

# EDUCATIO®

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

## KÜLFÖLDIEK

A KÜLFÖLDI TŐKE ÉS MUNKAERŐ SZEREPE	139	<i>Polónyi István</i>
HAZÁNK S A KÜLFÖLD	150	<i>Frank Tibor</i>
A GLOBALIZÁCIÓ ÉS MIGRÁCIÓ MAGYARORSZÁGON	166	<i>Melegh Attila</i>
IDEGENELLENESÉG ISKOLÁSKORBAN	181	<i>Csákó Mihály</i>
MIGRÁNSOK ISKOLÁI	194	<i>Vámos Ágnes</i>
ÖRÖK FELSOÓKTATÁSI ÉRTÉK - VÁLTOZÓ HANGSÚLYOKKAL	208	<i>Hrubos Ildikó</i>
MEGÉRI HOZZÁNK JÖNNI TANULNI?	220	<i>Berács József &amp; Malota Erzsébet</i>

**EDUCATIO**® INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK  
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK  
HUSZADIK ÉVFOLYAM MÁSODIK SZÁM 2011 – NYÁR MEGJELNIK NEGYEDÉVENKÉNT

ALAPÍTÓ FŐSZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

FŐSZERKESZTŐ-HELYETTESEK: CSÁKÓ MIHÁLY ÉS FEHÉRVÁRI ANIKÓ

E SZÁM TANULMÁNYAIT SZERKESZTETTE: POLÓNYI ISTVÁN

LEKTORÁLTA: SIK ENDRE

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUSZANNA HANNA (*VALÓSÁG*), CSÁKÓ MIHÁLY, FEHÉRVÁRI ANIKÓ  
(*KUTATÁS KÖZBEN*), FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ, LUKÁCS PÉTER,  
NAGY PÉTER TIBOR, POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA, TOMASZ GÁBOR (*SZEMLE*)

SZERKESZTŐSÉG ÉS KIADÓHIVATAL: 1055 BUDAPEST, SZALAY UTCA 10-14.

TELEFON, FAX: (06-1) 235-7200

---

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT, ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON,  
ÖTVEN NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI ÍV KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK.  
LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK  
FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZNAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT,  
ILLETVE KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL:  
[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)  
ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN. AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

---

**EDUCATIO**®

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES

FOCUSED ON EDUCATION

EDITOR IN CHIEF: TAMAS KOZMA

THE JOURNAL IS PUBLISHED FOUR TIMES A YEAR (600 PAGES).

POSTAL ADDRESS: H-1055 BUDAPEST, SZALAY UTCA 10-14., HUNGARY

ANNUAL SUBSCRIPTION: \$ 300 ON SURFACE DELIVERY OR \$ 450 BY AIR

(OR THE EQUIVALENT IN ANOTHER CURRENCY), TO ANY ADDRESS.

ORDERS MAY BE PLACED TO OUR POSTAL ADDRESS OR DIRECTLY THROUGH OUR WEBSITE

[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

---

A LAP KIADÁSÁT A TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002 „21. SZÁZADI KÖZOKTATÁS FEJLESZTÉS,  
KOORDINÁCIÓ” CÍMŰ KIEMELT PROJEKT TÁMOGATTA.



---

© Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2011. Minden jog fenntartva.

ISSN 1216-3384

Felelős kiadó: az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Nyomdai munkák: Szerif Kiadó

Tipográfia: font.hu

## E szám tanulmányainak szerzői

POLÓNYI ISTVÁN – egyetemi tanár, DE ♡ FRANK TIBOR – egyetemi tanár,  
ELTE BTK ♡ MELEGH ATTILA – tudományos főmunkatárs, KSH NKI ♡  
CSÁKÓ MIHÁLY – szociológus, WJLF ♡ VÁAMOS ÁGNES – habil. egyetemi do-  
cens, ELTE PPK ♡ HRUBOS ILDIKÓ – prof. emer., Budapesti Corvinus Egyetem  
♡ BERÁCS JÓZSEF – egyetemi tanár, Budapesti Corvinus Egyetem GTK és  
Pannon Egyetem KTK ♡ MALOTA ERZSÉBET – egyetemi docens, Budapesti  
Corvinus Egyetem GTK ♡ ELEKES GYÖRGYI – PhD-hallgató, ELTE TÁTK ♡  
VARGÁNÉ NAGY ANIKÓ – PhD hallgató, DE ♡ VINCZE TAMÁS – PhD hall-  
gató, DE ♡ JULESZ MÁTÉ – tudományos kutató ♡ PUSZTAI GABRIELLA  
– egyetemi docens, DE ♡ BOCSI VERONIKA – egyetemi adjunktus, DE ♡  
CEGLÉDI TÍMEA – PhD hallgató, DE ♡ NYÜSTI SZILVIA – PhD hallgató, DE ♡  
MADARÁSZ TIBOR – PhD hallgató, DE ♡ DARVAI TIBOR – PhD-hallgató, PTE  
♡ NAGY TERÉZIA – tudományos munkatárs, MTA RKK ATI ♡ PONGRÁCZ  
KORNÉLIA – PhD-hallgató, ELTE ♡

---

(a tartalommutató folytatása)

VALÓSÁG -----	235
Interjúpartnereink: <i>Vanessa Martore, Robert Kemkers,</i> <i>Nguyen Luu Lan Anh</i>	
KUTATÁS KÖZBEN -----	253
Roma integráció és iskolai mobilitás ( <i>Elekes Györgyi</i> ) – Adalékok a két világ- háború közötti hazai tanárképhez ( <i>Vargáné Nagy Anikó &amp; Vincze Tamás</i> ) – A jog szerepe a környezetvédelmi oktatásban ( <i>Julesz Máté</i> ) – Láthatatlanok, létezőtök, közönyösök ( <i>Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea, Nyüsti Szilvia,</i> <i>Bocsi Veronika &amp; Madarász Tibor</i> )	
SZEMLE -----	281
Muszlim közösségek helyzete Európában ( <i>Darvai Tibor</i> ) – Sporadikus di- aszpora-értelmezések ( <i>Nagy Terézia</i> ) – „És mégis mobil a Föld” – nemzet- közi hallgatói mobilitás a 21. század elején ( <i>Pongrácz Kornélia</i> )	
SUMMARY -----	287

## SZERZŐINKHEZ

Az *Educatio*<sup>®</sup> minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok *copyrightja* a folyóiratot kiadó Oktatókutató és Fejlesztő Intézeté, hacsak szerződés erről másként nem rendelkezik. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások és a lap arculatához való igazítás jogát a szerkesztőség fenntartja. A beküldött dolgozatokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg az egy szerzői ívet (40 000 karakter), és két nyomtatott példányban érkezik (elégséges oldalmargóval, lapszámozva). Külön lapon kérjük mellékelni a dolgozat egy-két bekezdésnyi kivonatát és a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné magát, a szerződéskötéshez szükséges személyi adatokat és azt a címet, ahová a kefelevonatot kéri). Elektronikusan is kérjük az állományt (adathordozón vagy elektronikus postafiókunkba). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni, a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákkal egyelőre sajnos nem tudunk mit kezdeni), grafikon esetén az adatokat is kérjük. A hivatkozásokra, lábjegyzetekre nézve formai kikötésünk nincs, azokat átszerkesztjük a lap tipográfiájának megfelelően.

A kefelevonatokat elküldjük, hogyha erre elégséges idő marad. A javított példányokat három napon belül kérjük visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elvégezni. Jelentősebb változtatásokat nem tudunk elfogadni.

## A KÜLFÖLDI TŐKE ÉS MUNKAERŐ SZEREPE

**E**GYETLEN ORSZÁG SEM ÉLHET MÁS országoktól, a külföldtől elzárkózva. Még a szélsőségesen elzárkózott országok esetében is létezik a külvilággal valamiféle gazdasági, kulturális, sport stb. kapcsolat. Különösen jelentős ez a kapcsolat a nyitott gazdaságú országok esetében.<sup>1</sup>

Ebben az írásban arról igyekszünk rövid körképet adni, hogy életünkben milyen szerepet játszik a külföldi tőke és munkaerő.

### A bűvös FDI – és problémái

A gazdasági irodalomban, s gyakran a köznapi sajtóban is mára szinte általánossá vált a gazdaság fejlődését jótékonyan elősegítő FDI áramlásról írni. Az FDI (Foreign Direct Investment) a közvetlen külföldről beáramló működőtőke-befektetés.<sup>2</sup>

A külföldi működőtőke beruházások lehetséges hatásaiként az alábbiakat szokták kiemelni (*Halmos 2003*): – gazdaságélénkítő hatás,<sup>3</sup> – foglalkoztatási hatás,<sup>4</sup> – struktúraalakító hatás,<sup>5</sup> – piacélénkítő, versenyerősítő hatás,<sup>6</sup> – beszállítókra kifejtett jótékony hatás,<sup>7</sup> – technika modernizációs hatás,<sup>8</sup> – szolgáltatásokat fejlesztő hatás.<sup>9</sup>

1 Azokat az országokat szokás nyitott gazdaságúnak tekinteni, amelyeknek az exportja magas a GDP-jükhöz viszonyítva. 2008-ban Magyarország esetében ez kicsit több mint 80 százalék volt. Ez nagyjából ugyanannyi, mint Hollandia, Írország, Szlovákia esetében. Ausztria, Svájc esetében ez kétharmadnyi, Németország, Lengyelország esetében fele akkora, Franciaország, Egyesült Királyság, Finnország esetében kicsit több mint harmadnyi, viszont Hongkong, és Szingapúr adata ennél két és félszer nagyobb. Adatok forrása: World Bank, World Development Indicators (<http://data.worldbank.org/indicator/NE.EXP.GNFS.ZS> letöltés 2011. márc. 11.).

2 A tőkeáramlásoknak két formáját lehet megkülönböztetni, a pénzügyi átutalásokat (nemzetközi bankhitelezés, nemzetközi értékpapír-kereskedelem, nemzetközi devizakereskedelem) és a közvetlen (direkt vagy más néven működő tőke) beruházásokat. Működőtőkének a termelésbe történő beruházást nevezik, amelynek nyomán a befektető tulajdonosi jogokhoz és tőkejövedelemhez jutnak. A működőtőke beruházást megkülönböztetik a portfólió beruházásoktól, amikor a befektető állampapírokat, értékpapírokat vásárol kifejezetten pénzügyi befektetési céllal, aminek leegyszerűsítve az a lényege, hogy még ha ezek között van is vállalati értékpapír, a befektető nem kíván a vállalat vezetésében, ellenőrzésében részt venni.

3 A fogadó ország gazdasági növekedését, a GDP bővülését remélik a külföldi forrásoktól.

4 A külföldi beruházásoktól új munkahelyek létrejöttét várják.

5 A külföldi működőtőke beruházások nyomán létrejövő kapacitások a befogadó gazdaság szerkezetét gyökeresen átalakíthatják, s így javulhatnak a makrogazdasági mutatók.

6 A betelepülő vállalatok versenyt generálnak s ezzel növelik a gazdaság hatékonyságát.

7 Ez részint a hazai háttérpiac fejlődését jelenti, részint nemzetközi beszállítók megjelenését eredményezheti.

8 A magasabb technológiai színvonal átgyűrűzésének hatása a hazai cégekre, továbbá a szervezeti innovációk, a vállalati kultúra, és a tudás áramlása.

9 A működő tőkeberuházásokkal együtt megjelennek olyan szolgáltatásfejlesztések mint például pénzügyi, marketing, menedzseri tanácsadás, információs és mérnöki szolgáltatások; ezek az úgynevezett termelői szolgáltatások, amelyek kapcsolódó hatásai dinamizálni képesek a gazdaságot. De ide sorolható a működőtőke kereskedelem-fejlesztő hatása is.

Ugyanakkor talán sokakat meglep, hogy a közgazdasági elméletek a külföldi befektetések közvetlen hatását tekintve nem egyértelműen pozitívak. „A neoklasszikus növekedési elméleti modell szerint a közvetlen külföldi tőkebefektetések nem befolyásolják a hosszú távú növekedés ütemét.” (*Sass 2003:5*) Vannak más elméletek, amelyek valamivel jelentősebb közvetlen hatást tételeznek fel a gazdasági növekedés és az FDI között, azonban ezek is csak időlegesen. Ugyanakkor az elméletek nagyjából összecsengenek abban a tekintetben, hogy a közvetlen külföldi tőkebefektetés hatása akkor lehet pozitív növekedési szempontból, ha az országban a technológia szintjét, illetve a foglalkoztatottságot emeli (*Sass 2003:6*). „[A] helyi gazdaságba a leányvállalaton keresztül »kiszivárgó« tudás (szervezeti formák, a humántőke minőségének javítása, az állótőke minőségének javítása), másrészt a leányvállalatok helyi vállalatokkal való különféle kapcsolatainak keresztül érkező hatások (vegyes vállalatok, technikai-technológiai kapcsolatok, technológiatranszfer, megrendelések, köztes termékek eladása, piacra jutás, finanszírozási feltételek javulása, a leányvállalatok jelenléte révén keletkező intenzívebb verseny stb.). Ezekben a tényezőknél keresztül egyrészt a leányvállalat, másrészt a kapcsolódó vállalatok termelékenységére nő meg a fogadó gazdaságban.”

Ugyanakkor „az FDI fogadó gazdaságra gyakorolt hatásait illetően [...] nem egyetemes az empirikus irodalom. Az FDI és a gazdasági növekedés, illetve az FDI és a külkereskedelem szerkezetének változása közötti összefüggést több tanulmány mutatja be egybehangzóan. Ugyanakkor a technológiatranszfer és a spilloverek jelenlétét illetően nem egybehangzóak az eredmények.” (*Sass 2003:26–27*) Az empirikus elemzések arra is rámutatnak, hogy a külföldi működőtőke-beruházások eredményeként kialakulhat egyfajta dualitás a gazdaságban, azaz a külföldi tulajdonú és a hazai vállalatok között nem alakul ki kapcsolat, az előzőek ugyan jól teljesítenek, de az utóbbiakra ez nincs hatással (*u.o.*). „A fogadó gazdaságra gyakorolt (pozitív) hatás, illetve a fogadó gazdaságba való beágyazottság növelésének lehetséges eszközeit tekintve: gazdaságpolitikai eszközökkel igen nehéz befolyásolni a spilloverek, technológiatranszfer stb. alakulását. [...] Legalább olyan fontosnak kell tekinteni a már ittlévő beruházások gazdaságba integrálását, mint az új befektetések vonzását.” (*Sass 2003:34*)

Némileg leegyszerűsítve abban foglalhatjuk össze az elmondottakat, hogy a külföldi működőtőke befektetések akkor viszik előre egy ország gazdasági fejlődését, ha megfelelően sikerül integrálni a külföldi vállalatokat, ha sikerül a befogadó ország vállalkozásainak beszállítóként csatlakozni azokhoz, s ezzel, s más formában is sikerül a beáramló korszerű technológia, termelési kultúra és más innovatív hatásokat „szétteríteni”.

Ám a működő tőke virágkorának úgy tűnik vége. „A beáramló tőke mennyisége a felzárkózás vezető mércéje lett. [...] A rendszerváltást követő első évtized tapasztalatai e paradigma életképességét látszottak igazolni.” De „2000–2002-re a külföldi tőke hozta szerkezetváltás nagyjából be is fejeződött” – írja *Róna* (2009), majd később hozzáteszi „a világgazdasági válság [...] jó időre megfosztotta a paradigmát

legfontosabb tényezőjétől, a külföldi működő tőkétől, mert a válság következtében a világ gazdaság elvesztette azt a likviditást, amely a működő tőke beáramlását lehetővé tette”. Róna véleményének ellentmond, hogy a globális működőtőke áramlás a 2009-es mélypont után 2010-ben ismét emelkedni látszik.<sup>10</sup>

És a jövő?

Mára már lassan közhely, hogy a gazdaság modernizációjának útja a termelési tényezők vezérelte növekedéstől (vagyis, amikor a munkaerővel, a földdel, a nyersanyagokkal vagy a tőkével való ellátottság határozta meg a fejlődést) a beruházások vezérelte növekedésen keresztül (ahol a tőkefelhalmozás és tőkeellátottsága a versenyképesség meghatározó tényezője) az innováció vezérelte növekedésig vezet, ahol a versenyképesség-javulás fő forrása a belföldi K+F, az innovációs tevékenység, valamint az oktatás, szakképzés, felsőoktatás (*Kiss 2001*).

## Kik jönnek, miért jönnek?

A tőke nemzetközi áramlása a 1970-es évektől indult gyors növekedésnek. Mára a nemzetközi pénzügyi forgalom növekedési üteme meghaladja a világtermelés növekedési ütemét. A működőtőke-befektetők célja természetesen az, hogy részint tőkejövedelmekre akarnak szert tenni, részint tulajdonosi jogokat akarnak gyakorolni. A nemzetközi működőtőke-beruházások 80 százaléka a transznacionális vállalatok keretében bonyolódik. A működőtőke-export 90 százaléka a fejlett ipari országokból származik, de a működőtőke-importáló (befogadó) országok több mint két harmada is fejlett ipari ország, s kb. 30 százaléka kelet és délkelet-ázsiai, mintegy 4 százaléka afrikai ország.

A külföldi működőtőke-beruházások több fajtáját lehet megkülönböztetni: a hagyományos gyarmati típusút, a külkereskedelmet teremtő valamint a külkereskedelem helyettesítő beruházásokat (*Árva & Diczházi 1998*).

A hagyományos gyarmati típusú beruházás általában egyetlen termék kitermelését, ill. nyersanyag forrás ellenőrzését célozza, tehát elsősorban a mezőgazdaságra vagy a kitermelőiparra irányul. Nincs, vagy csak minimális a modernizációs és gazdaság-fejlesztő hatása.

A kereskedelemhelyettesítő beruházás célja a külkereskedelmi korlátozások megkerülése. Általában fejlett országok beruházói más fejlett térségekbe telepítenek olyan gyártási kapacitásokat, amelyek termékeit a befogadó ország külkereskedelmi bevétel esetén korlátozna.

A külkereskedelem-teremtő beruházás alatt pedig azt értik, amikor a fejlett országok beruházói olyan fejletlenebb országokban ruháznak be, ahol jelentős telepítési nyereség érhető el, például az alacsonyabb munkabérek, az adókedvezmények stb. miatt. Főleg a feldolgozóipari termelésnek a fejlődő térségekbe való kitelepítéséről, sőt esetenkénti továbbvándorlásáról van szó, (mivel a szóban forgó telepítési nyereség megszűntével ismét továbbáll a beruházás olyan térségekbe, ahol ezen

---

<sup>10</sup> Lásd erről pl. World Investment Report 2010.

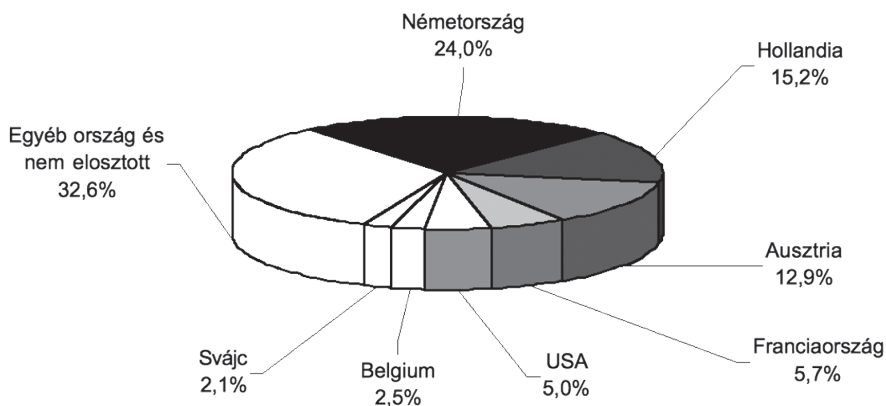
tényezők kedvezőbbek). Itt nyilvánvalóan nem az a cél, hogy a befogadó országot ellássák a befektetés nyomán létrejött termelési kapacitás kibocsátásával, hanem hogy az olcsóbban előállított termékeket visszazállítsák a fejlett térségek piacára.

A magyarországi működőtőke beruházások nagyobbik része a külkereskedelem-teremtő beruházások típusába esik, de találkozhatunk külkereskedelem-hegyltettesítő beruházásokkal is.

A jogi személyiséggel rendelkező regisztrált magyar gazdasági szervezetek mintegy 9 százaléka külföldi, vagy részben külföldi érdekeltségű. 2008-ban valamivel kevesebb, mint 30 ezer külföldi vállalat tevékenykedett Magyarországon, ezek hetven százaléka a Közép Magyarországon. 2008-ban a Magyarországon tevékenykedő külföldi tőke két harmada Közép Magyarországon volt található.

A magyarországi tőkebefektetések két harmada hét országból származik. A legnagyobb hányad (az összes közel negyede) Németországból, nagyjából egy hetede Hollandiából, egy nyolcada Ausztriából, 5–5 százaléknyi Franciaországból és az USA-ból, s még két ország részesedése van 2 százalék felett (bár nem sokkal), Belgiumé és Svájcé.

1. ábra: A magyarországi tőkebefektetések megoszlása befektető országok szerint 2008-ban



A külföldi működőtőke hatása a magyar gazdaságra sokrétű.

Először is rendkívül nyitottá vált a magyar gazdaság. „Magyarország exportja és importja együttesen a GDP 140 százalékának felel meg [...] nyitottság tekintetében OECD-viszonylatban is, és világviszonylatban is élenjáró ország vagyunk.” (Mihályi 2011:25.) Ez azonban elkerülhetetlen. Hiszen, „mint minden kisméretű nyitott gazdaságnak, Magyarországnak export-vezérelt gazdaságpolitikát kell folytatnia, mert a belső piac soha nem lesz képes felvenni a méretgazdaságossághoz szükséges áru- és szolgáltatás mennyiséget.” (Mihályi 2011:27.)

Más oldalról a működőtőke beáramlás technikai modernizáló hatása egyértelmű. Mihályi az OECD (2008) számításaira hivatkozva megállapítja, hogy „a magyar vállalkozások összes innovációs ráfordításának – K+F ráfordítások, valamint



az új termékek és eljárások bevezetéséhez szükséges gépekre, eszközökre, jogdíjakra és know-how-ra fordított kiadások – háromnegyedét a gépekben berendezésekben megtestesülő külső tudás megszerzése teszi ki. A saját tevékenységi körben végzett, valamint külső K+F-re fordított kiadások (13 és 7 százalék) ehhez képest szinte elhanyagolhatóak.” (Mihályi 2011:28.)

De nemcsak a technikai haladás, hanem a szélesebb értelemben vett innováció forrása is a külföldi működőtőke beáramlás. „A termelékenység-növekedés szempontjából kiemelkedő jelentősége van a vállalatvezetési és marketing-tudás, a munkakultúra és a szervezési ismeretek importjának.” (Mihályi 2011:29.)

Mint korábban szó volt róla a pozitív hatáshoz nélkülözhetetlen a beágyazottság. Michelberger Pál írta a MAB 10 éves évfordulóján, hogy „a multinacionális cégek (kevés kivételtől eltekintve, például Ericsson, Nokia, Knorr-Bremse stb.) nem is ismerik a magyar szellemi lehetőségeket, a helyi vezetés önállósága igen korlátozott; [továbbá, hogy] a felsőoktatásban dolgozó kutatók, fejlesztők még nem ismerik a multinacionális cégek fejlesztési filozófiáját.” (Michelberger 2003) Ez a kijelentés alighanem a multinacionális cégek szakképzésére is igaz. Pontosabban úgy igaz, hogy „a multinacionális cégek már eddig is kialakították a maguk belső képesítési rendszerüket és a munkavállalók e képesítések birtokában a cég bármely országában működő egységénél munkát vállalhatnak.” (Zsarnai 2004)

Magyarul a multinacionális cégek nem igen ismerik a magyar szakképzési rendszert, s helyi vezetőik meglehetősen korlátozott mozgási lehetőséggel rendelkeznek ezen a téren (is). Más oldalról megvan a maguk betanítási, képzési rendszerük, ami miatt nem is igen érdeklődnek a külső szakképzés iránt, legfeljebb a betaníthatósághoz szükséges alapismeretek megléte érdekli őket.

De más problémákról is szó van. „A hozzánk települő multik olyan technológiát hoznak, amelynek piacképességéhez nem fér kétség, [de] amelyek nem szorulnak további fejlesztésre. Bevezetett módszereiket összeszerelő üzemekben vagy elosztó rendszerekben alkalmazzák, ahol nem a kreativitás, hanem a munkamódszer, az eljárás fegyelmezett követése a munkahely meghatározó feltétele. Ezzel a multik a legfejlettebb, legtehetségesebb magyar munkaerőből fegyelmezett és szófogadó végrehajtókat faragnak” – írja Róna (Róna 2009).

Ugyanakkor a működőtőkével kapcsolatos hazai gazdaságpolitikának egyetlen reális alternatívája az lehet, hogy bátorítást és ösztönzést nyújt az erőteljes exportot produkáló vállalatoknak, s a külföldi és a belföldi cégek folyamatos versenyképességre való törekvését is biztosítja, mert „csak ez vezethet el ahhoz, hogy a külföldi működőtőke hatásai átgyűrűzzenek a belföldi vállalkozásokra, ezáltal a tartós gazdasági növekedés (és esetünkben az EU országaihoz való felzárkózás) szélesebb alapokra helyeződjék.” (Oszlay 1999)

A rendszerváltást követően a nagy tömegű külföldi tőke beáramlás radikálisan megváltoztatta, elindította a modernizálódás útján az országot, átalakította a gazdasági struktúrát – és persze mindennapjainkat –, termelési, bevásárlási, szórakozási, pihenési stb. szokásainkat is. Persze ez a folyamat nagyon bonyolult, ellent-

mondásos – és nyilvánvalóan ára van annak, hogy a külföldiek „gazdagon telerakják ipari létesítményekkel” az országot –, hogy kötetünkben Frank Tibor ragyogó, s igen érdekes írására utaljak.

## A külföldi munkaerő

Eddig alapvetően a külföldi működőtőke hatásairól volt szó. Legalább ennyire fontos azonban témánk szempontjából a munkaerő nemzetközi áramlása is.

A munkaerő-áramlás alapvető okai a „küldő” országbeli munkanélküliség vagy annak veszélye, a „küldő” és „fogadó” országok közötti bérszínvonal-különbség, szezonális munkalehetőségek, színvonalasabb munkakörülmények, presztízs szempontok, továbbá olyan nem gazdasági tényezők, mint a háborúk, természeti és társadalmi katasztrófák (vagy akár egyéni érdeklődés).

A munkaerő nemzetközi áramlásának fontos sajátossága, hogy a munkaerő „viszi magával” az emberi tőkét. Magyarul a „fogadó ország” ingyen jut hozzá a beáramló munkaerő humán tőkéjéhez, s így megtakarítja az oktatás, nevelés, kiképzés költségeit, míg a „küldő ország” elveszti azokat a ráfordításokat, amelyeket ezen emberek kiképzésére fordított. Ezt szokás agyelszívásnak nevezni. Sok ország tudatosan törekszik a magas képzettségű munkaerő „importjára”

„Az Európai Unióban a külföldi munkavállalók szinte minden foglalkozást gyakorolnak, azonban a legnagyobb mértékben a munkaerőpiac felső (magasan képzettek) és alsó (szakképzetlenek) szegmensében helyezkednek el. Ez az összefüggés teljes mértékben egybevág a munkaerő globális áramlásának jellemzőit feltáró fentebbi megállapításokkal... Úgy tűnik, az Európai Unióban a migráns munkavállalók a helyieknél nagyobb valószínűséggel dolgoznak határozott időre szóló munkaszerződések keretében és/vagy rugalmas munkaidőben. További összefüggésnek látszik az, hogy az ágazatspecifikus munkaerőhiány betöltésében egyre nagyobb szerepet kezdenek játszani.” (Illés 2009:19)

„Az egész glóbuszra kiterjedő folyamattá válik, hogy a jól képzett szakemberek nemcsak megfelelő információk birtokában vannak, hanem az egyes, szelektív migrációs politikát folytató fejlett fogadó országok (pl. az Egyesült Államok, Ausztrália vagy Kanada) vonzzák is őket. Migrációjukat és munkavállalásukat kifejezetten ösztönözik.” (Illés 2009:14)

Ennek illusztrálására érdemes bepillantani a „Befektetés Amerika jövőjébe”<sup>11</sup> című anyagba, amely Barack Obama oktatás- és tudománypolitikai elképzeléseit válaszolja fel. Ebben, számos más program mellett az is szerepel, hogy az elnök támogat egy új átfogó bevándorlási reformot, amely a legtehetségesebbeknek az Amerikába való vonzását, és állandó ott tartózkodását előmozdítja. Ennek egyik eleme egy olyan „gyorsított” vízumrendszer létrehozása, amelynek célja az amerikai egyetemekre érkező külföldi felsőoktatási hallgatók fogadásának megkönnyítése. Hangsúlyozza, hogy ki kell ellensúlyozni a vízumpolitika elriasztó hatását, az nem akadályozhat

<sup>11</sup> Lásd: <http://www.barackobama.com/pdf/issues/FactSheetScience.pdf>

ja a nemzetközi tudományos cserét, nem üzenheti azt a külföldi hallgatóknak, oktatóknak, tudósoknak, mérnököknek, hogy nem látják őket szívesen az Egyesült Államokban.

A program oka egyértelművé válik, ha megnézzük a külföldi hallgatók számának alakulását az Egyesült Államokban 2002-től. A 2001. szeptember 11-i terrortámadást követő félelem és vízumszigorítás hatására az Amerikába irányuló mobilitás stagnál. Ami nyilvánvalóan veszélyezteti a felsőoktatási üzletet, de veszélyezteti az amerikai innovációs teljesítményt is, amelyben a második világháború óta meghatározó szerepet játszanak a külföldről odatelepült kutatók, oktatók és persze graduális és doktorhallgatók (ez utóbbiak kutatási segéd – ha úgy tetszik rabszolga – munkarejéről nem szabad megfeledkezni az innovációs teljesítmény erőforrásai között).

A felsőoktatási hallgatók migrációja rendkívül jelentős gazdasági tényező. Hangsúlyozni kell ugyanis azt is, hogy „a részmunkaidős munkavégzéssel kombinált felsőfokú tanulmányok mennyire kedvezőek a fogadó ország szempontjából, hiszen szinte akadálymentes átmenetet jelentenek a későbbi tartós munkavállalás irányába. Nem csak magasan képzett és már beilleszkedett munkaerőt nyer a fogadó ország, hanem olyan humán erőforrást is, amely kiváló nyelvismerettel, elismert diplomával, tapasztalatokon alapuló helyismerettel rendelkezik a helyi munkapiaci működésével kapcsolatosan.” (Illés 2009:20)

A migrációról, s annak néhány hazai összefüggéséről ebben a kötetben Melegh Attilától olvashatunk egy kiváló elemzést.

A munkaerő szabad vándorlásának persze a küldő/elbocsátó országra is lehet pozitív hatása. Ezen emberek egy része nem ritkán bizonyos idő után a megszerzett tapasztalatával kibővült emberi tőkével hazaköltözik, s ha bekapcsolódik otthon a gazdaságba jelentős hajtóerőt jelenthet. Másik pozitív hatás – és ez nem csak a magas iskolázottságú elvándorló vagy vendég munkásokra igaz, hanem az alacsony iskolázottságúakra is – jövedelmüket gyakran hazautalják, amely jelentős forrásbővülést jelent szülőhazájukban.

Más oldalról a munkanélküli munkaerő kivándorlása viszont megtakarítást jelent a „küldő ország” számára, s többletköltségeket a „fogadó ország” számára, ha ezen bevándorlók nem kapcsolódnak be a fogadó ország gazdaságába. (Nem véletlen, hogy messze nem olyan fogadó kész egyetlen ország sem az ilyen emberekkel kapcsolatban.) Persze ha bekapcsolódnak, akkor jelentős előnyt is jelenthetnek, hiszen alacsony bérért láthatnak el olyan munkafeladatokat, amelyeket a helyi munkaerő nem hajlandó, (vagy annyi bérért nem hajlandó).

## Hatás a képzésre

A mobilitással nyereség érhető el. Amennyiben egy állam a tanulási célból beutazó számára vonzó, és a hallgató a tanulmányok megkezdése mellett dönt; mindebből jelentős gazdasági haszon származik a fogadó ország számára. A tartózkodással együtt járó költségek jelentős hozzájárulást jelentenek a helyi gazdaság fejlődésé-

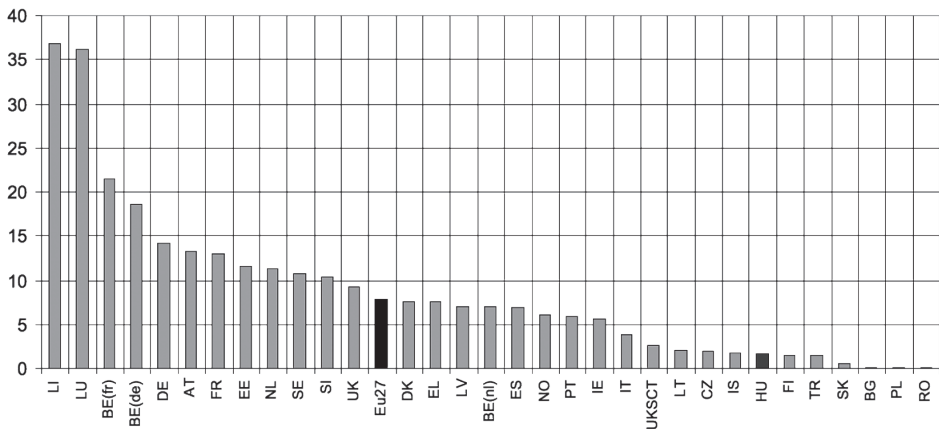
hez. A „tanturizmus” kedvelt célországai jól keresnek a külföldi diákok fogadásán (Langerné 2009:103).

Fontos megjegyezni, hogy a közoktatás és a felsőoktatás esetében az elemzések és a nemzetközi statisztikák egészen másként kezelik a külföldi tanulókat.

A közoktatás esetében alapvetően a (szülői) bevándorláshoz kapcsolódóan értelmezik a tanulók arányát. Így a „Key Data on Education in Europe 2009” a bevándorló háttérrel rendelkező 15 éves tanulók arányát mutatja be. Pedig mint ebben a kötetben Vámos Ágnes kiváló tanulmánya bemutatja a külföldiek közoktatása nem csupán a migráns tanulók nevelését jelenti.

Magyarországon a közoktatás különböző szintjeire 2008-ban mintegy 10 ezer külföldi tanuló járt, akiknek közel kétharmada magyar nemzetiségű volt. Az összes nálunk tanulóknak valamivel több, mint fele EU tagországból érkezett.

2. ábra: A bevándorló háttérrel rendelkező 15 éves tanulók aránya 2006-ban az EU országaiban



Forrás: Key Data on Education in Europe 2009 European Commission, 2009

A felsőoktatás esetében hallgatók önálló mozgását, mobilitását értelmezi az irodalom és mutatják be a statisztikák is. Ebben a kötetben Hrubos Ildikó kitűnő írása mutatja be a hallgatói mobilitás oktatáspolitikai hátterét az Európai Unióban.

Ugyanakkor ez a hallgatói mobilitás tulajdonképpen többféle hallgatói mozgást foglal magában. Egyik alkotóeleme a részképzésre irányuló külföldi tanulmányokat folytató hallgatók mozgása (pl. az EU-n belül az ERASMUS program keretében zajló hallgatócsere), másik része a teljes képzésben külföldön tanuló hallgatók. Ez utóbbiakat azután több szempontból is csoportosíthatjuk: elkülönítve az EU-n belüli hallgatói mozgásokat, és a kommerciális célú felsőoktatási képzési piac résztvevőit. De megkülönböztethetjük a nemzetiségi alapú hallgatómozgást, mint például a határon túli magyarok Magyarországra való törekvését, amely sokban hasonló (de sok mindenben el is tér) a szlovák hallgatók Csehországba törekvésével, vagy a német hallgatók Ausztriába és Svájcba törté-

nő mozgásával. És a fenti teljes képzésre törekvő hallgatók között nyilván igen jelentős a migrációs célú mozgás is.

A felsőoktatás esetében a legnagyobb fogadó országok, azaz ahol a legtöbb külföldi hallgató tanul: az Egyesült Államok közel 600 ezer hallgatóval, az Egyesült Királyság mintegy 350 ezer fővel, Franciaország, Ausztrália, és Németország 200–250 ezer fővel. Ezeken kívül még egy ország van, ahol több mint 100 ezer külföldi hallgató tanul: Japán. Ebben a hat országban találjuk 2007-ben az összes külföldön tanuló hallgató kis háján kétharmadát (63,3 százalékát). Magyarország az itt tanuló kicsit több mint 15 ezer külföldi hallgatóval a 32. volt a rangsorban 2007-ben.

A felsőoktatási hallgatói mobilitásban a nyelvi, kulturális, földrajzi tényezők játszanak meghatározó szerepet. És persze – mint jelen kötetben Berács József és Malota Erzsébet alapos elemzése rámutat – olyan kérdések is, mint az, hogy a külföldi hallgatókat hogyan fogadják diáktársaik, tanáraik, az intézményi adminisztráció, illetve az egész társadalmi közeg. És különösen ez utóbbi esetében van félnivalónk, mint arra kötetünkben Csákó Mihály tanulmánya felhívja a figyelmet a serdülők idegengyűlöletét elemezve.

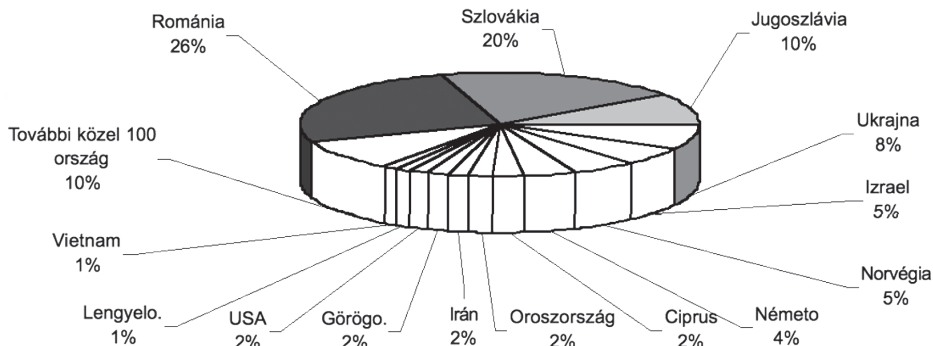
A külföldi hallgatók rekrutációjában meghatározó szerepet játszik általában a nyelvi azonosság, ami sok esetben valamilyen közös történelmet vagy kulturális közösséget is jelenthet. Hozzá kell tenni, hogy a volt nagy gyarmattartó országok felsőoktatási mobilitásában igen jelentős hányadot tesznek ki a volt gyarmataik tanulói, függetlenül attól, hogy a volt gyarmattartó nyelve hivatalos nyelv-e az adott országban. Egy másfajta történelmi, kulturális közösség látszik Csehországba irányuló szláv nyelvű országokból jövő mobilitásban, amelynek persze meghatározó része Szlovákiából jön. De például Németország esetében a német nyelvű országokból jövő mobilitás nem igazán jelentős, aminek az az oka, hogy Ausztria és Svájc inkább a befogadója a mobil német hallgatóknak. Ugyanakkor szembetűnő, hogy Németországban tanuló külföldi hallgatók majdnem fele a poszt szocialista országokból jön (*Polónyi 2010*).

A közép-európai országokat nézve látszik, hogy Ausztria és Svájc közel kétszer annyi külföldi hallgatót fogad, mint Csehország, s közel háromszor annyit, mint Magyarország. Magyarországra legtöbb hallgató Romániából (26 százalék), Szlovákiából (20 százalék), Jugoszláviából (a mai Szerbiából) (10 százalék) és Ukrajnából (8 százalék) érkezik. Ebből a négy országból nyilvánvalóan alapvetően a határon túli magyarok jönnek hozzánk tanulni. Ezeken az országokon kívül még számottevő hallgató jön Norvégiából (5 százalék), Izraelből (5 százalék) és Németországból (4 százalék) – ezekből az országokból alapvetően az orvosképzésre jönnek Magyarországra a hallgatók (*Polónyi 2010*).

Svájc, Ausztria és Magyarország külföldi hallgató rekrutációját összehasonlítva nyilvánvaló, hogy a szomszéd országokból érkező felsőoktatási hallgatók mindegyik országban az anyanyelvükön tanulnak ezekben a fogadó országokban. Ugyanakkor az is elég egyértelmű, hogy Magyarország esetében ez lényegesen kisebb merítési bázist jelent, mint Svájc, vagy Ausztria esetében, tehát ennek bővíthetősége lényeg-

gesen korlátozottabb, mint Ausztriában, vagy Svájcban (Polónyi 2010). A külföldi hallgatóképzés tehát üzlet. De lényegesen több is annál. Legalább két vonatkozásban.

### 3. ábra: A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók rekrutációja



Forrás: *Global Education Digest 2009 UNESCO 2009.*

Az egyik, mint korábban Obama oktatás- és tudománypolitikai elképzelései kapcsán utaltunk rá, a tehetséges külföldi diákok megtartása minden országnak érdeke. Ez növeli az ország humán tőkéjét, a felsőfokú végzettségűek kínálatát.

A másik tényezőre, ami szintén túllép a rövid távú hasznon, leginkább Tony Blair, volt brit miniszterelnök egyik nyilatkozata világít rá: „A nálunk tanulmányaikat folytató diákok kapcsolatokat építenek saját országuk és az Egyesült Királyság között, népszerűsítik a brit egyetemeket és kultúrát, elősegítve ezzel a nemzetközi kereskedelem hatékonyságát.” (Idézi *Langerné 2009:104.*)

Persze tisztában kell lenni a másik oldallal is, hiszen az elbocsátó ország esetében súlyos problémákat okozhat a tehetséges fiatalok külföldi tanulmánya, mivel az a hazai oktatási rendszert szegényíti. És persze a magasan kvalifikált értelmiség elvesztése még súlyosabb problémát jelent.

## Befejezésül

Amikor a külföldiek gazdasági, tudományos, technológiai, társadalmi, kulturális hatását vizsgáljuk, lényegében nem teszünk mást, mint a globalizáció hatásait elemezzük kicsit konkrétabb, kicsit szűkebb nézőpontból.

A globalizáció áldásairól és átkairól számos tanulmány, írás, könyv született. Sokan, sokféleképpen ítélik meg, azonban abban még a legádázabb kritikusai is megegyeznek, hogy a globalizáció hatása alól nem lehet kivonni magunkat, nem lehet elzárkózni attól. Sőt talán abban is, hogy a versenyképesség a tudományos, technológiai fejlődés csak a globalizációba való bekapcsolódással képzelhető el.

Hasonló a helyzet a külföldi tőke hazai hatásával is. Azt a legádázabb kritikusok sem vitatják, hogy a rendszerváltást követően a hazai gazdasági felzárkózás egyik mozgatórugója volt a működő tőke beáramlás. Természetesen nem szabad arról megfélekedni, hogy a beáramló működő tőke nem karitatív céllal jött/jön ide, ha-

nem a profitszerzés reményében. Az ország azon céljait, amelyek nem esnek egybe a működő tőke céljaival, azt természetesen az országnak, (a kormánynak, az önkormányzatoknak, a civil szervezeteknek – és a gazdaság és társadalom szereplőinek) kell megvalósítani. Magyarul a működő tőke behozatalból származó előnyöket ki kell használni, a hátrányokat pedig meg kell próbálni enyhíteni.

Erre vissza nem térő lehetőséget kínálnak az EU-tól kapott támogatások. Kár, hogy ezek felhasználása is ellentmondásos. „...a 90-es évek második felétől kezdve egyre nagyobb volumenben érkező, nem-visszafizetendő EU-transzferek [...] mindezidáig a vártnál sokkal kevésbé segítették a felzárkózást. A különféle jogcímen és céllal érkező pénzek komfortosabbá, kulturáltabbá és élhetőbbé tették az országot, de a termelékenységre növekedésére nem volt kimutatható hatásuk.” (Mihályi 2011:34.)

POLÓNYI ISTVÁN

## IRODALOM

- ÁRVA LÁSZLÓ & DICZHÁZI BERTALAN (1998) A külföldi működőtőke-beruházások fajtái. *Világgazdaság*, január.
- GLOBAL EDUCATION DIGEST (2009) UNESCO.
- HALMOS KORNÉL (2003) A külföldi működőtőke hatásai Magyarországon. <http://mek.niif.hu/01400/01421/html/index.htm#63>
- ILLÉS SÁNDOR (2009) Magyarország munkaerő vonzása. In: ILLÉS SÁNDOR (ed) *Magyarország vonzásában*. KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, Budapest.
- KEY DATA ON EDUCATION IN EUROPE (2009) European Commission.
- KISS JUDIT (2001) *Kiválasztott európai országok modernizációs törekvéseinek elemzése*. MTA Világgazdasági Kutatóintézet. ([http://www.vki.hu/kiss\\_judit.shtml](http://www.vki.hu/kiss_judit.shtml))
- LANGERNÉ RÉDEIMÁRIA (2009) A tanulói migráció és a munkapiac. In: ILLÉS SÁNDOR (ed) *i.m.*
- MICHELBERGER PÁL (2003) Tízéves a Magyar Akkreditációs Bizottság. *Magyar Tudomány*, No. 10., pp. 1308–1316.
- MIHÁLYI PÉTER (2011) *Utolérési kísérletek Magyarországon, 1870–2030*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet. Műhelytanulmányok.
- OSZLAY ANDRÁS (1999) *Elméletek és tények a külföldi működőtőke befektetésekről*. MNB Füzetek, No. 11. (<http://mek.niif.hu/03500/03547/03547.pdf>)
- POLÓNYI ISTVÁN (2010) Felmentő seregek? Külföldi hallgatók a hazai felsőoktatásban. *Társadalomkutatás*, No. 3.
- RÓNA PÉTER (2010) A kifulladás paradigma. In: SÁNDOR PÉTER & VASS LÁSZLÓ: *Magyarország politikai évkönyve 2009-ről*. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány.
- SASS MAGDOLNA (2003) Versenyképesség és a közvetlen külföldi működőtőke-befektetésekkel kapcsolatos gazdaságpolitikák. „Gazdasági versenyképesség-helyzetkép és az állami beavatkozás lehetőségei” című kutatás résztanulmánya, PM Kutatási Füzetek 3. 2003. szeptember.
- WORLD INVESTMENT REPORT (2010) UN, New York-Genova. ([http://www.unctad.org/en/docs/wir2010\\_en.pdf](http://www.unctad.org/en/docs/wir2010_en.pdf))
- ZSARNAI SZILÁRD (2004) Iskolarendszeren kívüli képzés Magyarországon. Az Országos képzési jegyzékben szereplő szakmák területén kívül. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=felnottkepzes-Zsarnai-Iskolarendszeren>

## HAZÁNK S A KÜLFÖLD

**E**ZZEL A CÍMMEL JELENT MEG EGY RÉGI magyar hetilap, 1865 és 1872 között, kezdetben Jókai Mór közreműködésével. „Fejléce önmagában programot adott” – írta róla Buzinkay Géza *A magyar sajtó története 1705–1892 c.* műben – „a középén található, Erdélyt, Magyarországot és Horvátországot jelképező három nőalak egyik oldalán puszta ábrázolt gémeskúttal, a másik oldalon ipari létesítményekkel gazdagon telerakott tájjal, előterükben a változást előidéző művészetek és tudományok jelképeivel; sőt még ezek tetejében ült Merkur is, hogy teljes legyen az allegória.”<sup>1</sup>

Sok tekintetben máig él az a képünk Magyarországról, hogy az voltaképpen pusztta gémeskúttal, várva, hogy a művészetek és tudományok közben jöttével gazdagon telerakják ipari létesítményekkel. S ez a várakozás legtöbbször „a Külföld” irányából remélte, reméli a változást, úgy élve át a haza sorsát, mint amelyik teljesen a külső hatalmaktól, azok kényétől-kedvétől függ.

### Egy polifon kultúra

Kétségtelen tény, hogy Magyarországot földrajzi fekvése, történeti tapasztalatai, geopolitikai lehetőségei kiszolgáltatottá tették és részben ma is teszik a mindenkori nagyhatalmak akaratának. Ráadásul a magyar múlt sokféle kultúrában gyökerezik, társadalmi tapasztalataink multikulturális és internacionális szálakkal kapcsolódnak saját nemzetiségünkhez s a szomszéd népekhez is. A Kárpát-medence kultúrája polifon kultúra, amint azt a nyelvészet, a népzene-kutatás, az irodalom és a sajtó története gazdagon bizonyítja. S ezt a sok szempontból vegyes- vagy kevert nemzetiségű térséget erős nemzetközi hatások érték a mindenkori külföldről. Ma már kevesen tudják, hogy a latin volt Magyarország államnyelve 1844 végéig, s hogy a katolikus egyház napi szolgálatában egészen 1970-ig megmaradt. Balázs János *Magyar deákság c.* szép könyvében (1980) Révai Miklóst idézi 1805-ből, aki szerint „nálunk minden tanulás és tanúság, ez előtt a latán vagy római nyelvtudásban állott: aki ezt tudta, *deáknak*, azaz tanultnak mondatott.”<sup>2</sup>

A latin évszázadokon át a művelt magyarság nyugatos tájékozódásának lehetőségét kínálta, általa vált Magyarország a művelt Európa részévé.

A latin mellett és után a német nyelv és kultúra hatott legmélyebben és legtovább. A német volt a Habsburg Birodalom, majd az Osztrák-Magyar Monarchia közös

1 Buzinkay Géza: A kudarcot vallott polgári lap, a Hazánk s a Külföld. In: Szabolcsi Miklós, főszerk.: *A magyar sajtó története 1705–1892*, II/2 kötet, 1867–1892, szerk. Kosáry Domokos és Németh G. Béla (Budapest: Akadémiai Kiadó, 1985), p. 226.

2 Balázs János: *Magyar deákság. Anyanyelvünk és az európai nyelvi modell* (Budapest: Magvető, 1980), p. 8.



nyelve, *lingua franca*-ja. A németet az emberek beszélték otthon, tanulták az iskolában, használták az üzletekben és szükség volt rá a hadseregben is. A hagyomány évszázadosnál is régebbi volt: a magyar, az osztrák és a német kultúra és a kultúrák közötti kapcsolatok visszanyúlnak a 17. és a 18. századig. A német nyelv és kultúra kapcsolta Magyarországot a Habsburg Birodalomhoz és a német Európához. A literátus arisztokrácia és a művelt középosztály könyvtáraiban, szalonjaiban – Ausztriában és Magyarországon csakúgy, mint Csehországban, Galíciában és Horvátországban – otthon voltak Goethe és Schiller összes művei, Heine és Lenau költeményei, Grillparzer és Schnitzler színdarabjai. Nemcsak olvasták a német irodalmat és a német fordításokat: a német áthatotta az egész kultúra nyelvezetét. Amikor báró Eötvös József, a kitűnő író, filozófus és államférfi meglátogatta lányát egy kelet-magyarországi kastélyban, megjegyezte: „Mily ellentétek! Átmegyek Szegeden és Makón, aztán betérek leányomhoz, s ott találok a falon Kaulbachot, a könyvespolcon Goethét, a zongorán Beethoent.”<sup>3</sup> A tanulmányútra induló ifjú magyarok német egyetemekre mentek, főként Heidelbergbe, Göttingába, német iskolákat tanulmányoztak és a német gimnázium modelljét honosították meg a magyar városokban. A magyar értelmiség tájékozódási pontjai németföldön voltak és maradtak egészen Hitler hatalomra kerüléséig, illetve a II. világháborúig.

A világegés utáni új hatalmi rend bevezette az orosz nyelv kötelező iskolai oktatását. Kevés sikerrel: a magyartól és a magyarországi hagyományoktól olyannyira idegen nyelv népszerűtlen volt nyelvi és politikai okokból egyaránt, alkalmatlannak bizonyult a nemzetközi nyelv szerepére a Szovjetunió által katonailag megszállt kelet-közép-európai térségekben. Nem tett jót pályafutásának az sem, hogy – sokszor – átképzett német- és franciatanárok tanították, közöttük olyanok is, akik a gyűlölt szovjet hadifogságban tanulták meg ezt a nyelvet. Az orosz nyelv volt emellett az egyetlen modern nyelv, amely a latinbetűs abc helyett a cirill betűket használta, és ezzel különösen nagy próbatétel elé állította a nyelvtanulókat Magyarországon. (Nem segített ezen az egykori, időközben teljesen visszaszorult ógörög stúdium sem a gimnáziumokban.)

## A világgol: áldás vagy átok?

Nem lehet megérteni az angol nyelv (s az amerikai kultúra) rendkívül sebes magyarországi térfoglalását e nyelv és kultúra világhódító útjának áttekintése nélkül. Csak e nemzetközi foglatban válik érthetővé, hogy mi is történt, történik Magyarországon e téren.

Az angol nyelv az elmúlt bő fél évszázadban a nemzetközi érintkezés legfontosabb kommunikációs eszköze lett. A nyelvi okokon túl ennek számos történeti oka van: az egykori brit birodalom hagyatéka, a II. világháborúban aratott, részben amerikai-angol győzelem, majd ezt követően az Egyesült Államok ugrásszerű térfoglalása. Utóbb a világszerte megnövekedett kommunikációs igény és ennek szá-

<sup>3</sup> Idézi Sötér István: *Eötvös József. 2.*, átdolgozott kiadás (Budapest: Akadémiai Kiadó, 1967), p. 314.

mos új technikai lehetősége (mobil telefon, e-mail, sms, mms, Skype, iPhone, iPod, iPad), a globális informatikai fejlesztés döntően amerikai háttere. Magának az angol nyelvnek is vannak olyan tulajdonságai, amelyek nagy mértékben alkalmassá teszik a nemzetközi nyelv szerepére: már kis szókinccsel és redukált grammatikai szabályokkal vagy éppen azok nélkül is képes a közlésre, és képszerű szerkezeteivel, hajlékony formálási lehetőségeivel szinte minden földrajzi térségben népszerű eszközzé vált a nemzetközi kommunikációnak, és ösztönözte a nagyrészt ráépülő kommunikációs-technológiai forradalmat.

Az angol nyelv óriási földrajzi térségben vált anyanyelvvé (Amerika, Ausztrália, India, Kanada, Kelet-Afrika stb.), ahol idővel a brit gyarmati angol helyére számos helyi variáns, dialektus, akcentus lépett. Más angolt beszélnek Kenyában, mint Melbourne-ben vagy Sri Lankán. Az egykori brit birodalom területén megszámlálhatatlanul sok nyelvi változat jött létre. Az angolul beszélők számának becsült értékei meglehetősen különbözőek, egyes számítások szerint ma 107 országban mintegy 1,5–1,7 milliárd ember beszél angolul.<sup>4</sup> Miközben az angolul anyanyelvként beszélők mintegy 70 százaléka ma az Egyesült Államokban él, nem szabad elfelejteni, hogy az Egyesült Államok csupán 20 százalékát adja a világ angolul is beszélő népességének. Mégis, az ország világpolitikai, világgazdasági, katonai szerepéből adódóan az angol globalizáló hatását ma Amerikához köthetjük.<sup>5</sup>

A sokféleség kialakulása mellett a 20. század kommunikációs mobilitása elindított egy ezzel ellentétes irányú, egységesítő tendenciát is.<sup>6</sup> A „világangol” kifejezést már az 1920-as évek óta használják. Mellette idővel, a II. világháború után megjelent a „nemzetközi” angol is, amely a „legkisebb közös többszörös” elve alapján használatos nyelvi elemek gyűjteménye. Ma ugyanerre az angolra a „globális” jelzőt akasztják, amely a világ gazdasági összekapcsolódásának nyelvi megfelelője és kifejezője.<sup>7</sup>

Az angol nyelv tudatos, világméretű terjesztésének már a második világháború előtt is megvoltak a maga prófétái, így pl. a nyelvész és filozófus Charles Kay Ogden (1889–1957), az ún. *Basic English* mozgalom elindítója, az *Orthological Institute for the Promotion of Research on the Science of Language* igazgatója, a *Basic* könyvsorozat jórészének szerzője. Ogden intézetének az angliai Cambridge-ben volt a központja, de irodákat működtetett Londonban, Kínában, New Yorkban és Prágában is.<sup>8</sup> A háborús győzelem tehát nem érte készületlenül az angol nyelv világhódító erejében bizakodókat.

A sikerben kényszerű szerepet játszott az amerikai katonai megszállás, hiszen az amerikai katonáknak általában nem volt semmiféle idegennyelv-ismerete, és csak az egyszerűsített angol alkalmazása tette lehetővé érintkezésüket a helyi lakossággal akár Európában, akár Ázsiában. Az angol nyelv ezekben a háború utáni évek-

<sup>4</sup> *Crystal* (1995), pp. 92–115; *McArthur*, p. 3; *World Almanac 2011*, pp. 715–716.

<sup>5</sup> *Crystal* (2003), pp. 59–60, 140–1.

<sup>6</sup> *Crystal* (1995), pp. 106–109.

<sup>7</sup> *McArthur*, 2; *Crystal* (2003), pp. 1–28.

<sup>8</sup> F. Procter-Brown (Orthological Institute) levele Kelen Péter Pálhoz, London, 1939. május 1. Szalai Veronika szívességéből.

ben sok helyütt a demokrácia, a szabadság és egy optimistább jövőkép értékeinek záloga is lett.<sup>9</sup> Ezeket az értékeket közvetítette a Hollywood-i filmipar, melynek termékei sokszor az alapszókincessel is megértették a nézőkkel az amerikai filmek üzenetét. Az angol elsajátíttatása része lett az amerikaiak által vezérelt nyugat-európai nácitlanításnak. A Henry Luce (1898–1967) laptulajdonos és szerkesztő által, a *Life* magazinban, 1941-ben vizionált „American Century” (amerikai évszázad) drámai módon bontakozott ki már ezekben az években, az Egyesült Államokon kívül is. Nyugat-Európa amerikanizálása a Marshall-terv (1947) nyomán nagy erővel megindult. 1949 után az angol nélkülözhetetlen eszköze lett a NATO-n belüli katonai és politikai kapcsolatoknak, és az atlanti övezetet nem utolsó sorban éppen az angol nyelv fogta, fogja egybe. Nélküle nem volt elképzelhető az érintkezés a Németországban és Ausztriában létrejövő angol és amerikai megszállási övezetek helyi hatóságaival sem.

Különösen nagy sikere volt e nyelv oktatásának és tanulásának azokban az országokban, amelyekben a helyi nyelvet nyelvtörténeti szálak kötötték össze az angollal, mint pl. Hollandiában vagy Svédországban. Kevésbé sikerült elterjeszteni az angolt mint nemzetközi nyelvet a mediterrán térségben, amely nyelvileg a mai napig ellenáll az angol hódító törekvéseinek.

A hidegháború befejezésével, a Szovjetunió szétesésével az Egyesült Államok egyedülálló szerepkörhöz jutott. Az elmúlt húsz évben az amerikai értékek jócskán veszítettek ugyan presztízsből, de az amerikai angol nyelv folytatta diadalútját a nemzetközi érintkezésben, és mára gyakorlatilag világelső lett. Noha bizonyos nyelveket többen beszélnek anyanyelvként (kínaiul 1,213 milliárdan, spanyolul 329 millióan),<sup>10</sup> de sajátos adottságainál fogva ma az angol tölti be a nemzetközi nyelv szerepét, szinte minden területen (kommunikáció, diplomácia, tudomány, informatika, sport, könnyűzene, idegenforgalom stb.). Az angol nyelvi terjeszkedés különösen olyan helyzetekben, olyan területeken sikeres, ahol a célközönség sokféle, eltérő nyelveket beszélő népcsoportból rekrutálódik, s így az angol az összekötő nyelv szerepét játszhatja (pl. a reptereken).

A nemzetközi angol terjedését jótékonyan befolyásolta a korábbi nemzetközi nyelvek elhalása, illetve perifériára szorulása. A latin elvesztette domináns szerepét még a katolikus egyházban is, és radikálisan visszaszorították a humanisztikus iskolai gyakorlatban is.<sup>11</sup> A francia már korábban védekező pozícióba szorult, s még olyan nevezetes tudományos intézmények, mint az *Institut Pasteur* is átállították tudományos folyóirataik közlési nyelvét az angolra.<sup>12</sup> Az eszperantónak soha sem kedvezett, hogy mesterséges nyelv, amely mögött nincs és nem is volt élő és működő kultúra, civilizáció.

<sup>9</sup> *Kövecses* (2000) bír, pp. 219–234.

<sup>10</sup> *World Almanac 2011*, p. 715.

<sup>11</sup> *Ostler*, pp. 315–330; *Vincent*, pp. 113–125; *Kövecses* (1997), pp. 126–138.

<sup>12</sup> *Frank Tibor* (2004), pp. 808–823.

Az Egyesült Államok imperiális<sup>13</sup> törekvései rányomják a bélyegüket az angol nyelv fejlődésére. A Koppenhágában tanító Robert Phillipson (1942–) hangsúlyozza, hogy nemcsak a Brit Birodalom, de az Egyesült Államok is terjesztette az angol nyelvet koloniális hatalomként. Ez volt a helyzet az 1898-as spanyol-amerikai háború után a Fülöp-szigeteken és a csendes-óceáni térségben, ahol a helyi lakosságra mintegy rákényszerítették az angolt, ami azután hatékonyan segítette az amerikaiaktól való függőség, a „kölcsonzótt tudatállapot” kialakulását.<sup>14</sup> Valamivel később, 1908-ban Mahatma Gandhi (1869–1948) hasonló értelemben és módon emelte fel a szavát az indiai tömegek nyelvének a Brit Birodalom keretei között történt elangolosítása ellen: „Ha millióknak megadjuk az angol nyelv ismeretét, ezzel rabszolgává változtatjuk őket... Ha nem beszélhetem az anyanyelvemet [...] az nem abszurd? Nem a rabszolgaság jele?”<sup>15</sup> Mára egész sereg szakértő és laikus véli az indiai származású Salman Rushdie-vel (1947–) együtt azt, hogy „az angol nyelv már egy ideje nem csupán az angolok egyedüli tulajdona.”<sup>16</sup>

David Crystal (1941–), az angol nyelv talán világszerte legjobban ismert és elismert kutatója feltételezi, hogy a világhelyzet idővel akár olyan módon is átalakulhat, hogy az angol visszaszorulhat globális vezető pozíciójából. Crystal a francia Bernard Vincent amerikanista professzorra emlékeztető érveléssel, de rá való hivatkozás nélkül elképzelhetőnek tartja, hogy az angol nyelv fragmentálódik és az újlatin nyelvek mintájára különálló utódnyelvekre hasadozik.<sup>17</sup>

Crystal Rushdie kapcsán az angol nyelv egyedüli, brit birtoklásának végéről, s ennek révén egyenesen „új angol nyelvekről” beszél. „A nyelv teljesen kiszámíthatatlan módon lesz kitéve a nyelvi változás széljárásának.”<sup>18</sup> Nem csupán a brit és az amerikai angol távolodik egymástól fokról-fokra, de más a karaktere az ír, a skót és a walesi angolnak, nemkülönben az ausztrál, az újzélandi, a kanadai, a dél-afrikai, a karibi angol nyelvnek is. Sajátos angol dialektus alakult ki és önállósult „dél-ázsiai angolként” Indiában, Pakisztánban, Bangladesben és Sri Lankán is, amiként Nyugat- és Kelet-Afrika volt brit gyarmati térségeiben, vagy éppen Szingapúrban. Ezeknek az „új angol” nyelveknek sok esetben már önálló szótára is van, ez a helyzet például a dél-afrikai, a dél-afrikai indiai, az új-zélandi, az ausztráliai, a jamaikai és a karibi angol esetében.<sup>19</sup> Ezek a dialektusok nemzetközi méretű nyelvi variánsok, melye-

13 Phillipson, pp. 38–172.

14 Phillipson, pp. 152–3.

15 Crystal (2003), p. 124.

16 Crystal (2003), p. 140.

17 Crystal (2003), p. 124; Vincent, pp. 113–125.

18 Crystal (2003), p. 142.

19 Jean Branford and William Branford: *A Dictionary of South African English* (Cape Town: Oxford University Press, 1978/91); Penny Silva, ed.: *A Dictionary of South African English on Historical Principles* (Oxford: Oxford University Press, 1996); Rajend Mesthrie: *Lexicon of South African English* (Leeds: Peepal Tree Press, 1992); Harry W. Orsman, *The Dictionary of New Zealand English* (Auckland: Oxford University Press, 1997); Joan Hughes, ed.: *The Concise Australian National Dictionary* (Melbourne: Oxford University Press, 1989); F. G. Cassidy and R. B. Le Page: *Dictionary of Jamaican English* (Cambridge: Cambridge University Press, 1967); Richard Allsopp: *Dictionary of Caribbean English Usage* (Oxford: Oxford University Press, 1996); Lise Winer: Trinbagonian, *English Today* 18, 1989, pp. 17–22.

ket egymástól hatalmas távolságok, magas hegyvonulatok, tengerek vagy óceánok választanak el – így a fejlődés irányai beláthatatlanok. Sok helyütt, ahol a volt gyarmati területek új nemzetté váltak, igyekeztek saját nyelvet találni a meghaladottnak vélt gyarmati nyelv helyett, ám ezt a helyi nyelvek óriási száma sokszor nem tette ajánlatossá. Nigériában például 500 helyi nyelv létezik, s ezek nyilvánvaló verseny helyett bölcsebb és praktikusabb, egyszersmind könnyebb volt megtartani az angolt, amely bizonyos értelemben amúgy is egyfajta *couleur localt*, helyi színezetet, már-már nemzeti jelleget kapott.<sup>20</sup>

Az új angol nyelvek között a különbség leginkább a szókincsben mutatkozik meg, új formájú, új jelentésű szavak, kollokációk, idiómák jelennek meg. Eltérő e nyelvek hanganyaga. A kutatók figyelmét immár nem kerüli el az új angol nyelvek beszélt változatainak távolodó grammatikája sem: mások a mondatszerkezetek, az igék és a főnevek alkalmazási formái, és sok egyéb nyelvi elem és szerkezet is eltér.<sup>21</sup> A magyarok által használt angolnak is vannak sajátos tulajdonságai, mint például a magyar mintára tévesen hangsúlyozott első szótag, a magánhangzók teljes értékű kiejtése hangsúlytalan helyzetben, s a mondatoknak az angol hanglejtéstől idegen, magyarosan monoton dallama.

Ezzel együtt új jelenségek figyelhetőek meg a brit és az amerikai angolban is. Az amerikai nyelvben elkezdődött az inflálódás folyamata. Egyre inkább az a tapasztalatunk, hogy az angol – különösen a kereskedelemmel, a PR tevékenységgel, a reklámmal összefüggő területeken – az elkoptatott kifejezési formák, a megmerevedett nyelvi klisék, a szuperlatívuszok, a túlzások, a tartalmatlan semmitmondások irányába fejlődik, a közlés tartalma kiürül. Ez nem vonatkozik természetesen az irodalmi nyelvre, de annál inkább a nemzetközileg terjedő köznyelvre.

Amit a brit angolban hagyományosan, egészen a 20. század közepéig, még *understatement*-ekkel, tehát alulértékelő, lefokozó közlésekkel fejeztek ki, abból mára az amerikai túlzások világába léptünk. Ami valaha egyszerűen *not bad* volt („Nem is rossz”), az mára *world class, best of all time, biggest of the world* és *bestest* lett. A folyamat nyilvánvalóan összefügg a piac, a verseny követelményeivel, ez azonban már olyan zónákba is behatol, ahol értékválságot és értékelési zavarokat hoz létre. Mára ez már a magánbeszélgetéseket is áthatja, sőt, megtámadta a magyar nyelvet is, ahol egy tőzsdei papír napi állásáról ugyanúgy „történelmi mélypontként” és „lélektani határként” beszélünk, ahogyan ezt Amerikában is teszik.

Nincs értéke, piaci becse annak a tudósnak vagy egyetemi oktatónak sem, aki nem *star quality*, nem hívják vissza azt az operaénekest, akinek hangja nem *intoxicating, mesmerizing*, aki nem egy *hyper*, akinek teljesítménye nem *emblematic, high-powered, dazzling*. A hockey-játékosokat csillagászati összegekért vásárolják egymástól a klubok, de csak ha azok *legendary, virtuoso, dynamo* kvalitásairól meggyőződtek. A vezető, vagy egy terület vezetője ma *king, emperor, pope*, vagy *god*, de mindenképpen *super* vagy *hyper* kell, hogy legyen. Még egyszerűbben: *simply the*

20 *Crystal* (2003), pp. 144–5.

21 *Crystal* (2003), pp. 147–172.

*best*. Egy jó keksztől is már-már szexuális csáberőt követel meg a piac, ami aztán lehet *seductive, disarming, unsurpassed, incomparable*: a keksz élvezeti hatása jelzőkkel tetszés szerint fokozható. A nagy ember mindig *charismatic* vagy *emblematic*, vagy éppen egy *magician*, és persze mindig ő a *winner*. A piac kívánalmi szerint a szereplők mindig tútesznek egymáson: *outdo, outwit, outweigh, outmanoeuvre*. A reklám nyelve mind feljebb és feljebb srófolja a művészi teljesítmény értékét is, amely *irresistable, opulent* vagy egyszerűen *timeless* minősítést kap, a legtöbbször persze érdemtelenül.

A nyelvi infláció elérte Európát is, ahol a korábban tárgyyszerű német nyelvbe is betolakodtak a túlzások. Németül is *fantastisch* és *super* lett, ami jó vagy éppen csak megfelelő volt, és a kiválóságot a *Klasse*, az *Exzellenz*, a *Phänomen* és az *Allererste* jelentik. Bizonyos szuperlatívuszokat már német szavakkal sem lehet kifejezni, itt átveszik az angol eredetit: *cool, smart*.

