ideology. In: McLELLAN, D. (ed.) *Karl Marx: Selected Writings*. Oxford, Oxford University Press. pp. 159–179.
- MARX, K. (1848 [1977]) The Communist Manifesto. In: McLELLAN, D. (ed.) *Karl Marx: Selected Writings*. Oxford, Oxford University Press. pp. 221–238.
- RITZER, G. (2008) *Sociological Theory*. Boston, McGraw-Hill.
- SHERWOOD, D. (2002) *Seeing the Forest for the Trees. A Manager’s Guide to Applying Systems Thinking*. London, Nicholas Brealy Publishing.
- STERMAN, J. D. (2000) *Business Dynamics. Systems Thinking and Modeling for a Complex World*. Boston, Irwin McGraw-Hill.
- TURNER, J. H. (1978) *The Structure of Sociological Theory*. Homewood: The Dorsey Press.
- ZHAO, S. (1991) Metatheory, Metamethod, Meta-data-analysis: What, Why, and How? *Sociological Perspectives*, Vol. 34. No. 3. pp. 377–390.

Pedagógusok tapasztalatai a menekült gyermekek oktatásáról

BALOGH LILI^a – CSÁSZÁR LIZA^{b,*}

^aKőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium, Kőrösi Magyar Iskola

^bELTE Társadalomtudományi Kar

„Imádom, amit csinálok, de néha nagyon nehéz.”

Napjainkban megkerülhetetlen és releváns témát jelent a migráció és a jelenség különböző területekre gyakorolt hatása.¹ Az oktatás, amely rendszerben ez a tanulmány is foglalkozik a kérdéskörrel, kiemelten fontos vonatkozása a témának, mivel a társadalmi beilleszkedés egyik legfontosabb színtere.

2015-ben két kutatást készítettünk tanulási-tanítási helyzetekről, amelyekben menekült diákok voltak érintettek. Az egyik kutatás a pedagógusok problémáit, lehetőségeit és alkalmazott módszereit igyekezett feltárni, a másik a menekült diákok oktatásának sajátosságait helyezte előtérbe. Arra akartunk választ kapni, hogy hogyan készülnek fel a pedagógusok, szakemberek – személyi és intézményi szinten – a menekült gyerekek, fiatalok tanítására.

Kutatásunkban tíz mélyinterjú készült, a mintavétel hálóba eljárással történt. Az interjúalanyok közül heten olyan pedagógusok, akik mindannyian tanítottak oktatási intézményben és közülük hárman valamelyik menekülttáborban is dolgoztak egyidejűleg vagy korábban. A másik három megkérdezett olyan szakember volt, aki nem intézményszerű oktatási kapcsolatban volt a menekültekkel. Az interjúk fókuszában a módszerek, a jó gyakorlatok és a nehézségek, konfliktusok álltak, amiből jelen cikkben ez utóbbit és annak tanulságait emeljük ki.

Az interjútechnika számos előnye mellett meg kell említenünk a hátrányát is, amivel a kutatás során többször szembesültünk. Sokan elzárkóztak a beszélgetéstől, annak ellenére, hogy biztosítottuk őket a teljes anonimitásról, többen azért nem vállalták az interjút, mert tartottak a következményektől. Általánosan elmondható, hogy a részvételt azok a pedagógusok vállalták, akik már eleve nyitottak voltak a menekültek problémái iránt, és szívesen fejtik ki a véleményüket a témáról azzal a céllal, hogy javítsanak a jelenlegi helyzeten. Azt mindenképpen jelezniük kell, hogy az így nyert helyzetelemzés mindössze problémafelvetésnek tekinthető.

* Levelező szerző: Császár Liza, 1136 Budapest, Hegedűs Gyula utca 43. IV/1.

¹ Jelen tanulmány alapjául Balogh Lili „Afgán kísérő nélküli kiskorúak nyelvtanítása és integrációja Magyarországon” című tanári mesterszakos szakdolgozata, illetve Császár Liza „Menekült és migráns gyermekek oktatása Magyarországon” című társadalmi tanulmányok alapszakos szakdolgozata szolgál.

Eredmények

Az interjúk elemzése során – annak ellenére, hogy minden beszélgetéshez egy semleges, sok témára kiterjedő kérdéssort használtunk – azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok legtöbbször a nehézségeiket sorolták. Minden szakember, intézménytől és szakmától függetlenül, ugyanazokkal a problémákkal küzd a menekülttáborban és az iskolában a tanártól a szociális munkásig. A felvetett problémák közül fontosnak tartjuk kiemelni a tanár-diák és diák-diák kapcsolatokban kialakuló konfliktusokat, illetve a pedagógusképzést és a kommunikáció hiányát.

„Amit még hiányolok, az a különböző iskolák, otthonok, szervezetek szorosabb kommunikációja, együttműködése.”

„Nagyon érdekes szakma, csak nagyon nehéz a hatalmas káosz miatt ebben az iskolában tanárként létezni.”

Valamennyi interjúalanyunk arról számolt be, hogy a menekültek környezetében lévő (szülők, tanárok, osztályfőnökök, intézményvezetők, szociális munkás, pszichológus, illetve kísérő nélküli kiskorúak esetében a gyám) egymással alig vagy sokszor egyáltalán nem kommunikálnak. Ez megnehezíti a tanítást és akadályozza a gyermekek fejlődését is, hiszen a különböző magatartási és/vagy tanulmányi problémákat sem tudják megfelelően és időben egymással megosztani. A megfelelő kommunikációnak a menekült gyermekek életének összes helyszínén, például a táborokban és a foglalkozások során is alapvető szerepük van.

„Nincs terem, ahol tudunk találkozni, dolgozni.”

„A legjobb az volt, amikor kértem a táborba és közölték, hogy a tanteremből karantént csináltak egy vérhasgyanús fiúnak, majd megtaláltam az összes könyvem és segédeszközömet egy szemeteszsákba beszőrva.”

Azok az interjúalanyok, akik nem vagy nem csak iskolában foglalkoznak menekültekkel, sokszor említették, hogy a foglalkozás helyszínére érve tudták meg, hogy nem tudják az órát megtartani. A meg nem tartott foglalkozások nagyon rossz hatással vannak a tanulási folyamatokra, hiszen így nem tud kialakulni a szükséges rendszeresség, ami stabilitást és kiszámíthatóságot nyújthatna a nagyon sérülékeny korban és élethelyzetben lévő gyermekeknek.

Szinte minden interjúalany arról számolt be, hogy egyedül érzi magát a problémákkal. Véleményünk szerint nagy szükség lenne arra, hogy a tanároknak és más menekültekkel dolgozó szakembereknek intézményük vagy szervezetük szupervíziót biztosítson, mivel a munkájukkal járó bevonódás érzelmileg kimerítő lehet.²

² Vö. vikárius traumatizáció (Oravec 1999), amelynek lényege, hogy a menekültekkel dolgozó szakemberek és segítők traumatizálódhatnak azért, hogy a foglalkozásokon meghallgatják és ezáltal valamilyen szinten átélnek a traumákat.

„Imádom, amit csinálok, de néha nagyon nehéz. Megterhelő szakmailag és lelkileg is. És hiába meséli el az ember a barátainak a napját, hetét, meghallgatják, de igazából nem értik meg teljesen. Csak az érti, aki dolgozott már szociális szférában vagy egy szakember. Jó lenne valakivel beszélni ezekről, de nálunk nincs szupervízió. Mondjuk eddig egyik helyen sem volt, ahol dolgoztam.”

A kommunikációról folytatott beszélgetések során többször szóba kerültek a különböző iskolai kapcsolatok. Bár jó gyakorlatokat is említettek, a visszajelzések azt mutatták, hogy sok súrlódás van mind a diák-diák, mind a tanár-diák kapcsolatokban. „Az egyik legfontosabb tényező a diáktársak hozzáállása a migráns tanulókhoz, ami közvetlenül befolyásolja ez utóbbiak iskolával kapcsolatos attitűdjét. Könnyen belátható tehát, hogy ha a diáktársak negatívan tekintenek a migráns tanulókra, és ekképpen is bánnak velük, az az integráció egyik legnagyobb gátja lehet.” (Balogh 2015: 35.) Több tanulmány foglalkozik a menekült fiatalok megítélésével magyar kortársaik körében (ld. például Szilassy 2006; Szilassy–Árendás 2008), amelyekből kiderül, hogy a legtöbb konfliktus abból adódik, hogy kicsúfolják őket. Ennek tárgya a bőrszínük, származásuk vagy éppen maga a menekült lét, gúnyneveik pedig különféle sztereotípiákkal, vallási fanatizmussal és az élősködéssel kapcsolódnak össze. Ezeket az atrocitásokat a tanárok hajlamosak elbagatellizálni vagy akár teljesen figyelmen kívül hagyni (Paveszka–Nyíri 2006). A fentieket megerősítette néhány interjúalanyunk tapasztalata is.

„Szerintem nem igazán sikeres az integráció. Vannak olyan osztályfőnökök, akik nem annyira szeretik a migráns gyerekeket, és ezt ki is mutatják. Osztályfőnökként ez elég nagy probléma. Kevesebbet foglalkoznak velük, nem köszönnek nekik a folyosón. A romákkal is hasonló a helyzet.”

Amikor az oktatás nehézségeiről tettünk fel kérdéseket, több esetben szóba került a megfelelő oktatási anyag hiánya. A tanárok gyakran maguk készítik a tananyagaikat. A legtöbb tankönyv más célcsoportnak, elsősorban nyugati diákoknak készült.

„Például az egyik könyvben az a/az határozott névelőt egy feladattal gyakoroltatja a könyv. A közel-keleti diákjaimmal pedig órákon keresztül gyakoroljuk, mert nem olyan egyszerű nekik elmagyarázni, hogy mi a különbség a magánhangzó és a mássalhangzó között, mint egy angol anyanyelvűnek. A könyvek többségében európai és amerikai (pop)kulturális referenciák vannak szinte végig, így azokat a feladatokat nem tudom használni. A menekült diákjaim nem ismerik Piroskát vagy A gyűrűk urát.”

A tanárok közül szinte mindenki beszélt az egyetemi tanulmányairól és a pedagógusképzésről, így kutatásunk során központi kérdéssé vált. A magyart mint idegen nyelvet tanítóknak nem vagy alig szerepelt tanulmányaik között a menekültek oktatása, így nem rendelkeznek elegendő tudással a magabiztos csoportkezeléshez.

„Szerintem annyira speciális a menekültek oktatása, hogy erre az egyetemen lehetetlen volt felkészülni. Én úgy jöttem ki az egyetemről, hogy taníthatok

csoportokat. Amikor bedobtak a mély vízbe, sok dolog, amit tanultam, csödöt mondott.”

„Menekültek oktatására én semmilyen felkészítést nem kaptam, az egyetlen nagyon kevés szó esett erről. Más rétegekre voltunk felkészítve, például vállalkozókra, üzletemberekre, egyetemistákra.”

Amikor arra kértük őket, hogy beszéljenek tanulmányaikról, egy érdekes részletet említettek: a pedagógia-pszichológia modulon belül egyáltalán nem foglalkoztak a külföldi tanulók integrációjával. Azoktól az interjúalanyoktól, akik nyitottnak tűntek erre a témára, megkérdeztük a véleményüket a környezetükben dolgozó szaktanárok helyzetéről. A válaszokból egyértelműen az derült ki, hogy a szaktanárok számára komoly problémát okoz már az is, ha egyetlen külföldi diák jár az osztályba.

„Azt hiszem, én még szerencsés helyzetben vagyok, mert MID-en legalább szereztünk az órákon interkulturális ismereteket, bár főleg nyelvi szempontból. De az is valami! Azt látom, hogy a kollégáink, akik szaktárgyakat tanítanak, nagyon szenvednek. Őket általában teljesen váratlanul éri az a helyzet, hogy akár egy külföldi diák is van az osztályban.”

Összegzés

Az interjúalanyok által felsoroltakból kitűnik, hogy a menekültek oktatásában a legfőbb probléma a szakemberek közötti koordináció hiánya. A megfelelő kommunikáció egyértelműen kulcsfontosságú lehet a problémák megoldásában és az iskolai konfliktusok csökkentésében is.

Szintén fontos kiemelni, hogy gondot okoz az is, hogy a tanárképzésből hiányzik a bevándorlók és menekültek oktatásáról szóló tananyag. Schmidt Ildikó, magyar mint idegen nyelv tanár, egy 2014-es tanulmányában hangsúlyozta: szükséges, hogy a tanárképzés részévé váljon ez a terület. Ez azért is lenne kiemelt fontosságú, mert nemcsak a menekültek tanítása okozhat gondot a szaktanároknak, hanem bármilyen nem magyar anyanyelvű diák miatt megváltozhat az osztály dinamikája, és más módszertant igényelhet a csoport.

A kutatás további tervezett részében ez utóbbi témát dolgozzuk fel, és a jelenlegi tanárképzésekben alkalmazott tanterveket vizsgáljuk meg itthon és külföldön egyaránt.

IRODALOM

- BALOGH L. (2015) *Afgán kísérő nélküli kiskorúak nyelvoktatása és integrációja Magyarországon*. Szakdolgozat.
- CSÁSZÁR L. (2015) *Menekült és migráns gyermekek oktatása Magyarországon*. Szakdolgozat.
- ORAVECZ R. (1999) A trauma és a vikárius traumatizáció jelensége. In: VIRÁG T. (ed.) *A társadalmi traumatizáció hatásai és pszichoterápiájának tapasztalatai*. Konferencia. Budapest, Animula Kiadó. pp. 63–68.

- PAVESZKA D. & NYÍRI P. (2006) Oktatási stratégiák és a migráns tanulók integrációja. In: FEISCHMIDT M. & NYÍRI P. (szerk.) *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest, MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet. pp. 129–172.
- SCHMIDT I. (2014) A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 1. szám: pp. 22–33.
- SZILASSY E. (2006) „Én nem vagyok rasszista, csak utálok a kínaiakat meg a négereket” – a külföldiekhez való viszony a magyar serdülők beszédében. In: FEISCHMIDT M. & NYÍRI P. (szerk.) *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest, MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet. pp. 97–128.
- SZILASSY E. & ÁRENDÁS Zs. (2008) „Halványzöld” vagy „halványbarna”? A másság diskurzusainak magyarországi alakváltozásai. *Tabula*, Vol. 8. No. 2. pp. 247–282.

A zenetanulás és hatásai egy debreceni vizsgálat alapján

SZŰCS TÍMEA

Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék

Bevezetés

A zenei oktatás területén napjainkban több oktatáspolitikai kezdeményezésnek lehetünk tanúi. Így a 2013-as kerettantervben megemelték az ének-zene órák számát az általános iskolák alsó tagozatán, emellett egyre többet hallhatunk a kóruséneklés jelentőségéről a jóllét tekintetében. E kezdeményezések mellett különösen fontos olyan objektív szakmai tények, tapasztalatok megosztása, amelyek mind a szakemberek, mind a laikusok számára megvilágítják a zenetanulás jelentőségét, hatásait. A szakirodalomból ismert, hogy a zenetanulók esetében kimutathatók a pozitív eredményességi mutatók (Gick 2011; Schumacher 2014). A kutatásunk célja e hatások érvényesülésének vizsgálata a magyarországi viszonyok között.

A vizsgálatról

A 2016-ban folyó felmérés során kvantitatív kutatást végeztünk, amelyben papír alapú kérdőívet használtunk. A felmérésben egy megyeszékhely nagy múltra visszatekintő, alapfokú művészeti iskolájának nyolcadik osztályos tanulóit ($n = 118$ fő) és kontrollcsoportként két általános iskola szintén nyolcadik osztályos tanulóit kérdeztük meg ($n = 94$ fő). A kontrollcsoport kiválasztásánál ügyeltünk arra, hogy csak zenét nem tanuló gyermekek válaszoljanak. A kérdőív témakörei a rekrutáció, a társadalmi, kulturális és gazdasági tőke, a tanulmányi eredmények, az IKT-eszközök használata, a motiváció, valamint a továbbtanulási szándék területeit érintették.

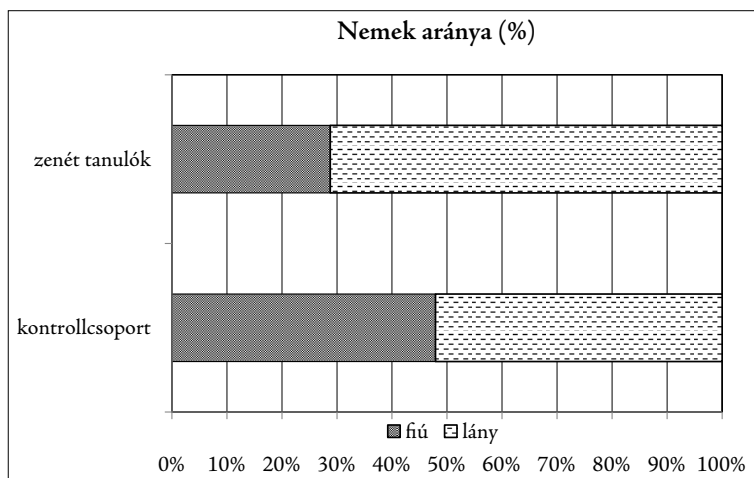
Hipotézisünk szerint a zenét tanuló diákok olyan családok gyermekei, akik befektetésnek tekintik a különböző extrakurrikuláris tevékenységeket, ezzel is segítve a társadalmi hierarchián való feljebb jutást vagy a meglévő státusuk megőrzését. Emellett feltételeztük, hogy a zenét tanuló gyermekek jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, mint a zenét nem tanuló társaik. Emögött nemcsak a zenetanulás transzferhatásai, hanem a magasabb tanulmányi motiváció is megfigyelhető.

A hipotéziseink vizsgálata során SPSS programot használtunk, a módszerek terén pedig varianciaanalízist, két- és háromdimenziós kereszttáblákat és klaszteranalízist végeztünk.

Levelező szerző: Szűcs Tímea, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék,
4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: szucstimea77@gmail.com

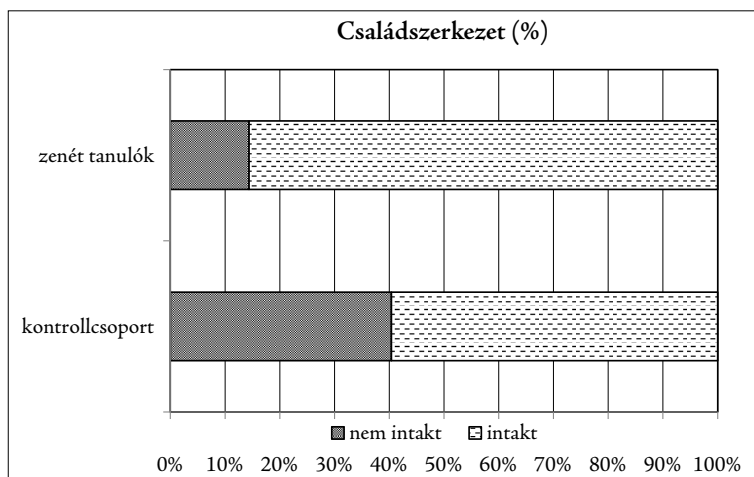
Eredmények és értékelésük

A háttérváltozók közül kettőt vizsgáltunk meg: a nemet és a családszerkezetet. Mindkét kérdésnél szignifikáns különbség mutatkozik a kontrollcsoport és a zenét tanuló diákok között. A nem esetében (0,004 **) a kontrollcsoportban kiegyenlített a fiúk és lányok aránya. A zenét tanuló gyermekeknél viszont szignifikáns különbség mutatkozik a lányok javára.