A nyelvi infláció Magyarországot is utolérte. A magyarban lépten-nyomon jelen van a „karizmatikus”, a „kultikus”, az „emblematicus” és a „megkerülhetetlen”, itt-hon van már a „király”, a „császár”, a „pápa” és a „guru”. Az interjú mindig „exkluzív”, a felkapott jogász „sztárüggyvéd” lett.

Az amerikai angol természetesen híven fejezi ki az amerikaiak gondolkodását és kultúráját, miközben ugyanilyen síkon hat is az átvevő országokban. Lassacskán nem kerül rá a szellemi térképre az a mű, amelyet nem angolul tesznek közzé, és egyre inkább angollá válik a felsőoktatásban használt nemzetközi tankönyvanyag. Terjedőben van a bonyolultnak számító irodalmi művek mai angol nyelvre történő átírása, a „ballasztanyagtól” megtisztított, filmszerűen követhető, leegyszerűsített történetek előállítására. (Ez a tendencia a hazai könyvkiadást is elérte – lásd a legújabban kiadott három rövidített Jókai művet.) E kulturális irányzat célja kereskedelmi: minél nagyobb tömegeket kíván elérni, és ez szükségképpen a nyelv egyszerűsítését igényli. A verseny nemcsak a nyomtatott kulturális termékek között zajlik, hanem elsősorban a vizuális művek piacán, ahol kevés szóval vagy egyenesen szavak nélkül is fontos tartalmak közölhetők. Nem az angol nyelv az oka, és nem is egyedüli hordozója annak a korszakos átalakulásnak, amely a szóbeliségről a látvány, a vizualitás felé tereli a gondolkodást, a tanulást, a szórakoztatóipart és a kommunikációt. A nemzetközi angol nyelv ennek a folyamatnak támasza és hírnöke, részben hordozója, de nem elindítója.

Ennek a bonyolult kölcsönhatásokból álló folyamatnak hajtóereje részben a technikai fejlődés, részben a kereskedelem igényei, az egész felgyorsult 20–21. századi élet parancsa volt.

A nemzetközi angol nyelv ipari méretekben duzzasztotta fel a nyelvtanulást és -tanítást, a fordítást, a tolmácsolást. A nem angol nyelvű, kisebb országok lakosainak létérdeke lett Európában, Ázsiában egyaránt, hogy megtanuljanak angolul kommunikálni. A könyvkiadás és az internetes felületek mind jelentősebb hányada foglalkozik kultúra-közvetítéssel. A szótár lett a 21. század bibliája.<sup>22</sup> Olyan nagy

<sup>22</sup> Pl. *Cambridge International Dictionary of English*, 1995, *Encarta World English Dictionary* 1999.

kiadók is szótárt adnak ma ki, amelyek korábban sohasem foglalkoztak egynyelvű (angol) szótárakkal, mint például a Cambridge University Press. Egy másik szótár, az *Encarta World English Dictionary*, azaz a „világangol szótár” 2078 nagyalakú oldalon az első olyan kísérlet, amely „az angol nyelv új, világméretű státuszát tükrözi”, s a nyelvet „globális nyelvnek” nevezi.<sup>23</sup> A szótár főszerkesztője, Kathy Rooney adatai szerint 1999-ben 375 millió ember beszélte az angolt anyanyelvként és újabb 375 millióan használták második nyelvként. A világ számítógépein tárolt információ nyelve tíz évvel ezelőtt 80 százalékban volt angol, az internetes honlapok 85 százaléka. A világháló használóinak 68 százaléka volt akkor angol anyanyelvű. Kathy Rooney a szótár újszerűségét abban jelöli meg, hogy míg a korábbi nagy angol szótár-családok nemzeti kultúrákhoz kötődtek, mint például az *Oxford* a brithez és a *Webster* az amerikaihoz, az *Encarta* túlmegy a nemzeti határokon és kulturális kötöttségeken, és az angol nyelvet világméretű jelenlétében, globális civilizációs jelenségként kísérli meg bemutatni.<sup>24</sup>

Az angol nyelv térnyerése magával hozta a kultúrák közötti különbségek erodálódását is. Ennek politikai, gazdasági és társadalmi hatása rendkívüli, hiszen a kisebb nyelvű országok sokszor a kulturális túlélésért, megmaradásért küzdenek. Ha az Európai Unió közös nyelve az angol lesz (máris az), ez folyamatos sorvadásra ítélné a nemzeti kultúrákat, amelyek várhatóan mind kevesebb pénzt és lehetőséget kapnak saját fejlődésük ösztönzéséhez.

A globális angol jövőjét hívei és kritikusan sokféleképpen látják. Indiában, Salman Rushdie szerint, a fiatalabb nemzedékek az angolban immár nem a gyarmatosítás eszközét, hanem a helyi nyelvek egyikét látják. Az angol nyelven író nigériai regényíró, Chinua Achebe (1930–) olyan angol nyelvet sürget az afrikai írók számára, amely „egyszerre egyetemes is, de képes hordozni a sajátos tapasztalatot is... Úgy érzem, hogy ennek egy új angolnak kell lennie, teljes lelki közösségben ősi ott-honával, de átszabva az új, afrikai közeg igényei számára.”<sup>25</sup> A helyi változatok kialakulása és felcseperedése ellenére, azzal párhuzamosan várható, sőt már tapasztalható, hogy kialakul a WSSE, azaz a *World Standard Spoken English*, a beszélt világangol sztenderdje. Sok ember máris többféle angolt beszél, mást otthon s megint mást a munkahelyen vagy a helyi közösségben, s a műveltebbek képesek az írásos sztenderd művelésére is. A vízió az angol fejlődésének megállásáról és a latin mintájára történő elhalásáról aligha realitás: az angol nyelvek pluralitásának korába léptünk.<sup>26</sup> Ha joggal féltjük is nemzeti nyelveinket, kultúráinkat az angol térhódításától, mégis örülhetünk, hogy mindeközben egyre inkább van a világnak közös nyelve, amely talán a nemzetközi megértést is szolgálja, s nemcsak nyelvi síkon. Ez Magyarországnak is érdeke, különös tekintettel a finn-ugor nyelvcsalád, s azon belül is a magyar nagy nyelvi elszigeteltségére.

23 Kathy Rooney: Introduction to the First Edition, *Encarta*, xi.

24 U.o.

25 *Crystal* (2003), p. 184.

26 *Kövecses* (1997), pp. 126–138.

Amerika lett az 50-es évektől kezdve a modern világ legvonzóbb jelképe. „Az amerikai évszázad” szinte ellenállhatatlan példaként állította a fiatal nemzedékek elé az amerikai életformát, a hatalmas autósodákat, a gyors érvényesülés modelljét, a nagy és ragyogó otthonok nálunk elérhetetlen mintáját, a monumentalitás ígézetét. Mintegy fél évszázad alatt az angol a legnagyobb nemzetközi nyelv, igazi világnyelv lett, a globális kommunikáció legfontosabb eszköze.

Az amerikai angol és a sokféle általa közvetített érték lenyűgöző hatást váltott ki Magyarországon csakúgy, mint egész Európában. Már 1989 előtt, tiltott gyümölcsként is, s még inkább a kelet-európai politikai és katonai fordulatok után az angol nyelv és az amerikai értékrend robbanásszerű hatást váltott ki a világnak ezen a felén is. 1980-ban a felnőtt korú magyar lakosság alig kilenc százaléka beszélt valamely idegen nyelven, mára ez az arány 29 százalékra ment fel.<sup>27</sup> 1989/90-ben az általános iskolások 4,54 százaléka tanult angolul, 2008/09-re az arány 68 százalékra változott.<sup>28</sup> Ez tisztán kommunikációs szempontból hasznos és időszerű fordulat volt, bár olyan nyelvtanulási monokultúrát valósított meg és népszerűsített, amely veszélyezteti a kultúrák pluralizmusát, az internacionális érintkezés sokszínűségét, a helyi hagyományok továbbélését. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen például hosszú évek óta messze kimagaslik az angol szakos hallgatók száma, szemben a többi nyelvszakosokéval, kivéve bizonyos fokig a németet. 2010-ben az angol alapszakra felvételt nyert 280 hallgató a 6. helyen szerepelt a legtöbb ELTE-s hallgatót felvevő tíz alapszak között, egyedüli nyelvszakként.<sup>29</sup> Medgyes Péter nem félti mindentől a nemzettudatot. „Vagy ha mégis, arról nem az angol nyelv tehet. Ami pedig a magyar nyelvet illeti: ellenáll, befogad, beépít, alkalmazkodik – hál’ istennek, nem szerepel a globalizáció által kihálásra ítélt nyelvek listáján.”<sup>30</sup>

A brit és az amerikai angol kultúra értékrendjével is nagyon sok pozitív hagyomány került át a La Manche csatornán, illetve az Atlanti Óceánon, mindenekelőtt a régi-új parlamentarizmus, a demokrácia, az alkotmányosság, a szabadság, az emberi szuverenitás Amerikában már évszázados politikai kultúrája. Nagy kár, hogy a magyar átlagember számára az amerikai értékrendből mégis az erőszak, a szabad fegyverhasználat, a felbontható család, a gyors és gátlástalan karrier televíziós képe bír nagyobb vonzerővel, hiszen ezek erodálják megfontoltabban haladó, a hagyományokra inkább építő, helyhez kötöttebb világunkat.

## A változás kora

Mindez a nyelvi és kulturális hatás akkor érte el Magyarországot, amikor a változások sokaságával kellett amúgy is szembenéznie. Néhány esztendő leforgása alatt

<sup>27</sup> Medgyes (2011), p. 86.

<sup>28</sup> Medgyes (2011), p. 112.

<sup>29</sup> <http://felveteli.elte.hu/miertelte> (letöltve 2011. április 25.)

<sup>30</sup> Medgyes Péter (2002) „Very English – Very Good!” Gondolatok az angol nyelv magyarországi térhódításáról. In: Kovács János Máttyás, szerk.: *A zárva várt Nyugat. Kulturális globalizáció Magyarországon* (Budapest: 2000/Sík Kiadó), p. 280. Ld. ehhez Medgyes ide csatolt bibliográfiáját, 281–283, benne többek között a velem készült interjú elemeivel (pp. 265, 266, 275, 279) és saját korábbi cikkemmel: Az amerikai kultúra értékei és bírálói. *Társadalmi Szemle*, 50. évf., 7. sz. pp. 28–39.



véget ért a hidegháború, kivonultak a szovjet csapatok, Magyarországon békés úton megdőlt a 32 éves Kádár-rendszer s vele az államszocializmus, megtörtént az 1956-os forradalom átértékelése, minden irányban kinyíltak a határok, Magyarország belépett a NATO-ba és az Európai Unióba – hogy csupán a legfontosabb eseményekre és történésekre emlékeztessünk itt. Az angol-amerikai értékrend és politikai kultúra, az angol mint nemzetközi nyelv, az atlanti gondolat már-már forradalmi módon felgyorsította az új politikai orientációt, de egyszermind olyan horderejű átalakítást is végrehajtott a mindennapi gondolkodásban, amelyet az nem vagy alig tudott csak józanul követni. A magyar nyelv egy csapásra megtelt angol eredetű jövevény szavakkal. S noha ezek terjedésére Ország László már egy 1977-ben megjelent könyvében (*Angol eredetű elemek a magyar szókészletben*) felhívta a figyelmet, az ő általa adott példatárnak a sokszorososa jelent meg 1989 után. Ezek a szavak a technika, a sport, a zene, a politika, a művészetek, a hadászat és egy sor más terület világából érkeztek hozzánk és szinte viharos sebességgel bekerültek a naponta használt magyar nyelv szókincsébe. Olyan szokások is velük jöttek, mint a mindenfajta cím nagy kezdőbetűkkel történő írása, bizonyos nyelvtani formák, mondatszerkesztési technikák.

Az utolsó húsz év egyszermind az angol nyelv tanításának és tanulásának „aranykorát” hozta magával, hogy Medgyes Péter most megjelent könyvét idézzük (*Aranykor – Nyelvoktatásunk két évtizede: 1989–2009*). „Kinyílt a világ a magyar lakosság előtt, ami hihetetlen mértékben megnövelte az idegennyelv-tudás ázsióját és ezzel együtt a nyelvtanulási kedvet.” – írja Medgyes professzor, a hazai angol nyelvtanítás egyik úttörője. Megindultak az egyetemeken a nyelvtanítás módszertanával foglalkozó központok, tanszékek, projektek, elszaporodtak a – zömmel magán – nyelviskolák, aki csak tehetett, külföldre utazott nyelvismeretének tökéletesítése végett. Átalakultak az egykori egyetemi angol tanszékek, és nagy intézetekként folytatták munkájukat, Budapesten, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen már 1994-től kezdve. Itt elindult a három éves nyelvtanári szak is, az angol és német nyelvtanárképzés gyorsítása érdekében. Amerikából egyre nagyobb számban vendégtanárok érkeztek, a *Fulbright* és a *Peace Corps* szervezeti keretében, vagy (17 éven át) az Otto Salgo vendégprofesszúra révén. Amerikai magánszemélyek ösztöndíjakat alapítottak már 1990-től kezdve: a Kellner Alapítvány ösztöndíjával például az elmúlt 20 esztendőben több mint százan tölthettek egy-egy évet az Egyesült Államok olyan kiváló *college*-in, mint a Trinity és a Bard. Csak az ELTE Angol-Amerikai Intézetében 12 anyanyelvi lektorunk működött az elmúlt két évtizedben, akikről nyelvismeretet és az érintett kultúrák megértését várhatják és kapják is a hallgatók.

Ez utóbbi esetekben természetesen nem csak nyelvtanulásról van szó. Az egyetemi hallgatókat érdeklí mindaz, ami angol és még inkább ami amerikai. Hallgatóink között számosan jártak vagy tanultak is már az Egyesült Államokban, sőt tanítványaink között is a feltűnnek már amerikaiak. Ezek a tapasztalatok erősítik az érdeklődést egy másfajta, a mienkétől sokszor diametrálisan eltérő gondolkodás iránt, a fairség, a kitartás, a protestáns gyökerű munkakultúra, a szolidaritás, a tolerancia

értékei és gyakorlata iránt. Csak remélni lehet, hogy az egyetemi tanulmányok nyomán diákjaink az iskolarendszer hajszálcsovességén keresztül bevezetik a magyar gondolkodásba is ezeket a klasszikus amerikai hagyományokat – még akkor is, ha ezek már az Egyesült Államokban is erodálódni kezdtek.

A nyelvtanulás és az egyetemi szakismeretek megszerzése jelzi, de nem mindenben képezi le az amerikai hatást a mai magyar társadalomban. Terjed az erőszak, s amerikai minták szerint immár az iskolákban és az egyetemeken is. A parttalan ná tett alapszakokra felvételi vizsga és alkalmassági tesztek nélkül bekerül mindenki, aki a minimálisan szükséges pontszám küszöbét eléri. Sokan ezek közül a diákok közül Amerikából a gátlástalanságot, a sok pénz megszerzésének könnyű és gyors lehetőségét, az emberélet olcsóságát, az erőszak diadalát, a faji előítéletek eluralkodását, a sok evés és ivás, a parttalan sex örömét veszik csupán észre. A *reality show*-k ezt a „kultúrát” szabadítják a Való Világ típusú műsorok nézőire, akik a legrosszabb Amerikába szabadulnak be TV-készülékük segítségével. Romlik az angol nyelvű könyvek fordításának színvonala, a filmszövegek értelme, és még inkább a magyar nyelv magyarsága, hiszen kénytelen minden fordítási kísérlet nélkül befogadni az amerikai angol szavak, szakkifejezések – túlzás nélkül mondhatjuk – ezreit. A népszerű pop-dalok szövege Amerikában gyakran egyetlen sort ismétel, jobb esetben variál, s ez a minta kiszorítja a valaha értelemmel és szellemességgel kitűnő magyar könnyűzenei szöveganyagot.

## Történelmi képek és percepciók

Magyar szempontból különösen érdekes, és az amerikai történelemkönyveket ért bírálatoknak ellentmond az a nyíltan hangoztatott kritika, amellyel a legkülönfélébb egyetemi történelmi tankönyvek az Egyesült Államok 1956-os kétarcú magatartását illették. Érdeemes néhányat bemutatnunk ezekből a bennünket lényeges módon érintő és egyszersmind az amerikaiak kritikus önképét is híven illusztráló szövegekből – amerikai történetírói véleményeket ’56-ról, az elmúlt mintegy 40 évből.

John A. Garraty (1920–2007) véleménye szerint

[...] amikor a kelet-német munkások lázadtak [1953] júniusában, és amikor a magyarok felláztak 1956-ban, semmilyen segítség nem jött Amerikából. [Allen] Dulles [külügyminiszter] természetesen nem tévedett, amikor elutasította annak megakadályozását, hogy az oroszok leverjék ezeket a forradalmakat, de korábbi kijelentései reményeket ébresztettek a Vasfüggöny mögött, s ezeket most szétzúzták.<sup>31</sup>

Nem sokkal később Peter d’A. Jones úgy foglalt állást, hogy

„[...] amikor Lengyelország és Magyarország kezdett ellenállni a Szovjetunióknak, az Egyesült Államok ismét nem tett semmilyen lépést, amikor szovjet tankok brutálisan elnyomták a magyarokat 1956-ban. Az amerikai propaganda csak mellébeszélés volt, »kardcsörtetés«”.<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Garraty, p. 720.

<sup>32</sup> Jones, II, p. 696.

„Amikor a kelet-németek lázadtak 1953-ban, és a magyarok felkeltek a kormányuk ellen 1956-ban, az Egyesült Államok nem tett semmit, hogy egy szélesebb konfliktust provokáljon.”<sup>33</sup> – írta 1977-ben a nagytekintélyű szerzőgárda, benne többek között Bernard Bailyn (1922–) Harvard-professzorral, utólag szinte háborút sürgetve a Szovjetunió ellen.

Mindenkinél részletesebben ismertette a magyar forradalom ügyét és az arra adott amerikai reakciót Alan Brinkley (1949–), a New York-i Columbia egyetem vezető történész professzora és korábbi *provost*-ja, azaz mintegy főigazgatója. Brinkley véleménye szerint:

A Szovjetunió és a Nyugat viszonya tovább romlott 1956-ban, válaszul a magyar forradalomra. Magyar ellenzékiek, az egy évvel korábbi [sic] lengyel lázadásoktól ösztönözve népi felkelést kezdeményeztek 1956 novemberében [sic], hogy demokratikus reformokat követeljenek. Néhány napon át ellenőrzésük alatt tartották a magyar kormányt. De a hónap még véget sem ért, amikor szovjet tankok és csapatok Budapestre léptek, hogy eltiporják a felkelést és visszahelyezzenek egy ortodox, szovjetbarát rezsimet. Az Eisenhower kormányzat nem volt hajlandó közbelépni. De a felkelés elnyomása sok amerikai vezetőt arról győzött meg, hogy a szovjet politika nem lágyult meg olyan mértékben, ahogyan a megelőző két év eseményei ígérték.<sup>34</sup>

Érdemes és szükséges is felfigyelni rá, hogy Brinkley professzor könyve legújabb, 6. kiadásában (2010) rövidített a szövegen és elhagyta a fenti két utolsó mondatot, az Eisenhower kormányzat mégoly óvatos bírálatát is.<sup>35</sup>

Utolsó példánk a Gary B. Nash és Julie Roy Jeffrey szerkesztésében megjelent, sokszerzős tankönyvből való, amelynek 3. kiadása 1994-ben jelent meg.

1956-ban, amikor magyar „szabadságharcosok” szembe szegültek a szovjet elnyomással, az Egyesült Államok ismét meghátrált, amikor a szovjet erők eltiporták a felkelőket. Minthogy a nyugati akció egy általánosabb konfliktushoz vezethetett volna, Eisenhower nem fordította át a retorikát akcióba. A nemzetközi kapcsolatok valódi világában a felszabadítás [jelszava] értelmetlen volt.<sup>36</sup>

Ezek a példák világosan mutatják, hogy az amerikai történetírás múlt-képe igen kritikus, olykor nem hallgatja el saját kormányzatával szembeni fenntartásait sem, s ha kell, keményen bírálja akár az elnököket is. Lehet azonban, hogy az Amerikakép, amely így élénk vetül, nem mindenben felel meg a kulturális pluralizmus értékszempontjainak, s hogy a régebbi amerikai történelem tankönyvek szemlélete nem felel már meg azoknak az igényeknek, amelyeket a legutóbbi mintegy két évtizedben a sokféle színű, vallású, etnikumú, osztályhelyzetű csoport állít az Egyesült Államok történetírói elé. A mai Amerika szakmai hivatalosai olyan történelemképet várnak el, amely mindenkinek megadja a saját múlt különállását, és nem törek-

<sup>33</sup> *Bailyn et al*, p. 1212.

<sup>34</sup> *Brinkley* (1993), p. 800.

<sup>35</sup> *Brinkley* (2010), p. 754.

<sup>36</sup> *Nash és Jeffrey*, 906.

szik immár integratív, az amerikai nemzet egészét egybefoglaló, közös történeti kép megteremtésére. A hivatalos, akadémiai történetírás enged a politikai korrektség, a P[olitical] C[orrectness] mentén szétváló múltak politikai követelésének, és nem vet számot azzal a veszéllyel, amely a közös múltnak csoportmúltakra való felváltása révén atomizálja, s nem integrálja a nemzetet. A legújabb történelemkönyvek már-már kínos precizitással ügyelnek minden olyan történeti jelenség bemutatására, amelynek számai – legalábbis a politikai korrektség képviselői szerint – a jelenből vezetendők s ezért vezethetők is vissza egy immár nem valóságos, csupán virtuális múltba, imaginárius történelembe. Ebben a történelemben nem feltétlenül az adott kor tényleges dinamikája érvényesül, nem feltétlenül valóságos történeti szereplői játsszák szerepeiket, hanem a mai igényeknek megfelelő, némiképpen marionett figurákhoz hasonlatosan a mából mozgatott, utólag behelyezett vagy felértékelte álhősök. Reális például a veszély, hogy a fehér amerikai történelem eltűnik a fekete mögött, hiszen ez a megoldás szolgál most politikailag hasznos célokat.

Lényegében minden nagy történelmi fordulat átértékelődött. Gary B. Nash tipikusnak mondható vélekedése szerint például az amerikai függetlenségi háborút helytelen csupán a több milliónyi fehér gyarmatos Anglia elleni küzdelmeként leírni, hiszen mellettük több tízezer fekete és indián küzdött.<sup>37</sup> Megkérdőjeleződik a – Samuel P. Huntington (1927–2008) szavaival – „magkultúra” jelene és *per definitionem* múltja is. „Az 1970-es években indult útjára az a multikulturális mozgalom, amely azt célozza, hogy Amerika központi angolszász-protestáns kultúráját más, elsősorban faji csoportokhoz kötődő kultúrák váltsák fel.”<sup>38</sup>

Hogy a multikulturalizmus valójában Európa-ellenes mozgalom, azt magam is átéltem, amióta az Egyesült Államokban történelmet tanítok az 1980-as évek végétől kezdve. Az utolsók egyike voltam, aki a kaliforniai egyetemen még tanította a *Western Civilization*], azaz a nyugati civilizáció című tantárgycsokrot, az ún. 4A-B-C kódszámú sorozatot, amely minden egyetemista diák számára kötelező stúdium volt, s betekintést adott az európai ókor, középkor és újkor történetébe. Szinte jelen voltam, amikor e tárgy gyakorlatilag egy csapásra megszűnt, hiszen ez Európa-központú világba kalauzolta a hallgatókat, s nem felelt meg a sokkultúrájú, mai Amerika igényeinek. Ekkoriban már javában cikkeztek „az Európa-központú értékek monokulturális uralmáról”, támadva „az amerikai demokratikus elvek, kultúra és identitás szűk látókörű, Európa-központú felfogását.”<sup>39</sup> Hogy a *Western Civilization* halott, azt jól mutatta a kanadai Clifford Orwin cikke, mely Erich Maria Remarque I. világháborús regényének angol címét parafrázeálja: „All Quiet on the (post)Western Front”.<sup>40</sup> A felsőoktatás és a történészképzés a multikulturalizmus révén gondolatilag előkészítette annak esélyét, hogy két évtizeddel később „afrikai-amerikai” elnököt válasszon meg az amerikai nemzet többsége.

37 Nash & Jeffrey, pp. 185–187, 197–198.

38 Huntington, p. 270.

39 Early, p. 58; Orwin, p. 10; idézi Huntington p. 271; Glazer p. 16; Schlesinger, Jr., p. 123.

40 Orwin.

A mai amerikai történetírás, s különösen a történeti tankönyvipar világosan tükrözi a multikulturalizmus és a politikai korrektség kettős politikai jelszavának hatását, s nemcsak az Egyesült Államokban. A szociológus Nathan Glazer (1924–) egész kötetet szentelt annak a (részben ironikus és erősen ellentmondásos) állításnak a vitatására, miszerint „Most már mindnyájan multikulturalisták vagyunk”.<sup>41</sup> Részben a nem-fehér etnikai csoportok arányainak gyors növekedése, részben a bevándorló-generációk etnikai hovatartozása szerint jelennek meg az új igények, a mai politikai követeléseket visszavetítve az amerikai történelem korábbi századaiba. Retroaktív módon, fokozatosan kicserélik az amerikai nemzet valaha homogénebb, vagy legalábbis annak tűnő, fehér-angolszász-protestáns (WASP) monolit tömbjét egy sokszínű, sok etnikumból álló, sokféle kultúrában gyökerező mozaikra, amelyben immár nincsen meghatározó, egyeduralkodó faji, etnikai vagy felekezeti erő, hanem éppen ezen erők elvben egyenrangú, egyenjogú interakciója tartja fenn és össze az amerikaiakat mint nemzetet. A mai politikából visszavetített történelem nem a történeti valóságnak, hanem sokkal inkább egy utólag, a mai amerikai társadalom alá épített, tudatosan idomított történeti képnek felel meg. Találón nevezte ezt a folyamatot Arthur M. Schlesinger, Jr. (1917–2007) – a jelenben s a múltban – Amerika szétbontásának s tiltakozik az ellen, hogy „a történelem tartalmát érdekcsoportok diktálják, legyenek azok akár politikaiak, gazdaságiak, vallásiak vagy etnikaiak.”<sup>42</sup> Könyvének zárszavában Arthur M. Schlesinger, Jr. óva int:

„Ha most elutasítjuk azt a csodálatos örökséget, amelyet a történelem ránk hagyott, előhívjuk a nemzeti közösség széttöredezését az egymással veszekedő enklávék, gettók, törzsek konfliktusaira. Társadalmunkban a kohézió kötelékei eléggé törékenyek, vagy legalábbis nekem úgy tűnik, nincs értelme megterhelni őket a kulturális és nyelvi apartheid bátorításával és felmagasztalásával.”<sup>43</sup>

A nagy amerikai történetíró közel húsz esztendő szavai minálunk és a mi számunkra is fontosak és aktuálisak, aktuálisabbak, mint valaha. Szükség van az európai, s a magyar történelem új szemléletű vizsgálatára és megjelenítésére, felhasználva mindazt az elméleti és módszertani gazdagodást, amely a nemzetközi történettudományban az utóbbi 20–30 esztendőben végbement. Minálunk nagyon is időszerű és szükséges a társadalmi kohézió, a szolidaritás megerősítése, s ebben az angolszász világból érkező nyelvi és kulturális hatások érdemi feldolgozása, az egyetemes történelem újszerű szemlélete, a történettudomány új, nyitottabb módszertani kultúrája fontos szerepet játszhat.<sup>44</sup>

FRANK TIBOR

---

<sup>41</sup> Glazer.

<sup>42</sup> Schlesinger, Jr., p. 137.

<sup>43</sup> Schlesinger, Jr., pp. 137–138.

<sup>44</sup> Tanulmányomban két korábbi, viszonylag kis nyilvánosságot kapott dolgozatomra is támaszkodtam: Frank Tibor (2009 ill. 2010).

## IRODALOM

- APPLEBY, J., HUNT, L. & JACOB, M. (1995) *Telling the Truth about History*. New York-London: W. W. Norton.
- BAILYN, B. (et al) (1977) *The Great Republic*. Boston-Toronto: Little, Brown and Co.
- BAKER, U.S. *History Uncensored: What Your High School Textbook Didn't Tell You*. iUniverse, Inc.
- BALÁZS JÁNOS (1980) *Magyar deákiség. Anyanyelvünk és az európai nyelvi modell*. Budapest: Magvető.
- BANKS, J. A. (1994) *Multicultural Education: Theory and Practice*. 3. kiad., Boston: Allyn & Bacon.
- BRINKLEY, A. (1993) *The Unfinished Nation: A Concise History of the American People*. 1. kiad., New York: McGraw-Hill, Inc.
- BRINKLEY, A. (2010) *The Unfinished Nation: A Concise History of the American People*. 6. kiad., New York: McGraw-Hill, Inc.
- BUZINKAY GÉZA (1985) A kudarcot vallott polgárlap, a Hazánk sa a Külföld. In: SZABOLCSI MIKLÓS (ed) *A magyar sajtó története 1705–1892*. II/2 kötet, 1867–1892, szerk. Kosáry Domokos és Németh G. Béla. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- CRYSTAL, DAVID (1995) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, DAVID (1997) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EARLY, J. C. (1995) Affirmations of a Multiculturalist. In: ROYAL, R. (ed) *Reinventing the American People: Unity and Diversity Today*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- FERGUSON, N. (2005) *Colossus: The Rise and Fall of the American Empire*. London: Penguin Books.
- FONER, E. (ed) (1990) *The New American History*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- FRANK TIBOR (2004) Nemzetekfeletti nyelv és nemzeti fennmaradás. Kulturális politikák esélyei Kelet-Közép-Európában. *Magyar Tudomány*, CXI (II), 8, pp. 808–823.
- FRANK TIBOR (2009) A világangol: áldás vagy átok? In: BÁRDOSI VILMOS (ed) *Quo vadis philologia temporum nostrorum? Korunk civilizációjának nyelvi képe*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. pp. 121–127.
- FRANK TIBOR (2010) A történelmi Amerika-kép változásai. In: BÁRDOSI VILMOS (ed) *Világkép a nyelvben és a nyelvhasználatban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. pp. 89–98.
- GARRATY, J. A. (1979) *The American Nation: A History of the United States*. 4. kiad., New York: Harper and Row.
- GLAZER, N. (1997) *We Are All Multiculturalists Now*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- GLAZER, N. & UEDA, R. (1983) *Ethnic Groups in History Textbooks*. Washington, D.C.: Ethics and Public Policy Center.
- HUNTINGTON, S. P. (2005) *Kik vagyunk mi? Az amerikai nemzeti identitás dilemmái*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- IIAMS, CH. (1980) *Civic Attitudes Reflected in Selected Basal Readers for Grades One Through Six Used in the United States from 1900–1970*. Diss. University of Idaho.
- JONES, P. D'A. (1976) *The U.S.A.: A History of Its People and Society since 1865*. Homewood, IL: The Dorsey Press.
- KÖVECSESE, ZOLTÁN (1997) Will American English Be the Next Dead Language? In: *Living with America, 1946–1996*. European Contributions to American Studies XXXVIII. Amsterdam: VU University Press. pp. 126–138.
- KÖVECSESE, ZOLTÁN (2000) *American English: An Introduction*. Peterborough, Ont., Canada: Broadview Press.
- MCARTHUR, TOM (2003) *Oxford Guide to World English*. Oxford: Oxford University Press.
- MEDGYES PÉTER (2002) „Very English – Very Good!” Gondolatok az angol nyelv magyarországi térhódításáról. In: KOVÁCS JÁNOS MÁTYÁS (ed) *A zárva várt Nyugat. Kulturális globalizáció Magyarországon*. Budapest: 2000/Sík Kiadó.
- MEDGYES PÉTER (2011) *Aranykor – Nyelvoktatásunk két évtizede: 1989–2009*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- MOLHO, A. & WOOD, G. S. (eds) (1998) *Imagined Histories: American Historians Interpret the Past*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- MORTON, A. L. (1st ed. 1938; 1967) *A People's History of England*. London: Victor Gollancz; Berlin: Seven Seas Publishers.
- NASH, G. B. & JEFFREY J. R. (1994) *The American People: Creating a Nation and a Society*. New York: HarperCollins.
- NORA, P. (dir.) (1993) *Les lieux de mémoire*. 3 tomes. Paris: Gallimard.
- ORSZÁGH LÁSZLÓ (1977) *Angol eredetű elemek a magyar szókészletben*. Budapest: Akadémiai.
- ORWIN, C. (1996) All Quiet on the (post)Western Front. *The Public Interest*, 123.
- OSTLER, NICHOLAS (2005) *Empires of the Word: A Language History of the World*. New York: Harper Perennial.

- PHILLIPSON, ROBERT (1993) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Procter, Paul (ed) (1995) *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REVEL, J. & HUNT, L. (eds) (1995) *Histories: French Constructions of the Past. Postwar French Thought*. Vol. I. New York: The New Press.
- ROONEY, KATHY (ed) (1999) *Encarta World English Dictionary*. New York: St. Martin Press.
- SARDAR, Z. & DAVIES, M. W. (2002) *Why Do People Hate America?* The Disinformation Company.
- SCHLESINGER, A. M., JR. (1993) *The Disuniting of America. Reflections on a Multicultural Society*. New York–London: W. W. Norton.
- SÖTÉR ISTVÁN (1967) *Eötvös József. 2., átdolgozott kiadás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- STOTSKY, S. (1999) *Losing Our Language*. New York: Free Press.
- SZABOLCSI MIKLÓS (ed) (1985) *A magyar sajtó története 1705–1892*, II. kötet. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- The World Almanac and Book of Facts 2011*. New York: World Almanac Books, 2011.
- VINCENT, BERNARD (1997) From Dead Latin to Dead English: On the Lethal Effects of Linguistic Universalism. In: *Living with America, 1946–1996*. I.m. pp. 113–125.
- ZINN, H. (2001) *A People's History of the United States: 1492 – Present*. New York: Perennial Classics.

## INTERNETES HIVATKOZÁSOK

<http://www.ushistory.org/us/>

Lieux de mémoire communs franco-québécois, sur le site de l'association France-Québec, [http://www.francequebec.fr/activites/lieux\\_de\\_memoire/](http://www.francequebec.fr/activites/lieux_de_memoire/) (2009. október 28.)

Nash, G. B.: Thomas Peters: Millwright and Deliverer <http://revolution.h-net.msu.edu/essays/nash.html>

Raphael, R. (2004) *Are U.S. History Textbooks Still Full of Lies and Half-Truths?* History News Network, 2004. szeptember 20. <http://209.85.135.132/search?q=cache:6t6WqGFoNUJ:hnn.us/articles/7219.html+us+history+textbooks&cd=13&chl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-a> (2009. október 28.)

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Lieu\\_de\\_m%C3%A9moire#cite\\_note-0](http://fr.wikipedia.org/wiki/Lieu_de_m%C3%A9moire#cite_note-0) (2009. október 28.)

## A GLOBALIZÁCIÓ ÉS MIGRÁCIÓ MAGYARORSZÁGON<sup>1</sup>

**A**Z ALÁBBI TANULMÁNY AZT MUTATJA be, hogy miképpen függ össze globalizáció és nemzetközi migráció, és hogy ez az összefüggés rendszer miképpen érvényesül Magyarországon. A tanulmány amellet fog érvelni, hogy Magyarország társadalma és gazdasága radikálisan átalakult a világgazdaság egy új ciklusát jelentő globalizáció előre haladtával, és ebben a folyamatban egy ideig migrációs szempontból befogadó országgá vált, majd ez a vonzereje csökkent és stagnálás figyelhető meg.

### A migráció átalakulása és a transznacionális terek kialakulása a globalizáció korában

A globalizáció elsősorban egy olyan piaci alapú globális gazdaság kialakulására utal, amelyben a pénzügyi és befektetői tőke a lehető leghatékonyabban áramlik. A transznacionális, azaz a határokon átnyúló és nem nemzeti leányvállalatokon alapuló társaságok révén a termelés, valamint az áruk és a szolgáltatások terén létrejön egy még egységesebb globális piac, amelynek kiszolgálása válik a nemzetállamok egyik legfontosabb feladatává. Ez összekapcsolódhat az állam gazdasági szerepvállalásának csökkenésével, széleskörű privatizációval, kiszervezéssel (részfeladatok piaci szereplőkkel történő ellátásával) és deregulációval, azaz a gazdasági szabályozás bürokratikus szintjeinek csökkentésével, illetve a szabályozások leépítésével. Fontos elem még a nemzetközi munkamegosztás átalakulása, amelynek során az ipari termelés egy jelentős része áttelepül a harmadik világ bizonyos részeire. Ez az áttelepülés jelentősen kihat a globális versenyre, amelyben többek között az európai államok elveszítik hagyományos iparágaik egy jelentős részét (textilipar, nehézipar, a gépgyártás egy jelentős része). Ez összekapcsolódik a mezőgazdaság átalakulásával és a helyi termelői bázisok elvesztésével.

Migrációs szempontból rendkívül jelentős következmény, hogy ezzel együtt eltűnik mind a mezőgazdaságban, mind pedig az ipar és kapcsolódó szolgáltatások terén egy szélesebb, alacsonyabb iskolázottságú termelői réteg, ami a foglalkoztatottság szerkezetét és kapcsolódó osztályviszonyokat jelentősen megváltoztatja. Ez nem azt jelenti, hogy ezek a rétegek teljesen megszűntek, hanem azt hogy a gazdasági átalakulás hatására vagy kiszorultak a formális munkaerőpiacról (kényszer-

---

<sup>1</sup> Az alábbi szöveg több ponton támaszkodik korábbi kutatásaimra a globalizáció és migráció összefüggésében. Bizonyos elemei a szövegnek kézirat formában elkészültek már mind a migráció mind pedig a globalizáció témakörében. E töredékes szövegrészek az jelentősen átdolgozott formában kerültek felhasználásra. Ezen nem publikált és jelen háttér tanulmányhoz átdolgozott szövegrészek a következő kutatások és munkák keretében születtek: Bevándorlás Magyarországon NKFP-5/0084/2002. Artemisszió Alapítvány által szerkesztett szöveggyűjtemény tanárok számára (2008).



nyugdíj, állástalanság, háztartásba való visszalépés stb.) vagy átkerültek a szolgáltatói szektorba. Más oldalról főképp Kelet-Európa bizonyos államaiban ezen, illetve a fiatalabb rétegek egy része a globális hierarchia következtében megindult más európai vagy éppen Európán kívüli államokba (pl. USA, Kanada, Izrael) és bekapcsolódott a kiépülő cseléd és gondozói iparba, a mezőgazdasági idénymunkába így bepótolva az ott kieső termelői rétegeket.

A globalizáció és migráció kapcsolatrendszerével foglalkozó irodalom igen széles témakört alakított ki. E témakört áttekintve érdemes felfigyelni arra, hogy a legtöbb vizsgált probléma makroszintű és leginkább a gazdasági és politikai rendszerek átalakulásával kapcsolatos. Ezen makro összefüggések mellett ez az irodalom még jelentősebb terjedelemben foglalkozik az idegenellenességgel, a közvetítői kisebbségekkel, az etnikai enklávékkal, migrációs hálózatokkal és a migránsok társadalmi és emberi tőkével. Külön nagy téma az identitás átalakulása, a kevert, a hibrid és más komplexebb identitásformák elterjedése és annak működési mechanizmusai (*Sassen 1999; Held et al 1999:297–302; Okólski 1999; Salt 2001; Portes & Böröcz 2001, Massey et al 1998; Zolberg 2001*).

A globalizáció korában, szemben a fogadó közösségekben megfigyelhető általános várakozással a vándorlókat nem képzelhetjük csak úgy el, hogy elhagynak egy országot, egy területet majd pedig néminemű vándorlás után megérkeznek egy másik területre és ott tartósan le is telepednek és felveszik az adott ország vagy közösség nyelvét és szokásait. Ebben a korszakban a vándorlás lehet periodikus, időben korlátozott, szociológiai értelemben nem befejezett, illetve a kötődés az elvándorolt és a kibocsátó közösség között nagyon sokféle formában fennmaradhat.

A globális versengésben és a kapcsolódó gazdasági átalakulásban a terület és közösség kapcsolatát a vándorlás többféleképpen oldhatja, teheti érvénytelenné. A nemzetközi migráció egyre nagyobb transznacionális üzletággá vált, amely egyszerre több szinten és több intézmény bevonásával szervezi az emberek áramlását a tőke és a javak mozgása mellett. Ebben az üzletágban megjelennek a küldő és fogadó államok, kormányzati szervek, a multinacionális cégek, a munkaerő mozgását szervező ügynökségek, nemzetközi migrációs szervezetek, etnikai csoportok, vallási közösségek, illetve az embercsempész hálózatok is. A bevándorlás kontrollja is sokat veszített hatékonyságából miután maguk az államok is ambivalensen viszonyulnak a bevándorlás kérdéséhez, miközben maguk a migránsok is sokkal jobban szervezettek. Emellett komoly nyomást fejtenek ki azok a multinacionális cégek és iparágak, amelyek üzleti megfontolásból mind a szakképzett, mind pedig a szakképzetlen munkaerő mozgásában, komoly érdekekkel rendelkezhetnek. Hasonlóan az új középosztályi életstílus is megnövelte a cselédként, vagy éttermi kiszolgálóként alkalmazandó bevándorlók iránti keresletet, illetve az ebben az iparágban egymással éles versenyben lévő éttermi és más cégek ilyen irányú igényeit. Ugyanígy segíthet a kibocsátó állam is a vándorlásban, miután a globalizáció pénzügyi és adósságmenedzselési szempontú gazdaságpolitikai rendjében a vándorlók által hazautalt pénzek komolyan befolyásolhatják az otthoni társadalom békéjét és

az adott, elszegényedett állam fizetési mérlegét (Massey 1998:221–252). A területen kívülség megjeleni az etnikai tudat és identitás szintjén is, hiszen az információs technológia hihetetlenül gyors fejlődésével átalakul a „bevándorló közösségek” társadalmi és kulturális jellege is. Egyre nagyobb számban jelennek meg diaszpóra közösségek, azaz olyan etnikai csoportok, amelyek térbelileg ugyan elszakadnak ugyan az „anyaközöségtől”, miközben fenntartják kulturális, társadalmi, sőt gazdasági kötődéseiket is (Brubaker 1998; Sik & Tóth 2002; Melegh 2002; Melegh et al 2004, 2010; Feischmidt & Zakariás 2010a, b).

A globalizáció korában az etnikai privilégiumok rendszere egyre bővebb teret nyer, hiszen a migrációs jogosultságok száma nő éppen a globális gazdasági kapcsolatok átalakulása során. Egyre több ország kapcsolódik be a migrációs folyamatokba. Olyan térségekben, ahol szükség lehet olyan, etnikailag is kötődő migráns rétegekre, amelyek az adott ország vagy térség szempontjából jó munkaerőpótlásnak minősülnek, ott nagyon gyakran kiépítenek egy, az etnika privilégiumokat támogató intézményrendszert. Érdekes módon ez éppen olyan országokban történik, amelyek a globális gazdaság egy korábbi állapotában főképp kibocsátó országok voltak (azaz a helyi nemzeti diskurzusban „vérveszteségként” jelentek meg az elvándorlók) és nagyon komoly diaszpóra politikát alakítottak ki. Ilyen országok például Mexikó, Olaszország, Spanyolország és Finnország stb. Magyarország ebből a szempontból még érdekesebb, hiszen a szinte 100 évvel korábban elvesztett területein élő kisebbségi lakosság a magyar nemzeti diskurzus szempontból mindig is komoly viták tárgya volt. Köszönhetően a globális nemzeti versengés (EU csatlakozás, gazdasági szerkezet átalakulás) illetve a kapcsolódó globális hierarchikus képzetek miatt e tematika és viszonyulás a kilencvenes évek kezdetétől olyannyira élessé vált, hogy háttérbe szorított minden olyan kísérletet, amely a bevándorlást egységesen kezelte volna, és kivette volna a „nemzetpolitikai”, etnikai keretektől (Feischmidt & Zakariás 2010a, b; Hegyesi & Melegh 2003; Melegh 2011).

A globalizáció korában a fenti átalakulási folyamatban és a globális versengésben a vándorló tömeg felosztható különböző kategóriák szerint. Egyrészt van a határokon át ingázó, „szerződéses munkaerő vándorlás”, amely kormányok és munkáltatók által időben korlátozott mozgást jelent. Ennek a legfőbb célja olcsó, szakképzetlen vagy gyengén szakképzett munkaerő szezonális biztosítása, majd „rendezett” hazaküldése és a családok áttelepülésének megakadályozása (Schierup et al 2006:48–80). A globalizáció korában a szakképzetlen munkaerő vándorlásának „rendezetlenebb” formája a világ pénzügyi és gazdasági szervezőközpontjaként működő „globális” városokba való tömeges bevándorlás a szakképzetlen „kiszolgáló személyzetet” (takarítók, büféseket, burkolókat, pincéreket stb.) alkalmazó szektorokban. Szociológiai szempontból idesorolható a növekvő gyerek, idős és beteg gondozói, illetve háztartási munkát végző cselédipar is, amely jól jelzi a korábban erősen férfiközpontú vándorlás feminizálódását is (Parrenas 2001; Lutz 2002).

A globalizáció a magas szakképzettséggel vagy speciális tudással rendelkező, egyesek által új „elitként” leírt csoportok mobilitásában is megjelenik. Ezek a (menedzser,

informatikus stb. foglalkozással bíró) átmeneti szakképzett vándorlók szintén területen kívüliek abban az értelemben, hogy mozgásuk állandó, tulajdonképpen sehol sem telepednek le egy-két évnél hosszabb időre. Általában nagyobb multinacionális cégeknek szolgálnak vagy azok szatelit beszállítójaként dolgoznak és feladatuk egy-egy nagyobb beruházás megszervezése, végrehajtása vagy éppen egy átszervezés levezénylése. A globalizációs kor vándormunka rendszerének egy újabb formája már a testek térbeli mozgását sem igényli, hiszen az online és call center állások megjelenése pl. a biztosítási szakmákban, szoftver fejlesztésben lassan létrehozza a virtuális migráció különböző formáit, amelyek szintén területen kívüliek nemzetállami szempontból (*Aneesh 2003*).

## A váltás kora. Kivándorlás és a globalizáció

A kelet-európai társadalmak a kapitalista világgazdasági rendszer kialakulásával olyan agrárértésként tagolódtak be, amely hosszabb távon az agrárrendszerek felbomlását kevésbé ellensúlyozó ipari és kereskedelmi fejlődés miatt nagyon létszámú kivándorlót bocsátott ki az európai és a transzatlanti migrációs rendszerben (*Sassen 1999*). Ez főképp a 19. század utolsó évtizedeiben és a 20. század első évtizedeiben figyelhettük meg. Ez a folyamat megfelelt a világregység elmélet feltételezéseinek (a nem kapitalista rendszerek felbontás nagyobb migrációs hullámot indít le). Ennek lezajlása és lezáródása után (a húszas években az Egyesült Államok tulajdonképpen politikailag megtörte ezt a folyamatot, majd az egész világgazdaság ciklikus relatíve bezáródott) azonban a folyamatot nem szoktuk követni, pedig a deruralizálódás folyamata nem záródott le. Az államszocialista viszonyok kapcsán is figyelmünk mindig arra terjed ki, hogy politikailag lezáródtak a határok, és nem vesszük figyelembe, hogy a migrációs folyamatokat is meghatározó nagyobb globális trendek és folyamatok miképpen alakulnak az éppen fennálló politikai viszonyok között. Pedig ezek a folyamatok, illetve az ezen folyamatokban mutatkozó különbségek megszabhatják a migrációs folyamatokat.

Közismert, hogy közvetlen térségünk migrációs szempontból igen megosztott képet mutat. A már az ötvenes évek végén bevándorló orszaggá váló Ausztriát leszámítva az 1980-as évekig a legtöbb térségbeli ország alapján kivándorló ország volt a népszámlálásokról számított nettó vándorlási egyenleg alapján. Ez az egyöntetűség a nyolcvanas évek végén felbomlott és már vannak volt szocialista országok, amelyek a kelet-európai átalakulás során bevándorló országokká váltak, míg vannak olyanok, amelyek továbbra is kivándorló országok maradtak, sőt kivándorlási hullámot tapasztaltak meg. Az előbbiekre tartozik Csehország, részben Szlovákia és Magyarország, míg Albánia, Románia és Bulgária egy kivándorlási hullámot követően stabil kibocsátó orszaggá vált (Szlovákia, Románia és Magyarország tekintetében lásd még *Gödri & Tóth [2010]*). Ezt mutatja az 1. táblázat is.

Ezt a különbséget csak részben magyarázza meg az egy főre jutó GDP eloszlás. Bizonyos szempontból igaz, hogy az alacsonyabb egy főre jutó GDP-vel rendelkező országokból kerülnek ki általában a kivándorló országok (Bulgária, Albánia és

Románia), illetve a legnagyobb egy főre jutó GDP-vel rendelkező Ausztria a leginkább vonzó ország bevándorlási szempontból. Ellenben Lengyelország, Szlovákia és Magyarország igen közel állnak egymáshoz gazdasági fejlettség szempontjából és mégis eltér a viselkedésük migrációs szempontból (lásd még *Gödri & Tóth* [2010]).

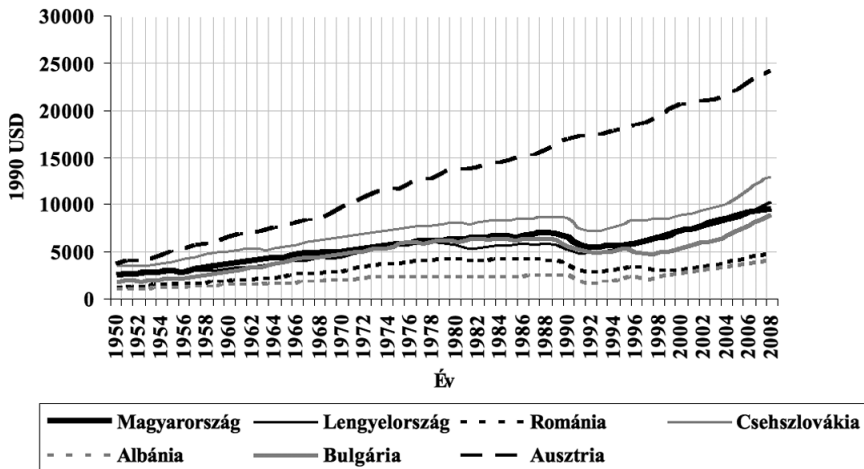
1. táblázat: Nettó vándorlási egyenleg, mindkét nemre, médium változat (per 1000 fő), 1950–2010

	Magyarország	Románia	Szlovákia	Lengyelország	Cseh Köztársaság	Szlovénia	Albánia	Ausztria
1950-55	4	16	6	-10	-4	-5	0	-15
1955-60	-43	-52	8	-50	-1	-5	1	-10
1960-65	1	-19	-10	-3	-8	-3	1	3
1965-70	1	-4	-9	-39	-10	-4	0	10
1970-75	-2	-10	-1	-43	-3	3	0	17
1975-80	-2	-13	-1	-42	-1	7	-1	1
1980-85	-13	-19	-4	-23	-3	3	-1	4
1985-90	-25	-24	-7	-40	-4	4	5	22
1990-95	21	-106	-1	-15	2	8	-85	47
1995-00	20	-70	0	-60	2	5	-53	13
2000-05	14	-54	2	-40	13	5	-20	44
2005-10	15	-40	4	-24	45	4	-15	32

Megjegyzés: a népszámlások egymás utáni összevetése és a népesség előreszámítás módszerével előállított adatsor, amely trendjében megfelel az adott országok adatközléseivel.

Forrás: *World Population Prospects: The 2008 Revision*, <http://esa.un.org>.

1. ábra: Az egy főre jutó GDP, 1950–2008



Forrás: Saját ábra a Maddison adatbank alapján. Csehszlovákia a történelmi keret miatt maradt egyben az ábrában. <http://www.ggd.net/MADDISON/oriindex.htm>

Ennek több oka lehet. Először is Lengyelország esetében a fő kivándorlási célország Németország mindvégig fennmaradt célországgént és a történeti kapcsolatok nagyon fontos tényezők a migrációs kapcsolatok fennmaradásában és irányultságában (*Portes & Böröcz 2001*). A lengyel vándormunkásokra Németország már az 1910-es években külön törvényt hozott és ez a kapcsolat fennmaradt a szocializmus idején is. Ettől eltérően Hárs Ágnes egy 2010-es előadásában felvetette,<sup>2</sup> hogy esetlegesen a társadalombiztosítási kiadások GDP-hez viszonyított aránya, vagy egy főre vetített, vásárlóerő paritás alapján számított értéke magyarázza ezt a különbséget abból a szempontból, hogy Magyarországról kevésbé „értelmes” kivándorolni, hiszen a jóléti rendszer relatíve fejlett. Ez egészen biztosan szerepet játszik, és éppen a jelenleg zajló szociális átstrukturálódás nagyobb tömegeket útnak indíthat. Mégis úgy tűnik érdemes hosszabb távú strukturális folyamatokat is figyelembe venni, nem a Hárs által is támogatott mikro közgazdasági elméletek alapján, hanem a makrostrukturális megközelítés segítségével.

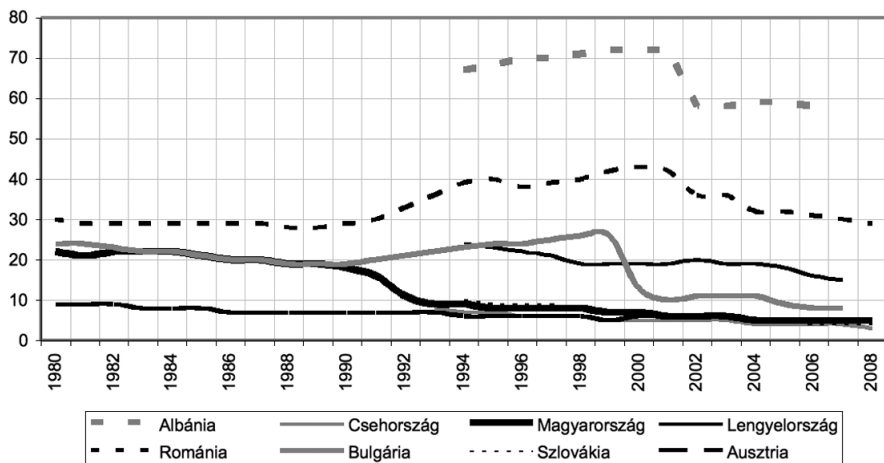
Ha közelebbről megnézzük ezeket az országokat, akkor jól látszik, hogy ezek az országok foglalkozási szerkezet tekintetében jelentősen eltérnek egymástól és a világrendszer elmélet összefüggéseinek megfelelően azok az országok mutatnak nagyobb elvándorlási hajlandóságot, ahol a foglalkoztatottak csoportjában kisebb arányban találunk mezőgazdaságban dolgozó embereket. Mint azt a történeti elemzések megmutatták az agrártársadalmak és agrárcsoportok voltak az elmúlt száz évben a kivándorlás elsődleges forrásai, illetve, és ez rendkívül fontos, ez az arány jelezhet egy a világgazdaságba való sajátos (munkaerő intenzív térségként, relatíve alacsony munkabérek mentén való betagozódást, ami mindenképpen migrációs forrás lehet, legyen akár szó agrár vagy nem-agrár csoportokról). A világrendszer elméleten túl migrációs elméletek egy egész sora ezt az összefüggést boncolgatja a duális munkaerőpiac elméletétől egészen a kumulatív okság elméletéig (*Massej 1998; Stalker 2000*). A 2. ábra azt mutatja, hogy az összefüggéssel mindenképpen számolnunk kell.

Azok az országok váltak kivándorlási országgá, amelyek még a világkapitalizmusba való visszatagozódáskor is komolyabb agrárfoglalkoztatottsággal rendelkeztek a betagozódás időpontjában, illetve rendelkeznek esetleg még ma is. Ilyen volt és maradt Albánia, Románia még vissza is agrárosodott a kilencvenes években, illetve Lengyelország és Bulgária. Az arányok éppen a megfelelő sorrendben követik és korrelációs kapcsolat szintjén, Lengyelországot leszámítva, ahol komoly vita van a kilencvenes évek második felének adatairól, az összefüggés rendkívül erős (0,8-tól egészen 0,9-ig). Ez azt is megmutathatja, hogy társadalomtörténetileg az olyan országok, mint Magyarország már átlépték a „Rubikont” és átalakult az a gazdasági szerkezet, amely fenntartott volna masszívabb kivándorlási folyamatokat. Természetesen nem lehet kizárni, hogy mérési problémák is fennállnak és esetleg valamivel magasabb a magyarországi elvándorlás, mint, ahogy azt a fenti ábrák sugallják (*Gödri 2010b*). Ennek ellenére nehezen lenne alátámasztható, hogy

2 <http://www.demografia.hu/index.php/hirek/151-a-ksh-nepessegstudomanyi-kutato-intezet-es-a-magyar-statisztikai-tarsasag-demografiai-szakosztalyi-koezoes-konferenciat-szervez>

Magyarország jóval közelebb lenne viselkedésében Romániához, mint azt a 2. ábra mutatja. Sőt az a tény, hogy pl. Romániában a népszámlálás alulbecsli az elvándorlást (a hiányzó családrészeket is bediktálják), inkább arra enged következtetni, hogy a különbségek esetleg még élesebbek.

2. ábra: Agrárfoglalkoztatottság (a teljes foglalkoztatottak százaléka), 1980–2008



Forrás: *Világbank*, World development indicators.

A kicsi általános elvándorlási folyamat ellenére a történeti és gazdasági folyamatok erejét mutatja Magyarország esetében az is, hogy magyar állampolgárok főképp Németországban regisztrálnak bevándorlóként és ott a legnagyobb a magyarországi bevándorló állomány (2. tábla). Ezen államok mellé zárkoznak fel azok az újabb államok, mint Spanyolország és Olaszország, ahol az utóbbi időben megnőtt a kereslet a globalizáció korára jellemzően a cseléd és agrármunka iránt. Esetlegesen ebben a kapcsolatban az erdélyi network kapcsolatok is számítanak. Nagy valószínűséggel az elvándorlás némileg emelkedni fog az alacsonyabb társadalmi rétegek fokozatos ellehetetlenülésével és a hosszabb ideje fennálló stagnálás következtében.

## Vonzás és stagnálás

A hazai szakirodalomban nagyon erős az az álláspont, hogy a szocializmus idején igazából jegelve volt a migrációs kapcsolatrendszer és leginkább csak legális és illegális elvándorlásról beszélhetünk erre az időszakra vonatkozóan (többek között *Tóth* [1997:63–67]; *Gödri* [2009:120]; *Gödri & Tóth* [2010]). Pedig ha összeadjuk a KSH bevándorlási adatait (kumulált flow adat), akkor 1970 és 1987 között (tehát még az erdélyi exodus előtti időszakban) összesen 66 504 bevándorlási lépés volt Magyarországon. 1980 és 1987 között pedig 45 247 a belépések teljes száma, amely belépési sokaságon belül a Romániából érkezettek száma mindösszesen 6094. Az adatok pedig azt mutatják, hogy a volt szocialista országok Európában és Európán kívül is komoly szerepet játszottak (pl. Lengyelország 9312, Szovjetunió 6048, Kuba

**2. táblázat: Magyar állampolgárok regisztrált külföldi állampolgárként egyes európai országokban**

Ország	Magyar állampolgárok száma									
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Ausztria	..	..	..	13 104	13 824	14 375	15 455	16 763	18 135	19 938
Belgium	..	1 089	1 244	..	1 564	1 529	..	..	..	2 917
Ciprus	..	16	77	..	..	..	..	..	..	..
Csehország	..	477	418	410	426	451	479	512	535	587
Dánia	332	406	391	445	447	463	527	624	724	1 019
Egyesült Királyság	3 200	7 133	..	..	6 599	6 021	5 157	..	2 560	..
Észtország	..	8	..	..	..	..	..	..	..	..
Finnország	403	597	654	708	687	678	634	687	724	900
Franciaország	..	..	..	..	..	..	2 954	..	..	..
Görögország	538	..	..	..	..	134	..	..	..	..
Hollandia	1 135	1 385	1 538	1 719	1 832	1 886	2 029	2 271	2 386	2 921
Horvátország	..	..	188	..	..	..	..	..	..	..
Izland	32	52	49	49	54	53	46	48	..	..
Lengyelország	..	..	..	403	..	..	..	..	453	457
Lettország	..	12	13	10	9	18	18	18	22	23
Liechtenstein	..	10	14	14	15	12	..	..	..	..
Litvánia	..	..	8	..	..	..	3	3	4	6
Luxemburg	..	..	143	..	..	..	..	..	597	688
Németország	57 996	53 152	54 437	55 978	55 953	54 714	47 808	49 472	56 075	60 221
Norvégia	203	254	343	308	341	336	360	395	484	651
Olaszország	1 988	2 817	3 066	3 186	..	..	3 734	4 051	4 389	5 467
Portugália	84	112	123	161	161	..	..	..	251	386
Románia	38	25	23	23	16	269	269	264	262	261
Spanyolország	208	424	..	1 343	..	1 711	2 298	3 044	4 704	6 628
Svájc	4 184	3 613	3 559	3 640	3 816	3 847	3 849	3 833	3 972	4 400
Svédország	3 221	2 992	2 988	2 727	2 463	2 303	2 309	2 349	2 560	3 104
Szlovákia	..	..	..	..	..	1 539	1 526	1 760	2 106	2 702
Szlovénia	..	51	51	64	61	65	50	109	98	127
Törökország	..	205	..	..	..	..	..	..	..	..
Ukrajna	..	..	..	141	..	..	..	..	..	..
<b>Összesen</b>	<b>73 562</b>	<b>74 830</b>	<b>69 327</b>	<b>84 433</b>	<b>88 268</b>	<b>90 404</b>	<b>89 505</b>	<b>86 203</b>	<b>101 041</b>	<b>113 403</b>

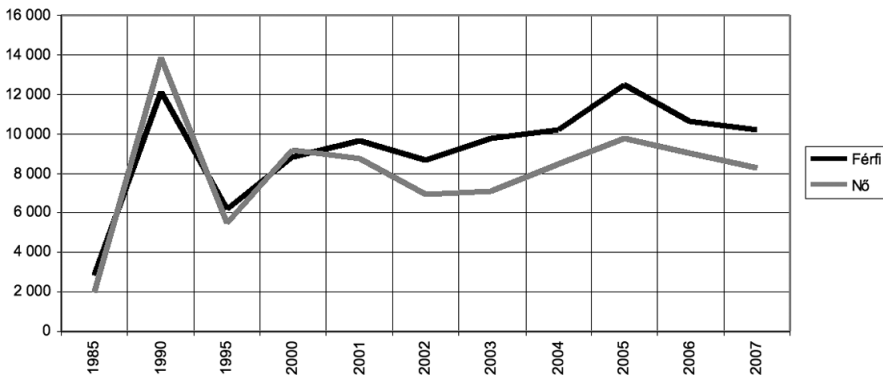
Megjegyzés: A táblázatban szereplő számok stock (állomány) adatok.

A 2. táblázat tükörstatisztikákon alapul és ezért rendkívüli módon függ az adott ország statisztikai gyakorlatától, illetve a migránsok adatbejelentésétől. Bizonyos arányokat azonban valószínűleg jól tükröz. A pl. feltétlenül alulbecsült angliai adatok esetében a munkavállalás valószínűleg inkább ingázó jellegű illetve migrációs szempontból nem regisztrált.

Forrás: KSH, 2010.

4127, Vietnám 999, Mongólia 340) Mellettük még szerepet játszottak más országok is mint például Líbia vagy Szíria. Amint azt kvalitatív elemzéseink is mutatják Magyarországnak a nyolcvanas évek során volt vonzereje (*Melegh 2011*). Így nem meglepő, hogy politikai változásokkal és a világkapitalizmusba való visszaintegrálódással Magyarország egyértelműen célországá vált a kilencvenes évek első felében. A bevándorlók két hullámban jöttek Magyarországra, majd stagnálás következett be a beáramlás tekintetében.

3. ábra: Vándorlási egyenleg (abszolút szám), 1985–2007



Megjegyzés: Ez a grafikon csak a ki és bevándorló külföldi állampolgárok egyenlegét mutatja. Fontos felhívni a figyelmet arra is, hogy az idősor nem egyenletes és csak a 2000-es év után évenkénti.

Forrás: KSH, 2009, Nemzetközi vándorlás idősorai.

Mint közismert a Magyarországra bevándoroltak túlnyomó része a környező országokból vándorolt be és magyar etnikumú és ők képezik mindkét hullám alapját (*Tóth & Gödri 2005*). És mint már fentebb jeleztük ez etnikai privilégiumok alapján való mozgás nem hogy ellentmond, hanem éppen összevág a globalizációs tendenciákkal (*Melegh 2002; Feischmidt & Zakariás 2010a, b*). Érdekes azonban felfigyelni arra, hogy a kezdeti nekiindulás után visszaesésre került sor, majd újabb hullámra majd hosszabb ideje stagnálás figyelhető meg a 15–20 ezres értékek körül. Különösen a második hullám az érdekes, amelyben már komoly szerepet játszhatott a migráns hálózatok kumulatív épülése és a magyar gazdaság viszonylagos szívóereje (*Hárs 2010; Gödri 2010a; Melegh 2008*). Ez a hullám torpan meg az utolsó néhány évben, ami egybevág a magyar gazdaság lelassulásával, a GDP stagnálásával és a munkaerőpiac nagyon rossz szerkezetben való megmerevedésével.

Azt is érdemes látni, hogy míg a kezdeti időszakban a nemek aránya kiegyenlített, addig az a későbbiekben a férfiak javára megváltozik. Ez feltétlenül azt jelenti, hogy ugyan Magyarország fenntart egy bizonyos vonzerőt ugyan, de semmiképpen sem mutat a dél-európai országokban megfigyelthez hasonló felfutást a cselédipar vagy más szolgáltató iparágak esetében, amikor is a nők aktivitása jelentősen megnő. Ez nagyon jól jelzi, hogy Magyarország a kezdeti időszakban elindul egy pályán, azonban a 2000-es évek elején e téren megtorpan.



Hasonlón alakul tulajdonképpen a tartózkodó állomány is és csak nagyon lassan növekszik a jelenleg megfigyelt 180–200 ezres szintre miközben a férfiak és a nők aránya csak egy rövidebb időre vált pozitívra az itt tartózkodó külföldi állampolgárnők javára. Megjegyzendő, hogy a 2001-es év alacsony száma egy adminisztratív beavatkozás eredménye és valószínűbb, hogy lassan, kumulatív módon emelkedett a külföldiek népessége Magyarországon a jelenlegi plató irányában. Külön érdekes, hogy az uniós csatlakozás sem okozott tartós emelkedést. Ez persze nem jelenti azt, hogy mind az uniós csatlakozás, mind pedig Románia csatlakozása nem indított el olyan folyamatokat, amelyek a nem megfigyelt idevándorlás (harmadik országbeli tartózkodási engedéllyel bír más európai országban, nem regisztrált EU-s állampolgár stb.) esetleg nem növekedett. Azonban nehéz feltételezni, hogy ez nagyon nagy szám lenne, illetve nagyon tartós lenne, hiszen akkor ez regisztrált jogi formákban is megjelent volna.

**3. táblázat: A Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok száma és megoszlása nemenként**

Év*	A külföldi állampolgárok száma			A külföldi állampolgárok megoszlása, %			Ezer férfira jutó nő	Ezer magyar állampolgárra jutó külföldi
	férfi	nő	összesen	férfi	nő	összesen		
1999	77 834	72 411	150 245	51,8	48,2	100,0	930	15,1
2000	79 101	74 024	153 125	51,7	48,3	100,0	938	15,5
2001	53 578	56 450	110 028	48,7	51,3	100,0	1 054	10,9
2005	68 652	73 501	142 153	48,3	51,7	100,0	1 071	14,4
2008	89 938	84 759	174 697	51,5	48,5	100,0	942	17,4
2009	95 824	88 534	184 358	52,0	48,0	100,0	924	18,4

\* Január 1-jei állapot.

Forrás: *Sárosi & Meleg* 2011.

**4. táblázat: A magyar állampolgárságot kapott személyek száma és megoszlása nemenként**

Év	Magyar állampolgárságot kaptak száma			Magyar állampolgárságot kaptak megoszlása, %		
	férfi	nő	összesen	férfi	nő	összesen
1993–1997	22 590	26 486	49 076	46,0	54,0	100,0
1998–2003	16 173	20 055	36 228	44,6	55,4	100,0
2004–2008	16 798	21 222	38 020	44,2	55,8	100,0
1993–2008	55 561	67 763	123 324	45,1	54,9	100,0

Forrás: *Sárosi – Meleg* 2011.

Az áramlási és az állományi adatok összevetése kapcsán fontos azt is látni, hogy a bevándorló külföldiek egy része nem vándorolt tovább, hanem, legnagyobb számban a magyar etnikumúak, állampolgárságot is kaptak. Mintegy százhusz ezer külföldi kapott állampolgárságot 1993 és 2008 között, ami igen jelentős szám a bevándorolt

népesség nagyságához képest. Az 1993-as állampolgársági törvény megváltoztatásával ez az állampolgársági szám jelentősen meg fog ugrani és önmagában jelentősen le fogja vinni a tartózkodó külföldi állampolgárok számát.

Láthatóan a nemek aránya a 4. táblázatban egészen másképpen alakul mint a 3.-ban, azaz a férfiakhoz képest nagyobb arányban vannak olyan nők, akik állampolgárságot kaptak. A nők ilyen aktív részvétele is arra utal, hogy nagy számban családirag beilleszkedett nők állampolgársághoz jutnak, ami arra utal, hogy esetükben nem valamiféle másodlagos munkaerőpiac a domináns társadalmi beilleszkedési forma.

Összefoglalóan a magyarországi bevándorlás tehát alacsony intenzitású és e kontextuális hatás következtében részben más szerkezetű mint Európa nagyobb bevándorlás országában. Más szavakkal Magyarország nem vált olyan országgá, amely nagyobb számban vonzaná az alacsonyabb szakképzettségű munkát vállalókat, és akiket vonz azokat nem „telepíti” le. A migrációs szakirodalomból jól tudjuk, hogy a migránsok egy jelentős része az ingázásban érdekelt és csak akkor kívánnak letelepedni, hogyha az előnyök kiemelkedően nagyok, vagy ha a határok nagyon nehezen átjárhatóak, ami miatt jogi megkapaszkodásra törekednek. Magyarország esetében ezek a tényezők mind az uniós tér kibővülése, mind pedig a sajátos transznacionális etnikai tér kialakítása miatt kevésbé hatnak. A kapcsolódó magyarországi igényeket leginkább egy alacsonyabb iskolai végzettségű magyar réteg kívánja ellátni, amely kevésbé keresi a itteni letelepedési lehetőségeket (Gödri & Kiss 2009).

Ez nem jelenti azt, hogy a bevándorlók vagy a korábbi időszakban kiadott munkavállalási engedélyek foglalkozási szerkezetben ez a tendencia nem volt megfigyelhető Ukrajna vagy éppen Románia esetében (Melegh 2008; Hárs 2010). Különösen a munkavállalási engedélyek esetében jól látható, hogy az alacsony szakképzettségű munkát engedéllyel vállalók egy jelentős része még 2009-ben is a kereskedelmi, építőipari, vendégipari vagy éppen könnyűipari, alacsony szakképzettségű szférákban próbálkozott, miközben ezen szféráknak a részaránya már nem növekedett a 2000-es években (Hárs 2010). A munkavállalási engedélyek száma az engedélyköteles népesség változása ellenére 2006-ig nőtt a 60 ezres szintig, majd Románia és Szlovákia kiesésével visszaesett a 40 ezres szintre. Ukrajna, Kína, Szerbia vált a legfontosabb küldő állammá. Fontos megjegyezni, hogy bizonyos „keleti” államok (Románia és Ukrajna) voltak azok, ahol az alacsony iskolai végzettségű munkások, alacsony szakképzettséget igénylő állásokkal többségben voltak, szemben a többi országgal, amelyek viszonylag jobb helyzetű munkavállalókat adtak legalábbis a munkavállalási engedélyt kérők között (Melegh 2008). A tanulmány állítása az, hogy ez a fajta alsóbb osztálybeli munkavállalók iránti kereslet relatíve alacsony és a kereslet a kilencvenes évek és a 2000-es évek első felében történő felfutása után nem növekedett, illetve kielégítése valószínűleg nem bevándorló jogi keretek mellett zajlik. Más szavakkal Magyarország megjelenik a globalizáció által nyitott migrációs terekben, mégis ott a 2000-es évek eleje óta stabil, ámde meglehetősen alacsony keresletet generál ezen a téren.

Jól mutatja ezt a jelenséget fordítottan az is, hogy a magyarországi bevándorlók jelentős mértékben jobban képzettek mint a teljes honos népesség (Gödri 2009). Ez nem meglepő Európában, hiszen több országban ez a tendencia megfigyelhető és a legújabb európai adatok általánosságban is mintha erre utalnának (Salmenhaare 2009). Egyrészt ez azt mutatja, hogy a humán tőke tekintetében jól állnak a bevándorlók, és ennek ellenére tudják őket a társadalmi és intézményi mechanizmusok szekunder társadalmi helyzetekbe hozni illetve az egész világon felfutóban van az iskolai végzettség és egy nagyobb oktatási világpiac van létrejövőben.

Külön figyelemre méltó, hogy ez a humán tőke viszonylag jól is értékesül, és a honosítás nehézségei és az esetleges szakmavesztés ellenére a külföldi állampolgárok és még a külföldön született állampolgárok is jobb foglalkoztatási adatokat mutatnak mint a honos vagy éppen a teljes hazai népesség (Hárs [2010], a 2001-es népszámlás esetén Gödri [2009]). Ez azt is jelentheti, hogy a migránsok a tényleges réseket töltik be, és addig manővereznek, míg a megélhetésüket itt viszonylag jól megalapozzák. Más szavakkal nem beszélhetünk hullámról vagy migrációs nyomásról, ami jelzi a magyar gazdaság viszonylagosan alacsony szívóerejét és alacsony intenzitású kapcsolatrendszerét mind az elvándorlás mind pedig az idevándorlás tekintetében.

Ezt mutatja az is, hogy Magyarországon kevés olyan bevándorló van, aki nem magyar nyelvű kultúrából származik. A Kínából és Vietnámból érkező bevándorlók és vándormunkások élnek leginkább diaszpóra közösségekben vagy még pontosabban közvetítői kisebbségi helyzetben (Nyíri 2010). Ezek a közösségek részben a nehéz migrációs terhek miatt jönnek létre ugyanis így tudják a bevándorlók egymás között megosztani a munkaszerzéssel, a papírok biztosításával és a beilleszkedéssel kapcsolatos problémák terheit. Más oldalról komoly ellenérzésekkel kell, hogy szembenézzenek, és legfőbb megélhetési módjuk, hogy integráltak maradnak egy transznacionális üzleti térben, és abban viszonylag sokat mozognak. Ez azt is jelenti, hogy főképp a Kínából beérkezők nem is tartják fontosnak a végeleges letelepedést, hiszen ez a kettős állampolgárság tilalma miatt komolyan veszélyeztetné érdekeiket (Nyíri 2010; Meleg 2011). A Magyarországon való letelepedés számukra nem elég vonzó, ami jól mutatja a gyenge vonzerő fent elemzett tételét.

## Következtetések

A nyolcvanas évek során Magyarország egyre erőteljesebben nyitott a világkapitalizmus irányában és viszonylag gyorsan betagoledott ipari bérmunka alapján annak piaci mechanizmusaihoz. A saját és a térség gazdaságának átstrukturálódása, a jelentős globalizációs hiátus, azaz az ipari összeomlás és az érkező tőkebefektetés közötti időbeli és szerkezeti elcsúszás miatt komolyabb migrációs várakozások és a fő migrációs partner esetében jelentős migrációs mozgás indult el. A kilencvenes évek során úgy tűnt Magyarország egy térségbeli hierarchiában kisebb méretekben olyan szerepet játszik el mint a nagyobb bevándorló nyugati és dél-európai államok.

Ez azonban csak korlátozottan érvényesült és Magyarország egy viszonylag szabad regionális és globális térben erősen marginális szerepet játszik hosszabb távú

folyamatok és esetleg még az államszocializmus idején elért relatíve korai sikerek következtében. Így igazából megszorult egy maga által teremtett transznacionális etnikai térben, ami migrációs erőforrások tekintetében egyáltalán nem kimeríthetetlen. A most már esetleg magyar állampolgárságú, de mindenképpen magyar anyanyelvű migráns csoportokra Magyarországon gazdasági szempontból egyre inkább úgy tekintenek a politikai elit tagjai, mint a további külföldi magyarországi befektetések egyik lehetséges ösztönzőjére. Bár megjegyzendő ez a törekvés nagyrészt kudarcot vallott, vallhat egyrészt a vonatkozó országokba vándorló globális tőke miatt, illetve épp annak köszönhetően, hogy más uniós országok (pl. Olaszország, Spanyolország) is megnyíltak ezen bevándorlók és vándormunkások előtt és az ottani komparatív előnyök nagyobbak voltak, mint Magyarország esetében (nagyobb fizetések, a román nyelv is sok nyelvi akadályt megoldott stb.). Ez főképp azt jelenti, hogy irányunkban erős szelekciós hatás érvényesülhet.

Több tényező hátráltatja a tömeges bevándorlást mind a szakképzett mind pedig a szakképzetlen emberek mozgását szervező társadalmi kapcsolatrendszerekben. A munkaerőpiac nagyon rossz állapotban van, másfélmillió regisztrált munkahely szűnt meg az elmúlt két évtizedben, a foglalkoztatottsági ráta rendkívül nagyon alacsony komparatív tekintetben. Bár megjegyzendő, hogy ezt a hátrányt a bevándorlók eddig viszonylag sikeresen megoldották és viszonylag sikerrel illeszkedtek be a hazai kapcsolati rendszerekbe, ha már az itt maradás mellett döntöttek. A nem ide indulók és a csendben elmenekülők lehetnek azok, akik nem találtak rést és lehetőséget maguk számára. Ők legjobb esetben jogi szempontból, nem bevándorlóként ingáznak még ma is.

Más oldalról úgy tűnik, hogy ez a helyzet a leginkább a nem magyar közösségekől érkező bevándorlókat terheli, akik főképp intézményi szempontból ma már jelentős hátrányban részesülnek. az etnikai versengés egy etnikailag szervezett hierarchikus térben egyre erőteljesebb lesz, és tovább riaszthatja az itt megtelepedni szándékozókat (*Melegh 2011*). Ez a versengés persze nem csak a bevándorlók sajátja, hiszen a globális gazdaságba való adott formájú beilleszkedés migránsok és nem migránsok számára egyaránt megnehezítették a stabil egzisztenciák megteremtésének a lehetőségét. Talán ezért is érdemes figyelniük, hogy a külföldi állampolgárok életükkel és döntéseikkel milyen tükröt tartanak elénk a magyarországi folyamatokról. Csak tanulhatunk tőlük.

MELEGH ATTILA

## IRODALOM

- ANEESH, A. (2003) Between Fantasy and Despair: Nationalist Closures in the Transnational Lives of Indian Programmers, in *Immigrant Life in the United States: Multi-Disciplinary Perspectives*, edited by Colin Wayne Leach and Dona Gabaccia. Routledge, forthcoming. In: LEACH, COLIN WAYNE & GABBACIA, DONA (eds) *Immigrant Life in the United States: Multi-Disciplinary Perspectives*. Routledge.
- BRUBAKER, R. (1998) Migrations of ethnic unmixing in the „New Europe”. *International Migration Review*, No. 4. pp. 1047–1065.
- FEISCHMIDT MARGIT & ZAKARIÁS ILDIKÓ (2010a) Migráció és etnicitás. A mobilitás for-

- mái és politikai nemzeti és transznacionális térben. In: FEISCHMIDT MARGIT (ed) *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Budapest, Gondolat, MTA Kisebbségkutató Intézet. pp. 152–172.
- FEISCHMIDT MARGIT & ZAKARIÁS ILDIKÓ (2010b) Hazatérő idegenek. Az etnikai migráció formái, okai és hatásai a Kárpát-medencében. In: HÁRS ÁGNES & TÓTH JUDIT (eds) *Változó migráció – változó környezet*. MTA Kisebbségkutató Intézet. pp. 57–86.
- GÖDRI IRÉN (2009) Harmadik országból érkezett bevándorlók jellemzői és integrációja a népszámlálási adatok alapján. Kézirat.
- GÖDRI IRÉN & KISS TAMÁS (2009) Migrációs hajlandóság, tervek és attitűdök az erdélyi magyarok körében. In: SPÉDER ZSOLT (ed) *Párhuzamok. Anyaországi és erdélyi magyarok a századfordulón*. KSH NKI Kutatási Jelentések 86. pp. 183–219.
- GÖDRI IRÉN (2010a) *Migráció a kapcsolatok hálójában. A kapcsolati tőke és a kapcsolathálóké jelenléte és szerepe az ezredvégi magyarországi bevándorlásban*. KSH Kutatási Jelentés, 89. Budapest.
- GÖDRI IRÉN (2010b) Vándorlási veszteség Magyarországon az elmúlt évtizedben – avagy hányan is vagyunk valójában? KorFa on-line No. 3, <http://www.demografia.hu/index.php/hirek/156-korfa-20103>
- GÖDRI IRÉN & TÓTH ERZSÉBET FANNI (2010) Magyarország, Románia és Szlovákia kivándorlási folyamatai a rendszerváltozások után – eltérések és hasonlóságok. *Demográfia*, No. 2–3. pp. 157–204.
- GÖDRI IRÉN & TÓTH PÁL PÉTER (2005) *Bevándorlás és beilleszkedés*. KSH NKI Kutatási Jelentések 80. KSH NKI Budapest.
- HÁRS ÁGNES (2010) Migráció és munkaerőpiac Magyarországon. Tények, okok, lehetőségek. In: HÁRS ÁGNES & TÓTH JUDIT (eds) *Változó migráció – változó környezet*. MTA Kisebbségkutató Intézet.
- HEGYESI ADRIENN & MELEGH ATTILA (2003) „Immár nem mi vagyunk a szegény rokon a nemzetközi világban”. A státustörvény és az Orbán-Nastase-egyezmény vitájának sajtóbeli reprezentációja és dikszívrendje. In: SÁRKÖZY, ERIKA & SCHLEICHER, NÓRA (eds) *Kampánykommunikáció*. Akadémiai, Budapest. pp. 135–171.
- HELD, D., MCGREW, A., GOLDBLATT, D. & PER-RATON, J. (1999) *Global transformations: politics, economics and culture*. Polity, Cambridge.
- LUTZ, H. (2002) At your service madam! The globalization of domestic service, *Feminist Review*, Spring, No. 70, pp. 89–104.
- MASSEY, D. S. (et al) (1998) *Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium*. New York: Oxford University Press.
- MELEGH A. (2002) Mozgó kelet. Globális térképek és a státustörvény In: KOVÁCS JÁNOS MÁTYÁS (ed) *Zárva várt nyugat. Tanulmányok a kulturális globalizációról*. Sík Kiadó. [Megjelent: *Eszmélet*. No. 55. pp. 33–62.]
- MELEGH A. (2002a) Migráció Magyarország és Németország között a kilencvenes években. In: IL-LÉS SÁNDOR (ed) *Migráció és Statisztika*. KSH NKI, Kutatási jelentések No. 71. pp. 53–67.
- MELEGH, ATTILA, ELENA KONDRATEVA, PERTTU SALMENHAARA, ANNIKA FORSANDER, LÁSZLÓ HABLICSEK & ADRIENN HEGYESI (2004) Globalisation, Ethnicity and Migration. The Comparison of Finland, Hungary and Russia. In: *Working Papers on Population, Family and Welfare*. No. 7. Demographic Research Institute, Hungarian Central Statistical Office. Budapest. [Megjelent: *Demográfia*, English Edition, 2005.]
- MELEGH ATTILA (2008) Globalization and Migration The Case of Hungary. Migration-2. Collection of Scientific Works. Tbilisi, „Universali”, pp. 35–61.
- MELEGH ATTILA, GÁRDOS ÉVA, GÖDRI IRÉN, SÁROSI ANNAMÁRIA, TÓTH JUDIT, VERES ANNAMÁRIA, TÓTH PÁL PÉTER & HABLICSEK LÁSZLÓ (2010) Fejlesztési tanulmány. IRM.
- MELEGH ATTILA (2011) Tettem valamit az asztalra. Az állampolgársághoz vezető út kvalitatív interjúk alapján. In: KOVÁCS ANDRÁS (ed) *Magyarrá válni: bevándorlók honosítási és integrációs stratégiái*. Budapest, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet. pp. 199–242.
- NYÍRI PÁL (2010) Kínai migránsok Magyarországon: mai tudásunk és aktuális kérdések. Lehetőségek. In: HÁRS ÁGNES & TÓTH JUDIT (eds) *Változó migráció – változó környezet*. MTA Kisebbségkutató Intézet.
- OKÓLSKI, M. (1999) Migration pressures on Europe. In: VAN DE KAA, D., LERIDON, H., GESANO, G. & OKÓLSKI, M. (eds) *European Populations. Unity in Diversity*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London.
- PARRENAS, RHACEL SALAZAR (2001) *Servants of globalization*. Stanford, Stanford University Press.

- PORTES, A. & BÖRÖCZ, J. (2001) Keserű kenyér: a munkaerő nemzetközi migrációjának szociológiai problémái (Részletek). In: SIK E. (ed) *A migráció szociológiája*. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest. pp. 69–87.
- SÁROSI ANNAMÁRIA (2011) Az állampolgárságot kapott külföldiek jellemzése Magyarországon és Európai Unióban. In: KOVÁTS ANDRÁS (ed) *Magyarrá válni: bevándorlók honosítási és integrációs stratégiái*. Budapest, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet. pp. 101–126.
- SALMENHAARE, PERTTU (2009) Social Capital in the Mobilisation of Human Capital. *Demográfia*, English Edition. No. 5. pp. 97–123.
- SALT, J. (2001) A nemzetközi tendenciák és típusok összehasonlító áttekintése, 1950–1980 (Részletek). In: SIK E. (ed) *i.m.* pp. 61–62.
- SASSEN, S. (1999) *Guests and aliens*. New York: The New Press.
- SCHIERUP, C.-U. & HANSEN, P. (et al) (2006) *Migration, citizenship, and the European welfare state: a European dilemma*. Oxford, Oxford University Press.
- SIK E. (ed) (2001) *A migráció szociológiája*. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest.
- SIK E. & TÓTH J. (2003) Joining to EU identity – integration of Hungary or the Hungarians. In: SPOHN, WILLFRIED, TIANDAFYILLIDOU, ANNA (eds.) *Europeanization, national Identities and Migration*. Routledge, London, pp. 223–244.
- STALKER, P. (2000) *Workers without frontiers: the impact of globalization on international migration*. Lynne Rienner Publishers, Boulder CO, XII. 163 p.
- TÓTH, P. P. (1997) *Haza csak egy van? Menekülők, bevándorlók, új állampolgárok Magyarországon (1988–1994)*. Püski, Budapest.
- ZOLBERG, A. (2001) Újabb hullámok: migrációelmélet egy változó világban (Részletek). In: SIK E. (ed) *i.m.* pp. 41–57.



## IDEGENELLENESSÉG ISKOLÁSKORBAN

**A** POLITIKAI SZOCIALIZÁCIÓ KUTATÓINAK egyik korai megállapítása volt, hogy a nemzeti identitás érzelmi elemei már kisgyermekkorban létrejönnek, és kifejeződnek a nemzeti zászlóhoz és más szimbólumokhoz való kötődésben.<sup>1</sup> A más nemzetekkel szemben kialakuló negatív viszonyulásokat csak későbbi életkorban vizsgáljuk.

### Mi és „más”

Saját kutatásaimban, amelyeket minden alkalommal hallgatóimmal – és gyakran a politikai szocializáció kiváló hazai kutatóival együtt – folytattam, nem a kisgyermekkorra, hanem a serdülőkor első szakaszára koncentráltunk. 1990 óta négy éveként végzünk adatfelvételt budapesti hetedik osztályosok körében, több ízben más városok bekapcsolásával. 2005-ben és 2008-ban 9. és 11. osztályos középiskolásokból vettünk öt megyei és fővárosi reprezentatív mintát. Ebben a kutatássorozatban mindvégig igyekeztünk összehasonlíthatóan megőrizni a kérdőív legfontosabb részeit; még a középiskolai kérdőívek is azonos módon vannak megfogalmazva a fő pontokon.<sup>2</sup>

A külföldiek a „mátság” egyik eseteként szerepelnek ebben a kutatássorozatban. Ez megfelel annak, hogy munkánk alap kutatás jellegű, a politikai szocializáció terén. Nem volt célunk társadalmi távolságokat mérni, a Bogardus skálának csak egyetlen elemét adaptáltuk. 2002 óta rendszeresen használt kérdésünk – „Zavarna-e, ha a felsoroltak valamelyike lenne a padtársad?” – nem ad lehetőséget a viszonyulás fokozatainak kifejezésére, de egy elég közeli helyzetre vonatkozik. A „padtárs” közelebbi, mint Bogardus skáláján a „szomszéd”, de távolabbi, mint a saját házon belüli bármely (különösen: rokon) pozíció. Ugyanakkor magát a viszonyt itt finomabban mérjük: az elfogadás/elutasítás határozottsága helyett<sup>3</sup> csupán a zavarna/nem zavarna *érzés* kinyilvánítását kértük, megengedve, hogy maga a padtársi helyzet létrejöhet zavarás ellenére is.

### Hazai hipotézisek

Eszközünk skáláján nemzetek és etnikumok szerepelnek, ezért használhatjuk a külföldiekkel szembeni viszony vizsgálatához is. Mindig szerepeltettük rajta a ci-

1 Lásd például *Easton & Hess* (1962) vagy Magyarországon *Szabó & Csepeli* (1984).

2 A hetedikesek kutatásának egyes hullámaiban Szabó Ildikó, Nárain Márta és Murányi István, a középiskolás kutatásokban a debreceni, a pécsi, a szegedi egyetemek hallgatói és kutatói, valamint a Kurt Lewin Alapítvány és az ECHO Survey Szociológiai Kutatóintézet vett részt.

3 Bár a leírásban gyakran ezt a szópárt használjuk stiláris élénkítésül.

gányt és a zsidót, mint a hazai társadalmi viszonyok között leginkább diszkriminált és előítéllettel sújtott kisebbségeket. Szerepeltettük azokat a népeket, amelyek Magyarország szomszédai (szlovák, román, szerb), jelentős magyar kisebbség él országukban, és a hagyományos magyar nacionalizmus céltáblái. Újabban keletkezett honi kisebbségként vettük listánkra az arabot és a kínait, de ők egyúttal a „lát-hatóan más” és kissé talán egzotikus népeket is képviselik egy fekete-afrikaival kiegészítve. (Ez utóbbiban nem voltunk következetesek: hol nigériai, hol kongói, hol egyszerűen fekete afrikai szerepelt.)<sup>4</sup> A listát csak ritkán és kevésbé változtattuk. Az említetten túl egyrészt kezdetben szerepeltettük az amerikaiakat, majd csaknem 100 százalékos elfogadásának töretlenségét látván kihagytuk a listáról, és inkább más nemzetet vezettünk be a „fejlett nyugatról” (angol, német). 2010-ben újra felvettük az amerikaiakat, hogy ellenőrizzük, változott-e a serdülők hozzá való viszonyulása. Két alkalommal szerepeltettük a horvátot is – délvidéki egyetemi kutatótársaink külön érdeklődésének kielégítésére. Mindezek ellenére a listát fő elemeiben azonosnak tekinthetjük.

## A határozott hipotézisek kudarca

Általános tapasztalatunk szerint ellenérvzés egyáltalán nem vagy csak elvétve jelentkezik az amerikaival vagy az angollal szemben, és legerősebben nem külföldiekkel, hanem cigány és zsidó honfitársainkkal szemben lép fel. A külföldiek közül csak a román padtárssal szemben nyilvánul meg ehhez hasonló gyakoriságú ellenérvzés. Ez azt is rögtön mutatja, hogy a serdülők ellenérvzései „másokkal” szemben nem saját életükben, saját tapasztalatok révén keletkező ellenérvzések, hanem a szocializáció folyamatában másoktól átvett – előítéletes – érzelmek és magatartások. Mért adataink tehát valójában azt mutatják, milyen mértékig és formában vette át egy-egy új érvjárat (kohorsz) a társadalmunkban különböző arányokban, változatos eloszlásokban jelen lévő idegenellenességet.

Az egyes etnikumokkal és nemzetekkel szembeni ellenérvzés gyakoriságának változását az 1. táblázat mutatja. Azonnal látható, hogy az alaptendencia ebben az évtizedben nem változott, bár az évtized második felében ritkább az elutasítás.<sup>5</sup> A nyugati nemzetek fiai – amerikaiak, angolok, svédok – egyik kohorszban sem igen keltenek ellenérvzést. Leginkább zavarónak mindig a cigány padtársat tartották, a zsidó és a román volt a következő, bár az utóbbiakat egyre kevesebben utasítanak el. A legjelentősebb változás az arabbal szemben következett be: 2002-ben – sőt 2006-ban még inkább – a lejelutasítottabbak közé tartozott, de a tavalyi hetedikeseknek már csak bő egyötödét zavarta volna. Ellenkező irányú, de kisebb változás történt a szlovák padtárshoz való viszonyban: az évtized második felének hetedikesei közül több mint 50 százalékkal gyakrabban kelt ellenérvzést, mint azokban, akik az ezredforduló körül voltak hetedikesek.

<sup>4</sup> A lista kialakításának szempontjait nem közölték, de már 1995-ben ugyanezeket a nemzeteket szerepeltették listájukon *Szabó & Örkény* (1998).

<sup>5</sup> A felnőttek között ugyanezt állapította meg *Bernát & Sik* (2010).



**1. táblázat: Egyes etnikumokkal és nemzetekkel szembeni ellenézés gyakorisága a fővárosi hetedikeseknél (2002–2010)**

Padtárs	A padtárs „zavarná” aránya (százalék)						
	2002	2006	2010	Padtárs	2002	2006	2010
amerikai	*	*	2,4	kínai	20,7	23,5	19,6
angol	4,7	3,8	*	arab	38,0	48,7	22,7
svéd	6,5	*	*	cigány	68,9	48,7	53,3
német	12,4	14,2	8,9	zsidó	41,5	35,3	31,7
lengyel	10,4	10,0	8,9	erdélyi magyar	*	7,6	7,8
orosz	27,4	19,1	17,1	szerb	*	19,0	13,8
fekete afrikai	14,8	19,0	16,6	szlovák	10,0	15,4	15,9
/nigériai				román	39,8	33,5	29,7

\* Abban az évben nem szerepelt a listán.

Az ilyen változásokra kutatásunk természetesen nem tud magyarázatot adni, de kézenfekvő hipotézis az iskolán kívüli világ változásaiban keresni a magyarázatot. Az arabok budapesti jelenléte – ehelyütt nem elemzendő okokból – jelentősen csökkent a kilencvenes években ismert szinthez képest. Kimutatható lenne a médiában való megjelenésük ritkulása is.<sup>6</sup> Bár a hatásmechanizmusokat nem ismerjük, feltehetjük, hogy az ilyen változások befolyásolják a szocializációs folyamatokat is. Ugyancsak a makrotársadalmi és politikai folyamatok diffúz szocializációs hatásának hipotézisét sugallja a szlovák padtárs elutasításának szaporodása is, mivel abban az időszakban történt, amikor az országaink közti viszony feszültté vált, és sok éles kijelentés hangzott el a határ mindkét oldaláról. Kézenfekvő, hogy a magyar serdülők szocializációjában ez inkább az északi szomszéddal szembeni ellenéризést erősítse, semmint a barátságot.

Ha a román, a szlovák és a szerb hívószót – eredeti operacionalizálásunknak megfelelően – úgy tekintjük, mint ami valamiképpen a hagyományos magyar nacionalizmus érzéséhez szól, akkor érdemes együtt vizsgálni őket. Egymagában legföljebb a román tekintethetjük ilyen jelzésnek, mivel összes elutasítása olyan nagyszámú, hogy a cigány és a zsidó padtárs elutasításához közelíti. A keresett nacionalista átörökítést azonban inkább e három nemzet együttes elutasítása vagy legalább közülük kettőnek az elutasítása jelentheti.<sup>7</sup> Mindhármat együtt csak a hetedikesek 8,6 százaléka utasítja el (2010-ben),<sup>8</sup> és ha hozzávesszük azokat, akiket a három közül kettő zavarna, együtt sem teszik ki a vizsgált fiatal népesség egyhatod részét (15,3 százalék). Ha most azt is megnézzük, hogy a fiataloknak ez az egyhatoda *csak* – vagy

<sup>6</sup> Szabó Ildikó hívta fel a figyelmemet a hatások egyidejű differenciálódására is: miközben megjelenik az Al Kaida, fellendül a turizmus a mediterrán arab országok irányába. Egyelőre nem ismerünk kutatást, amely ennek elemzésére irányulna.

<sup>7</sup> Ez a megközelítés természetesen teljesen formális. Igazán tartalmi elemzéshez akkor juthatnánk, ha több adatfelvételt tudnánk összehasonlítani úgy, hogy figyelembe vesszük a különböző nemzetekkel szembeni ellenérizések aktuális tematizálódását és az esetleges tetteges konfliktusokat. Ezt az irányt itt csak jelezni tudjuk.

<sup>8</sup> Általában a 2010. évi adatokra alapozzuk megállapításainkat, ha másképp járunk el, jelezzük.

főleg – a román, a szlovák és a szerb padtársat utasította-e el, vagy netán mindenki mást is, akkor kiderül, hogy az utóbbi esethez állunk közelebb. Mindhárom szomszéd nemzet elutasítása csak *legalább három további* elutasítással együtt kezd nagyobb arányban előfordulni és csak 5 másik elutasítástól kezdve szaporodik meg igazán. Ez pedig azt jelenti, hogy a román, a szlovák és a szerb padtársal szembeni ellenérzésben nem a hagyományos magyar nacionalizmus valamiféle továbbélésének jelét kell látnunk, hanem egy általánosabb idegenellenességét.

Egy másik kézenfekvő feltevés a „látható másság” elutasításának hipotézise. Ez azt a feltevést jelenti, hogy a serdülők között azonosítható lenne egy olyan csoport, amely a látható faji jellegzetességekkel (pl. a bőrszín, az arc formája) rendelkezőkkel szemben viseltetik ellenérzéssel. Ez valójában egyfajta érzelmi rasszizmus jelenlétének hipotézise. Vizsgáljuk meg ezt a feltevést az arab, a fekete afrikai (nigériai, kongói) és a kínai elutasítási arányain! Bár mindhárom „láthatóan más” padtársat együtt még 8 százalék sem utasítaná el, ebben az esetben is lazítsuk kissé kritériumunkat, és elégedjünk meg a három lehetséges padtárs közül kettőnek az elutasításával. Ettől is csak 10 százalékkal nő meg a rasszista színezetű intoleranciát mutatók tábora (17,1 százalékra). De itt is fel kell tennünk ugyanazt a kérdést, melyet a magyar nacionalizmus hipotézisének ellenőrzésére feltettünk: vajon nem egy egészen másféle jéghegy egyik csúcsát látjuk csak rasszista fényben? És a válasz itt is hasonló. Akik legalább kettőt zavarónak tartanak a három „láthatóan más” padtárs közül, azok legalább három további padtársat is elutasítanak. Ahhoz pedig, hogy mindhárom elutasítsák, még négy (!) másik elutasítása kapcsolódik.

Kétszer is abba a furcsaságba ütköztünk, hogy többé-kevésbé világosan értelmezhető tendenciát kerestünk, ám helyette az elutasítások tömege tárult elénk. Az mindenképpen biztosnak látszik, hogy a hetedikesek fejében nem álltak össze azok a konzisztens ideológiák, amelyeket megpróbáltunk kimutatni.<sup>9</sup> Ez abból is sejthető, hogy például az esetleges szerb vagy szlovák padtárshoz való viszony lényegében nem különbözik az esetleges lengyel vagy német padtárshoz való viszonytól, sokkal jobban eltér a románnal szembeni megnyilvánulástól. A fekete afrikai és a kínai sem zavar több hetedikest, mint az előbb említettek, és láttuk, hogy az arab valaha kiugró elutasítási arányának magyarázatára is kínálkozik olyan feltevés, amely nem egy általános rasszizmus-képre támaszkodik. Valószínűbbnek látszik, hogy az előítéletes, intoleráns megnyilvánulások nem általános gondolati rendszerek megnyilvánulásai, hanem épp ellenkezőleg, olyan alkalmi impulzusokra,<sup>10</sup> akár diffúz hatásokra születő elemek, amelyek a továbbiakban – felhalmozódva – hozhatnak létre ilyen rendszereket a fiatalokban.

A datainkban egyetlen alapvető tény létezik: a cigányokkal, a zsidókkal és a románokkal szembeni ellenérzés. Ennek egyedül a történelmi beágyazottság ad keretet,

<sup>9</sup> Ez a megállapítás az aggregált elemzés szintjére – azaz a csoportra – igaz, de nem jelenti azt, hogy az egyes fiatalok szintjén nem lehet jelen nacionalista ideológia.

<sup>10</sup> Ne felejtjük el, hogy ami szocializáló hatásoknak kitett fiatal szempontjából alkalmi (például egy rasszista csoport utcai jelenlétének rendszeressé válása a fiatal napi útvonalán), az a maga összefüggései közt egyáltalán nem biztos, hogy alkalminak tekinthető.

gyökerét és bázisát tekintve heterogén trió. Mégis, azoknak a hetedikeseknek, akik csak kétféle padtársat utasítanak el, a fele ezek közül utasít el kettőt, akik pedig hárommal nem szimpatizálnak, azoknak fele ismét ebből a hármából kifogásol kettőt, további 12 százalék pedig mindhármat. A többi hipotetikus tendencia tehát elsősorban ennek az elméletileg inkohérens, de empirikusan mégis összekapcsolódó hármának a dominanciája miatt nem is tud adatainkban megjelenni. Ugyanakkor nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy e hármason belül jelentős hangsúlyeltolódás ment végbe. A cigány fekete bárány szerepe tartós, miközben mind a zsidókkal, mind a románokkal szembeni ellenérzés ritkább lett a fővárosi hetedikesek között.

## Egy differenciálatlan idegenellenesség skála

Oda jutunk tehát, hogy maga az elutasított padtársak száma rendező elvvé lép elő. A legélesebb határ természetesen azoknál húzódik, akiket senki sem zavarna, akik senkit sem utasítanak el. Azokat, akik csak egy etnikummal szemben elutasítók, csaknem mindet egy cigány padtárs zavarná. Akik kettőt utasítanak el, azok a cigány mellett a zsidóval vagy a románval szemben tiltakoznak, akik hármat, azok éppen e három ellen. Nagyon valószínűnek látszik, hogy itt húzódik egy – az elsőnél kevésbé éles – lélektani határ, és ennek átlépésével kezdődik az a folyamat, amely egy konkrét intoleráns ideológia kiépüléséhez vezet. Az alapjai természetesen már az első elutasításokban benne rejlenek – ez nem vitatható –, csak még részleges, nem kifejtett formában. Azért hangsúlyozom ezt, mert az előítéletes és intoleráns elutasítások zömét az 1–2–3-féle padtársat elutasítók adják (lásd 1. ábra). A négyet elutasítók oszlopának magassága jelzi, hogy milyen könnyű átlépni az említett határt. Az oszlopot látva akár még a kategória-határ áthelyezésén is gondolkodhatnánk.<sup>11</sup> Ettől az tart vissza mégis, hogy a negyedik elutasítás sokkal változatosabb az első háromnál: szinte bármelyik nemzet vagy etnikum fia/lánya kiválthatja: a három biztos kirekesztett mellett csaknem azonos valószínűséggel (1 és 3 százalék között) találjuk az arabot, az oroszot, a kínait, a fekete-afrikait, a szlovákokat. Látható, hogy ezzel mind az intoleráns nacionalizmus, mind a rasszizmus felé nyitva az út.

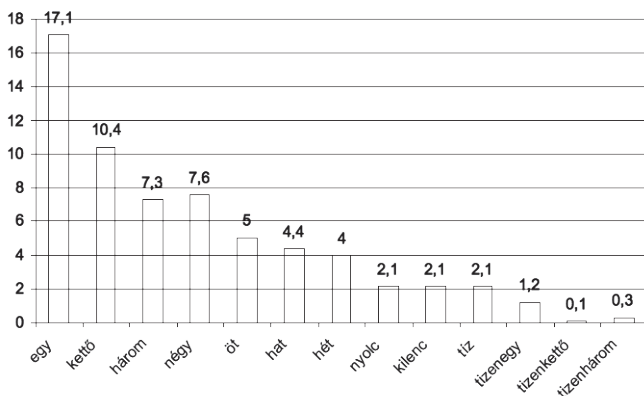
Dencső & Sik 2007-ben ennek a folyóiratnak a hasábjain elemezte az idegenellenesség magyarországi mértékét. Ők nem fiatalokat vizsgáltak, hanem a felnőtt lakosság attitűdjét. Adataikból látható, hogy az idegenellenesség és az idegenbarátság aránya Magyarországon gyors ingadozásokat mutat, és csak viszonylag rövid időszakokra stabilizálódik.<sup>12</sup> Így például 1999 augusztusától mindössze fél év alatt mintegy 40 százalékkal nőtt az idegenellenesek aránya, majd 2001 februárjától – amikor is a lakosság csaknem 2/5 részére kiterjedt – csökkenni kezdett, és az év közbeni mérésekből jól követhetően egy év alatt mintegy 40 százalékkal visszaesett (a lakosság 25 százaléka alá). A skála másik végén az idegenbarátság aránya nem feltétlenül mozog ezzel párhuzamosan: az említett időszakban ugyan az idegenbarátság növekedése mellett csökkent az idegenellenesség aránya, de például

<sup>11</sup> Nagyon hasonló arányokat tapasztalt Szabó & Örkény (1998:198–201).

<sup>12</sup> Lásd Dencső & Sik (2007) 1. ábráját.

2004 közepétől 2007 elejéig polarizálódási tendencia figyelhető meg: a skála két végén állók aránya egyidejűleg nőtt.

1. ábra: Milyen arányban zavarná a hetedikeseket más nemzetiségű/etnikumú padtárs? (A zavaró padtársak száma szerint)



Ez arra figyelmeztet, hogy a hetedikes kohorszok adataiban látott ingadozás alapján ne ragadtassuk magunkat messzemenő következtetésekre. Másrészt azonban arra ösztönöz, hogy kísérletet tegyünk egy idegenellenes – idegenbarát skála létrehozására a hetedikesek adataiból. Ez természetesen nem lesz összehasonlítható a TÁRKI adataiból szerkesztett skálával, hiszen az alapul szolgáló kérdések és feldolgozásuk módja is más, de ugyanannak az elméleti változónak eltérő operacionálisálásáról lehet szó.

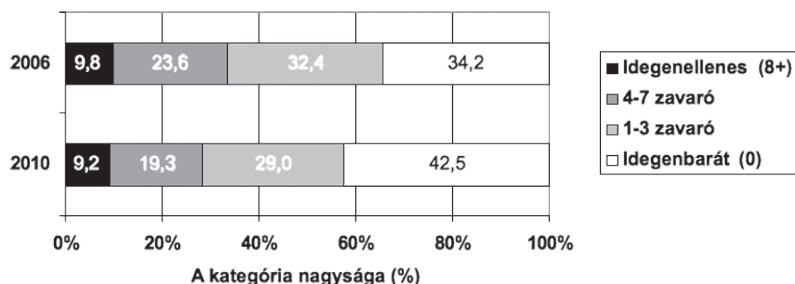
A zavaró padtársak száma alapján idegenellenesnek fogjuk tekinteni azokat, akik 8 vagy többféle padtársat utasítanak el. Ennek alapja az a belátás, hogy ekkora számnál már semmilyen különös szempont nem dominál az előítéletes magatartásban. Skálánk idegenbarát végén természetesen azok állnak, akiket egyetlen padtárs sem zavar. A két szélső kategória között a TÁRKI adatai módot adtak a „mérlegelő” kategória megkülönböztetésére. Ez a mi esetünkben nem lehetséges, de nekünk érdemes két közbülső kategóriát megkülönböztetni: azokét, akik legfeljebb három etnikumot tartanak maguktól távol – mint láttuk, többségükben a cigányt, a zsidót és a románt –, és azokat, akik 4–7-félét, és ezzel már legalább is az idegenellenesség előszobájában vannak<sup>13</sup> (2. ábra).

A tizenévesek politikai szocializációjának kutatása során létrehozott mutató negatív oldala kedvezőbben is és kedvezőtlenebbül is értelmezhető, mint *Dencső és Sik* (2007) skálája. Ha szigorúan vesszük, hogy idegenellenesnek csak azokat tekintjük, akik valóban egyetlen „idegent” sem szeretnék a maguk közelében látni, akkor a tolerancia híveiként örömmel nyugtázzhatjuk, hogy ilyenek jóval kevesebben vannak (8–10 százalék), mint a felnőttek között azok, akiket a menekültek teljes elutasításának kritériumával létrehozott kategóriába soroltak (2006-ban mintegy

<sup>13</sup> Szabó és Örkény (1998) csak 9 csoportot vett fel a listára, de nagyon hasonlóan elemezte az elutasításokat.

27 százalék). De ha azokat a hetedikeseket is besorolom az idegenellenesek közé, akik „csak” 4–7-féle nemzet fiát-lányát nem szívelik maguk mellett, akkor ugyanahhoz vagy még magasabb arányhoz jutok, mint a TÁRKI kutatói. A normálisabb együttélés ígérését inkább a mi skálán pozitív oldala rejti: tartósan 35–40 százalék körül van azok aránya, akiket egyetlen padtárs sem zavarna, bármilyen nemzetiségű is. Nem a serdülők többsége ez, de nem is elenyésző kisebbsége. Talán elég lenne ahhoz, hogy pozitív közeget nyújtson egy célirányos és elkötelezett állampolgári nevelésnek legalább az iskolarendszeren belül.<sup>14</sup>

2. ábra: Idegenellenes – idegenbarát skála



### Mitől függ az „idegenellenesség” és „idegenbarátság”?

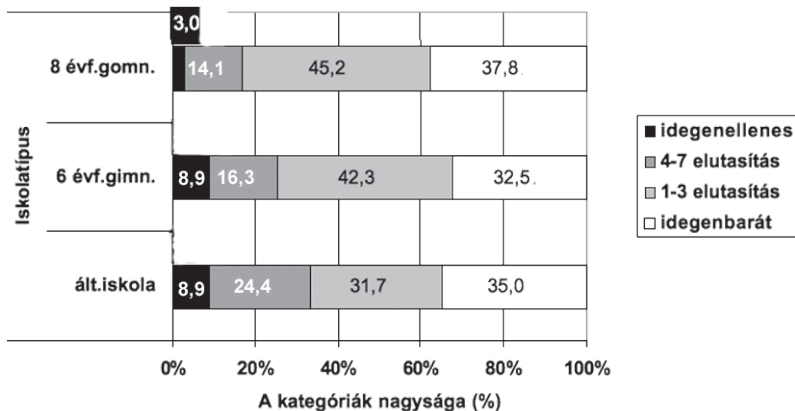
*Dencső & Sik* (2007) sikerrel vezetett be magyarázó változókat az idegenellenesség meghatározottságának megértésére: a legalapvetőbb szocio-demográfiai változókat és a személyes kapcsolat létét. Iskolai körülmények között az első differenciáló tényező, amelyet figyelembe kell vennünk, az *iskolatípus*. Hetedik osztályok ugyanis – azonos törvényi feltételek, de eltérő helyi tantervek mellett – működnek hagyományos (8 évfolyamos) általános iskolákban, 6 évfolyamos gimnáziumokban és 8 évfolyamos gimnáziumokban is.

*Az iskolatípusok hatása* nyilvánvaló, az eloszlások különbözősége statisztikailag erősen szignifikáns. De a különbség nem az idegenbarát attitűd nagyobb gyakoriságából, hanem az idegenellenesség kisebb mértékéből adódik (3. ábra).

Úgy is tekinthetjük, hogy az iskolatípusok hatásában áttételesen az a kulturális tényező érvényesül, amelyet már többen vizsgáltak (*Csepeli et al 1998; Sik 2002*). Megállapították, hogy az iskolai végzettség növekedésével csökken az intolerancia szintje. A serdülők között a mássággal szembeni intoleranciát áttételesen csökkentheti a *szülő magasabb iskolai végzettsége*. *Szabó és Örkény* (1998) az anya egyre magasabb iskolázottsági szintjein monoton csökkenő elutasítási arányt tapasztalt. A mi 2010. évi felvételünkben az apa legmagasabb iskolai végzettségének csoportjaiban a százalékos eltérések iránya ugyan szintén megfelel ennek a várakozásnak, az összefüggés azonban nem szignifikáns.

<sup>14</sup> E nevelés lehetséges formáit és területeit egy korábbi tanulmányban már elemeztem ugyanezen kutatási bázison (vö. *Csákó* [2009]).

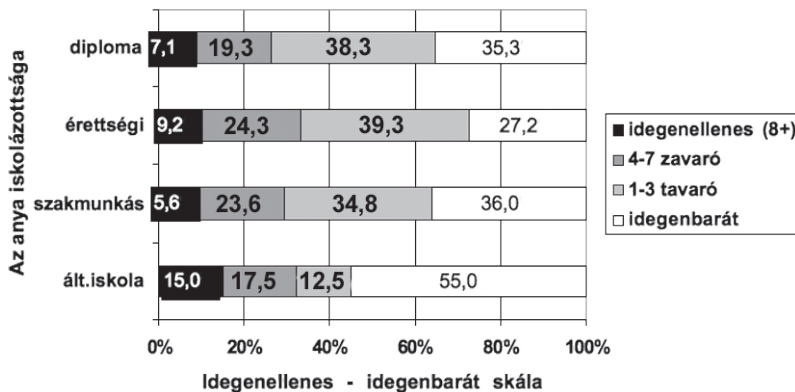
3. ábra: A három iskolatípus hetedikeseinek eloszlása az idegenellenes – idegenbarát skálán (2010)



Az iskolatípusok eloszlása: ált.iskola = 549, 6-évf.gimn. = 123, 8-évf.gimn. = 135.

O’Bryan, Fishbein & Ritchey (2004) ismét felhívta a figyelmet arra, hogy valójában megalapozatlan az a feltevés, hogy mindegy melyik szülő hatását vesszük figyelembe a szocializációs folyamatok vizsgálatában. Az apa és az anya ekvivalenciájának tétele – mint kimutatták – csak korlátozottan, egyes területeken érvényes. Másutt éppen különbözőségük fontos, vagy éppen az azonos nemű gyermekekre való hatás érvényesül. Mivel pedig éppen az előítéletes attitűdök és az intolerancia jelenségével kapcsolatban igazolták ezt, arra ösztönöztek, hogy a család kulturális tőkéjének hatását ellenőrizzük az anya iskolai végzettségével is (ha már egyszer az adat úgyis rendelkezésünkre áll) (4. ábra).

4. ábra: Az anya iskolázottságának hatása a toleranciára a budapesti hetedikeseknél (2010)



Az anya iskolázottságának eloszlása: ált.isk. = 40; szakma = 89; érettségi = 206; diploma = 394.

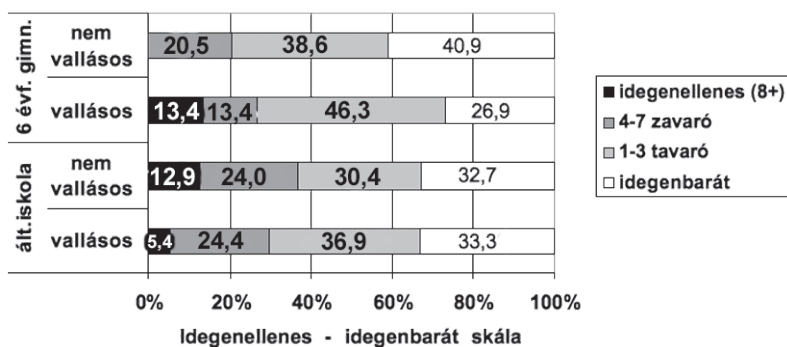
Az anya hatása – az apától eltérően – egyértelműen megállapítható (Cramer’s V = 0,104; C = 0,178; mindkét statisztikára p = 0,01). Az intolerancia a szakmunkás végzettségű anyák gyerekei között a legritkább, a kifejezetten toleráns gyerekek aránya

viszont a legkevésbé iskolázott anyák csoportját jellemzi.<sup>15</sup> Ez meglepő eredmény, mindenképpen megkérdőjelezi azt a tételt, hogy a tolerancia szintje a kulturális tőke szintjével pozitívan függ össze, és legalábbis egyéb tényezők közreműködésére utal. Az általános iskolai végzettségűek gyerekei között mutatkozó erős polarizálódási tendencia is arra mutat, hogy egyidejűleg más tényezők is közreműködnek.

Mivel a vallások legtöbbször tanításaiban jelentős szerepet kap a felebaráti szeretet és a türelem, érdemesnek látszott azt a feltevést is megvizsgálni, hogy a magukat vallásosnak tartó serdülők között gyakoribb az idegenbarátság és ritkább az idegenellenesség. Ez a feltevés azonban nem igazolódik. A vallásosság és az idegenellenesség-mutató között nincs szignifikáns összefüggés.

Érdekes kereszthatást találunk viszont az iskolatípus és a vallásosság között. Az előbb láttuk, hogy az iskolai hierarchia tendenciája az, hogy a hagyományos általános iskolában a legmagasabb az idegenellenességet mutató tanulók aránya, a nyolc évfolyamos gimnáziumban pedig a legalacsonyabb, és a vallásosság nem befolyásolja az idegenekhez való viszonyt. Most a részletesebb elemzésben mégis azt tapasztaljuk, hogy az általános iskolában a vallásosság toleránsabbá, a vallástalanság pedig elutasítóbbá tesz, ám a hat évfolyamos gimnáziumokban éppen fordítva történik: a vallástalanok között jóval nagyobb a toleránsak aránya, a vallásosok között pedig az intoleránsaké (5. ábra).

5. ábra: A kulturális tőke és a vallásosság kereszthatása a toleranciára budapesti hetedikeseknél (2010)



A vallásosság aránya iskolatípusonként: ált.isk. = 62,0%, 6-évf.gimn. = 60,4%.

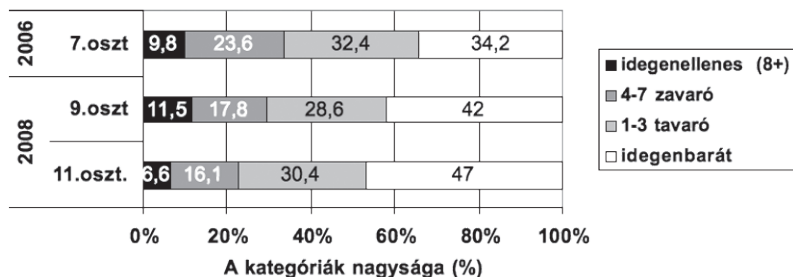
A nem vallásos gimnazisták között lényegében eltűnt a legszélsőségesebb idegenellenesség és 40 százalék fölé emelkedett az idegenbarátság aránya. Mivel tudjuk, hogy az általános iskolából a nagyobb kulturális tőkével rendelkező családok viszik át a hatodik osztály elvégzése után gyerekeiket a hat évfolyamos gimnáziumba, azt a hipotézist fogalmazhatjuk meg, hogy a vallásos hit az általános iskolában maradtak egy részénél pótolja a kulturális tőke tolerancia-növelő hatását; ugyanakkor a nagyobb kulturális tőke hatását – a gimnáziumban – már inkább fékezi.

<sup>15</sup> Ezt azonban már óvatosan kell kezelnünk, mert a kis elemszám miatt éppen elérünk a statisztikai elemzés lehetőségének határához.

A Csepeli *et al* (1998) és Sik (2002) által talált kulturális összefüggést a generációk közötti folyamatokban nem sikerül egyértelműen bizonyítani. Az erősen valószínű, hogy a család kulturális tőkéjének nagysága és formája egyaránt szerepet kap. A gyerek iskolájának típusát ebben az összefüggésben a családi kulturális tőke egyik objektívált formájának is tekinthetjük – az iskolatípus pedig erős differenciáló hatással van a tolerancia mértékére. Ebben a folyamatban a családi kulturális tőke egyes elemei – például az apa és az anya iskolai végzettségének szintje – nem ugyanolyan módon vesznek részt. Érdekes további kérdés ebből a szempontból, például az, hogy a politikai, gazdasági és közéleti események többször emlegetett diffúz hatásait a család mely kulturális elemei és személyei közvetítik.<sup>16</sup>

A felnőtt népesség kutatói megállapítják a különböző korcsoportok eltérő viselkedését az idegenekkel szemben. A serdülők között azonban abban az értelemben nem beszélhetünk az *életkor hatásáról*. Azt természetesen jó lenne tudni, hogy a serdülés éveiben milyen változásokon megy keresztül ez az attitűd és a mögöttes értékek, de ilyen vizsgálatról nem tudunk. A magunk kutatási lehetővé teszük a kérdés nagyon durva közelítését: 2006-ban a hetedikesek azt az iskolai korcsoportot jelentették, amelyből 2008-ban középiskolásként is mintát vettünk. A 2006. évi minta a fővárosi hetedik osztályokat reprezentálja, a 2009-ben vett minta pedig a fővárosi 9. osztályokat. A közben eltelt két év alatt a tanulók nemcsak idősebbek lettek két évvel, hanem többségük iskolát is változtatott, és azt nem tudjuk, hogy a 2009. év kilencedikesei melyik iskolatípusban voltak hetedikesek. A kohorszról így sorozatfelvételt készítettünk a „zavaró padtársat” firtató kérdésünkkel (6. ábra).

6. ábra: 13, 15, és 17 évesek eloszlása az idegenellenesség – idegenbarátság skálán (Budapest, 2006, 2008)



Az esetszámok: N (2006. VII.) = 892; N (2008. IX.) = 1303, (2008. XI.) = 1142.

Úgy tűnik, hogy az életkor előrehaladtával nemcsak felnőttkorban, hanem serdülőkorban is növekszik a tolerancia tábor. Ábránkon a 7. és a 9. osztályosok ugyanazt a kohorszt reprezentálják, és enyhe polarizálódást mutatnak, amelyben a toleráns oldal növekedése jelentősebb, mint a szélsőségesen idegenellenes oldalé. Felmerül, hogy vajon hasonló különbségeket látnánk-e, ha két évenként mérnénk az idegenellenességet-idegenbarátságot. Sajnos, ezt már nem tudjuk azonos kohorszon meg-

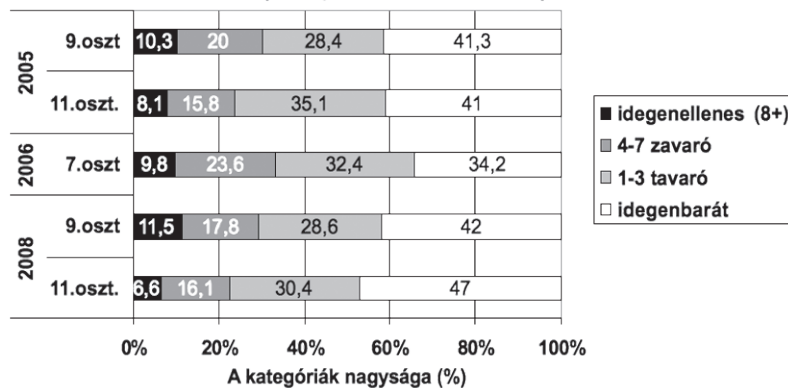
16 Erről remélhetőleg többet fogunk tudni a „Családi politikai szocializáció” című, jelenleg folyó kutatásból (az OTKA támogatásával).



nézni, ezért a „tendencia” folytatódását pusztán a további vizsgálódás ösztönzőjének tekintjük.

Ugyanilyen szintű ösztönzést még szerezhethünk korábbi adatfelvételeinkből: egymás mellé állíthatjuk eddigi csoportjaink, valamint a 2005. év kilencedikeseinek és tizenegyedikeseinek adatait (7. ábra).

7. ábra: Különböző korú serdülők összehasonlítása az idegenellenesség – idegenbarátság skálán (Budapest, 2005, 2006, 2008)



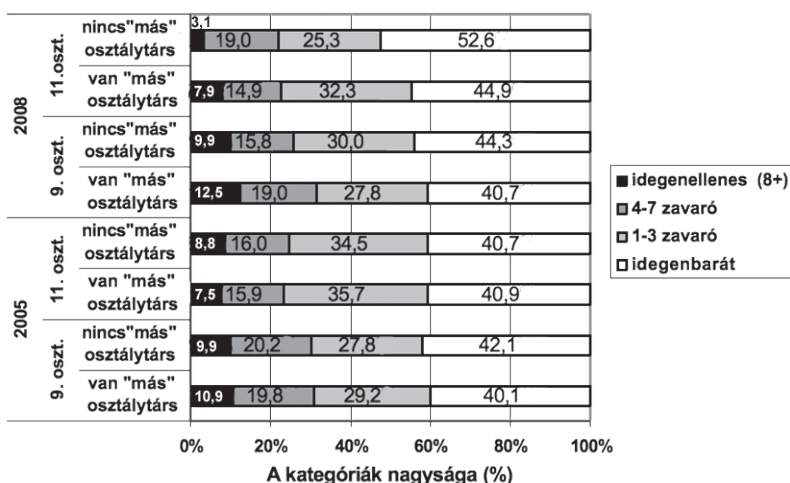
Esetszámok: N (2005. IX.) = 1317, (2005. XI.) = 1154.

Jól jártunk ezzel az ötlettel: 2005-ben a 17 éves körüliek csak egy icipicit kevésbé intoleránsak, mint a 15 éves körüliek, és semmi olyasféle tendenciát vagy áltendenciát nem mutatnak, amelyet a 2006. évi hetedik osztály adatai alapján szerettünk volna látni.<sup>17</sup> Tudomásul kell tehát vennünk, hogy a 7. ábrán látható méretű változások nagy valószínűséggel alkalmi ingadozások csupán. Ha valaki mégiscsak feltételezné, hogy a serdülőkor folyamán valamilyen határozott irányú változás megy végbe általában a tolerancia és intolerancia – különösen pedig az idegenbarátság és idegenellenesség mértékében, akkor annak néhány ilyen mérésnél sokkalta több és alaposabb kutatást kell végeznie.

Méréseink arról győznek meg, hogy empirikus kérdésekben nem nagyon hagyatkozhatunk a mégoly megalapozott elméleti eredményekre sem. *Dencső és Sik* (2007) hivatkozott arra a nemzetközi eredményre, hogy egy előítélettel sújtott csoport tagjával való *személyes kapcsolat* csökkenti az előítéletesség mértékét (*Discrimination* 2007). A két középiskolai vizsgálatunk adatain tudjuk tesztelni, hogy ez vajon Magyarországon, a fővárosi serdülők között is így van-e (8. ábra). Kiderül, hogy nincs így. Vagyis az ilyen típusú megállapítások csak az általános várakozásunkat befolyásolhatják, amikor még nem rendelkezünk konkrét ismertekkel. Nem szabad azonban azt hinnünk, hogy pusztán azért, mert jeles és nagytudású kollégák máskor, másutt sikerrel megállapítottak egy összefüggést, az feltétlenül igaz itt és most nálunk is.

<sup>17</sup> A 2005-ös évfolyamok között a különbség statisztikailag erősen szignifikáns ( $p = 0,002$ ), de Cramer's  $V = 0,064$ ,  $C = 0,09$ , és egyébként is: csak rá kell nézni. Ha valahol nem látunk emberi szóval kifejezhető különbséget, az azt jelenti, hogy nincs mit mondani róla. (Még ha a metodológusok megköveznek is.)

8. ábra: A „mássalgal” való személyes találkozás hatása a budapesti középiskolásoknál (2005, 2008)



A „más” osztálytársat említők aránya: 2005 (IX.) = 52,0%, (XI.) = 49,2%; 2008 (IX.) = 63,3%, (XI.) = 72,8%.

A 8. ábrából csak a 2008. évi 9. osztályosokról tudjuk, hogy olyan kohorszt képviselnek, amelyre valószínűleg igaz, hogy kora növekedésével egyre toleránsabb lesz. A 11. osztályosok azonban 2006-ban voltak kilencedikesek, és 2004-ben hetedikeseek. Azokból az évekből nincsenek adataink, ezért nem tudhatjuk, hogy vajon ezek alatt az évek alatt nőtt meg közöttük ennyire a tolerancia aránya, vagy pedig már eleve ilyen magas volt. Az idegenellenesség felnőttek közötti arányának jelentős hullámszáma mindenképpen óvatosságra int.

Az a tény, hogy ismernek-e az osztálytársaik között más nemzetiségű vagy etnikumú tanulót, csak a 2008. évben okoz eltérést mindkét évfolyamban, de a nemzetközi várakozással ellentétes irányban. A személyes tapasztalat kisebb toleranciával jár együtt, mint a közvetlen tapasztalatok hiánya. A 2005 és 2008 közötti különbség arra utal, hogy minden szocializációs kérdésnél emlékeznünk kell rá, hogy ezek kevésbé strukturális, inkább időbeli kérdések. Egyrészt szóba jöhet a személyes idő (életciklus hatás), esetünkben a serdülők érésevel, másrészt pedig a korszak-hatás, amennyiben 2008 Magyarország és Budapestje már nem 2005 Magyarország és Budapestje. Az új helyzetben a látszólag azonos tényezők is másképpen működhetnek. Az azonban eléggé alapos hipotézisnek látszik, hogy a „mássalgal” közvetlen megtapasztalása a magyar serdülőkre inkább ellentétes hatással van, mint amit Európában mértek – legalábbis a fővárosban –, függetlenül a társadalmi környezet változásától.

## Összefoglalás

Az idegenellenesség – mint általában az intolerancia – tanult viselkedés, amelyet a szocializáció során sajátítunk el. Két évtizedes kutatásaink megerősítették azt az

alapigazságot, hogy a családnak és az iskolának döntő szerepe van az idegenekkel szembeni gyermek- és serdülőkori attitűdök alakulásában, de a konkrét folyamatokat mindig újra meg kell vizsgálni, mert váratlan szerkezetű mechanizmusok működhetnek. A magyar társadalomban domináns típusú ellenérzések – a cigányokkal, a zsidókkal és a románokkal szemben jelentkezők – a serdülőkorra már az új nemzedék jelentős részében gyökeret eresztenek. Más etnikumokra és nemzetiségekre csak a fiatalok egy kisebbsége terjeszti ki. Az intolerancia mezejének ez a bővülése a serdülőkor elején még nem követi sem a hagyományos magyar nacionalizmushoz, sem a rasszizmushoz köthető sémákat, de mindezek lehetősége jelen van benne. A legutóbbi változások azt sejtetik, hogy ha késői serdülőkorban és ifjúkorban nem lépnének fel erős negatív hatások, akkor az intolerancia e fajtájának gyengülése is bekövetkezhetne. Mindenképpen fontos tehát a jelenség további differenciálódásának kutatása a 18–25 éves korosztályban.

CSÁKÓ MIHÁLY

#### IRODALOM

- BERNÁT ANIKÓ & SIK ENDRE (2010) Kissé csökkent az idegenellenesség Magyarországon, <http://www.tarki.hu/hu/news/2010/kitekint/20101206.html> (2011. május 17.)
- CSÁKÓ MIHÁLY (2009) Demokráciára nevelés az iskolában. In: SOMLAI PÉTER, SURÁNYI BÁLINT, TARDOS RÓBERT & VÁSÁRHELYI MÁRIA (eds) *Látás-viszonyok*. Pallas, Budapest. pp. 155–188.
- CSEPELI GYÖRGY, FÁBIÁN ZOLTÁN & SIK ENDRE (1998) Xenofóbia és a cigányságról alkotott vélemények. In: KOLOSITAMÁS, TÓTHISTVÁN GYÖRGY & VUKOVICH GYÖRGY (eds) *Társadalmi riport 1998*. TÁRKI, Budapest, pp. 458–489.
- DENCŐ BLANKA & SIK ENDRE (2007) Adalékok az előítéletesség mértékének és okainak megismeréséhez a mai Magyarországon. *Educatio*, No. 1, pp. 50–66.
- DISCRIMINATION IN THE EU (2007) Special Eurobarometer 263.
- EASTON, DAVID & ROBERT D. HESS (1962) The Child's Political World. *Midwest Journal of Political Science*, No. 3.
- O'BRYAN, MEGAN, HAROLD D. FISHBEIN & P. NEAL RITCHEY (2004) Intergenerational transmission of prejudice, sex role stereotyping, and intolerance. *Adolescence*. [másodközlés: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m2248/is\\_155\\_39/ai\\_n9488731/?tag=content;coll](http://findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_155_39/ai_n9488731/?tag=content;coll), 2011. március 20. 0:36]
- SIK ENDRE (2002) Idegenellenesség Magyarországon 1998-ban. In: *Magyarország és a magyar kisebbségek*. MTA Műhelytanulmányok, Budapest, pp. 163–174.
- SZABÓ ILDIKÓ & CSEPELI GYÖRGY (1984) Politikai érzelmek iskolája. *Jel-kép*, No. 2.
- SZABÓ ILDIKÓ & ÖRKÉNY ANTAL (1982) *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány, Budapest. p. 198. (Minoritás könyvek, 5.)

## MIGRÁNSOK ISKOLÁI

**E**BBEN AZ ÍRÁSBAN A TRANSZNACIONÁLIS migráció gyermekeinek magyarországi iskoláztatásáról lesz szó. Ehhez kapcsolódóan külön bemutatjuk a Tarczy Lajos Általános Iskola, mint NATO-bázisiskola kialakulását.

### Történelmi előzmények a külföldi tanulók iskoláztatásban Magyarországon

A magyar neveléstörténetben a 20. század elejéig visszanyúlhatunk, ha nemzetközi iskolaláncok intézményeit keressük. A legkorábbinak a Birodalmi Német Iskola tekinthető, amelyet a Reichsdeutsche Schule Egyesület 1908-ban nyitott magániskolaként a Német Birodalomból Magyarországra érkezők gyermekeknek. Néhány év múlva magyar és más állampolgárok is látogathatták. A működést a német állam támogatta, s hamarosan világméretű szervezetté vált. 1912-ben a nemzetközi méretek már jelentősek voltak, hiszen öt kontinensen mintegy 5000 Auslandschule működött 400 000 tanulóval. Amerikában 4868 ilyen iskola volt 333 686 tanulóval, Európában 115 iskola, 18 380 tanulóval (*Kemény 1928*; *Reichdeutsch 1928/29*). Francia Iskola is ebben az időben létesült hazánkban a Francia Kulturális Intézet ösztönzésére más európai fővárosok példáját követendő. Az előző intézményhez hasonlóan ugyancsak elsősorban saját állampolgáraik francia nyelvű és kultúrájú nevelését vállalta. Ekkor létesült Olasz Iskola is Budapesten. Előbb egy szobányi olasz nyelvtanfolyam bővült magániskolává, majd 1935/1936. tanévtől Olaszország által támogatott teljes képzést nyújtó intézménnyé vált. 1939-ben megnyitották a magyar és más állampolgárok előtt a két ország által kötött egyezmény alapján – hasonlóan a másik kettőhöz.

Ha a külföldiek nevelésének-oktatásának vizsgálatakor a „diplomatagyermekektől” elmegyünk a menekültekhez, akkor e téren a második világháború alatti Balatonboglári Lengyel Gimnázium érdemel említést (*Vámos 2008a*). Ez volt az első ismert, állami és egyházi program, amelynek célcsoportja a hazánkba érkezett menekültek voltak. A második a Gorkij Iskola (1947–1956) volt, amelynek tanulói sajátos elegyet képeztek a háború előtt Szovjetunióba emigrált és háború után hazatért családok, illetve Jugoszláviából menekült szovjetek, s főleg a megszálló csapatok és politikusok gyermekeiből. Az előzőekben hasonlóan itt is előbb a diplomata-feleségek szerveztek programokat a gyermekeiknek, amely szovjet követségi iskolává nőtte ki magát a Vilma királynő úti (később Gorkij fasor, ma Városligeti fasor) Andrassy-palotában. Az említett német, olasz, francia iskolákhoz hasonlóan itt is a származási ország iskolarendszere épült ki, orosz rendszerű, tízosztályos iskola. 1950-től a magyar kormány fennhatósága alá vonta, s a Maxim Gorkij Magyar-Orosz Iskola nevet adta neki. Elszigeteltségét enyhítendő magyar tanulók fogadá-

sára is alkalmassá tették azzal, hogy magyar nyelvet is tanulni lehetett. 1956-ban politikai és pedagógiai okokra hivatkozva megszüntették (*u.o.* és *Vámos* [2008b]).

Az ötvenes-hatvanas évek iskoláztatásában világszerte megélenkül az érdeklődés a tantervek, tananyagok, követelmények összehangolására, újabb iskolahálózatok jöttek létre. A multinacionális konzorciumok, a transznacionális gazdasági és politikai elit az országok közötti mozgásakor gyermekeinek hosszú távú iskoláztatását is meg akarta oldani. 1953-ban létrejött az Európai-Iskola hálózat első intézménye Luxemburgban, amit a Szén és Acél Közösség tagországai hoztak létre közösen kidolgozott tantervek, közös tanári állomány, az anyanyelven kívül a közösség nyelveinek (angol, francia és német) tannyelvként való alkalmazásával (*Vámos 1991; Pelényi 2004*).

Minekután – sok itt nem részletezhető ok miatt – az Európába irányuló migráció felgyorsult, ezért nagy számban kerültek idegen ajkú gyermekek a befogadó országok iskoláiba. Az Európai-Iskolák elitista szellemisége és „zártláncú” működése nem tette lehetővé befogadásukat. A különböző állampolgárságú gyerekeket a korábban, még a 20-as évektől szerveződő, de valójában a 60-as évektől kiteljesedő Nemzetközi Iskolák, Nemzetközi Osztályok fogadták be, melyeknek önkormányzati és magánfenntartású formái egyaránt voltak. Nem csak az elnevezés lett más, hanem az oktatás célja, tartalma, követelményei is. Az előbbi esetben az Európában „közlekedő”, saját országukban többségi nyelvet beszélő tanulók tanulhatják szüleik új állomáshelyén anyanyelvüket és idegen nyelveket, az utóbbiban pedig a bevándorló kisebbség tanulja a befogadó ország nyelvét. Mindkettőben tanultak az országok saját állampolgárainak gyermekei is.

Magyarországon ez időben ezzel ellentétes folyamat zajlik. 1945 után lényegében megszüntek a külföldi iskolák, a felnövekvő magyar generációkat a kötelező orosz tanulásra állították át. Korosztályok sora fejezte be úgy a közoktatást, hogy más idegen nyelvel, más idegen kultúrával nem találkozott, s élt felnőttként úgy, hogy soha nem hagyta el az országot. S csak a rendszerváltozásként fémjelzett 1989-es mérföldkő előtt néhány évvel látszik egy stratégiaileg új nyelvtanítás-politika (1. ábra). Kétnyelvű iskolák születnek, s változik az '56-os emigrációhoz való viszony is: hosszadalmas, már-már kínkeserves törekvések eredményeként 1984-ben megnyílik majd néhány év után okafogyottan megszűnik Kőszegen a korábban Sárospatakra tervezett angol-magyar gimnázium a második generációs magyar emigráció hazaszerzésére (lásd ezeket bővebben: *Vámos* [2008a]).