1. ábra: Nemek aránya (saját szerkesztés)

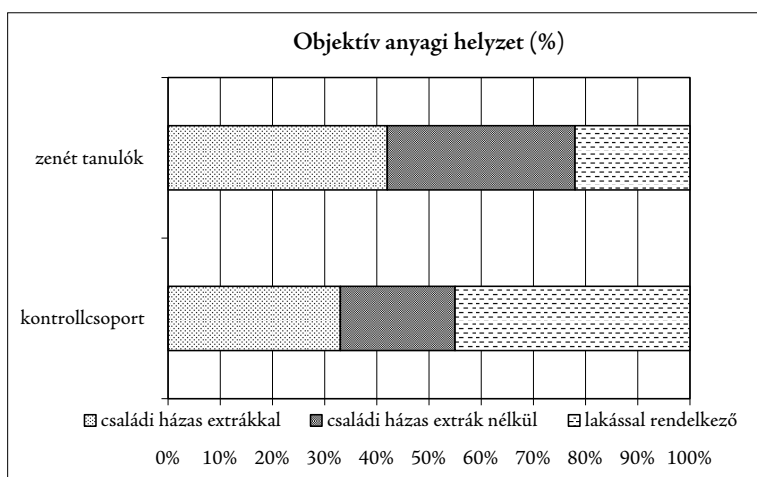
A kik nevelnek kérdés (0,000 ***) esetében mindkét csoportnál dominál az intakt családok aránya (édesanya és édesapa), de a zenét tanuló diákok csoportjában lényegesen magasabb, mint a kontrollcsoportban. A második legnagyobb csoportot az egyik szülővel (édesanya) való együttélés alkotja, illetve a kontrollcsoportnál a mozaik család (édesanya és nevelőapa) is megjelenik nagyobb arányban (16%).



2. ábra: Családszerkezet (saját szerkesztés)

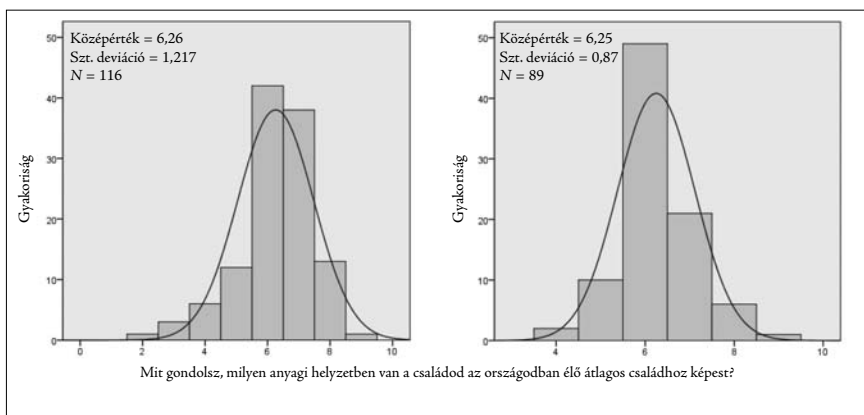
Az anyagi helyzet vizsgálatát kétféle módon közelítettük meg. Felmértük az objektív vagyoni helyzetet, a család tulajdonában lévő ingatlanok (lakás, családi ház, nyaraló, hobbitelek) és nagyobb értékű ingóságok (plazma TV, LCD TV, asztali számítógép otthoni internet hozzáféréssel, táblagép, e-book olvasó, mosogatógép, klíma, okostelefon, személyautó, hangszerek) összegyűjtésével. Emellett megkértünk minden gyermeket, hogy egy tízfokú skálán jelölje be, hová sorolná a családja anyagi helyzetét.

Az objektív anyagi helyzet vizsgálatánál (0,003 **) három klaszter rajzolódik ki: családi ház extrákkal, családi ház extrák nélkül és lakással rendelkezők csoportja. A zenét tanuló gyermekek több mint 3/4-e családi házzal rendelkező családban él, és ebből 43,2% extrákkal is bír. A kontrollcsoport majdnem fele (45,2%) a lakással rendelkezők kategóriájába tartozik, viszont a kontrollcsoport 1/3-a extrákkal is rendelkező családi házban lakik.



3. ábra: Objektív anyagi helyzet (saját szerkesztés)

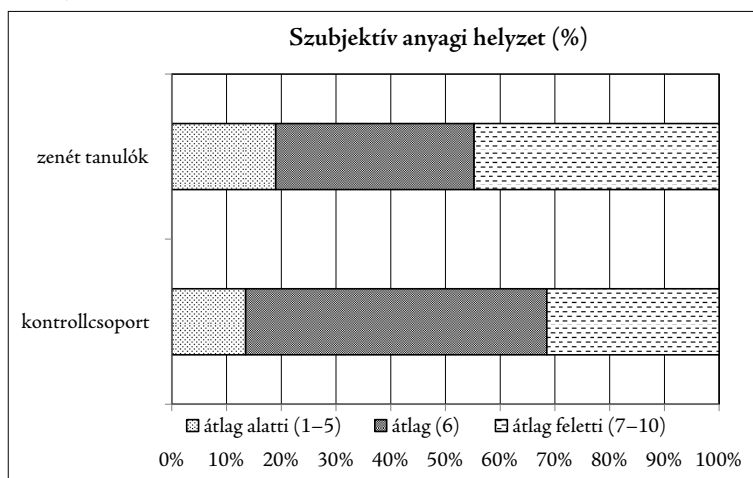
A szubjektív anyagi helyzet felmérésénél megvizsgáltuk a csoportokat egyben és szétbontva is. A két csoport együttes vizsgálatánál az átlag 6,26. A minimum érték 2,



4. ábra: A zenét tanulók és a kontrollcsoport szubjektív anyagi helyzete

a maximum érték 9. A legtöbben az 5 és 8 közötti intervallumban vannak, főként a 6-7. fokozatnál. A hisztogramokon látható a különbség a zenét tanulók és a kontrollcsoport helyzete között. A kontrollcsoportnál egyértelműen a 6-os kategória emelkedik ki, a többi belesimul az elvárható értékekbe, míg a zenét tanulók csoportjánál a 6-7. kategória kiemelkedő, de emellett a 3-as is. A zenét tanulóknál a legalacsonyabb fokozat a kettés, a legmagasabb a kilences. A kontrollcsoportnál négyes a legalacsonyabb fokozat, a legmagasabb itt is kilences.

A szubjektív anyagi helyzet alapján három csoport rajzolódott ki. Az átlag alattiak (1–5), az átlag (6) és az átlag feletti (7–10). A gyermekek összességét tekintve a legnagyobb részük az átlag kategóriába tartozik. 39% az átlag feletti és 16,6% az átlag alatti tanulók aránya.

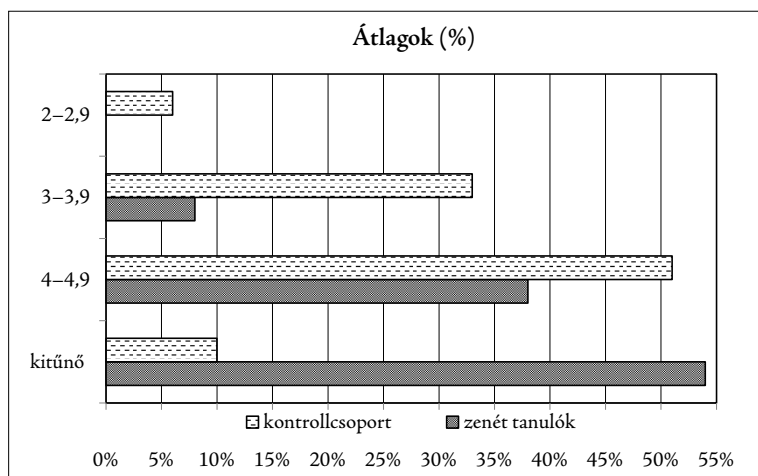


5. ábra: A szubjektív anyagi helyzet csoportjai (saját szerkesztés)

Ha szétválasztjuk a zenét tanuló és a kontrollcsoport diákjait, akkor szignifikáns különbséget találunk a két csoport között, ahogyan a fenti diagramon látható. A zenét tanuló gyermekek esetében az átlag kategóriába kevesebben, viszont mind az átlag alatti, mind az átlag feletti kategóriába többen tartoznak. Tehát ezeknél a családoknál nagyobbak a szélsőségek mindkét irányban. E szélsőségek magyarázatánál a kulturális tanulás vizsgálataihoz hasonlóan feltételezhetjük, hogy egyaránt hat a hátránykompenzáló és az elitista magatartás. Egyes, alacsonyabb gazdasági tőkés családok hátránykompenzáló tényezőként tanítatják zenére a gyerekeiket, remélve azt, hogy így kiemelkedhetnek és az elit tagjai közé léphetnek. Más családok pedig, amelyek jelenleg is a magasabb társadalmi csoportok tagjai közé sorolhatók, ezt a státust kívánják fenntartani a zenei (és általában a kulturális) tanulás segítségével (vö. *Kozma et al. 2016*).

A tanulmányi előmenetel vizsgálatánál félévi és év végi átlagokat kérdeztünk, valamint minden tantárgy osztályzatát. Az átlagok esetében (0,000 ***) az láttuk, hogy a zenét tanuló gyermekeknek több mint a fele kitűnő tanuló, míg a kontrollcsoportnál ez kisebb 10%-nál. A zenét tanulók kb. 70%-ának 4,5 fölött van az átlaga, a kontrollcsoportnál ez a diákok kevesebb mint 1/4-ére igaz. Négyes átlag alatt a kontrollcsoport 40%-a, a zenét tanulók 7,6%-a teljesít. Háromas alatti átlagú gyermek a zenét tanulóknál 2,5%, a kontrollcsoport tanulóinak viszont majdnem 20%-a ide tartozik. Tehát mind a

félévi, mind az év végi átlagoknál szignifikáns különbség van a zenét tanuló diákok javára. Ennek hátterében két ok is meghúzódhat. Az egyik ok a zenét tanuló gyermekek társadalmi hátterében keresendő, miszerint szüleik magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek (ld. később). Az OECD országok közül hazánkban nagyon jelentős a származási háttér szerepe az iskolázottságban (Fényes 2009; Fehérvári–Széll 2014). A másik okot a zenetanulás transzferhatásai jelenthetik. Számos külföldi és hazai kutatás alátámasztja, hogy a zenét tanuló gyermekek eredményesebbek a tanulmányaikban (Janurik–Józsa 2016; Neville et al. 2008).



6. ábra: Átlagok (saját szerkesztés)

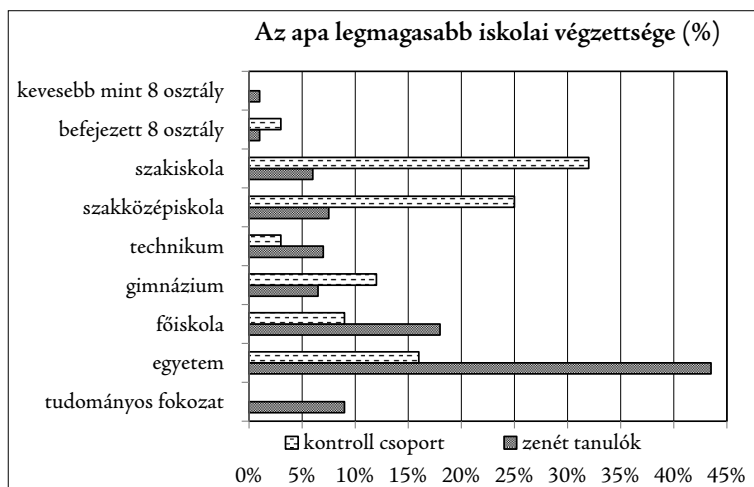
A tantárgyi átlagok összehasonlításánál az informatika tantárgy kivételével minden tantárgyból szignifikáns különbség mutatkozik a zenét tanuló és a kontrollcsoport gyermekei között. A legnagyobb különbség (több mint egy jegy) a természettudományos tantárgyaknál, a legkisebb (kevesebb mint fél jegy) a képzőművészeti tantárgyaknál figyelhető meg. A humán tárgyak esetében kb. 1 jegy különbség van a két csoport között. De minden tantárgynál a zenét tanuló diákok tantárgyi átlagai magasabbak.

Bourdieu (1999) szerint a kulturális tőke családi átvitele, közvetítése eredményezi az iskolai sikert. Véleménye alapján a kulturális tőke többféle formában létezhet. Egyrészt az intézményesült kulturális tőke, amit a szülők legmagasabb iskolai végzettségével mérhetünk. Másrészt az inkorporált kulturális tőke, amely a családban sajátítható el, amelyet a szülők kulturális tevékenységével mutathatunk ki (Róbert 1986; Blaskó 1998). Coleman (1988) rendszerében emberi vagy humán tőkének nevezi, amely az egyén képzettségét, tudását és készségeit foglalja magában (Fényes–Pusztai 2004).

Kérdőívünkben a kulturális tőke vizsgálatához felmértük a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, foglalkozásukat, illetve azt, hogy dolgoznak-e, a gyermekek kultúra-fogyasztási szokásait, tanórán kívüli tevékenységeit, a családi könyvtár nagyságát, a szülők zenetanuláshoz kötődő tevékenységeit és a közös éneklés-zenélés gyakoriságát.

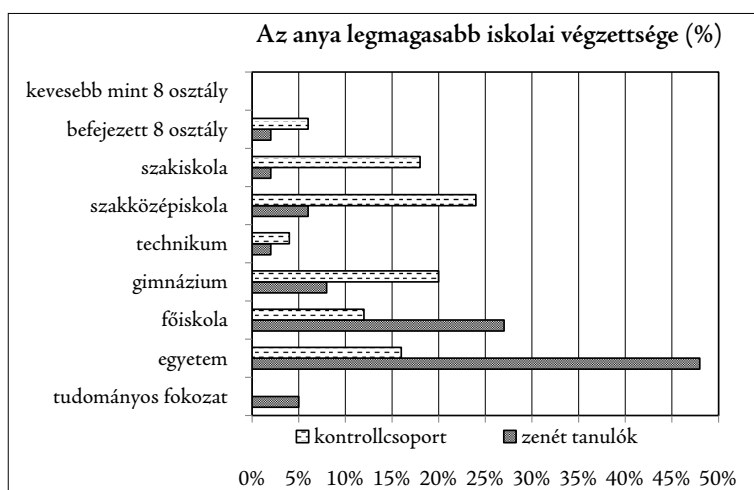
A szülők legmagasabb iskolai végzettségénél külön vizsgáltuk az édesapa/nevelőapa és az édesanya/nevelőanya képzettségét. Az apáknál (0,000 ***) a nyolc osztály, illetve a kevesebb mint nyolc osztály elenyészve fordul elő. A szakiskolai és szakközépiskolai végzettség szignifikánsan magasabb a kontrollcsoportban. A gimnáziumi érettségi ará-

nya kétszer akkora a kontrollcsoportnál, mint a zenét tanuló gyermekek apáinál. Ezen a ponton azonban megfordulnak az arányok, és egyre nagyobb különbség mutatkozik a zenét tanuló diákok apáinak javára. Tudományos fokozattal pedig csak a zenét tanuló gyermekek csoportjánál találkozunk.



7. ábra: Az apa legmagasabb iskolai végzettsége (saját szerkesztés)

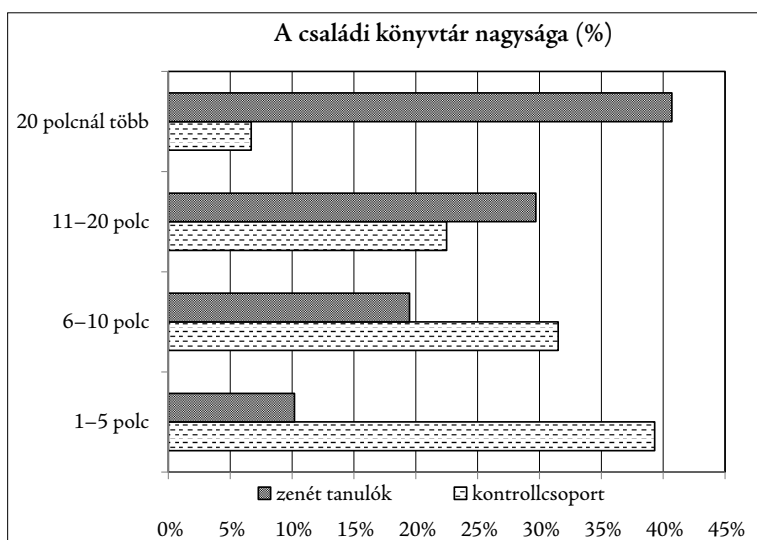
Az anyák (0,000 ***) esetében is kis százalékban fordul elő a nyolc osztály és a nyolc osztálynál alacsonyabb végzettség. A szakiskola esetében tízszeres különbség mutatkozik a kontrollcsoport javára. A szakközépiskolai és gimnáziumi végzettségnél is a zenét nem tanuló gyermekek anyái vannak nagyobb arányban. A technikumi végzettség mindkét csoportnál elenyésző. Az arányok a főiskolai végzettségnél fordulnak meg a zenét tanuló diákok anyái javára. Minél magasabb az iskolai végzettség, annál nagyobb a különbség a két csoport között. Tudományos fokozat csak a zenét tanuló csoportnál fordul elő.



8. ábra: Az anya legmagasabb iskolai végzettsége (saját szerkesztés)

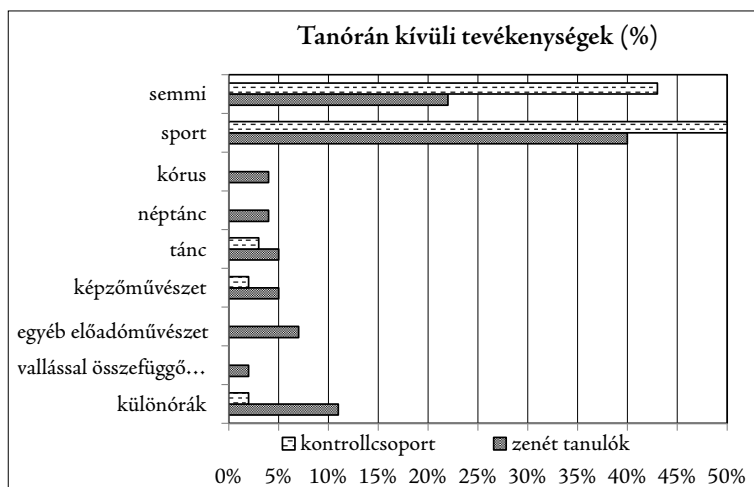
Összességében a szülők iskolai végzettsége a kontrollcsoport esetében az országos mintához hasonló szerkezetű. Egyfelől az anyák magasabban képzetek az apákhoz képest, valamint arányaiban is hasonló a vidéki városokban megfigyelhető diplomás aránnyal (vö. *Narancsik 2009*). A zenét tanuló gyermekek szüleinek esetében viszont az elvárhatónál lényegesen magasabb a diplomások aránya. Ennek oka lehet, hogy a magasabban kvalifikált szülőkre a jövőorientáltság jellemző, akik a jövőbeli hasznosságot és előnyöket képesek a képzelőerő-tőke révén belátni (*Mollenhauer 1974; Becker 1998*), ezáltal a zenetanulásba fektetett idő és anyagiak megtérülését felismerni. Míg az aluliskolázottakra a jelen preferálása és a kockázatkerülés jellemző (*Boudon 1998; Engler 2010*).

A könyvek száma (0,000 ***) alapján szignifikáns különbség mutatkozott a két csoport között. A zenét tanuló gyermekek családjainak több mint 40%-ánál 20 polcnál több könyv van otthon, míg ez az arány a kontrollcsoportnál csak 6,7%. A zenét tanulók csoportjának aránya együtt növekszik a könyvek számával, míg a kontrollcsoportnál éppen fordított a helyzet. A könyvek száma és a szülők iskolai végzettsége között szignifikáns összefüggést (0,000 ***) találtunk. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál több könyvvel rendelkeznek (vö. *Nagy 2003; Németh 2013*).



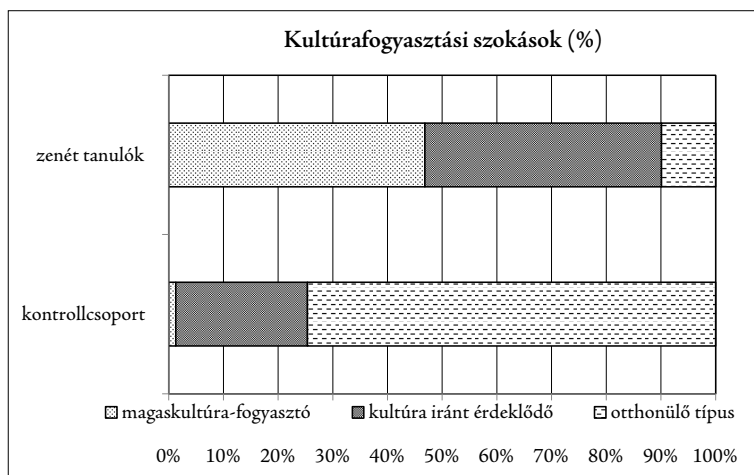
9. ábra: Családi könyvtár nagysága (saját szerkesztés)

A tanórán kívüli rendszeres tevékenység (0,001 **) is szignifikánsan különbözik a zenét tanuló és nem tanuló gyermekek csoportjai között. A zenét tanulók 78%-ának még a zenélésen túl van rendszeres tanórán kívüli tevékenysége. A kontrollcsoportnál ez az arány 57,4%, bár örömteli, hogy a gyermekek több mint fele rendelkezik olyan tevékenységgel, hobbival, amivel szívesen tölti a délutánjait. A tevékenységek közül mindkét csoportnál a sport emelkedik ki jelentősen. A zenét tanuló gyermekeknél viszont megjelennek olyan tevékenységek is, amelyek összefüggésben vannak a zenetanulással: néptánc, kórus, míg ez a kontrollcsoportnál nem kapott említést. Emellett a zenét tanuló gyerekeknél a kontrollcsoportéhoz viszonyítva nagyobb arányban jelennek meg a társ-művészetek is: képzőművészet, tánc, egyéb előadó-művészet.



10. ábra: Tanórán kívüli tevékenységek (saját szerkesztés)

A kultúrafogyasztás felmérésénél a színház-, mozi-, múzeum-, kiállítás-, komolyzenei hangverseny-, könnyűzenei koncert-, népzenei rendezvény- és könyvtárlátogatási szokásokra kérdeztünk rá. Szignifikáns különbségek adódtak a zenét tanuló és nem tanuló gyermekek között (0,000 ***). A mozilátogatás kivételével minden tevékenységénél a zenét tanuló gyermekek magasabb aránya figyelhető meg. Klaszterelemzéssel három csoport alakult ki: az otthonülők típusa, a kultúra iránt érdeklődők és a magaskultúra-fogyasztók csoportja. Az otthonülők csoportjába azok kerültek, akik moziba eljárnak kb. 3 havonta, könyvtárba évente egyszer-kétszer, más rendezvényre viszont szinte soha nem mennek. A kultúra iránt érdeklődők csoportja moziba, könyvtárba és színházba kb. 3 havonta jár, múzeumba, koncertre, hangversenyre évente 1-2 alkalommal, népzenei rendezvényekre szinte soha. A magaskultúra-fogyasztók csoportja könyvtárba, hangversenyre és színházba 1-3 havonta, népzenei rendezvényre, múzeumba és



11. ábra: Kultúrafogyasztási szokások (saját szerkesztés)

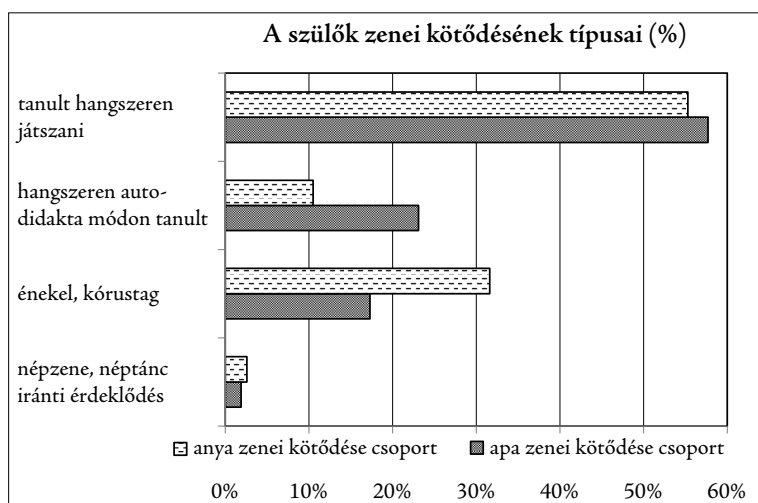
moziba kb. 3havonta jár és koncertre évente 1-2-szer. A 11. ábra alapján látható, hogy a kontrollcsoport tanulóinak 3/4-e az otthonülők csoportjába tartozik, míg a zenét tanuló diákoknál csak 10% ez az arány, a többiek a másik két kategóriába tartoznak arányos eloszlással.

Hunyadi (2005) kutatásában négy csoportot különített el: aktív és sokoldalúan használja az intézményrendszert (16%), aktív és egyoldalúan használja a kulturális intézményeket (24%), valamint az otthonülők csoportja (60%), akiket kétfelé osztott aszerint, hogy otthon kulturálódnak vagy teljesen passzívak. Az otthonülők esetében a mai technikai feltételek lehetővé teszik, hogy jó színvonalú felvételeket nézzenek vagy hallgassanak, kényelmesen, nyugodt körülmények között. Egyre többen ezért nem járnak el otthonról. Emellett természetesen befolyásoló tényezők az anyagi lehetőségek is.

A gyermekek kultúrafogyasztási szokásaira hatással vannak mind a szülők, mind a kortársak attitűdjei. Hunyadi (2005) szerint a kulturális fogyasztást az iskolai végzettség befolyásolja legjobban, elsősorban a magas társadalmi státusú, iskolázott emberek a legaktívabbak a különböző kulturális tevékenységekben. E hagyomány átörökítését figyelhetjük meg a zenét tanuló gyermekek esetében is. Emellett figyelembe kell venni azt a tényt is, hogy az egyik kulturális tevékenység húzza magával a többi, ahogyan az iskolán kívüli tevékenységek esetében is megfigyelhettük (ld. 13. ábra).

Mindkét csoport tagjainak körében felmértük a szülők zenetanuláshoz kapcsolódó egykori és jelenlegi tevékenységeit. Megvizsgáltuk, mennyire meghatározó a szülők zenéhez, zenetanuláshoz való viszonya a gyermekeik zenetanulásával kapcsolatban. Megkérdeztük, hogy jártak-e zeneiskolába, van-e jelenleg valami kötődésük a zenéhez, illetve hogy szoktak-e otthon közösen énekelni vagy zenélni.

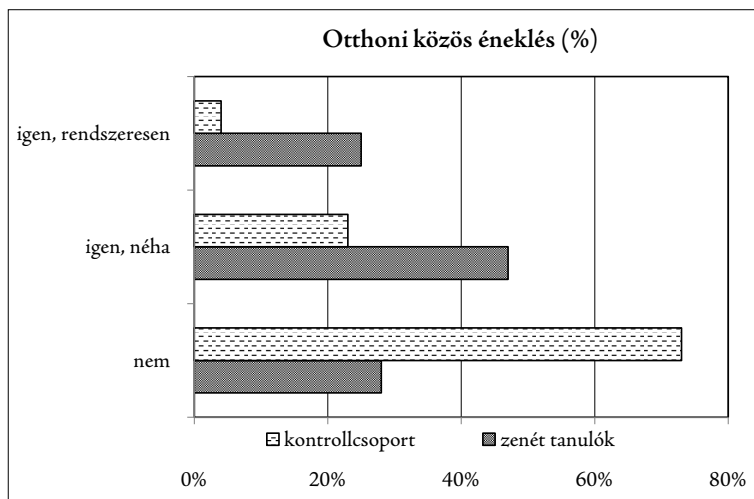
Az apa kötődése a zenéhez (0,000 ***) és az anya kötődése a zenéhez (0,000 ***) egyaránt szignifikáns különbséget mutat a két csoport között. A zenét tanuló gyermekek apáinak több mint egy harmada rendelkezik zenei kötődéssel. A kontrollcsoport apáinál ez az arány csak 13%. A zenét tanuló diákok csoportjánál az anyák több mint fele rendelkezik zenei kötődéssel, ami lényegesen magasabb az apáknál látható aránynál. A kont-



12. ábra: A szülők zenei kötődésének típusai (saját szerkesztés)

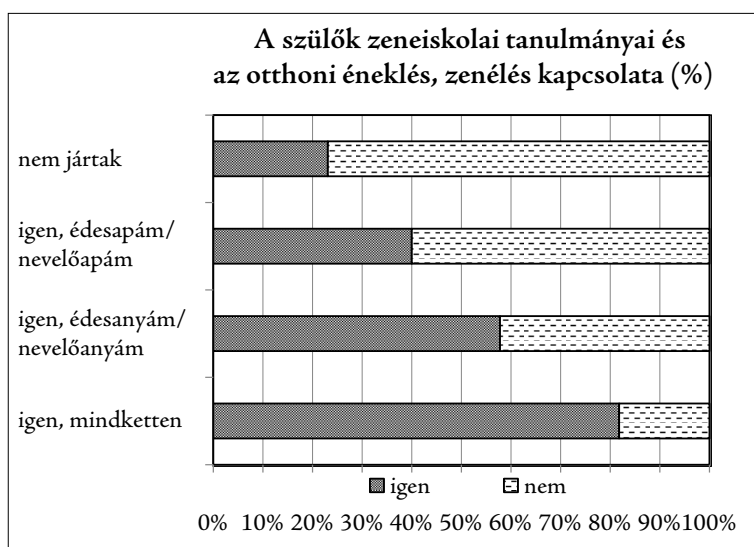
rolcsoport esetében 16% ez az arány, ami hasonló az apáknál tapasztaltnak. A szülők zenei kötődésénél az alábbi típusok alakultak ki.

A zenét tanuló gyermekek és szüleik több mint 70%-a énekel otthon közösen (0,000 ***), míg a kontrollcsoport családjaiknak alig több mint negyedénél jellemző ez.



13. ábra: Otthoni közös éneklés (saját szerkesztés)

A szülők zeneiskolai tanulmányai és az otthoni közös éneklés és zenélés szignifikáns összefüggést mutat (0,000 ***). A legtöbbet akkor énekelnek otthon közösen, ha mindkét szülő járt zeneiskolába. Ha az apa járt, akkor 70%, ha az anya, akkor 62,2% az



14. ábra: A szülők zeneiskolai tanulmányai és az otthoni éneklés, zenélés kapcsolata (saját szerkesztés)

arány. Ha egyikük sem járt zeneiskolába, akkor csak a 42,5%-uk énekel otthon közösen. Az otthoni közös zenélés esetén még nagyobb különbségek mutatkoznak.

Összegzés

Eredményeink azt mutatják, hogy valóban találunk különbségeket a zenét tanuló és nem tanuló gyermekek rekrutációjában és tanulmányi eredményességében, a zenét tanulók javára. A kulturális és gazdasági tőke kapcsán sokkal vegyesebb képet kaptunk. A zenét tanuló gyermekek és baráti körük fogékonyabbak a magaskultúra iránt, míg a gazdasági tőke kapcsán kiegyenlítettebb a két csoport.

Véleményünk szerint a gyermekek testi, lelki, szellemi fejlődésében támogató faktorként jelenhet meg a zenetanulás, amely a különböző kompetenciaterületek fejlesztésén túl a munkához való hozzáállásukat is befolyásolhatja.

IRODALOM

- BECKER, G. S. (1998) Preferenciák és értékek. In: LENGYEL Gy. & SZÁNTÓ Z. (szerk.) *Tőke-fajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó – Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem. pp. 101–129.
- BLASKÓ Zs. (1998) Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. *Szociológiai Szemle*, Vol. 8. No. 3. pp. 55–83.
- BOUDON, R. (1998) Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: HALÁSZ G. & LANNERT J. (szerk.) *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest, Okker Kiadó. pp. 406–417.
- BOURDIEU, P. (1999) Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: ANGELUSZ R. (ed.) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum. pp. 156–178.
- COLEMAN, J. S. (1988) Social Capital in the Creation of the Human Capital. In: *American Journal of Sociology*, pp. 95–120.
- ENGLER Á. (2010) A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban. *Iskolakultúra*, Vol. 20. No. 10. pp. 28–38.
- FEHÉRVÁRI A. & SZÉLL K. (2014) Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: SZÉLL K. (ed.) *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 41–51. Letölthető: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/az_oecd_az_oktatásrol_ofi_2014.pdf
- FÉNYES H. (2009) Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, Vol. 109. No. 1. pp. 77–101.
- FÉNYES H. & PUSZTAI G. (2004) A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statisztikai Szemle*, pp. 6–7.
- GICK, M. L. (2011) Singing, Health and Well-being: A Health Psychologist's Review. *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, pp. 176–207.
- HUNYADI Zs. (2005) *Kulturálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.
- JANURIK M. & JÓZSA K. (2016) A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. *Neveléstudomány*, Vol. 4. No. 1. pp. 49–70.
- KOZMA T. (ed. 2016) *Learning Regions in Hungary: from Theory to Practice*. Brno, Tribuna EU.

- MOLLENHAUER K. (1974) Szocializáció és iskolai eredmény. In: FERGE Zs. & HÁBER J. (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. pp. 189–216.
- NAGY A. (2003) *Háttal a jövőnek? Középkölösök olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- NARANCSIK Á. (2009) *A tanulói munkaterhek alakulása a település- és iskolatípusok összefüggéseiben*. OFI.
- NÉMETH N. V. (2013) *Pedagógusjelöltek olvasáskultúrája egy határmenti régióban*. PhD-értkezés.
- NEVILLE, H., ANDERSSON, A., BAGDADE, O., BELL, T., CURRIN, J., FANNING, J., KLEIN, S., LAUINGER, B., PAKULAK, E., PAULSEN, D., SABOURIN, L., STEVENS, C., SUNDBORG, S. & YAMADA, Y. (2008) Effects of Music Craining on Brain and Cognitive Development in Under-privileged 3 to 5-year Old Children: Preliminary Results. In: C. ASBURY & B. RICH (eds): *Learning Arts and the Brain*. New York, Dana Press. pp. 105–117.
- RÓBERT P. (1986) *Származás és mobilitás. Rétegződés-modell vizsgálat VII*. Budapest, Társadalomtudományi Intézet.
- SCHUMACHER, R. (2014) *Bessere Noten durch Musik?* Elérhető: <http://www.lernwelt.at/downloads/machtmozartschlaudrralphschumacher.pdf> [Letöltve: 2014. 12. 08.]

Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben

KASIK LÁSZLÓ^{a,*} – GÁL ZITA^b

^aSzegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet;
Szegedi Tudományegyetem, Szociális Kompetencia Kutatócsoport
^bSzegedi Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet;
Szegedi Tudományegyetem, Szociális Kompetencia Kutatócsoport

A tanítási órák a pedagógiai kommunikáció egyik legfontosabb színterei (Zrinszky 1993), ahol – látens vagy manifeszt módon – ütközhetnek vélemények, érdekek, álláspontok, vagyis alkalmat nyújtanak különböző – diákok és diák-pedagógus közötti – társas problémák kialakulására, kezelésére és megoldására egyaránt, hatást gyakorolva az osztályban zajló tanítási-tanulási folyamatra (Domján 2001). Az elmúlt öt évben a Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoportja keretében számos keresztmetszeti és longitudinális, kizárólag kérdőíves vizsgálatot folytattunk annak érdekében, hogy feltárjuk a gyermek- és serdülőkorra jellemző problémákat, azok megoldásának módjait és a változást meghatározó mediátor- és moderátorváltozók körét (Gál 2013; Gáspár–Kasik 2015; Kasik 2010, 2012, 2014, 2015; Kasik–Gál 2014, 2015, 2016; Kasik et al. 2016; Kasik et al. 2017). A most bemutatott kutatás során osztálytermi megfigyeléseket végeztünk, célunk a diákok és a diák-pedagógus közötti problémák és azok megoldási stílusának, módjainak azonosítása volt.¹

Problémák és megoldásuk

A társas probléma (*social problem*) általános meghatározására számos definíció született. Az egyik legkorábbi és legtöbbet hivatkozott (Jacobson–Margolin 1979) szerint bármilyen – általában negatív, negatívnak ítélt – élethelyzet, viszony vagy az egyén előtt álló társas feladat, ami adaptív választ igényel, ám ennek megvalósítása akadályba ütközik. Ez eredhet az egyéntől (saját gondolata, cselekedete, helyzete) vagy környezetéből (mások viselkedése, csoportbeli esemény, a környezet sajátosságai). Chang és munkatársai (2004) szerint a társas probléma nem tekinthető kizárólag negatív jelenségnek, és lehet minden olyan – a múltban, a jelenben vagy a jövőben értelmezhető – társas feladat, helyzet vagy viszony, amit az egyénnek érdemes megoldania hatékony társas működése, boldogulása, a környezethez való optimális alkalmazkodása, céljai elérése érdekében.

* Levelező szerző: Kasik László, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, 6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34. E-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

¹ A tanulmány megírása alatt Kasik László Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült. A kutatást az NKFIH (OTKA) K119591 pályázat támogatta.