## Nemzetközi iskolaláncok és külföldiekre specializálódott magániskolák 1989 után

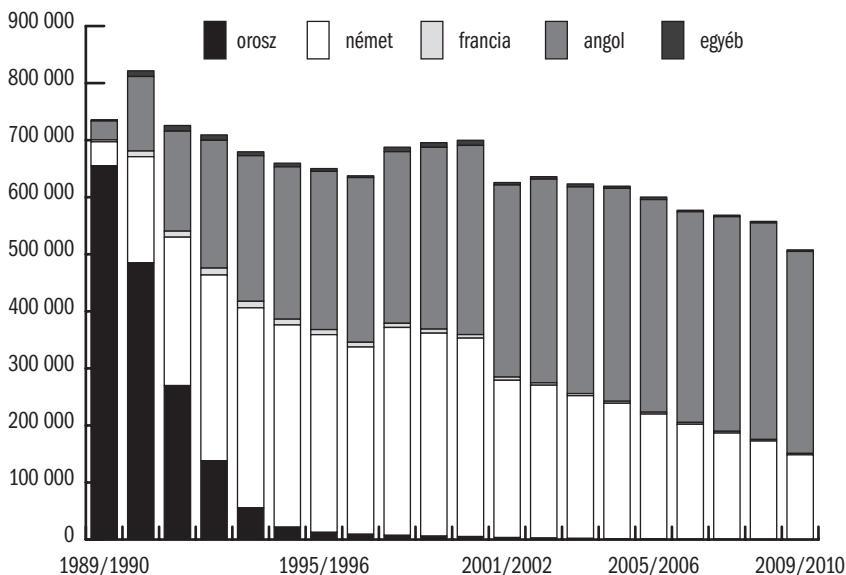
### *Oktatásszociológiai és pedagógiai dimenziók*

A magyar pedagógiai kultúra lassan alkalmazkodik a külföldi állampolgár tanuló megjelenésével járó új feladatokhoz. Az iskola nyitottsága más kultúrák iránt, adaptivitása a különleges bánásmódhoz általánosan alacsony, elmarad a nemzet-

közi gyakorlattól és a neveléstudomány által kínált lehetőségektől (*Feischmidt & Nyíri 2006; Boreczky, Czachesz, Győri & Vámos 2011*). A kép azonban ennél is sokkal árnyaltabb, ha a külföld állampolgár gyermekeket, tanulókat fogadó intézmények széles skáláját vesszük alapul, s nem szűkítjük le a nézőpontunkat kizárólag az önkormányzatok által fenntartott intézményekre.

A migrációt kiszolgáló közoktatási alrendszer a magyar oktatásszociológia mintázatát meghaladó mértékben polarizált, beleértve a pedagógiai feltétel- és határendszerét, valamint az állami törődést is. A menekült gyermekeket fogadó intézményeket főleg civil szervezetek segítik (*Illés, Kováts, Medjesi & Vámos 2010*), de még így is – lényegében eszköztelenül – belesodrónak a személyes és szervezeti „kiégésbe”, vagy kihátrálnak a feladat mögül, hogy elkerüljék a magyar állampolgárok kiiratkozása miatti spontán szegregációt. A másik végleten a magyar felsőosztály és transznacionális elit fizetőképes keresletként jelentkezik a Magyarországon működő nemzetközi, idegen nyelvű iskolákban, s az önkormányzati kétnyelvű intézményekből kiszoruló középosztály is talál külföldieket megcélzó magyar alapítású, de idegen nyelven is tanító magánintézményeket (*Paveszka & Nyíri 2006*). Az iskolák közötti törésvonalak tehát a tanulók szociológiai mintázata mentén alakulnak ki.

1. ábra: Az orosz nyelvtanulás kivonulása az általános iskolákból, s az angol és német nyelvtanulás kiépülése, 1980–2008



Forrás: *Oktatási Évkönyvek*.

Ennek a folyamatnak a gyökere a kilencvenes évekre tehető, ekkor létesült a nemzetközi iskolák első hulláma is. A kilencvenes évekbeli társadalmi-gazdasági trendek általában is a közoktatás nyitottá válását mutatják, és nyelvoktatáspolitikai állapot-változást. Az 1. ábra szemlélteti, hogy milyen gyorsan ment végbe a nyelvtanulás szerkezeti átalakulása az általános iskolákban, ahol 1989-ben eltörölték az

orosz nyelv kötelező tanulását. Ez a felmenő rendszerű átállásnál jóval gyorsabb lefolyású folyamat azt mutatja, hogy a rendszerváltozás előtti zárt nyelvpolitika jelentős társadalmi feszültség forrása volt, s nyolcvanas-kilencvenes évekre jellemző „nyelvéhség” a magyar közoktatásban néhány év alatt alapvető nyelvtanulási szerkezetváltást hozott, az angol és német nyelv térnyerésével.

A nyelvtanulás szerkezetének átalakulása nem hozta magával automatikusan a korszerű nyelvpedagógiai és különösen nem a multikulturális szemléletet. Az oroszstanárból gyorstalpalón angol tanárrá vált kollegák életkoruknál fogva mára elfogynak ugyan, de a dinamikus, nyelvet jól ismerő, a nemzetközi térben eligazodó fiatalok kiképzése és munkába állása lassú és hosszú folyamat, amitől dinamizmusában alapvetően eltérnek a pedagógussal és főleg az iskolával szemben megjelenő új társadalmi elvárások. Annak belátása nyomokban van jelen, hogy a magyar közoktatásban kézenfekvő hálózatos szervezeti tanulás az iskolának előnyös, továbbá, hogy ma más a szervezet és az iskola-menedzsment szerepe a pedagógiai folyamatokban, miközben az ilyen irányú trendeknek ma már nemzetközi dimenziója van.

### *A nemzetközi és magániskolák típusai, jellemzői*

Magyarországon 2011-ben 15 külföldi, nemzetközi, illetve olyan magyar magánintézmény ismert, amely pedagógia programjában külföldi állampolgár befogadását célozza meg, vagy magyar társaikkal közös tanítását. Az alapítói, fenntartói és – a tandíj alapján számított – klienseiket tekintve az alábbi csoportokat lehet megkülönböztetni.

– Magyar alapítványi iskolák. Célcsoport a magyar és külföldi középosztály. Az iskolák a magyar közoktatás részeként működnek. Magánszemélyek, cégek tulajdonában állnak.

– BME Két Tanítási Nyelvű Gimnázium – Nemzetközi Középiskola (alapítás: 1995),

– International School of Budapest Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola (alapítás: 2000).

– Külföldi alapítványok vagy nemzetközi szervezetek és a magyar állam közösen alapított, vagy közös a fenntartásban működő, illetve közoktatási megállapodással kísért külföldi tulajdonú iskolák. A csoport tagjai a magyar és külföldi felsőosztályra számítanak. (Akár több millió forint tandíj.)

– Gustave Eiffel Francia Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (alapítás: 1962),

– Budapesti Amerikai Iskola (alapítás: 1972),

– Osztrák-Magyar Európaiskola (alapítás: 1990),

– Greater Grace Christian Academy (alapítás: 1991),

– Deutsche Schule Budapest (alapítás: 1992),

– McDaniel College, Budapest (alapítás: 1994),

– Britannica Angolnyelvű Nemzetközi Általános Iskola és Gimnázium (alapítás: 1996),

– SEK International School Budapest (alapítás: 1997),

– British International School Alapítványi Óvoda, Általános- és Középskola (alapítás: 2006).

– A harmadik csoportba tartozó iskoláknak nincs kapcsolata a magyar közoktatással. Ezek követségi, illetve külföldi magániskolák. Nem szerepelnek magyar nyilvántartásokban, a kutatói hozzáférés nehéz. Az eddig megismert intézmények az alábbiak (lásd bővebben: *Vámos* [2008a]):

– Nagy Szocialista Népi Líbiai Arab Jamahir Alwahde Arabye Iskola (alapítás: 1981),

– Orosz Iskola (alapítás: 1986),

– Japán Alapítványi Iskola (alapítás: 2005).

Az iskolákra jellemző a 12 évfolyamos szerkezet, a minél teljesebb képzésre törekvés. Általában elmondható, hogy ezek az intézmények az internettel támogatott pedagógiai marketing jeles példáit nyújtva licitálnak a nyelvtanulási, sportolási, szabadidős választékkal, s egyéb szolgáltatásokkal, valamint a Magyarországon kevésbé versenyképes tandíjakkal és térítési díjakkal. Hangsúlyozzák a kulturális és vallási nyitottságot, a nyelvi, tantervi és vizsgaekvivalenciát a nemzetközi térre, a kultúrák közötti párbeszédet, a tanulói támogatást és a partneriális kapcsolatot a szervezet részéről. Szervezeti jellemzőjük a tantestülettől független menedzsment, a nemzetköziség, az iskolák hálózatba tömörülése – ami ugyancsak piaci elem. „A Greater Grace Christian Academy [...] elismert tagja a Nemzetközi Keresztény Iskolák Szövetségének. Ez a több mint száz országban működő, 5000 iskolát felölelő szervezet.”<sup>1</sup> „A SEK International School Budapest [...] a SEK Nemzetközi Szervezetéhez tartozik ([www.sek.net](http://www.sek.net)), amely Európán kívül jelen van az USA-ban és Latin-Amerikában és több mint 110 éve áll az oktatás szolgálatában.”<sup>2</sup> Ez utóbbi iskola a 200 tagszervezetet tömörítő The International Schools Association-nak is tagja.<sup>3</sup> Egyike annak a három Magyarországon működő nemzetközi intézménynek, ahol Nemzetközi Érettségi vizsga tehető, s amely valójában egy pedagógia rendszer a világ 129 országának 2401 iskolában működve egységes elvek és követelmények szerint. A minőségi tanterv a legkényesebb igényeket is kielégíti. A sikeres érettségi vizsga felvételt nyújt a legrangosabb egyetemekre.

Összességében a nemzetközi, magániskolák magukat többnyire az alábbi jellemzőkkel határozzák meg:

– A tannyelv-választás és nyelvtanulás kiemelt szempont (angol, francia, német, spanyol).

– A nevelés-oktatás központjában a nemzetközileg jól konvertálható képességek fejlesztése áll, a kulturálisan erősen meghatározott ismeretek tanítása helyett.

– A tanulói mobilitásra és sokszínűsége érzékeny pedagógiai légkör és szakértelem.

– A szülői hozzájárulás (tandíj) arányával pozitívan korreláló körülmények és szolgáltatások a nevelés-oktatásban.

1 <http://magyar.ggis.hu/pages/ACSI-nemzetkozi-keresztény-iskolak-szovetsege> (olvasható volt: 2011. március 14.)

2 <http://www.budapest.iesedu.com/default.asp> (olvasható volt: 2011. március 14.)

3 <http://www.isaschools.org/>



- A képzés nemzetközi hálózata, hogy a más országból érkezők érvesztesz nélkül folytathassák tanulmányaikat Magyarországon, s innen továbbutazva megtalálhassák azt a partneriskolát, amely ugyanannak a hálózatnak a tagja, vagy eléggé befogadó ahhoz, hogy hasznosítsa, továbbépítse a tanuló elért eredményeit, ne kényszerítse „újrakezdésre”.

### *A transznacionális migráció*

Ami a transznacionális migrációt megkülönbözteti a migráció korábbi vagy más típusától, az a tőke expanziójának logikájához való kötődés, a határokon átívelő társadalmi hálózat (Portes et al 1999). Glick Schiller szerint a transznacionális migráció állandó kapcsolatot feltételez a gazdasággal, a politikával, s – ami különösen fontos – szoros a kapcsolat a származási ország szociális intézményeivel, miközben viszonylagos integrációs törekvés tapasztalható a befogadó ország különböző struktúráiba. A transznacionális migrációt a transznacionális mozgások idézik elő. Jellemző rájuk az egyszerre „itt” és „ott” típusú élet, egyfajta újfajta neo-kozmpolitizmus. Azon jellemzőjük mentén, hogy szükség van rájuk mind a származási, mind a befogadó ország esetében, valamint, hogy a nemzetközi térben élést a globalizált világ táplálja, a transznacionalizmus fogalmát egyes kutatók kiterjesztették azoknak a nemzetközi cégeknek, szervezeteknek az alkalmazottaira is, akik a munkahelyük jellemzői miatt dolgoznak/élnek egyik vagy másik országban, köztük sokan magasan kvalifikált értelmiségiként. Ez utóbbi csoport esetében értelmezhetetlen a „célország” fogalma, az egyik országból egy másikba törekvés a jobb megélhetés érdekében. A magasan kvalifikált transznacionális migráns csoport tagjai folyamatosan mozognak, ezért minden befogadó országból csak annyit „vesznek ki”, amennyi az ott tartózkodás időszakára szükséges. Ebből is fakad, hogy gyermekük taníttatásakor felértékelődnek a (transznacionális) kulcskompetenciák (idegen nyelv, IKT-kompetenciák, szociális kompetenciák stb.). A valós és virtuális térben egyaránt jól mozgó ún. e-értelmiség<sup>4</sup> (Nedelcu 2006) azonosítása és a „hordozható gyökér” fogalma azt mutatja, hogy a migráció-kutatások új területeket találtak.

A nemzetközi migráció transznacionális üzletgá vált, egyszerre több szinten és több intézmény bevonásával szerveződik az emberek áramlása a tőke és a javak mozgása mellett. Ebben az üzletágban megjelennek a küldő és fogadó államok, kormányzati szervek, a multinacionális cégek, a munkaerő mozgását szervező ügynökségek, nemzetközi migrációs szervezetek – s mint látjuk az iskolák is. Magyarország is részese ennek a jelenségnek, nem utolsó sorban azzal, hogy maga is függ a transznacionális tőkétől, melyet exportorientált ágazataiba tápláltak.

<sup>4</sup> Ezt a jelenséget Melegh Attila Virtuális migrációnak nevezi: „A globalizációs kor egy újabb migrációs formája már a testek térbeli mozgását sem igényli, hiszen az online állások megjelenése pl. a biztosítási szakmákban, szoftverfejlesztésben lassan létrehozta a virtuális migráció különböző formáit, amelyek területen kívüliek nemzetállami szempontból (Aneesh 2001, 2003). Ugyanide tartoznak a különböző hívasközpontok (call centres), amikor is az Amerikában tartózkodó érdeklődő Indiából kap választ a kérdésére. Ugyancsak a testek virtuális mozgásának számíthat az internetes pornóipar is, ahol nők és férfiak internetes kapcsolatok révén bocsátják áruba testüket.” (Melegh 2002) (olvasható volt: 2009. április 14: <http://eszmelet.freeweb.hu/62/melegh62.html>)

A magyarországi migráció-kutatás és migrációval foglalkozó szakirodalom még alig foglalkozik a tanulók szociális összetételével, s azzal, hogy a migráció különböző típusaiba sorolható családoknak milyen iskoláztatási várankozásaik és jövőképek van. Ebből következik, hogy azzal sem, hogy mit jelentenek ezek a különbségek a tanulási hatékonyság és pedagógiai igény szintjén, illetve az iskola részéről a bánásmód terén. Másrészt, a nemzetközi szakirodalomban kevés figyelem övezi a magasan kvalifikált, a nemzetközi gazdasági, politikai, kulturális hálózatban dolgozókat, családjaikat, gyermekeket az egyik országból a másikba történő átköltözéskor. Előfeltételezett, hogy az ő esetükben hatékony és jól működik a szociokulturális háló, védi a gyermeket a migráció okozta traumáktól, a család tudatosan alakítja a hosszú távon eredményes tanulmányokat. A hazai tapasztalatok is azt mutatják, hogy a nemzetközi térben élő társadalmi csoportok kellően jó érdekérvényesítők, s, ha nem megfelelő számukra egy adott iskola, akkor gazdasági és kulturális tőküket mozgósítva haladéktalanul másikat keresnek, új megoldás után néznek.

A pápai NATO-bázis egyik alkalmazottja 9. évfolyamos, középiskolás korú gyermekével érkezett. A tanulónak felkínálták a pápai Petőfi Gimnázium nyelvi előkészítő évét, ahol angol nyelvet magas óraszámokban tanulhat, majd ezt követően magyar nyelvű tanulmányokat folytathat, vagy bevárhatja a később induló magyar-angol gimnáziumi képzést. A szülők ezzel nem elégedtek meg, tovább keresték a lehetőségeket, s a pápai gimnázium helyett a távolabbi, már működő győri kétnyelvű középiskolát választották. Ezzel elkerülni vélték az egyik legnagyobb migráció-pedagógiai veszélyt, az évvesztést, a megkezdett és nem befejezett tanulmányok, a tudástöredékek halmozódását. (Esetleírás forrása: Tarczy Lajos Általános Iskola, Pápa.)

## A Tarczy Lajos Általános Iskola, mint NATO-bázisiskola

„A NATO gyermekenként külön támogatásban részesíti a családokat (244 €/hónap/gyermek), s külön (nem publikus) támogatást nyújt az iskoláztatás költségeihez. Ez utóbbi meghosszabbítható a »gyermek« 26 éves koráig, ha a szervezet számára hasznos tanulmányokról van szó.” (www.nato.int)

### *Az iskola pedagógiai előzményei*

A nagy múltú Tarczy Lajos Általános Iskola a 2008/2009. tanévtől a pápai NATO repülőtér családos személyzetének bázisiskolája lett, ezért meglévő tanítványai mellé rövid idő alatt több külföldi állampolgárt is fogadnia kellett. Ennek előzményeként 2008 folyamán döntés született arról, hogy a különböző életkorú és állampolgárságú tanulók tanulmányainak kérdését a fenntartó városi önkormányzat magyar-angol tanítási nyelvű oktatás bevezetésével oldja meg. Erre alapot adott az iskolában hagyományos angol emelt szintű oktatás. A két tanítási nyelvű oktatás melletti döntést motiválta, hogy a fenntartó olyan képzést keresett, amely a külföldieknek és a magyaroknak egyaránt vonzó lehet. Az elképzelés, hogy a magyar tan-

nyelv nemzetközi térben mozgó családoknak vonzó lehet, néhány évvel korábban a Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű általános Iskola létesítésnek időszakában is aktuális oktatáspolitikai cél volt. A két iskola között hasonlóság van még a kéttanyelvűség magyar modelljében, a kétnyelvű oktatás egyidejű kiépülésében a felmenő rendszerű benépesülés helyett, a magyar mint idegen nyelv órarendi tanításában és a tandíjmentességben. Mindkét iskolában oktatáspolitikai törekvéssel indult a program, s mindkét helyen lezajlott az épület felújítása és korszerűsítése a külföldiek megérkezése előtt. A különbségek azonban legalább annyira meghatározóak; a Magyar-Kínai Kétnyelvű Általános Iskola előzmény nélküli intézmény, új alapítású, újként kidolgozott pedagógiai koncepcióval kezdte meg működését. Nemzetközi tantestületében magyar és kínai tanárok dolgoznak együtt. Az iskolában túlnyomó többségében kínai állampolgár tanulók járnak, kisebb részben magyarok. Állami fenntartású (Vámos 2006). A Tarczy iskola pedagógiai hagyományaira építkezve alakította át képzési szerkezetét és kezdett hozzá az angolul tanítani tudó magyar pedagógusok toborzásához a meglévő pedagógus-állományra támaszkodva. A tanulóközösségének kisebb része magyar itt is, de a külföldiek sokféle anyanyelvűek és állampolgárságúak. Önkormányzati fenntartással működik.

A közös elemek között számon kell még tartani az iskola létesítését kísérő állami érdeket és az erre hivatkozó pedagógia beavatkozást, illetve a működési kapacitás kezdeti támogatását.

A Tarczy iskola új feladatáról az oktatási kormányzat 2008. augusztus végén értesült az iskolát fenntartó önkormányzat megkeresésében. A minisztérium számára nyilvánvaló volt, hogy a NATO-háttér miatt a külföldi tanulók megfelelő fogadása ugyan pedagógiai feladat, de aminek jó minőségű ellátását a honvédelmi és külügyi tárca figyelme is kísérni fogja. Ezért a tárgyalásokon felvetette az iskolai munka várható hatékonyságának és a különböző szereplőkre háruló felelősségnek a kérdését. A 2008/2009. tanév első felébe benyúlóan – több helyi (iskolai, fenntartói) és OKM-es tárgyalás után – úgy látszott, hogy az iskola nincs kellően tisztában a várható feladatok nagyságával és azok jellemzőivel. Kétnyelvű oktatást fog bevezetni, miközben nem rendelkezik tapasztalattal e téren, de lényegében nem volt gyakorlata migráns tanulók nevelése-oktatása terén sem, s különösen nem e kettő kombinálásával jelentkező sajátos pedagógiában. Viszont – úgy tűnt – készen álltak az új feladat befogadására. 2008. december 1-jén az OKM megállapodást kötött az Országos Közoktatási és Fejlesztési Intézettel az „Interkulturális nevelés” címet viselő projekt megvalósítására április 27-i határidővel.

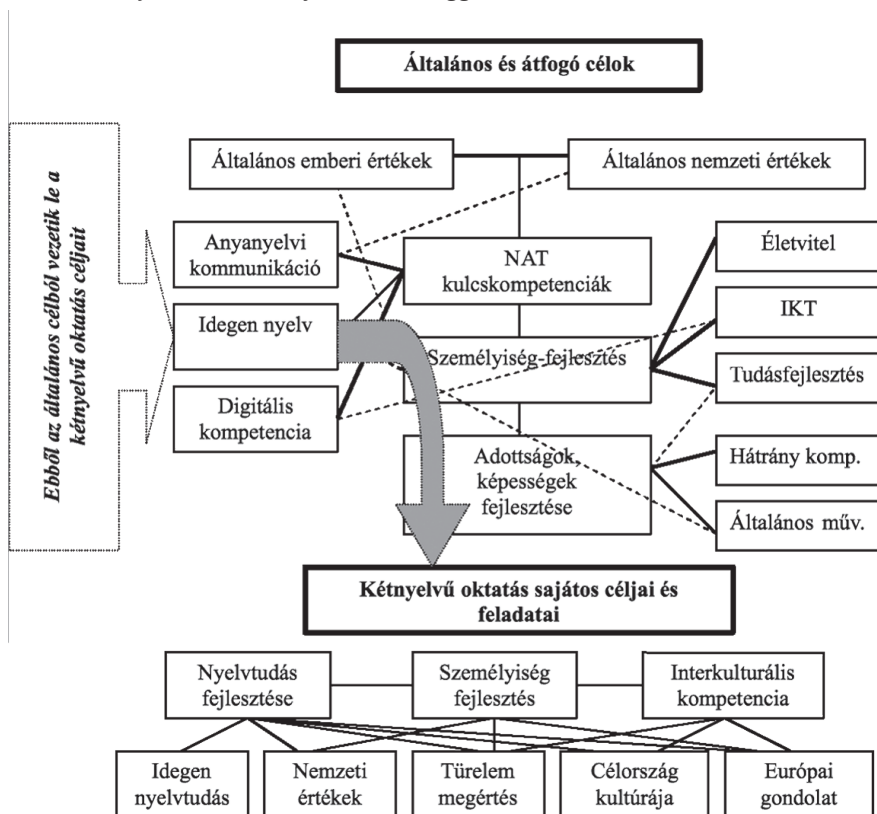
### *A magyar és nem magyar tanulók együttnevelésének előkészítése*

A Magyar Köztársaság Kormánya és NATO közötti megállapodás alapján a Légiszállítást Kezelő Szervezet (NAMO) tisztségviselői és velük egy háztartásban élő családtagjaik számára biztosítani kell a megfelelő feltételeket a magyarországi tartózkodáshoz. A pápai repülőtéren dolgozó nemzetközi személyzet gyermekeinek óvodai nevelésével és iskolai oktatásával kapcsolatos feladat megoldásában Pápa

város az illetékes, melynek közreműködésével a NATO delegáció a Tarczy Lajos Általános Iskolát választotta ki, hogy a NAMO tisztségviselők gyermekei számára.<sup>5</sup> Annak érdekében, hogy a gyermekek angol nyelvű oktatásban is részesülhessenek az oktatási kormányzat egyedi engedélyt adott ki a kétnyelvű oktatás bevezetéséről, a tanulók osztályba sorolásáról, a létszámhatárról s más általános jogszabályi kitételek alól.<sup>5</sup> Az OKM indoklasként megjelölte az intézménybe érkező külföldi tanulók várható fluktuálása a tanév során, illetve abban való érdekeltséget, hogy az intézmény kiemelt pedagógiai célként kell érvényesítse a NATO-tisztségviselők gyermekei számára a magyar mint idegen nyelv, valamint az angol mint közös nyelv oktatását. Az egyedi engedély kikötötte, hogy a Tarczy Lajos Általános Iskola esetében a működéshez szükséges többlétszolgálatások fedezetét a fenntartónak kell állnia vagy a nevelési-oktatási intézménynek saját forrásból kell biztosítania.

### A pedagógiai program jellemzői

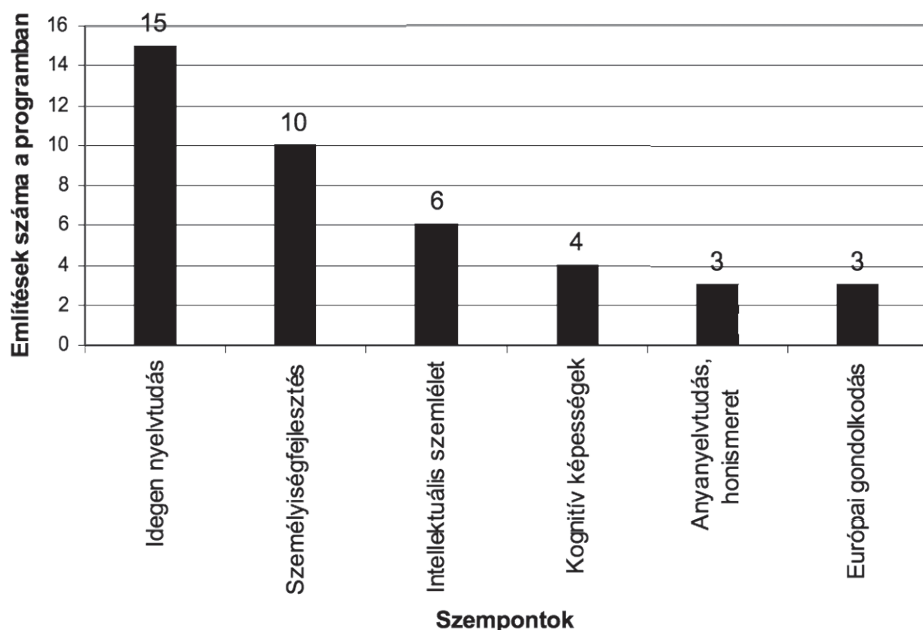
2. ábra: A Tarczy Lajos Általános Iskola pedagógiai programjának általános nevelési céljai és a két tanítási nyelvű oktatás céljainak összefüggései



<sup>5</sup> Iktatószám: 22961-1/2008. (Oktatási és Kulturális Minisztérium Köznevelési Szakállamtitkárság)

A pedagógiai programban leírt kétnyelvű oktatás a magyar tanulóknak szóló idegen nyelvvoktatást és a külföldi tanulóknak szóló magyar mint idegen nyelvvoktatás célját ötvözi, az előbbiből kiindulva. „Világszerte keresik az idegen nyelv hatékonyabb elsajátításának különböző lehetőségeit, s eljutottak azokhoz a »rejtett tartalékokhoz«, amelyek a gyermekkori nyelvi fogékonyságban, az idegéletteni, pszicho-lingvisztikai, szociolingvisztikai sajátosságokban rejlenek... Éppen emiatt van nagy jelentősége a készségtárgyak, pl. ének-zene, rajz, technika és testnevelés idegen nyelven való oktatásának.” (Ped.Pr. 62. o.) A kétnyelvű oktatás saját céljai a pedagógiai program általános céljainak kiegészítése, s ebben az értelemben sajátos többletet jeleníti meg. Az általános és átfogó célok és feladatok (17–18. o.) és a kétnyelvű oktatás sajátos céljai és feladatai (62–63. o.) egymás kiegészítéseként értelmezhetők a nemzeti alaptantervből kiindulóan. Az idegen nyelven folyó tanulást, a célnyelv-tanulást kihasználják a személyiség-fejlesztéshez, amely a „nyelvek találkozása = kultúrák találkozása” gondolaton keresztül vezet a megértés, tolerancia, interkulturális szemlélethez.

3. ábra: A Tarczy Lajos Általános Iskola pedagógiai programjának hangsúlyai (2008/2009. tanévtől)



A programban nem hangsúlyos az a sajátosság, hogy nem csak magyar anyanyelvűeknek szóló kétnyelvű oktatás megszervezése történik. Megjelent ugyan az interkulturális szemlélet, az európaiság gondolatköre, az ország NATO-hoz csatlakozása, de ehhez – tapasztalatok hiányában – konkrét feladatokat nem tudott megjeleníteni. Hiányos a program a migráció problémáinak kezelésében. Még az

említés szintjén sem jelenik meg a célok között, hogy ebben az iskolában az angol nyelv nem mindenki számára lesz idegen, miképpen az sem, hogy a magyar nyelv státusza megváltozhat, s az interkulturális találkozás nem csak az idegen nyelvi órán elővett tematikákban lesz jelen, hanem az iskola folyosóján, a tornateremben, az iskolapadban ülő szomszéd gyermekkel való kapcsolatban is. A 3. ábra szemlélteti ezt a kettősséget, vagyis, hogy az iskola a magyar kliensek számára vonzó üzeneteket fogalmaz meg programjában, de elmarad a nemzetközi iskolákban szokásos interkulturális szemlélet és európaiság hangsúlyaiában.

### *Interkulturális pilot-program a Tarczy Lajos Általános Iskolában a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók iskolai nevelése-oktatása megszervezésére<sup>6</sup>*

Az iskolára háruló feladat nagyságát és jelentőségét érzékelve az OKM egy több blokkból álló projektet telepített az iskolába, mely 2008 végén megindult. Részei voltak: (1) együttműködésre felkészülés az érdekelt felek és szakmai támogatói között, (2) az interkulturális pedagógiai program adaptációja, (3) a külföldi állampolgár tanulók sajátos nevelés-oktatására való felkészülés, (4) a magyar mint idegen nyelv tanítás segítése. Az iskola elsődlegesen a működés körülményeiben szeretett volna javulást elérni, a projekt támogatója és finanszírozója pedig a szakmai, pedagógiai szempontoknak akart elsőbbséget adni. Végül ez utóbbi valósult meg. A szerződéskötésre a megkezdett tanév októberében került sor az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet gondozásában az OKM 2008-as költségvetési keretéből kihelyezett támogatási keretösszeg terhére, 2009. áprilisi zárással.

A Tarczy Lajos Általános Iskola pedagógusközössége jó időben találkozott a projekt elemeivel. A szervezeti kultúra javulása, az erősségek felszaporodása a további feladatokkal kapcsolatos minőségi munka és a kompetencia-érzés alapját képezhetik. Ez annál inkább is szükséges, mert a tantestület egymást korábban nem ismerő tagokból verbuválódott, tehát a közös értékek, normák tanulása már célirányosan, a pedagógiai tevékenység fókuszra mentén folyhat. Ez utóbbi miatt a projektben fontos elem volt a szervezetfejlesztés (például a projekt menedzselés, a hazai és nemzetközi tapasztalatcserék, a honlap-, és web felület fejlesztése), valamint az iskola belső világának interkulturális szemléletű stabilizálódása. A projekt hatására a nevelőtestületet szakmai figyelmé kétségtelenül a kétnyelvű oktatás és interkulturális nevelés-oktatás irányába fordult.

Az interkulturális pilot-programnak a Tarczy Lajos Általános Iskolában abban látszik jelentősége a pedagógusok esetében, hogy fokozta érzékenységüket olyan tanulók iránt, akik hazájuktól távol élnek, akik nem anyanyelvükön tanulnak. Az, hogy azonosíthatóvá váltak az új feladattal járó teendők, remélhetően hozzájárult egy önfejlesztő, saját további tanulásban elkötelezett pedagógusi szemléletmód kialakulásához. E mellett gazdagodott a pedagógiai eszköztár és módszertani felké-

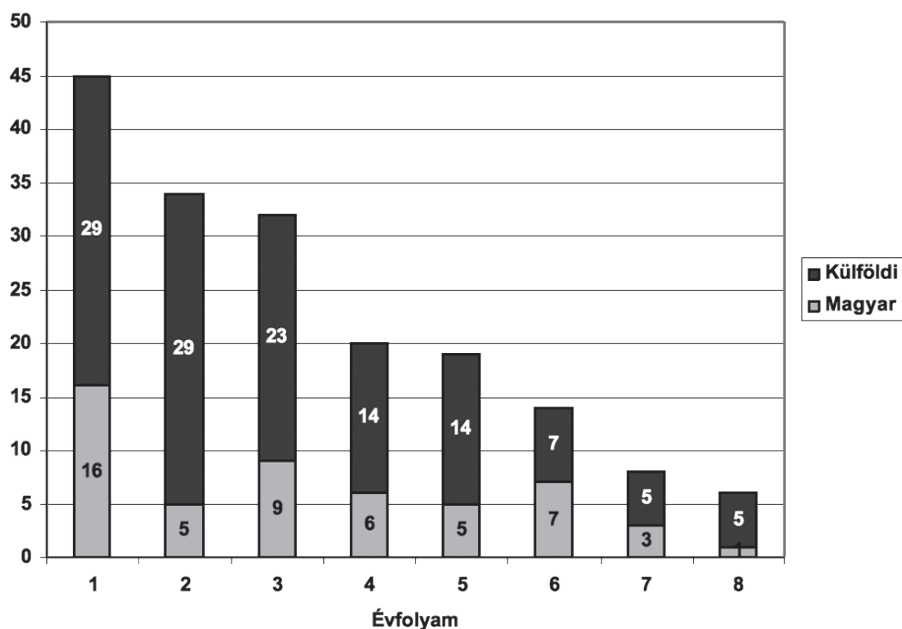
---

<sup>6</sup> 26873-1/2008-as támogatási szerződés.

szültség hazai és nemzetközi iskolátogatások és konzultációk tapasztalataival, a pedagógusok angol nyelvtanulásba fogtak, fokozták az IKT alkalmazását, megismerkedtek a tanulói portfólióval. A pedagógiai szemlélet és gyakorlat változásához hozzájárul, hogy 2009-ben megjelentek az első külföldi tanulók és szüleik, külföldi nyelvtanárok, akik közvetlenül is érvényesítették szempontjaikat.

Az iskola benépesülése külföldiekkel a 2009/2010. tanévben kapott lendületet. 3 fő még 2008-ban, 27 fő 2009-ben, 20 fő 2010-ben érkezett. Az iskola adatai szerint a tanulók a tanévkezdéskor érkeznek, 1–2 főtől eltekintve szeptember 1-jére készen állnak a tanulásra. Ez idő alatt összesen három fő hagyta el az iskolát, egy óvodába távozott, két másik tanuló külföldre. Mindenki életkorának megfelelő évfolyamon tanul, túlkoros, évismétlő nincs. A külföldiek 7 országból érkeztek, legtöbbször az USA-ból (38 százalék). Többször vannak Norvégiából (21 százalék), Svédországból (19 százalék) Hollandiából (15 százalék) és egy-egy román, lengyel és bolgár tanuló van.

4. ábra: Tanulók száma és származása évfolyamok szerint a 2010/2011. tanévben (2010. december 27-i állapot)



A magyar és külföldi állampolgár tanulók száma és aránya évfolyamonként eltér. A kétnyelvű oktatás iránti érdeklődést is mutatja az alsó tagozatos osztálylétszám, amely a magyarokkal eléri/meghaladja a keretet. Az ehhez társult külföldi tanulószám párhuzamos osztályt indokol. A felső tagozaton osztályt kellett nyitni ahhoz, hogy a külföldieknek legyen lehetősége beiratkozni, ami szerény magyar tanulói létszám mellett egyénre szabott keretet teremtett. A felsőbb évfolyamokon a magyar tanulók esetében tapasztalt alacsony létszám mögött a kétnyelvű oktatás egyidejű, teljes vertikumú kiépülése áll, vagyis attól való aggodalom, hogy ezeken

a nevelési-oktatási szakaszokat nem előzte meg kétnyelvű oktatás, s egyébként is aggályos lehet az általános iskola utolsó 1–2 évében az iskolaváltás. Ezeket a jelenségeket a felmenő rendszer részben kiküszöböli, s a trendek ismeretében lehet majd az állampolgársági arányokat hosszú távon valószínűsíteni.

## Összegzés

A transznacionális migráción belül külön csoportot képeznek azok a tanulók, akik Magyarországon nem önkormányzati, hanem államközi, nemzetközi, illetve magán iskolában tanulnak. Ezek a tandíjas intézmények hazai és külföldi kliensi körre számítanak a nevelés korai szakaszaitól kezdve, melynek fizetőképessége határozza meg a szolgáltatási kínálatot. A Magyarországon tanuló külföldi gyermekek oktatási piacon való megjelenése a magyar állampolgároknak is gazdagította a tanulási lehetőségeit. Az intézmények, amelyek erre szakosodtak túllépnek a nyelvtanulási kínálaton. Gyakorlatukban érvényesítik a nemzetközi térben mozgást, a multikulturális szemléletet, a tanulói támogatást és szülőkkel való barátkozást. A magyar államnak érdeke nemzetközi intézményeket létesíteni, illetve fenntartani, s nemzetközi szabályok is kötelezik közoktatási feladatot ellátó külföldi intézményeknek nyújtandó támogatásra, ha azok igénylik. A Tarczy Lajos Általános Iskola az egyik olyan intézmény lett, amely a pápai NATO-bázis személyzetének iskoláskorú gyermekeinek fogadására alakította át profilját, illetve szervezte újjá pedagógiai programját. Állami és önkormányzati támogatást élvezve 2008-ban kezdett magyar-angol kétnyelvű oktatást és ebben integrált interkulturális pedagógiai programot, s fogad magyar és küldi gyermekeket. A következő évek kérdése, hogyan tud önkormányzati fenntartású keretek között nemzetközi iskolává válni, s ez utóbbi – a tanuló összetételen túl – mit jelent majd.

VÁMOS ÁGNES

## IRODALOM

- A Tarczy Lajos Általános Iskola Pedagógiai Programja, 2008.
- BORECZKY, Á., CZACHESZ, E., GYÖRI, J. & VÁMOS, Á. (2011) Multicultural education in Hungary. In: SPINTHORAKIS, JOHN LALOR & WOLFGANG BERG JULIA (eds) *Cultural diversity in the classroom*. Verlag für Sozialwissenschaften in Wiesbaden. (Megjelenés alatt.)
- FEISCHMIDT MARGIT & NYÍRI PÁL (eds) (2006) *Nem kívánt gyermekek? Külföldi gyermekek magyar iskolákban*. MTA Nemzeti és Etnikai Kisebbségkutató Intézet – Nemzeti Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest.
- GLICK SCHILLERN., BASCH LINDA G. & BLANCSANTON C. (1995) From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. *Anthropological Quarterly*, 68 (1), pp. 48–63.
- ILLÉS KATALIN, KOVÁTS ANDRÁS, MEDJESI ANNA & VÁMOS ÁGNES (2009) *A migráns gyerekek oktatása*. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest.
- KEMÉNY FERENC (2007) A budapesti német birodalmi iskola. MP. 1.
- MELEGH ATTILA (2002) Munkások vagy migránsok? *Comparative Political Studies*, No. 3, pp. 259–283.
- NEDELUCU, M. (2008) Néo-cosmopolitismes, modèles migratoires et actions transnationales à l'ère du numérique. Les migrants roumains hautement qualifiés. Thèse de doctorat (Olvasható volt 2009. 12.01.: <http://www2.unine.ch/Jahia/site/socio/op/edit/pid/13795>)
- PAVESZKA DÓRA & NYÍRI PÁL (2006) Oktatási stratégiák és migráns tanulók iskolai integrá-



- ciója. In: FEISCHMIDT & NYÍRI (eds) *i.m.* pp. 129–169.
- PELÉNYI PETRA (2004) Európai Iskolák. In: RING ÉVA (ed) *Többnyelvű oktatás és EU-integráció. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatató Közalapítvány, Budapest.* pp. 33–66.
- PORTES, A., GUARNIZO L. E. & LANDOLT, P. (1999) The Study of Transnationalism: Pitfalls and Promise of an Emergent Research Field. *Ethnic and Racial Studies*, 22 (2), pp. 217–237.
- REICHDEUTSCH SCHULE BUDAPEST értesítője az 1928/1929.tanévről.
- VÁMOS ÁGNES (1991) Kétnyelvű oktatás és iskolahálózat külföldön. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 5. pp. 56–59.
- VÁMOS ÁGNES (2006) A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola első tanéve. *Iskolakultúra*, 3. pp. 77–89.
- VÁMOS ÁGNES (2008a) *A kétnyelvű oktatás tannyelvpolitikai problémátörténete és jelenkora.* Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- VÁMOS ÁGNES (2008b) A két tanítási nyelvű iskolai oktatás tannyelv-politikája és tannyelv-pedagógiája. In: VÁMOS ÁGNES & KOVÁCS JUDIT (eds) *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet.* Eötvös József Kiadó, Budapest. pp. 21–42.



## ÖRÖK FELSOÓKTATÁSI ÉRTÉK – VÁLTOZÓ HANGSÚLYOKKAL\*

A Z EURÓPAI FELSOÓKTATÁSI REFORM – az ún. Bologna-folyamat – egyik fontos hivatkozási pontja az 1988-ban kibocsátott Magna Charta Universitatum, amelyben európai rektorok kinyilvánították az Egyetem legfontosabb értékeit. A dokumentum – bár ezt explicit formában nem mondja ki – a középkori egyetem nemes eszméit eleveníti fel, és azok követésére hív fel, természetesen a 20. század végének feltételeihez, követelményeihez igazodva. A peregrináció, mint kiemelt érték említése arra utal, hogy a dokumentum hangsúlyozni kívánja, a hallgatói és tanári mobilitás nem a sokak által követendőnek tekintett amerikai egyetemi modell „találmánya”, hanem az eredeti európai egyetem misziójának és tevékenységének alapvető eleme (amelyet csak a 20. század történelmi kataklizmái szorítottak háttérbe) (*Magna Charta 1988*).

A reformot 1999-ben elindító, európai oktatási miniszterek által aláírt Bolognai Nyilatkozat már a hat legfontosabb alapelv között tartja számon a hallgatói és tanári mobilitást az európai egyetemek között (*Miniszeri találkozók 1999–2010*). Ezúttal az indíték megfogalmazása konkrétabb és gyakorlatiasabb, mint a Magna Charta esetében, ahol a mobilitás kulturális, akadémiai hozadéka a fő szempont. Az európai felsőoktatási reformban azért játszik kiemelkedő szerepet a mobilitás, mivel az előkészíti a tényleges cél elérését, a magasan képzett munkaerő mobilitását. Az előregedő kontinens akkor tudja megőrizni, növelni versenyképességét, ha jól gazdálkodik a fiatal diplomásokkal: lehetővé teszi nemzetközi mozgásukat, lebontja a bürokratikus akadályokat a végzettségek kölcsönös elismerése előtt (*Hrubos 2005*). Az alapítók szeme előtt elsősorban az európai elit kinevelésének célja lebegett, amelynek tagjai már diákéveik alatt tanulmányi tapasztalatot szereznek más európai egyetemeken, ami megkönnyíti utóbb a munkavállalóként való mobilitást. (A tantervekbe beépített európai vonatkozások jól felvértezik őket a szükséges ismeretekkel.) Kultúrájuk, identitásuk, lojalitásuk elsősorban európai, és ezt képviselik akkor is, ha éppen (átmenetileg, vagy hosszabb távon) hazájukban vállalnak munkát (*Teichler 2008*).

Bár a végzettségek kölcsönös elismeréséről szóló Lisszaboni Elismerési Egyezményt (*Convention 1997*) a legtöbb európai ország aláírta, majd a nemzeti törvényhozással ratifikálta, a gyakorlatban továbbra is fennmaradtak az akadályok, tekintettel arra, hogy a képzési rendszerek igen sokfélék voltak, jelentős strukturális különbségeket mutattak. Ezért került napirendre a képzési rendszerek összehangolása (a többciklusú, vagy lineáris modellre való áttérés), legalább is a fokozatok rendszerének tekintetében.

\* A tanulmány a TÁMOP 4.2.1.B-09/1KMR-2010-2010-0005 projekt keretében készült.

A Bologna-reform az indításkor lényegében csak európai kontextusban gondolkodott. Két év múlva, 2001-ben, a Prágai Miniszteri Konferencián azonban már megjelent az externális hatások témája, és a kommuniké felhívta a figyelmet arra, hogy az európai felsőoktatást vonzóvá kell tenni más régiók, földrészek számára is. Ekkor kezdődött el az a különös kapcsolódás, időbeli egybeesés, hogy miközben fokozatosan, nagy erőfeszítések és viták árán – legalább is az alapvető kérdések tekintetében, a struktúrák szempontjából – megvalósul az európai reform, amely a földrészen belüli felsőoktatási együttműködést segíti elő, egyre fontosabbá válik a globalizáció ügye. Az események hátterében a nem várt gyorsasággal kibontakozó világfolyamatok álltak, amelyek elsősorban az Európai Bizottság közvetítésével kerültek a felsőoktatási reform diskurzusainak tematikájába. Az Európai Felsőoktatási Térség kiépítése nem uniós program, hanem az európai kultúra körébe tartozó országok mindegyike számára nyitott (eddig 47 ország csatlakozott az EFT-hez, lényegében csak Fehéroroszország maradt ki). Az Európai Unió, az Európai Bizottság azonban egyre nagyobb szerepet vállal a programok finanszírozásában (más, ezt a célt szolgáló európai pénzügyi forrás lényegében nem lévén). Ezáltal nagyobb hangsúlyt kap a folyamatban a nemzetközi versenyképesség kérdése, a felsőoktatás témájának beépítése a 2000-ben meghirdetett Lisszaboni Stratégia gondolatkörébe. De maga az eredeti program is túllépett a kezdetekkor megfogalmazott határokon. Egyre nagyobb nemzetközi figyelem irányul az európai felsőoktatási reform felé, mivel lényegében minden régió küzd a felsőoktatásban kialakult, a társadalmi funkciókat és a finanszírozást érintő válsággal. A Bologna-folyamat megnövelte az európai felsőoktatás tekintélyét, elmozdította a külső szemlélők által róla alkotott képet, miszerint szklerotikus, túlzottak tradicionális, adminisztratív korlátok által leszűkített látókörű intézmények együttese. Mára az egyre inkább dinamikus, modernebbé, potenciálisan vállalkozó szelleművé váló rendszer, rendszerek benyomását kelti (*Scott 2009*).

A hallgatói és tanári mobilitás a fentiekben kifejtett okok mellett azért is kap kiemelt figyelmet, mivel – első pillantásra – viszonylag jól mérhető, dokumentálható. A reform előrehaladásának, eredményeinek mérése és értékelése megfelelő indikátorok hiányában (vagy még inkább az azok rendszeréről való megállapodás hiányában) meglehetősen nehéz és bizonytalan. Elsősorban a folyamat kormányzati szabályozásának tényeit, azok teljesítésének mértékét lehet dokumentálni (a képzési fokozatok rendszere, kreditrendszer, oklevélmelléklet, minőségbiztosítási rendszer), a szubsztantív értelemben elért eredményeket sokkal kevésbé. A mobilitás azonban vitathatatlanul az eredményesség, a sikeresség mérésének mutatója (lehetne).

A tanulmány a fentiekben vázolt szemléletben tekinti át a mobilitás témájának és a tényleges folyamatoknak az alakulását az európai felsőoktatási reform első szakaszában, az első tíz évben. Főleg azokra a dokumentumokra és elemzésekre támaszkodik, amelyek az eredetileg kitűzött tíz éves futamidő lejárta alkalmából készültek, továbbá felhasználja a témával foglalkozó szakértői vizsgálatok friss eredményeit.

## A kormányzati szinten érvényesülő megközelítés

Az európai felsőoktatási reform legfőbb döntéshozó és stratégiaalkotó testülete az oktatási (felsőoktatási) minisztereket kétévente megtartott konferenciája. A mobilitás témája minden konferencia záródokumentumában (nyilatkozat, kommuniké) megjelenik. A hallgatói és tanári (valamint az adminisztratív stábot érintő) mobilitás előtt álló akadályok egy része kormányzati intézkedéseket igényel, melyek megtételét minden esetben ünnepélyesen vállalják a miniszterek. Míg az európai kredit átviteli rendszer (ECTS) és az oklevélmelléklet bevezetése, a külföldi, vagy a megelőző tanulmányok elismertetésének hazai szabályozása valóban az oktatási (felsőoktatási) miniszterek kompetenciájába tartozik, addig több fontos téma (bevándorlás, vízum, munkavállalási engedély, nyugdíjbeszámítás, a diákhitelek és az ösztöndíjak átvitele más országba) más tárcákat érint elsősorban, ami megnehezíti az előkészítési, egyeztetési és döntési folyamatot nemzeti szinten (de a miniszterek ezen ügyek kezelését is vállalják).

Szintáttörést jelentett viszont az utolsó „rendes”,<sup>1</sup> 2009-ben Leuven-ben tartott miniszteri konferencia, amelynek kommunikéjében először szerepel egyértelműen meghatározott és mérhető cél a hallgatói mobilitás tekintetében. E szerint a Bologna-reform második évtizedének végére (2020-ra) el kell érni, hogy az EFT-ben (bármilyen) fokozatot szerzők minimum 20 százaléka részt vegyen tanulmányai alatt nemzetközi mobilitásban. Rendkívül ambiciózus célról van szó, hiszen bár használható adatok hiányában nem tudjuk pontosan, hogy jelenleg hol tart ebben a tekintetben az EFT, de annyi biztosan állítható, hogy 10 százalék alatti ez az arány a térség egészét tekintve (*Miniszteri találkozók... 1999–2010*). Lehet, hogy a mérhetőség „igézete” készítette a minisztereket erre a kijelentésre, hiszen a reform eredményeit más vonatkozásban még ennél is nehezebb mérni.

A miniszteri értekezletek előkészítését szolgáló fő dokumentum a Stocktaking Report, amelyet elsősorban a résztvevő országok oktatási kormányzatai – a Nemzeti Bologna Bizottságok – által készített országjelentések alapján állítanak össze (ez az információgyűjtési módszer kiegészül más, főleg kvalitatív módszerekkel). Az országjelentések egységes struktúrában készülnek, ami megkönnyíti az összehasonlító elemzéseket, és ez a struktúra csak kevéssé változott a folyamat során. A 2009-es Stocktaking Report három nagy kérdéscsoportra vonatkozó, összesen tíz mutató felhasználásával készült. A mutatók olyan témákra vonatkoznak, amelyek kormányzati intézkedéseket igényelnek, mivel a miniszteri értekezletek elsősorban ezek vonatkozásában kompetensek, és amelyek a reform bevezetésének alapvető kereteit adják. A mobilitásra közvetlenül nem vonatkozik mutató, de közvetve lényegében minden mutató kapcsolatban van a hazai és a nemzetközi mobilitással, annak előfeltételeivel.<sup>2</sup> A képzési rendszer kérdéskörébe tartozó mutatók arra utalnak, hogy

1 2010-ben volt még egy találkozó Bécs-Budapest helyszínnel, amely az első tíz év összegezéséről, lezárásáról szólt, tehát nem a szokásos megelőző két évre vonatkozott.

2 A három kérdéskör és a hozzájuk tartozó mutatók a következők: a képzési rendszer (az 1. és 2. képzési ciklus bevezetése, a következő ciklusba való bejutás lehetősége, a nemzeti képesítési keretrendszer megléte);

a résztvevő országok döntő többsége bevezette a többciklusú rendszert, viszont a nemzeti képesítési keretrendszer megalkotásában csak kevés ország jutott előre. A minőségbiztosítás kérdéskörét illetően már szerényebbek az eredmények: csak az országok 2/3-a esetében mondhatók jónak a külső minőségbiztosítás, valamint a hallgatók minőségbiztosításban való közreműködésének megvalósítása, a nemzetközi részvétel a minőségbiztosításban pedig kevesebb, mint 40 százaléknál valósul meg kielégítően. A harmadik kérdéskör, a tanulmányok és előzetes teljesítmények elismerése van a legközvetlenebb hatással a hallgatói mobilitásra. Az oklevélmelléklet, a Lisszaboni Elismerési Egyezmény megvalósítása és az ECTS bevezetése tekintetében az országok 70–80 százaléknál jó a helyzet, a korábban szerzett ismeretek elismerése (ami főleg az életen át tartó tanulás ügyében játszik döntő szerepet) viszont csak az országok mintegy felénél minősíthető jónak. (A mutatók természetesen jelentős szóródást mutatnak országok szerint, az EFT-hez korábban és később csatlakozók között elég nagy különbségek vannak.) (*Bologna Process 2009*)

A Stocktaking Report eredményei összességükben arra utalnak, hogy a mobilitás (különösen a nemzetközi mobilitás) előtt sok helyen még kifejezett szabályozási akadályok vannak, és a legjobb pontszámokat felmutató országok esetében is előfordulnak nem maradéktalanul teljesített területek.

## Az intézményi szint szempontjai

Az Európai Egyetemi Szövetség saját vizsgálatssorozattal követi az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának folyamatát. A miniszteri konferenciák előtt publikálja a Trends Report sorozat friss kiadványait, amelyek ugyancsak az előző két év folyamatait elemzik. Az alapinformációk, adatok szolgáltatói itt elsősorban a tag egyetemek, tehát az eredmények az intézmények, az intézményi szint szempontjait jelenítik meg. 2010-ben, tekintettel a szakaszhatárra, olyan kiadvány készült, amely a teljes tíz évet tekinti át<sup>3</sup> (*Sursock & Smidt 2010*).

Szemben a Stocktaking Report-okra, a Trends Report-ok kezdettől fogva tárgyalják a mobilitás témáját, információt gyűjtenek ebben a tekintetben az intézményektől. A 2010-es összefoglaló érdekessége, hogy itt már a nemzetköziesedés fejezet részeként jelenik meg a mobilitás kérdése (a korábbi, két éves jelentésekben a mobilitás szerepelt önálló fejezetként). A jelentés megállapítja, az évtized fontos tendenciája, hogy a nemzetköziesedés egyre fontosabb helyre került az intézmények stratégiájában, sokan átfogó terveket készítettek ebben a témában. Kialakították a megfelelő szervezeti kereteket, szervezeti infrastruktúrát, átfogóan kezelik ebből a

az EFT minőségbiztosítási elveinek megfelelő minőségbiztosítási rendszer megléte (külső minőségbiztosítás, a hallgatói közreműködés a minőségbiztosításban, nemzetközi részvétel a minőségbiztosításban); a tanulmányok és előzetes teljesítmények elismerése (az oklevélmelléklet rendszere, a Lisszaboni Elismerési Egyezmény megvalósítása, az ECTS bevezetése, a korábban szerzett ismeretek, tanulmányok elismerése).

3 A longitudinális megközelítésű vizsgálat többféle empirikus módszert alkalmazott. Két survey jellegű adatgyűjtés történt: az első a nemzeti rektori konferenciákat kérdezte meg, a második a tagintézményeket, megismételve a korábbi hasonló vizsgálatokat (több mint 800 egyetemtől érkezett válasz), ezen kívül intézményi esettanulmányokat készítettek, fókuszcsoportos megkérdezést és interjúkat végeztek.

szempontból az oktatás és a kutatás területét, és ezen belül kap helyet a hallgatói és tanári mobilitás kérdése. Az még nem világos, hogyan viszonyul egymáshoz ez, az intézményen belül felülről kiépülő stratégia és a már korábban is létező, szerteágazó oktatási-kutatási nemzetközi kooperációk köre, amelyek az intézmény alacsonyabb szintjein, az alapegységek keretében, egyes személyek szintjén fokozatosan kialakultak. Az utóbbi évek fejleménye a kisebb network-ök jelentőségének növekedése, amelyeket az európai pályázati rendszer is ösztönöz (a kritikus tömeg elérése céljából). A transznacionális oktatási és kutatási formákat kezdetben az akadémiai világ gyanakvása kísérte, jórészt profit orientált, sokszor hazardírozó vállalkozásoknak tekintették őket, majd elég gyorsan változott ez a vélekedés, és ma már inkább elfogadják őket (a közös képzési programok, a „határon átnyúló” campusok, a nemzetközi kutatóközpontok tartoznak ebbe a körbe). A kommercializálódás felé való elmozdulás természetesen fennáll, hiszen itt meglehetősen költséges tevékenységekről van szó, amelyeket egy-egy felsőoktatási intézmény nem tud fedezni, tehát külső, üzleti, vagy más támogatást igényelnek. Az elmozdulás mértékét csökkentheti, ha a nemzeti kormányzat – a fontos nemzeti érdek nevében – beszáll a finanszírozásba (a határon túli campusok létrehozása lehet ilyen program), vagy európai támogatást kapnak (jelenleg az Erasmus Mundus program az egyetlen példa erre). Az Európai Felsőoktatási Térség intézményei számára a nemzetközi kapcsolatok földrajzi irányultságát tekintve a bővítés előtti értelemben vett Európai Unió áll az első helyen (90 százalékos említés), második helyen Kelet Európa áll (valamivel 60 százalék fölött), majd pedig Ázsia következik, növekvő említési gyakorisággal (közel 60 százalék), az Egyesült Államokat pedig az intézmények fele említette (Latin Amerika 30, Afrika 25, az arab világ mintegy 20 százalékkal szerepel, végül Ausztrália – csökkenő tendenciával – 20 százalék alatt).

A fentiekben vázolt környezetben a hallgatói mobilitás kérdését a legtöbb intézmény ma már egységesen, nemzetközi mobilitásként kezeli, stratégiai szempontból nem tesz elvi különbséget az EFT-n belüli és más régiókhöz kapcsolódó mobilitás között. A mobilitás különböző típusait megfelelően elkülönítő intézményi adatok hiányában a Trends Report 2010 csak az intézmények várakozásaira, terveire tudott építeni. Az intézmények úgy vélik, hogy a többciklusú képzési rendszer bevezetése különböző módon érinti a hallgatói mobilitás két típusát, a fokozat megszerzésére irányuló és a kredit (másképpen rövidebb időtartamú) mobilitást. Előbbi erősödését és utóbbi stabil szinten maradását várják. Az európai csereprogramok keretében megvalósuló kredit mobilitásra vonatkozóan viszonylag megbízható adatokkal rendelkeznek a felsőoktatási intézmények. Ezek szerint fennmarad a történelmileg kialakult aszimmetria Kelet és Nyugat között a befelé és a kifelé irányuló mobilitás tekintetében. Más adatbázisok (pl. EUROSTAT) alapján arra lehet következtetni, hogy az utóbbi években növekedett a külföldi hallgatók beáramlása más földrészekről (többnyire fokozatszerzési célból), elsősorban Afrikából és Ázsiából. A témára vonatkozó nemzetközi adatbázisokra általában jellemző, hogy a folyamatos migráció hatását nem tudják kiszűrni. Minden hallgatót mobilként tarta-

nak számon, aki külföldi állampolgár, miközben lehetséges, hogy bevándorló család gyermeke, középiskoláit már új állandó lakhelyén végezte, de még nem kapták meg az állampolgárságot.

A hallgatói mobilitás sarkalatos kérdése – főleg a kredit mobilitás esetében – a külföldön végzett tanulmányok elismerése (az intézmények szerint a hallgatók fele találkozik problémával ebben a tekintetben). Azon intézményekben jelentkezik kevésbé ilyen probléma, ahol egy központi egység foglalkozik az elismertetéssel, mivel professzionális módon intézik, koherens és konzisztens módon értelmezik a helyzeteket (ezek a fiatalabb, vagy pedig erősebben európai irányultságú intézmények). Ha kari, tanszéki keretekbe kerül az ügyintézés, akkor több nehézség keletkezik, a tanárok sokszor úgy foglalnak állást egy-egy ügyben, hogy nem is ismerik kellőképpen a szabályokat (a régebbi, vagy lokális irányultságú intézményeknél ez viszonylag gyakoribb helyzet). Az intézményközi megállapodások elvileg segítik az elismertetést, de a tanárok hajlamosak az azokban foglaltaktól eltekinteni. (Vízum ügyek és anyagi nehézségek is gátolják a mobilitást, amelyek nem az intézmények hatáskörébe tartoznak, mégis ott csapódnak le a következők.) A rövidebb időtartamú BA/BSc programok bevezetésével sok esetben túlsúfoltak lettek a képzési programok (sok a vizsga), ami megnehezíti a külföldön való rész-teljesítést. A tanárok nem is bátorítják hallgatóikat a kredit mobilitásra, attól tartva, hogy azok utóbb nem jönnek vissza, hanem igyekeznek a következő fokozatot a már megismert külföldi egyetemen megszerezni. Az új, elvileg harmonizált képzési rendszer valójában meglehetősen diverzifikált (a programok hossza, a kreditszámítás metodológiája, a tanév beosztása tekintetében), ami egyértelműen akadályozza a mobilitást. Mindez távlatilag a diploma mobilitás felé tolja el a rendszert a kredit mobilitás rovására. A doktori képzéseknél ez már egyértelműen jelentkezik. Mindez nem jelenti azt, hogy az intézmények ne tennének erőfeszítéseket a mobilitás ösztönzésére, hiszen stratégiájuk szerves részének tekintik a nemzetközi versenyképesség erősítését, vagy egyszerűen szakmai presztízsük szempontjából tartják fontosnak az ügyet.

A tanári mobilitásra vonatkozó kérdésre elég optimistán válaszoltak az intézmények, minden ötödik jelentős növekedésről, a többség valamelyes növekedésről számolt be. Az intézményi látogatások során azonban a tanári kar tagjai általában arról panaszkodtak, hogy jelentős oktatási terhelésük van, amelynek kiváltásához nehéz helyettesítő személyt találni. Így reálisan nem szerepelhet terveik között a külföldi tartózkodás.

Egy általánosabb szinten megállapítható, hogy a felsőoktatási reform erősítette az európai identitást, az európai együttműködést intézményi szinten. Ugyanakkor kifelé, más régiók irányába nincs közös fellépés. Minden intézmény (esetleg maga az ország) egyedileg próbál érvényesülni a nemzetközi piacon. Nem valószínű, hogy hosszabb távon ez az legeredményesebb stratégia, továbbá az EFT létrehozásának egyik sarkalatos célja éppen az egy tömbben való megjelenés feltételeinek megteremtése volt.

## A hallgatók véleménye

A hallgatókat képviselő szervezet, az Európai Hallgatói Szövetség mindig kritikus, egyben kifejezetten konstruktív magatartásával rendkívül fontos szerepet játszik az európai felsőoktatási reform folyamatban.<sup>4</sup> A hallgatói mobilitás jelenségét a maga összetettségében szemlélik, és a reform kezdetén rögzített célok elérését kéri számon. Megfogalmazásukban a nemzetközi hallgatói mobilitás akadémiai, kulturális és szakmai célokat egyaránt szolgál, és hozzájárul az egész személyiség fejlődéséhez. Fontos eleme a kapcsolatépítés, a globális értelemben vett aktív polgári életre való felkészítés, valamint új tanulási módszerek, új szemlélet megismerése.

A tíz éves szakasz értékelésekor elsődleges kritikájuk az, hogy a hallgatói mobilitás kérdésének kezelésében egyre inkább az intézményi többletbevétel szempontjai kerülnek előtérbe, az akadémiai célok, a minőség és a személyes fejlődés ügye kevés figyelmet kap. Konfúziót, ellentmondást látnak az Európai Unió Lisszaboni Stratégiája és az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának eredeti elvei között. Az előbbi esetében a gazdasági szempontok, a munkaerő-piaci vonatkozások kapnak döntő szerepet, utóbbinál egész Európa felsőoktatási, akadémiai közössége (az agyelszívás problémája csak itt merül fel).

Az intézmények szintjén azt kifogásolják, hogy főleg a beérkező hallgatókra figyelnek (ők hozzák a bevételt), a kimenő hallgatókra kevésbé. Bár az intézmények elvileg büszkék arra, hogy hallgatóik külföldi részképzésben vesznek részt tanulmányaik során, a külföldön teljesített tanulmányok beszámítása, a kimenő hallgatók ügyeinek kezelése még mindig nehézségekbe ütközik (nem épült ki a hallgatói mobilitást szolgáló, elősegítő intézményi kultúra). Bár a reform sarkalatos célját, a többciklusú képzési rendszer létrehozását – legalábbis strukturális értelemben – sikerült elérni, a képzési rendszer ettől remélt rugalmassá válása még messze nem jellemző. Ez a merevség hatja át a mobilitás kezelését is. A munka melletti képzéseknél – amelyek egyre több hallgatót érintenek – nagyon nehéz megvalósítani a mobilitást (még a doktori programok esetében is).

A hallgatóknak sikerült elérniük, hogy a társadalmi dimenzió bekerüljön a Bologna-folyamat témái közé, de megállapítják, hogy végül kevés konkrét lépés történt ez ügyben (megfelelő összehasonlítható adatok hiányában nehéz átütő erőt érveket megfogalmazni, az esetleges eredményeket kimutatni). Ebben a keretben rámutatnak, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás a társadalmi szelekció újabb színterének tekinthető az oktatási rendszerben (az alacsonyabb státuszú környezetből származó hallgatók kisebb eséllyel tudnak részt venni benne). Folyamatosan javasolták (követelték) a mobilitást pénzügyileg segítő európai alap létrehozását éppen ezen probléma enyhítésére. Egyértelmű kudarcként értékelik, hogy tíz év alatt nem sikerült elérniük ezt a célt, a tagországok nem tudtak megegyezni a létrehozás kereteiben (*Bologna at the finish 2010*).

<sup>4</sup> Az Európai Hallgatói Szövetség (European Student's Union) a miniszteri konferenciákra rendszeresen készít értékeléseket, amelyek a tagországok hallgatói szövetségeinek megkérdezése és interjú sorozat eredményei alapján készülnek.



## Független értékelés

Az Európai Bizottság és a reformot irányító Nemzetközi Bologna Csoport felkért egy kutatócsoportot, hogy értékelje a tíz éves periódusban történeteket. Feladatuk nem helyzetértékelés volt, hanem az eredmények európai szintű összevetése az eredetileg megfogalmazott célokkal, valamint magának a folyamatnak, a működésnek az értékelése<sup>5</sup> (*The Bologna...2010*).

Valamely társadalmi program értékelését akkor lehet korrekt módon elvégezni, ha már a program megkezdése előtt meghatározták a siker kritériumát, illetve azt, hogy a megcélzott változások teljesülésének milyen szintjét tekintik majd teljes, mérsékelt vagy szerény sikernek, sikertelenségnek. Ilyen előzetes kritériumok hiányában az európai felsőoktatási reform első tíz évének értékelői nehéz helyzetben voltak. A mobilitás esetében – mint már a Trends Report 2010 kapcsán láttuk – magának a jelenségnek a mérése, pontosabban európai szintű értékelése is nehézségekbe ütközik összehasonlítható nemzeti szintű adatok hiányában.

A szakértők a diploma megszerzésére irányuló mobilitás adatait tartották megbízhatóbbnak értelmezési szempontból, ezért annak számszerű vizsgálatára vállalkoztak. Az Európai Felsőoktatási Térség egészének értékeléséhez a legegyszerűbb mutató az összes hallgatói létszámon belül a külföldi hallgatók arányának változása. 1999-ben ez az arány 3,5 százalék volt, ami 2007-re 4,6 százalékra emelkedett. Ha csak az EFT-ből érkező hallgatók arányát nézzük, akkor 1,9 és 2,0 százalékot kapunk, ha pedig a nem EFT-s külföldi hallgatókét, akkor 1,6 és 2,6 százalékot. Ezek szerint nőtt a külföldi hallgatók arány, de ez főleg a más régiókból érkezőknek köszönhető. A viszonylag szerény aránynövekedés egyébként úgy következett be, hogy közben a hallgatói létszámok jelentősen növekedtek (az összes hallgatóé 33 százalékkal, az EFT-s külföldieké 39 százalékkal, az EFT-n kívülieké 116 százalékkal). Kérdés, hogy ezek után mennyiben tulajdoníthatjuk a Bologna-folyamat beindulásának a mobilitás ezen változását... Mindenképpen Európa vonzerejének növekedésére utal viszont, hogy – más adatszerű megközelítésben – 1999-ben a világon az összes külföldön tanuló 25 százaléka tanult az EFT országokban, amely arány 2007-re 30 százalékra nőtt. Az európai továbbtanulás iránt érdeklődőknek ugyanakkor bizonyos csalódást okoz, hogy miközben egységes felsőoktatási térségről hallanak, konkrét döntésüket megnehezíti, hogy a képzési szerkezet az összehangolás ellenére országoként több tekintetben eltérő.

Feltételezhető, hogy a Bologna-folyamat inkább a kredit mobilitásra hatott ösztönzőleg, mivel az európai programok éppen az ilyen mobilitásnak adnak keretet és támogatást. Az értékelők azonban nagyon óvatosak, hiszen ezek a programok nem vonatkoznak minden EFT országra, továbbá a hallgatók a programokon kívül

<sup>5</sup> A kutatást 2008–2009-ben végezte a Twente-i Egyetem keretében működő Center for Higher Education Policy Studies, az International Centre for Higher Education – Kassel, valamint az ECOTEC (A member of the ECORYS Groupe) által létrehozott konzorcium. Felhasználták az európai felsőoktatási reform fontosabb hivatalos dokumentumait, az elemzéseket, a vonatkozó statisztikai adatokat, továbbá országtanulmányokat, tematikus tanulmányokat, továbbá mintegy 165 interjúút készítettek.

is részt vehetnek a kredit mobilitásban, róluk pedig nincs egységes adatszolgáltatás (az Erasmus statisztikák rájuk nem terjednek ki – az Eurostudent survey jellegű vizsgálatai ugyan elvileg minden hallgatóra vonatkoznak, viszont az EFT országok kevesebb, mint fele vesz részt ezekben a vizsgálatokban). A saját területükön korrektnek tekintett Erasmus statisztikák a mobilitás növekedését mutatják, de elsősorban a Közép- és Kelet Európából történő kiutazás tekintetében. Szakértői becslések szerint egyébként az európai csereprogramon kívüliek (a „szabadúszók”) ma már többségben vannak az ilyen típusú mobilitásban részt vevők között.