D’Zurilla és Goldfried (1971) a társas problémákat négy tágabb kategóriába sorolták azok forrásából kiindulva: 1) az egyén szükséglete, célja, érdeke, tulajdonsága, egy-egy általa kitűzött feladat, 2) más személy célja, érdeke, szükséglete, tulajdonsága, általa kitűzött feladat, 3) az ezek közötti ellentét, illetve 4) személyhez nem köthető, az egyén számára akadályt jelentő társas helyzet. Bedell és munkatársai (1980) elkülönítették 1) a negatív és a pozitív, valamint 2) az életvezetésre jelentős és arra kismértékű hatást gyakorló társas problémát. D’Zurilla és munkatársai (2002) a szociális problémák négy nagyobb csoportját határozták meg: 1) objektív – általában negatívnak ítélt, alig vagy egyáltalán nem befolyásolható – élethelyzetek (pl. alacsony havi fizetés, „iskolába kell járni”), 2) közösségi, társadalmi – több embert, csoportot, csoportokat, társadalmat érintő – szituációk, jelenségek (pl. zsúfolt tömegközlekedés, uszítás), 3) különböző negatív érzések, gondolatok mint személyen belüli (intrapszichikus) problémák (pl. aggodás a táborozó gyermekemért, dolgozatírás előtti izgalom) és 4) személyek közötti (interperszonális) problémák (pl. összetűzés egy kollégával, vita egy osztálytárrsal). Kutatásaik alapján az életkorral egyre eltérőbb (egyénre jellemző) tartalmak fejezik ki ezeket a problémákat, és hangsúlyozták: az iskolai fejlesztések szempontjából ezen tartalmak feltárása, életkorral történő változásuk, a változás okainak azonosítása az egyik legszükségesebb nevelési feladat. Javasolták, hogy a problémák elemzése során használt szempontok között szerepeljen az időbeliség (a probléma egyszeri vagy többszöri, esetleg közel állandónak tekinthető), a kapcsolatrendszer (miként kapcsolódnak egymáshoz a problémák), valamint a következmény (rövid vagy hosszú időn belüli, pozitív vagy negatív).

Strough és Kenner (2012) a személyek közötti viszonyt egyrészt problémaforrásnak, másrészt az adott probléma értelmezésében szerepet játszó tényezőnek tekintették. Négy kategóriapárt különítettek el megfigyelések alapján, melyek különböző problémátípusoknak felelnek meg. A probléma lehet olyan, aminek 1) megoldását kötelezőnek érezzük, illetve olyan, amiről úgy véljük, megoldása lehetséges; lehet 2) hierarchikus, azaz alárendeltségi viszonyon, illetve egyenlőségen, a felek egyenlőségén alapuló; 3) pontosan definiált és kevésbé vagy nem jól meghatározott; valamint 4) változó és közel állandó.

Hymel és Asher (1977), valamint Singleton és Asher (1977) iskolai megfigyeléseket követően kategorizálta diákok interperszonális problémáit. A leggyakoribb személyközi probléma a sértegetés, a becsmérlés, a lenézés, valamint a fizikai bántalmazás volt gyermek- és serdülőkorúak körében egyaránt. Mindkét kutatás során a diákok megfogalmaztak olyan problémát is, amit általában az emberek nem problémának, hanem pozitív jelenségnek tekintenek (pl. ajándékot kapok), ami megerősítette a problémák relatív jellegével kapcsolatos korábbi megállapításokat, illetve felhívta a figyelmet a problémák szocializációs közegtől való függőségére (csak azok a gyerekek adtak ilyen példát, akik hátrányos helyzetűek voltak). Hasonló problémacsoportokat tártunk fel általános és középiskolás (7–18 évesek) diákok körében (Kasik–Gál 2015; Kasik 2015): az alsó évfolyamosok a csúfolást, az árulkodást és a kiközösítést, a felsősök a kiközösítést, a társak általi fizikai bántalmazást és a tanárok kivételezését tartották a leggyakoribb problémának, a középiskolások a piszkálódást és a társ általi verbális bántalmazást. Jelentős arányban szerepeltek a problémalistán szülőkkel kapcsolatos problémák már az alsó tagozatos gyerekek körében is, arányuk pedig nagyobb volt a serdülők körében (szülők általi fizikai és verbális bántalmazás, szülők alkohollal kapcsolatos problémája és az ebből – is – fakadó családi viták, verekedések).

Cobb (2006) a családon belüli problémák három nagy csoportját különítette el: 1) nincs vagy nem megfelelő kommunikáció a tagok között, 2) érzelmi odafordulás, törődés hiánya, 3) nincs vagy kevés közös program. A családtagokkal kapcsolatos problémák következményei (pl. idegesség, visszahúzódás) többször megjelentek iskolai helyzetekben, és gyakran a családi problémák megoldási eszközeivel kezelték a kortársi problémákat. Ez a serdülőkorban fokozatosan és a csoporttal együtt töltött idő függvényében változik: a problémamegoldás módja specializálódik a kortársi problémákra, ám teljesen sosem válik el a szülőitől.

Az 1. táblázatban foglaltuk össze a szociális problémák értelmezésénél használt szempontokat Bedell és munkatársai (1980), Chang és munkatársai (2004), D’Zurilla és Goldfried (1971), Eskin (2012), Hunt (1965), Singleton és Asher (1977), illetve Strough és Kenner (2012) munkája alapján.

1. táblázat: A szociális problémák értelmezésének szempontjai

Főszempontok	Alszezpontok
Forrás	<ul style="list-style-type: none"> – saját (cél, szükséglet, érdek, tulajdonság) – másik személy, mások (cél, szükséglet, érdek, tulajdonság) – környezet, helyzet, társas feladat – csoport- és társadalmi folyamat
Meghatározottság	<ul style="list-style-type: none"> – jól definiált – kevésbé vagy nem jól definiált
Megnyilvánulás	<ul style="list-style-type: none"> – viselkedésben – gondolatok, érzelmek kifejezésében
Időbeliség	<ul style="list-style-type: none"> – jelenben, múltban zajló – jövőben (lehetségesen vagy biztosan) bekövetkező
Gyakoriság	<ul style="list-style-type: none"> – egyszer vagy ritkán előforduló – többször előforduló (gyakran ismétlődő) – közel állandó
Következmény	<ul style="list-style-type: none"> – kismértékű – az életvezetésre jelentős hatást gyakorló
Viszonyulás	<ul style="list-style-type: none"> – negatív – pozitív
Szerveződés	<ul style="list-style-type: none"> – nincs kapcsolata másikkal (elszigetelt) – néhány, ok-okozati kapcsolat – több, hierarchikus rendszert alkotnak, ok-okozati kapcsolat
Tagok közötti kapcsolat	<ul style="list-style-type: none"> – alárendeltségi viszonyban értelmezett – mellérendeltségi viszonyban értelmezett
Megoldhatóság	<ul style="list-style-type: none"> – megoldható (szükséges, lehetséges) – nem megoldható (nem kell, nem lehet)

A szociálisprobléma-megoldás (*social problem-solving*) értelmezésére szintén nagyon sok modellt dolgoztak ki. Chang és munkatársai (2004) szerint az általános probléma-megoldás speciális területének tekinthető, ami során hétköznapi – személyek, csoportok közötti – problémák megoldása történik az egyénekről és a szituációról birtokolt információk, az esetleges információhiány és nagy részben az egyén általi szabályozás alapján. Ez a szabályozás egy tudatos, racionális, erőfeszítésekkel teli aktivitást jelent, azonban – a nem várt események, mások reakcióinak hatására – bármikor spontán

módon lezajló folyamatokkal kiegészülhet, utalva ezzel a kognitív folyamatok tudatos, kontrollált és spontán, automatizált formáira. D’Zurilla és Nezu (1990) szerint egy automatizáltan végbemenő problémamegoldást is megszakíthatnak olyan események, amelyek az egyént arra készítetik, hogy azokat kontrolláltakkal váltsa fel.

Egy-egy szociális probléma megoldása a szociálisprobléma-megoldás mint kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat eredménye (D’Zurilla–Nezu 2007; Frauenknecht–Black 2010), mely az életkor előrehaladtával egyre inkább kontextus- és személyfüggővé válik (Kasik 2015). A folyamat mozgatórugója legtöbbször a probléma okozta kellemetlen érzés, amitől szeretnének megszabadulni, és ez arra készítet minket, hogy foglalkozunk vagy sem a problémával (vagyis dönthetünk úgy, hogy nem akarjuk megoldani a problémát). E folyamaton belül elkülöníthető egy orientációs és egy megoldási részfolyamat. Viszonyulhatunk pozitívan vagy negatívan a problémához és magához a megoldási folyamathoz (pl. meg akarjuk vagy sem oldani; hiszünk abban, hogy meg tudjuk oldani vagy sem), ami tehát énhatékonyságunkat, énhatékonyságunkról alkotott elképzelésünket fejezi ki. Megoldásunk lehet racionális (a problémára koncentráló; a lehetőségeket és azok előnyeit, hátrányait latolgató; a kérdéseket feltevő; a válaszokat elemző; a következményekkel számoló), impulzív (érzelemalapú, gyakran a negatív érzések kifejezésében megnyilvánuló; gyors, kapkodó; a másik féllel kevésbé foglalkozó) vagy elkerülő (a megoldással felhagyó, abbahagyó; a helyzetből kilépő vagy halogató), valamint ezek kombinációi akár egyetlen probléma megoldása során is. Az SPSI–R-rel (Social Problem Solving Inventory–Revised, D’Zurilla–Nezu–Maydeu-Olivares 2002) végzett vizsgálataink alapján (Kasik 2014, 2015; Kasik–Gál 2016) a mért tényezők (pozitív és negatív orientáció, racionalitás, impulzivitás, elkerülés) alakulásában 12–13 éves korban történik az első jelentős változás, majd fokozatosan nő a negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés gyakorisága (Kasik et al. 2016).

A problémák megoldási módját igen sok tényező befolyásolja. Ezek közül kiemelkedik a családi háttér – főként a szülők problémamegoldása, az általuk nyújtott minták – gyermekkorban és felnőtt korban egyaránt (pl. Conger–Dogan 2007; Kasik 2014; Kim–Robner 2003). Az életkor előrehaladtával a kortársak – viselkedésük, vélekedéseik és elvárásaik – hatása fokozatosan nő, illetve az iskolai évek alatt befolyásoló szerepet bírnak a pedagógusok is vélekedéseikkel, elvárásaikkal, fegyelmezési módszereikkel, valamint az általuk nyújtott mintákkal (Webster-Stratton 2011). Webster-Stratton (2011) szerint az osztálytermi problémamegoldás hatékonyságát leginkább a pedagógusok által közvetített és elvárt iskolai érték- és normarendszer, a tanárok problémamegoldó stílusa, a diákok egyéni jellemzői (pl. kommunikációs és problémamegoldó képesség, családi minták a problémamegoldásra), a csoport hatalmi, érzelmi és kommunikációs hálózata, valamint a pedagógus-diák közötti érzelmi és bizalmi viszony befolyásolja.

Goldstein (1999) kutatásai alapján a 7–12 éveseket tanító pedagógusok több időt szentelnek egy probléma megértésének és kezelésének, gyakrabban alkalmaznak pozitív megerősítést és beszélnek a megfelelő viselkedésről, problémamegoldó stratégiáról, mint az idősebbekkel, serdülőkkel (12–18 évesekkel) foglalkozók, akik minél hamarabb szeretnék az osztálytermi problémás helyzeteket megszüntetni annak érdekében, hogy maximalizálják a tananyag átadására szánt időt. Ezek a pedagógusok zavaró tényezőként fogják fel a problémákat, ám ez nem tűnik hosszú távon hatékony stratégiának a tanulók szociális fejlődése szempontjából, sőt gyakran negatív mintaként szolgál, így például megerősödhet az elkerülés nem adekvát formája (pl. negligálás), illetve a problémához

való negatív viszonyulás, aminek része a megoldhatatlanság vagy a megoldásért tett erőfeszítés feleslegességének érzése.

A kutatás jellemzői

A 2017 tavaszán végzett osztálytermi megfigyelések célja diákok és diák-pedagógus közötti interperszonális problémák, azok megjelenési formáinak, illetve a megoldási stílusoknak és módoknak az azonosítása volt. A megfigyeléshez igazgatói engedélyt kaptunk minden – Pest, Békés, Csongrád és Heves megyei – iskolában. A tanórákat véletlenszerűen választottuk ki, a pedagógusoknak azt mondtuk, hogy célunk a tanítási módszerek és a diákok azokra való reakciójának megfigyelése.

Az órák mindegyikét két – a feladatra általunk felkészített – tanár szakos hallgató figyelte meg, akik a termék hátsó részében helyezkedtek el. Összesen 34 tanítási órán (3. és 4. osztály kivételével mindegyik évfolyamon) vettek részt, ezek közül 8 alsó tagozatos (erkölcstan, matematika, olvasás, testnevelés), 12 felső tagozatos (biológia, fizika, magyar nyelv, matematika, földrajz, idegen nyelv) és 14 középiskolai (magyar nyelv és irodalom, matematika, fizika, földrajz, idegen nyelv) óra volt. A középiskolai órák közül 10 gimnáziumi (négy évfolyamos) és 4 szakgimnáziumi (korábban szakközépiskolai) volt. A 34 pedagógusból 7 férfi, 27 nő, mindegyikük 35–45 év közötti, és 10–20 év pedagógusi tapasztalattal rendelkeztek.

A megfigyeléseket egy általunk meghatározott – az elméleti részben ismertetett modellek, kutatási eljárások alapján kialakított – szempontrendszer alapján végezték a megfigyelők (2. táblázat).

2. táblázat: A megfigyelés szempontrendszere

Főszempontok	Alszempontok
Osztály jellemzői	<ul style="list-style-type: none"> – iskolatípus (általános iskola, középiskola) – évfolyam – létszám (jelenlévők száma) – padok elhelyezése (pl. sorokban, U, körben, csoportokban) – tanári asztal helye (pl. elöl, oldalt, középen)
Problémaforrás	<ul style="list-style-type: none"> – kik között alakul ki probléma: diák–diák, diák–pedagógus – hány fő érintett – nem szerinti megoszlás
Tárgy	<ul style="list-style-type: none"> – mi a probléma az elhangzottak alapján (pl. érdek, érték, hatalom, kommunikációs stílus, tulajdonság)
Időbeliség	<ul style="list-style-type: none"> – órán történt – múltban történt és az órán említett – jövőben (lehetségesen vagy biztosan) bekövetkező helyzet
Gyakoriság	<ul style="list-style-type: none"> – egyszer kifejezik – vissza-visszatér az órán – áthatja az egész órát
Szerveződés	<ul style="list-style-type: none"> – nincs kapcsolata másikkal (elszigetelt) – néhány, ok-okozati kapcsolat – több, hierarchikus rendszert alkotnak, ok-okozati kapcsolat
Viszonyulás	<ul style="list-style-type: none"> – negatív – pozitív

2. táblázat (folytatás)

Főszempontok	Alszempontok
Megoldhatóságról szóló kijelentések	– megoldható (szükséges, lehetséges) – nem megoldható (nem kell, nem lehet)
Megoldási stílusok és stratégiák	– stílusok: racionális, impulzív, elkerülő – stratégiák: megbeszélés, megbeszélésre törekvés, kompromisszumkötés, a másik „legyőzése”, verbális/fizikai agresszió
Tagok közötti kapcsolat	– alárendeltség – mellérendeltség
Pedagógus viselkedése	– hogyan viszonyul a problémahelyzethez, miként reagál – mit tesz, mond a megoldási folyamat során

A megfigyelőktől azt kértük, hogy minden, szerintük problémás helyzetet jegyezzenek le, azonban csak azokat a helyzeteket elemeztük, amelyek közvetlen, nyílt kommunikációban nyilvánultak meg. Így nem tárgya az elemzésnek a 45 esetben előforduló telefonos időöltés, hat pad alatti levelezés, két keresztretjtény-fejtés és négy újság- vagy könyvolvasás – ezek egyike sem vált problémaforrássá (vagy a pedagógus nem akarta azzá tenni, erről nincs információnk).

A szempontrendszer mentén minden megfigyelő részletes jegyzőkönyvet írt, majd egy másik értékelő is elemezte a jegyzőkönyvet, aki nem volt jelen a tanítási órán. Ezt követően kisebb csoportokban, majd közösen megbeszéltük és elemeztük a látottakat. Az ugyanazon osztályt megfigyelők között nem tapasztaltunk jelentős eltérést, csak az egyes problémák okait és következményeit illetően alakultak ki véleménykülönbségek.

Eredmények

A megfigyelt osztályok szerkezete, fizikai környezete

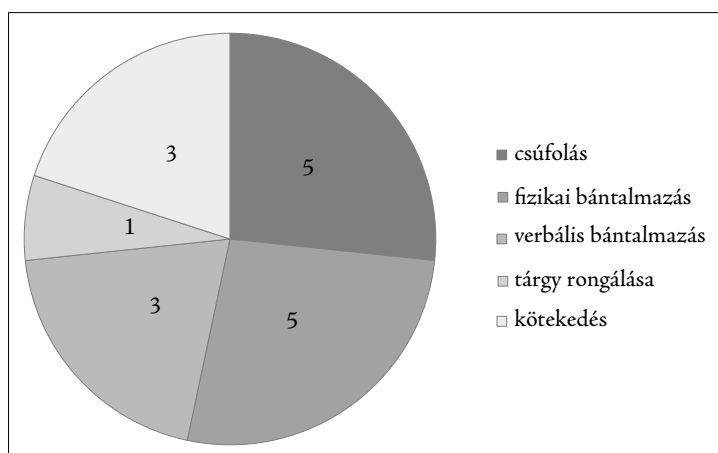
Az osztályok létszáma 14 és 36 fő közötti volt, 30 fő feletti létszám csak a szak- és gimnáziumi osztályokban fordult elő. Mindegyik osztályban volt hiányzó, a legtöbben egy gimnáziumi osztályból hiányoztak (34 fős, 6 hiányzó) egy megyei verseny miatt. Az osztályok fizikai környezete – a padok elrendezése és a tanári asztal helye – nem mutat változatosságot. Az órák kétharmadánál (22 óra, 65%) sorokban ültek a diákok, a tanári asztal ezek mindegyikénél a terem elején, a táblánál és középen helyezkedett el. Kivételesen idetartozik a 14 középiskolai, illetve a négy alsó és a négy felső tagozatos óra. Nyolc felső és két alsó tagozatos órán U alakban vagy két-két sorban és szemben egymással ültek a diákok („folyosót” képezve a terem közepén). Ezeknél a tanári asztal szintén a terem elején és középen helyezkedett el. Két alsó tagozatos órán ültek a gyerekek 4–6 fős csoportokban, a tanári asztalt a terem elején, az ablak mellett helyezték el.

Problémák, problémahelyzetek

A megfigyelők a 34 tanítási órából négyenél nem azonosítottak sem diák-diák, sem diák-pedagógus közötti, nyíltan megjelenő problémát, és nem történt ezeken az órákon telefonnal való időöltés, olvasás vagy levelezés sem. Ezek kivétel nélkül összefoglaló, témazáró dolgozatra felkészítő órák voltak, és mindegyik mozgalmas, sok egyéni, páros és

csoportos feladattal, illetve igen sok, tanár által feltett – főként eldöntendő – kérdéssel zajlott. A megfigyelők a „pörgős” jelzővel illették ezeket az órákat.

A maradék 30 óránál összesen 42 problémát jegyeztek le, ezek közül 17 diákok között (ebből egy az osztály és egy diák, illetve egy csoportos munka során egy diák és a csoport többi tagja között) bontakozott ki, és 25 problémahelyzet esetében az egyik fél a pedagógus volt. Az 1. ábra a diákok közötti problémák megoszlását mutatja.

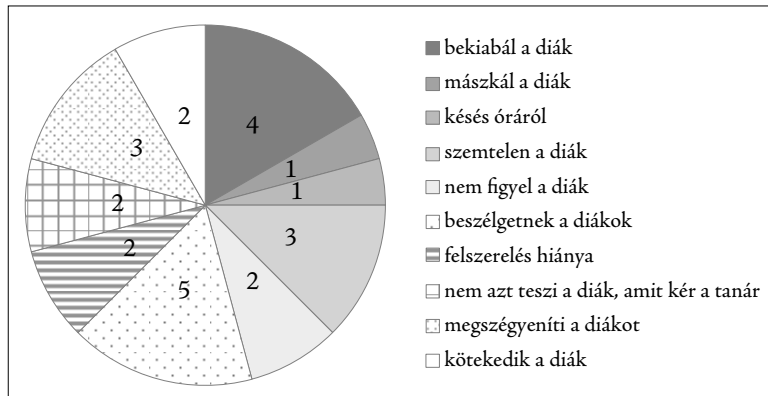


1. ábra: A diákok közötti problémák kategóriáinak megoszlása (N)

Az interperszonális problémák közül a csúfolás kizárólag 1. és 2. osztályosok körében fordult elő, ezek tárgya a másik pedagógusi kérdésre adott helytelen válasza volt (pl. „*Nem tudja a választ, nem tudja a választ!*” hangos, ismételt bekiabálása) erkölcs- és olvasóórán, illetve a másik munkájának negatív megítélése („*De csúnyán színezted, te nem is tudsz színezni!*”) matematikaórán. Ez utóbbi először két, majd hat gyermek között zajlott egy csoportos munka során: az első csúfolásra a többiek is elkezdték csúfolni társukat.

Fizikai bántalmazás (pl. padtárs könyvvel való ütése, pofon), valamint a másik tulajdonának megrongálása (kettétörte az előtte ülő ceruzáját, mert az nem akarta kölcsönadni neki) 7. és 8. osztályban történt egy fizika- és egy matematikaórán. Az egyik osztálytermi bántalmazásnak már voltak előzményei az óra előtti szünetben, a két fiú akkor is összeszólalkozott és verekedtek is – ez az egyetlen olyan probléma, amelynek a diákok kommunikációjából egyértelműen azonosítható osztálytermen kívüli előzménye volt. Verbális bántalmazás 8., 10. és 11. osztályban fordult elő (pl. káromkodás, szidás külső és belső tulajdonság alapján) idegennyelv-órán, testnevelés-, magyar- és matematikaórán. Utóbbin szinte az egész osztály szembefordult egy társukkal, aki nem akart kimenni a táblához felírni egy feladatmegoldást. Diákok közötti kötekedést csak 10. és 11. osztályban láttak a megfigyelők (pl. „*Ha annyira okos vagy, gyere-gyere!*”) biológia- és magyarórán. Egy eset kivételével lányok csúfolódtak, a fizikai bántalmazásban és a rongálásban fiúk vettek részt. A verbális bántalmazásban közel hasonló a kezdeményező fiúk és lányok aránya. A kötekedés kizárólag szakköznevelési órán és lányok körében fordult elő.

A 2. ábra a diák-pedagógus problémakategóriák megoszlását szemlélteti. A 10 problémakategóriából kilencnél a diákok zavaró, normaszegő viselkedését tekintették a



2. ábra: A diák-pedagógus közötti problémák kategóriáinak megoszlása (N)

pedagógusok problémáinak, és szóvá is tették: 1) bekiabál az anyaghoz nem illő dolgokat (pl. „Mikor hagyjuk ezt abba?”); 2) feláll, mászkál a teremben, majd amikor rászól a tanár, azt mondja, csak ki akarja dobni a kukába a padjából kiszedett szemetet; 3) a diák 10 perces késéssel érkezik az órára; 4) szemtelenül válaszolnak a tanárnak (pl. „Igenis, nagyságos asszony.”; 5) nem figyelnek az órán (pl. lapozgatja a könyvét, nézegeti a falra kitett osztályképet); 6) beszélgetnek a tanulók (párban, hárman és öten); 7) nem hozta el a diák a szükséges felszerelést, nem tud dolgozni (pl. póló, színes ceruza); 8) a tanár utasításával nem egyező dolgot tesznek a tanulók (pl. megkéri, hogy menjen ki a táblához megoldani egy feladatot, ám a diák ül és nem mozdul); 9) kötekedő viselkedést mutatnak a diákok (pl. „Na, akkor mi van, ha nem tudom, beír?!”).

Egy kategória (megszegyeníti a diákot) esetében csak részben tekinthető a diákok adott órai viselkedése problémaforrásnak. Előzményük minden esetben az osztály nem megfelelő figyelme (nem voltak csendben, nem figyeltek a pedagógusra), amiből aztán a pedagógusok impulzivitása révén vált hosszú-hosszú percekig tartó, a diákokat szidalmazó monológ, amiben a pedagógusok múltbéli (közvetlenül egy-két tanulót érintő, ám most az egész osztályra jellemző, mindenkivel kapcsolatos) sérelmeiket, problémáikat sorolták fel, illetve a gyerekek jövőjével kapcsolatos negatív elképzeléseiket fejtették ki.

Problémamegoldás: viszonyulás, stílusok, módok, pedagógus szerepe

A problémamegoldás mint folyamat a probléma észlelésével kezdődik, majd azonosítjuk a problémát, megoldási lehetőségeket keresünk, döntünk, hogy ezek közül melyik a legcélravezetőbb, és megtörténik annak kivitelezése, amit utólagos értékelés követhet (D’Zurilla–Nezu–Maydeu-Olivares 2002). Ez a folyamat időben lehet nagyon rövid és igen hosszú is, illetve tudatos, automatizált vagy ezek együttese. A megoldáshoz való viszonyulás lehet pozitív vagy negatív, a megoldói stílus lehet racionális, impulzív vagy elkerülő, valamint számtalan módja van annak, hogy a stílusokon belül miként történik a kivitelezés (pl. kompromisszumkötés a racionálison belül; csapkodás, verekedés az impulzív esetében; a helyszínt elhagyó vagy a másikat leszidó és távozó elkerülés).

Az osztályok fizikai környezete – a padok elrendezése és a tanári asztal helye – nem mutatott változatosságot, és nem találtunk kapcsolatot a problémák, azok kezelése és a gyerekek elhelyezkedése között. A diákok közötti problémák kibontakozásában minden

esetben megjelentek a pedagógusok, és azonnali abbahagyásra szólították fel a gyerekeket. Két eset kivételével egyre közelebb mentek ahhoz a diákhoz, akivel problémájuk volt (a két esetben maradtak az asztal mögött, ott álltak). Csak az alsó tagozatos gyerekeknek tettek fel a tanítónők rávezető okfejtést kifejező kérdéseket (pl. „Mit szólnál, ha téged csúfolnának így?” „Jó lenne, ha én csúfolnálak titeket?”), ami egyben az osztálynak is szólt, nem csak a problémahelyzetben részt vevő diákoknak. Ezt követően néhány percen elmondták, mi lett volna a helyes viselkedés, a gyerekeket is megkérdezték, hogy miként lehetett volna másként reagálni, valamint kérték a gyerekeket, hogy ne tegyék többször, amit most tettek. Mindezzel szemben sem felső tagozaton, sem a középiskolai osztályokban a problémamegoldó folyamat egyes részfolyamatait tükröző kommunikációs egységeket nem tapasztaltak a megfigyelők, a tanárok hasonlóképpen jártak el, mint a diák-pedagógus közötti problémáknál.

A probléma típusától függetlenül négyféle tanári reakciót figyeltek meg a diák-pedagógus problémáknál: 1) a probléma azonnali megszüntetésére törekvés: a problémás viselkedés abbahagyására való felszólítás; a problémával való nem foglalkozás és az óra folytatása, mintha semmi sem történt volna („Befejezi és figyel!”; „Hagyd abba ezt a viselkedést!”); 2) fenyegetés megvonással vagy dolgozattal („Ha nem fejezitek be, elgondolkodom az osztálykiránduláson.”); 3) normákról, szabályokról, valamint kötelességről való hosszas, legtöbbször indulatos, hangos beszéd – „hegyibeszéd”, ahogyan a megfigyelők elnevezték. A 4)-es típus ezek egyrészt kevert, másrészt egy új elemmel kiegészült változata: a pedagógus megszegyenítette a diákokat azért, mert azok nem voltak csendben, nem figyeltek rá, nem tudták a helyes választ (pl. „Sose lesz belőletek semmi, marhák!”; „Ezt még a halam is tudná.”; „Fel kellene szántani ezt az osztályt!”). Mindegyik osztálynál közös hangos felháborodás követte a tanári megjegyzést, amit a pedagógus hangerőemeléssel és dolgozattal való fenyegetéssel állított le – és a gyerekek erre elnémultak! Egy pedagógus folytatta tovább a diákok szidalmazását, majd kirohant a teremből (közben hangosan mondta: „Kis szarok!”) – az órát követően a pedagógus nem volt hajlandó beszélni a megfigyelést végző hallgatóval.

Összegzés, az eredmények értelmezése

A megfigyelés során azonosított interperszonális problémák – életkor és nem szerint is – megegyeznek a korábban feltártakkal (Kasik 2015; Kasik–Gál 2014): alsó tagozaton a csúfolás, felsőbb évfolyamokon a fizikai és a verbális bántalmazás jelenik meg főbb problémaként a diákok között. A kérdőíves vizsgálat során megismert diák-pedagógus problémák egyik leggyakoribbját, a tanári kivételezésből fakadó tanár-diák vitát nem láttak a megfigyelők ezeken az órákon. A diákok közötti problémahelyzetek közül kettőnél (csúfolás, verbális bántalmazás) egyértelműen kiderült a diákok kommunikációjából, hogy a nézeteltérést minél hamarabb meg szeretnék oldani. Középiskolások körében tapasztaltuk, hogy a negatív viszonyulás szoros kapcsolatban áll a megoldhatatlanság gondolatával (pl. verbális bántalmazásnál: „Hagyj békén, nem akarok ezzel foglalkozni! – Te sem érdekel, úgyse érted!”). Ez szintén megerősíti a kérdőíves vizsgálok adatait: a serdülőkorban egyre inkább jellemző a diákokra a problémával és annak megoldásával kapcsolatos negatív viszonyulás.

A pedagógusok helyzetfelismerése, a problémahelyzettel való szándéka, kommunikációs technikája, illetve a gyerekekhez való viszonya meghatározza a probléma diákok

általi értelmezését, kezelését, és ellensúlyozni tudja a családi szocializáció részeként elsajátított, gyakran nem adekvát szociálisprobléma-megoldói stílust és módot (Szabó 2006; Webster-Stratton 2011). A megfigyelések alapján a tanítók kivételével a pedagógusok a diákok és a diák-pedagógus között kibontakozó problémákat egyaránt bajnak, zavaró, akadályozó tényezőnek tekintették, céljuk a helyzet gyors megszüntetése volt. Ugyancsak a tanítók kivételével a pedagógusok problémahelyzethez való viszonyulása erőteljesen negatív volt. Ez az eltérés egybecseng Goldstein (1999) megállapításával, miszerint a prepubertás és a pubertás diákok problémáit másképp kezelik a velük foglalkozó pedagógusok, ami a tanítók esetében magyarázható például a gyerekekkel töltött órák számának különbségével (a tanítók esetében több), ami lehetőséget ad a diákok alaposabb megismerésére, többek között problémáik és azok okainak, illetve problémamegoldó stílusuk, viselkedésük megismerésére. Fontos magyarázó tényező lehet a szociális jellemzők életkori eltérése is (pl. érzelemszabályozás, tekintélyszeméllyel való kommunikáció).

A felső tagozaton és a középiskolában tanító tanárok problémamegoldása – mind a diák-diák, mind a diák-pedagógus problémák esetében – erősen általuk vezérelt volt, ők mondják meg, mi a jó megoldás, és annak kivitelezésére azonnal utasítást is adnak. Még a diákok közötti problémáknál sem láttuk azt, hogy a pedagógus a gyerekekre bízta volna a probléma kezelését, javaslatot fogalmazott volna meg a megoldásra. A verbális és a fizikai bántalmazásnál, illetve a szemtelenkedésnél és a kötekedésnél a pedagógusok reakciói alapján úgy tűnik, nem foglalkoznak azzal, mi állhat ennek hátterében. Például mi lehet a kötekedés oka (pl. valamilyen múltbéli esemény elnyomása), mi eredményezte a szóváltásból a másik ütlegelését, mit mondtak egymásnak, miért mondhatták azt. A viselkedésvív megközelítés mellett elmarad az érzések, gondolatok tudatosítása, pedig ez mind a problémák, mind a mögöttük rejlő okok kezelésében fontos, a korai és a későbbi serdülőkorban is kiemelt jelentőségű lenne.

Bár eltérő súllyal, de mindegyik tanár tudatta a diákokkal a hierarchiában elfoglalt helyüket és saját pozícióját (pl. szemtelenkedésnél: „Gyerekem, te engem nem oktathatsz ki!”; „Tudd, hogy kivel beszélsz!”). Kommunikációjuk tekintélyelvűsége alapult, illetve sértettséget mutatott. A megszégyenítéssel élő pedagógusok esetében feltételezhető a kiégés, aminek egyik tipikus jele a kontrollvesztés feszült helyzetekben (Petróczi 2007). Ezt valószínűsíti, hogy megfigyelő jelenlétében történt a diákok megalázása és a teremből való kirohanás. Felmerül a kérdés, mit tesz ez a pedagógus akkor, ha csak ő van a gyerekekkel.

Arra is láttunk példát, hogy az órán megjelenő problémának komoly előzményei vannak, az órán kívül történtek a tanórán folytatódnak, még komplexebb problémává alakulnak (fizikai bántalmazás), és amennyiben nem kezelik a helyzetet, tovább folytatódnak. Ennek végiggondolását és megbeszélését, a problémahelyzet kezelésének utólagos értékelését szintén nem tapasztaltuk. Webster-Stratton (2011) szerint az órai társas problémák kibontakozásának és leginkább kezelésüknek egyik alapvető feltétele, és ez elvárt a pedagógusoktól, hogy tisztában legyenek, milyen érzelmi állapotban érkeznek a diákok az órára. Azonban erre időt kell szánni, ami abból kiindulva, hogy a felmerülő problémákat minél hamarabb szeretnék megszüntetni a megfigyelt pedagógusok, legtöbbször az okok feltárása nélkül, nehezen válhat a pedagógiai kultúra részévé.

A látottak felhívják a figyelmet a problémák órai (a tananyaggal foglalkozó) munkára gyakorolt hatására is, hiszen főként a verbális és a fizikai bántalmazást követően látványosan megtört az óra menete, öt óra esetében a tanárok jelezték is, hogy az órára szánt

feladatokat nem tudják megoldani (három esetben házi feladattá minősítették ezeket). Ugyancsak befolyásolhatják az órai társas problémák a diákok tantárgyak iránti attitűdjét, illetve hatással lehetnek tanulási motivációjukra is.

A jövőben további megfigyeléseket tervezünk, és annak érdekében, hogy a látottakat ne csak korábbi kérdőíves vizsgálatok adataival tudjuk összevetni, a megfigyelt osztályokban a problémamegoldás számos területének elemzését lehetővé tevő kérdőív felvételét tervezzük. Ilyen például a negatív orientációt mérő NEGORI (Kasik–Gál 2017) vagy az Elkerülés kérdőív (Kasik et al. 2016). Az együttes adatfelvétel még pontosabb és kiegészítő adatokat biztosít ahhoz, hogy a lehető legkomplexebb segítő-fejlesztő programot dolgozhassuk ki gyermek- és serdülőkorúak, illetve pedagógusaik számára.

IRODALOM

- BEDELL, J. R., ARCHER, R. P. & MARLOWE, H. A., JR. (1980) A Description and Evaluation of a Problem Solving Skills Training Programs. In: UPPER, D. & ROSS, S. M. (eds) *Behavioral Group Therapy: An Annual Review*. Champaign, Research Press. pp. 3–35.
- CHANG, E. C., D'ZURILLA, T. J. & SANNA, L. J. (2004) *Social Problem Solving. Theory, Research, and Training*. Washington, DC, American Psychological Association.
- COBB, N. A. (2006) Patronising the Mentally Disordered? Social Landlords and the Control of Anti-social Behaviour under the Disability Discrimination. *Legal Studies*, Vol. 26. No. 2. pp. 238–266.
- CONGER, R. D. & DOGAN, S. J. (2007) Social Class and Socialization in Families. In: GRUSEC, J. & HASTINGS, P. (eds) *Handbook of Socialization*. New York, Guilford Press. pp. 433–460.
- DOMJÁN L. (2001) A tanulás sikerességét befolyásoló jelenségek az osztályteremben. In: BORECZKY Á. (ed.): *Pedagógiai Műhely – Beszélgetések*. Pécs, PTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék. <http://vmek.oszk.hu/01900/01963/html/index.htm> [Letöltve: 2017. 03. 10.]
- D'ZURILLA, T. J. & GOLDFRIED, M. R. (1971) Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 78. pp. 107–126.
- D'ZURILLA, T. J., NEZU, A. & MAYDEU-OLIVARES, A. (2002) *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical Manual*. North Tonawanda, New York, Multi-Health Systems.
- D'ZURILLA, T. J. & NEZU, A. (1990) Development and Preliminary Evaluation of the Social Problem-Solving Inventory (SPSI). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 2. pp. 156–163.
- D'ZURILLA, T. J. & NEZU, A. M. (2007) *Problem-solving Therapy: A Positive Approach to Clinical Intervention*. New York, Spring Publishing Company.
- ESKIN, M. (2012) *Social Problem Solving Therapy in the Clinical Practice*. Turkey, Elsevier.
- FRAUENKNECHT, M. & BLACK, D. R. (2010) Is It Social Problem Solving or Decision Making? Implications for Health Education. *American Journal of Health Education*, Vol. 41. No. 2. pp. 112–123.
- GÁL Z. (2013) A személyközi problémák megoldásának két főbb kutatási iránya – más kognitív folyamatok és a környezeti tényezők hatása. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eger, 2013. november 7–9.