A mobilitás minden típusára igaz, hogy a hallgatói mozgás továbbra is elsősorban néhány nyugat-európai ország (a világnyelvek országai) felé irányul, és a mobilitás növekedése is ezen országokat érinti.

Bologna „mellékhatásának” tekinthető, hogy a reform konkrét akciókat váltott ki más régiókban. Az Egyesült Államokban az érdeklődés elsősorban a posztgraduális képzésre irányul, az európai hallgatókat ilyen programokra várják. Kína viszont ösztönzi az Európába irányuló hallgatói mobilitást, felsőoktatási és kutatási együttműködést, továbbá a kormányzat a 2020-ig tartó évtized felsőoktatási stratégiai terveiben felhasználja a Bologna-folyamat több elemét. Vannak olyan térségek, amelyek az EFT mintájára össze akarják hangolni felsőoktatási rendszereiket (konkrét megállapodások vannak már pl. az Öböl térségben, Kelet-Ázsia, Dél-Ázsia, a Mediterrán térség arab országai és a Pacifikus Térség esetében).

A tanári/kutatói és az adminisztratív stábot érintő mobilitás komolyabb értékelésre nem vállalkoztak a projekt szakértői, mivel erről nem állnak rendelkezésre európai szinten összehasonlítható adatok.

## Friss törekvések az európai szintű összehasonlításra

2010 végén fejeződött be az a nagyszabású projekt, amely (főleg) az Európai Bizottság támogatásával, neves európai kutatóhelyek és felsőoktatás-kutatók közreműködésével a mobilitás átfogó vizsgálatát tűzte ki célul.<sup>6</sup> A hamarosan nyilvánosságra kerülő kutatási beszámolóból származó első eredmények érdekes és fontos vállalkozásra utalnak. A projekt célja az volt, hogy feltárja a nemzetközi mobilitással kapcsolatos adatgyűjtések eddigi eredményeit, a továbbfejlesztés, az európai szintű összehasonlítást lehetővé tevő megoldások bevezetésének útját.

A hallgatói mobilitásra vonatkozó vizsgálódás fontosnak tartotta a mobilitás típusainak, a mobilitásra vonatkozó mutatók körének és tartalmának – eddig lényegében hiányzó – tisztázását. A témát leszűkítették a diploma mobilitásra, és kizárólag az Európából kiáramló és az Európába bejövő mobilitás kérdésével foglalkoztak. A meglévő, különböző adatbázisokból származó, nem mindig harmonizálható adatok alapján sokoldalú megközelítésben mutatták be a főbb tényeket. Azonosították az adatbázisok korlátait, majd javaslatokat tettek az egységes európai adatgyűjtési rendszer kialakítására. Ennek tételei a következők:

<sup>6</sup> A „Mobility developments in European higher education” című projekt résztvevői: Academic Cooperation Association, DAAD, Campus France, Ulrich Tichler, Ute Lanzendorf, Sandra Bürge.

- Évente megismétlődő adatgyűjtésre lenne szükség, mégpedig olyan módon, hogy az tartalmazza a hallgató előző (eredeti) lakhelyét és/vagy előző tanulmányainak helyét. Ezzel ki lehetne szűrni azt a torzítást, amely – mint a fentiekből láttuk – a (főleg szülői) migrációból ered. Ezt globális szintre kell kiterjeszteni (értelemszerűen az Európába érkező hallgatók tekintetében, de nyilván jó lenne megoldani a kifelé tartók becserkészését is).
- Ugyancsak évente kellene adatot gyűjteni az ideiglenesebb mobilitásról (ami nemcsak az európai csereprogramok hallgatóira, hanem ösztöndíj programokra, illetve a teljesen egyénileg érkezőkre is kiterjed). Itt Európa lenne a vizsgálódás célpontja.
- Az adatokat minden esetben a fokozatok szerinti bontásban kellene megadni (BA/MA/PhD), hogy többet tudjunk meg a mobilitás jellegéről, indítékairól.
- Célzott survey jellegű vizsgálatokat kellene végezni, amelyek a tanulmányok egésze alatti mobilitást is rögzíteni tudnák (az európai diplomás pályakövetési rendszer és Eurostudent vizsgálataihoz hasonlóan, vagy azok keretében) (*Wachter 2010*).

A projekt kísérletet tett arra, hogy az akadémiai stáb mobilitását is feltárja, amely témától eddig mindenki visszarettent, használható adatok hiányára hivatkozva. Rámutatott arra, hogy az akadémia stáb mobilitása sokkal nyilvánvalóbb jelenség, mint a hallgatóké, és viszonylagos gyakorisági is nagyobb. Jól ismert formái vannak, amelyek hagyományosan részei a tudomány világában ténykedők életének. A kutatási programok általában támogatják a mobilitást, a látogató professzor vagy kutató jelenléte megszokott, a sabbatical év gyakorlata igen elterjedt, a Marie Curie Program és utódai kifejezetten ezt a célt szolgálják. Mindazonáltal az akadémiai stáb mobilitásáról még kevésbé állnak rendelkezésre európai szinten összehasonlítható adatok, mint a hallgatóiról. A kutatók csak becslésekre, és különböző, részleges adatgyűjtések eredményeire hagyatkozhatnak (European Labour Force Survey, a doktori programok külföldi hallgatóiról készült statisztikák, a külföldön szerzett doktorátusokról készülő adatbázis, az EU Science Report, az egyetemek szintjén az akadémiai stábban jelen lévő külföldiek statisztikája, a Marie Curie és más ösztöndíjak esetében gyűjtött adatok). Ezek alapján arra a becslésre jutottak, hogy jelenleg Európában a doktori hallgatók és a doktori címet elnyertek 20 százaléka külföldi, az akadémiai stábban pedig 10 százalék ez az arány.

Természetesen itt rendkívül komplex kérdésről van szó, amelynek megértéséhez meg lehetne állapodni az alapsokaság értelmezéséről, a mobilitás különböző típusairól, a funkciókról, a külföldi tartózkodás céljáról, és ezen konceptuális keretben kellene rendszeresen adatot gyűjteni. Ebben az esetben is survey jellegű vizsgálatokkal kellene feltárni, hogy a mobilitás milyen helyet foglal el a tanári, kutatói karrier egészében (*Teichler 2010*).

## A nemzetközi mobilitás akadémiai megítélése

Az intenzív nemzetközi mobilitást, a mobilitás intenzitásának növekedését minden – a témára vonatkozó – hivatalos megnyilvánulás egyértelműen pozitív jelenség-

ként értelmezi. Az akadémiai megközelítés azonban megfogalmazza aggodalmait is: legyen mobilitás, de nem minden áron. A külföldi hallgatókért való verseny a kommercializálódás elég egyértelmű jegyeit mutatja, mintha a nemzetközi mobilitás maga a cél lenne, nem pedig eszköz, fontos társadalmi, gazdasági, akadémiai értékek szempontjából. Az európai vizsgálódások alig fordítanak figyelmet erre. Szemérmesen még az üzleti vonatkozásokról sem esik igazán szó, miközben a külföldi hallgatóktól származó tandíj és más bevételek jelentős súlyt képviselhetnek a felsőoktatási intézmények gazdálkodásában (valószínű, hogy a diploma mobilitás felé való eltolódás a kredit mobilitás rovására összefüggésben van az intézmények anyagi érdekeivel). Egyedül az agyelszívás kérdése kap explicit formában helyet. Ez a kérdés Európa nyugati és keleti régiója szempontjából – mondhatni erkölcsi kérdésként – merül fel, a régión kívüli vonatkozásokban már nem igazán (annak a ténynek, hogy Európa nettó hallgató-importőr – kétszer annyi külföldi hallgatót fogad, mint amennyi innen elmegy más földrészekre tanulni – mintha csakis örülni lehetne; mi a helyzet a globális akadémiai felelősséggel?). A mobilitás akadályait és az akadályok leküzdésének lehetséges módjait minden vizsgálódás tárgyalja. Arról viszont alig olvashatunk, hallhatunk, vannak-e akadályai annak, hogy a megvalósult mobilitás tényleg betöltse hivatását a hallgatók (tanárok, kutatók) szakmai és emberi fejlődése (mi több az akadémiai világ, vagy akár az emberiség) szempontjából.

Jelenleg a nagy európai felsőoktatási adatbázisok kiépítésénél tartunk, amelyek pl. az intézményi rangsorok megalkotására, vagy intézmény típusok azonosítására használhatók (ranking, mapping). Az ilyen rendszerekbe már többnyire beépítik a nemzetközi hallgatói és tanári mobilitást, mint az intézményi presztízis mutatóját, vagy pedig mint az intézményi misszió egyik lehetséges súlypontjának jellemzőjét (*Hrubos 2009; U-Map 2010*). Fentiekben láttuk, hogy kifejezetten a nemzetközi mobilitás mérésére irányuló európai adatgyűjtési rendszer megalkotása is napirenden van. Hatalmas anyagi és emberi erőbevetéssel ez akár meg is valósítható. De kérdés, hogy mi végre? Fennáll a veszélye annak, hogy gigantikus méretű, élettelen adat-tömeg jön létre, ami egyfelől éppen mérete és bonyolultsága következtében megnehezíti a korrekt felsőoktatás-politikai hasznosítást, másfelől eltereli a figyelmet az igazi hiányról, a globalizálódó világban a nemzetközi mobilitáshoz köthető alapértékek tisztázásának, egyeztetésének hiányáról. Továbbá pl. olyan kérdésekről, hogy a külföldi hallgatókat hogyan fogadják diáktársaik, tanáraik, az intézményi adminisztráció, illetve az egész társadalmi közeg (az intellektuális és szakmai hozzájáról már nem is beszélve...).

HRUBOS ILDIKÓ

## IRODALOM

- Bologna at the finish line. An account of the years of European higher education reform 2010. ESU – The European Student's Union [www.esib.org](http://www.esib.org) (Letöltés: 2011. április 10.)
- Bologna Process. Stocktaking Report 2009. Report from the working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven-Louvain-la-Neuve 28–

- 29 April [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking\\_report\\_2009\\_FINAL.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf) (Letöltés: 2011. április 10.)
- Convention of the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11. IV. 1997. Council of Europe, European Treaty Series – No. 165.
- HRUBOS ILDIKÓ (2005) A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, No. 2. pp. 223–243.
- HRUBOS ILDIKÓ (2009) A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, No. 1. pp. 18–31.
- Magna Charta Universitatum 1988 <http://magna-charta.org/> (Letöltés: 2011. április 10.)
- Miniszteri találkozók – Nyilatkozatok 1999–2009 Nemzeti Erőforrás Minisztérium Bologna honlap
- SCOTT, P. (2009) *The internationalisation of higher education and research: Purposes and Drivers*. EUA Internationalisation Handbook, A. 3.1-1. Berlin, Raabe Verlag
- SURSOCK, A. & SMIDT, H. (2010) Trends 2010: A decade of change in European Higher Education Area. EUA Publications [www.eua.be](http://www.eua.be) (Letöltés: 2011. április 10.)
- TEICHLER, U. (2009) *Higher Education and the World of Work*. Sense Publishers, Rotterdam
- TEICHLER, U. (2010) Academic Staff Mobility: Charting the Unknowable? Paper presented at the European Policy Seminar: Monility under the magnifying glass: New insights, old challenges, future perspectives. Academic Cooperation Association, Brussels, 3 December 2010.
- The Bologna Process Independent Assessment (2010) The first decade of working on the European Higher Education Area [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm) (Letöltés: 2010. április 10.)
- U-Map. The European Classification of Higher Education Institutions 2010 [www.u-map.org/U-MAP\\_report.pdf](http://www.u-map.org/U-MAP_report.pdf) (Letöltés: 2010. április 10.)
- WACHTER, B. (2010) Student mobility – unfolding the concept. What are the recent European trends? What we know and what would be ideal to know about mobility. Paper presented at the European Policy Seminar: Monility under the magnifying glass: New insights, old challenges, future perspectives. Academic Cooperation Association, Brussels, 3 December 2010.



## MEGÉRI HOZZÁNK JÖNNI TANULNI?

**T**ANULMÁNYUNK A MAGYARORSZÁGON tanuló külföldi diákok véleményét veszi vizsgálat alá. Elemezzük beilleszkedésüket a magyar környezetbe, az egyetemek, főiskolák szolgáltatásaival való elégedettségüket és a feljük irányuló attitűdöket.

### Külföldi hallgatók Magyarországon

A felsőoktatás 21. századi fejlődésének egyik meghatározó jellegzetessége, hogy növekszik a külföldi hallgatók aránya (Davis 2003; Opendoors: 2009). Az eltérő ütemű gazdasági fejlődés, valamint a globalizáció hatására a nemzetközi diák mobilitás kiegyenlítettebbé válik a korábbi fejlett és fejlődő régiók között. Ennek eredményeként remélhetjük, hogy Magyarország, mint fogadó ország szerepe felértékelődhet. A külföldi reguláris hallgatók száma 2009/2010-ben 18 154, ami a csökkenő 370 331 fős diáklétszámnak 4,9 százaléka. Az elmúlt öt esztendőben bekövetkezett másfél százalékpontos részesedésnövekedés összhangban áll a nemzetközi trendekkel. Mindezt úgy sikerült elérni, hogy nem volt kormányzati rásegítés. Ha az ausztrál, amerikai, vagy a német kormányzatok és egyetemi szövetségek tevékenységéhez hasonló akciók és intézmények Magyarországon is létrejönnek, akkor igen jelentőset lehetne előrelépni (Berács, Malota & Zsótér 2010).

A 21. században feltehetőleg tovább erősödik a migráció, és azon belül kiemelten a tanulmányi célú elvándorlás (Laknerné & Rédei 2009), amely fokozottabban állítja a figyelem középpontjába a külföldiek beilleszkedését a vendéglátó országokba, illetve a befogadók viszonyát a beérkezőkhöz. Az ázsiai, afrikai vagy amerikai diákok elvárásai valószínűleg eltérnek az európaiakétól. Az 1990-es rendszerváltás előtt viszonylag sok ösztöndíjas afrikai diák tanult nálunk. Ez a helyzet megváltozott, az ezredfordulóra majdnem eltűntek a hazai palettáról, mígnem az utóbbi években a fizetős programokban újra növekedésnek indult létszámuk. Mint a következő számokból látszik, az afrikaiak még így is csak 2,9 százalékot tesznek ki, de ezzel már elérik Amerika részarányát. Ázsia aránya is növekszik, de nem olyan mértékben, mint a fejlett országokban (Opendoors 2009).

1. táblázat: A külföldi hallgatók száma és megoszlása régióként (2009/2010)

Régió	Létszám	Arány	Régió	Létszám	Arány
Afrika	524	2,9%	Észak- és Dél-Amerika	530	2,9%
Ázsia	3548	19,5%	Európa	13536	74,7%
Összesen	18154	100,0%			

Az itt tanuló külföldi hallgatók földrajzi megoszlása sok tartalékot rejt magában, ha figyelembe vesszük a trendeket. Így például az USA-ban a külföldi hallgatók több-

sege Ázsiából származik és ez az arány várhatóan nem változik. Tehát tudatos stratégiával lényegesen növelni lehetne az ázsiai és afrikai diákok számát is (*Bhandari & Laughlin 2009*).

A diplomát nyújtó képzésekre Magyarországra több mint 120 országból érkeznek diákok. A 2009/2010-es tanévben 27 országból érkezett több mint 100 hallgató. Ezt a 27 országot három nagyobb csoportba érdemes rendezni (lásd a mellékletben a 6. táblázatot). Az első csoportba tartoznak a szomszédos országok, ahonnan főleg *magyar anyanyelvű külföldi állampolgárságú diákok* érkeznek, és ők teszik ki a külföldi hallgatók közel felét. Ők az állami finanszírozású helyeken tanulnak, a befogadó intézmények hallgatói, tanárai számára észrevétlenül maradnak mint külföldi hallgatók. Nagy valószínűséggel többségük kérni fogja a jövőben a magyar állampolgárságot, így a külföldi hallgatók száma akár a felére is csökkenhet a közeljövőben. A többi európai országból érkeznek a hallgatók egynegyede, míg a hallgatók egyötöde más földrésről választja hazánkat. A legnagyobb fejlődést Nigéria produkálta az elmúlt években, ezzel feljött a harmadik helyre az Európán kívüli régiók között (a legnagyobb befogadó intézményük a Debreceni Egyetem).

Az elmúlt időszakban az EU kezdeményezései alapján is megszorodtak a nemzetközi együttműködések, csereprogramok. A Tempus Közalapítvány által menedzselte *Erasmus keretében a 2008/2009-es tanévben 2475 külföldi hallgató* tanult Magyarországon. Kilenc ország küldött több mint 100 hallgatót. Sorrendben: 1. Németország (388), 2. Franciaország (338), 3. Törökország (267), 4. Spanyolország (206), 5. Lengyelország (185), 6. Olaszország (159), 7. Finnország (139), 8. Portugália (125), 9. Hollandia (103), 10. Belgium (93), 11. Románia (88). Ezt a rangsort is Németország vezeti. Meglepő Törökország harmadik helye. Románia 11. helyezése részben a CEEPUS program létének tudható be, viszont itt is stratégiai váltásra van szükség ahhoz, hogy elmozdulás történjen.

A nemzetközi konzorciumokban (pl. CEMS) való szereplés is emeli a hírnevet és növeli a diákáramlást. Becslésünk alapján, az összes külföldi státusú hallgató száma (aki legalább egy szemeszternyi időt töltött Magyarországon) 2009 őszén már meghaladta a 21 000 főt. Ha ezt a 370 000 főnyi hallgatói létszámhoz viszonyítjuk, akkor ez közel 6 százalék. Az EU stratégiája az, hogy 2020-ra a végzett hallgatók 20 százaléka mondhassa el magáról, hogy legalább egy félévet külföldön tanult. Az ERASMUS és a CEEPUS kétoldalú együttműködés alapján a 2009/2010 tanévben 4207 magyar diák tanult külföldön részképzésen. Ha 2020-ban a demográfiai csökkenést is bekalkulálva 50 000 diák kap diplomát, akkor a 20 százalék 10 000 diáknak felel meg. Ha addigra felzárkózik a magyar felsőoktatás és ugyanannyi külföldi hallgatót fog vonzani, mint amennyi magyar diák megy külföldre, akkor négyszer annyi Erasmusos külföldi diák fog itt tanulni. Erre csak akkor lehet számítani, ha ezeknek a diákoknak a véleménye a magyar felsőoktatásról, az emberekről, az itteni viszonyokról pozitívabb irányba mozdul. Tanulmányunk két empirikus vizsgálatra támaszkodva vizsgálja ezt a kérdést.

## Az empirikus kutatásról és elméleti előzményeiről

A Tempus Közalapítvány megbízásából 2010-ben kutatást végeztünk a magyar felsőoktatás nemzetköziesedéséről és azon belül a külföldi hallgatók véleményéről (Berács, Malota & Zsótér 2010). Kutatásunk előzménye egy korábbi vizsgálat volt, amikor a külföldi hallgatók körében Magyarországról és a magyar oktatásról kialakult imázst térképeztük fel 2003/2004-ben, egy 457 fős budapesti mintán OTKA kutatás keretében (Berács & Malota 2004). Az oktatásturizmus szempontjából is levontuk a felmérés tanulságait (Berács & Malota 2007).

Azt a szakirodalomban gyakran feltett kérdést vizsgáltuk/vizsgáljuk, hogy egy adott helynek (mint Magyarország, Budapest, vagy Debrecen, Pécs, Szeged és sorolhatnánk az egyetemi városokat) van-e egy külföldi állampolgár számára vonzereje (Kotler et al 1993; Papadopoulos & Butt 2006).

Az említett kutatások mellett kvalitatív kutatás készült 2003 és 2009 között 10 féléven keresztül arról, hogy miként változott a külföldi cserediákok hazánkról kialakult első benyomása a nálunk töltött félév elteltével (Malota 2009). Az esszéikben megjelenő fő témakörök a következők voltak: kényelmi dimenzió (ügyintézés gyorsasága, bürokrácia, angol nyelvtudás, külföldiekkel szembeni attitűd, szolgáltatások, munkamorál) emberi viselkedés dimenzió (barátságos-ellenséges emberek, emberi tulajdonságok és viselkedés, férfi-nő viszonya), élıhetőségi dimenzió (az ország, a főváros, éjszakai élet, gasztronómia) és ország-adottságok dimenzió (kultúra, társadalmi különbségek, szegénység).

A hallgatói választást nagymértékben befolyásoló országimázst a turisztikai marketingkommunikációs stratégián kívül nagymértékben befolyásolják a személyes tapasztalatok ill. ismerősök, barátok tapasztalatai is (Fakeye & Crompton 1991). A nemzeti imázs egyik dimenziója az „információ és tudatosság”, ami azt mutatja, hogy milyen és mennyi információval rendelkezünk egy idegen országba tett látogatásunk előtt. Minél több előzetes tudásunk van az adott országról, annál pozitívabb képünk alakul ki róla (Scott 1965). Ezen összefüggést a későbbiekben bemutatott eredményeink is nagyban alátámasztják.

Mazanec (Gallarza et al 2002) több turisztikai kutatás összefoglaló vizsgálatá után a turisztikai imázs legfontosabb alkotórészei között sorolja fel a funkcionális elemek közül a kulturális és a szórakozási lehetőségeket, a környezetet, az érzelmi elemek közül pedig a helyi lakosság attitűdjeit, a vendégszeretetet. A második legfontosabb körbe tartoznak pl. a vásárlási lehetőségek, a szálláslehetőségek, harmadik fontos körbe pedig többek között a közlekedési lehetőségek. Ezen dimenziókat kutatásunk során mi is vizsgáltuk és bebizonyosodott, hogy alapvető indikátorai annak, hogy egy adott hallgató szeretne-e visszajönni hazánkba, választaná-e újra felsőoktatási tanulmányainak helyszínéül (desztinációjaként). Korábbi kutatásainkra támaszkodva egy új kérdőívet dolgoztunk ki, azzal a szándékkal, hogy egyrészt összehasonlíthassuk 2010-es eredményeinket a korábbi felméréssel, másrészt, hogy megvessük az alapját egy külföldi hallgatók körében rendszeresen végzett országos felmérésnek



Jelen írásban a külföldi hallgatók Magyarországról, magyarországi tanulmányaikról kialakult véleményét a 2004-es OTKA kutatás és a 2010-es Tempus Közalapítvány által finanszírozott felmérés eredményei alapján hasonlítjuk össze, részletesebben kitérve a 2010-es adatok elemzésére és konzekvenciáira. (A két felmérés módszertanában több ponton is eltérések vannak, ezeket mutatja be a melléklet 7. táblázata.)

## A felsőoktatási desztináció Magyarországon – változások 2004 és 2010 között

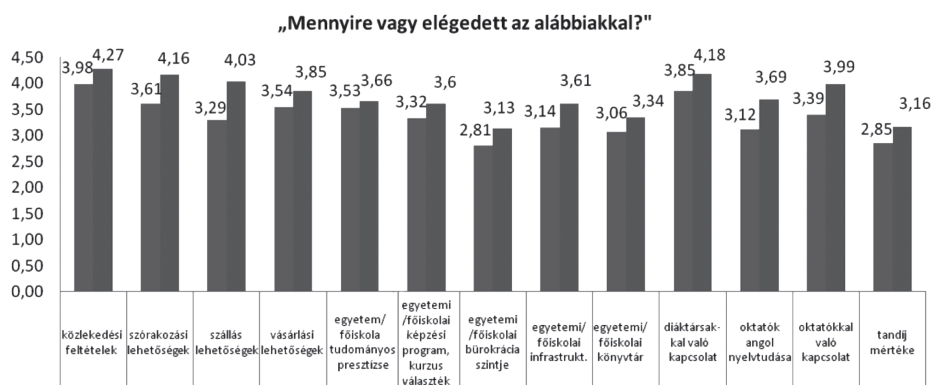
A kérdőív egyik leglényegesebb, szintetizáló jellegű kérdését illetően azt az eredményt kaptuk, hogy 2010-ben a megkérdezett külföldi diákok jelentős hányada (58 százalék) ha ismét választania kellene, újra Magyarországot választaná a célból, hogy itt tanuljon reguláris ill. csereprogram keretében. 32 százalék talán ismét ide jönne tanulni, és mindössze 10 százalék gondolja úgy, hogy a választása nem esne Magyarországra.

2004-ben a hazánkat biztosan újraválasztók aránya jóval alacsonyabb volt (43 százalék), a 2010-es adatokhoz hasonlóan 10 százalék volt biztos abban, hogy nem jönne újból hozzánk tanulni, a bizonytalanok aránya pedig 47 százalékos volt.

Mivel magyarázható ez az elmúlt hat év alatt tapasztalt javuló tendencia?

A kutatásunkban 13 tényező (indikátor) alapján vizsgáltuk a hallgatók elégedettségét. Az 1. ábra egyértelműen mutatja, hogy az elégedettségi skálán minden egyes tényező esetében magasabb átlagértéket adtak a 2010-es felmérés résztvevői a 2004-es felmérés megkérdezetteihez képest.

1. ábra: Az egyes lehetőségekkel/szolgáltatásokkal való elégedettség a 2004-es és a 2010-es felmérés eredményei alapján (átlag ötös skálán)



A másik szembetűnő jelenség, hogy a tényezők relatív megítélése nem sokat változott a 6 év alatt. Szinte mindig szignifikáns kapcsolatot találtunk az elégedettséget mérő skálák és az újból Magyarországon tanulást választók aránya között. Minél elégedettebb a hallgató a közlekedési feltételekkel, vásárlási- és szállás lehetősé-

gekkel, a tandíj összegével, az egyetemi/főiskolai bürokrácia szintjével, az egyetemi könyvtárral és infrastruktúrával, a tanáraival és diáktársaival való kapcsolatával, tanárai angoltudásával valamint az oktatás módszereivel és színvonalával (ez utóbbi két változó csak a 2010-es felmérésben szerepelt), annál nagyobb a valószínűsége, hogy újból hozzánk jöjjön tanulni.

A 2010-es felmérés adatai alapján a külföldi hallgatók továbbra is *leginkább a közlekedési feltételekkel elégedettek* országunkban (4,27-es átlag ötös skálán mérve), a válaszadók 83 százaléka az inkább elégedett vagy nagyon elégedett kategóriát jelölte meg. A kollégisták a legelégedetlenebbek a közlekedési feltételeket illetően (3,97), a bérelt lakásban vagy házban élők pedig a legmegelégedettebbek (4,40 és 4,60). A 2004-es adatok szintén ezt mutatják, a kollégiumban/diákszállón lakók szignifikánsan felülreprezentáltak voltak a nagyon elégedetlenek között ( $p < 0,001$ ). E véleményekben valószínűleg az tükröződik vissza, hogy míg a bérelt lakhelyeket közlekedési szempontok alapján is választják, a kollégium helyszíne adott, és sok esetben nem felel meg maradéktalanul ezen aspektusnak. A kollégiumokban jórészt (a mintát illetően 88 százalékban) cserediákok laknak, így a diákszállások helyszínének kiválasztása és színvonalának növelése e célcsoport szempontjából lényegesebb.

2010-ben a *szórakozási lehetőségek* elégedettségi mutatója szintén magas, a megkérdezettek mintegy 79 százaléka a közepesnél elégedettebbnek vallja magát, a *szálláslehetőségekkel* pedig a válaszadók háromnegyede elégedett vagy inkább elégedett. A *vásárlási lehetőségekkel* elégedett a megkérdezettek 68 százaléka. *Legkevésbé a sportolási lehetőségeket tartják kedvezőnek* a hallgatók, 46 százalékuk csak közepesen vagy a közepesnél kevésbé elégedett.

A budapesti hallgatók tartják legkedvezőbbnek a közlekedési feltételeket, a szórakozási és vásárlási lehetőségeket, a vidékiek viszont elégedettebbnek érzik magukat a szállás- és sportolási lehetőségeket illetően.

Ország-fejlettségi kategóriánként nézve az átlagokat szembevetve, hogy a vásárlási lehetőségekkel a fejletlenebb országokból származó diákok elégedettebbek, a sportolási lehetőségeket legkevésbé a legfejlettebb országokból érkezők tartják megfelelőnek.

*A leginkább azok választanák újra hazánkat, akik a legelégedettebbnek vallják magukat a szállás-, a vásárlási, a közlekedési és a sportolási lehetőségeket illetően*, mindkét felmérés során *statisztikailag szignifikáns* kapcsolat mutatható ki e változók között.

## A felsőoktatási szolgáltatásokkal és oktatási színvonallal kapcsolatos megítélések

Az 1. ábrán látható általános javulás ellenére a felsőoktatási intézményekre vonatkozó kérdésekben még 2010-ben is csak közepes elégedettséget tapasztaltunk a külföldi hallgatók körében. A magyarországi *egyetemek/főiskolák presztízsét* illetően közepesen elégedett a válaszolók 34 százaléka, inkább elégedett 33 százalék, nagyon elégedett 23 százalék és csak 5–5 százalék jelölte meg azt válaszul, hogy in-

kább nem elégedett vagy nagyon nem elégedett. Az elégedetlenek aránya a *képzési programmal, kurzusválasztékkal* kapcsolatosan már jóval magasabb, 21 százalékos.

Az *egyetemi bürokrácia* kapcsán a *legalacsonyabb* a válaszadók *megelégedettsége*, 43 százalék mondható elégedettnek, 57 százalék inkább elégedetlen illetve közömbös.

Az *egyetemi/főiskolai infrastruktúrát és szolgáltatásokat* érintő kérdésekben szintén a *közepesnél csak kicsit magasabb elégedettséget* észlelhetünk. A nem akadémiai programoknál jelentős a közepes elégedettséget mutató hallgatók száma (40 százalék) és 20 százalékos az elégedetleneké.

*Tanárai angol nyelvtudásával* 61 százalék nagyon elégedett vagy inkább elégedett, az oktatók által használt *oktatási módszereket* 56 százalék érzi nagyon jónak vagy inkább jónak. Az *előadások és szemináriumok színvonalát* illetően 55 százalék mondható megelégedettnek, az *internet és online eszközök használatával* kapcsolatosan pedig 53 százalék.

Minden egyes változó esetében szignifikáns kapcsolatot találtunk az elégedettség és az újból hazánkat választó döntés között. *Minél elégedettebb a hallgató az egyetemi/főiskolai oktatási színvonallal valamint az egyetem/főiskola nyújtotta szolgáltatásokkal, annál nagyobb valószínűséggel jönne hozzánk újból tanulni.*

A fentiek mellett a nyílt kérdésekre adott válaszokból is egyértelműen kitűnik, hogy akik nem választanak újra Magyarországot tanulmányaik színhelyéül, ezt szinte minden esetben azzal is indokolták, hogy nem elégedettek az egyetem/főiskola akadémiai színvonalával.

Az egyetemi/főiskolai lehetőségek/szolgáltatások megítélését megvizsgáltuk a négy nagy budapesti egyetemre, a nagy vidéki univerzitásokra (Debrecen, Pécs, Szeged), az egyéb budapesti és az egyéb vidéki intézményekre vonatkozóan. Az egyes tényezőkre vonatkozó mintaátlagot és az intézménykategóriákra vonatkozó átlagokat a 2. táblázat ismerteti.

Az intézmény *tudományos presztízsét* illetően nincsenek nagymértékű eltérések az egyes intézménykategóriák között, a *képzési programmal* és kurzusválasztékkal az egyéb budapesti intézmények ill. a Semmelweis hallgatói az átlagnál elégedettebbek.

A kisebb (egyéb kategóriába tartozó) egyetemek és főiskolák megítélése jóval pozitívabb a *bürokrácia* tekintetében, mint a nagy egyetemeké, és itt a legelégedettebbek a hallgatók az oktatási színvonalra vonatkozó tényezőkkel is.

Az egyetemi *infrastruktúrát és a könyvtárat* kiemelkedően jónak érzékelik a diákok a Corvinson, a nem-akadémiai jellegű programokkal pedig a kisebb egyetemek/főiskolák és az ELTE hallgatói a legelégedettebbek.

A diáktársakkal való kapcsolat az átlagosnál jobb a Semmelweis és az egyéb kategóriába tartozó vidéki intézmények hallgatói között, a tanárokkal való kapcsolatot szintén különösen jónak érzékelik a vidéki kisebb intézményekben és az ELTE-n is.

*Szignifikáns eltéréseket* találtunk a hallgató *anyagi helyzete* (és ezzel összhangban) származási országának gazdasági fejlettsége és bizonyos tényezőkkel való elégedettségi szint között, valamint a hallgató *képzettségének szintje és típusa* szerinti elégedett-

ségeket illetően (p értéke 0,05 és 0,0001 között mozog). A gazdaságilag fejletlenebb országból származó válaszadók az oktatási színvonalra és az oktatási módszerekre vonatkozó kérdéskörökben minden esetben pozitívabb értékelést adtak mint a közepesen fejlett és a gazdag országokból érkező hallgatók, számukra ezen tényezők erőteljes vonzerővel bírnak hazánkat illetően.

**2. táblázat: Az egyes egyetemi/főiskolai lehetőségekkel/szolgáltatásokkal való elégedettség 2010-ben intézménykategóriák szerint (átlag ötös skálán)**

„Mennyire vagy elégedett az alábbiakkal?”	minta- átlag N = 302	Corvinus N = 65	Semmel- weis N = 54	ELTE N = 33	BME N = 30	nagy vidéki universitas N = 33	egyéb bp-i e/f N = 28	egyéb vidéki e/f N = 59
egyetem/főiskola tudományos presztízse	3,66	3,71	3,61	3,67	3,54	3,67	3,43	3,75
egyetemi/főiskolai képzési program, kurzusválaszték	3,60	3,52	3,83	3,67	3,10	3,45	3,89	3,60
egyetemi/főiskolai bürokrácia szintje	3,13	3,03	2,38	2,82	3,14	3,09	3,68	3,86
oktatók angol nyelvtudása	3,69	3,74	2,98	3,94	3,55	3,73	4,18	3,97
oktatók által használt oktatási módszerek	3,55	3,60	2,96	3,33	3,45	3,79	3,79	3,95
előadások és szemináriumok színvonala	3,51	3,55	2,80	3,64	3,38	3,67	3,82	3,88
internet és online eszközök használata a kurzusokon	3,45	3,60	3,02	3,09	3,21	3,61	3,56	3,90
egyetemi/főiskolai infrastruktúra	3,61	4,00	3,15	3,33	3,18	3,55	3,79	3,90
egyetemi/főiskolai könyvtár	3,34	3,65	2,85	3,06	3,17	3,61	3,48	3,47
nem akadémiai programok az egyetemen/főiskolán	3,28	3,38	2,69	3,45	2,76	3,27	3,46	3,79
diáktársakkal való kapcsolat	4,18	4,08	4,41	4,06	3,97	4,19	3,86	4,40
oktatókkal való kapcsolat	3,99	3,92	3,46	4,30	3,52	4,18	4,11	4,45
tandíj mértéke	3,16	3,31	2,53	3,48	2,92	3,66	3,45	3,19
ösztöndíj mértéke	3,18	3,11	2,55	3,87	2,50	3,91	3,50	3,86

A tanárok által használt oktatási módszerekkel a mesterhallgatók elégedetlenebbek, mint az alapképzésben részt vevő diákok.

A *cserediákok kedvezőbben* ítélik meg az egyetemi/főiskolai bürokráciát mint a reguláris hallgatók, az egyetemi infrastruktúra esetében szintén szignifikáns az eltérés a tekintetben, hogy a cserehallgatók magasabb pontszámokat adtak, mint a diplomáért folyó képzés résztvevői ( $p < 0,01$ ).

Az egyetemi szolgáltatásokkal (infrastruktúra, könyvtár, nem akadémiai programok) a közepesen fejlett országokból érkező hallgatók a legelégedettebbek, feltehetően a gazdagabb országok hallgatói egyértelműen jobb szolgáltatásokat kapnak

otthon, míg a legszegényebb országokból származók magasabb színvonalra számítanak hazájukhoz képest és ezt mégsem realizálják nálunk.

A tandíj és az ösztöndíj mértékét illető kérdésekben nincsenek meglepő eredmények, az anyagi helyzet és a képzéstípus (reguláris vs. cserehallgató) egyértelműen meghatározza az ezzel való elégedettséget vagy elégedetlenséget.

## Az egyetemi ügyintézés szerepe

A 2010-es eredmények alapján az egyetemi/főiskolai ügyintézés során a hallgatók több mint fele (60 százalék) segítőkész, 27 százalék pedig közömbös bánásmódot tapasztalt. E területen csak 9 százalékuk érezte úgy, hogy ellenséges módon viszonyultak hozzá. A felsorolt szituációk közül (kivéve a magyar barát családjánál észlelteket) ebben ítélik meg a legkedvezőbben a diákok a velük szemben tanúsított magatartást. Az egyes oktatásdemográfiai csoportok közötti eltéréseket a 3. táblázat szemlélteti. (Bár az egyes cellákban az elemszámok nem minden esetben felelnek meg a statisztikai elemzések alapelveinek, az egyértelmű tendenciák és robusztus eltérések miatt ezeket is feltüntettük.)

**3. táblázat: Az egyetemi adminisztráció során tapasztalt magatartás 2010-ben a képzés típusa és szintje szerint valamint az egyes intézménykategóriákban (százalék)**

„Segítőkész, indifferens vagy ellenséges magatartást észleltél az egyetemi/főiskolai ügyintézés során?”	ellenséges	indifferens	segítőkész	nincs tapasztalat	összesen	N
Minta egésze	9	27	60	4	100	302
- cserehallgatók	8	20	68	4	100	205
- reguláris hallgatók	12	40	44	4	100	97
- alapképzés	12	26	57	5	100	152
- mesterképzés	5	25	69	1	100	102
Corvinus	11	28	61	0	100	65
Semmelweis Egyetem	18	43	37	2	100	54
ELTE	6	18	73	3	100	33
BME	10	47	40	3	100	30
Nagy vidéki, univerzitások (Debrecen, Pécs, Szeged)	0	33	58	9	100	33
Egyéb budapesti egyetemek és főiskolák	7	7	86	0	100	28
Egyéb vidéki egyetemek és főiskolák	7	10	73	10	100	59

Az egyetemi ügyintézészt jóval *készségesebbnek találják a cserehallgatók* mint a reguláris, diplomáért folyó képzésben résztvevők, emellett *a mesterhallgatók pozitívabban* nyilatkoztak e kérdésben mint az alapképzésben tanulmányokat folytatók. *A gazdaságilag fejletlenebb országokból* érkezők is segítőkészebbnek érzékelik az egyetemi adminisztrációt a legfejlettebb országok hallgatóihoz képest (73 vs. 55

százalék). Az adminisztrációban dolgozókat legkevésbé készségesnek ítélik meg a hallgatók a BME-n és a Semmelweis Egyetemen, legsegítőkészebbnek tartják a diákok az *ELTE-n* és az *egyéb budapesti és egyéb vidéki* intézménykategóriákba tartozó egyetemeken és főiskolákon.

## Az újraválasztás tényezői

Az egyes lehetőségekkel és szolgáltatásokkal kapcsolatos megelégedettség mellett egy másik kérdéskörben is választ találunk arra, hogy egy hallgató mikor érzi magát ittléte során annyira elégedettnek, hogy ha újból választásra kerülne a sor, megint jó szívvel választaná országunkat. Ez a kérdéskör az általunk felsorolt szituációkban a hallgatóval szemben tapasztalt magatartás pozitív ill. negatív percepciója.

A 2010-es felmérés során sokkal több hallgató nyilatkozott úgy, hogy segítőkész magatartást tapasztalt szórakozóhelyen, magyar barát családjánál, közlekedésben-utcán, az egészségügyben ill. az egyetemi adminisztráció során, mint 2004-ben (4. táblázat). Leginkább az egyetemi adminisztratív szituációkban és a szórakozóhelyen tapasztalt magatartást illetően érzékelhető javuló tendencia, ami azért nem volt képes megváltoztatni az egyetemi bürokráciáról kialakult negatív képet. Az egyetlen terület, ahol nem következett be nagy változás a hallgatók észlelése szerint, az a hatóságok részéről tapasztalt hozzáállás. Ebben nagy valószínűséggel szerepet játszik az EU tagsággal járó szigorítás a bevándorlási és más hatóságok részéről.

4. táblázat: Az egyes szituációkban tapasztalt magatartás (százalék) a 2004-es és a 2010-es felmérés eredményei alapján

„Segítőkész, indifferens vagy ellenséges magatartást észleltél az alábbi szituációkban?”	Ellenséges		Indifferens		Segítőkész	
	2004 N = 457	2010 N = 302	2004 N = 457	2010 N = 302	2004 N = 457	2010 N = 302
szórakozóhelyen	12	10	55	37	33	53
magyar barát családjánál	3	6	30	16	67	78
közlekedésben, utcán	21	16	47	42	32	42
egészségügyben	8	15	57	40	35	45
hatóságokkal való találkozáskor	30	26	52	52	18	22
egyetemi ügyintézés során	16	10	49	28	35	62

Az egyes szituációk megítélése nagyban függ attól is, hogy a válaszadó fejlett vagy fejletlenebb országból érkezett hazánkba, ez mozdítja az észlelést negatív ill. pozitív irányban. A gazdaságilag kevésbé fejlett országokból érkező hallgatók kedvezőbbnek ítélik meg közlekedési, utcai szituációban nyújtott segítséget és az egészségügyi és a hatósági szituációkban tapasztalt segítőkészséget is. További javulásra csak országos szinten és hosszútávon tett lépésekkel lehet számítani.

*A fenti szituációkban megélt tapasztalatok egyértelműen kimutathatóan befolyásolják azt, hogy az adott hallgató, ha újra választhatna, szeretne-e visszajönni hazánkba. Az általunk kérdezett szituációkban megélt barátságos vagy ellenséges attitűd meg-*

erősíti a hallgató választását, vagy eltántoríthatja attól, hogy újra Magyarországot válassza, ha lehetősége lenne rá.

Mindkét felmérésből kitűnik, hogy azok, akik barátságos magatartást tapasztaltak a közlekedésben, az egyetemi adminisztráció során, magyar barátjuk családjánál, a szórakozóhelyeken és a hatóságok részéről, sokkal nagyobb arányban választanak újra hazánkat, mint a mintaátlag (2010-ben 58, 2004-ben 43 százalék), míg akik ellenséges attitűdöt, azok sokkal kisebb arányban. A szituációk közül egyedül az egészségügyi helyzetben tapasztalt magatartás nincs hatással az újraválasztási szándékra, nagy valószínűséggel azért, mert a hallgatók nagy része nem került közvetlen kapcsolatba az egészségüggyel, sokan nyilatkoztak úgy, hogy nincs tapasztalatuk e téren.

Emellett még egy fontos összefüggést észleltünk. Az 5. táblázatból egyértelműen látszik, hogy minél többet tudott valaki ideérkezése előtt Magyarországról, annál valószínűbb, hogy ha újra dönthetne, ismét ezt az országot választaná, mindkét évben statisztikailag szignifikáns ( $p < 0,05$ ) a változók közötti kapcsolat.

Ezen eredmény alapján leszögezhetjük, hogy az általános és egyetemi kommunikációs stratégiában a hazánkról adott információk mennyisége is szerepet kell, hogy játsszon, amellett, hogy nyilván az összefüggés mögött az is rejtőzik, hogy valaki járt-e már előzőleg hazánkban vagy van-e itt ismerőse-rokona.

5. táblázat: Az előzetes információk szerepe abban, hogy a hallgató újraválasztaná hazánkat (százalék)

Előzetes informáltság	Újra Magyarországot választaná		Lehet, hogy Magyarországot választaná		Nem választaná újra Magyarországot	
	2004	2010	2004	2010	2004	2010
előzetesen sokat tudott az országról	57	77	40	21	3	2
valamit tudott az országról, de nem sokat	50	54	40	35	10	11
nagyon keveset tudott az országról	29	54	59	33	12	12

Megjegyzés: 2004-ben a minta 43, 2010-ben 58 százaléka választaná újra Magyarországot.

## Mintabeli eltérések és következményeik

2010-ben az *online módszer* nagyon alacsony válaszadási hajlandóságot (9 százalék) eredményezett, így az egyes intézménycsoportok *hallgatóinak oktatásdemográfiai jellemzői* torzulhattak a mintában. Intézményi szinten csak a négy nagy budapesti egyetem diákjainak véleményeit tudtuk jellemezni, a többi intézményét csak kategóriákba rendezve. 2004-ben csak három nagy budapesti egyetem hallgatói között végeztük el a felmérést. Az online módszer előnye viszont, hogy megbízható adatokat kaptunk, és a hallgatók minden kérdésre válaszoltak (különbön a rendszer nem engedte a kérdőívben való továbblépést).

Megvizsgáltuk, hogy az elégedettségre vonatkozó átlagokban és az egyes szituációkat illető megítélésekben tapasztalható javulásnak lehetnek e mintabeli eltérésekből fakadó okai.

2004-ben a *fejletlenebb országok hallgatói*, akik általában pozitívabban ítélik meg az egyes tényezőket, magasabban voltak képviselve, így ennek változása ellentétes irányú hatást produkálhatna, nem javuló tendenciát.

A bürokráciát illetően a *cserhallgatók* elégedettebbek, és 2010-ben valóban minimális elmozdulást észlelhetünk az arányokban (60 százalék helyett 68 százalék a cserediákok aránya), emellett 27 százalékos helyett 34 százalékos a graduális hallgatók megoszlása, akik szintén kedvezőbben ítélik meg az egyetemi bürokráciát az alapképzésben résztvevőkhöz képest.

Az ELTE, a nagy vidéki univerzitások és az egyéb vidéki/budapesti *intézménykategóriába* tartozó egyetemek/főiskolák hallgatói szignifikánsan kedvezőbben ítélik meg bizonyos tényezőket, és mivel ők a 2004-es mintában nem szerepeltek megkérdezettként ezért a javuló tendenciának lehetnek a két minta intézményi eltéréseiből adódó okai.

A szignifikáns ( $p < 0,05$  és  $p < 0,0001$  szignifikanciaszint közötti) eltéréseket mutató tényezők a következők voltak: oktatók által használt oktatási módszerek (3,75 vs. 3,34), előadások és szemináriumok színvonala (3,77 vs. 3,27), internet és online eszközök használata a kurzusokon (3,60 vs. 3,31), nem akadémiai programok (3,55 vs. 3,01), tandíjakkal (3,4 vs. 2,93) és ösztöndíjakkal (3,79 vs. 2,79) való elégedettség.

## A külföldiekkel szembeni attitűdök kvalitatív kutatás alapján

A külföldiekkel szembeni attitűdőről háttérként érdekes adalékokat szolgáltat egy 2003 és 2009 között Malota által végzett kvalitatív kutatássorozat (*Malota 2009*), melyben a Budapesti Corvinus Egyetemen tanuló cserediákok körében hazánkról kialakult (1–2 hét itt tartózkodás utáni) első benyomást majd pedig a 4 hónapnyi, országunkban eltöltött tapasztalat utáni imázst vizsgáltuk. A kutatás során 10 szemeszteren keresztül (32 különböző országból származó) 234 cserediák esszé formájában leírt véleményét elemeztük.

Mind az első, mind a tapasztalatok utáni imázsban megjelent az is, hogy kedvesek és udvariasak a magyarok, és az is, hogy barátságatlanok és udvariatlanok. A kelet-európai országok megkérdezettjei (bolgár, cseh, orosz, lengyel) között gyakrabban hangzott el a magyarokról, hogy „boldog, kedves, barátságos emberek”, ezzel szemben viszont más régiókból voltak ellenkező vélemények is: „sokat utaztam Kelet-Európában, mindenhol sokkal kedvesebbek az emberek, mint Magyarországon.” Többen vélik úgy, hogy bizonyos időnek el kell telnie, mire a magyarok kedvesebbnek tűnnek: „három hónap után kedvesebbnek tűnnek, kivéve a piacon és amikor vezetnek”, „el kell telnie egy időnek mire kedvesek és segítőkészek lesznek, elsőre nem azok.”

Az idősebb generációval szemben többször megfogalmazódott kritika a külföldi hallgatók körében: „a fiatalok nagyon kedvesek és nyitottak, az idősebbek kifejezetten rosszindulatúak”, „az idősek félnek a külföldiektől”.

Egy másik, az esszéikben nagyon gyakran előforduló téma a bürokrácia szintjére vonatkozik, mely egyetemi és egyéb szinteken is érzékelhető a hallgatók számára:



„2 hétig tartott az ügynökségnek, míg megjavították a lámpát és a levélszekrényt” „az egyetlen öt emberhez küldtek, mire valaki megválaszolta a kurzussal kapcsolatos kérdésemet”.

Nem csak egyes szituációkhoz kapcsolódóan, hanem általános szinten is megfogalmazódott bírálat a válaszadók körében e tekintetben: „nem tudják, mit csinál a másik és nem kooperálnak”, „Magyarországon az első perctől meg kell tanulni, hogy minden időbe telik és senki sem felelős semmiért”, „imádják a bélyegzőiket, mindent lebélyegeznek”, „túl könnyelműek, mindig túl sokat várnak, nem reagálnak azonnal semmire”.

Emellett találkoztunk a témát illetően építő jellegű kritikával is: „az embereknek a kreativitásukat és intelligenciájukat használniuk kéne, hogy ne az legyen a szokásos válasz: ilyen a rendszer, nem tudunk változtatni rajta”.

A következő gyakran említett probléma az angol nyelvtudás hiánya és a külföldiekkel szembeni általános, negatív attitűd: „tiszteletlenek és mérgesek lesznek, ha angolul szólok”, „durvák és udvariatlanok, ez azért van, mert külföldi vagyok?” „nem segítenek, azért mert külföldi vagyok”.

Néhol ez az attitűd a rasszizmus határait súrolja, melynek több hallgató is hangot adott: „nem túl jó dolog megmondani, hogy francia vagyok”, „a fekete barátommal szemben rasszistának tűnök”, „a cigányokkal szemben diszkriminációt érzékeltem”, „úgy érzem, Magyarország nehéz ország lehet beilleszkedés szempontjából egy külföldi vagy egy menekült számára”.

Emellett témánkhoz illeszkedően még elmondható, hogy a cserediákok a szolgáltatás-morált illetően legtöbbször negatívan nyilatkoznak, többen megjegyezték, hogy a boltokban hosszú a várakozási idő, a magyarok nem szeretik a munkájukat és nem professzionálisak benne (pl. a pincérek), „nem nagyon figyelnek oda a takarításra” „a szolgáltatás-mentalitás teljes hiányát tapasztaltam a boltokban”, „nagyon kedves emberek, de a hatékonyság alacsony”.

A kvalitatív eredmények is alátámasztják a kvantitatív kutatás azon tanulságait, hogy jó néhány olyan terület van, mely javítandó-javítható, és amelynek korrigálásával a külföldi hallgatók közül vélhetően többen fognak visszavágni hazánkba, vagy javasolni azt más diákoknak oktatási úti célként.

## Befejezésül

Vizsgálódásunk egyik előzményének tekinthető az *Örkény & Székely* (2003) kutatás, amelyet a MÖB által államközi ösztöndíjakkal hazánkban tanuló külföldi diákok és határon túli magyar hallgatók körében végeztek. A kutatás összefoglalást nyújt a hallgatók életszínvonaláról, életkörülményeikkel való elégedettségéről, Magyarországra érkezésének motivációiról, kulturális szokásairól és ismereteiről, magyarországi hálózatáról, intézményük szolgáltatásairól és az ezekkel való elégedettségéről, az egyes szituációkban észlelt magatartásról, a külföldiekkel szembeni attitűdökről és a külföldi diákok előítéletességéről. Emellett jelen kutatásunk során kiemelt figyelmet fordítottunk olyan témakörökre is, melyeket a Gallup Intézet

Flash Eurobarometer Series (2009) keretében elvégzett kutatásai érintettek (pl. a külföldi oktatással kapcsolatban felmerülő költségek, a mobilitást illető vélemények, az oktatás minősége, az intézményekben oktatott kompetenciák fontossága, az intézményválasztási szempontok).

Eredményeink alapján leszögezhetjük, hogy a felmérésünk témái és kérdéskörei kisebb változtatásokkal alkalmasak lehetnek az egyes intézményekben rendszeresen, néhány évente végzett felmérésekre, részint minőségellenőrzési célból, részint stratégiai irányok kijelölésére. Ezekre építve az adott intézmények, városok (és végeredményben Magyarország) javíthatják vonzerejüket és kommunikációjukat, és növelhetik nemzetközi versenyképességüket (*Barakonyi 2009; Berács 2008; Bhandari & Laughlin 2009*).

Jelen cikkben az elégedettséget mérő skálákat és a külföldi hallgatókkal szemben különböző szituációkban tapasztalt attitűdöket mutattuk be. Emellett a 2010-es felmérés még tartalmazott az országról és a városról kialakult imázs jellegű véleményeket, nyílt kérdések keretében pozitív ill. negatív hallgatói tapasztalatokat. További kérdések irányultak a magyarországi oktatási intézményt választó döntés okaira és információs forrásaira, a mobilitás indítékaira (*Berács, Malota & Zsótér 2010*).

Az eredmények alapján le lehet szögezni, hogy tudatos, összehangolt nemzeti és intézményi stratégiára van szükség ahhoz, hogy több csere és reguláris hallgató vonzzunk hazánkba, az ország-típusok szerinti szegmentáció alapján megfelelő szolgáltatásokat nyújtsunk és hatékony kommunikációt folytassunk. Ehhez szükség van a nemzetközi dimenzió bevitelére a felsőoktatási intézményfejlesztési tervekbe is (*Berács, Hubert & Nagy 2009*).

## BERÁCS JÓZSEF & MALOTA ERZSÉBET

### IRODALOM

- BARAKONYI KÁROLY (ed) (2009) *Bologna „Hungaricum”, Diagnózis és terápia*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- BERÁCS JÓZSEF, HUBERT JÓZSEF & NAGY GÁBOR (2009) A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban, Kutatási beszámoló a TEMPUS Közalapítvány számára, *Bologna Füzetek* 3, 70 oldal
- BERÁCS JÓZSEF, MALOTA ERZSÉBET & ZSÓTÉR BOGLÁRKA (2010) A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban 2, Kutatási beszámoló a TEMPUS Közalapítvány számára, Kézirat. Megjelenés alatt mint *Bologna Füzetek* 8.
- BERÁCS JÓZSEF & MALOTA ERZSÉBET (2007) Nemzetközi diákturizmus a Budapesten tanuló külföldi egyetemisták véleményének tükrében, *Turizmus Bulletin*, XI. évf. 3. szám, 3–13
- BERÁCS JÓZSEF (2008) Tudásexport a felsőoktatásban: egy hierarchikus megközelítés, *Competio*, No. 2. pp. 35–48.
- BERÁCS JÓZSEF & MALOTA ERZSÉBET (2004) A Magyarországon tanuló külföldi diákok Magyarországról, a magyar termékekről és budapesti tanulmányi lehetőségeikről alkotott véleménye. OTKA Tanulmány. BKÁE Marketing Tanszék.
- BHANDARI, RAJIKA & LAUGHLIN, SHEPERD (2009) *Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility*. Institute of International Education, New York.
- DAVIS, TODD M. (2003) *Atlas of Student Mobility*. Institute of International Education, New York.
- FAKEYE, P., CROMPTON, J. (1991) Image differences between prospective, first time and repeat visitors to the Lower Rio Grande Valley. *Journal of Travel Research*, No. 2. pp. 10–16.
- GALLARZA, GIL, CALDERON (2002) Destination image. Towards a conceptual framework. *Annals of Tourism Research*, No. 1.

- GALLUP INTÉZET (2009) Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Special Target Survey Flash Eurobarometer Series No. 260.
- KOTLER, P., HAIDER, D.H. & REIN, I. (1993) *Marketing Places – Attracting Investment, Industry, and Tourism to Cities, States, and Nations*. The Free Press, New York.
- LANGERNÉ RÉDEI MÁRIA (2009) *A tanulmányi célú mozgás*. REG-INFÓ, Budapest.
- MALOTA, ERZSÉBET (2009) Magyarország imázsa diákszempől. MTA Magyar Tudomány Ünnepe 2009.11.10. Budapest, BCE.
- MALOTA, ERZSÉBET (2010) Az országimázs alakítása a külföldi cserediákok célcsoportja számára. In: DELY, GRAY & ÁRVA (eds) *Turizmusmarketingesettanulmányok*. Akadémiai Kiadó, 10. fejezet, pp. 218–227.
- OPENDOORS (2009) Fast Facts, IIR (Institute of International Education).
- Országos Felsőoktatási Információs Központ (OFIK) honlapja [www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felveteli\\_eljaras/091203Rangsormodszer-tan2009.pdf](http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felveteli_eljaras/091203Rangsormodszer-tan2009.pdf)
- ÖRKÉNY, A., & SZÉKELYI, M. (2003) Magyarországon tanuló külföldi diákok. Oktatási Minisztérium Nemzetközi Oktatási és Tudományos Kapcsolatok Államtitkársága megbízásából Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Szociológiai Intézet.
- PAPADOPOULOS, N. & BUTT, I. (2006) Place Image and Place Branding: What the data tells us. *Vezetéstudomány*, No. 7–8. pp. 74–87.
- SCOTT, W. A. (1965) Psychological and social correlates of international images. Kelman, H. C.: International behavior. A social-psychological analysis. Holt, Rinehart & Winston.
- World Economic Outlook Database-October 2010, International Monetary Fund, [www.imf.org](http://www.imf.org)

## Melléklet

6. táblázat: A 100 főnél több hallgatót küldő országok hallgatói a 2009/2010 tanévben

Szomszédos ország	fő	Európa	fő	Más földrész	fő
1. Románia	3 005	1. Németország	1 972	1. Irán	848
2. Szlovákia	2 512	2. Norvégia	738	2. Izrael	808
3. Ukrajna	1 482	3. Svédország	436	3. Nigéria	339
4. Szerbia	1 385	4. Ciprus	266	4. Törökország	323
5. Horvátország	136	5. Görögország	193	5. USA	300
6. Ausztria	123	6. Oroszország	192	5. Kína	260
		7. Írország	183	7. Vietnám	185
		8. Franciaország	159	8. Kanada	180
		9. Spanyolország	158	9. Japán	163
		10. Nagy-Britannia	157	10. Szaúd-Arábia	156
				11. Koreai Köztársaság	118
összesen	8 643	összesen	4 454	összesen	3 680
országcsoport %	47,6	országcsoport %	24,5	országcsoport %	20,3

Forrás: Berács, Malota & Zsótér (2010), 15. old.

7. táblázat: A 2004-es és a 2010-es minta összehasonlítása különböző szempontok szerint

	2004-es minta	2010-es minta
adatfelvételi módszer	„drop off - pick up”	online
válaszadási hajlandóság	48%	9%
elemszám	457	302
megkérdezett intézmények száma	3	25
megkérdezett intézmények és részesedésük a mintából	BKAE (ma Corvinus) 42% Semmelweis Egyetem 33% BME 25%	Corvinus 21% Semmelweis Egyetem 18% ELTE 11% BME 10% nagy vidéki, univerzális egyetemek (Debrecen, Pécs, Szeged) 11% egyéb budapesti egyetemek és főiskolák 10% egyéb vidéki egyetemek és főiskolák 19% összesen fővárosi egyetem/főiskola 68%, vidéki egyetem/főiskola 32%
képzés szintje	27% graduális 73% alapképzés	34% graduális, 50% alapképzés, 10% kombinált, 6% Ph.D.
képzés típusa	40% reguláris, 60% csereprogram	32% reguláris, 68% csereprogram
származási országok száma	52	46
legnagyobb elemszámú országok	Németország 14% Izrael 8% USA 7% Irán 7% Norvégia 5% Franciaország 4% Kína 4%	Németország 13% Lengyelország 11%, Franciaország 6% Olaszország 6% Románia 5% Törökország 4% USA 4%
a válaszadók országának típusa gazdasági fejlettség szerint (egy főre jutó GDP nominális értéken, IMF adatok)	gazdaságilag fejletlen 33% gazdaságilag közepesen fejlett 21% gazdaságilag fejlett 46%	gazdaságilag fejletlen 21% gazdaságilag közepesen fejlett 31% gazdaságilag fejlett 48%
kérdőív témakörei	az országról és a városról kialakult vélemények, hazánkban szerzett pozitív és negatív tapasztalatok, a magyarországi oktatási intézményt választó döntés okai és információs forrásai, a szolgáltatások színvonalának megítélése, az egyetemi/főiskolai oktatás színvonalával és az egyetemi szolgáltatásokkal kapcsolatos megítélések, a külföldiekkel szemben tapasztalt attitűdök és viselkedés, a külföldön történő tanulmányi lehetőségekkel	ugyanaz + a tandíjjal és az ösztöndíjakkal valamint a mobilitással, Bologna rendszerrel kapcsolatos információk és vélemények

# VALÓSÁG

---

Interjúinkat olyan külföldről hazánkba települt, bölcsész-, humán- és társadalomtudományi végzettségű személyekkel készítettük, akik a magyar felsőoktatás egyes szegmenseibe is beléltak, még ha karrierjüket nem is feltétlenül ott valósították meg. Beszélgetőpartnereinket foglalkozásuk, illetve akadémiai pozíciójuk alapján jellemeztük. A beszélgetések magyarul folytak, az első két szövegnél kisebb stilisztikai javításokat végeztünk a gondolatok könnyebb megértése érdekében.

Vanessa Martore, olasztanár

*Educatio: Kérlek, mutatkozz be röviden!*

*Vanessa:* Vanessa Martorenak hívnak. Olasz irodalom és nyelvtanár vagyok, és majdnem 11 éve élek Magyarországon.

*E: Hogyan kerültél kapcsolatba Magyarországgal?*

*V:* Ez még 1989-ben történt... egészen fiatal koromban. 17 évesen pontosan. Diákcserezni jöttünk. Mondhatjuk, hogy véletlenül kerültem ide. Ez volt az első utam külföldre.

*E: Az iskola szervezte a diákcserezést?*

*V:* Igen, Olaszországban egy reálgimnáziumba jártam, matek-kémia volt a főtárgyam. Ha jól emlékszem, 1988-ban kezdték kinyitni a határokat az úgynevezett nyugati országok felé. Akkor indultak a diákcserek is. Mi voltunk az első vagy a második év, amelyből lehetett kelet-európai országba jönni. Ez akkor annyira új volt, hogy az 1000 fős iskolából csak tízen jöhettünk. Én egyedül voltam az osztályomból. Csak a kíváncsiság hozott ide, és persze küldtek a szülők is, hogy menjél Magyarországra, menjél Budapestre. Apukám is volt már itt egyszer a 60-as években, szóval én is eljöttem.

Ez volt az első külföldi utam, az első repülés. A család, ahol voltam, tipikus magyar család volt: elvált szülők, értelmiségiek valamennyire. Sok zsíros kenyeret ettünk, de volt sok kenyv is... szóval nem volt burzsoá beképzeltség. Ez nagyon tetszett nekem! Volt összesen hét gyerek. Négy gyerek az anyukával lakott, három gyerek az apukával. Az apuka háza nyitva volt mindenkinek. Nagyon érdekes család volt!

*E: Tartod velük a kapcsolatot?*

*V:* Persze, máig tartom. A papa már meghalt, ezért megváltozott sok minden. Mindenki külön ment lakni, családja van már stb. stb. Egyébként a következő évben, 1990-ben Oroszországba is elmentem, szintén diákcserezéssel, és ez a két tapasztalat teljesen megváltoztatta az életemet. Akkor döntöttem el, hogy nem fogok egy laborban vegyészként elpusztulni, inkább más kultúrákról tanulok, és irodalommal foglalkozom. Ez a két utazás indított el ezen az úton.

*E: Az egyetem után miért döntöttél úgy, hogy Magyarországra jössz dolgozni?*



V: Muszáj volt. Nagyon nehéz volt ez a nyelv, ezért ösztöndíjjal minden évben egy-két hónapot itt töltöttem. A szakdolgozathoz is szükséges volt, és a továbbtanuláshoz is. Finnugorisztikából nem lehetett doktorálni Olaszországban. Máig se lehet, azt hiszem. Szóval, aki finnugorisztikát vagy magyar irodalmat tanult, annak ide kellett jönni, nem volt karrier lehetőség Olaszországban. Finnországba is mehettem volna, ha Balassi Bálint érdekelt volna, de én nem Balassi szakértő vagyok, hanem a 20. század irodalmával foglalkozom, ezért jöttem inkább Magyarországra. 2000 óta élek Magyarországon, és 2001-ben fejeztem be az egyetemet.

*E: Az egyetemi oktatás miben tért el az olasz egyetemi oktatástól?*

V: Egy évig doktorira jártam Budapesten, az valamennyire hasonlított az olasz egyetemre, de Olaszországban függetlenebbek voltunk. Mozgalmat szerveztünk, szemináriumokat, tantárgyi csoportmunkákat. Itt mindenki „iskolába jár”, egész nap ül az iskolapadban, aztán hazamegy. Kevés a kulturális élet vagy a politikai vita.

*E: A szervezkedés hogyan zajlott?*

V: Volt egy terem, amit lefoglaltunk, és akkor önkéntesen szerveztünk programokat, szemináriumokat, mindenfélét. Ezért is tartott olyan sokáig, hogy befejezzük az egyetemet, mert mindennel foglalkoztunk, csak a vizsgákkal nem. Néha-néha vizsgáztunk is egyet, de nagyon sokat vitatkoztunk, beszélgettünk, irodalomról, politikáról, filozófiáról, meg kulturális témákról, aktuális dolgokról. Itt ezt nem láttam.

*E: Jártál máshol is külföldön?*

V: Voltam még Németországban. De az egyetem alatt sok helyen nem voltam, mert mindig ingáznom kellett Magyarország és Olaszország között. 4–5 éve kezdtem igazán utazgatni, Európán belül meg kívül, de élni sehol nem éltem hosszabb időt, csak itt Magyarországon.

*E: Hol volt Magyarországon az első munkahelyed?*

V: Az első munkahelyem egy gimnáziumban volt. 2001-ben kezdtem el dolgozni, mint történelem-irodalom tanár. Ez egy két-tannyelvű olasz-magyar gimnázium volt Kőbányán.

*E: Milyen nehézségeid voltak az első időkben?*

V: Már majdnem 11 éve élek itt, és ebben nagyon változó időszakok voltak. Az elején a nyelvi nehézség volt a legnagyobb. Sokkal rosszabbul beszéltem magyarul. Az ember egyre többet ért, de úgy érzi magát, mint egy idióta, mert nem tudja elmondani, amit akar. Magasabb szintű, irodalmi, politikai vagy filozófiai kontextusban ez nagyon frusztrált. Tudtam, hogy jól értettem, amennyit értettem, de nem tudtam kifejezni magamat. Ez volt az első években. Aztán jött egy érdekes állapot: hogyha Olaszországba mentem, akkor Magyarország hiányzott, ha itt voltam, Olaszország hiányzott, igazán csak utazás közben éreztem jól magam. Ezért sokat utaztam. De ez is elmúlt, teljesen. Néhány éve megnyugodtam. Ha itt vagyok, jól vagy rosszul érzem magam, de úgy, mintha a saját hazámban lennék. Ha Magyarországon vagyok, nem külföldön érzem magam. Sokáig irritáló volt, ha úgy bántak velem, mint egy külföldivel, de úgy érzem néhány éve ez is megváltozott.

*E: Változott a helyzet?*

V: Vagy a helyzet változott, vagy én változtam. Kevésbé találkozom olyan emberekkel, akik gorombák lennének velem, csak, mert külföldi vagyok. Egyébként nagyon vegyes társadalom a magyar. A legjobb emberek és a legrosszabbak vannak egy helyen. Nagyon nagy a különbség az emberek között. Az anyagiakban is. Itt minden van: a prolitól a burzoáziáig. Nálunk a középréteg a legnagyobb. Itt mindennel találkozom. De nekem tetszik, hogy itt minden olyan vegyes.