- GÁSPÁR Cs. & KASIK L. (2015) A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra*, Vol. 25. No. 10. pp. 48–60.
- GOLDSTEIN, A. P. (1999) *The PREPARE Curriculum: Teaching Prosocial Competencies* (rev. ed.). Champaign, IL: Research Press.
- HUNT, J. MCV. (1963) Motivation Inherent in Information Processing and Action. In: HARVEY, O. J. (ed.) *Motivation and Social Interaction*. New York, Ronald Press. pp. 35–94.
- HYMEL, S. & ASHER, S. R. (1977) Assessment and Training of Isolated Children's Social Skills. Paper Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans.
- JACOBSON, N. S. & MARGOLIN, G. (1979) *Marital Therapy: Strategies Based on Social Learning and Behavior Exchange Principles*. New York, Brunner/Mazel.
- KASIK L. (2010) *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó készségek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- KASIK L. (2012) A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, Vol. 112. No. 4. pp. 243–263.
- KASIK, L. (2014) Development of Social Problem Solving – A Longitudinal Study (2009–2011) in a Hungarian Context. *European Journal of Developmental Psychology*, Vol. 12. No. 2. pp. 142–158.
- KASIK L. (2015) *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- KASIK L. & GÁL Z. (2014) Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának? *Iskolakultúra*, Vol. 24. No. 9. pp. 3–25.
- KASIK L. & GÁL Z. (2015) A helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4-6 éves korban. *Magyar Pedagógia*, Vol. 115. No. 4. pp. 297–318.
- KASIK, L. & GÁL, Z. (2016) Parents' and Teachers' Opinions of Preschool Children's Social Problem-solving and Behavioural Problems. *Early Child Development and Care*, Vol. 186. No. 10. pp. 1632–1648.
- KASIK L. & GÁL Z. (2017) *A NEGORI kérdőív pszichometriai mutatói*. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- KASIK, L., GÁSPÁR, Cs., GUTI, K. & ZSOLNAI, A. (2016) Relationship between Social Problem-solving, Anxiety and Empathy among Adolescents in Hungarian Context. In: NEWTON, K. (ed.) *Problem-solving: Strategies, Challenges and Outcomes*. New York, Nova Science Publishers. pp. 177–196.
- KASIK L., GUTI K., TÓTH E. & FEJES J. B. (2016) Az elkerülés mint folyamat – az Elkerülés kérdőív bemérése 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, Vol. 116. No. 2. pp. 219–253.
- KASIK L., GÁL Z., HAVLIKÉ R. A., ÖZVEGY J., POZSÁR É., SZABÓ É. & ZSOLNAI A. (2017) *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében – Feltárás és segítés. Módszertani segédanyag óvodapedagógusok számára*. Szeged, MOZAIK Kiadó.
- KIM, K. & ROHNER, R. P. (2003) Parental Warmth, Control, and Involvement in Schooling: Predicting in Academic Achievement among Korean American Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 33. pp. 127–140.
- PETRÓCZI E. (2007) *Kiegész – elkerülhetetlen?* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- SINGLETON, L. C. & ASHER, S. R. (1977) Peer Preferences and Social Interaction among Third-grade Children in an Integrated School District. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69. pp. 330–336.

- STROUGH, J. & KEENER, E. (2012) Interpersonal Problem Solving Across the Life Span. In: VERHAEGHEN, P. & HERTZOG, C. (eds) *The Oxford Handbook of Emotion, Social Cognition, and Everyday Problem Solving during Adulthood*. Oxford University Press, The Oxford Library of Psychology Series. pp. 134–151.
- SZABÓ É. (2006) *Szeretettel és szigorral. Az iskolai nevelés problémái a szülők és a tanárok szemszögéből*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- WEBSTER-STRATTON, C. (2011) *The Incredible Years. Parents, Teachers, and Children's Training Series. Program Content, Methods, Research and Dissemination 1980–2011*. file:///The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series-1980-2011p.pdf [Letöltve: 2014. 08. 10.]
- ZRINSZKY L. (1993) *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Budapest, Tankönyvkiadó.

A bevándorláspolitikák kihívásai és újragondolási lehetőségei az Európai Unióban

BOCSKOR ÁKOS

PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola

ANNETTE JÜNEMANN, NIKOLAS SCHERER & NICOLAS FROMM (eds): *Fortress Europe? Challenges and Failures of Migration and Asylum Policies*. Springer, 2017. New York, Berlin, Heidelberg. vii + 188 pp. ISBN: 978-3-658-17011-1

A bevándorlás- és menekültpolitika a nyugat-európai országok többségében már évtizedek óta a politikai és közéleti viták egyik központi kérdése, amely változó intenzitással, de rendszeresen szerepelt, illetve szerepel a politikai napirenden. Ezzel éles ellentétben áll a kelet- és kelet-közép-európai térség, ahol a bevándorlás hagyományosan nem (vagy minimálisan) jelent meg a politikai és közéleti témák között. A 2015-ös év jelentős változást hozott Európa mindkét felében, Nyugaton újra kiélezve a már meglévő vitákat vagy éppen aktivizálva a látens lappangó ellentéteket, míg az „új” tagállamok egy részében a menedékkérőkhöz való viszony történetük során először központi kérdéssé emelkedett, nem ritkán az első számú politikai kérdéssé (elég csupán a jobbközép lengyel kormány bukására vagy a magyar kormány nemzeti konzultációira, televíziós és plakátkampányaira gondolni). Minden kiélezett közéleti kérdés komoly indulatokat vált ki, a kapcsolódó politikai üzenetek pedig szükségszerűen rövidek, leegyszerűsítőek és érzelmezőpontúak. Így történt ez a

2015-ös év során is, melynek utóhatásai máig érezhetőek. Ugyanakkor mind a politikai döntéshozók, mind a szélesebb értelemben vett közvélemény körében jogosan fogalmazódhat meg igény kiegyensúlyozott és színvonalas tudományos munkákra, melyek nem ideológiák mentén, a „befogadás” és „kirekesztés”, a „humanizmus” és „idegengyűlölet” sokszor önmagában is leegyszerűsítő dichotómiái által kifeszített értelmezési térben idealizálva mutatják be az „egyetlen, üdvözítő” megoldási javaslatot. Szükség van olyan munkákra, amelyek igyekeznek minél alaposabban és elfogulatlanabban feltárni és a maga komplexitásában megragadni a bevándorláshoz kapcsolódó számtalan kérdéskört, a menekültek tapasztalataitól kezdve az integráció sikerein és buktatóin, a befogadó társadalom attitűdjeinek változásain és a médiareprezentáción át egészen a biztonságpolitikai témákig (a lista természetesen hosszan folytatható). Az ilyen munkák segítik a döntéshozókat a felelős döntések meghozatalában, a közvéleményt pedig (amennyiben eljut hozzájuk) a tájékozott véleményformálásban.

A Németországban kiadott, német tudósok által szerkesztett *Fortress Europe? Challenges and Failures of Migration and Asylum Policies* erre az igényre kíván válaszolni. A tanulmánykötet a címével ellentétben nem csupán a szűkebb értelemben vett bevándorlás- és menekültpolitika történelmi alakulását, kudarcait és kihívásait mutatja be, hanem olyan konceptuális kérdéseket is érint, mint a *menekültek* és *gazdasági bevándorlók* kategorikus szétválasztásának a problémája, a migrációt kiváltó okok egyértelmű beazonosításának nehézségei, valamint tárgyal olyan gyakorlati témákat, mint a gyűlöletkeltő kommentek (*hate comments*) kezelése a közösségi médiában vagy a félelem és az empátia (hiányának) a kapcsolata. Mindezt egy tágabb értelemben vett bevándorlás- és társadalompolitikai kontextusba ágyazza be: a tanulmányok a vizsgált konceptuális problémák, illetve empirikus jelenségek feltárása mellett mindig tartalmaznak szakpolitikai (*policy*) vonatkozásokat és többnyire javaslatokat is. Terjedelmi korlátok miatt a vizsgált kérdések száma természetesen eléggé behatárolt, a tizenkét tanulmány elsősorban a bevándorlás kiváltó okainak és a bevándorláspolitikáknak a jogi, gazdasági és politikai összetevőire, a válságkezelési gyakorlatokra, a bevándorlásra egyre inkább biztonságpolitikai kérdésként tekintés (*securitization*) kockázataira, a bevándorlással kapcsolatos narratívákra és ezen narratívák és a tényleges szakpolitikák eltéréseire fókuszál. Miközben szó esik a gyűlöletkeltő *kommentek* kezelésének lehetőségéről, a manipuláción, tévedéseken vagy félígazságokon alapuló egyéb gyűlöletkeltő és megtévesztő tartalmak (YouTube-videók, -képek, -blogok, Facebookon bejegyzés formájában megosztott „történetek”) napokon, időnként órákon belül több millió emberhez való eljutásának dinamizmusáról és véleményformáló szerepéről sajnos nem esik szó. Pedig

politikai és médiatörténeti szempontból a 2015-ös évnél valószínűleg ez az egyik legjelentősebb újítása, amely az állampolgár, a média és a politika közötti hármass viszony hosszú távú átalakulásának is akár fontos állomása lehet. Ezek a tartalmak nem csupán az úgynevezett *gyűlöletkeltő kommentek* alapvető forrását képezik, hanem a szélesebb közvélemény hangulatának a formálásban is kiemelkedő jelentőséggel bírnak, hozzájárulva annak a „mérgező légkörnek” (*toxic atmosphere*, 159. o.) a kialakulásához, amely a témáról való bármilyen civilizált beszélgetést szinte lehetetlenné tesz. Hasonlóan hiányzik számomra a „fősodratú” (*mainstream*) média és politikai pártok diskurzusának szisztematikus vizsgálata (ez utóbbira csupán utalások vannak, elsősorban Németország vonatkozásában), különös tekintettel ezen diskurzusok időbeli alakulására. Mindezen hiányosságok ellenére elmondható ugyanakkor, hogy a *Fortress Europe?* jól összeállított kötet, a tanulmányok érdekes és fontos témákat vizsgálnak, különböző elméleti és gyakorlati megközelítésekkel.

A könyv szerkezetileg három részre tagolódik: a szerkesztők bevezető tanulmányát követi az első, négy tanulmányból álló egység, amely a bevándorlás jogi, gazdasági és politikai összetevőit vizsgálja; a második, három írásból álló rész már a konkrét EU-s bevándorláspolitikákra fókuszál; a harmadik egység pedig négy, Németországgal kapcsolatos elemzésen, illetve esettanulmányon keresztül mutat be néhány, bevándorlással kapcsolatos vitát és kihívást. A kiadvány nyelvileg is megoszlik, az angol nyelvű írások mellé az első két részben egy-egy francia nyelvű tanulmány is bekerült, így összesen tíz angol és két francia nyelvű tanulmányból áll össze a kötet. Habár a szerkesztők a bevezető tanulmányban többféle perspektívát és interdiszciplináris megközelítést ígérnek (3. o.), a 13 szerző túlnyomó

többsége a politikatudományok és a nemzetközi kapcsolatok területéről érkezett, az interdiszciplinaritás alapvetően néhány jogász, illetve közgazdász végzettséggel (is) rendelkező szakember bevonására korlátozódik. Mindezt a témaválasztások és a szerzők hátterének sokfélesége (kutató, gyakorló szakember, újságíró) némiképpen ellensúlyozza, ugyanakkor egy *ténylegesen* többféle tudományterületet felvonultató kiadvány talán a szemléletmódok kicsivel nagyobb változatosságát is elhozhatta volna. Mindez természetesen nem probléma, ha egy alapvetően politikatudományi műnek tekintjük a kiadványt. A szerzők tevékenységi helye viszonylag nagy változatosságot mutat: a tizenkét tanulmányból ötöt írtak németországi egyetemen vagy szervezetnél dolgozó szakemberek, a másik hét tanulmányt olaszországi, angliai, marokkói, illetve nemzetközi szervezet munkatársai készítették.

A bevezető tanulmányban a szerkesztők lefektetik azokat az elvi és konceptuális alapokat, amelyek a későbbi írások során is visszaköszönnek. Hangsúlyozzák a migráció mint társadalmi jelenség komplex jellegét, a globalizáció és a migráció közötti szoros kapcsolatot, a vándorlást kiváltó strukturális okok és a migrációs dinamizmusok vizsgálatának szükségességét. Mint írják, a tanulmánykötet elsődleges célja kimutatni azokat a *strukturális és személyes motívumokat*, amelyek a migrációs folyamatokat fenntartják. Nem mulasztják el a menekültválság (*refugee crisis*) és humanitárius válság (*humanitarian crisis*) kifejezéseket idézőjelek közé tenni vagy pedig „úgynevezett menekültválságként” (*so-called refugee crisis*) hivatkozni a 2015-ös eseményekre. Ezek a kifejezések és írásmódok gyakorlatilag az összes későbbi tanulmányban visszaköszönnek, bár ennek okai kellő részletességgel (véleményem szerint) sajnos sehol nincsenek kifejtve. Ennek következtében a szakirodalomban nem

jártas olvasóban az a benyomás alakulhat ki, hogy „egy kaptafára”, egy ideológiai szemléletet képviselve (esetleg propagálva) született meg a tanulmánykötet, amely ráadásul, egy „túlzásba vitt” konstruktivista szemléletnek köszönhetően, a 2015-ös események válságjellegét és ezáltal a jelentőségét is igyekszik minél jobban lebecsülni. Mindkét probléma olyan ellenállást szülhet, amely pont a könyv fő céljának és üzenetének mond ellent. Ugyanakkor a tanulmánykötetet figyelmesen elolvasva egyik állítás sem állja meg a helyét. A szerzők megközelítésmódja és véleménye között igenis megfigyelhetőek jelentős különbségek, a migrációt és a hozzá kapcsolódó (európai és globális) társadalmi változásokat pedig mind fontos kihívásnak tekintik. A szerkesztők a bevezető tanulmány végén külön hangsúlyozzák, hogy Európa a migráció kapcsán olyan történelmi kihívásokkal néz szembe, amelyeket nem szabad lebecsülni vagy trivializálni (7. o.). Ugyanakkor ezen kihívásoknak közel sem olyan mértékben védtelen és passzív elszenvedője a kontinens, mint ahogyan az a populista diskurzusok alapján tűnhet (uo.). Különösen nem, ha túllépünk a leegyszerűsített, érzelmekkel túlfűtött vitákon, és elfogadjuk a migráció jelenségének és dinamizmusának komplex jellegét. Ebből a szemléletmódból már jobban érthető, hogy a 2015-ös eseményekre miért nem egyszerűen „menekültválságként” vagy „humanitárius válságként” gondolnak, hanem olyan összetett politikai, társadalmi, gazdasági és humanitárius *kihívások* együtteseként, amelyeket megfelelő történelmi kontextusba szükséges helyezni. Mindez messze túlmutat a médiában látható (ideológiai beállítottság alapján) megrázónak vagy éppen félelmet keltőnek tűnő képeken, jeleneteken, amelyek véleményem szerint sok esetben joggal írhatóak le a *válság* kifejezéssel (hiszen például amikor emberek tömegével

halnak meg a tengeren való átkelés során, zsúfolódnak össze nyomorúságos körülmények között egy kis helyen, vagy éppen százával, esetleg ezrével sétálnak az autópálya közepén, több száz kilométerre a schengeni határtól, nehezen lenne másként jellemezhető, mint lehetőség szerint sürgősen kezelendő krízisként). Mindezen gondolatoknak a szélesebb körű megismertetését ugyanakkor nagyban segítené, ha néhány kifejezés és gondolat (nem csupán a fentebb említettek) nem szinte mechanikusan és szó szerint megegyező módon bukkanna fel tanulmányról tanulmányra.

A bevezető tanulmány és az egész kötet egyik legfontosabb üzenete és egyben hozzájárulása a migrációval kapcsolatos diskurzusokhoz véleményem szerint az, hogy a szerzők a bevándorlókra saját identitással, hitrendszerrel és érdekekkel rendelkező aktív szereplőkként tekintenek, akik „cselekedeteikkel maguk is formálják azt a teret, amelyben mozognak” (4. o.), nem csupán passzív módon sodródó tömegek a különböző országok bevándorláspolitikáinak változásai és az emberkereskedők tevékenysége között.

Az első, a migrációt tágabb jogi, gazdasági és politikai összefüggéseiben vizsgáló szerkezeti egység Parastou Hassouri, az ENSZ Menekültügyi Főbiztosság (UNHCR) tanácsadójának az írásával indul. A szerző a migrációval kapcsolatos bevett kategóriákat veszi kritikus vizsgálat alá, különösen a „valódi menekült” („genuine” refugee) és a „gazdasági bevándorló” (economic migrant) kategóriák szétválasztásának gyakorlati nehézségeit, amely kategóriák és különbségtétel jellemzően a menekültpolitikák fókusza. Hassouri kiemeli, hogy az elszegényedés és a politikai elnyomás sok esetben együtt jár (nem háborús helyzetekben is), és fontos tudatában lenni annak, hogy a jelenlegi gyakorlat a polgári és politikai jogokat a gazdasági és szociális jogok fölé helyezi.

„Ha úgy döntünk, hogy egy politikai aktivista jobban »megérdemli« a nemzetközi védelmet, mint például egy szenegáli halász, aki nincsteleenné vált, mert a nagy halászcégek tönkretették a megélhetését” (15. o., saját fordítás), akkor ennek a hierarchiának megfelelően cselekszünk. A szerző emellett áttekinti az UNHCR által javasolt három tartós megoldást (helyi beilleszkedés, önkéntes hazatérés, áttelepítés) és ezek kudarcainak az okait.

A kötet ugyanezen részében Ummuhan Bardak tanulmánya is a migrációt kiváltó okok sokféleségét és összetettségét hangsúlyozza, és a migrációs döntésre mint ezen „push” és „pull” tényezők kombinációja által létrehozott *strukturális keretek*, valamint a vándorlási *hajlandóság* és *lehetőségek* (anyagi, társadalmi és humán erőforrások) együttesének eredményére tekint.

A tanulmánykötet második, az EU bevándorláspolitikáját vizsgáló részét Michael Köhler írása nyitja. A szerző, aki az Európa Tanács *Southern Neighbourhood* programigazgatója, a nemzetközi védelem és humanitárius segítségnyújtás hangsúlyozása mellett a hosszú távú fejlesztési megoldások fontosságát hangsúlyozza. Három területet mutat be, ahol az EU aktívan szerepet vállal: 1. Az EU *regionális fejlesztési és védelmi programjait*, melyek a fejlődő világban található partnerországok a migrációban is kulcsszerepet játszó fejlődési nehézségeit igyekeznek enyhíteni; 2. olyan *globális dialógus* szükségességét a globális problémák enyhítésében, amelyek mind a tagállamok, mind a fejlődő partnerországok érdekeit figyelembe veszik; 3. az EU *biztonság- és védelmi politikájának* erősítése az irreguláris migráció visszaszorítására.

A szerkezeti egység másik két tanulmánya kevésbé látja optimistán a helyzetet, és kritikus mind a partnerségi megállapodásokkal, mind az egyre inkább kizárólagossá váló biztonságpolitikai megközelítéssel.

Jan Claudius Völkel tanulmánya amellett érvel, hogy ez a biztonságpolitikai fókusz paradox módon mind az uniós polgárok, mind az irreguláris migránsok biztonságának a csökkenéséhez vezet. Mint írja, ha kevesebben érkeznének kaotikus körülmények között, és több menedékkérő regisztrálna rendezett módon a hatóságoknál, akkor a potenciális veszélyforrások kiszűrése könnyebben megoldható lenne. Tisztában kell lenni azonban azzal, hogy a legtöbb irreguláris bevándorló legális vízummal (turista, munkavállalói, tanuló) lép be az EU területére és marad itt a vízum lejáratá után, aminek következtében a határvédelemre fordított hatalmas költségek is csak korlátozott eredményt hozhatnak.