*E: Szerinted mi az, amivel még nem sikerült megküzdened? Vannak még nehézségek a mindennapokban?*

*V: Nincs semmi, ami nagy akadály lenne, de azért még érzem, hogy kívülálló vagyok, „külföldi”, „turista”. Ez még mindig egy picit érződik. De lehet, hogy ez természetes, bárhol lennék Európában vagy Amerikában. Nem tudom. Itt nagyon sokféle ember van, bár még nem annyira vegyes a társadalom, mint például Londonban, Párizsban vagy New Yorkban. A másik probléma a bürokrácia, de ezt már megszoktam. Olaszországban is mindig harcolok a bürokráciával, így ez nem újdonság. Itt is, mint Rómában, sok az értelmetlen szabály. Ez egy mentalitás. Nincs rugalmasság. Ez egy kicsit rosszabb Magyarországon, mint Olaszországban.*

*E: Meg tudnád ezt konkrétan is fogalmazni? Milyen alapvető kulturális különbségeket látsz Olaszország (Róma) és Magyarország (Budapest) között?*

*V: Itt több a rend. Nem annyira, mint Németországban vagy Ausztriában. A magyarok számomra a németek és az olaszok között vannak; igyekeznek Németország felé, hogy rend és pontosság legyen, de ez nem mindig sikerül nekik. Persze Közép- vagy Észak-Olaszország sem különbözik nagyon Ausztriától vagy Magyarországtól ebből a szempontból. De merevek a magyarok általában, merevebbeknek tűnnek nekem, és ez sok mindenben megjelenik. Néha nagyon jót nevetünk ezen. Például, ahogy a postán sorban áll mindenki, és nem veszi észre, hogy van egy másik ablak is, amelyik üres. Az olaszok azonnal megkérdezik, hogy át lehet-e menni, de a magyarok ott maradnak a sorban, nem mennek át a másik pénztárhoz.*

*E: Az élelmiszerboltban azonban pont fordítva van: hogyha nyitnak egy új kasszát, akkor mindenki azonnal odafut. Aki a sor végén állt, előre kerül. Angliában ez nem így van. Az lehet át a másik kasszához, aki a sorban a második volt. Ezek is kulturális különbségek. Olaszországban hogyan viszonyulnak a külföldi munkavállalókhoz? Könnyű ott külföldinek lenni?*

*V: Attól függ, milyen külföldi vagy. Ha román vagy, vagy albán, vagy arab országból jössz, akkor nem biztos, hogy olyan könnyű. Ha magyar vagy, vagy német, vagy francia, akkor sokkal könnyebb. Szóval attól függ, honnan jön az ember, és milyen a kulturális szint.*

*E: Ezt hogy érted?*

*V: A kulturális szintben hatalmas a különbség Olaszországon belül. Valahol nagyon könnyű beilleszkedni, mert van munkahely, de ha egy kisebb észak- vagy dél-olaszországi városba megy az ember, nem tud integrálódni, mert ott a társadalom is zártabb, más nyelvet beszélnek, nem tudnak angolul, vagy más külföldi nyelveken. Ha munkás az ember, még nehezebb a beilleszkedés. Ez valószínűleg mindenhol a világon így van. A magas kulturális szinten lévő ember, akárhonnán jön, könnyebben be tud illeszkedni.*

*E: Most beszéljünk egy kicsit a személyes kapcsolataidról. Mennyire intenzív a kapcsolatot a helybéliekkel? Vannak, lettek magyar barátaid?*

*V: Persze. Nem is nagyon vannak olasz barátaim. Van egy-két külföldi barátom, de a legjobb barátaim magyarok. Természetesen napi kapcsolatban vagyok velük.*

*E: A férjed azonban nem magyar. És van egy gyermeked is, aki még nem beszél, de ha beszélni fog, valószínűleg nem magyarul szólal meg először.*

*V: Természetesen magyarul is beszélni fog, mert Magyarországon él, és ez a környezete nyelve, de olaszul és spanyolul is beszélni fog, mert mi otthon spanyolul beszélünk. A párom kolumbiai, ezért olasz és spanyol lesz az anyanyelve.*



*E: Jelenleg mivel foglalkozol a kicsi mellett?*

*V: Jelenleg olaszt tanítok, meg fordítok, meg persze mindent csinállok, ami az olaszsal kapcsolatban van. Most voltam, például, egy hangfelvételen. Egy eredeti olasz nyelvű hangfelvételhez adtam a hangomat. De leginkább tanítok, két gimnáziumban, az Olasz Intézetben, meg otthon, magánórákat adok.*

*E: Voltak olyan céljaid, amit itt Magyarországon könnyebben értél el, mint otthon?*

*V: Igen, a munkában. Hiába keres kevesebbet az ember, itt nem kellett soha pincéreként dolgoznom, vagy munkásként. Foglalkozhattam a saját területemmel, irodalommal, nyelvvel, fordítással. Szóval itt egy bölcsésznek több lehetősége van, mint nálunk...*

*E: Nálatok mit csinálnál?*

*V: Olaszországban túl sok a bölcsész. Inkább a technikusokat, a mérnököket keresik. A bölcsészek munkanélküliek. Itt is így lesz szerintem lassan, csak még tanárként függetlenebb az ember, mert függetlenebb az iskola, felvehet, és ha jól dolgozol, akkor van munkád. Nálunk központosított a rendszer. Három évig kell valamilyen speciális iskolába járnod, hogy szerezzél egy papírt, utána lehet pályázni, és ki tudja, talán 10 év múlva találnak neked egy helyet, valamelyik megyében. Szóval, ez egy abszurd helyzet!*

*E: Tehát az iskolának nincs joga felvenni téged?*

*V: Nincs. Azt hallottam, hogy most itt is akarnak valami hasonlót. Ha így lesz, akkor ennek is vége lesz...*

*E: Látsz olyan célokat, amelyeket nem lehet elérni Magyarországon?*

*V: Itt is úgy van, mint nálunk: ha nem ismeresz valakit, nehezen boldogulsz. A kapcsolatteremtés nagyon fontos, csak ismerősön keresztül lehet munkát szerezni. Szerintem Angliában vagy az Egyesült Államokban könnyebb a saját képességedre építeni. A másik dolog: nekem olyan érzésem van, hogy mi olaszok sokkal kevésbé vagyunk ambiciózusak, mint a magyarok. Nem akarunk valamit elérni, vagy jobbak lenni, vagy nem tudom mi. Az ember azért megy egyetemre, mert érdekli valami, érdekli, amit olvas, hall... ezért volt egy csomó időnk másokkal foglalkozni, a társunkkal, olvasással, mindennel. Itt nagyon a célra figyel mindenki. Az emberek bizonyos eszközöket Machiavelli-szinten használnak azért, hogy elérjenek valamit.*

*E: Mi az, ami leginkább ideköt?*

*V: A magyar nyelv. Az gyönyörű! Állandóan tanulok, akármilyen szöveg kerül a kezembe, régi vagy kortárs irodalom, gazdag és fantasztikus a magyar költészet, a próza, minden. A nyelv struktúrájában annyi lehetőség van, hogy öröm minden nap magyarul beszélni. Szóval a magyar nyelv, a hagyományok, a népzene, a legendák, az egész magyar kultúra nagyon gazdag és különleges.*

*E: Milyen terveid vannak a közeljövőre?*

*V: Szeretnék a gimiből egyetemre kerülni. Szakmai szempontból érdekesebb lenne egyetemistáknak tanítani. Van más tervem is: egy saját vállalkozás. Mondjuk, valamilyen turisztikai vállalkozás vagy egy büfé, mert a férjemmel imádunk enni...*

*E: Valamikor egy kolumbiai zenekar menedzsere is voltál...*

*V: Igen, imádom a zenét is. Mondtam a férjemnek, ha sok pénzt fog keresni, akkor én visszamegyek zongorázni egy kicsit.*

*E: El tudnád képzelni, hogy hosszabb időt töltsél itt Magyarországon?*

*V: Igen.*

*E: Miért?*



V: Mert szeretem, hogy ilyen vegyes a társadalom, sokféle a kultúra, és mert elég magas az alapfokú műveltség. Az emberek műveltek, és mindenki megtalálhatja Magyarországon, főleg Budapesten a helyét. A magyarok érdeklődnek minden iránt, nincs szerintem olyan dolog, akár keleti, akár más, amit nem találunk meg itt. Szóval, sokoldalúak a magyarok, és tetszik nekem, hogy mindenki megtalálja a saját közegét, zenéjét, irodalmát stb.  
*E: Akkor el tudnád képzelni azt is, hogy örökre itt maradsz?*

V: Örökre? Mi az az „örökre”? Lehet, de biztos, hogy utazásokkal közben, egy-egy évet itt-ott-amott eltöltve, mert kíváncsi vagyok más kultúrákra is.

*E: Köszönöm a beszélgetést!*

(Az interjút Troján Anna készítette.)

## Robert Kemkers, társadalomkutató-vállalkozó, PhD jelölt

*Educatio: Először mutatkozz be röviden az Educatio olvasóinak!*

Robert: Robert Kemkersnek hívnak. 32 éves vagyok. Észak-Hollandiából jöttem Magyarországra. 2002 óta élek itt. Négy diplomám van. Jelenleg Pécsen a PTE TTK Földrajzi Intézetében a Földtudományi Doktori Iskolában végzem a PhD tanulmányaimat. A védés előtt állok. Vendégoktatóként oktatok is az egyetemen, de van egy saját vállalkozásom is. Ingtalanokkal kereskedek. Pécs agglomerációjában élek, Pellérdén, kapcsolatban, egyelőre gyermek nélkül.

*E: Hogyan kerültél Magyarországra?*

R: Eredetileg jogász voltam, de mellette tanultam földrajzot és város- és vidékfejlesztést, és egy kicsit holland irodalmat is. A diplomamunkám miatt kerültem ide. 2003-ban visszamentem Hollandiába, majd 2003 végétől 2006-ig folyamatosan itt voltam, aztán újra visszamentem. Félig ott, félig itt, de most tavaly nyár óta megint állandóan itt lakom. Eredetileg, a legtöbbit az MTA Regionális Kutatási Központban dolgoztam, itt voltak kapcsolataim. De naponta bejártam az egyetemre is. Az utóbbi években, amióta vállalkozó vagyok, egyre kevesebbet járok be. Ha elvégzem a PhD-t, szeretném, ha legalább hetente egy napot a Regionális Kutatási Központban vagy az egyetem jogi karán vagy még inkább a földrajzi karán dolgozhatnék valamilyen kutatási programban.

*E: Miért pont Magyarországra jöttél 2002-ben?*

R: Ez véletlen volt. Már kész volt a jogi diplomamunkám, de volt még pár hónapom, így megnéztem, hol lehetne külföldön tanulni. Az Erasmus csereprogramban voltak mindenféle egyetemek, de földrajzi témában úgy találtam, hogy vagy Közép-Finnország, vagy Pécs lenne jó. Gondoltam, Finnországban még sose voltam, Magyarországon már voltam egy hetet '98-ban, amikor körutazást tettem Közép-Európában. Végül az időjárás és a szép lányok miatt döntöttem úgy, hogy Pécsre jövök. Groningenben találkoztam magyar diákokkal, nagyon szép lányok voltak és nagyon finom ételeket főztek. Gondoltam, ha mindenki olyan szép Pécsen, akkor oda kell menni. Amikor ide kerültem, nagyon tetszett minden. Aztán megismerkedtem egy erdélyi lánnyal, aki itt tanult, és ez is egy ok volt, hogy itt maradjak.

Groningenben a professzorom, aki közigazgatási jogot tanított, nagyon szerette volna, ha én is a jogi karon maradok, valami módon; és erre éppen volt finanszírozás. Mondtam,



hogy mindenképpen szeretnék valamit Magyarországon kutatni, és akkor találtam egy olyan témát, ami érdekelt. Ez egy regionális kutatás, főleg a közigazgatási rendszerek és elvek létrejöttéről szól. Részben Pécssett tudtam csinálni, de maradtam a jogi karon Groningenben.

*E: Tehát a témád a közigazgatási rendszerek?*

*R:* Igen. A magyar területfejlesztési politika és főleg annak közigazgatása. Mit kellene csinálni az Európai Unió szerint, mit csinál az állam, mit csinál a régió. Itt a regionalizálásról van szó, a megyék, a kistérségek, az önkormányzatok szintjéről. Melyik feladat melyik közigazgatási szinten van, és miért oda került Magyarországon. Az utóbbi években ez megint nagyon aktuális téma.

*E: Kérdeztelek a kutatási témádról, de mostanában elsősorban ingatlanokkal foglalkozol. Hogyan jött ez az ötlet?*

*R:* Mindig szerettem kombinálni a dolgokat. Az infrastruktúrafejlesztést nem csak a jogi oldaláról ismertem, hanem a tervezési oldaláról is, mint tervező földrajzos. De az ingatlanok is mindig tetszettek nekem. Amikor ide kerültem, először kollégiumban laktam, két hetet, aztán albérletbe mentem, de amikor láttam, hogy relatív milyen drága az albérlet és olcsó az ingatlan, az összespórolt pénzemet arra költöttem, hogy vegyek valamit. A hiányzó másfél milliót az apukámtól kértem kölcsön. Hollandiában nem szokás, hogy a szülők vásároljanak ingatlant a gyerekeknek. A pénzt kölcsönbe kaptam, és minél hamarabb visszafizettem. A vásárláskor megismerkedtem egy ügyvédjelölttel, egy sváb fiú volt Bonyhádról, aki tudott németül, és fél év után ő keresett meg engem, hogy egyre több holland van itt és belga, akik ingatlant vásárolnak. Neki van ingatlanközvetítési diplomája, de nem tudja, hogyan lehet kapcsolatot felvenni azokkal a hollandokkal, akik itt akarnak vásárolni, tudok-e segíteni neki. Beszéltünk párszor, és láttam ebben fantáziát, és akkor beindultunk. Rövid időn belül mi lettünk Hollandiában és Belgiumban a piacvezető közvetítő iroda magyar ingatlanokkal.

*E: Ezek szerint ez bejött?*

*R:* Igen, de nem csak ingatlanközvetítők vagyunk, hanem van ügyvédi irodánk, jogi tanácsadással, pénzügyi tanácsadással is foglalkozunk. Ha vannak külföldi befektetők, akiknek kell egy ingatlan, vagy akarnak valamilyen tevékenységet kezdeni, akkor mi ezt segítjük. Hitelt, biztosítást, cégalapítás intézünk. Vannak, akik üzleti társat keresnek Magyarországon, akkor keresünk nekik. Fordítva is, vannak magyarok, akik keresnek egy üzleti társat külföldön, akkor üzletkötőként is dolgozunk.

*E: Ebből tartod el magad, vagy kapsz valamit az egyetemi munkádért is?*

*R:* Ebből tartom el magam. Tudom, mennyit keresnek itt az egyetemen. Mondták: Robi, nem biztos, hogy tudunk fizetni, ha itt maradsz. Eddig is mindent ingyen csináltam. Nekem jól esik, ha tudok tanítani, majd valamilyen költségeimet talán visszakapom, de ha pénzt akarok keresni, akkor nem megyek főállásba az egyetemre. Mint vállalkozó vagy jogász sokkal jobban keresek.

A finanszírozás Magyarországon és Hollandiában más módon működik. Mi is csinálunk mindenféle kutatást, voltam kutató-asszisztens mint PhD hallgató. A professzorom volt a kutatásvezető. A pénzt nem ő kapta, hanem az ment a tanszékre, és ebből a tanszék tudott például finanszírozni engem vagy valaki mást. És abból tudtak egy jó fizetést adni. Nem volt olyan, mint itt, hogy az egyik professzor nagyon jól keresett, és a másik nagyon rosszul. Vannak olyan szakemberek persze, például az orvosok, akik nagyon jól tud-

nak keresni, például egy gyógyszercégnél. De nálunk az egyetemen van kompenzáció. Ha valamelyik tanszék kevesebb pénzt kap a kutatásaira, akkor azt kiegyenlítik. Ez jó, mert minden professzor tud tanítani és kutatni. Szerintem itt is át kellene gondolni a finanszírozást, mert van bevétel, csak ez a bevétel mindenkinek a saját zsebébe megy (mert közben kicsik a fizetések).

*E: Érdekelne, hogy milyen nehézségekkel kellett megküzdened az első időben, amikor Magyarországra jöttél?*

*R:* Az első mindenképpen a nyelv. Hiába beszéltem öt nyelven nagyon jól, meg egy pár nyelven még néhány szót vagy mondatot, Budapesten lehetett ezzel élni, itt Pécsen nem. Még emlékszem az első nagy frusztrációra: a 48-as téren albérletbe kerültem, ahol volt egy gáztűzhely, és nem találtam gyufát, ezért gondoltam veszek egyet. Nem volt szupermarket a környéken. Találtam aztán egy kis ABC-t, próbáltam megmagyarázni, hogy gyufát akarok, de hiába mondtam többféle nyelven, nem értették. Ez volt az első a szavak között, amit megtanultam. Másnap mentem egyetemre, és kinn volt, hogy Erasmus diákoknak ingyen nyelvkurzus. Gondoltam, ez kell nekem. Hetente háromszor jártam nyelvórákra. Szóval a nyelv volt a legnagyobb nehézség. Tudom, hogy az orosz volt itt az iskolában az első nyelv, meg a szinkronizálás miatt sem tanultak más nyelveket. De ami meglepő, hogy itt professzori szinten is vannak, akik nem beszélnek se németül, se angolul. Ez nem panasz, csak nehézség.

A többi nehézségek kis dolgok. Vannak magyarok, akik nagyon pontatlanok. Én is néha kések öt percet, vagy tízet. Hollandiában még nem késtem, de itt már megszoktam. De itt nem ennyit késnek. Amikor a lakásunkban valamit festeni kellett, és mondta a festő, hogy holnap jön, egész nap vártam, de egyáltalán nem jött. Ez furcsa. Én egy hagyományos holland családból származom, egy észak-hollandiai faluból, ahol az ebéd mindig délben volt. Anyukámnak nem kellett óra, mindig pontosan délre készült el az étel.

Egy másik kis nehézség, hogy itt korábban kezdenek dolgozni. Hollandiában fél kilenckor, itt már akár fél 8-kor, de vannak ügyfeleim, akik 7 előtt hívnak. Hollandiában csak fél 9 után hívhatunk valakit, de ott nyugodtan lehet hívni akár este 10 óráig. Addig nem alszanak.

*E: Hivatalos ügyeket is intéznek még este?*

*R:* Azt főleg este, mert napközben mindenki dolgozik. Ha megyek az EON-hoz, 3-kor bezár, és péntek délután egyáltalán nincs nyitva. Itt egy egész nap kell, hogy elintézzek valamit, vagy kettő, ha vissza kell menni. És csak napközben lehet. Kérdezem: Ki megy délelőtt 11-kor az EON-hoz, ha mindenki dolgozik? Hollandiában napközben általában nincs is ügyfélfogadás. Viszont délután 6 vagy 7 óráig mindenki tudja intézni a dolgokat telefonon vagy interneten.

Egyébként nem annyira sok a kulturális különbség Hollandia és Magyarország között. Vannak különbségek Hollandián belül is, Észak- és Dél-Hollandia között, például. Ugyanígy vannak különbségek Magyarországon belül is.

*E: Szóval, számodra a legnagyobb nehézség a nyelv volt. Könnyen megtanultad a magyar nyelvet?*

*R:* Hát nem volt könnyű. Nem segít az embernek, hogy német vagy angol vagy francia nyelvtudása van, vagy ógörög vagy latin. Ezek voltak nekem is. Újra kellett tanulni mindent. De nagyon logikus a magyar nyelv. Valamikor próbáltam lengyelül tanulni, de nagyon gyorsan abbahagytam. Annyi volt a ragozás, hogy nem ment. A magyar nyelv-



ben egy jelen idő van és egy múlt idő. A múlt idő mindig t-vel végződik. Ez logikus. A holland hasonló a némethez. A többes szám nem egyféle, hanem hat fő variáció van. A magyarban csak a -k. Biztos vannak emberek, akiket nagyon bánt a nyelvi nehézség. Vannak hollandok, akik ide jönnek állandóan lakni, mert tele van a hócipőjük, hogy Hollandia egyre zsúfoltabb lesz, egyre több a bevándorló. A bevándorlók nem akarnak asszimilálódni, nem akarnak hollandul beszélni. Aztán ide jönnek a hollandok, és szintén panaszkodnak, hogy ezek a szomszédok nem beszélnek se németül, se angolul, se franciául és még hollandul se. „És maga mennyit beszél magyarul?” – kérdezem. „Hát azt nem lehet megtanulni.” – mondják. Vannak hollandok, akik sváb falvakban laknak, ahol lehet németül beszélni. Vannak, akik próbálnak kézzel-lábbal kommunikálni. És vannak hollandok, akik nagyon szépen beszélnek magyarul. Van, aki egész családjával jött ide, gyerekekkel, akik magyar oviba vagy magyar iskolába járnak. A hollandoknak egyébként természetes, hogy idegen nyelvet kell tanulniuk. Minden hollandnak a középiskolában kötelező az angol, a német és a francia. Ha egyszer beszél valaki egy idegen nyelvet, akkor könnyebb a következő.

*E: Azt mondtad, hogy nem látsz nagy kulturális különbségeket Magyarország és Hollandia között. Mégis: milyen egyéb különbségek vannak még?*

*R:* Magyarország olyan ország, ahol etnikai különbségek vannak, hagyományok. Rögtön látni, hogy egy sváb faluban vagy horvát faluban vagyunk, vagy egy olyan faluban, ahol sok a cigányság. A falustruktúra, a településstruktúra más az Alföldön és más a dunántúli dombvidéken vagy Észak-Magyarországon. Meg a házak is egy kicsit másként néznek ki. De az életmód meg a nyelv majdnem ugyanaz. Az egész Kárpát-medencét körbe lehet járni, és mindenkivel lehet beszélni magyarul. Ezt nem lehet megtenni a német területeken. És ez Hollandiában szintén így van. Otthon nem hollandul beszélünk, hanem a mi dialektusunkban, és a másik városban már egy külön nyelvet beszélnek, a fríz nyelvet. Én nem is értem a dél-hollandot. Az egész kultúra más. Észak-Hollandia inkább olyan, mint a német, Dél-Hollandia vagy a flamand terület egy kicsit olyan, mint a francia. Én szerintem ott több a kulturális különbség.

*E: Kulturális sajátosságként szokták emlegetni, hogy a magyarok hajlamosak a pesszimizmusra. Ezt hogy látod?*

*R:* A történelem miatt biztos vannak okok. Meg talán genetikailag is. Úgy hallottam, hogy az Európai Unióban a magyarok és a finnek között a legmagasabb az aránya az öngyilkosságnak. Nagyon messze vagytok a finnektől, és ott nagyon sötét is van. Ezért lehet, hogy genetikai. De kulturális is. A magyarok mindig a múlttal foglalkoznak. Ha a külföldiek magyarokkal beszélnek, egy órán belül Trianonról van szó, ami érthető, de nagyon más, mint nálunk. Ami a 60-as években történt, az nekünk már nagyon rég volt, ami száz évvel ezelőtt történt, azt mi már elfelejtjük. Itt fel tudják sorolni az összes magyar királyt. Egy holland nem ismeri ennyire a történelmet. Egyáltalán nem érdekes, mikor éltek a királyok, úgyis mind meghalt régen. Ez egy kulturális különbség talán.

*E: Milyen a kapcsolatod azokkal a magyarokkal, akikkel együtt élsz? Egy ideje már Pellérdén laksz. Milyenek ott az emberek?*

*R:* Pellérdén egy új lakótelepen lakom. Köszönünk egymásnak, sok az egyesület, közösségi program; akinek van gyereke, azok együtt játszanak. Nincs is kerítés a házak között. Ez egy nagy pozitív dolog, mert én észak-holland vagyok, egy kis faluból jöttem, és ott nagyon közvetlenek voltunk egymással. Itt is így van. Nyáron Karácodfán lakunk, ahol előtte is

állandóan laktam; az Szentkatalinhoz tartozik, Abaliget és Hetvehely környékén. Ott csak kb. 25-en lakunk, mint egy nagy család: mindenki ismeri egymást, segít. Az még teljesen más, mint Pécssett, vagy Pellérdén. Ami nagyon tetszik a legtöbb hollandnak, németnek Magyarországon, hogy barátságosak az emberek. Nem mindenki rögtön nyitott, főleg a hegyvidéken, de egy-két nap vagy egy-két találkozás után már olvadnak. Ez nagy dolog!

*E: Kétlaki életet éltek?*

R: Nem, mi állandóan itt vagyunk. Hollandiában nem is volt lakásunk. Ideiglenesen a munka miatt béreltünk lakást, vagy a rokonoknál laktunk. A párom a turizmusban dolgozott, szállodában, így jól keresett, de a szállodában is kapott szállást.

*E: Hosszabb távon hol szeretnétek élni?*

R: Itt jöttünk össze Magyarországon. Hogy mi lesz 10–20 év múlva, nem tudom. Több nyelven beszélünk, nagy a világ, de el tudom képzelni, hogy itt maradunk. Most még flexibilisek vagyunk, nincs gyerekünk, tudunk menni, ahová akarunk.

*E: Ha lenne gyereketek, akkor is Magyarországon élnétek?*

R: Szerintem, igen. Mindenki panaszkodik, hogy gyereket nehezebb itt nevelni, de szerintem, ez nem igaz. A szomszédomnak van egy unokája, aki Londonban született, félig zöldfok-szigeti, félig magyar. Először Londonban élt, ami zsúfolt és rossz levegőjű; aztán kiköltözött a kicsiny Karácodfára, a nyugalomba. Én asztmás vagyok, itt Magyarországon semmi problémám nincs, nem is kell gyógyszer bevennem. Néha van szmog-riadó, nem tudom miért, mert Pécsen jó a levegő. Ez ideális hely egy gyereknek. De nehéz gyereket nevelni, ha nincs pénz, nincs munkahely, nincs autód. Nekem van munkám, van pénzem, van autóm. Hollandiában sem lennék munkanélküli, szereztem négy diplomát, adtak jó munkalehetőséget Amszterdamban, Hágában, de nem akarok városban élni. Így nem mennék Budapestre sem.

*E: Értem. És nyelvileg hogy képzeled el?*

R: Én hollandul fogok a gyerekekkel beszélni, a párom magyarul. Szerintem teljesen megoldható. Nem kell félni a nyelvektől.

*E: Látsz valami különbséget a hollandiai nyelvoktatás és a magyarországi között?*

R: Ha már beszélünk erről, igen. Ez egy nagy frusztráció itt, azt hiszem. Az oktatási rendszerrel Magyarországon nincs semmi gond. Nem vagyok szakember, de szerintem itt többet tanulnak a gyerekek, mint Hollandiában. Az oktatási szint magasabb, de félnek idegen nyelven beszélni. Nem tudom, honnan ez a félelem, a tanároktól vagy a módszerek. Csak az elméleti részeket tanulják, de nem tanulnak beszélni. Hollandiában pont fordítva van. A hollandok szörnyen beszélnek németül, keverik a der-die-das-t, mert nem törődnek vele. A németek nevetnek is, hogy egy holland milyen gyerekes módon beszél németül, de megértik. Ez a lényeg! A lengyelek vagy a románok sokkal jobban beszélnek idegen nyelveket, mint a magyarok. Ez hátrány, ha külföldön akarnak munkába állni. Ami nagyon érdekes: ha az egyetemen valaki jól beszél angolul vagy németül, az hihetetlen jó beszél. Nem tudom, ők hol tanultak, mentek nyelvi kurzusra vagy volt priváttanár, aki segített, vagy okos gyerekek voltak, de ők majdnem tökéletesen beszélnek.

*E: El tudnád képzelni azt is, hogy örökre itt maradsz?*

R: El tudom képzelni, de el tudom képzelni azt is, hogy valamikor visszamegyek Hollandiába. A párom szerint Hollandiában (majdnem) minden jobb. A szomszédunk két lánya éppen most ment Eindhovenbe. Lakást találtak, rögtön mentek a városházára, mondták, hogy uniós állampolgárként itt vannak munka nélkül, és van két gyerek, mindegyiknek



egy-egy, és rögtön kaptak segílyt. Ez Hollandia! A sógorom Belgiumban dolgozik, ott van a családja is; ott még jobban figyelnek a gyermekekre. A szomszéd lánya Angliában van, az még többet kap. Örülök nekik, mindenkinek örülök, de ezért néha azt gondolom a párommal, hogy hülyék vagyunk. Mit keresünk itt Magyarországon? Itt, ahol, ha munkanélküli lesz az ember, akkor tényleg rosszul jár. Én meg az a dolgozó típus vagyok, aki sose kér egy fillért sem „állam bácsi”-tól. Akkor sem, ha járna neki.

*E: Mitől olyan vonzó akkor Magyarország a külföldiek szemében?*

R: A táj. Ez egy nagyon szép ország. Sokféle tája van. Gazdag a természet, jó a levegő és nem annyira zsúfolt. Nálunk sokkal nagyobb a zsúfoltság. Van is egy csomó holland az Alföldön. Tanyákat vesznek, hogy ne legyen szomszédjuk. A másik dolog, hogy olcsó az ingatlan, olcsó az élet. Amikor először voltam itt '98-ban, akkor királynak éreztem magam. Most már sokkal drágább minden, de még mindig olcsó nekünk. A harmadik dolog, amit már mondtam, hogy kedvesek az emberek, és elfogadják a külföldieket. Nem bármelyik külföldit: fekete Pákónak sokkal nehezebb itt, mint egy szerbnek vagy egy orosznak, de hollandként még könnyebb, mert köztünk sose volt háború. Mi vonzó még Magyarországon? A klíma. A klíma nagyon jó, főleg itt Dél-Dunántúlon. Itt több a napsütés, hosszú a nyár, igazi a tél, de rövid. Finomak az ételek. Szépek a nők. Ez is vonzó. Ami még tetszik a hollandoknak, hogy itt azt csinálhatnak, amit akarnak. Hollandiában nagyon sok a törvény, a rendelet, mindenhez engedély kell, aki tud, beleszól a dolgaidba. Itt szabadabb az ember. Akinek van egy tanyája, és ott lovat akar tartani, meg 1–2 disznót, és gázzal fűteni, az nyugodtan megteheti. Ha az ember vállalkozó akar lenni, akkor vállalkozhat. Van itt egy holland, Somogyhárságyban lakik, és holland sajtót árul. Három év kellett neki, hogy beinduljon az üzlet. Jó, nem a legokosabb ember. Nem beszél nyelveket, ő is egy olyan nehézkes hollandfajta. Ezért sok is az a három év. Másfél év alatt is el lehet intézni az összes engedélyt. Ez vonzó itt Magyarországon.

*E: Miben kellene megváltoznunk?*

R: Ami még segítene, ha a magyarok a saját országukról kicsit pozitívabban beszélnének. Érdekes, hogy a magyarok milyen negatívak. De ha egy külföldi mesél valami negatívát az országról vagy a népről, akkor rögtön visszavágnak, hogy hogyan jövök én ehhez, úgy beszéllek, mint egy holland übermensch. Nem engedik a magyarok, hogy egy nem magyar mondjon valami rosszat róluk. De ez így van helyben is. Egy pécsi engedi, hogy egy másik pécsi mondja, hogy vannak rossz dolgok Pécsen, de ha jön egy budapesti, és ő mond valami rosszat Pécsről, akkor azt nem tolerálják.

*E: Mik a terveid a jövőre?*

R: Hú, még nagyon sok tervem van. Valamikor szó volt arról, hogy egy lakóparkot kellenne építeni Pécsen. Most a válság miatt várok egy kicsit. Van egy másik projekt, egy üdülőlőfalú is, és az egyetem. Jó lenne ott is folytatni a munkát. Szóval, a következő években mindenképpen itt szeretnék maradni.

*E: Köszönöm szépen a beszélgetést!*

*(Az interjút Cserti-Csapó Tibor készítette.)*

## Nguyen Luu Lan Anh, szociálpszichológus, hab. egyetemi docens

*Educatio: Kérlek, mutakozz be röviden olvasóinknak!*

*LA:* Nguyen Luu Lan Anh-nak [kiejtés: 'nuəŋ liu lan'ain] hívnak. 16 éves koromban kerültem Magyarországra, Vietnámban születtem egy kisvárosban, északon, a kínai határ mellett. Most az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán dolgozom egy viszonylag új központban, amit úgy hívnak, hogy Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ. Összesen heten dolgozunk itt. Jómagam szociálpszichológus vagyok, aki kulturális összehasonlító pszichológiával foglalkozik. A társadalmi nem (gender) a másik témám. Van két gyermekem, 8 és 4 évesek, és a férjem szintén szakmabeli.

*E: Akkor kezdjük mindjárt az elején. Azt mondtad, hogy kisvárosi lányként kerültél ide. Mesélnél egy kicsit arról, hogy milyen családba születtél, és hogyan kerültél Magyarországra?*

*LA:* Vietnámban akkoriban egységes felvételi rendszer volt. Én matekból, kémiából és fizikából felvételiztem. Minden évben kiválogattak több száz diákot, akiket aztán kiküldtek az akkori baráti szocialista országokba. Az én felvételem is viszonylag jól sikerült, így Magyarországra küldtek. Egészen véletlenül kerültem tehát ide.

*E: Ezek szerint senki nem választotta az országot, ahova ki szeretett volna menni, hanem odament, ahová küldték?*

*LA:* Annnyiban választhattam, hogy mondhattam volna, hogy köszönöm, nem akarok menni, inkább az otthoni egyetemre megyek... de nem ezt választottam.

*E: Nem volt benned félsz, hogy ilyen messze fogsz elkerülni otthonról?*

*LA:* Amikor középiskolába jártam, ez volt az egyetlen lehetőség arra, hogy valaki külföldön tanulhasson tovább. Egyébként, szerintem, akkoriban senkinek nem volt útlevéle Vietnámban.

*E: Ez egyfajta kiváltság volt...*

*LA:* Kiváltság is, és a „jó tanulótság” természetes kihatása: ha sikerült a vizsgád, akkor mehetél külföldre. Természetesen, volt bennem egy kis félsz, de szerintem annyira kicsi voltam, hogy akkor ez nem is tudatosult.

*E: És hogyhogy 16 évesen érettségiztél?*

*LA:* Valójában 15 évesen. Ez az amerikai háborúval függött össze, vagy innen nézve, a vietnámi háborúval, és a családdal, amiről ugyancsak kérdeztél. Öten vagyunk testvérek. Az édesapám agrármérnökként dolgozott, most már nyugdíjas. Édesanyám otthon volt velünk, de ő volt az, aki a pénzt kereste. Amikor megszülettem, már eléggé intenzívvé váltak a bombázások, ezért a szüleim a kisvárosból egy faluba költöztek. Akkoriban még csak 20 napos voltam, a nővérem is alig két éves. Főleg anyámmal voltunk, mert apám 60–70 km-re dolgozott a falutól. Nyolcéves koromig éltem ebben a pici hegyi faluban, mindentől távol, ahol nem volt gyerekorvos, se folyóvíz, se áram. Apám fizetése mellett anyám tartott el minket abból, amit varrónőként kerestem...

*E: Ilyen körülmények között is megszerveződött az iskola?*

*LA:* Igen, iskola az volt. Én is először a falusi iskolába jártam, de mindjárt itt látszik, hogyan szólt bele a háború az életembe. A faluban nem volt óvoda vagy bölcsőde, így nem volt, aki vigyázzon rám nap közben, ezért elküldtek a nővéremmel az iskolába. Így korábban kezdtem el írni, olvasni, számolni, s ezért fejeztem be hamarabb az iskoláimat.

*E: Miután leérettségiztél, majd idejöttél, azonnal az egyetemre kerültél?*

*LA:* Nem, egy évig tanultunk még a Nemzetközi Előkészítő Intézetben. Ez elsősorban a szakmai nyelv elsajátítása miatt volt fontos. Előtte fél évet tanultunk már Vietnámban



magyarul olyanoktól, akik éppen végeztek az itteni egyetemeken, de a szakmai nyelvet itt tanították meg nekünk.

*E: A magyarországi felkészítés ezek szerint már szakirányú volt?*

*LA:* Mindenki, aki külföldi ösztöndíjat kapott, tudta, hogy milyen egyetemre fog járni. Az érettségi évében, a tanév végén Hanoiban kezdtük el a nyelvi előkészítőt, majd a következő évben nyár elején összehívtak bennünket, és felolvasták, hogy az adott országban ki melyik egyetemre fog járni. Így tudtam meg, hogy márpedig én pszichológiát fogok tanulni.

*E: Milyen érzés volt, amikor ezt meghallottad? Csalódott voltál?*

*LA:* Igen, elsírtam magam, mert én matematikus akartam lenni. Ez így elég távolinak tűnt. És körülöttem senkinek nem volt fogalma arról, hogy mi az a pszichológia. Úgy döntöttek, hogy kell pszichológus, így ide küldtek. Akkor elkezdtem gondolkodni, hogy mit lehet ezzel kezdeni. Egy évig még nyelvet tanultam a nemzetközi előkészítőben, és akkor azt mondták a nagykövetségen, hogy ha jól fogok tanulni, áttesznek a matematikára. Aztán, amikor látták, hogy milyen jól megy nekem a pszichológia, akkor már úgy gondolták, hogy maradhatok akár itt is.

*E: A matematika iránti szenvedély azért nem múlt el, gondolom. A matematikát a pszichológiában is lehet alkalmazni.*

*LA:* Nem áll távol tőlem, és hasznát veszem a korábbi matematikai tudásomnak, de nem csinállok semmit, ami kifejezetten matematikai jellegű lenne.

*E: Mikor érezted először azt, hogy most már a helyeden vagy, megbékéltél a helyzetekkel?*

*LA:* Az első félév végén már rendben voltam. Főleg azért, mert érdekesekek voltak az előadások.

*E: Hányan kerültek ugyanarra az egyetemre? Tudtál a többiekkel kapcsolatot tartani?*

*LA:* Persze, most is tartom velük a kapcsolatot. Hárman voltunk lányok, ketten voltak fiúk. Az egyik fiút az első év után visszaküldték, mert neki sok volt, hogy magyarul kellett tanulni az orvosi tantárgyakat, amiben sok volt a latin kifejezés. Később ebből a fiúból sikeres orvos lett Vietnámban, csak a két nyelv (a magyar és a latin) egyszerre megerősített volt neki. Tehát, négyen végeztük el az egyetemet ugyanabban az évben. Ketten pszichológusként dolgoznak, a harmadik meg újságíróként.

*E: Vietnámban élnek mind a hárman?*

*LA:* Jelenleg igen. Az egyik sokáig élt Ausztráliában, még a mesteri és doktori fokozatot is ott csinálta, de aztán visszament Vietnámba.

*E: Hogyan alakult az életed az egyetem után? Visszakerültél még Vietnámba?*

*LA:* Egy pár hónapra igen. Ez úgy ment, hogy a vietnámi ösztöndíjasok (mi harmincvalahányan végeztünk) pályázhattak az MTA-nál kutatói ösztöndíjakra. Abban az évben egy matematikus évfolyamtársammal ketten pályáztunk, s az ösztöndíjat az ELTE-n én kaptam meg. Így visszajöttem. Ugyan Debrecenben végeztem el az egyetemet, a tanárok jó részét már ismertem, mert zömmel ugyanazok tanítottak a két egyetemen.

*E: Mint tudjuk, még nem volt intercité, amikor már voltak ingázó egyetemi tanárok.*

*LA:* Igen. Idekerültem az ELTE Nevelés- és Társadalomlélektani Tanszékére Hunyady György professzorhoz. Akkor ezt nem PhD-nak hívták, hanem kandidatúrának. Ezt végigcsináltam, és még a doktori ösztöndíjas időszakban elkezdtem tanítani. Utána meghirdettek egy állást, és akkor azt is megpályáztam, és így kerültem ide véglegesen. 1993-tól vagyok főállású oktató. A kandidátusi ösztöndíj és az oktatói állás között a BTK nemzetközi titkárságán dolgoztam.



*E: Nem volt akadálya annak, hogy valaki ott telepedjen le, ahol az egyetemet elvégezte. Vitenámból ezt jó szemmel nézték?*

*LA: Igazából változott mindig, hogy mit szeretnének. Amikor befejeztem az egyetemet, és a kandidatúrát megszereztem, akkor otthon ilyen munkakörök nemigen voltak. Ez gyakori volt, hogy elvégezte valaki az egyetemet külföldön, és akkor bajban voltak, hogy milyen állást adjanak neki.*

*E: Ez nagyon érdekes, mert amikor az előbb azt mondtad, hogy kijelölték előre, hogy ki hova utazzon, és ott mit tanuljon, akkor önkéntelenül arra gondolhatott az ember, hogy ebben volt valami tervszerűség. De ezek szerint, ezek a kiküldetések mégsem voltak ennyire tervezettek?*

*LA: Nem, szerintem ez nem volt ennyire tudatos, sem a szakok, sem a helyszínek megválasztása.*

*E: Ez az egyik része a történetnek, a másik viszont nyilván a család. Ott mennyire volt könnyű az elválás?*

*LA: Még az volt a szerencse, hogy öten vagyunk testvérek. Az első időszakban nagyon nehézkes volt a kommunikáció. Hiába küldtem leveleket, vagy ők hiába küldtek leveleket. Emlékszem, minden héten két levelet írtam átlagban, és volt olyan, hogy csak hónapokkal később kapták meg otthon ezeket. A másik lehetőség a telefonálás lett volna, de az elején otthon nem volt még telefon. Hazamentem egyszer az öt év alatt, de akkor már 20 éves voltam. Nagyon nehéz volt ez a családnak. Én valamennyire nyomon követtem ezt, mert a kisvárosban, ahol érettségiztem, volt egy baráti kör, akikkel leveleztem mindig, és még most is szoros a kapcsolat, így tudom, hogy nehezen viselték. Ugyanakkor nem tudták pontosan követni, hogy mi történik velem, annyira más világ volt, amiben éltem. Amikor az elején beletörődtek abba, hogy elengednek, nem tudták pontosan, hogy ez mit jelent, majd egy idő után ráeszméltek, hogy nem tudják követni a mindennapi életet. Ezért örültem, amikor először eljöttek, és láthatták.*

*E: Mikor volt ez?*

*LA: 1989-ben. Én 1981-ben jöttem, tehát nyolc évvel később. Először édesapám, majd édesanyám, utána többször is eljöttek együtt. Később az egyik húgom utánam jött és szintén itt telepedett le.*

*E: Mi volt a legnehezebben megszokható ebben az új világban? Egyszerre sok minden volt új.*

*LA: Igen, ezt szokták kérdezni. Azt hiszem, a honvágy. Ez volt a legkeményebb. Ezt megfogalmaztam elég korán magamnak, hogy nem az a legrosszabb, hogy ennyire más környezetbe kerültem, hanem az volt a rossz, hogy ennyire távolra kerültem otthonról. Különösen anyámtól, aki otthon volt velünk, és hirtelen nem volt a közelemben. Nekem még a hanoi félév is nagyon kemény volt, csak hát mégis 150 km-re a kisvárostól, és nem több ezerre.*

*E: Nyelvi problémáid nem voltak kezdetben? A legtöbb külföldinek ez okozza a legnagyobb gondot. Egy jó időnek el kell telnie, mire ugyanolyan jól ki tudja magát fejezni a tanult nyelven, mint az anyanyelvén.*

*LA: Szerintem, nem kell annyira mohónak lenni, hogy rövid idő alatt, „ugyanolyan jól” akarjon valaki beszélni, és akkor nem okoz ez akkora gondot. Ha az elején nem tudsz ugyanolyan jól kifejezni valamit verbálisan, akkor annyiféle módon lehet még kommunikálni, meg boldogulni. Mi tulajdonképpen nagyon szerencsések voltunk, mert Hanoiban is már egy kicsit taníttattak, és utána itt a Nemzetközi Előkészítő Intézetben nagyon jól megtanítottak magyarul. Ezt követően pedig az egyetemi órák, a magyar szobatársakkal töltött idő jelentette a nyelvtanulást már a lehető legtermészetesebb nyelvi környezetben.*



*E: Talán jó korban is voltál. Ez a 15–16 éves kor már kellően érett és mégis fogékony a nyelvtanulásra.*

*LA: Igen, és a tanáraink is nagyon jók voltak. Nem csak tanárok voltak, hanem egy kicsit pótcsaládot is biztosítottak nekünk. Az nagyon sokat jelentett. Szóval, a nyelvvel nem volt különösebb baj.*

*E: Mi volt a barátkozással, a kapcsolatépítéssel?*

*LA: A Nemzetközi Előkészítő Intézetben csak külföldi diákokkal ismerkedtünk meg. Ez jópofa volt! Volt olyan, aki jött velem aztán a Debreceni Egyetemre, például, egy német lány, aki később jó barátom lett. Mindenki gagyogott már valamennyire magyarul. Nem is volt más közvetítő nyelv. Én egy keveset tanultam otthon orosz, de nem tudtam más idegen nyelvet. De ettől nem szenvedtem olyan nagyon. Az utcán meg tudtunk kérdezni mindent, ami fontos volt. Persze minden relatív, mert amikor beültünk az első előadásra az egyetemen, és a tanár kiállt, és a saját jegyzeteinkből kellett boldogulnunk, akkor éreztük, hogy milyen nehéz ez így. Akkor még nem volt power point, sőt sokszor még a tankönyveket sem lehetett beszerezni, hanem volt két másolat a jegyzetből, amit feladtak az egész évfolyamnak. Többnyire a könyvtárban tanultunk. Ezzel nem is volt semmi baj, talán az egyetlen hiány az volt, hogy nem léteztek még megfelelő szótárak. Gyakorlatilag semmilyen szótárat nem használtunk, hanem amit nem értettünk, azt megkérdeztük az évfolyamtársainktól. A jegyzetelés meg úgy ment, hogy én mindig az első órától kezdtem jegyzetelni, és amit nem tudtam leírni, ott kihagytam egy üres helyet. Rendszeresen elkértük a szorgalmasabb és szépírási évfolyamtársainktól a jegyzeteiket, melyekkel összevetettük a saját jegyzetünket. A legjelentősebb segítséget egy magyar évfolyamtársunk jelentette, aki indigóval jegyzetelt, kifejezetten nekünk. Így tudtam én is kiegészíteni a hiányzó részeket. Ez egy nagyon jó módszer volt.*

*E: Hogyne! Ilyen helyzetekben az embernek túlélési stratégiákat kell kidolgoznia, ami általában hatékony megoldásokhoz vezet. Mennyire tudtatok aztán a kapcsolatokban nyitni? Mondtad, hogy azért erős volt a kötődés azokhoz a vietnámi és más külföldi kollégákhoz, akikkel az intézetben már együtt tanultatok.*

*LA: Teljesen jól ment. Az egyik legjobb barátnóm a lakótársam volt a kollégiumban. Az egész lakóközösségen belül szoros kapcsolat alakult ki.*

*E: Általában is jellemző volt a vietnámi hallgatókra, hogy könnyen barátkoztak a helyiekkel, vagy ez azért egy individuális dolog?*

*LA: Ez változó volt. Azokban az évfolyamokban, ahol többen voltak a vietnámiak, nem barátkoztak annyira a magyarokkal. Egyszerűen azért, mert nem voltak annyit a kollégiumban. Mindig Budapestre utaztak, így nem voltak együtt olyan sokat az évfolyamtársaikkal. A mi csoportunkban a kollégistákkal nagyon jó viszony alakult ki. Négy-öt évet lehúzni egy lakóközösségben meghatározó élmény volt, életre szóló barátságok születtek ebből.*

*E: Nem véletlenül kérdezgetlek erről. Nagyon kevés ismeretem van a nálunk élő vietnámi, kínai vagy egyéb ázsiai közösségekkel kapcsolatban, de valahogy az a benyomásom például a kínai közösségről, hogy hihetetlenül zárt. Nehezen lehet hozzájuk kapcsolatot teremteni, nem nagyon keverednek a helyi lakossággal stb.*

*LA: Ez több tényezős dolog. Soha sem csak a szándékon múlik. Mindig abból kell kiindulni, hogy milyen az az életforma, amit folytatnak. Mondjuk, ha nagykereskedő vagyok, akkor behozok árut Kínából, majd eladom azt más kínaiaknak vagy vietnámiaknak, akik*

ugyanabban a tevékenységekörben dolgoznak, vagy ha magyaroknak is adom tovább, akkor sem kell kiterjedt kommunikációt folytatnom velük. Ezt úgy is hívják, hogy intraetnikus gazdaság, vagyis ha azonos etnikumon belül folytatnak gazdasági tevékenységeket, nem is viszi rá a szükség őket, hogy érintkezzenek a helybéliekkel. Ez befolyásolja, hogy mennyire kell nekik tudni magyarul, mennyire van lehetőségük megtanulni. Tehát lehet, hogy zártabb közösség a kínai, de ez azért van, mert ilyen a domináns tevékenységük. Nem beszélve arról, hogy a kínaiakra nagyon jellemző, hogy vándorolnak egyik országból a másikba, nem is tartózkodnak olyan sokáig egy-egy országban, hogy megérje a helyiekkel szoros kapcsolatot kialakítani. Az itteni vietnámiakkal kapcsolatban viszont azt tapasztalom, hogy nagyon sokan vannak, akik összejárnak magyar családokkal, együtt mennek nyaralni stb. S akinek nem alakultak ki kapcsolatai a helyiekkel, az azt mondja, hogy egyszerűen olyan a tevékenysége, hogy nem nagyon találkozik magyarokkal.

*E: Tehát azt mondhatjuk, hogy azok, akik például értelmiségi pályákra mentek, biztos, hogy erősebben integráltak, mint a gazdasági tevékenységet végzők.*

*LA: Igen, mert olyan az életformájuk.*

*E: Értem. Beszéltél már arról, hogy hogyan indult a pályád, de azért kanyarodjunk még ide vissza, sőt, akár oda is visszakanyarodhatunk egy szó erejéig, hogy az egyetemi élményeid közül mi az, ami a legmeghatározóbb volt.*

*LA: Két személyt kell megemlítenem, akik meghatározók voltak a későbbi pályámon is. A pszichológia iránti érdeklődésem kezdetét Bányai Éva óráinak köszönhettem, aki jelenleg egyetemi tanár az ELTE-n. Másodéves koromtól kezdve meghatározó szerepet játszott Hunyady György professzor, aki szociálpszichológiát tanított nekünk, majd a szakmai mentorom lett.*

*E: Hogyan választottad ki azokat a témaköröket, amelyekkel a későbbiekben foglalkozni kezdted?*

*LA: Ebben a kutatóhely témája mindig meghatározó volt. A 80-as évek elején kezdtek felvirágozni a sztereotípiakutatások. Tehát, mire én odajutottam, hogy a disszertációmhoz témát kellett választanom, már volt elég szakirodalom erről, és izgalmas kutatások folytak. Így én is fellelkesültem. Kezdetben csak annyit tudtam, hogy valamilyen sztereotípiakutatást szeretnék csinálni a témavezetőmnél, a női és férfi szerepekkel összefüggésben és valamilyen kulturális összehasonlításban. Ez utóbbi valójában nem volt régi keletű dolog. Egy nagyon híres amerikai szociálpszichológus fel is vetette 1986-ban, hogy felesleges foglalkozni ilyen kulturális különbségekkel, mert mindegy, hogy hogyan hívod az egyes nyelveken a házat, attól az még ugyanaz a ház marad. Volt ilyen vélemény is. Szóval, az alapvető iránya megvolt a kutatásnak, hogy férfi és női sztereotípiák és kulturális összehasonlító pszichológia, hogy milyen érdekes dolgok vannak a kultúrában. Ez, ebben a megközelítésben akkor újdonságnak számított.*

*E: S hogy magyar-vietnámi összehasonlítást végeztél, összefüggött azzal is, gondolom, hogy ezeket a szálakat magadban is össze akartad fogni?*

*LA: Persze. Meg egyszerűen kíváncsi voltam. Közismert tény volt, hogy a vietnámiak nagyon hagyományos szerepfelosztásban élnek, ugyanakkor a nők a munkából is kiveszik a részüket. Erről voltak valamelyest személyes élményeim is, mert a háború alatt nőttek fel, amikor a férfiak mind a fronton voltak, és akkor nagyon kemény dolgokat csináltak a nők. Azt is láttam, hogy nem igaz, hogy a nők nem keresnek pénzt, és nem tartják el a családot. Tehát volt egy kettősség: egyrészt egy iszonyatosan hagyományos gondolkodás,*



másrészt nagyon kemény szerepek, amelyeket a nők elvállaltak, ha szükség volt rá. Ez a kettősség izgatott.

*E: Kutatói pályád során mennyiben élted meg előnyösnek vagy hátrányosnak, hogy egy másik kultúrából érkezted?*

*LA:* Az, hogy egy másik kultúrából jövök, azt eredményezte, hogy természetesnek tartom, hogy különböző módon lássuk ugyanazt a dolgot, azt hogy egy kérdést meg is lehet fordítani. Ez a kétféle kultúrához kötődésnek az előnye. Hogy mi volt a hátránya? Talán, hogy nem itt jártam középiskolába. Azt nagyon sajnáltam volna, ha nem Vietnámban járok középiskolába, mert akkor a vietnámi nyelvet nem tudtam volna elsajátítani azon a szinten, ami nekem fontos. Ugyanakkor a gimnáziumi évek nagyon meghatározóak. Ez nekem itt kimaradt.

*E: Mit hiányolsz: az alapműveltség bizonyos elemeit?*

*LA:* Talán ezt is, kissé más az alapműveltség, mint amit a vietnámi iskolában szereztem, de inkább a kapcsolatokat. Bár nyitott vagyok, és nagyon pozitívan közelítenek hozzám az emberek, nincs olyan nagyon kiterjedt kapcsolati hálóm, mint ha itt nőtem volna fel. Van egy baráti köröm Vietnámban, és van egy baráti köröm itt, köztük több nem magyar, illetve nem Magyarországon élő baráttal is, de jellemzően az életem más-más korszakaiból. Talán jóval széttagoltabb a kapcsolati hálóm, mint a körülöttem élőknek. Az is igaz, hogy nem annyira látok bele a magyar kultúrába, mintha magyar szüleim, rokonaim lettek volna. A másik oldalon viszont ott van a kulturális sokszínűség és egyfajta mozgékonyosság.

*E: Van most is olyan kutatásod, ami Vietnámmal összeköt?*

*LA:* Igen. Győri János kollégámmal csinálunk egy közös kutatást. Ez egy OTKA kutatás, melynek keretében vizsgáljuk az itteni vietnámi gyerekek iskolai szocializációját. Olyan gyerekekkel foglalkozunk, akik vietnámiak, legalább öt éve vannak Magyarországon, és magyar iskolákba járnak.

*E: Hány vietnámi él ma Magyarországon körülbelül?*

*LA:* Olyan négyezren.

*E: Ez nem kevés!*

*LA:* Ezt, mint közösséget kicsinek mondhatjuk, ahhoz képest, hogy hányan vannak más közép-európai országokban.

*E: Ennek elsősorban gazdasági vagy kulturális okai vannak, hogy hozzánk kevesebb vietnámi jön?*

*LA:* Szerintem ennek különböző előzményei vannak. Voltak olyan országok, ahol szerződéssel vendégmunkások érkeztek Vietnámból, például Csehországba vagy Németországba, és ott nagyobb számban kinn is maradtak. Ilyenkor kialakul egy láncmigráció: a faluból kijutottakhoz csatlakoztak később mások is. De Lengyelországba, ahova ugyancsak viszonylag sokan kijutottak, azt hiszem, hogy a vízum ügyek miatt volt erőteljesebb a kivándorlás. A 90-es években itt is volt egy időszak, amikor nagyon sok kínai betelepült, mert besegítettek az akkori vízumrendelkezések. De Magyarországon mindig is nagyon kevés vietnámi volt. Amikor egyetemre jártam, a 80-as évek elején volt talán 200 vietnámi, s azóta nőtt meg a számuk néhány ezerre.

*E: Beszéljünk egy kicsit a magánéletről is. Azt mondtad, hogy a párod szakmabeli, tehát pszichológus. Ő magyar?*

*LA:* Igen, magyar.

*E: Mennyire multikulturális a családod?*

*LA:* Nagyon. A gyerekek nemcsak kétnyelvűek, de kétféle nevűek is. A vietnámi kutatásban is egy fontos adalék volt a számunkra, hogy egy-egy gyereknek milyen keresztnéve van. A mi gyerekeinknél a családi név a férjem neve miatt magyar, de a keresztnév kizárólag vietnámi. Megpróbáljuk kétnyelvűsége is tanítani őket, úgy hogy én beszélek hozzájuk vietnámiul. Van még egy hétvégi vietnámi iskola, ahova járnak. A kisebbik is jár a bátyjával együtt, ahogy én jártam együtt iskolába a nővéremmel. Olyan gyakran járunk Vietnámba, amilyen gyakran csak tudunk. S mivel ez beszédtema, a gyerekek nagyon tudatosan viszonyulnak ehhez.

*E: A családot Vietnámban élő tagjaival ezek szerint már könnyebben tartod a kapcsolatot.*

*LA:* Persze. Azon kívül, hogy sűrűn megyünk, most már van internet, Skype, és van telefon.

*E: Nincs nagy eltérés a technikai fejlettségben?*

*LA:* Vietnám persze szegény ország, de a városokban vannak jómódúak, és mondjuk olyan, mint a számítógép, internet, az iskolákban már megtalálható. Az az érdekes, hogy mivel a fejlesztés késve indult, ahol van valamilyen technika, az a legmodernebb, ahol meg nincs, ott nagyon nincs.

*E: Most már próbálok összegezni az eddig hallottakat. Egyrészt, a te személyes történeted egy sikertörténetként is felfogható, ami azt mutatja, hogy nálunk egy nagyon távoli kultúrából érkezvén is be lehet illeszkedni, karriert lehet építeni, családot lehet alapítani, s megőrizhető az eredeti kulturális identitás mindazon eleme, ami valakinek fontos. Mégis érdekelne, hogy kutatóként hogy látod ezt: mennyire tipikus a te történeted vagy miben tér el az átlagtól?*

*LA:* Mindig azt mondom, hogy a karrierbe beleszólnak az élet prózai dolgai. Annak, hogy kevesen maradtak alkalmazotti állásban, mint amilyen az egyetemi állás is, gazdasági okai is vannak. Én egyedülálló nő voltam sokáig, így a kereset nem játszott túl nagy szerepet. Ha korán férjhez mentem volna, és születik egy-két gyerekem, akiket el kell tartanom, akkor nem tudom, hogyan alakul az életem, de biztos, hogy másképp. Sok olyan vietnámit ismerek, akik diplomások, itt végezték el az egyetemet, s voltak olyanok is, akik egy ideig kitartottak a közalkalmazotti állás mellett, de aztán gazdasági okokból otthagyták azt. Egy vietnáminak gyakran kötelezettsége van a nagy családja felé is, főleg, ha idősebbek a szülők vagy fiatalok a testvérek. Az én esetem ebből a szempontból is kivételes, mert nekem ezzel nem nagyon kellett törődnöm. Természetesen vannak azért vietnámiak, akik állami állásokban dolgoznak egyetemeken, kórházakban vagy máshol. Ma a fiatalok körében a közgazdaságtudomány és az informatika népszerű. A helyzet azonban más szempontból is változott. Ahogy a magyar fiatalok is nehezebben helyezkednek el, úgy ez igaz a vietnámi fiatalokra is, talán még inkább, mint a magyarokra.

*E: S akkor merre mennek: nyugatra vagy keletre?*

*LA:* Változó. Ha olyan a család, hogy eleve valamelyik nyugati egyetemre küldik a gyermeküket, akkor kinn marad dolgozni, de van olyan, aki visszamegy Vietnámba. S aztán van olyan is, aki valamilyen családi vállalkozásba kezd, s olyan is, aki még keresi a lehetőséget.

*E: Szóval sokféle stratégia van itt is.*

*LA:* Igen.

*E: Akkor hadd kérdezzem meg zárásképpen, hogy van-e valami, amit azáltal értél el könnyebben, hogy el kellett hagynod Vietnámot, s van-e bármi, amit még nem sikerült elérned, és vágyódsz rá?*

*LA:* Öszintén szólva, ezen nem szoktam elgondolkodni. Először nézzük, mi az, amit elértem. Talán egyfajta nemzetközi kitekintés és kulturális nyitottság az, amit itt elértem,



és ha otthon maradok, nem biztos, hogy megvalósítható lett volna. S amit nem értem el még annak az árán sem, hogy eljöttem Vietnámból? Még nem csináltam számadást, és nincs bennem semmi frusztráció. Rövid távú terveim vannak, hogy még ezt vagy azt jó lenne megcsinálni, de ezek is inkább konkrét, egyszerűen racionalizálható tervek, mint vágyálmok. Alapvetően elégedett vagyok az életemmel.

*E: Köszönöm szépen a beszélgetést!*

*(Az interjút Biró Zsuzsanna Hanna készítette.)*



## Roma integráció és iskolai mobilitás

Írásomban azon kutatás összefoglalására törekszem, amelyben a cigányságra, mint szociokulturális csoportra jellemző cselekvés stratégiákat vizsgáltam narratív interjúk technika segítségével. A kutatásban olyan diplomás, vagy diploma közeli romák élettörténetét elemeztem, akik a roma társadalomhoz mérten kiemelten sikeresek voltak az oktatás jelentette mobilitási csatornában. A sikeres roma mobilitási életutak hermeneutikai elemzése során az egyén szociokulturális környezete által kijelölt cselekvésstratégiákra összpontosítottam.

A kutatás során olyan interjúalanyokkal készítettem egész élettörténetükre kiterjedő narratív interjúkat, akik nyíltan vállalták romaságukat. Kiválasztásukkor<sup>1</sup> figyelembe vettem, hogy eltérő régióból származzanak, miként arra is törekedtem, hogy az életkor, a nem, a régió, az életvilág és a társadalmi milió tekintetében eltérőek legyenek; ennyiben is növelve az interjúkból leszűrhető megállapítások általánosabb érvényét. E tanulmány a kutatásból hat különösen jellemző életutat emel ki, amelyek a roma fiataloknak az oktatás révén történő sikeres társadalmi integrációját jelenítik meg. Az életút-interjúk megmutatják, hogy az egyének miképp fogalmazzák meg viszonyukat saját csoportjukhoz, az eseményekből mit és hogyan integrálnak, s ebből hogyan alakulnak ki a csoportidentitás jellemzői.<sup>2</sup>

A vizsgálódás során azt találtam, hogy társadalmi mobilitás szempontjából a kulturális tőke<sup>3</sup> mellett kiemelt jelentősége van a társadalmi tőkének,<sup>4</sup> amelyre a hazai oktatáskutatások<sup>5</sup> eddig nem sok érdeklődést fordítottak. A társadalmi hálózatok rendszere,<sup>6</sup> amely ugyanúgy érinti a többségi társadalom tagjait, alapvetően meghatározzák a kisebbségi lét cselekvésstratégiáit is. Mivel az egyén kapcsolathálóba beágyazva él, így a család, rokonság, szomszédság, baráti kapcsolatok stb., tehát a kapcsolatok mintázata és minősége befolyásolja az egyén helyzetét és magatartását, következképp társadalmi mobilitását, tudáshoz fűződő viszonyát, iskolai teljesítményét is.<sup>7</sup> Kutatásom ezért a társadalmi tőkék-

---

1 Ez úton is köszönöm Havas Gábor segítségét az interjúalanyok kiválasztásában.

2 László János (2005) *A történetek tudománya*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

3 Bourdieu, Pierre (1978) Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: Bourdieu, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.

4 Bourdieu, Pierre (1997) Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (ed) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

5 Róbert Péter (2001) Családösszetétel, társadalmi tőke és iskolai egyenlőtlenségek. In: Pál Eszter (ed) *Útközben. Tanulmányok a társadalomtudományok köréből. Somlai Péter 60. születésnapjára*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. ill. Bukodi Erzsébet (2000) Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Elekes Zsuzsanna & Spéder Zsolt (eds) *Törések és kötések a magyar társadalomban*. Budapest, ARTT – Századvég.

6 Granovetter, Mark (1991) A gyenge kötések ereje. In: Angelusz & Tardos: *Társadalmak rejtett hálózata*. Budapest, MKI. pp. 371–399.

7 Bourdieu, Pierre (1978) Rekonverziós stratégiák. In: Bourdieu, P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*.



nek a mobilitást segítő, vagy hátráltató hatását is értelmezni igyekszik. Az életutak mobilitási perspektívái egyre inkább felhívták a figyelmet a granovetteri gyenge és erős kötések szerepére, és azoknak az életutakat meghatározó távlatokra. Az elemzés komplexen vizsgálja a sikeres roma iskolai mobilitás társadalmi összefüggéseit, a tőkefajtákat és a társadalmi környezet hatását.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a mobilitási csatornák közül az iskola a leglényegesebb tényező, de a házasság vagy párkapcsolat is fontos szerepet kap. A roma interjúalanyok számára az iskola, mint mobilitási csatorna különösen meghatározó, hisz a családok zömének alig van olyan gazdasági vagy kapcsolati tőkéje, amelyet a társadalmi felemelkedés során igénybe lehetne venni. A narratívákból kiderül, hogy a kutatásban részt vett roma fiatalok többségét nem érte negatív megkülönböztetés az iskolában, sőt a pedagógusok támogatták őket, segítették felzárkóztatásukat, és egyengették további iskolai pályafutásukat. A narratívákban mindig felbukkan egy-egy tanító, illetve tanár az általános vagy a középiskolában, akik bátorítják, segítik és tanácsokkal látják el az interjúalanyt továbbtanuláskor. Két interjúban pedig a roma programokban résztvevő civil szakemberek is megjelennek, akik új perspektívákat nyitnak meg, és tanácsadással, pozitív megerősítésekkel szintén segítenek a továbbtanuláskor. Ezek a tények kiemelik a mobilitás szempontjából meghatározó granovetteri gyenge kötések jelentőségét, amelyek nagy társadalmi távolságok áthidalására képesek, illetve itt kell hangsúlyozni a másodlagos szocializáció<sup>8</sup> jelentőségét is.

A kapcsolathálózati elemzések egyre inkább ráirányítják a figyelmet arra, hogy az emberek olyan kapcsolathálóba beágyazva élnek (például család, iskolatársak, munkahelyi kollégák, szomszédok, szabadidős kapcsolatok stb.), melyek a mindennapokban társadalmi tényé válnak.<sup>9</sup> Az egyénközpontú network-ök világában a kapcsolatok mintázata és minősége befolyásolja az egyén helyzetét, magatartását, társadalmi mobilitását és tanulmányi eredményét. Granovetter szerint a kapcsolatok erejét a beléjük fektetett idő, érzelm, intimitás határozza meg. A gyenge kötések nagy társadalmi távolságok áthidalására képesek és a mobilitás szempontjából meghatározók. A szoros baráti vagy családi zárt kapcsolatok, az erős kötések nem alkalmasak külső információk kanalizálására. Ezért a kevés gyenge kötéssel rendelkező egyének helyzete hátrányos, mert kimaradnak az információkból, hisz körülzárja őket a szoros kapcsolatok gyűrűje. Így az elszigeteltség hátrányos helyzetben tarthatja őket, ha társadalmi helyzetükön szeretnének változtatni. A szoros zárt kapcsolatok nem segítik az egyén mobilitását.

A kutatásban részt vett interjúalanyok sok esetben szegregált környezetben, cigánysoron vagy cigánytelepen nőttek fel, és csak az óvodában vagy az általános iskolában kerültek először kapcsolatba a többségi társadalommal. Itt nyílt először mód rá, hogy kilépjenek a hagyományosan erős, szoros családi kapcsolathálóból és heterogén jellegű kapcsolatot alakítsanak ki a kortárs, illetve a felnőtt társadalommal. A narratívák bizonyítják, hogy interjúalanyaink rendelkeztek heterogén jellegű gyenge kötésekkel, amelyek segítették őket továbbtanuláskor. Ezek többségében a tanárokhoz, a felnőtt társadalomhoz kapcsolódnak és kevésbé a kortárs csoporthoz. Másfelől azokban az esetekben, ahol a roma fiatalnak az általános, vagy középiskolában a kortárs csoporttal is sikerült heterogén jellegű

8 Peter L. Berger & Thomas Luckmann (1998) *A valóság társadalmi felépítése*. Budapest, József Műhely Kiadó.

9 Angelusz Róbert & Tardos Róbert (1991) *Hálózatok, stílusok, struktúrák*. Budapest, MKI.



gyenge kötések kialakítása, ott sikeresebb életutak rajzolódnak ki. Ezekben az esetekben a kortárs gyenge kötések segítik az egyének a társadalomban való integrálását, sőt az ilyen kapcsolatokkal rendelkező fiatal későbbiekben is könnyebben alakít ki kapcsolatot az egyetemi környezetben, így a mobilitás kevesebb feszültséggel jár.

A fentiekből nyilvánvaló, hogy az iskola kínálta mobilitási csatorna különösen azon roma fiatalok esetében jelentős, akik életvilága nagyobb mértékben tér el a többségi társadalométól; akik esetében így aligha van esély arra, hogy a granovetteri gyenge kötések a kortárs csoport nagyobb társadalmi beágyazottságot jelentő kapcsolódásai formájában megjelenjenek. A pedagógus ilyen módon egy olyan kulturális és társadalmi szakadékot hidalhat át, ami nélkül – egyéb gyenge kötés híján – aligha lenne esélye a társadalmi mobilitásra. A pedagógusok közvetítő szerepe azonban csak akkor kecsegtet sikerrel, ha a romakérdésben átpolitizált közbeszéd nem alakít ki a pedagógusokban negatív sztereotípiákat. Ez esetben ugyanis a halmozottan hátrányos, a családi környezetben életvezetési problémákkal küzdő közösségből bizonyosan nem lehet a roma fiatalok integrációját segíteni.

Ennek jelentőségét jól mutatja, hogy lényegesen különböző helyzetet jelent a roma fiatalok iskolai mobilitása számára, ha a családi környezet határozottabban tud illeszkedni a többségi normákhoz. A kutatásból kiderült ugyanis, hogy azok a fiatalok, akiknek a szülei rendszeresen dolgoztak, nem küzdöttek komoly életvezetési problémákkal vagy szenvedélybetegségekkel és a narratívából ép, egészséges család képe rajzolódik ki, ott a roma fiatalok rendelkeztek a többségi társadalom kortárs csoportjához fűződő gyenge kötésekkel is. Vagyis a többségi társadalomhoz való sikeres kapcsolódásnak minden bizonnyal a családi szocio-kulturális környezet is feltétele volt.

Mindezen különbségek mellett a hat interjúalany közül csak egy nőtt fel jó anyagi körülmények között. Ez a fiatal azon muzsikus romák elit pozíciójú miliójéből származik, akik a rendszerváltás előtt komoly gazdasági tőkével rendelkeztek, de mára ez erodálódott. A családi erőfeszítések nyomán gyermekkorban felhalmozott inkorporált kulturális tőke és a habitus azonban lehetővé tette, hogy az interjúalany sikeresen alkalmazkodjon a muzsikus romák számára előnytelenül megváltozott gazdasági helyzethez, és feladva a család muzsikus hagyományát, jogászai diplomával értelmiségi romává váljon. Mivel a zetanulás rendszerességre, kitartásra és a monotonía eltűrésére szoktatta, ezzel is segítette a többségi társadalom által preferált értékekhez kapcsolódást, könnyebben váltott pályát.

A másik interjúalany fizikai munkás szülők gyermeke, akik alacsony iskolai végzettségük ellenére is azt a többségi normát közvetítették gyermekük felé, hogy tanuljon, hisz a tudásnak értéke van, pénzt lehet keresni vele, s ez biztosítja jövőbeli jólétét. Ebben az életútban a családi motiváció, illetve a kortárs csoport egyik tagjával kialakított heterogén jellegű gyenge kötés (egy nem roma gyermekkori barát, s annak családjának segítsége) bejuttatja az interjúalanyt a város legjobb szakközépiskolájába. A középiskolában, egyedüli romaként, újabb gyenge kötések alakít ki nem roma osztálytársaival. Itt találkozik először a középosztálybeli életvilággal mindenekelőtt annak köszönhetően, hogy rendszeresen részt vesz a város színjátszó körében és az iskola kórusában. Később az egyetemi évek alatt sajátítja el és teszi belsővé a középosztály értelmiségi életstílusát és annak normarendszerét.

„...a messziről jött szegény gyerek meséje, amikor feljön valaki a téglagyári munkás, cigány család gyereke Pestre [...] és egyszer csak a [...] Audijában találja magát és mennek ketten valahova. Tehát ez a magyar népmesék, a legkisebb gyermek elment és



megcsinálta a szerencsáját, ha belegondolok. Szóval, de tényleg milyen óriási a távolság? Óriási. És, és igen ezt föl kell dolgozni...”

Mindkét fent említett interjúalany ma sikeresen igazodik el a többségi társadalom értelmiségi miliójében és épít karriert, amihez szükséges egyfajta folyamatos integrálódás a többségi társadalomhoz, ami a kortárs csoporthoz fűződő gyenge kötésben is manifesztálódik.

Az interjúalanyok többségének azonban nem sikerült iskoláskorban, vagy az egyetemi évek alatt a kortárs csoporttal megfelelő mennyiségű gyenge kötet kialakítani, s náluk erősebben érződik a mobilitásból adódó feszültség. Ezek az interjúalanyok általában szegregált lakóhelyen, halmozottan hátrányos helyzetben nőttek fel, de szerencsés módon olyan tanítókkal dolgoztak együtt, aki pozitívan befolyásolták másodlagos szocializációjukat, megteremtve így a feltételt a sikeres iskolai karrierhez. Az egyik narratívában az iskola otthonként van megnevezve, olyan helyként, ahol az interjúalany megkapta a kellő figyelmet és az áhított dicséretet. Ebben az esetben a családhoz kihelyezett, érzelmileg elhanyagolt állami gondozott gyermek számára a kis falusi iskola valóban otthonná vált, ahol odafigyelést és érzelmi támaszt kapott.

„...Azon, azon, azon túl, hogy az iskolát, azt nagyon szerettem. Egy kis falusi iskolába jártam, tízen voltunk egy osztályba, volt egy influenzajárvány már négyen tehát ilyen, ilyen kicsit fanny volt (nevetés) nevetéses volt, de jó volt. Tehát nekem az iskola volt így, így rájöttem a család. Tehát [...] én abba, abba menekültem egyébként, tehát nekem én azért is tudtam tanulni...”

Egy másik narratívában, a gyermekkorában egy alföldi város cigánytelepén élt interjúalany arról számol be, hogy mindig lelkesen, vidáman ugrálva ment az iskolába, ahol szinte végig négyes, ötös tanuló volt, pedig nem magyar anyanyelvű cigányként még a nyelvi hátrányokkal is meg kellett küzdenie. Esetében is a tanítók lelkes munkájának köszönhető a sikeres iskolai karrier, melynek feltétele a sikeres másodlagos szocializáció.

„A. osztályos voltam. Tehát, hogy volt a. osztály, illetve b. osztály. Szinte mindenki b. osztályba volt, akiket én ismertem. Hát az a. osztályosokat is majd megismertem, később. Mert csak azok nem voltak, tehát egyedül voltam cigány. Na, most aztán, hogy akkoriban, ez, hogy volt, vagy mint volt, hogy mi alapján döntötték el ezt így a tanárok, ezt nem tudom. De az biztos, hogy az osztály nagy része jó tanuló volt, készültek, tehát nem volt sík az, hogy nem tanulni, meg nem készülni...”

Ebben az életútban is az általános iskolát közvetlenül követte a középiskola és az érettségi, de családi támogatás hiányában az egyetemre már csak évtizedekkel később, az élet-történetben bekövetkező „sorsesemény”<sup>10</sup> következményeként került sor. A kutatásban szereplő másik halmozottan hátrányos interjúalany narratívája szerint is a kisfalusi általános iskola tanítói alakították ki benne azt a tudáshoz fűződő pozitív viszonyt, amely élet-története folyamán később segítette abban, hogy újból iskolapadba üljön, és végül felnőtt fejjel leérettségizzen. Iskolai karrierje a gimnáziumban szakadt meg, a család deprimált élethelyzete – alkoholizmus, szegénység, önálló lakhely hiánya – miatt lemorzsolódott és tizenhat évesen megszülte első gyermekét. Mindezek ellenére, ahogy élete rendeződött, újból iskolapadba ült, leérettségizett és jelenleg egy tanítóképző főiskolán végzős hallgató. Mindkettőjük esetében a megszakított tanulmányok újrakezdéséhez alapvető fontosságú volt az állami és civil támogatás – ösztöndíjak, egyetemi előkészítők – amelyek

10 Tengelyi László (1998) *Élettörténet és sorsesemény*. Budapest, Atlantisz.

nélkül esélyük se nyílt volna az újrakezdésre, a kulturális tőke felhalmozására és végül a munkaerő piacra való kikerülésre.

Közismert, hogy a másodlagos szocializáció a már szocializált személyt a társadalom objektív világának egy másik, új metszetébe vezeti be. A másodlagos szocializáció intézményesítetten az oktatási rendszerben ölt testet, nem intézményesítetten a kortárs csoporthoz vagy a tömegmédiához<sup>11</sup> is kapcsolódhat. Az elsődleges szocializáció szocio-kulturális mintázatának megváltoztatására és a sikeres roma mobilitás elősegítésére tehát ott van esély, ahol az elsődleges szocializációhoz hasonló érzelmi töltet alakítja a formálódó személyiség jegyeit, perspektíváját. Ezért azok a tanítók eredményesek, akik képesek érzelmi kapcsolatot kialakítani a diákokkal, így „szignifikáns másokká” válnak és képesek befolyásolni az elsődleges szocializáció társadalmi és személyes identitását. Ha a tanító és a tanuló kapcsolata formalizált és anonim jellegű, akkor a másodlagos szocializáció valóság-súlyát sokkal könnyebb félretenni vagy megszüntetni, ha például a tanuló kilép az iskolából.<sup>12</sup>

Azon roma fiatalok élettörténetében, akik pedagógusai bizalmi légkört tudtak teremteni az interjúalannal, ennek a szocializációs mintának nagy jelentősége volt. Ezekben az esetekben az interjúalanyoknak magas volt az aspirációs szintjük is, vagyis az egyénnek a saját esélyeiről a sikereinek valószínűségéről alkotott képzete, ennek következtében vagy okaként a tanulási motivációjuk is magas volt. Természetesen a tanulási motivációhoz hozzájárulhatott a családi támogatás is, de ez nem minden interjúalany esetében volt adott.

\*\*\*

A sikeres iskolai mobilitással jellemezhető roma fiatalok vizsgálata is igazolta Bourdieu társadalomelméleti eredményeit. Vagyis a társadalmi rétegek közötti egyenlőtlenségek nemcsak a gazdasági és a kulturális tőkében érhetők tetten, hanem a társadalmi tőke tekintetében is. A forrásban gazdag hálózatokhoz kapcsolódás a magasabb státuszúakra jellemző, mert több, forrásgazdagabb, illetve nagyobb kiterjedésű és társadalmilag is heterogénebb hálózati kapcsolódásokkal rendelkeznek. Így a magasabb társadalmi osztályok társadalmi tőkéje több információt és nagyobb befolyást eredményez. Következésképpen az alacsonyabb státuszúaké kevesebbet, ami azt jelenti, hogy csak különleges esetekben képesek átlépni a társadalmi réteghatárokat. A vizsgálat mindezek mellett megerősíti azt a feltételezést, hogy a roma fiatalok tanulmányi teljesítménye nem választható el a tanuló mikrotársadalmi kapcsolatrendszerétől, a sikeres másodlagos szocializációtól, az intézményi szabályozások és ösztöndíj rendszerek nyújtotta támogatástól. Mindezek felhívják a figyelmet, hogy a sikeres iskolai mobilitás akkor valósul meg, ha a családi környezet nagyobb homofiliát mutat a többségi normákkal, a társadalmi kapcsolatokat pedig nagyobb heterofília jellemez. A kutatási eredmények rávilágítanak, hogy a felfelé irányuló mobilitási folyamatok nem véletlenszerűek, számos társadalmi ténnyel, szociológiai dimenzióval fűgnek össze.

*Elekes Györgyi*

11 Bognár Bulcsu (2010) Tömegmédiá, manipuláció, közösség. *Vigilia*, No. 11. pp. 814–822.

12 Peter L. Berger & Thomas Luckmann (1998) *A valóság társadalmi felépítése*. p. 198.



## Adalékok a két világháború közötti hazai tanárképhez

### A régi szerepek lassú széttöredezése

Válságos esztendőket élt át a középiskolai tanári réteg a két világháború között: az útke-resés, a korábbi szerephez kapcsolódó hagyományos funkciók átrendeződésének, új fel-  
adatok, kihívások jelentkezésének éveit. Boreczky Ágnes a tanári szerep átalakulásáról  
szóló tanulmányában a húszas-harmincas évek tanári szerepfelfogását elemezve egyfajta  
beszűkülést és széttöredezést állapít meg. A korszak sajátos jellemzőjeként említi meg a  
szerep és a személyiség kettéválásának fontos mozzanatát, amelyet a tanárok felett egyre  
jobban erősödő központi kontrollból fakadó fenyegetettség-érzés következményének tart.  
Úgy véli, a permanenssé vált bizalmatlanság és elővigyázatosság is hozzájárult bizonyos  
mértékig a szaktanári attitűd megerősödéséhez, egy didaktikailag, módszertanilag egyre  
felkészültebb tanári réteg megjelenéséhez. Boreczky így indokolja e tanári típus fokozatos  
elterjedését: „A szaktanári attitűdöt nem csupán a tudományok önállósodása hívta életre,  
hanem a kiábrándultság, a kényszer szülte óvatosság, elfojtás, hártás.”<sup>1</sup> Tény, hogy a 19.  
század utolsó harmadának jellemző hazai tanártípusával, a tanári szerep minden össze-  
tevéjét bátrabban és öntudatosabban megvalósító (bár tanítási módszereiben kétségkívül  
konzervatívabb és egyoldalúbb) pedagógussal összehasonlítva a 30-as évek tanári társa-  
dalma visszafogottabb és talán szűkébb is volt. Az új szellemi áramlatok és pedagógiai  
irányzatok térhódítása szükségszerűen a régi eszmények megfakulását hozta magával, s a  
korábbi nagy tanáregyeniségek (például a református kollégiumok legendás tanáralakjai)  
által még hitelesen képviselt magatartásminták ekkorra követhetlenné váltak.

A szubjektív szerepépítés játéktere azonban – ha alaposabban megvizsgáljuk – meglehető-  
sen kicsi volt. A korábbi pedagógusminták elavulása mellett egy másik tényező is hozzájárult  
a tanári mozgástér beszűküléséhez, az önálló szerepkiterjesztés sikerességének relativizálódá-  
sához: a 30-as évek közepére teljes volumenében kiépült oktatásügyi felügyeleti-igazgatási  
rendszer intenzív működése. A tanárokkal szembeni elvárások konkretizálódása, a tanári  
munka erőteljesebb mértékű szabályozása kevesebb lehetőséget adott az egyéni szemponto-  
kat érvényesítő szerepmegvalósításoknak, s különben is sok új feladattal is (például kötelező  
órávázlat-készítés) megterhelte a középiskolai tanárságot; ezek az újonnan beépülő funkciók  
vezettek végül a hivatalnoki szerepösszetevők egyre markánsabb megmutatkozásához.  
Emellett erősödött az a központi nyomás is, amely a tanárok értékrendjét bizonyos mértékig  
egységesíteni kívánta. Nagy Péter Tibor így jellemzi ennek az értékrendnek a legfőbb pil-  
lérét: „A tanároknak iskolai és iskolán kívüli életükkel állandóan példát kellett mutatniuk  
a hazafias magatartásra. A hazafiaság felfogása nemcsak a dualizmus liberális nemzetfo-  
galmához képest alakult át, hanem az 1930-as évek fordulóján is van egy belső fordulat.”<sup>2</sup>

Érdekes módon a szakfolyóiratokban és az oktatásügyi törvénykezésben is egyértelműen  
tetten érhető kontroll-kiterjesztési és játéktér-szűkítési folyamatot nem minden tanár ér-  
zékelt a saját kezdeményezéseit ellehetetlenítő, munkáját felaprózó, ellenséges szándék-  
ként. A látványos korlátozások elleplezésére ugyanis más területen (a szakmódszertan  
bizonyos kérdéseiben) helyet adtak az újító pedagógusok indítványainak, elképzeléseik-  
nek. Mivel a tanügyigazgatás a tanári munka legtöbb széletét folyamatos ellenőrzés alatt

1 Boreczky, Ágnes (1993) Egy letűnt világ arányai. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 10. p. 49.

2 Nagy, Péter Tibor (1992) A magyar oktatás második államosítása. *Educatio*, p. 126.

tartotta, alapjában véve nem is csodálható, hogy a tanári alkotókedv és önállóság a különböző tananyag-feldolgozási módszerek ártalmatlan, semleges területére szorult vissza. Számos pedagógus számára ez a terep is elegendőnek bizonyult az önmegvalósításra. Ezért történhetett meg az, hogy olyan kiváló tanár, mint Vajthó László, nem érzékelt pontosan a harmincas évek oktatásügyi kontrolljának erősödését, illetve a tanári munka bürokratizálódásának nyomasztó voltát, mivel abban az időszakban tudta megvalósítani irodalomtanítási újításait. S bár Vajthó – és még néhány, módszertani újítást bevezető kollégája – számára ez az időszak a pedagógiai kísérletezés szabadságát hozta el, mégsem tekinthetők forradalminak az ő próbálkozásai, mivel ezek a kísérletek valójában jól illeszkedtek a kor szelleméhez, a didaktikai igényesség, a fejlett (és folyamatosan fejlesztett) módszertani kultúra iránti elvárások fokozódásához. Valójában ugyanis ezek a nem túl jelentős engedmények és a szakmódszertannak juttatott előnyösebb pozíció sem változtattak magán a rendszer legfőbb jellemzőjén: a tanári értékválasztások hangsúlyos állami meghatározottságán.

### Kétféle eszmény, megduplázódott elvárás-rendszer

A tudós tanár korábban mindenekfelett álló eszménye ebben az időszakban kezdett kissé halványabbá válni a szakmai köztudatban, s ekkor társult a tudományos érdeklődés és munkásság igénye mellé a tanárokkal szemben örökösen bővülő elvárás-rendszerben a pedagógiai hozzáértés, a megfelelő pszichológiai, didaktikai és metodikai felkészültség. Ezt az egyre nyíltabban, egyre többször hangoztatott igényt (és a régi – egyoldalúan tudós-típus – anakronizmusát) a *Protestáns Tanügyi Szemle* egyik 1936-os cikke az alábbi módon fejezte ki: „Bár kívánatos, hogy a tanár ne tálból, de hanem legalábbis tóból méríthesse napi tanításának csészényi anyagát, hangsúlyozni kívánatos, hogy a tanár nem tudós. A tudósnak ugyanis a tudomány az anyaga, míg a tanárnak a gyermeki lélek. Baj, ha a tanár szíve elsősorban a tudományért rajong, nem az egészségesen nevelendő és kímélendő gyermekért. A tudós a tudományt műveli, a tanár a gyermeket. A tanárnál a tudomány csak a nevelő tényezők egyike.”<sup>3</sup> Ez a tanárokkal szemben megjelenő új követelmény és a mellette – ha kissé megfakulva is, de még mindig makacsul – továbbélő tudós tanári eszmény szinte lehetetlen feladatot állított a középiskolai tanárság elé: kevesen voltak, akik egyéni tanári szerepmegvalósításuk során megtalálták a helyes arányt, a megteremthető egyensúlyt a kétféle elvárás között.

Kiss Árpád 1943-ban a *Mai magyar nevelés* című könyvében kegyetlen tükröt tartott tanárkollégái elé e kérdést tárgyalva: azt a súlyos kijelentést tette ugyanis, hogy a tanárok nagy része felőrlődött a kétféle elvárás egyidejű teljesíthetlensége miatt, s mivel nem a „jobbik részt” választották, hanem a tudomány frontján próbáltak helytállni, kétszeres vesztésként, rossz lelkiismerettel tekinthettek tanári munkájukra, csekély eredményeikre. Tudósként lemaradtak a versenyben a náluk kétségkívül előnyösebb helyzetben lévő felsőoktatók mellett, tanárként pedig azért érezhették magukat sikertelennek, mert tudományos ambícióik miatt elhanyagolták, másodrendűnek érezték középiskolai nevelői feladataikat, nem is törekedtek a korszerű tanítási módszerek és az általuk oktatott korosztály mélyebb megismerésére. Miközben a népiskolai tanítói réteg gyermektanulmányi ismeretei egyre bővültek, s a harmincas évek elemi iskoláiban sikerrel alkalmazták a mun-

3 Szathmáry, Lajos (1936) A tanár szakképzettsége, pedagógiai készsége és általános műveltsége. *Protestáns Tanügyi Szemle*, No. 5. p. 205.



kaiskola egyes eljárásait, addig a középiskolai tanárság irányvesztetten vergődött, nehezen találta meg helyét és szerepét a magyar művelődés munkásai között. Régi feladatát már nem tudta komolyan betölteni, a tudományos életben perifériára szorult, az új működési területet viszont – középiskolai oktató- és nevelőmunka tudatosabb pedagógiai-pszichológiai alátámasztását, a metodikai kultúra fejlesztését – nem minden tanár érezte magához méltónak. Kiss Árpád ezt az átmeneti állapotot az alábbi szavakkal festette le: „...a középiskolai tanár megszűnt irányító szaktudós lenni a nélkül, hogy új feladatkörének vezető és öntudatos képviselőjeként emelkedett volna ki.”<sup>4</sup> A szakajtóban természetesen feltűntek azok az úttörők, akik már pedagógiai kísérleteikről, megfigyeléseikről számoltak be a publikációikban, és nem a tanított szakjaik tudományos részletkérdéseit taglalták. (E probléma, a megfelelő egyensúly megtalálása a tudományos ismeretek gyarapítása, a szakirodalmi munkásság kibontakoztatása és a magas fokú pedagógiai felkészültség, a didaktikai-metodikai biztonság megszerzése között, ugyan a húszas-harmincas években került fő helyre a pedagógusokkal foglalkozó írásokban, azonban még évtizedekkel később is megoldatlan dilemmaként jelentkezett a tanárkutatás hazai irodalmában. Elég Kériné Sós Júlia *Tanárok élete és munkája* című, ma már klasszikusnak számító könyvére utalni, amelyben a szerző tanártipizálása egyértelműen bizonyítja, hogy még a 60-as évek végén is elevenen élt egymás mellett a kétféle – szélsőséges – szerepmegvalósítás.)

### Egy másfajta tanári önértelmezés feltűnése

Ugyancsak a 20-as, 30-as évek korszaka hozta magával egy lassú nemzedékváltás kezdetét a középiskolai katedrákon. Ez az akkoriban csak kevésbé érzékelhető – inkább az utókor szemével jobban észrevehető – változás egy új tanártípus felbukkanását és a tanárokkal szembeni hagyományos előítéletek fokozatos eltűnését jelentette. A két világháború között feltűnő új pedagógusattitűd jelentkezését (és a mellette továbbra is domináns pozícióját őrző „konzervatívabb”, tekintélyelvű, távolságtartó tanári viselkedést) az alábbi módon mutatja be a hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Gimnázium történetét tárgyaló kisonográfia: „Két fő típus figyelhető meg. Két nemzedék, kétféle magatartás, tanárszerep képviselői ők, akik nem értékben, nem is a diákra tett hatás erősségében különböznek egymástól, hanem jellegben, a kapcsolat- és távolságtartás »dúr«, illetve »moll« hangnemében. Az idősebb nemzedék, a »dúr« hangnemet képviselő típus jellemvonásai a legkarakteresebben Banga Sámuel alakjában összegződnek [...] Nevelői módszerét a ma már elképzelhetetlen, szinte a kíméletlenség határait súroló keménység jellemezte. Ha megjelent a folyosón, az udvaron, az addig hangoskodó, rendetlenkedő gyereksereg halotti csendben és feszes vigyázállásban üdvözölte. Ha belépett a tanterembe, a diákoknak úgy kellett felpattanniuk, mintha puskából lötték volna ki őket, az ülőkék lapját csattanásig hátracsapva [...] A másik, a »moll« hangnemű típus, a fiatal nemzedék jellegzetes képviselője, Szathmáry Lajos, magyar-latin-görög szakos tanár [...] Abban az időben, amikor olyan tanárok is vannak, akiknek a lakásába évtizedeken át még kollégák se léphetnek be, a harmadikos kisdiajót, akiben felfedezi a könyvek iránti szomjúságot, beszabadítja saját könyvtárába, és nem lekezelően, nem is a csodabogárnak szóló rácsodálkozással, hanem természetesen, egyenlő partnerként beszélget vele Tolsztojról, Anatole France-ról.”<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Kiss, Árpád: i. m., p. 135.

<sup>5</sup> Földesi Ferenc, Imre Mihály & Varsányi Péter István (1990) *A hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Gimnázium*. Budapest, Tankönyvkiadó. pp. 101–103.

Mint látni fogjuk, a pedagógiai szaksajtó által ekkoriban közvetített elvárás-rendszerben megjelennek már ennek a „moll tanári hangnemmél” jellemzett pedagógusképnek az egyes elemei, bár az iskolai valóságban ez a típus még az említésre méltó kivételt jelentette. Azokban a visszaemlékezésekben, amelyekben ez a tanári attitűd előkerül, szinte minden esetben a szokatlan, különös, átlagtól elütő pedagógusviselkedés példaként említik meg az emlékezők a diákokat egyenrangú partnerként kezelő tanárokat. Ez a kontextus, a fenti tanári hozzáállást kivételként (és éppen ezért feltűnőként) minősítő elbeszélések is azt erősítik, hogy ekkoriban még csak kevés számú képviselője volt hazánkban az autoriter stílussal szakító tanári attitűdnek. A kivételként történő megjelenítésre jó példa az 1944-ben érettségizett Révay György visszaemlékezése egykori osztályfőnökére, Losányi Gyulára. „Az Ő nevelési és tanítási módszere – mondja Révay – egyetlen más tanárhoz sem hasonlított. Különbözött abban is másoktól (főleg előző osztályfőnökünkötől), hogy hiányzott neveléséből az akkoriban általánosan alkalmazott katonás szigor, az örökös leckéztetés, nevelgetés, erkölcsi tanmesézés én néhány tanár által alkalmazott testi fenytetés [...] Sohasem szégyenített meg senkit mások előtt. Arról sem tudunk, hogy az esetleges botlásainkért négy szemközti „sétára” vagy szertárába invitált tanítványát megalázta volna. De azt észrevettük, hogy egy-egy korábban renitensnek ismert társunk szép lassan előnyére hogyan változott meg a „séták”, beszélgetések következtében. Az ő ideje alatt tanultam meg nem félni a korábban túl szigorúnak tartott iskolától, s talán a pedagógus pálya felé való közeledésem neki is köszönhető.”<sup>6</sup> Az idézetből kiderül, hogy a fegyelmelés és a konfliktusmegoldás tapintatos, tanulói önértéket tisztelő tartó módszere és az aszimmetrikus kommunikációs pozíciók elvetése volt a felidézett pedagógus egyik legfőbb vonzereje, s tanítványai értékelték, becsülték ezt a demokratikus tanár-diák viszony kialakítására való törekvésüket.

Hasonlóan a bemutatott Losányi Gyulához, a későbbi évtizedek empatikusabb tanári alapattitűdjét megelőlegező kivételek között említik volt tanítványai Pfisterer Miklós angoltanárt, aki a magyar irodalomtörténetben Szentkuthy Miklós néven vonult be, aki a 30-as évek végétől az Árpád Gimnáziumban Sinkovits Imrét is tanította, a legendás színművész így emlékezett vissza híressé vált tanárára: „Persze akkoriban csak azt vettük észre, hogy angoltanárunk ugyanolyan hangnemben beszél, mint mi, ugyanazokat a kifejezéseket használja, és egyáltalán: nyílt, őszinte ember. A negyvenes években, amikor az arisztokratikus tanár típusa dívott, ehhez nem voltunk hozzászokva.”<sup>7</sup> Véleményünk szerint ennek a „moll hangnemet” képviselő tanári típusnak a megjelenése erősen összefügg a cserkészmozgalom térhódításával, a cserkésztanárok számának fokozatos növekedésével, hiszen az a gyanakvástól, szigortól, hagyományos tanári pedantériától mentes, idősebb testvéri magatartás, amelyet a fenti emlékezők is felidéztek, valójában a cserkészvezetői szerepben jelent meg először.

## Nemes idealizmus vs. életrevalóság, puritán visszavonultság vs. intenzív társasági élet

A tanárokkal szembeni elvárások között, amelyek a két világháború közötti hazai pedagógiai szaksajtóban artikulálódtak, érdekes módon keveredtek a hagyományos tanáresz-

6 Bánfalvy Csaba, Szauder Erik & Zászkaliczky Péter (2006) *Gyógypedagógus-történetek*. Beszélgetések a magyar gyógypedagógia félmúltjáról. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – ELTE Eötvös Kiadó. p. 245.

7 Tompa, Mária (ed) (2001) *Égő katedra*. Visszaemlékezések Szentkuthy Miklósról. Budapest, Hamvas Béla Kultúrakutató Intézet. p. 124.



mény és az új, korszerű pedagógusideál egyes összetevői. Jó példa az olykor egymásnak teljesen ellentmondó értékek egymás melletti megjelenésére az, hogy bár továbbra is elvárt maga a szakma is (vagy legalábbis annak egy része) a képviselőitől egy minden körülmények között változatlan „nemes idealizmust” (mondhatjuk így is: sztoicizmust az élet nehézségeivel szemben, egyfajta „pozitív élheterlenséget”, a hivatás mindenek fölé helyezését), ugyanakkor előkerült a tanárokkal szemben az „életrevalóság” követelménye, több írásban is hangsúlyozták, hogy a félszeg, visszahúzódó középiskolai oktatók ideje lejárt, az életben és a világban magabiztosan mozgó, határozott fellépésű pedagógusok adhatják vissza e foglalkozás tekintélyét. Arról, hogy ez a jogász- és katonatiszt-körökben megszokott, önérzetes, belső eleganciát sugárzó fellépés a tanári társadalomban nem volt jellemző, elég világos képet adnak a tárgyalt időszakban játszódó iskolai színhelyű, pedagógiai témájú regények. Tanulságos ebben a tekintetben az a rövid vita, amely *Protestáns Tanügyi Szemle* 1929-es évfolyamában olvasható. A vita röviden így összegezhető: Gulyás József sárospataki tanár Szabó Mária írónő egyik akkortájt megjelent regényében egy gyámoltalan, ügyefogyott tanárfigurára bukkant, s e felfedezése kapcsán dühösen kifakadt az akkori magyar irodalom negatív elfogultságot tükröző tanárábrázolása ellen, mire válaszul az írónő a lap egy későbbi számában békességre intette a felháborodott pedagógust, s közben kifejtette azt a nézetét is, hogy tökéletessé senkit nem tesz a pálya, komikus alakok mindenütt akadnak. Ebbe a vitába kapcsolódott be az akkor bölcsészhallgató Kardos László, aki arra hívta fel az írónőt megtámadó Gulyás József figyelmét, hogy a rosszul, divatjamúltan öltöző, begubózva, magányosan élő Péter Olivérrel szemben van Szabó Mária regényének egy másik tanáralakja is, aki az előbbinek szöges ellentéte, mivel a 20-as évek végén elvárt „gentleman” viselkedést testesíti meg. Ezt a képzett, olvasott, ám ugyanakkor társaságokban is könnyedén forgolódó tanárfigurát így mutatta be Kardos: „Már külsejében is teljes ellentéte az előbbinek. Nem piperkőc, de arra mindig gondosan ügyel, hogy ruhája elegáns és divatos legyen. Diákjai rajonganak érte, bár, „szükség esetén szigorú is tudott lenni, de szemükben ő volt a jómodor és elegancia példányképe. Szellemes és művelt ember, aki megállja a helyét a társaságban, akár Spengler elméletéről van ott szó, akár teniszezni hívják, sőt – horriblie dictu – akkor is, ha a rádió a legújabb táncnótát játsza.”<sup>8</sup> Természetesen a tanári társadalom legnagyobb része messze állt ettől az eszménytől, sem a neveltetésük, sem az anyagi helyzetük nem tette lehetővé számukra az idézett részletben bemutatott sokoldalúságot megvalósító életmódot. Azon kívül a tanárság hagyományos értékrendjével (és az ebből építkező hangsúlyozottan puritán, visszafogott, szolid életvitellel) is ellenkezett a fentebb ábrázolt tanárideál, amelynek viselkedésében inkább a dzsentiriréteg és a felső középosztály életstílusának egyes elemei fedezhetők fel.

A valóságban sokkal szerényebb igények éltek ebben a körben, jóval kevesebb „úri” állírl jellemezte a korabeli tanárokat. Szendi Emma a két világháború közti fővárosi pedagógustársadalomról írt könyvében meggyőzően fejt ki, hogy az akkori tanárság életvezetésében számos olyan momentum mutatható ki, amely erősen kispolgári életfelfogást tükröz. „Ilyen a rendkívül takarékos, mértékletes, sok szempontból igénytelen életmód, önerejük kíméletlen kihasználása – például a magántanítás során –, esetenként közpszerű, csekély értékű kulturális termékek elfogadása.”<sup>9</sup> Ez is azt a feltevésünket támasztja

<sup>8</sup> Kardos, László: i. m., p. 97.

<sup>9</sup> Szendi, Emma (2002) *A fővárosi pedagógustársadalom kultúrtörténete a két világháború között (1920–1938)*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.



alá, hogy az a túlidealizált tanárkép, amely az egyszerre művelt, sportos és kiváló társasági emberben, a „pedagógus dandy” típusában testesült meg, s amely néha a tanügyi sajtó lapjain is fel-felbukkant mint követendő példa, inkább irreális és semmiképp sem vonzó mintaként jelenhetett meg a tanárok szemében, hiszen a természetüktől és az életkörülményeiktől is teljesen idegen volt ez a mentalitás.

Az egyes tanári visszaemlékezésekből, korabeli levelekből inkább az látható, hogy nagyon is visszavonultan, társaságkerülő módon éltek e réteg tagjai, társasági életük jobbra csak a kollégáikkal ápolt baráti kapcsolatokra korlátozódott. A társas kapcsolatoknak ezt a korai fásultságot és közönyt termő beszűkülését igen jól jellemzi az a levél, amelyet Sík Sándor kapott 1941-ben egykori tehetséges tanítványától, Baróti Dezsőtől. Baróti, a későbbi neves irodalomprofesszor, mint fiatal tanár Csongrádon kezdte a pályáját, innen tudósította életének alakulásáról egykori mesterét. Soraiából az akkori kisvárosok társadalmi tablója is jól rekonstruálható: „A város nagyon primitív – írja Baróti új állomáshegyéről –, társasága a legrosszabb középosztály. Sok a vagyonos úriember, a tanárokat ép ezért lenézik. Kollégáim nem járnak sehová, mert mint mondják, a jó „társaság” hacsak nincs benne néhány szekundás fiú szülője, nem veszi be őket [...] Aki értékesebb, már beadta áthelyezési kérvényét, a többiek borral, kártyával és nyilas hitvallással vigasztalják magukat. A fiatalabbak nagy érzelmi és szellemi nyomorban lévőnek érzik magukat. A tanári könyvtár alig több mint a Rendtartások, lexikonok és szótárak gyűjteménye, kulturális egyesület nincs az egész városban [...]”<sup>10</sup> Ilyen körülmények között még egy alapvetően kutatói beállítottságú tanár munkakedve is óhatatlanul megcsappant, semmi nem ösztökölte tudományos munkavégzésre. A legérzékenyebben a hasonló érdeklődésű és műveltségű szellemi társ hiánya érintette a kisvárosba került ambiciózusabb fiatal tanárokat. Hasonlóan lehangoló kép tárul az olvasó elé a fiatal, vidéki tanárok kikapcsolódási lehetőségeit illetően Sziklay László önéletírásából is. A Kassáról elszármazott és Pesten tanult fiatal értelmiségi a harmincas évek végi Nyíregyházán hiába kereste azt a művelt kört, amelyben tovább folytatódhattak volna az egyetemista korában megszokott beszélgetések. Legszívesebben két kollégájánál töltötte a szabadidejét, a hétvégéit, a nyíregyházi tanári társadalomból ugyancsak magasan kiemelkedő Belohorszky Ferencnél és Gacsályi Sándornál. A korabeli pedagógiai sajtóban természetesen ezt a kérdést, a tanárok iskolán kívüli viselkedését, társas életét is tárgyalták. Az egyik ilyen témájú cikk szerzője, Nagy Miklós szeghalmi igazgató nem kevés rosszallással szólt azokról a tanárokról, akik csak a kollégáikkal érintkeznek a szabadidejükben, s más foglalkozású értelmiségi köröktől elzárkóznak. „Nem azt jelenti ez – írta a vidéki gimnáziumigazgató –, hogy a tanár vesse bele magát a világi szórakozások örvényébe, hanem csak annyit, hogy módjával és kellő mérték szerint keressük és ápoljuk a baráti összeköttetéseket a kollegátuson kívül is [...] Vigyáznunk kell arra is, hogy a társadalmi életben a tanári rendet teljesen egyenrangúnak tartjuk és tartassuk a középosztály többi rendjeivel: orvosokkal, ügyvédekkel, bírakkal és a többi egyetemi végzettségű hivatalnokokkal. Legyünk önérzetesek és ne játsszuk a társadalmi kuli szerepét.”<sup>11</sup>

10 Szabó, János (ed) (1993) *A százgyökerű szív*. Levelek, naplók, visszaemlékezések Sík Sándor hagyatékából. Budapest, Magvető Könyvkiadó. p. 247.

11 Nagy, Miklós (1934) A tanár viselkedése az iskolán kívül. *Protestáns Tanügyi Szemle*, No. 4. p. 142.



## Összegzés

A korszak pedagógiai sajtójából kirajzolódó tanárképet vizsgálva elsőként azt állapíthatjuk meg, hogy ez a kép túlzottan eszményített: nem az jelent meg az egyes cikkekben, hogy milyen is valójában a középiskolai pedagógustársadalom, hanem az, hogy milyenek szeretnék magukat látni (és láttatni a felettes hatósággal, a szülőkkel, a diákokkal) ennek a hivatásnak a képviselői, valamint az, hogy milyen (többnyire hamis) perspektívákat állmodnak maguknak. Különösen riasztóak a „jó tanár” képét körvonalazó éreynkatalógusok: egyrészt olyan ideált állítanak a tanárok elé, amelyet lehetetlen megközelíteni is, mert a modern szent igénytelenségét, önmegtagadó nagylelkűségét és fáradhatatlanságát (kihasználhatóságát) ötvözi a sikeres társasági ember kiváló kapcsolatteremtő képességével és szellemességével, másrészt pedig a régi idők és az új korszak tanári idoljának tulajdonságai egymás mellett szerepelnek bennük. Ez az eklektikus tanárkép, a régi tudós tanárral szemben felvonultatott követelmények és az oktatási módszerekben, a korabeli pszichológiai felfedezésekben, az ifjúság ismeretében megkívánt magas fokú jártasság egyidejűleg történő megjelenése kevésbé ösztökélhette önfejlesztésre, sokkal inkább elbizonytalaníthatta és megzavarhatta a szakajtóban artikulált szerepelvárásokat komolyan vevő tanárolvasókat. Azt viszont kiválóan példázza a bemutatott tanárkép eklektikussága, hogy a jelzett időszak valóban átmeneti kor volt a középiskolai tanári réteg önértelmezésének történetében, a kiürülőfélben lévő, lassan teljesíthetetlenül váló régi elvárások még sorra visszaköszöttek a pedagógiai szakírók cikkeiben, miközben a korszerűnek tartott tanár-eszmény már teljesen más képességekre, érdeklődésre épült. Az egyértelmű funkcióváltás meghirdetése, az új irány következetes kijelölése helyett az ideális tanár képének megrajzoló a régi és az új funkciók, szerepkomponensek összeolvasztásával kísérleteztek, s közben elfeledkeztek a tanárokat körülvevő (és őket a szabad szerepépítésükben nem kismértékben korlátozó) iskolai körülményekről és társadalmi valóságról.

*Vargáné Nagy Anikó & Vincze Tamás*

## A jog szerepe a környezetvédelmi oktatásban

### A környezetvédelem oktatása kettős alapjogi természetű

A környezetvédelem az oktatásban mint alapjogi érvényesülés jelenik meg. A környezetvédelem és az oktatás külön-külön alapjogok, tehát a környezetvédelem oktatása kettős alapjogi természetű. Egyrészt a környezethez való jogot és az oktatáshoz való jogot szeparáltan, a maguk jogi természete szerint is ki kell fejteni, másrészt az oktatás a környezetvédelem ügyének alkotmányos szintű és gyakorlati-hétköznapi előmozdításán is tevékenykedik.

A két alapjog akkor effektív, ha egymást erősítik. Ehhez jó oktatók kellenek. A környezetvédelem maradéktalan alapjogi szemléletét azonban még a legjobb pedagógustól sem lehet elvárni. A pedagógusképzés során a jogi ismeretek elsajátítására nem jut, mert nem juthat elég idő. A pedagógus nem jogász, de jogtudatos jogalkalmazó és jogtudatos környezethasználó. Jogtudatából viszont annyit ad át, amennyit kell, valamint amennyit még hozzá tud tenni önszorgalomból. A pedagógus is élethosszig tartó tanulás részese. A régi pázmányi mondás, miszerint amit nem tanult meg Jancsi, nem tudja azt János, itt is érződik. Az élethosszig tartó tanulás nem jelenti, hogy ne a közoktatás során kellene lerakni

a legfontosabb alapismereteket. Így a környezetvédelem is az óvodai közoktatásban kezdődik. A 137/1996. (VIII. 28.) kormányrendeletben kihirdetett, hatályos Óvodai nevelés országos alapprogramja megfogalmazza, hogy az óvodáskor végére az egészségesen fejlődő gyermeknek ismernie kell a környezetében élő növényeket, állatokat, továbbá azok gondozását és védelmét. Ezt követően – mintegy hat-hét éves korában – léphet be az iskolai életbe, ahol a környezeti nevelés következő stációja vár rá.

A pedagógusokra nehezedő felelősség óriási, hiszen alkotmányos és emberi jogokat kell megvalósítaniuk, vagy megvalósulni hagyniuk, s mindeközben a felnövekvő nemzedékek egészséges környezet- és természetvédelmi jogérzetét kell kialakítaniuk, illetve kifejlődni hagyniuk a gyermekekben. A pedagógus tehát önkéntelenül is jogot alkalmaz. A szakma szabályai kötelezik, hogy belső erkölcsi értékrendjét jogszerűségeire hangolja. Az erkölcsiség és a jogi jelleg egymást erősítő eszközök a pedagógus kezében, de az oktatás során dől el, hogy a pedagógus a jogtudatig hagyja fejlődni saját morális felelősségét, vagy a jogot használja eszközként a környezeti és egyéb releváns értékek szubjektív bemutatása, megismertetése során.

Az állam környezetvédelemhez fűződő jogi érdeke az oktatói morált használja-használná instrumentumként. Ez az instrumentum azonban nem szabályszerű. Ilyen szabály nem létezik, mert az alkotmányos szabadság keretei között az oktató jelöli ki önnön koordinátáit. A környezetvédelem a felnövő generációk számára elsősorban mint szokás és nem mint szabály jelenik meg. Sokan soha nem is jutnak el a környezetvédelmi szokások szintjétől a „szabályos” környezetvédelemig. Számukra marad az önformálás, a tizennyolc éves korig<sup>1</sup> megszerzett ismeretek szubjektív-individuális, de társadalmilag befolyásolt fejlesztése, szinten tartása.

## A környezeti edukáció az emberi jogok gyakorlásában

Az oktatás résztvevői olyan közösségi magatartásban vesznek részt, melyben mindenki egyszerre jogosított és kötelezett. Az oktatónak azonban tudnia kell saját jogosítványaihoz képest előbbre rangsorolni az oktatásban részesülők jogait. Ez nem jelenti, hogy a nevelő-oktató feladatot ellátóknak jogsérelmet kellene bevállalniuk: erkölcsi képzéséről van szó. A felnőtt értelmi és érzelmi világa kevésbé sérülékeny, mint a kiskorúaké. Ezért a tanulók érdekei nagyobb jogi súllyal esnek latba, mint a pedagógusok egyébként jogos igényei, érdekszempontjai. Egy pedagógus akkor igazán jó, ha az általa felnevelt nemzedékek jó környezethasználók és integrálódásra képes társadalmi tényezők lesznek.

A jó környezethasználó dönteni tud, milyen magatartás szolgálja a társadalom számára fontos értékek, így a természeti értékek megőrzését. A pedagógus munkája hosszú távon érik be. Évtizedek telhetnek el, mire felszínre kerülnek a nevelési-oktatási hiátusok. A jó pedagógus keze alól kikerülő tanulók felnőttként a környezetvédelmet könnyebben tudják átültetni a szokások szintjéről a szabályok szintjére. Általában ők lesznek azok, akik a felsőoktatásba is belépnek majd, és közülük kerül ki a mesterképzésbe jutó 35 százalék és a doktori képzésbe kerülő 10 százalék (vö. 2005: CXXXIX. tv. 53. § (4) bek.). A minőségi pedagógusi munka egyik érzékeny fokmérője a lokális társadalom környezeti érzékenysége. És nemcsak a lokális társadalomé: országos és globális aspektusból is a pedagógusi

<sup>1</sup> Az 1993. évi LXXIX. törvény 6. §-a értelmében sajátos nevelési igényű tanuló esetén húszéves korig; érettségi vagy államilag elismert szakképesítés megszerzése esetén, valamint családi okok folytán tizenhat éves korig.



zöld aktivitás, az önként vállalt zöld oktatási plusz biztosítja a jövő nemzedékek környezeti tudását, környezetvédelmi vállalásait. A környezeti edukációval a társadalom magakelti a környezetvédelmi szemlélet később önmagát erősítő folyamatait.

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló, hatályos 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet 2. §-ának (10) bekezdése értelmében a helyi tantervnek biztosítania kell, hogy a tanulók életkorához, az egyes tantárgyak sajátosságaihoz igazodva a tanulók elsajátíthassák – egyebek mellett – az egészségfejlesztéssel és a környezetvédelemmel kapcsolatos összefüggő ismereteket is. A környezetvédelem oktatása fokozatos. Miként az egyéb lényeges ismereteket, úgy a környezetvédelemmel kapcsolatos lényegi információkat is csak akkor lehet hatékonyan átadni, ha az edukáció előző szintjén már megalapoztak a tudásbeli következő lépcsőfoknak. Már az általános iskolában kiütközik, ha az óvodai nevelésből kimaradtak a környezetvédelmi elemek, vagy azok egy része. Ez a hátrány később hatványozódik. A középiskolában behozhatatlan defektust eredményez, melynek: 1) a társadalmi létezés, 2) a munkavégzés, 3) a felsőoktatás, 4) a gyermeknevelés és a 5) szociális participáció

terén jelennek meg a legszembeütőbb következményei. A társadalmi gondolkodás környezet tudatosá formálása nem vagy csak nehezen kezdhető meg a felnőttek között. A felnőtt fejjel végzett tanulás folyamata többnyire az olyan alapvető jogok és kötelesek megismerésére irányul, mint a környezetvédelemhez kapcsolódó állampolgári-lakossági jogok és kötelezettségek.

A környezetvédelem felnőttkorban való megszokása-megtanulása nem példa nélkül álló, de kétségkívül eltér attól, amit a lakosság mint társadalmi közösség elvár önnön tagjaitól, valamint a szolgáltató államtól és önkormányzatoktól. Kulcskérdés a zöld oktatás terén, hogy a magyarországi közoktatás az óvodai és az általános iskolai oktatás-nevelés mellett a középiskolai és a szakiskolai oktatást is ingyenessé tette (vö. 1993: LXXIX. tv. 3. § (3) bek.), amivel szélesebbre tárta a kaput a környezeti edukáció előtt, mint azt az alkotmány és a hazánkban is kihirdetett emberi jogi dokumentumok előírják. Az ENSZ Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya 13. cikke 2. bekezdésének a) pontja értelmében csupán az elemi oktatásnak kell mindenképpen ingyenesnek lennie. A közép- és a felsőfokú oktatásban az ingyenség a b), valamint a c) pont értelmében célállapot. Ezt a célt hazánk túlnyomórészt már elérte. A felsőoktatásban is az államilag támogatott képzés mellett jelenik csak meg a költségtérítéses képzés. Az államilag támogatott képzés felsőoktatási törvényünk, a 2005. évi CXXXIX. törvény értelmében elsősorban állampolgárság és tanulmányi teljesítmény függvénye.

A hazai közoktatási jog tehát az alkotmányunk 70/F. §-ában foglaltakon is túlmegy. Az alkotmányos követelmények pozitív irányú túlteljesítése nem antikonstitucionális. A közoktatásban rakják le a környezettudatoság vitális fontosságú alapjait. A felsőoktatásban megjelenő környezetvédelemre oktatás már nem tartozik az átlagpolgár zöld útra térítéséhez. Az emberi jogoknak ilyen fokban megfelelő magyarországi oktatásügy a környezetvédelem elterjesztése mellett más társadalomfejlesztő, tudatformáló célokat is szolgál.

## A dupla – környezeti és kisebbségi – hátrány ledolgozása

A környezeti edukáció a környezetvédelem minden szubstruktúráját érinti. A környezetvédelmi alkotmányerejű törvényünkben felsorolt szabályozási részterületek törvényeiben is megfogalmazásra kerül a környezeti edukáció követelménye (vö. 1995: LIII. tv. 3. §). A

környezeti edukáció a környezetvédelem alapjogi megismertetésén túl az oktatásban-nevelésben felmerülő minden lényeges terület kapcsán előjön.

A környezetvédelem oktatása eltérő hangsúllyal lehet jelen egy elitiskolában és egy lemaradózó tanulókkal küzdő iskolában. A probléma akkor válik igazán súlyossá, amikor kisebbségi színezetet is kap. A kisebbségi oktatás Magyarországon javarészt sikertörténet. Vannak, akik nem kisebbségi iskolába járatják kisebbséghez tartozó gyermekeiket. Mindennek számos szociális előnye ismert, ugyanakkor hátrányok is megfogalmazódhatnak. Az asszimiláció veszélyét és ehhez hasonló jelenségeket vehet fel, de ha a kisebbségi szülők gyermekei nem kisebbségi iskolába, hanem szegregáltan szervezett oktatási intézményekbe kénytelenek küldeni gyermekeiket, a súly elviselhetetlen teherré nő. Az ilyen iskolákban az oktatás színvonala megsüllyed, a környezeti oktatás pedig luxus szolgáltatássá válik. A környezeti nevelés, melyet környezetvédelmi törvényünk, közoktatási törvényünk és Nemzeti alaptantervünk is megfogalmaz, csaknem elérhetetlen a kirekesztés kényszerű áldozatait, a kisebbségi tanulók szegregált osztályai számára. Pedig a jogalkotói jó szándék megvan. Nemzeti alaptantervünk II. részében olvassuk például, hogy a hosszú távú környezeti és gazdasági fenntarthatóság, valamint a társadalom felelősségtudatának fejlesztése érdekében a Nemzeti alaptanterv ösztönzi az etikus (1) gazdasági és (2) társadalmi viselkedésmódok megismertetését.

(1) Ilyen etikus gazdasági viselkedésmód lehet a *fair trade*, azaz a méltányos kereskedelem, melyet már akkor megvalósítunk, amikor elnyomott helyzetben lévő, szegénységben élő népek termékeit vásároljuk meg ugyanolyan vagy magasabb áron, mint amennyibe a nyugati importból származó árucikkek kerülnének. A sokszor jóval környezetkímélőbb módon előállított, szegénységben élő országokból behozott termékek egyszerre fejezik ki a környezetvédelmet és a gazdagabb népek szociális érzékenységét a szegényebb népek iránt. Ezért már iskoláskorban érdemes elkezdni a *fair trade*-re nevelést.

(2) Ilyen etikus társadalmi viselkedésmód a környezetterhelés és a környezet-igénybevétel racionalizálása; a kisebbségek környezeti jogainak tiszteletben tartása. Tehát a felnövekvő nemzedék befogadó magatartásra nevelése: például azáltal, hogy a kisebbségek környezeti érdekeit nem háttérbe szorítjuk, hanem éppen a kisebbségi érintettség miatt pozitív megkülönböztetést alkalmazunk. A kettős hátrány, azaz a környezeti és a kisebbségi hátrány ledolgozása érdekében. Mindez természetesen nem járhat az összehasonlítható helyzetben lévő személyek vagy csoportok kedvezőtlenebb helyzetbe hozásával (vö. 2003: CXXV. tv. 8-9. §). A kisebbségek azonban jogos előnyt élveznek a többséggel szemben, amikor kisebbségi jogaik érvényesüléséhez szükséges a célszerű és arányos pozitív differenciálás.

## A környezeti végesség gyermeki értelmezése

Környezetvédelmi törvényünk 57. §-a kimondja, hogy a környezetvédelmi alap többek közt a társadalom környezeti szemléletének fejlődését hivatott elősegíteni. Új polgári törvénykönyvünk, a 2009. évi CXX. törvény 2:96. §-ának (2) bekezdése értelmében a természet és az egészséges környezet védelméről szóló jogszabályok megszegése esetén a társadalom vagy csoportjai életkörülményeinek hátrányos megváltozása miatt, nem vagyoni sérelem esetén az ügyész sérelemdíjat igényelhet. Ezt a környezetvédelmi alapba kell befizetni. Az új Ptk. értelmében a sérelemdíj megfizetésére való kötelezés esetén a kártérítés általános szabályait kell alkalmazni, azzal, hogy a jogsértésen túli hátrányt nem kell bizonyítani. Ez új utat nyit meg a hazai jogrendben. Az így keletkező állami többletbevételek redisztribú-



cióját környezetvédelmi szakmai szempontok és az ezekhez kapcsolódó szociális szempontok szerint kell megtervezni. A tervezés ideje voltaképp már elérkezett. A várható befizetések elköltése sosem egyszerű. A környezetvédelmi törvény szerint a környezetvédelmi alap több célt is szolgál, így a környezeti nevelés, képzés és művelődés csak egy, de talán a legfontosabb a további finanszírozásra váró célok közül.

A környezeti edukáció anyagi támogatása több forrásból megvalósuló folyamat. A források megtöbbszöröződése mégsem jelent közvetlen előnyt. Legalábbis nem biztos, hogy kétszer száz forintból többet lehet elérni a környezeti nevelés, oktatás és művelődés terén, mint egyszer száz forintból. Röviden: a zöld oktatás esetén a pénz nem minden, s főképp nem állítható fel egyenes arányosság az anyagiak és a lakosság materiális aktusokban is megnyilvánuló környezettudatossága között. Nagy C. Edit gyergyóditrói általános iskolai tanító a helyben végzett empirikus vizsgálatai eredményét úgy foglalta össze, hogy a tanulók helyesen érzékelik, hogy az emberi tevékenység nem jelentheti az ember természet feletti uralmát, ez mégsem jelenti, hogy a tanulók lemondanának arról a jogukról, hogy környezetüket befolyásolják, megváltoztassák.<sup>2</sup>

A környezeti nevelés célja nem lehet a természetbe való visszatérés, a természet megismerésének személyesítése. A rendelkezésre álló anyagi forrásokat nem a múlt felidézésére kell fordítani, hanem a környezeti elemek tiszteletben tartására, a fenntartható fejlődés környezetvédelmi törvényünkben is írt megvalósítására, vagy legalább annak megközelítésére. Az általános iskolai tanulók helyes következtetésre jutottak, amikor nemcsak elvben, de a gyakorlatban is elutasították a természetes környezet kizsákmányolását. Jogérzékük is korrekten működött, amikor nem kívánták feladni jogaikat a természettel szemben. Az ember akkor vált ki a természetből, amikor jogokat formált magának. Ezen jogok pedig szükségszerűen együtt járnak az eszközszinten lévő természet terhelésével és igénybevételel. A természet is eszköz az ember kezében, és a természet megóvásának eszközeit is az ember használja. Csakhogy ez nem jelenti, hogy a természetes környezetet például egy gépjárművel vagy egy televízióval egyenértékűnek tekinthetnénk.

A véges és a végtelen javak közti különbségtétel vezette el a *homo practicus*, azaz a gyakorlati ember gondolkodását a környezeti elemek véges voltának felismerésére, s így az ember-környezet reláció átértékelésére.

A véges természeti kincsek még rendelkezésünkre állnak, tehát az ember jogot formálhat ezen kincsek hasznosítására. Minél közelebb kerül az emberiség a környezeti kincsek kimerítéséhez, annál inkább tudatosodik benne a környezetvédelem iránti igény. A környezet-, a természet- és az állatvédelemről alkotott szubjektív vélemények annál közelebb kerülnek egymáshoz, és annál inkább objektiválódnak. A környezetvédelmi nevelésben is érvényesül a véges és a végtelen (vagy végtelennek látszó) értékek közti differenciálódás. A környezeti elemek végességének felismerése egy általános iskolai tanulóól még nem várható el. A környezet vagyontárgyként nagyobb tiszteletet élvez a gyermekek részéről, mint a környezet közjogi általánosságban. A jogalkotó is ezt húzza alá, amikor a gyermeket magánjogi felelősséggel terheli ugyanazért, amiért mentesíti a büntetőjogi felelősség alól. 1959. évi<sup>3</sup> és új, 2009. évi polgári törvénykönyvünk<sup>4</sup> értelmében is helye lehet méltá-

2 Nagy C. Edit (2009) A környezeti nevelésben alkalmazott oktatási színterek, korszerű módszerek hatása a környezettudatos magatartás kialakítására. *Új Pedagógiai Szemle*, LIX. évf. No. 3. p. 25.

3 1959: IV. tv. 347. §.

4 2009: CXX. tv. 5:550. §.

nyossági kártérítésnek a vétőképtelen gyermekkel szemben, de a büntető törvénykönyv<sup>5</sup> és a szabálysértési törvény<sup>6</sup> szerint tizennégy év alatti büntetőjogi vagy szabálysértési felelősséggel nem lehet sújtani.

## A szabályformáló pedagógus

A természetes és az épített környezet elsősorban eszköz a gyermekek számára: önmegvalósításuk színtere. A gyermeki lét és a környezettudatos felnőtté válás között el kell telnie pár esztendőnek, mire a legjobb szándékkal és legmegfelelőbb módon nevelt tanulók felismerik a környezet nyújtotta többlettértékeket. Ez természetes fejlődési vonal, melyet mindenkinek be kell járnia, mielőtt az iskolarendszerű oktatásból az individuális művelődés felé veszi az irányt. Jogszabályaink és jól képzett pedagógusaink szaktudása ezt az átmenetet teszi zökkenőmentessé. A jogszabályok nyújtotta jogi keretbe olyan jogi jellegű, azaz jogszabályi rendelkezésen alapuló, de pedagógusszakmai szempontok szerint megalkotott produktumok is beletartoznak, mint a helyi iskolai pedagógiai programok. A pedagógusok saját pedagógiai programjukat is megformálják, és évről évre bővítik tapasztalati úton és művelődéssel szerzett többlettudásuk alapján. A környezeti nevelésben is érvényre jut az *expressis verbis* jogi jelleg, és – ezzel párhuzamosan – a tapasztalatiságon alapuló, jogi, etikai és professzionális normakövetés.

A környezeti nevelésben a pedagógusok tehát nemcsak jogalkalmazók, de részben jogalkotók-jogalakítók is. A tanulók maguk is joghasználók, hiszen közoktatási törvényünk szerint kötelességeik és jogaik egyaránt vannak. A pedagógus, valamint a tanuló is környezethasználó és joghasználó. A tanulók környezethasználata – akárcsak joghasználata és környezetjog-használata – messze kevésbé tudatos jogalkalmazás, mint a tanári jogkövetés. Míg a tanuló a környezettel kapcsolatos ismeretek megtanulására „szerződik”, a pedagógus az ismeretek átadása révén teljesíti közszolgálati funkcióját. A tanuló részint állam által előírt kötelezettséget teljesít, részint valóban önként „szerződik”. A tankötelezettség felső határának elérése után inkább önkéntességről, semmint jog által diktált kötelezettségről van szó.

A pedagógus közszolgálati pozíciója nem jelenti, hogy a jogalkotó felülről teljesen megkötné a kezét. Az alkotmány 70/G. §-ának (1) bekezdésében foglalt pedagógusi szabadság gyakorlati megnyilvánulása a tanár-diák viszony korrekt működtetése.

A szabályformáló pedagógus csak a szabályformáló diákkal együttműködve alakíthatja a normákat a társadalmi konszenzus általános szabályainak megfelelően. Konszenzusos megoldásra kell tehát törekedni:

(1) egyrészt a pedagógusnak kell egyetértésre törekednie a szülőktől/gyámoktól befolyásolt diákokkal,

(2) másrészt a tanulóknak (és szüleiknek) is meg kell találniuk az elfogadható közép-utat az iskolai anarchia és a túlzóan szigorú fegyelem között.

Annak eldöntése, hogy fegyelmi felelősség alá tartozik-e a tanuló konkrét magatartása, nem mindig vegytiszta. Ha áll is jogsértés a háttérben, a tanuló ezen jogsértő cselekménye nem biztos, hogy súlyos és vétkes, tehát nem biztos, hogy megalapozza a fegyelmi felelősségét.

<sup>5</sup> 1978: IV. tv. 22. § a) pont, 23. §.

<sup>6</sup> 1999: LXIX. tv. 8. § (1) bek.



Jobbára általános erkölcsi vagy/és individuális morális kérdésekről van szó. A pedagógus nincs egyedül, amikor szabályt formál. A diák is igyekszik az igényeihez közelíteni a jogi-erkölcsi lehetőségeket. A pedagógus és a diák szabályformáló aktivitása (vagy épp szabályformáló passzivitása) egymással összhangban lehet igazán hatékony. Az iskolai szabályformálás a jog hatékonyabbá tételét szolgálja, és a környezeti edukáció nyújtja erre a legtöbb pozitív példát.

Éppen a környezeti nevelés terén láthattunk alapvető, szemléletformáló áttörést az utóbbi években. Míg a környezetvédelem a nemzetközi politikában széthúzáshoz vezetett, az iskolában a tanár-diák-szülő háromszög harmonikus együttműködését hozta el.

## A környezeti nevelés újraprogramozása

A környezet mint a tanszabadság és a tanítás szabadságának megnyilvánulási színtere mindinkább megszokottá válik. A környezet mint tárgyi valóság körülveszi az iskola világát is, de a környezet mint időtől független, absztrakt fogalom is helyet kap az oktatásban, nevelésben.

Az időtől függetlenedő környezet a közoktatásban meggyökeresedő fogalommá vált. Az időtényező elhagyásával a környezet végessége azonban nem szűnik meg. A környezet mint elvont fogalom valóban létezhet temporális dimenzió nélkül, de a környezeti nevelést a térdimenziótól nem lehet függetleníteni. Míg a környezetvédelem egyre inkább megfoghatatlanná, axiomatikusan meghatározottá válik, a környezet mint tárgyi valóság térben formálódik, folyamatosan változik, átalakul. A térbeli környezet a zöld nevelés tárgyává válik, s mindeközben az időviszonylatokban elhelyezett környezet elveszti tárgyi jellegét, és a szellemiség – a zöld szellemiség – síkjára kerül át.

A környezetvédelem ügye az ember által mért időn túlra kerül, s az emberi környezet veszélyeztetése és károsítása a hétköznapi szintjére süllyed. Ezzel a környezeti nevelés lényege is transzpozíción megy keresztül. A környezeti nevelésnek már nemcsak a tárgyi valóság ujjal érinthető realitására kell fókuszálnia. Nem elegendő a szemetet a diákokkal szelektíven gyűjteni, a nem megújuló energiaforrások takarékos használatára ösztönözni őket, és hasonló viselkedések interiorizálására készíteni a tanulókat. A környezeti nevelés szellemi alapjait is le kell rakni, hogy a jövő nemzedékeknek legyen mire építkezniük.

A szellemiség némiképp el is távolodhat a gyakorlattól, de az állam elsősorban a társadalmi környezetvédelem szellemi fundamentumára kell, hogy hagyatkozzon az iskolából kilépő generációk környezettudatos környezethasználatba involválása során. A gyakorlat változik, de a zöld gondolkodás rugalmassága, fejlődésképesége nélkül a gyakorlati változásokat nem lehetne a társadalom egészével megértetni, elfogadtatni. A környezetvédő társadalom organizációja és reorganizációja nem egyetlen lépés, hanem szociális folyamat. A környezeti elemek terhelése és igénybevétele által a környezetvédelemben termelt változások folyamatos társadalmi reorganizációt és környezeti alapú megújulást generálnak.

A mindehhez szükséges társadalmi ismereteket az állam több úton is igyekszik eljuttatni a lakossághoz. Az egyik ilyen út a környezeti nevelés állami eszközökkel történő megvalósítása.

## Összegzés

Az iskola nevelőtestülete által elfogadott pedagógiai programot az iskola fenntartójának is jóvá kell hagynia. Ezzel szemben az egyes pedagógusok önmaguk számára koncipiált pedagógiai programját nem kell hivatalos aktussal elfogadtatni. Minden más szempont-



ból persze meg kell, hogy feleljen az elvárásoknak. Az iskolai pedagógiai program része a nevelési program és a helyi tanterv. 1) Köznevelési törvényünk 48. §-ának (3) bekezdése értelmében az iskolai nevelési program részeként el kell készíteni az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési programját is. 2) A helyi tanterv többek közt ott jut anyagi-gyakorlati relevanciához, hogy ez alapján rendelik meg a taneszközöket, tankönyveket is. Nem mindegy, hogy egy iskola a nivósabb, de esetleg költségesebb könyveket, eszközöket rendel meg, vagy marad az „úgy is jó lesz” kategóriánál.

A pedagógiai programozás eredményessége empirikusan is mérhető, de a gyakorlati output többnyire nem minősíthető azonnal. Vannak prompt jelek, de a gyakorlati eredményesség jobbra nem ilyen jelzésekkel szolgál.

Az iskolai programozás és újraprogramozás szerves része a köznevelésnek. A hibák és hiányosságok felismerése a pedagógusok szakmai közösségének nem szégyene, hanem sokkal inkább erénye. A demokráciákra általánosságban is jellemző önkormányzatiság az iskolai nevelésben fokozottan van jelen. A környezeti nevelés pedig jól működtetett, felülről orientált, de semmiképp sem szűk gyepőlőn tartott köznevelés keretei közt érhet célba. Ezért is fontos, hogy a környezeti nevelés ne csak közens szabályokon alapuljon, hanem legyenek diszpozitív normák is, és a jogalkotó tegye lehetővé egyes, felülről megfogalmazott normatív keretek lokális kitöltését.

*Julesz Máté*

## Láthatatlanok, létezőtők, közönyösek

### Hallgatói szocializáció ma

A modern kor társadalma, így iskolája is a nagy változások és kihívások korszakát éli. Zygmunt Bauman arra figyelmeztet, hogy a társadalom a biztosat elhagyván a bizonytalan felé vezető úton halad („solid” to „liquid”), amelyben a régebbi társadalmi minták, formák, értékek gyorsabban olvadnak, minthogy újak kerülhetnének a helyükbe. Ez soha nem látott kihívások elé állítja az oktatási rendszer, köztük a felsőoktatás szereplőit is.<sup>1</sup>

A felsőoktatás a klasszikus felfogás szerint több lábbon álló rendszer kell hogy legyen. Funkciói között az általános nevelés, a kutatás, a tudósképzés és a szakemberképzés egyaránt fontos. Legfontosabb szerepe mégis az, hogy a társadalmi integrációt szolgálja, a széles társadalmi közeg normáit közvetítse, s ezáltal csökkentse az elidegenedést.<sup>2</sup> A klasszikusok a hatvanas évek óta többször felhívták a figyelmet ezen integratív funkció hiányosságaira.<sup>3</sup> Azóta pedig egyre gyakrabban találkozunk a szakirodalomban azzal a nézettel, miszerint a felsőoktatás társadalmi felelőssége, értékadó szerepe csökken vagy hiányzik.<sup>4</sup>

1 Bauman, Zygmunt (2005) Education in liquid modernity. Review of education. *Pedagogy & Cultural Studies* 27. 4. pp. 303–317.

2 Parsons, Talcott, Platt, Gerald M. & Smelser, Neil J. (1973) *The American University*. Cambridge, Harvard University Press. Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati bégyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Budapest, Új Mandátum (megjelenés alatt).

3 Bourdieu, Pierre (1988) *Homo Academicus*. Stanford, Stanford University Press. Jencks, Christopher & Riesman, David (2002) *The Academic Revolution*. New York, Doubleday.

4 Hrubos Ildikó (2009) Az értékekről. In: Pusztai Gabriella & Rébay Magdolna: *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Könyvkiadó, pp. 229–239. Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati bégyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Budapest, Új Mandátum (megjelenés alatt).



Mindez a felsőoktatásban végbemenő folyamatok együttes eredménye, amelyek közül a tömegesedés csak az egyik, amely – a többi között – az intergenerációs kapcsolatok erodálásával további akadályokat gördít e szerep hatékony betöltése elé.<sup>5</sup>

A hallgatók saját szocializációjukban betöltött szerepéről eltérő elméletek léteznek. Alapvetően két irányt különíthetünk el: passzív és aktív, avagy a (1) rekonstrukciós és a (2) konstruktivista felfogásokat.<sup>6</sup>

A korábban elterjedt elméletek elsősorban *passzív hallgatóképből* indultak ki, az újabb munkák azonban arra hívják fel a figyelmet, hogy a felsőoktatásban nem áll a hallgatók rendelkezésére olyan egységes, egyértelmű, társadalmilag legitimált norma- és értékrendszer, hallgatói magatartásminta, amelyet passzív befogadóként átvehetnének.<sup>7</sup> Ehelyett kisebb-nagyobb közösségek normái – legyenek azok széttöredezett intézményiek, hallgatóközösségiek, vagy az egyetemen kívülről érkezőek – egymásba mosódva vannak jelen az egyetemi élet mindennapjaiban. Az egyetemekre és főiskolákra beáramló fiatalok ebben a széttöredezettségben saját maguk konstruálják – tudatosan vagy tudattalanul – azt a hallgatói létet, amelyben eltöltik hallgató éveiket. Ez a felfogás *a korábbtól gyökeresen eltérő, aktív hallgatóképen* alapul, amely szerint a hallgató intra- és intergenerációs kapcsolatai, időbeosztása, értékpreferenciái kialakításában saját maga is aktívan részt vesz.<sup>8</sup>

A felsőoktatási intézményben és környezetében tehát párhuzamosan léteznek olyan értékek, időbeosztásra vagy az emberi kapcsolatokra vonatkozó minták, amelyek intézményi, hallgatóközösségi, vagy valamilyen külső közösségi (például vallási, munkahelyi) szinten keletkeznek. Ezek azonban nem mindenkit érintenek meg, és az is előfordulhat, hogy egy hallgató úgy tölti el tanulmányi éveit, hogy a felsőoktatás e színes szociális világának egyik közössége sem hat rá.<sup>9</sup>

Így találkozhatunk olyan hallgatókkal, akik sem passzív, sem aktív befogadóként nem vesznek részt a felsőoktatási kultúrák alakításában – vagy legalábbis messze nem teljes személyiségükkel. Hallgatói szocializációjukat így sem az intézményi, sem a közösségi normák átvétele nem jellemzi, sokkal inkább az individualizált befelé fordulás. Ők azok, akikbe kü-

5 Kozma Tamás (2004) *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum.; Kozma Tamás, Gál Attila & Ceglédi Tímea (2011) A bolognai folyamat megvalósulása Közép-Európában.

*Felsőoktatási Műhely*, pp. 69–78.; Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati beágyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Budapest, Új Mandátum (megjelenés alatt); Bordás Andrea (2011) *Oktatáspolitikai gondolatok a Debreceni Egyetem oktatói körében* (megjelenés alatt); Szabó Anita (2011) *A felsőoktatók és a hallgatók helyzete a Debreceni Egyetem intézményrendszerében* (megjelenés alatt).

6 Somlai Péter (1997) *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest, Corvina Kiadó.; Kiss Gabriella (2008) The Relationship between the New Trends of Socialization and the Results of Differentiated (Educational) Tasks of Educational Institutions. In: Pusztai Gabriella: *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development [Régió és Oktatás sorozat IV. kötet] pp. 91–105.; Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati beágyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Budapest, Új Mandátum (megjelenés alatt).

7 Bauman, Zygmunt (2005) Education in liquid modernity. Review of education. *Pedagogy & Cultural Studies* 27. 4. pp. 303–317.; Hrubos Ildikó (2009) Az értékekről. In: Pusztai Gabriella & Rébay Magdolna: *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Könyvkiadó, pp. 229–239.; Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati beágyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Budapest, Új Mandátum (megjelenés alatt).

8 Huber, Ludwig (1991) Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D.: *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim-Basel, Beltz. pp. 417. 447.; Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati beágyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Bp., Új Mandátum (megjelenés alatt).

9 Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati beágyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Budapest, Új Mandátum (megjelenés alatt).

lönböző kutatások során, különböző módszerekkel belebotlottunk: a láthatatlan, közönyös, létezőt hallgatók. Az ő figurájuknak körvonalait próbálja megrajzolni tanulmányunk.

## A „láthatatlan hallgató” puzzle

Előzetes kutatási eredményeink egy-egy dimenzió mentén már kitapintották e láthatatlan, létezőt, közönyös hallgatók létezését. Jelen írásban összegezni kívánjuk azon tapasztalatainkat, amelyeket egymástól független elemzéseink során szereztünk. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy a különböző dimenziók (időbeosztás, értékpreferenciák, kapcsolati beágyazottság) mentén kitapogatózott csoportok vajon ugyanazokat a hallgatókat jelentik-e, és beszélhetünk-e egy minden szempontból marginalizálódott, kiilleszkedett csoportról, vagy a probléma ettől komplexebb, és a különböző dimenziók olyan csoportokat rajzolnak körbe, amelyek kerületei csak szűk keresztmetszeten találkoznak.