A harmadik szerkezeti egység a bevándorlók németországi integrációjával kapcsolatban tartalmaz érdekes elemzéseket és esettanulmányokat. Az első tanulmány

a bevándorlók közvélemény általi megítélésének ambivalenciáját mutatja be (Naika Foroutan), melyet egy izgalmas esettanulmány követ a bevándorláskritikus politikai párt (AfD) és mozgalom (Pegida) álláspontja és a német bevándorláspolitikai gyakorlat közötti (több aspektusból nem túl jelentős) különbségeinek az összevetésével (Hannes Schammann). Ezután Jana Sinram írása olvasható a gyűlöletkeltő kommentek kezelésének lehetőségéről, majd a kötetet Annette Jünemann-nak az érzelmek és az empátia kapcsolatát bemutató írása zárja.

Összességében elmondható, hogy a *Fortress Europe* jól összeállított és sok szempontból hiánypótló tanulmánykötet, amelyet bátran lehet ajánlani mind a migrációt kutató szakemberek, mind az érdeklődő olvasóközönség számára.

Migráció: haszonmaximalizálás, költségminimalizálás

ERDŐS ISTVÁN

Jogászhallgató, Debreceni Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar

OECD: *Perspectives on Global Development 2017: International Migration in a Shifting World*. OECD Publishing, 2017. Paris. 275 pp. http://dx.doi.org/10.1787/persp_glob_dev-2017-en

International Migration in a Shifting World (Nemzetközi migráció egy változó világban) címmel látott napvilágot az OECD *Perspectives on Global Development* (Perspektívák a Globális Fejlődésről) jelentéssorozatának 2016 decemberében kiadott darabja. A mű 1995 és 2015 közt gyűjtött, jelentős mennyiségű adatot elemez; nemcsak a gazdasági fejlődés és változás migrációra gyakorolt hatásait tárja fel, hanem a migráció változatos hatásait is a gazdaságra és az egyéb szektorokra. Újdonságnak számít a vizsgált országoknak a megszo-kott (fejlődő és fejlett) csoportosításán túllépő, hármas besorolása, ami a téma komplexebb megvilágításba helyezésén túl egy szofisztikáltabb rendszerben engedi elhelyezni az egyes államokat.

A munkába bevont szakértők és kutatók felsorolása itt aligha lenne lehetséges (ez a jelentés köszönetnyilvánításában is majd két oldalon át történik). A széles körű együttműködésben részt vevők nagy része közgazdaságtani háttérrel rendelkezik, ami megmutatkozik a kezük alól kikerült munkán is, amely a szakma számos pozitív jelensége mellett néhány hiányosságának jeleit is magán hordozza.

A kilenc fejezetre osztott mű legmeghatározóbb része az első fejezet, amely a

probléma felvetésétől az adatok elemzésén át a megoldási módok ajánlásáig terjedve lényegében összefoglalja a kötet mondani-valóját. A következő hét fejezet mindegyike a téma egy-egy aspektusát járja körül, az elsónél részletesebben tárgyalva őket. Közülük is kiemelkedik a negyedik fejezet, amely a migráció kulcsfontosságú motivációról ír, míg elsősorban jogi szempontból lehet érdekes a migrációs politikai irányvonalak hatásait kifejtő ötödik fejezet. A menekültek témája határozottan elkülönül a migráció egyéb formáitól, ezt a hatodik fejezetben fejtik ki a szerzők. A jelentés záró, kilencedik fejezete valamelyest eltér a többitől, ebben ugyanis a lehetséges jövőbeli „forgatókönyvek”, kimenetelek felsorolása történik, a négy – egymást nem feltétlenül kizáró – lehetőség közül mindenki optimizmusától függően választhat.

Az OECD-jelentés több kiemelkedően fontos, egymásra épülő gondos vizsgálat után levont, tényekkel alátámasztott következtetésekből, az ezekben gyökerező logikus feltételezésekből és elméletekből áll. Első kulcseleme a gazdasági változás, amely katalizátorként hat a migrációra. Ezt a szerzők úgy írják le, mint a (leginkább az ipari szektorban végbemenő) gazdasági aktivitás eltolódását a fejlett országoktól

a fejlődő országok felé. A folyamatot ha nem is egyoldalúnak, de mindenképpen aszimmetrikusnak láttatják: a fejlődő országok előtt más útvonal áll, mint amit a fejlett országok már megtettek. A gazdasági aktivitás eltolódását 1995-től 2015-ig tárja fel a jelentés, s ebben a húsz évben jelentős változásokat észlel, amelyek más-más módon csapódnak le a különböző országokban. Feltehetően ezeknek az eltéréseknek a górcső alá vétele után alakulhatott ki a szerzőkben a fejlődő-fejlett dichotómián túlmutató, már említett hármass felosztás.

Ez a felosztás nem egy új „kartotékszekerény”, amelyben a korábbival azonos elemek más fiókokban, de ugyanolyan hasztalanul tárolódnak. Az új rendszerezés felszámolja a két gyengén körvonalazott és végtelenül optimista kategóriát, a fejlett és a fejlődő országokét, hiszen az utóbbiba tartozó országok egy részében a fejlődő jelző erősen eufemisztikussá vált, amire például az ismert „elefántgörbe”¹ is rámutat.

Az első országcsoportban² azok a magas jövedelmű országok szerepelnek, amelyek 1995-ben és 2015-ben is azok voltak (HI – High Income csoport). Ebbe a kategóriába tartozik például az Amerikai Egyesült Államok, Németország, Japán, Ausztrália, vagyis a hagyományosan is fejlettnak vagy legfejlettebbnek nevezett államok (összesen 28). A második csoportba sorolt országok 1995-ben még nem voltak magas jövedelműek, de húsz év alatt magas és fenntartott gazdasági növekedést hajtottak végre (SG – High and

Substained Growth). Ebben az 59 államot tartalmazó kategóriában találjuk például Mexikót, Magyarországot, a Kínai Népköztársaságot vagy a Dél-afrikai Köztársaságot. A harmadik kategória 57 országa a nem túl hízelgő „maradék” (RW – Rest of the World) nevet kapta,³ s azokat a sok esetben csak névlegesen fejlődő országokat foglalja magában, melyek 1995-ben sem számítottak gazdagnak, és azóta sem hajtottak végre magas és fenntartott gazdasági növekedést. Az európai országok közül egyedül Romániát találjuk itt (miközben – némileg meglepő módon – például Moldova vagy Macedónia a középső csoportban, azaz az SG-országok között szerepel); földrészünkön kívül ide tartozik még többek között Libanon, Haiti, Pápua Új-Guinea, illetve Afrikának legalább kétharmada.

Az új kategóriák létrehozása azért fontos része a jelentésnek, mert a migráció számos tendenciáját ezen a kategorizáláson alapuló logikával magyarázza. A csoportosítás természetesen nem tökéletes, hiszen egyrészt egymástól meglehetősen eltérő helyzetű országok azonos kategóriákban találhatóak (pl. Ghána és Észtország egyformán SG, azaz fenntartott gazdasági növekedéssel rendelkező kategóriába került), másrészt a leggazdagabb országokban a jövedelmek eloszlása és ettől függően az életszínvonal – akár azonos átlagjöve-

¹ 2012-ben a Világbank egyik, Branko Milanović által készített jelentésének sokadik oldalán eldugva található egy diagram, amely hivatalosan a *Globális jövedelemnövekedés 1988-tól 2008-ig* címet viseli, de sokkal inkább „elefántgörbe” néven vált híressé. Az ábra többek között a legszegényebbeknek a globális jövedelemnövekedésből való kizártságát tárja fel.

² A jelentés az egymillió fő fölötti országokat (összesen 148-at) vonta be az elemzésbe.

³ A *Rest of the World* kifejezés kísértetiesen emlékeztet Nial Ferguson *The West and the Rest* című könyvének a címére. Ferguson – aki 2003 áprilisában a *New York Times Magazine*-ban megjelent cikkében önmagát a neoimperialista banda fizetett tagjaként jellemezte (“Let me come clean, I am a fully paid-up member of the neoimperialist gang”) – véleménye bár kevésbé szofisztikált, de nem teljesen tér el az OECD értékelésétől. Míg a jelentésben a „maradék” (Rest) kategória csak a legmarginalizáltabbakra vonatkozik, Ferguson az SG-csoportba kerülők tekintélyes részét is oda sorolja, akik számára a „nyugati kultúra” terjedésének árnyoldalai már jó ideje tapasztalati tények.

delem mellett is – nagy különbségeket mutathat. Hiányosságai ellenére azonban ez a hármas felosztás alkalmas arra, hogy a migrációval kapcsolatban felmerülő számos kérdésre választ adjon.

A jelentésből kiderül, hogy arányosan a legtöbben (az emigránsok 40%-a) a fenntartott növekedésen áteső (SG) országokból települnek át a magas jövedelmű (HI) országokba. Vagyis nem a legrosszabb körülmények közt élők hagyják el hazájukat a legnagyobb mértékben. Másiképpen fogalmazva, a migráció mértékét nem csupán a kedvezőtlen életszínvonal hátrahagyásának vágya, hanem sokkal inkább az arra való lehetőség határozza meg. A jelentés szerint a migránsok száma a teljes lakossághoz viszonyítva az egy főre jutó jövedelemmel párhuzamosan növekszik. A migrációra lehetőséget adó gazdasági növekedés szerepe még egyértelműbbé válik, ha figyelembe vesszük, hogy az elvándorlás az SG-országokból a HI-országokba 1995-ben még csupán 29%-a volt a teljes migrációnak. Ehhez képest a gazdasági növekedésből kimaradt RW-országokból 2015-ben mindössze a teljes migráció 11%-ának megfelelő migráns vándorolt a HI-országokba (1995-ben: 7%).

A jelentés ebben a tekintetben talán még érzékenyebben is vizsgálódhatott volna. Nem tudjuk meg ugyanis, milyen volt a migrációban részt vevők anyagi helyzete. (Az eddigi logika szerint a legszegényebb országokból sem a legszegényebbek vándorlását tételezhetjük fel, de erről a kötetben semmit sem olvashatunk.) Természetesen nem csupán javuló gazdasági körülmények növelik a migrációt, hanem mások is, például már létező kapcsolati hálók (networks) a cél- és a kibocsátó országok közt, de a jelentés – feltehetően nem függetlenül készítői tudományos háttértől – itt is a közgazdaságtani magyarázatot tartja a legmeghatározóbbnak. Kiemeli a cél- és a kibocsátó országok közt fenn-

álló tartós gazdasági különbségeket, bár ezen a ponton nem teljesen konzisztens: a szerzők az egy főre jutó jövedelem és az életszínvonal fogalmát felváltva használják. Ráadásul a fennálló gazdasági különbségek okát sem keresik, ami az olvasóban kissé azt a hatást keltheti, hogy ezek a különbségek valami megváltoztathatatlan, tőlünk független struktúra következményei.

A migráció jelenségének értelmezéséhez a kötet nem csupán az arra lehetőséghez adó, de az azt ösztönző körülményekre is kitér. Megállapítja, hogy a teljes migráció 64%-a a magas jövedelmű országok felé történik, a tíz legnépszerűbb célország közül kilenc magas jövedelmű (az egyetlen kivétel Oroszország). A jelentés a kulcsfontosságú migrációs ösztönzők közt elsősorban a célországok pozitív kvalitásait sorolja fel, míg a kibocsátó országok kevésbé kedvező tulajdonságait nem tartja különösebben fontosnak. A motiváló tényezők között helyet kap az oktatás, a szociális háló és a már létrejött kapcsolatháló (esetleges diaszpóra megléte). Mivel a menekültek kérdését elválasztja a migráció egyéb fajtáitól, ezért itt nem említ olyan okokat, mint a háborús helyzet vagy a klímaváltozás.

A migráció hatásainak felmérése és értelmezése igen nagy hangsúlyt kap a jelentésben, a szerzők különbséget tesznek kibocsátó és célországokra kifejtett hatások között. A kibocsátó országokban a migráció pozitív hatásai közt említik a nyomás csökkenését a túlterhelt munkaerőpiacon, a hazautalásokból származó jövedelmeket, a célországokban kialakult diaszpórákból visszatérő tudást és tőkét, továbbá a hazatérő migrációt. Átgondolva ezeket a pontokat, nem mindegyik tűnik meggyőzőnek. A nyomás csökkentése a munkaerőpiacon tulajdonképpen munkaerő-vesztés, és csupán azért tűnhet pozitívumnak, mert a fejletlen országok működő piacainak nem sikerült a munka-

végzőt, az elvégzendő munkát és az ehhez szükséges eszközöket működő rendszerre formálni – a probléma tehát nem feltétlenül a munkaerőtöbblet. A célországokban kialakult diaszpórák valóban hasznosak lehetnek a kibocsátó országoknak, azonban a jelentés több pontján a célországok teendői közt előkelő helyen szerepel az integráció: az eredeti lakóhelyéhez, kultúrájához kötődő diaszpóra megléte inkább hátrány. A hazautalások és a hazatérő tudás viszont valóban előny, sőt előbbi kulcsfontosságú a kibocsátó országokban maradt családok eltartása szempontjából.

A migráció kibocsátó országokra gyakorolt negatív hatásainak listája jóval rövidebb az előnyök felsorolásánál, mindössze kettőt említ a kötet: a munkaerőhiány esetleges fellépését, valamint a képzettek és szakmához értők elvesztését. Utóbbiak számára a migráció kiemelkedően csábító: tudásuk révén jó munkahelyet találhatnak a célországokban. Ez a jelenség kifejezetten nagy veszteséget jelenthet, ha a tudás megszerzése államilag finanszírozott formában történt. Ugyanakkor meg kell említeni, hogy a jól képzett, külföldön foglalkoztatott munkavállaló hazautalásai várhatóan jelentősebbek a képzetleneké-

hez képest. A jelentés az agyelszívás kérdését ugyan máshol tárgyalja, de a képzett munkaerő kiáramlásával kapcsolatban itt érdemes megemlíteni. A jelenséggel kapcsolatban a szerzők elismerik, hogy negatív hatású, azonban hozzátesszik, hogy az a kibocsátó ország számára akár nettó nyereség lehet, ha a külföldi elhelyezkedés reménye több embert vesz rá a felsőoktatásban való részvételre. Persze ez a magyarázat aligha oszlatja el minden kétségünket.

A célországokra gyakorolt pozitív hatások a munkaerőhiány enyhítése, a képzett munkaerő beáramlása, az előregező népesség egyensúlyba hozása; míg a hátrányok a hazai munkások helyzetének romlása, az állami szolgáltatások iránti növekvő igény és a társadalmi kohézió csökkenése. A jelentésben a szerzők, mint jó közgazdászok, a hatások kezelésére a negatívumok enyhítését és a pozitívumok maximális kihasználását ajánlják. Felmerülhet azonban a kérdés: ki fogja a károkat minimalizálni, és ki a hasznokat maximalizálni? Avagy ki és hol fogja – ahogy a jelentés írja – „hasznosítani a migrációt, a fejlődés motorjává téve azt”?

A hallgatás kultúrája

LUKÁCS LILLA JUDIT

PhD-hallgató, ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola

MARCO CATARCI & MASSIMILIANO FIORUCCI (eds): *Intercultural Education in the European Context – Theories, Experiences, Challenges*. Ashgate Publishing, 2015. Farnham, England. xvi + 268 pp. ISBN: 978-1-472451620

Igaz-e, hogy iskoláztatásunk alatt megkapjuk a kulturális felhatalmazást arra, hogy önmagunkra ne elnyomóként tekintünk a birtokolt privilégiumaink miatt? (Hiszen tudjuk, hogy az iskola lemásolja a kultúrát és a szociális különbségeket, nem csoda tehát, ha nem ismerjük fel azokat a privilégiumokat, amelyeket csupán bőrszínünknek, nemünknek, társadalmi hovatartozásunknak köszönhetünk.) Ez az egyik leginkább húsbavágó kérdés, amely az olvasóban megmarad a Marco Catarci és Massimiliano Fiorucci által szerkesztett könyv elolvasása után, melynek témája az oktatás az európai interkulturális közegben.

Átfogó és már-már hiánypótló műről beszélhetünk, mely kidolgozottsága okán túlmutat az eredetileg meghatározott célján (a migráció és a migrációhoz köthető csoportok pontos bemutatása néhány kiválasztott országban, valamint ezen csoportok oktatási igényeinek és sajátosságainak feltárása). A bevezető fejezetet nyolc ország tanulmány követi, végül a kötet egy összegző fejezettel zárul. Az ország tanulmányok ellenére szerencsére mégsem beszélhetünk egymáshoz csupán lazán kapcsolódó írásokról. A keretet a kontextus adja, az értelmezés, a szakmaközeli áthallás és kitekintés – az összehangoltság végig jellemzi a kötetet.

A bevándorláshoz fűződő viszonyuk alapján bemutatott országok kiválasztásának szempontja az idő és a „tapasztalat” volt. Az első három ország (Egyesült Királyság, Franciaország és Németország) „rég” bevándorlási célpont, a következő három (Olaszország, Spanyolország és Görögország) e téren újabbnak számít, a maradék kettő (Hollandia és Svédország) pedig jó gyakorlatuk miatt került a kötetbe.

A keretet az első fejezet adja, mely egy meglepően holisztikus szemlélettel hivatott bemutatni az interkulturális oktatás különböző arcait Európán belül. E fejezet, mely önálló értekezésként önmagában is megállná a helyét, számos kérdést, témát vet fel, valamint dolgoz ki. Már az első oldalon erősen indít; *said-i*, és *freire-i* felütéssel kezd, megpedzegeti az erő (mint elnyomó hatalom) és az oktatás viszonyát, valamint az oktatás hamis-utópisztikus és egyben prédikáló-kitaszító jellegét, ami a kultúránkra és a gondolatainkra is hat. E felvetésekből kiindulva nevezi meg mindazokat a problémákat, melyekről a későbbi fejezetek szólnak; így hosszabb időt szentel a multikulturalizmus és az interkulturalitás közötti különbség árnyalására (főleg James A. Banks, Philip Lynch írásai és különböző UNESCO-

dokumentumok alapján), majd rátér az „Európa-erőd” (Fortress Europe) kulturális összefüggéseinek elemzésére a bevándorlás és a történelem viszonylatában – ki és miért számít európainak? Az értekezés itt rendkívül szerteágazóan idéz: a korábbi Said-, illetve Freire-féle vonal megmarad, a gondolati sík azonban Dewey-től az OECD-n keresztül egészen Virginia Woolfig terjed. Kétségtelenül ez a legátütőbb része a fejezetnek, talán az egész kötetnek, még ha csupán pár oldalnyi is.

A fejezet további részei már szorosabban kapcsolódnak a bevándorlás és az oktatás viszonyához. Az Európai Unió népességének a kötet írásakor 6,5 százaléka volt bevándorló, habár a bevándorlók több mint háromnegyede (77,4%) csupán öt országban telepedett le (Németország, Spanyolország, Egyesült Királyság, Olaszország és Franciaország). A betelepülők közel egyharmada európai, de nem polgára az Európai Uniónak. Már a pusztán számok is árnyalhatják a fennálló kihívás mértékét Európában. Hozzá kell tenni – és teszik is a szerzők –, hogy a probléma nem új keletű, hiszen a második világháborútól a ’90-es évekig három nagy bevándorlási hullám is elérte Európát. Így egyes esetekben harmadgenerációs bevándorlókról beszélhetünk, s legalább ennyi országspecifikus és nemzetközi próbálkozásról az újonnan érkezők integrálására az iskolarendszerbe és a munkaerőpiacra.