Elemzésünkhöz a TERD kutatás adatbázisát használtuk. 2010 tavaszán 602 mesterképzésben résztvevő nappali tagozatos hallgatót kerestünk fel<sup>10</sup> a Partium történelmi régió<sup>11</sup> magyar tannyelvű felsőoktatási intézményeiben.<sup>12</sup> Kutatócsoportunk különböző tagjai más-más oldalról közelítettek az új képzési ciklus első generációjának megismeréséhez. A hallgatók kapcsolati beágyazódását vizsgáló elemzés során körvonalazódott a „láthatatlan”, kevésbé beágyazott, az egyetemi szférától és társaiktól is távol eső hallgatói kör, akik zárkózottabbnak tündek a többieknél.<sup>13</sup> Az értékpreferenciák alapján is kirajzolódott egy nem elhanyagolható nagyságú „közönyös” csoport, amely igen neutrálisnak, az értékek szempontjából arctalannak, kevésbé elkötelezettnek mutatkozott.<sup>14</sup> Az időmérleget vizsgáló kutatók pedig a „létezőt” nevet<sup>15</sup> adták annak a csoportnak, amely a tanulás, a munka és a szabadidő dimenziók tekintetében megfoghatatlannak bizonyult.<sup>16</sup> A debreceni fiatalok szórakozási szokásait vizsgáló kvalitatív kutatás szintén olyan jellegzetességeket fedezett fel az egyetemisták körében, amelyek eddig ismeretlenek voltak, vagy legalábbis kevesebb egyetemistát érintettek.<sup>17</sup> Jelen tanulmány a négy különálló elemzés eredményeinek összevetését kísérli meg.

10 A lekérdezést teljes körűen végeztük el, a válaszadási arány 68 százalék volt.

11 Az általunk Partiumnak nevezett határmenti régióba Magyarországon Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyék, Romániában Szatmár, Bihar, Szilágy és Máramaros megyék, valamint Ukrajnában Kárpátalja kompakt magyarsággal rendelkező járásai tartoznak. További részletek: <http://terd.unideb.hu/index.php?o=9>

12 A lekérdezés négy intézményben zajlott: a Debreceni Egyetemen, a Nyíregyházi Főiskolán, a Partiumi Keresztény Egyetemen és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Tanítóképző Főiskolán.

13 Pusztai Gabriella (2011), lásd 9. lábjegyzet).

14 Boci Veronika (2010) *A szabadidő értékszociológiai meghatározottsága a campusok világában*. Tematikus előadás. 2010. december 3. Campus-lét Műhelykonferencia. Debrecen.; Boci Veronika (2010) *Törésvonalak. Hallgatói értékvilágok belső rétegzettsége egy három ország határán fekvő régió felsőoktatási intézményeiben*. *Educatio*, No. 2. pp. 214–229.

15 Mészáros, Templom és Vajda 1982-es művéből kölcsönöztük az elnevezést: Mészáros József, Templom Katalin & Vajda Júlia (1982) *Determinált viselkedéstípusok a bölcsészkaron*. *Medvetánc*, 4. pp. 60–73.

16 Nyüsti Szilvia & Ceglédi Tímea (2010) *A három versengő dimenzió – Kísérlet hallgatói típusok kialakítására a tanulás, a szabadidő és a munka dimenziója mentén*. In: Kozma Tamás & Ceglédi Tímea: *Régió és oktatás – A Partium esete*. Debrecen, Center for Higher Educational Research and Development [Régió és Oktatás sorozat VII. kötet] pp. 93–101.

17 Madarász Tibor (2010) *McDonalds Egyetem - az egyetemista lét mint a tömegkultúra hordozója*. Tematikus előadás. 2010. december 3. Campus-lét Műhelykonferencia. Debrecen.



## Tünetek

### *A szórakozás*

Noha a társadalom többségéhez mérten az egyetem nappali tagozatos hallgatóságának szabadidős elfoglaltsága igen széles skálán mozog, nem mondható, hogy minden értelemben éles határvonalakat érzékelhetünk. A szórakozás, a rekreáció és a társas élet a hallgatói lét sajátos vonása, azonban ennek tartalommal történő feltöltése egyénekre, csoportokra vár.<sup>18</sup> Abból indultunk ki, hogy a felsőoktatásban megjelenő fiataloknak egy jelentős csoportja kulturális, szabadidő eltöltési szokásaiban nem, vagy csak igen minimális mértékben különbözik hasonló korú, ám a felsőoktatás rendszerében jelen nem lévő társaitól.<sup>19</sup> Egy, résztvevő megfigyeléssel végzett kutatás során a nagyvárosi egyetemista létehez szervesen kapcsolódó szórakozóhelyeket és az ott megjelenő fiatalokat vizsgálva különböző ifjúsági csoportokat (átlagosak, dominánsok, harmincasok, nem hallgató bulizók) különítettünk el, és megvizsgáltuk, hogy milyen fogyasztási, megjelenés- és viselkedésszerű sajátosságok, csoportképző tényezők hatnak körükben. Noha az ifjúsági csoportok között valóban akadtak említést érdemlő különbségek, tapasztalataink azt mutatták, hogy hiába az autonóm hallgatói létre jellemző privilegizált helyzet, a látszólag egyetemi hallgatók világában szinte összeolvad az ifjúsági társadalom többféle rétege, csoportja.<sup>20</sup> Egyes szerzők felhívták a figyelmet a felsőoktatási mcdonaldizáció azon következményére, melynek révén a hallgatók a megfeszített tanulmányi munka helyett szórakozást,<sup>21</sup> kellemes élményeket várnak ettől az életszakasztól, akárcsak a fiatalok más csoportjai.<sup>22</sup> Vizsgált terepünkön azt találtuk, hogy hasonló viselkedési mintázatok mutatkoznak meg például az egyetemisták vagy éppen a középfokú oktatásból érkezett fiatalok körében. Egyesek kulturális minőségromlásként értelmezik, hogy az egyetemisták fogyasztási és viselkedési szokásai hasonlóak a munka világából érkező fiatalokéhoz – akik szintén alig észrevehetőek az egyetemi hallgatók által uralt közegben –, mások a felsőoktatás átfogó átalakulásának egyik tüneteiként értékelik.<sup>23</sup> Az azonban tény, hogy a hagyományos és általánosan elfogadott felsőoktatási értékek többé-kevésbé erodálódtak, s az egyetemisták szabadidős aktivitása egyre inkább csupán mennyiségi, semmint minőségi különbségeket eredményez más, társadalmilag világosan elkülöníthető ifjúsági csoportokhoz képest.<sup>24</sup>

18 Bocsi Veronika (2007) Az időfelhasználás nemek közötti különbségeinek vizsgálata a hallgatói populáció esetében. *Educatio*, No. 4. pp. 674–684.

19 Gábor Kálmán & Szemerszki Marianna (2006) *Sziget Fesztivál 2005. Az új fiatal középosztály és az élettervezés*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.

20 Gál Éva, Balogi Barbara, Dusa Ágnes & Sörös Anett (eds) (2010) *Európai egyetem, lokális kötődések. Kultúra és közösség*, No. 3.

21 A felsőoktatási életszakasz gondtalan időtöltésként való szemléletére utal az „edutainment” kifejezés Hayes, Denis & Wynyard, Robin (2002) *The mcdonaldization of Higher Education*. London, Westport, CT, Bergin and Garvey.

22 Ritzer, George (1997) A társadalom mcdonaldizációja. *Replika*, No. 27, pp. 103–115.; Smart, Barry (1999) *Resisting McDonaldization. Theory, Process and Critique*. In: Barry Smart: *Resisting McDonaldization*. London, SAGE Publications Ltd.; Hayes, Denis & Wynyard, Robin (2002) *The mcdonaldization of Higher Education*. London, Westport, CT, Bergin and Garvey.

23 Uo.

24 Bocsi Veronika (2007) Az időfelhasználás nemek közötti különbségeinek vizsgálata a hallgatói populáció esetében. *Educatio*, No. 4. pp. 674–684.; Gál Éva, Balogi Barbara, Dusa Ágnes & Sörös Anett (eds) (2010) *Európai egyetem lokális kötődések. Kultúra és közösség*, No. 3.

### *Láthatatlanok és kontaktusaik*

A hallgatók személyes kapcsolati beágyazottságát több inter- és intragenerációs relációk viszonylatában vizsgáltuk. Így egyrészt a kortárs kapcsolatok irányultsága, a beágyazódás ereje és multiplicitása kapott kiemelt figyelmet, másrészt pedig az oktatóval kialakított kapcsolattartás jellege és mértéke. Az intézményi kontextusban kirajzolódó kapcsolat-hálóok rendszere a strukturális beágyazódás mértékét és milyenségét jeleníti meg. Az inter- és intragenerációs kapcsolatokon túl a tevékenységek területén történő beágyazottság vonatkozásában az egyetemen belüli és kívüli társas tevékenységek körét és egymáshoz való viszonyát is megvizsgáltuk, mert úgy fogtuk fel őket, mint centrifugális vagy centripetális vonzerők vektorait. Ezek mutatják meg, milyen szálakkal kötődik a hallgató felsőoktatási intézménye társadalmához.<sup>25</sup>

A kapcsolati beágyazottság feltérképezésére beágyazottság-típusokat hoztunk létre klaszteranalízis segítségével.<sup>26</sup> Az így kialakított négy típus (*céhbeli, autonóm, diákközösségi és láthatatlan*) közül az utóbbi kapcsolathálózati szempontból erősen izoláltak számát mind az inter- mind az intragenerációs kapcsolatok terén.<sup>27</sup> A partiumi mesterképzéses hallgatók 17 százaléka tartozott a *láthatatlanok* közé, akik világlátásuk, értékrendjük tekintetében legkevésbé érzik magukat hasonlóknak a társaikhoz. Barátaik többségét nem az egyetemen találták meg, hanem az iskolai pályafutás korábbi lépcsőfokain, az interneten vagy más szabadidős tevékenységek közben. Intézményen belüli kapcsolataik alkalmiak, s csupán az esetenkénti taneszközcserére szimplifikált instrumentális kontaktusok. E hallgatók lényegében soha nem tanulnak együtt barátaikkal, nem érdeklődnek vagy látogatják őket betegség esetén, s nem folytatnak diskurzust velük sem tudományos kérdésekről, sem olvasmányélményeiről, az pedig végképp kizárható, hogy művészeti kérdés kerüljön említésre beszélgetéseikben. Az e típushoz tartozó hallgatók összefoglalóan maguk is úgy nyilatkoznak, hogy barátságaik szűk repertoárral rendelkeznek. Az oktatókkal kialakított kapcsolataik tekintetében a beágyazottságnak a minimális szintje sem merül fel. Lényegében a tömeges vagy csoportos – persze természetesen a hallgatói megjelenéstől függő – tantermi helyzeteken túl ez csupán arra szorítkozik, hogy elvéve tananyagról váltsanak szót oktatóikkal. Ezen túlmenően lényegében soha nem beszélnek velük. A tevékenységstruktúra felől közelítve sem beszélhetünk a *láthatatlan* hallgató felsőoktatási intézménybe ágyazottságáról. A passzivitás ilyen mértéke már nem magyarázható az intézményi kínálat szűkösségével. Külső tevékenységei árnyalatnyival kevésbé passzívak a belsőnél, bulizni járnak, emellett elvéve kirándulásra, sportrendezvényre, bálra vagy filmvetítésre, azonban ezek olyan ritkák, hogy csupán alkalmi interakciókat tesznek lehetővé.<sup>28</sup>

Az alapképzéses hallgatók körében végzett vizsgálatok során *láthatatlanként* feltűnő hallgatókkal összehasonlítva a mesterképzéses *láthatatlan* hallgatókról elmondható, hogy körükben tovább csökken a tanulás iránti vágy, azonban kétségbe vonhatatlanná válik az a meggyőződésük, hogy a felsőoktatás a mesterképzés alatt is jó hely arra, hogy egy elő-

25 Pusztai Gabriella (2011), lásd 9. lábjegyzet).

26 A felhasznált alapváltozók öt kérdéscsoportból származtak, melyek a hallgató intézményen belüli és kívüli tevékenységeire, a hallgatótársaihoz való viszonyulására, baráti kapcsolatainak tartalmára, a kapcsolathálóijában jelenlevő pozíciókra és az oktatókkal kapcsolatos viszonyára vonatkoztak.

27 Ezek részletes bemutatását lásd: Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati beágyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Budapest, Új Mandátum (megjelenés alatt).

28 Pusztai Gabriella (2011), lásd 9. lábjegyzet).



nyös állás betöltéséhez szükséges jogosítványt szerezzon az ember. Habár az izoláltak már az alapképzésben is kevésbé bíztak a hallgatói szervezetekben, ez a hit a mesterképzésben tovább csökkent, s még ennél is jobban megcsappan a közintézményekbe vetett bizalmuk, csak az akadémiai szereplők iránt enyhül kissé a bizalmatlanságuk.<sup>29</sup>

### *A közönyös hallgatók és értékpreferenciáik*

Egy további szempont szerinti elemzés során a diákok értékrendszerét egy négyfokozatú skála segítségével térképeztük fel egy, az Ifjúság kutatás-sorozatra nagyban ráépülő kérdésblokk felhasználásával. A kirajzolódó eredmények alapján kijelenthetjük, hogy a partiumi mesterképzéses hallgatók értékpreferenciája nem tér el a magyarországi ifjúságétól. A diákok a családhoz és a szoros emberi kapcsolatokhoz kötődő értékeket preferálták a leginkább (család biztonsága, szerelem, barátság), a lista végén pedig a hatalom és a hit helyezkednek el. Kisebb eltérések is megfigyelhetők voltak az összehasonlításokor. Például olyan tradicionális értékek, mint a békés világ és a hagyományok tisztelete a diákok érték-rangsoraiban hátrébb sorolódnak.<sup>30</sup> A bizonyos értékek megítélésakor tapasztalt magas szóródás azonban felhívta a figyelmünket arra, hogy az értékpreferenciák nagy eltéréseket mutatnak a vizsgált hallgatói kontextusban. A típusalkotás során mind a hallgatói szocializációhoz, mind pedig a szabadidő felhasználásához hasonlóan beazonosíthatóvá vált egy olyan csoport, amelynek talán legfontosabb jellemzője a neutralitás. Korábbi elemzéseinkre alapozva<sup>31</sup> azt is feltételeztük, hogy a klaszterek kialakításakor kiemelkedő jelentőséggel bírt a vallásos hit értékelése. Ez a szeparációs pont jelentősen polarizálta a hallgatói értékvilágokat. A hallgatói csoportok az értékpreferenciáik alapján az *ateista-liberális, vallásos nyitott, nem vallásos nyitott*, valamint a *közönyös* elnevezést kapták<sup>32</sup> (1. táblázat).

A vallásos hit klaszterképző ereje szinte minden almintában érvényesült, kivéve a közönyösök csoportját. Ezen diákok jellemzője legtöbb esetben az alacsonyabb intenzitású értékválasztás lett: a legnagyobb differencia a belső harmónia, az érdekes élmények, valamint az eredetiség esetében található, amelyek leginkább a posztmodern értékvilághoz kapcsolhatóak, de közepesen magas eltérések mutathatók ki a szűkebb emberi kapcsolatokra vonatkozó tradicionális értékek esetében is (család biztonsága, barátság, szerelem).

A *közönyös* almintá két esetben produkált átlag feletti eltérést: a hatalom esetében a négy klaszter közül a legmagasabb, míg a hit esetében közepes skálaértékkel jellemezhető a vizsgált csoportba sorolható diákok. S bár az almintánkba a megkérdezett hallgatóknak csak kb. 15 százaléka került, jelenlétük jelzi a passzív hallgatói képet igazoló minták létjogosultságát, a campusok értékvilágain belüli komoly széttöredezettséget, valamint egy olyan csoport jelenlétét valószínűsíti, amelynek értékrendszerében a súlypontok sokkal alacsonyabb intenzitást mutatnak (2. táblázat).

29 Pusztai Gabriella (2011), lásd 9. lábjegyzet).

30 Bocsi Veronika (2009) *Az időszociológia pedagógiai vonatkozásairól*. Forrás: <http://www.ofi.hu/tudas-tar/bocsi-veronika>. Utolsó letöltés: 2010. június 8. vö: Bauer B. & Tibori T. (eds) (2005) *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Budapest, Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda.

31 vö: Bocsi Veronika (2010) *A szabadidő értékszociológiai meghatározottsága a campusok világában*. Tematikus előadás. 2010. december 3. Campus-lét Műhelykonferencia. Debrecen.; Bocsi Veronika (2010) Törésvonalak. Hallgatói értékvilágok belső rétegzettségé egy három ország határán fekvő régió felsőoktatási intézményeiben. *Educatio*, 19. No. 2. pp. 214–229.

32 Többváltozós statisztikai eljárásunk során nem hierarchikus klaszterezéssel alakítottunk ki csoportokat a hallgatókból listweise eljárással. Hogy a felsőoktatási szocializáció és a szabadidő összevont változóival még elemezhető cellagyakorosságokat kapjunk, négy hallgatói csoport kialakítása mellett döntöttünk.

1. táblázat: Értékklaszterek a hallgatói mintában a négyfokozatú skála értékei alapján

	Ateista-liberális	Vallásos-nyitott	Nem vallásos-nyitott	Közönyös
Belső harmónia	3,521	3,811	3,731	2,880
Hatalom	1,695	2,011	1,987	2,107
Szabadság	3,495	3,566	3,652	3,106
Békés világ	3,126	3,718	3,573	2,980
Család biztonsága	3,704	3,979	3,947	3,505
Haza védelme	1,971	3,356	3,169	2,750
Szerelem, boldogság	3,738	3,867	3,822	3,137
Rend	2,726	3,530	3,431	2,853
Szokások	2,310	3,469	3,217	2,888
Hit	1,396	3,466	1,606	2,567
Eredetiség	3,304	3,435	3,123	2,590
Anyagi javak	3,111	3,149	3,211	2,915
Műveltség	3,519	3,646	3,558	2,992
Barátság	3,743	3,891	3,843	3,284
Érdekes élmények	3,590	3,693	3,592	2,853
Elemszám	105	224	157	89

Forrás: TERD 2010, N = 602

2. táblázat: A „közönyös” klaszter minta átlagához viszonyított eltérése

	Eltérés		Eltérés
Belső harmónia	-0,7049	Rend	-0,3876
Hatalom	0,1512	Szokások megőrzése	-0,2032
Szabadság	-0,3910	Hit	0,1155
Békés világ	-0,4732	Eredetiség	-0,6061
Család biztonsága	-0,3374	Anyagi javak	-0,1945
Haza védelme	-0,1991	Műveltség	-0,5037
Szerelem, boldogság	-0,5732	Barátság	-0,4638
Érdekes élmények	-0,6547		

Forrás: TERD 2010, N = 602

### *Létezők – a hallgatók időklaszterei*

Az első magiszteri generáció időfelhasználását vizsgálva arról kérdeztük a hallgatókat, hogy naponta hány órát töltenek tanuláshoz, munkához és szabadidőhöz köthető tevékenységekkel. A klaszteranalízis során négy csoport látszott kirajzolódni: a *tanulásorientált*, a *szabadidő-orientált*, a *munkaorientált*, és a *létező* csoport. Az utóbbi egy olyan masszív hallgatói tömböt alkotott, amely egyik tevékenységben sem mutatott kiugró értékeket (3. táblázat). Amikor megvizsgáltuk e csoport jellemzőit más változók mentén is, azt tapasztaltuk, hogy ez a csoport nemcsak idejével nem tud *elszámolni*, de más tulajdonságait tekintve sem mutat markáns vagy egyértelmű vonásokat.<sup>33</sup>

33 Nyüsti Szilvia & Ceglédi Tímea (2010) lásd 16. lábjegyzet.



3. táblázat: A klaszterek napi átlagos időfelhasználása a tanulás, a szabadidő és a munka dimenziója mentén (óra)

Időklaszterek	Tanulás	Szabadidő	Munka	Arányuk a mintában
Tanulásorientált	11,8	5,7	1,1	10%
Szabadidő-orientált	5,6	8,9	1,5	19%
Munkaorientált	4,4	4,1	6,0	17%
Létező	3,8	3,9	0,9	54%
Átlag	5,1	5,0	1,9	

Forrás: TERD 2010, N = 602

Kutatásunk folytatásaként megpróbáltuk ezt a masszív tömböt önálló almintaként kezelve további klaszterekre bontani. Ennek eredményeként halványan kirajzolódott egy inkább tanulás-orientáltsággal és egy inkább szabadidő-orientáltsággal jellemezhető csoport, de továbbra is maradt egy harmadik, még mindig a legnagyobb tömeget kitevő hallgatói klaszter (133 fő), akik időstruktúrája még jellegtelenebb, e három dimenzióra vonatkozó összidő-felhasználásuk pedig még kevesebb lett.

### Tünetösszegzés

#### *Láthatatlanok és közönyösök – a beágyazódás és az értékpreferenciák kapcsolata*

Az értékek és az egyéni cselekvések, valamint az életmód szoros egymásra hatása alapján feltételeztük azt, hogy a korábban már azonosított *láthatatlan* hallgatói csoporthoz tartozás valószínűsíti a *közönyös* almintába történő bekerülést is. A két változó, tehát a hallgatói beágyazódás típusok és az értékklaszterek szignifikáns összefüggést mutattak, feltevésünk megerősítést nyert (4. táblázat). A közönyös csoport valamennyi aktív beágyazódási típusban alulreprezentált, míg a láthatatlan csoportban való megjelenésük hangsúlyosabb. A neutrális értékválasztások tehát együtt járnak az eseti kommunikációs formákkal, a campusok világába való alacsonyabb szintű betagozódottsággal, valamint a passzívabb életmódjegyekkel is.

4. táblázat: A beágyazódás típusok és az értékklaszterek összefüggése (chi-négyzet próba)\*

Típusok	Értékklaszterek				
	Ateista-liberális	Vallásos-nyitott	Nem vallásos - nyitott	Közönyös	Összesen
Diákközösségi	41	71	61	30	203
Láthatatlan	19	22	<u>31</u>	<u>24</u>	96
Autonóm	32	56	41	21	150
Céhbeli	18	76	16	17	127
Összesen	110	225	149	92	576

Forrás: TERD 2010, N = 602

\* Sig.: 0,000

Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

#### *A láthatatlanok és a közönyösök időfelhasználása*

Feltételeztük, hogy az értékpreferenciák szempontjából neutrális (közönyös) csoport, illetve az izolált (láthatatlan) hallgatói típus időfelhasználását tekintve is különbözik társaitól. Hipotézisünk szerint a többi csoporthoz viszonyítva mind a *láthatatlanok*, mind a



*közönyöse*k kevesebb időt fordítanak az egyetemi létet tekintve kulcsfontosságú dimenziókra: a tanulásra, a szabadidőre, illetve a munkára. Az időblokkon elvégzett főkomponens elemzés látványosan megmutatta, hogy az időtöltésben valóban e három dimenzió jelenti a fő strukturáló erőt – bár ez magyarázható az időblokk specifikusságával is (5. táblázat).<sup>34</sup>

5. táblázat: Az egyes főkomponensekhez tartozó értékek az elemzésbe bevont változók tükrében

Eredeti változó	Szabadidő	Tanulás	Munka
Tanulás	0,002	0,881	-0,019
Tanuláshoz kötődő olvasás	0,199	0,838	-0,031
Munka	-0,005	-0,052	0,959
Szabadidő	0,760	-0,041	-0,140
Olvasás szabadidőhöz kötődően	0,530	0,307	0,226
Beszélgetés barátokkal	0,828	0,056	-0,100
Beszélgetés szülőkkel	0,662	0,158	0,170

Forrás: TERD 2010, N = 602

Elsőként a három dimenzióra vonatkozó összidő-felhasználást vizsgáltuk (6. táblázat). A beágyazottság-típusok esetében előzetes várakozásaink beigazolódtak, ugyanis a *láthatatlanok* esetében találjuk a legalacsonyabb napi átlagos óraszámot (14,3 óra). Ez a *céhbeli és autonóm* hallgatói típusba tartozó társaiktól átlagosan napi két és fél órával kevesebb, de még a *diákközösségi* csoporttól is napi egy órával alacsonyabb fokú aktivitást feltételez. Az egy-egy dimenzióra vonatkozó időfelhasználást külön is vizsgáltuk. A beágyazottság-típusok esetében a szabadidő nem differenciált szignifikánsan, azonban a tanulásra (4,8 óra) és a munkára (1,4 óra) szánt napi átlagos óraszámok tekintetében a *láthatatlan* hallgatók *diákközösségi* társaikhoz hasonló, átlag alatti értékeket értek el. Hozzájuk viszonyítva az *autonómok* napi egy órával többet tanulnak, míg a *céhbeli*ek ugyanennyi idővel többet töltenek munkával.

6. táblázat: A beágyazottság-típusok és az értékklaszterek három vizsgált dimenzióra vonatkozó napi átlagos összidő-felhasználása (óra)

Típusok	Összidő-felhasználás	Tanulás	Munka
Diákközösségi	15,3	4,6	1,5
Láthatatlan	14,3	4,8	1,4
Autonóm	16,8	5,7	1,8
Céhbeli	16,9	5,1	2,5
Összesen	15,9	5,0	1,8

ANOVA (Sig.) 0,014 0,034 0,001

Forrás: TERD 2010, N = 602

34 Az idővel kapcsolatos elemzésünkbe korábbi tanulmányunkhoz képest (*Nyüsti & Ceglédi 2010*) két további változót is bevontunk: a barátokkal, illetve a szülőkkel való beszélgetésre szánt napi átlagidőket. Bevonásukat a beágyazottság-típusokkal illetve az értékklaszterekkel való közös elemzés indokolta, hiszen ezek a változók az inter- és intragenerációs kapcsolatok intenzitásának fokmérői, illetve az értékek átadásának és megerősítésének csatornáit lehetnek. A dimenziók számának csökkentése – ezáltal pedig az interpretálhatóság megkönnyítése – érdekében főkomponens elemzést alkalmaztunk, melynek eredményeként az időmérleg hét változóját bevonna három főkomponenst kaptunk: ezeket szabadidő, tanulás és munka változóknak neveztük el (5. táblázat). A kapott eredmények alapján az 5. táblázat egy-egy oszlopában félkövérrel kiemelt változókat összevontuk és a továbbiakban így használtuk. (Módszer: Principal components, Varimax, Kaiser-kritérium. Összes magyarázott variancia: 67 százalék).



Az értékklaszterek esetében nem szignifikánsak a csoportok közötti eltérések. Az időfelhasználásban egyedül a munka dimenziója differenciál e típusok között.

A láthatatlan és közönyös típusok még részletesebb jellemzéséhez érdemesnek találtuk a hétvégi és hétköznapi időbeosztást együttesen vizsgálni. E tevékenységek sorba rendezésével felfedezhetőek bizonyos mintázatok az egyes beágyazódás típusok között. *A diákközösségi és a láthatatlan csoport* ugyanis nagyon hasonlított egymásra aszerint, hogy mely tevékenységek a legfontosabbak a számukra. A láthatatlanok és diákközösségek hétköznapi sorrendjében majdnem egyforma prioritást élvez a szabadidő és a barátokkal való beszélgetés (közel kb. 3 óra naponta), míg a tanulásra kb. negyed órával kevesebbet szánnak. Hétvégén a szabadidő még mindig magasan az első (több mint 4 és fél órával), de *a tanulás ekkor már előrébb kerül, s kb. 10 perccel megelőzi a barátokkal való beszélgetést* (amire átlagosan több mint 3 órát szánnak naponta).<sup>35</sup>

A hétköznapi-hétvégi időbeosztás egysíkúsága jellemző volt az értékek alapján *közönyösnek* tekinthető csoportra is. Egyedül a tanuláshoz figyelhető meg kimagasló hétvégére tolodás, de még így is átlag alatti időt (3 és szűk  $\frac{3}{4}$  órát) töltenek tanulással. A tanulás ilyen mérvű előretörése kevés ahhoz, hogy az éllavas szabadidőt fölülmúlja (napi 4 óra 40 perc), ahhoz viszont elég, hogy háttérbe szorítsa a barátokkal való beszélgetést (3 és  $\frac{1}{4}$  óra), amely hétköznap még prioritást élvezett a tanuláshoz képest. A láthatatlanokhoz és diákközösségekhez hasonlóan tehát *a közönyösök is hétvégére halasztják a tanulást, a barátokkal való beszélgetésre így ennél kb. 40 perccel kevesebb időt szánnak*. Ami a munkát illeti, noha bár a hétköznapi másfél órához képest náluk figyelhető meg a legnagyobb mértékű hétvégi aktivizálódás, még ekkor is alulról súrolja a napi átlagos 1,8 órát.

A tanulásra, a szabadidőre és a munkára szánt idő előzetes várakozásainkkal ellentétben kevésbé differenciálja az értékek és a beágyazottság alapján létrehozott csoportokat. *A kapcsolati izoláltság, illetve az értékekkel szembeni közönyösség nem az időfelhasználás mennyiségi jellemzőivel függ össze, hanem sokkal inkább annak minőségével, tartalmával.*

## Összegzés

Tünetösszegzésünk nyomán rámutattunk a felsőoktatásban végbemenő hallgatói szocializáció vertikális dimenziójára, amelyben három szocializációs típust különböztethetünk meg: az intézményit, a közösségit és az individualizáltat. Ezek együttes jelenléte új kihívások elé állítja a felsőoktatást. Úgy véljük, egymástól független elemzéseinkben az individualizált hallgatói szocializáció áldozataira bukkantunk. Noha az eredeti elemzéseink során kirajzolódott típusok nem tökéletesen fedték egymást, mégis bebizonyosodott számunkra, hogy a láthatatlan, a közönyös és a létező hallgatók közös vonásokkal rendelkeznek. E hasonlóság leginkább abban ragadható meg, hogy mindannyiukat az elfordulás jellemzi valamitől: hallgatótársaiktól és oktatóiktól, az értékek között való döntéstől, vagy a hallgatói időfelhasználás hagyományos mintáitól (tanulás, szabadidő, munka). Kérdés, hogy ez az elfordulás az átalakulással járó bizonytalanságnak a tünete, vagy pedig egy állandósult helyzeté.

*Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea, Nyüsti Szilvia, Bocsi Veronika & Madarász Tibor*

<sup>35</sup> Ez azért érdekes, mert a másik két beágyazódás típusnál (az autonómnál és a céhbelineél) – amellett, hogy összességében mindenre 30–60 perccel többet szánnak – a tanulás hétköznap is 35–40 perccel megelőzi a barátokkal való beszélgetést. A láthatatlanoknál és diákközösségeknél pedig a tanulás inkább hétvégén kerül előtérbe.

## SZEMLE

### MUSZLIM KÖZÖSSÉGEK HELYZETE EURÓPÁBAN

Az elmúlt néhány évtizedben a tudományos irodalomban, azon belül is társadalomtudományokban, felerősödött az érdeklődés az Európában élő muszlim közösségek iránt. Ez kapcsolatban van azzal, hogy szinte minden egyes európai országban társadalmi feszültségek húzódnak a nemzeti többség és a muzulmán kisebbségek között. Olyan konfliktusokra lehet gondolni, mint például a 2005-ös párizsi külvárosi zavargások, a londoni terrortámadás vagy a dán karikatúra-botrány. A helyzetet tovább nehezíti, hogy az európai társadalmakat jelentős migráns hullámok érik, melyek legnagyobb csoportjai muszlim közösségekből kerülnek ki.

Az európai iszlám tematikájával foglalkozik az Európai Szociológiai Társaság (ESA) *Tanulmányok az európai társadalmakról* sorozatában 2010-ben megjelent, *Muszlimok a 21. századi Európában* című könyv. A szerzők a társadalomtudományok, azon belül is leginkább a szociológia és a politikatudomány művelői közül kerültek ki, de megtalálhatók neveléstudományi és antropológiai szemléletmóddal rendelkező kutatók is, így nagyfokú interdiszciplinaritás jellemző a kötetre.

A szerkesztők három fejezetre tagolták műüket, melyek mindegyike az iszlám és Európa kérdéskörében mozog. Az első fejezet tanulmányai az európai országokat globálisan érintő kérdésekkel foglalkoznak, míg a második és a befejező részben egyes országok egyedi helyzete kerül bemutatásra. Az elemzett országok első köre Európa centrumához, a második pedig a (fél)perifériájához tartozó országok közül került ki.

A kötet első fejezetének tanulmányai széles perspektívában mutatják be a muszlim közösségek jelenlegi helyzetét Európában. A bevezető írás az iszlamofóbia és a muszlimofóbia terminusokat használva tárja fel a muszlim kisebbségek és a nemzeti többségek közötti kapcsolatot. Iszlamofóbiának nevezzük az iszlám és értékeitől való irracionális félelmet, ezzel szemben, illetve emellett a muszlimofóbia inkább faji megkülönböztetésként definiálható. A fejezet következő tanulmánya történeti és szociológiai szempontból azt vizsgálja, hogy a különböző európai országokban milyen módon intézményesültek,

vagy éppenséggel nem intézményesültek az iszlám közösségek. Az intézményesülés folyamatára jellemző, hogy mindig egy hármas erőterében zajlik, melynek tagjai az állam, a keresztény egyház és a muszlim közösség(ek).

A kötet második nagy egysége öt európai állam (Anglia, Franciaország, Németország, Hollandia, Svédország) muszlim csoportjainak helyzetét, illetve a velük kapcsolatos (köz)politikákat mutatja be. Ezeket az országokat jelentős mértékű másodgenerációs bevándorló csoportok jellemzik, melyek a befogadó országokban már meghonosodottnak mondhatók. Németországban a konfliktus nemcsak a török közösség és az állam között áll fent, hanem a török közösségen belül is húzódik a törésvonal. A török muszlimok egyik jelentős részét a tradicionális értékeket követő törökök alkotják, akik ragaszkodnak a hagyományos valláshoz, az iszlám értékeihez, kultúrájához. Velük szemben helyezkednek el a „nyugatiasodott” törökök, akik már másfajta kultúrát, inkább nyugati szemléletmódot képviselnek. Ezt a törésvonalat erősítik, illetve keresztetik a török családokon belüli generációs különbségek. Az elsőgenerációs szülők és a másodgenerációs, liberálisabb szemléletmódú fiatalabbak közötti problémák szenvedő alanyai leginkább a nők.

Nagy-Britanniában már a 19. századtól kezdve jelen vannak muszlim közösségek, melyek leginkább Indiából és Afrikából származnak. Az angol multikulturalizmusra jellemző volt, hogy a köztestületek esetén például egyáltalán nem jelentett hátrányt a kisebbségi, a muszlim származás. A fejezet a történelmi jellegzetességek vázolása mellett azt is bemutatja, hogy ez a helyzet hogyan változott meg a 2001. szeptember 11-i, valamint a 2005-ös londoni terrortámadás után.

Svédországban az utolsó negyedszázadban nőtt meg leginkább a muszlim bevándorlók száma. A legnagyobb problémának itt az tekinthető, hogy egy erősen szekularizált társadalomban jelent meg egy olyan nagy lélekszámú közösség, mely erősen kötődik vallási szokásaihoz. Vagyis a társadalmi konfliktusok forrásai leginkább a vallás és az állam erőterében található. Hollandiában pedig a társadalmi párbeszédet az nehezíti, hogy az iszlám közösségek összetétele nagyon sokrétű, etnikai hátterük is jelentősen különböző, ellentétben Franciaországgal vagy Németországgal.



Az Európai Unióban Franciaország rendelkezik a legnagyobb muszlim közösséggel (több mint 6 millió fő). Többségük a volt francia gyarmatok (Marokkó, Algéria, Tunézia) bevándorlói közül kerül ki. A francia kisebbségpolitika az ún. köztársasági modellre épült, melynek lényege az országban élő kisebbségek teljes asszimilációja. Ez az integrációs modell a muszlim kisebbség esetében nem működik, folyamatos konfliktushoz vezetett már az 1980-as években, és utána is, ami legutóbb a 2005-ös párizsi külvárosi fiatalok zavargásában csúcspontot ért el. Ezt követően a politika integrációra képtelen csoportról beszél a muszlimok esetében, a köztársasági modell korlátairól viszont – a vallási, kulturális különbségek elfogadásának nehézségeiről – már kevésbé esik szó.

A kötet utolsó fejezete Európa déli régiójának országaira koncentrál: Görögországra, Olaszországra és Spanyolországra. Olaszországban több mint egymillió muszlim él, ami komoly kérdéseket vet fel az integráció, a vallási közösségek és az állami, politikai hatalom között. Spanyolországban a két civilizáció a történelem folyamán már korábban találkozott és élt együtt csaknem nyolc évszázadon át, egészen a mórok kiűzéséig. Spanyolországban az utóbbi évtizedekben megnövekedett az iszlám követőinek száma, ma már körülbelül egymillió muszlim él ebben az országban is. A muszlim kisebbség legjelentősebb része Marokkóból származik. A marokkói bevándorlók az országnak jelentős gazdasági, társadalmi problémát jelentenek, mert ez a társadalmi csoport rendelkezik a legmagasabb munkanélküli mutatókkal.

Görögországban szintén jelentékeny muszlim kisebbség él, amelynek legnagyobb része albán származású, de jelentős török közösség található Trákiában is, ők török identitásúnak vallják magukat, és már őslakosoknak számítanak. A bevándorlások hatására Görögország multikulturálissá, multi-etnikus társadalommá vált. A görög állam a két különböző muszlim közösséggel szemben egymástól eltérő közpolitikai stratégiát alkalmaz. A Trákiában élő török közösség széles autonómiával rendelkezik a kultúra, az oktatás és a vallás területén. Ezek a jogok nem a kulturális másság kategóriájának elismeréséből fakadnak, hanem a görög–török háborút követő szerződés következményei. A muszlim bevándorlók viszont más helyzetben vannak: még nem alakultak ki a konzultációs struktúrák a bevándorlók és a görög állam között.

Megállapítható, hogy a kötet aktuális kérdésekkel foglalkozik, hiszen majd minden európai államban valamilyen szintű – kisebb-nagyobb –

feszültségekkel jár a muszlim közösségek integrációja a társas/társadalmi közegekbe, mind makro- (állami), mind pedig mikroszinten (a közösségek vonatkozásában). Jelen kötet leginkább szociológusoknak, politológusoknak ajánlható, de azoknak is, akiket érdekel az európai társadalmak egyik legaktuálisabb kérdése, a muszlimok helyzete, migrációja és integrációjuk problematikája.

(Anna Triandafyllidou [ed.]: *Muslims in 21st Century Europe: Structural and Cultural Perspectives*. Routledge, 2010, Milton Park. 224p.)

Darvai Tibor



#### SPORADIKUS DIASZPÓRA-ÉRTELMEZÉSEK

Kötetünk az *International Migration, Integration and Social Cohesion in Europe* (IMISCOE) nevű projekt sorozatában jelent meg, ahol 2010-ben további öt kötet látott napvilágot, melyek mindegyike a migráció különböző szempontjait mutatja be (legális és illegális migráció, transznacionalizmus, állampolgárság, etnicitás és más „állandósult” kérdések). A sorozat új szemlélettel, interdiszciplinárisan és határokon átvéve együtt munkálkodó kutatók munkáit fogja egybe. Jelen könyv illeszkedik a sorba: multidiszciplináris, felvet több új és néhány szokatlan szempontot is. A szerzők munkájában az elmúlt években felfutó migrációkutatások kapcsán két állandóan visszatérő fogalom jelenik meg: a diaszpóra és a transznacionalizmus. Emellett az önkéntes és a kényszer migráció attribútumai villannak fel a szociológia, a politológia, a földrajz és az antropológia teoretikus és empirikus megközelítéseiben.

A kötet egyik szerkesztője, Thomas Faist, tanulmányában megállapítja, hogy a diaszpórához képest ugyan viszonylag új a transznacionalizmus kifejezés, de már az akadémiai szférán kívül is elterjedt. Míg előbbi nemzetállami konstrukciókban, különben élő populációkról szólva vagy épp identitáskonceptiókban bukkan fel, addig utóbbi elsősorban a mindennapi élet gyakorlatában jelenvaló különböző aktivitások vizsgálatakor jelenik meg. A reciprocitás, a szolidaritás, a rokonsági kapcsolatok, a politikai részvétel a ki- és bevándoroltak körében, valamint a határokon átnyúló vállalkozások, a kultúra áramlása – mind előhívja a transznacionalizmus fogalmát. Egy fogalmat,

amely a bevándorlók integrációja kapcsán merült fel, és már-már ideológiává nőtte ki magát. Faist a diaszpóra és a transznacionalizmus fogalmának fejlődését három karakter és régi/új használat dimenziói mentén vezet végig: a kényszeremigráns és zsidó diaszpórától az iszlám ummán (közösségen) át egészen a posztkoloniális értelmezésig (hibriditás és disszemiNáció).

Bruneau, aki társadalomföldrajzusként nyúlt a témához, a diaszpórák típusait próbálja elkülöníteni. A diaszpórák szembeállítja a transznacionalizmus fogalmával. A hibriditás és a Gottman-féle ikonográfia fogalommal operálva a területi és időbeli szempontokat emeli ki diaszpóraértelmezésében, majd a vállalkozás, a vallás, a politikai, kulturális diaszpóratípusokat járja körül írásában. Kiemeli, hogy míg a diaszpórák elveszítették a származási országgal való kapcsolatukat, de a közösségi memórián keresztül megőrizték kulturális sajátosságait, addig a transznacionalizmusban kulturális vonatkozások nem jelennek meg (lásd pl. a vállalkozókról írtakat). A török példák azt mutatják, hogy a transznacionális közösségekben a nacionalizmus hordozóit is megtalálhatjuk.

A szociológus Dahinden „helyben maradó” és „vándorló” migráns közösségeket különböztet meg a határon átnyúló mozgalmak és kapcsolatok vonatkozásában. Profi táncosokat, albán és örmény közösségeket vizsgálva a mobilitás és lokalitás transznacionális gyakorlatáról ír, s eközben a dinamikára és a folyamatra helyezi a hangsúlyt.

Weinar az EU és más szervezetek dokumentumaiban és migrációs politikájában megjelenő diaszpórákat vizsgálja. Bemutatja, hogyan konstruálja önmagát a diaszpóra, s válik a migrációs politika lényeges tényezőjévé, illetve hogyan jelenik meg a nemzetközi vagy nemzetek feletti szervezetek politikai diskurzusaiban.

A kötet szerzői kiemelik a diaszpóra és a transznacionalizmus hasonlóságait – a hazához, a befogadó országhoz való kapcsolódást, ezek egymásmellettségét, a kulturális autonómiát és az integráció vonatkozásait. Ugyanakkor megállapítják, hogy a diaszpóra a befogadó országhoz és az otthonhoz való kapcsolatokat, a transznacionalizmus pedig a határon átnyúló – tehát a kettő közötti – vonatkozásokat helyezi előtérbe. A diaszpóra a kollektív identitásra, a megosztott elképzelésekre fekteti a hangsúlyt, a transznacionalizmus inkább a mobilitásra, a hibriditásra, a kulturák közötti fordításra. Előbbi a történeti múltra, utóbbi a jelenre fókuszál.

A kötet szerzőinek módszertani megfontolásai között az a kérdés is szerepel, hogy a transznacio-

nális perspektíva hogyan győzheti le a társadalomtudományokban a módszertani nacionalizmust. A szociálantropológus Nina Glick Schiller a módszertani nacionalizmusról írva azt állítja, hogy a nemzeti határok nemcsak a társadalmak határait jelölik ki, de az esszencializmusnak azt a módját is, ahogyan a migránsokra mint „másokra” tekint, s a transznacionalizmusról gondolkodást is nemzeti és etnikai kategóriákba „kényszeríti”. Glick Schiller e módszertani nacionalizmus helyett a migráció helyi/nemzeti/globális szempontjainak vizsgálatában a *globális erő perspektíváját* ajánlja.

Érdekes a megközelítése Waterburynek, aki úgy találta, hogy a származási országban élő elit számára a kulturális reprezentációt az anyagi és politikai erőforrás jelenti. Azt feltételezi, hogy a különböző típusú migrációs formák különböző „diaszpórapolitikát” hívnak elő.

Koinova érdeklődése arra irányul, hogy milyen szerepe van a diaszpóranak a demokratizálódásban. Posztoszocialista államokból származó diaszpórákat vizsgálva arra a következtetésre jut, hogy azok politikai ereje függ hazájuk szuverenitásától.

King és Christou egy kevéssé ismert, ámde épp napjainkban a közfigyelem által is érdeklődéssel szemlélt területtel foglalkozik: a másodgenerációs „hazatérőkkel”, akik maguk csak a haza mítoszát ismerhetik. Azt tapasztalták, hogy a hazatérők identitása szituációs, kapcsolatoktól függő. Vizsgálatukat japán brazilok, brit születésű karibiak és görög amerikaiak körében folytatták, de megállapításaikat érdemes továbbgondolni európai maghrebi, német török/kurd, brit pakisztáni és más hazatérők vonatkozásában is.

Olaszországi ecuadori migránsok körében tett vizsgálódásai alapján Boccagni magán és nyilvános/közösségi transznacionalizmust különít el. Írásában inkább az előbbivel – ecuadoriak családi, rokonai és baráti kapcsolataival – és a közösségi lokalizmussal foglalkozik.

Faist szerint sokszor a szimultán történő események megragadása adja a problémát a kutatóknak, e nehézség kiküszöbölésére is akad példa a kötetben. Mazzucato az Amszterdam és Ghána közötti kétirányú mozgást vizsgálja, de megállapításait könnyen átültethetjük más régiók közötti transznacionális áramlásra is. Módszere (*simultaneous matched-sample methodology*) érzékeny a belső és a nemzetközi migráció jellemzőire, de sajátos megközelítést igényel, ahogy erre maga a szerző hívja fel a figyelmet. A migrációval foglalkozóknak nemcsak a származási ország politikai, gazdasági helyzetét, de a befogadó ország irányelveit és gazdasági körülményeit is ismerniük kell.



Európai és tengerentúli kínai tudósokkal és Kínában élőkkel foglalkozik Jonkers, aki a transznacionális kutatói együttműködést egohálók elemzésével vizsgálta. Kíssau és Hunger pedig a migránsok interneten való megjelenésével és virtuális közösségeinek tipizálásával járult hozzá a diaszpóra és transznacionalizmus értelmezéséhez. Írásukban a szerzők transznacionális online közösségeket (orosz migránsok példáján), virtuális diaszpórát (kurdok példáján) és etnikai online közösségi szférát (amilyen a törököké) különböztetnek meg. Azt is megjegyzik, hogy az „online” és az „offline” világ kapcsolatban áll egymással, nem független egyik a másiktól, ennek ellenére az online analízis nem helyettesítheti a valós világban végezhető terepmunkát.

Morales és Jorba a szervezeti transznacionalizmussal foglalkozik, három spanyol városban jelenlévő migráns szervezet transznacionális működését vizsgálva. Tanulmányuk nem kis mértékben azért is érdekes, mert korábbi kutatások a transznacionalizmust többnyire az individuuum szintjén vizsgálták. Megállapításuk szerint ezek a szervezetek nem elsősorban politikai céllal szerveződnek, sokkal inkább határon átnyúló szerveződésekben és helyi aktivitásokban jelennek meg, s az etnikai identitásépítésben és nemzetközi együttműködésekben is szerepet játszanak.

Bauböck a politológia felől közelíti a transznacionalizmust és a diaszpórát. A témát a politológia részéről elhanyagoltnak tekinti, úgy véli azonban, hogy e fogalmak használata jelentős mértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy a demokrácia normatív kihívásaival foglalkozunk – amelyek (ez esetben) a transznacionalizmusból fakadnak, és elmoszák a politikai határokat, és a diaszpóra identitását mozgósítják. Bauböck a nemzetközi kapcsolatokból kiindulónan foglalkozik a naturalizációval, a választásokon való részvétellel, az állampolgársággal, a joggal. Felveti a kérdést, vajon a transznacionalizmus helyett nem lenne alkalmasabb fogalom *transznacionális államiság*, amelyből hiányzik az ideológiára utaló „-izmus” végződés. A diaszpóra kiterjesztett fogalmát is reflektáltabbá teszi azáltal, hogy a bevett fogalom bizonyos vonatkozásait veszi górcső alá.

A kötetet – az interdiszciplinaritásból fakadóan is – a módszertani sokszínűség jellemzi, de a legfőbb érdeme, hogy az olvasó kedve szerint ismerkedhet meg migránsokra, menekültekre, hazatérőkre vagy diaszpórákra és transznacionális kapcsolatokra vonatkozó gondolatokkal, ami frissítőleg hathat a megszokott kulturális diaszpóra-megközelítésekkel és szociológiai-közgazdaságtani

transznacionalizmus-fogalmakkal dolgozó kutatók számára. A kötetben található értelmezések sporadikusak – két fogalom mentén összeérő különböző megközelítéseket, változatos empiriakat mutatnak be –, ennek ellenére gyökeret verhetnek a téma iránt érdeklődők gondolkodásában.

(*Rainer Bauböck & Thomas Faist [eds]: Diaspora and Transnationalism. Concepts, Theories and Methods. Amsterdam University Press, 2010. p. 357.*)

Nagy Terézia



### „ÉS MÉGIS MOBIL A FÖLD” – NEMZETKÖZI HALLGATÓI MOBILITÁS A 21. SZÁZAD ELEJÉN

Napjainkban a magyar felsőoktatásba készülő fiatalok legnagyobb része tervezi, hogy a tanulmányai során hosszabb-rövidebb időt külföldön tölt majd – például csereprogramok révén, közös kutatási projektekben dolgozva, közös képzések során. Ez azonban nem magyar vagy kelet-közép-európai sajátosság, hisz a 21. század első évtizedének végére globális szinten az összes külföldön tanuló egyetemista és főiskolás száma már megközelítette a 2,9 milliót is, ami közel 57 százalékos növekedést jelent az egy évtizeddel korábban mért adatokhoz képest. Bár a másodlagos jelzálogpiacról induló gazdasági válság 2009-ben érzékenyen hatott a külföldön tanuló diákok létszámára, napjainkban a hallgatói mobilitás újra emelkedő pályára került. Közép és hosszú távon a hallgatói mobilitás minden szakértő szerint szignifikánsan emelkedni fog, és egyesek szerint a 2020-as évekre elérheti az eddigi csúcshoz számított létszám dupláját, azaz az akár 5,8 millió tanulót is.

A mai nemzetközi hallgatói mobilitás előzményei között mindenképpen érdemes megemlíteni a céhlegények késő középkorra jellemző külföldi szakmai tapasztalatszerzési útjait. A céhlegények a céhekben folyó oktatás után a szakma csínját-bínját külföldi utazásaik során sajátították el, hogy az idegen országokban szerzett professzionális tudást saját maguk, illetve közösségük számára később otthon hasznosítsák. Szintén számos példát találunk a hallgatói mobilitásra a középkori európai egyetemek világában, hisz már akkor is gyakori volt, hogy a hallgató az egyik országban kezdett egyetemre járni, tanulmányait

egy másikban folytatta, és azokat esetleg egy harmadik egyetemen fejezte be.

Ezt a fajta hallgatói mobilitást a 20. században az Amerikai Egyesült Államokban csiszolták tökélyre, és részben ennek köszönhető az USA munkaerőpiacának mobilitása és ezáltal a világ egyik vezető gazdaságává válása. Európában a II. világháborút követő hidegháborús helyzet elvágta az egyetemek, illetve a kutatók és oktatók közötti személyes kapcsolatokat, amelyeket az Unió csak a nyolcvanas évek közepén indult Erasmus-program révén kezdett újjáéleszteni. A berlini fal leomlását és a keleti blokkban végbemenő demokratikus fordulatot követően az Európai Bizottság kiemelt prioritásává tette a felsőoktatásban részt vevő hallgatók mobilitásának növelését – a kelet-közép-európai országok egyetemistái és főiskolásai számára kiírt Tempus-programot is ekkor indították el. Európa és az EU számára a felsőoktatási reformok és mobilitás területén a legnagyobb áttörést a Bolognai Nyilatkozat elfogadása jelentette.

Ezt a trendet tovább erősítették az európai felsőoktatásért felelős miniszterek 2009-es találkozásán, Leuvenben, amikor is azt tűzték ki célul, hogy 2020-ig a hallgatók 20 százaléka kell hogy szerezzon külföldi tapasztalatot tanulmányai során. Az EU szempontjából a mobilitás mellett egyik legfontosabb érv Európa versenyképességének megtartása és javítása. Ugyanis a hallgatói mobilitás, a képzési rendszerek egymással kompatibilissé tétele és a végzettségek elismerése a munkavállalói mobilitást erősítheti, ami jelentős mértékben hozzájárulhat egy valóban egységes európai munkaerőpiac létrehozásához.

A témakör mélyreható vizsgálatához azonban sajnos hiányoznak a naprakész és megfelelő adatok. Bár a nagyobb nemzetközi szervezetek (például az OECD) elkezdték a nemzetközi hallgatói mobilitásra vonatkozó adatok gyűjtését, de ezek mennyisége, strukturáltsága, részletessége és összehasonlíthatósága más szervezetek adataival még nem elég jó. Ezért is tarthat kiemelt érdeklődésre számot a 2009-ben, az *Institute of International Education* (IIE) és az *American Institute of Foreign Study* gondozásában megjelent könyv, recenzióknak tárgya, amely a nemzetközi hallgatói mobilitás témakörét nyolc dolgozat formájában, több aspektusból megvilágítva próbálja áttekinteni, mérlegelni, analizálni.

Az első fejezetben a kötet szerkesztője, Rajika Bhandari és kollégája, Peggy Blumenthal arról értekezik, hogy a fejlett országokra mindig is jellemző volt az „agyelszívás” (*brain drain*), azaz fej-

lődő országok hallgatóinak elcsábítása fejlett országokba. A szerzők azonban számos példával illusztrálják, hogy az „agyelszívás” mellett egy újfajta tendenciának is szemtanúi lehetünk: az „agycsere” (*brain exchange*) során már nem minden potenciális hallgató tervezi, hogy elköltözik egy fejlettebb országba, hiszen egyre jobb nevű iskolák vannak már saját hazájában is. Ezen felül jellemző vonása az „agycserének”, hogy még ha a hallgató külföldön, egy fejlett ország egyetemén tanul is, ezt követően hajlamos visszatérni hazájába, mert ott könnyebben tud érvényesülni, karriert befutni, esetleg hozzájárulni ahhoz, hogy idővel még kevesebb hallgató hagyja el az országát.

A következő cikkben arról olvashatunk, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitásban részt vevő felsőoktatás az utóbbi évtizedekben olyan piaci szektorrá vált, ahol oktatási szolgáltatásokat lehet értékesíteni, ahol olyan befektetéseket lehet eszközölni, amelyek elősegítik az oktatási szolgáltatások minőségének emelését, profitabilitásának növelését. A fejezetben az UNESCO egyik háttérintézményének, az Institute for Educational Planning munkatársa, N. V. Varghese mutatja be a Világkereskedelmi Szervezetnek (WTO) a szolgáltatások nemzetközi kereskedelmére vonatkozó megállapodását, a GATS-ot (General Agreement on Trade in Services) – fókuszba állítva az oktatási szolgáltatások határokon átnyúló kereskedelmének szabályozását. A kereskedelmi megállapodás aláíróinak vállalniuk kellett, hogy az országuk felsőoktatását a szabad kereskedelem előtt megnyitják. A GATS kontextusában az intézmények, az oktatók és a hallgatók is a transznacionális mobilitás résztvevői. Az oktatási szolgáltatások biztosítói befektetőként jelennek meg (kevésbé oktatóként), fel kell hívniuk a piac figyelmét saját magukra, hogy ezáltal üzlethez és tisztes haszonhoz jussanak.

Varghese szerint a GATS révén a nemzetközi felsőoktatási szolgáltatások piacának ez a haszon-szerzésre irányuló magatartása a szolgáltatásokat értékesítő intézmények között egyenlőtlen piaci versenyhez vezetett. A fizetőképes nemzetközi hallgatók magán fenntartású intézményekbe csábítása oda vezethet, hogy az állami intézmények csak a szegény hallgatók számára maradnak fenn, ami erodálja azok létjogosultságát. Varghese konklúziója, hogy mindig is lesznek nyertesek és vesztesek a felsőoktatásban, ezért az oktatáspolitikusoknak, illetve a felsőoktatás irányítóknak az a feladata, hogy pontosan azonosítsák ezek körét és olyan szabályozási környezetet alakítsanak ki, amely a két csoport közötti távolságot minimalizálja.



A harmadik fejezetben a Sabine O'Hara a tudósok mobilitásáról és annak az egész akadémiai rendszerre való hatásáról értekezik. Írásában öt fontos trendet emel ki, amelyek a kutatások mobilitása révén jöttek létre. Többek között az internet révén a kutatásokat már nemcsak egy-egy intézményben lehet végezni, hanem számos egyéb helyszínen is: a tudágyarak már nem kizárólag az egyetemek. Egyre több ország költ a globális témákkal kapcsolatos kutatásokra, amelyek során a résztvevőknek globális kooperációkat kell kialakítaniuk. Az így létrejövő tudáshálózatok O'Hara szerint egyre multinacionálisabbá és multidiszciplinárisabbá válnak.

A negyedik fejezetben Bernd Wächter a bolognai folyamat hatásáról értekezik. A szerző egyik legfontosabb megállapítása, hogy további empirikus adatok szükségesek a mobilitásra való hatások méréséhez, hiszen a meglévők nem elég részletesek, nem egyértelműek, nehezen összevethetőek. A szerző szerint a bolognai folyamat tíz éve ugyan még nem elegendően hosszú idő ahhoz, hogy mérni lehessen mobilitást ösztönző hatását, hatékonyságát, azt azonban már most egyértelműen ki lehet jelteni, hogy mind az Európán belüli, mind az Európán kívülről érkező hallgatói mobilitást támogatja, erősíti, még akkor is, ha ennek pontos mértéke még nem ismert.

Az ötödik fejezetben a grazi egyetem közös és kettős oklevelet (joint degree, illetve double degree) adó képzéseiről olvashatunk. Véleményünk szerint a cikkben foglaltak bármely magyar felsőoktatási intézménynek hasznos kiindulópont lehet külföldi egyetemmel tervezett hasonló képzések indításához és fenntartásához. A szerzők megállapítják, hogy a közös és a kettős diplomát adó képzésekben rejlt rengeteg kihívás, nehézség ellenére az ilyen típusú programok hatékonyan szolgálgják a hallgatók nagyobb mobilitását, a Bolognai Nyilatkozat egyik legfőbb célját.

A hatodik fejezetben a dublini egyetem oktatója, Ellen Hazelkorn a felvételi rangsorok és a felsőoktatási intézmények toplistájának hatásáról írt egy hasznos értekezést. Szerinte jelentősen megváltoztak az OECD-országok egyetemeinek módszerei, miként csábítsák magukhoz a legjobb tanulókat. Ugyanis mostanra a szülők és a hallgatók számára minőségi oktatás jóformán csak azokban a felsőoktatási intézményekben folyik, amelyek a négy nemzetközi rangsor elején helyezkednek el.

A hetedik fejezetben Titus Galama and James Hosek a tudomány és a technológia alapvető fontosságát mutatja be az Amerikai Egyesült Államok versenyképességének megőrzésében.

Szerintük a tudományos és mérnök szakemberek iránti globális verseny hatására erősödni fog a verseny a felsőoktatásban részt vevő hallgatók között is. Ezért nem mindegy, hogy a hallgatók mely országokban tanulnak, és később hollépnak a munkaerőpiacra. A két szerző azt javasolja, hogy az USA kormánya támogassa a jól képzett tudományos és technológiai szakemberek migrációját Amerikába. Szerintük ezért például nem szabadna limitálni az ilyen szakértőknek megadható vízumok számát. Hasonló konklúzióra jutott néhány évvel korábban a világ egyik leggazdagabb embere, Bill Gates is, aki a Microsoft keretein belül látta, hogy jól képzett szakembereket egyre nehezebb Amerikán belülről pótolni, bővíteni.

A nyolcadik és egyben utolsó fejezetben a nemzetközivé válás legújabb fejleményeiről, vívmányairól olvashatunk. Jane Knight többek között a határokon átvivő felsőoktatás minőségbiztosításáról, az akkreditáció nemzetközivé válásáról, a közös és kettős diplomákról, a rangsorok hatásáról és összességében a nemzetközi hallgatói mobilitásról írt egy érdekes dolgozatot. A szerző konklúziója jól összefoglalja a könyv olvasása közben bennünk is többször felmerülő problémát – nevezetesen a nemzetközivé, interkulturálissá és globálissá váló felsőoktatástól proaktív és innovatív attitűdje miatt egyre újabb és újabb megoldásokra, vívmányokra, módszerekre lehet számítani, miközben az egyetemektől az is elvárható, hogy a fejlődés nem várt hatásaira is odafigyeljenek, és kezelni tudják azokat.

Összefoglalva, ez a könyv kötelező olvasmány mindazoknak, akik a nemzetközivé váló felsőoktatás mobilitásáról többet akarnak megtudni. Az olvasóban azért marad némi hiányérzet: még számos aspektust, megközelítést, technikai és oktatási részletet kellene bemutatni ahhoz, hogy igazán átfogó mű legyen. Ennek ellenére ahogy a modern globalizáció első fázisainak bemutatására törekedő *És mégis lapos a Föld* című könyv a közgazdaságtanban vált nagyon gyorsan alapművé, úgy válhat ez a könyv is a felsőoktatási hallgatók nemzetközi mobilitását érintő területeken megkerülhetetlen művé, hivatkozási alappá. Ha pedig egyszer magyar nyelven is kézbe foghatjuk a Rajika Bhandari szerkesztésében készült könyvet, akkor a magyar kiadó marketingeseinek javasoljuk a hasonló célzatú *És mégis mobil a Föld* könyvcímet...

(Rajika Bhandari & Shepherd Laughlin (eds) *Higher Education on the Move. New Developments in Global Mobility. Institute of International Education, 2009, New York. 130 p.*)

Pongrácz Kornélia



# SUMMARY

---

## FOREIGNERS

Educatio, following its tradition of special issues, in this volume (edited by István Polónyi) discusses the way in which foreigners, foreign cultures and customs have become accepted and integrated into Hungary, and analyses and describes the economic and cultural effects they have had, especially in terms of education and educational policy.

The first article – *The effects of foreign capital and labour* – by István Polónyi, first analyses the flow of FDI into Hungary – considering, too, the economic theories related to this phenomenon, before illustrating the nature of the incoming capital by source country and the future prospects for inward investment. Following this, the article touches on the most important factors related to international labour migration and then considers the effects of investment flows and inward labour migration on educational policy and the education system. The article also offers a brief introduction to the other articles in the volume.

The following study is Tibor Frank's *Our Homeland and the World*. Over the last 20–30 years, the English language and American culture have had a huge impact on Hungarian society. The paper takes a look at the use of earlier international languages, such as Latin and German, and gives special attention to the role of international or World English in Hungary today. The country has been subject to a great number of changes – political, economic, social, and cultural – all occurring more or less at the same time. The effect of the influence of the United States has proved to be decisive in many walks of life. The author compares the various American images of Hungary in 1956 and goes on to examine multiculturalism, both as a theory and as a methodology when writing about American history. Hungarian history also needs to be approached from more innovative directions in order to create – or recreate – social cohesion and solidarity. Some American ideas and ideals might be beneficial in re-evaluating and eventually reconsidering the social fabric of Hungary, past and present.

The study by Attila Melegh (*Globalization and migration: the case of Hungary*) concentrates on how Hungary has been integrated into migratory processes shaped by the changes occurring in the era of globalization. The study argues that the collapse of state socialism in Hungary was an important consequence of the macro-economic changes in the era of globalization, and the migratory processes since the early 1980s can be explained by these changes. The study also argues that until the early 2000s Hungary was becoming a newly immigrant country with low intensity out-migration, and there was a utilization of some of the comparative advantages here in terms of economic well-being in the country; while, later, this process slowed down and, due to difficult labour market conditions, the country has lost most of its attractive features.

Mihály Csákó (*Anti out-group feeling at the schooling age*) analyses sets of data relating to ethnic and national intolerance among adolescents. Only one third of the sample can be considered fully tolerant, while a high level of intolerance is found against Gypsies, Jews and Romanians. Such attitudes are deeply embedded in Hungarian historical tradition, and no other group of nations emerges as a target of resentment in the same way. Attitudes are not inherited biologically; of course, they are developed by the operations of agencies of socialisation – such as family, school, and media. The strongest individual

variable in this exposé is the type of school frequented by the young people in question. Gender and the cultural capital of the family may also contribute to variations. Further studies are needed for a deeper exploration of the issue.

In the introduction to her article *Specialised schools for migrant children*, Ágnes Vámos establishes that, as a result of transnational migration, a separate group of students has formed – those who study not in local authority schools, but in schools run by the state, international organisations or the private sector. The mainly 12-year secondary schools do not attract their students exclusively through the use of foreign language or dual Hungarian-foreign language teaching – but, rather, via their network of international relations, their mobility and their intercultural openness, and not least through the high level of services they give their student–parent client group. The polarisation of Hungarian society has led to the emergence of a demand for this kind of fee-paying education, which (1) is a factor from the social group to which the student belongs and not his/her citizenship, (2) provides a constant environment for international education for a specific social grouping, and (3) means that Hungarian citizens do not necessarily need to travel abroad to get this kind of education. It is in the interests of the Hungarian state to create and maintain this kind of international institute and to require that the institutes that offer education to foreigners abide by international rules (as in the case of the NATO air base staff at Papa). The study introduces the international schools currently operating in Hungary, and examines how the Tarczy Lajos Primary School is trying, as a local government-funded institution, to satisfy the demands of families moving internationally, while abiding by the requirements of an international contract and yet operating within the framework of Hungarian public education.

The title of Ildikó Hrubos's article is *Eternal higher education values – with changing emphases*. The Bologna Declaration that started the European higher education reform in 1999 listed student and staff mobility as one of six fundamental goals. The reason that mobility plays a paramount role in reform is that it is vital in order to achieve the real goal: the international mobility of graduates in the labour market. For the funding providers the creation of a European elite was the unspoken goal, whose members will gain experience at other European universities, as students, which will make mobility in the European labour market easier for them. Originally, the Bologna reform was designed within a European context but, soon, external effects – the globalisation of higher education and research – became apparent. In order to develop national and European strategies, the construction of harmonised data collection systems, clarification of fundamental concepts, and the economic, cultural, academic and human values of mobility are needed.

József Berács and Erzsébet Malota's article *Is it worth coming here to study?* examines students coming to study in Hungary in terms of their national origin, and considers in detail their opinions regarding their experience. It examines the way foreign students become integrated into the Hungarian environment, their satisfaction with the services provided by the universities and colleges, and the attitudes they experience. Using a earlier study from 2004 as a comparison, in 2010 a larger proportion (58% compared to 43%) declared that they would choose Hungary again. As an explanation for this it was primarily satisfaction with transport, accommodation and shopping opportunities and the behaviour they experienced towards them which were decisive factors. In conclusion, the article establishes that the level of university services needs to be significantly improved and that a conscious, harmonised national and international strategy is necessary to attract more exchange and full-time students to Hungary.

## EDUCATIO KIADÓ

AZ OKTATÁSKUTATÁS LEGÚJABB EREDMÉNYEINEK ELSŐDLEGES FORRÁSA PEDAGÓGUSOKNAK, A TÖRVÉNYHOZÓ ÉS VÉGREHAJTÓ HATALOM SZAKÉRTŐ ÉS ÉRDEKLŐDŐ KÉPVISELŐINEK, ÉS MIND-AZOKNAK, AKIKET AZ OKTATÁS PROBLÉMÁI FOGLALKOZTATNAK.

### TÁRSADALOM ÉS OKTATÁS

- HRUBOS ILDIKÓ (ed) (2004) A gazdálkodó egyetem
- POLÓNYI ISTVÁN (2004) A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20–21. századfordulón
- LUKÁCS PÉTER & NAGY PÉTER TIBOR (eds) (2004) Oktatáspolitikai. Válogatás a hazai szakirodalomból
- KOZMA TAMÁS (2005) Kisebbségi oktatás Közép-Európában
- KARÁDY VIKTOR (2005) A Francia Egyetem Napóleontól Vichyig
- KARÁDY VIKTOR (2005) Francia felsőoktatás – francia társadalom
- KOZMA TAMÁS & RÉBAY MAGDOLNA (2006) Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában
- BAJOMI IVÁN (2006) Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban
- HAVAS GÁBOR & LISKÓ ILONA (2006) Óvodától a szakmáig
- SÁSKA GÉZA (2007) Rendszerek és váltások
- SÁSKA GÉZA (2007) Közműveltség és magántudás

### KUTATÁS KÖZBEN

- FEHÉRVÁRI ANIKÓ & GYÖRGYI ZOLTÁN (2006) Kiút a gödörből - Az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány KID-programja
- SZEMERSZKI MARIANNA (2006) Ifjúságségítő képzés a felsőoktatásban
- HRUBOS ILDIKÓ & TOMASZ GÁBOR (eds) (2007) A bolognai folyamat intézményi szinten
- ZOLTÁN GYÖRGYI (ed) (2007) Give a chance...
- ZOLTÁN GYÖRGYI (ed) (2007) Giving Opportunities, Leaving Disadvantages
- LISKÓ ILONA & FEHÉRVÁRI ANIKÓ (2008) Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről
- GYÖRGYI ZOLTÁN (ed) (2008) Az integráció érdekében - A Második Esély című Equal-program keretében készült tanulmányok
- FEHÉRVÁRI ANIKÓ (ed) (2008) Szakképzés és lemorzsolódás

KERESSE KIADVÁNYAINKAT A KÓDEX KÖNYVESBOLTBAN (HONVÉD U. 5),

KERESSE A KÖNYVTÁRAKBAN,

VAGY RENDELJE MEG KÖZVETLENÜL A KIADÓTÓL:

EDUCATIO KIADÓ, 1055 BUDAPEST, SZALAY UTCA 10-14.