Az oktatás témájához érkeve megismerkedhetünk mindazon felvetésekkel és problémákkal, melyekkel bővebben az egyes országok elemzése is foglalkoznak. A szerzők az oktatási integráció legnagyobb akadályai között említik a befogadó ország nyelvének és intézményi nyelvhasználatának szegényes ismeretét, esetleg teljes hiányát; az önértékelés, az elvárások és a lehetőségek kiegyenlítetlenségét; valamint az érintettek – legtöbbször igen

alacsony – szocioökonómiai státusát. A fejezet több oldalon keresztül elemzi a legújabb OECD-kutatásokat és a bevándorlógerekek PISA-eredményeit, rámutatva arra, hogy a nyelv, a szociális háttér, valamint egyes esetekben az életkor (érkezés és integrálódás ideje) is meghatározó lehet az iskolai eredményesség szempontjából. A fejezet kellően kritikusan bányik a jelenleg alkalmazott megoldási stratégiákkal, mind az általános integráció kérdéskörében (integrált és szegregált modellek), mind kifejezetten a nyelvtanítás stratégiáinak (a komprehenzív stratégiától az integrációs modellen át a központosított, bemeneti követelményeknél szabályozott modellig) bemutatásánál. Az eredeti kérdésvetetés a fejezet végén, ha lehet, még egyértelműbbé válik: miről is szól az interkulturális megközelítés a pedagógián belül, s mitől lesz mindez európai? Milyen értékeket, módszereket, elvárásokat és gondolatokat teszünk az egyes kurrekulumok mögé, melyektől sokszor a kulturális diverzitás – mint tanrendi anyag – megjelenését várjuk? S mit jelent mindez a bevándorló tanulók számára?

Ilyen gondolatokkal vezeti fel a könyv az országtanulmányokat. Az országok bemutatásának módja azonban nem egyforma. A „rég” bevándorlási célpontnak számító országok (Egyesült Királyság, Franciaország és Németország) esetében sokkal inkább egy történelmi-történelmi áttekintést olvashatunk a jelenlegi interkulturális pedagógiai modell magyarázatára, ezzel ellentétben az „új” célpontok (Olaszország, Spanyolország és Görögország) vizsgálata többnyire a bevándorlási adatok és a megoldáskeresés köré rendeződik. Az utolsó két fejezetben Hollandiáról és Svédországról olvashatunk, ahol a bevándorló tanulók az előzőleg említett összeurópai méréseken, elemzéseken számottevően jobban szerepelnek, s a két ország integ-

rációs modellje is tartalmaz egyedi megoldásokat.

Az országtanulmányok több okból is felettebb hitelesnek hatnak. Jól felépítettek, és olyan civil és állami értékek, illetve címszavak mentén íródtak, melyek megpróbálják megragadni a befogadó országok kulturális sajátosságait – kiemelten kurrenssé téve ezzel a felötlő kérdéseket. A továbbiakban ezekre a sajátosságokra térek ki.

Az Egyesült Királyság bemutatása a multikulturalitástól való elszakadás és annak lehetősége köré szerveződik, az interkulturalitás égisze alatt. Egy olyan befogadó ország fejlődéséről olvashatunk, ahol az alulról felfelé megvalósuló (bottom-up) összefogás, a közösség mint teremtő- és összetartó erő legalább annyira fontos az állampolgárok számára, mint az átlátható és jó kormányzás. A fejezet ugyanakkor több helyen vitatja, hogy e kettő a „kívülállók” integrálása esetében ténylegesen találkozik-e. Van-e különbség az állampolgárság megítélésében vagy az egyenlőség és a demokratikus elköteleződés viszonyában az Egyesült Királyságban? Megvalósulhat-e az interkulturalitás, vagy a kormányzati irányvonal – mely évek óta inkább a multikulturális kurrikulumot támogatja – méri fel jól a helyzetet? A válasz kereséséhez a fejezet összegzésében az írók a történelem és a finn példa felé fordulnak: felhívják a figyelmet arra, hogy a saját történelem újraértékelése (a Királyság esetében ez a mediterrán országokhoz fűződő viszony) és az iskolák mint intézmények önálló, demokratikus eljárási köre pozitív hatással lehet az interkulturális nézőpont megjelenésére az intézményekben és az intézményrendszerben egyaránt.

Franciaország esetében egy másfajta fejlődést tárnak elénk a szerzők. Már a fejezet címében is elhangzik: az integrálás viszonylatában Franciaország a paradoxonok hazája. Az alapvetően interkulturális

elven szerveződő közösségben nagy hagyománya van az egyenlő esélyek garantálásának, azonban az egyenlőség keresésében és annak szakpolitikájában megannyi egymással ellentétes rendelkezés található – mind történelmileg, mind eljárásügyileg. A fejezet ezt a helyzetet próbálja feltárni, kitekintéssel az állampolgárság megítélésére, és azokra a dilemmás helyzetekre, amikor az egyes iskolák napi szinten kénytelenek szembenézni és/vagy ütközni az állami és helyi intézkedésekkel. Ezen intézkedések gyakran egy-egy társadalmilag vitatott érték köré rendeződnek (ilyen például a vallás). A szerzők összegzésükben úgy fogalmazzák, hogy a különböző értékekből adódó, mindenki egyenlőségére törekvő politikai rendelkezések sokszor rendszerszintű hezitációban végződnek, pedig feloldásukra van szükség ahhoz, hogy a rendszer ne a paradoxonok elvén működjön.

Németország az előző két példával ellentétben egy megtervezett, egymásra épülő intézményrendszert tudhat magának, amelyben az intézmények szerteágazó pedagógiai módszertant követhetnek (interkulturális, antirasszista, inklúziós stb. pedagógiák). A szerzők szerint a német befogadó rendszer alapja a gyakorlati párosuló tervezés és kutatás, illetve a nyitottság az idegen kultúrák felé. Mind ezt a fejezet az óvodákban bevezetett *Európai Nyelvi Portfólió* program kapcsán fejti ki bővebben, amely abból indul ki, hogy a bevándorló tanulók oktatása, tényleges elfogadásuk a befogadó ország nyelvének tanításával kezdődik. A inklúzió a rendszer javítására tehető lépésekkel zárul (pl. a 3 év alatti gyermekek beövodáztatása).

A három „új befogadó” országról szóló fejezet egymáshoz hasonló elven épül fel. Mind Olaszország, mind Görögország és Spanyolország esetében a tanulmányok a bevándorlás, az expanzió és a bevándor-

lái hullámok bemutatásával kezdenek, pontos adatokat szolgáltatva arról, mely nemzetekből származó személyek keresnek náluk leggyakrabban befogadást. Ezt követően az országok válasszeréseiről olvashatunk, legelsőként a szakpolitikák próbálkozásairól és azon elvekről, melyek az adott befogadó ország számára fontosak az integráció során. Ezek a legtöbb esetben az egyenlőség, a méltányosság és az átalakuló állampolgárság kérdéskörei. Egytől egyig mindegyik fejezet bemutatja az adott ország bevallott integrálási kudarcait is, valamint azt a megoldáskeresési mechanizmust, mellyel az iskolarendszer, az iskolák viszonyulnak a fellépő kihívásokhoz. Láthatunk próbálkozást a mérés-értékelés és a rendszer javításának összehangolására, a nemzetközi jó gyakorlatok felkutatására, és a helyi (akár rejtett) sajátosságokhoz való alkalmazkodás sikeres vagy épp sikertelen példáira. Ezek a fejezetek a nemzeti tanulás „pillanatfelvételei” – már-már tanulási naplóként is olvashatók –, számos tapasztalatot és fontos meglátást, következtetést írnak le, melyek közül talán a legérdekesebbek a helyi sajátosságokkal való rendszerszintű érintkezések.

Ezután jutunk el a jó gyakorlatokhoz. Mind Hollandiában, mind Svédországban jól működő rendszert látunk, ahol az elvek, a rendelkezések és a helyi válaszok megfelelő harmóniát teremtettek – ha nem is végleg, de átmenetileg egész biztosan (újraértékelésre természetesen mindig szükség van). A szerzők Hollandia kapcsán ennek a harmóniának a fő összetevőjét a nemzetek feletti (európai) szinten való pedagógiai gondolkodásból származtatják le, s a demokratikus kritikai állampolgárság kurrikulmányának tartják azt (ami az interkulturális oktatásból fejlődött ki a kisebbségi [minority] pedagógia által). Ezzel szemben a svéd példa az igazságosság (equitable/justice) elvén alapszik, s a fejezet egy olyan társadalom-

ról szól, amely mindenfajta diszkriminációt elítél.

A szerzők azért több helyen felhívják arra a figyelmet, hogy egyik rendszer sem támadhatatlan. Példának okáért: hosszú éveken keresztül vitatéma volt Svédországban, hogy vajon a bevándorló diákok súlyozott differenciálása csökkenti vagy elősegíti-e az igazságos-egyenlő esélyeket az oktatásban. A mai, általánosan elfogadott nézőpont szerint Svédországban az oktatás elérte azt a szintet, amikor már kevésbé a bevándorlói háttér határozza meg a tanulók teljesítményét (az összes tanuló 18%-a rendelkezik jelenleg bevándorló háttérrel), hanem sokkal fontosabbak egyéb tényezők (mint a nem, a szülők iskolázottsága, a társadalmi csoport-hovatartozás és így tovább). A támadhatóság azonban itt sem hiányzik: valóban megoldódott a probléma, vagy csupán egy másik vetülete jelentkezik a mostani rendszerben?

Lezárásként és következtetésként a szerzők a számokat, a lehetséges irányokat és a főbb problémákat foglalják össze – nem csak az oktatási rendszert érintőket, hiszen írnak azokról a néhol összecsapással is végződő tüntetésekről is, melyeket a 2010-es évek elején a másod- és harmadgenerációs betelepült fiatalok szerveztek szerte Európában az egyenlő bánásmód és az egyenlő esélyek jegyében. A szerzők megoldáskeresésre sürgetnek. A kötet végén így zárják a gondolatmenetet: a megoldáskeresés sosem lesz egyszerű, ha csak kifelé és csak egymásra tekintünk, s a privilégiumaink elismerését társadalmi tabuk gátolják. Hivatkozva az Európai Tanács egy 2008-as dokumentumára (*Fehér Könyv a kultúrák közötti párbeszédéről*) megállapítják, hogy az együttélés csakis a kölcsönös kommunikáció jegyében lehetséges, valamint mindkét oldalról szükséges a kölcsönös megértés, tisztelet és nyitottság. A szerzők szerint a jelenlegi európai oktatási rendszerek összességükben

(helyenként kényszerített) asszimilációs és kompenzációs törekvésekkel reagálnak a multikulturalizmus kihívásaira, a nyelv és a szocioökonómiai státus eltéréseiből keletkező természetes szegregációt kevésbé veszik figyelembe. Így jogosan merül fel a kérdés, vajon megvalósulnak-e a Fehér Könyvben lefektetett elvek a kölcsönös kommunikációról, vagy inkább az a hely-

zet, hogy az egyik fél inkább hallgat ebben a párbeszédben? Az utolsó sorok azt hangsúlyozzák, hogy a hallgatás lehet metaforikus, de szó szerint értelmezhető is. Ha a hallgatás ténye viszont adott, akkor van-e vajon fontosabb dolog, mint azon dolgozni, hogy hol és hogyan lehetne megtörni ezt a hallgatást?

ABSTRACTS IN ENGLISH

Educatio 26 (3), pp. 511–514 (2017)
DOI: 10.1556/2063.26.2017.3.19

IMMIGRATION AND EDUCATION

KATALIN FORRAY R. IMMIGRATION AND EDUCATION

The new wave of immigration to Europe raises new questions to answer and new problems to solve. Immigration is well known in the history of Hungary. The recent immigration to Hungary, according to history, was the immigration of the Romani people who still fights for social inclusion. The present issue of *Educatio*[®] deals with the possible reactions of the school to the new immigration wave. The papers discuss the current problems of non-Hungarian students and immigrant children in the Hungarian institutions and the attitudes of teachers and students towards the newly arrived pupils. The papers also describe the situations of immigrants in schools of France and Germany.

Keywords: immigration, education, attitudes

ATTILA PAPP Z. FOREIGN STUDENTS AND THEIR SCHOOL SUCCESS IN HUNGARIAN PUBLIC EDUCATION

The paper analyses the way how foreign elementary and high school students are registered and defined in census data, and in official Hungarian educational statistics. Based on these operationalisations the author tries to describe the current situation and the size of foreign student population in Hungary. In order to have an insight of the relationship between the school success and the rate of foreign students of the school, in the final part of the study the author uses the database of National Assessment of Basic Competencies. The author also uses some results of the first and second generation migrant students of the *PISA 2015*.

Keywords: educational statistics, foreign students, dual citizens, migrant students, Hungarian ethnic background, assessment of competencies

ZSOMBOR LAKATOS – NIKOLETT PATAKI
SCHOOL INTEGRATION OF MIGRANT CHILDREN

In our research we have studied projects aiming the schooling integration of migrant children between 2007–2014 funded by the European Integration Found and the European Asylum Found. We were interested in the effects of these projects in each institution and the in the differences between those schools and Kindergartens where there are migrant children but no projects aiming their integration. In our article we draw a snapshot about the situation of those children coming from a third country. We were studying the effects of the governmental developments as well as the best practices, tendencies and the occurring needs and challenges.

Keywords: migrant, access to schooling, best practice, integration difficulties, needs, integration, model programs

JULIANNA MRÁZIK
MIGRATION AND EDUCATION: LITERARY OVERVIEW

This study examines the relationship between the education as a social subsystem and the relation of other social subsystems in the context of the issue of migration: on the one hand, as possible areas of research in educational science; on the other hand, it analyzes the chances of pedagogical responses to migration challenges in a complex approach.

Keywords: migration, education, social subsystem

MIHÁLY CSÁKÓ
INTOLERANCE AT SECONDARY SCHOOLS

A current research project titled “School and Society, 2017” makes possible to explore secondary school students’ attitude towards foreigners in Budapest and to compare it with the attitude of former students in 2005 and 2008. The general overview is similar than in former years. Smaller differences show less hostility which is present in different measure in types of secondary schools. Differences can be explained by the transformations carried out in the relationships of the three types of secondary schools and by changes in the students’ social background. Beyond the original research plan we try to explore the impact of political attempts to raise anti-migrant public opinion.

Keywords: ethnic groups, nations, attitude, secondary school students, migrants

ISTVÁN MURÁNYI
IDENTITY OR DIVERSITY: THE NATIONAL IDENTITY AND PREJUDICES OF YOUNG PEOPLE IN FOUR CITIES

Several researches have been devoted to describing the national identity and inter-group prejudicial attitudes of young people recently, as well as to the empirical justification of the relationship between them. In the domestic scientific literature we cannot find examples for a detailed and complex examination of the correlation between the existing types of national identity and prejudice or of their causality model based on some kind of socio-cultural attribute. So, using the 2017 data survey of the School and Society chain of researches that

follows an identical concept and operationalization, we examined the relationship between identity and prejudicial attitudes in four such differing cities (Budapest, Debrecen, Pécs and Győr) where young people are supposedly surrounded socializational conditions of citizenship of differing character. We focus on the nation and citizen concept construction characterizing the secondary school-age youth of these cities not describing or taking into account the individual characteristics or the settlements as well as on the presentation of the relationship towards ethnical/national minorities and nations together with their territorial differences. The conclusions of the analysis are to be used in an analysis that takes into account the individual characteristics of the young people surveyed in terms of socialization as well as the contextual characteristics of the cities.

Keywords: youth, young people, socialization, national identity, prejudicial attitudes, settlements

ÁGNES BORECZKY – LAN ANH NGUYEN LUU TEACHERS' VIEWS ON MIGRATION AND MULTICULTURALISM

The study was carried out in 2016–17. It aimed at revealing teachers' views on multiculturalism and multicultural education together with their concept about migrants and immigrant children. When constructing a framework of interpretation, we supposed that views on multicultural education and attitudes concerning migrants would be connected to, or, indeed, interrelated with teachers' national identity, as well as their previous experiences of diversity. The results of the questionnaire research based on a sample of 368 pre-service and in-service teachers demonstrate that multicultural views and attitudes are strongly correlated with those on migration. The sense of threat seems to be interrelated with an essentialist national identity, which on the other hand has a negative relationship with the ethnic diversity of the respondents' families.

Keywords: nationalism, multiculturalism, migration, teachers' views and attitudes

ARANKA VARGA THE INCLUSION NOWADAYS: LIFEPAATH OF DISADVANTAGED GYPSY YOUTH

The intensifying processes of migration make pertinent the question of what makes a diverse society successful. This study attempts to explore factors that might address this crucial issue through analysing the results of the third phase of 20-year-long longitudinal research. Participants are primarily disadvantaged youths living in Hungary whose social disadvantages are in strong connection with their belonging to the Gypsy/Roma community. Seventy interviews regarding the paths of participants' lives were realized in the theoretical context of resilience and inclusion, highlighting factors that might support or hinder life opportunities (e.g., school, family, social environment). Through analysis of these interviews, observations of participants lives are typified, inequalities are explored (in effort to stabilize them), and phenomena which positively influence a person's resilience are collected. Results of the study indicate that inclusion (an inclusive and supporting environment realized in an integrative setting,) empowerment, motivation, and responsibility to the community are factors which may lead to individual success.

Keywords: intersectionality, social disadvantage, resilience, inclusion

ANDREA ÓHIDY

SCHOOL INCLUSION OF MIGRANT STUDENTS IN THE GERMAN EDUCATIONAL DISCOURSE

In German (education) policy and school pedagogy the concept of “inclusion” was for a long time understood – both in schools and in society – as a concept for the integration of people with disabilities. Inclusion in a broader sense – meaning the appreciation of the diversity of all members of the community to ensure equal opportunities in schools and the wider society – has entered the educational policy and educational discourse only relatively recently. The debate about inclusive school education in Germany is closely linked to the discourse about the PISA-studies – especially regarding the school achievements of students with migrant background: The international comparative PISA studies have shown that the performance levels of students with migrant backgrounds (who usually come from lower social strata) do not reach the desired level. As a result the concept of the Inclusive School was developed (among others) to help these students. This concept seeks to change the schools in order to meet the specific needs of all school children in Germany and to provide equal educational opportunities for all. Inclusion at schools has now become an important guiding principle both in educational policy and in pedagogical discourse. However, school practice is still lagging behind.

Keywords: inclusive education, school pedagogy, Germany

IVÁN BAJOMI

SCHOOLING OF CHILDREN OF IMMIGRANTS IN FRANCE

In this text concerning the schooling of the children of immigrants in France, we describe three institutional solutions. We will first talk about optional courses devoted to learning the languages and cultures of the countries of origin. Secondly we discuss the problems related to educational priority areas. Thirdly, there will be school groups created to help the children of immigrants learn French. It will also discuss the services developed to support the activity of professionals, such as a specialized journal, the website of the Observatory of Priority Areas, and activities of the school administration units involved in the education of children of the immigrants who also function as a resource center. We also highlight the difficulties described in the analyzes concerning the institutional solutions presented.

Keywords: assimilation, education of the culture of immigrants, teaching of French, anti-segregation efforts, professional services