

MIGRÁNSOK ISKOLÁI

EBBEN 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 gyermekeinek. 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

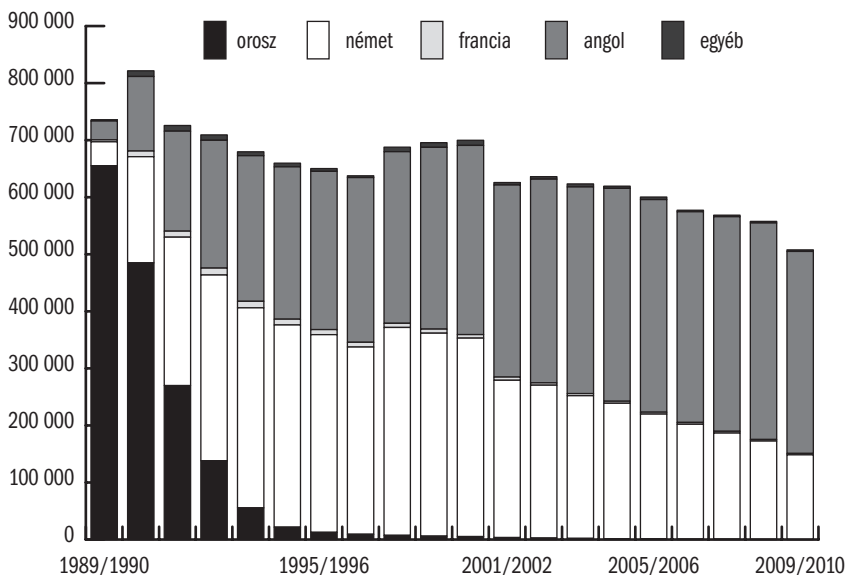
Oktatásszociológiai és pedagógiai dimenziók

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 befogadást 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.”¹ „A SEK International School Budapest [...] a SEK Nemzetközi Szervezetéhez tartozik (www.sek.net), amely Európán kívül jelen van az USA-ban és Latin-Amerikában és több mint 110 éve áll az oktatás szolgálatában.”² Ez utóbbi iskola a 200 tagszervezetet tömörítő The International Schools Association-nak is tagja.³ 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-kereszteny-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 érvesztesés 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-kozmodizmus. 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-értelmiség⁴ (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.

⁴ 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 családok 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 kéttanyanyelvűség 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.

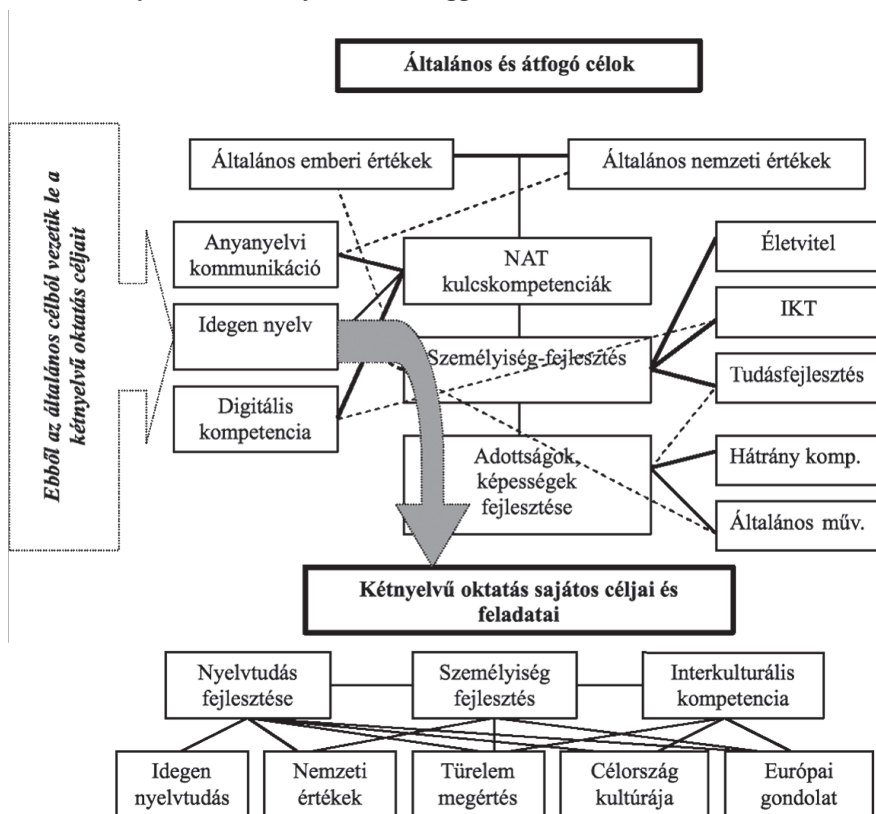
A magyar és nem magyar tanulók együttnevelésének előkészítése

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.⁵ 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.⁵ 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 többlétszolgáltatások fedezetét a fenntartónak kell állnia vagy a nevelési-oktatási intézménynek saját forrásból kell biztosítania.

A pedagógiai program jellemzői

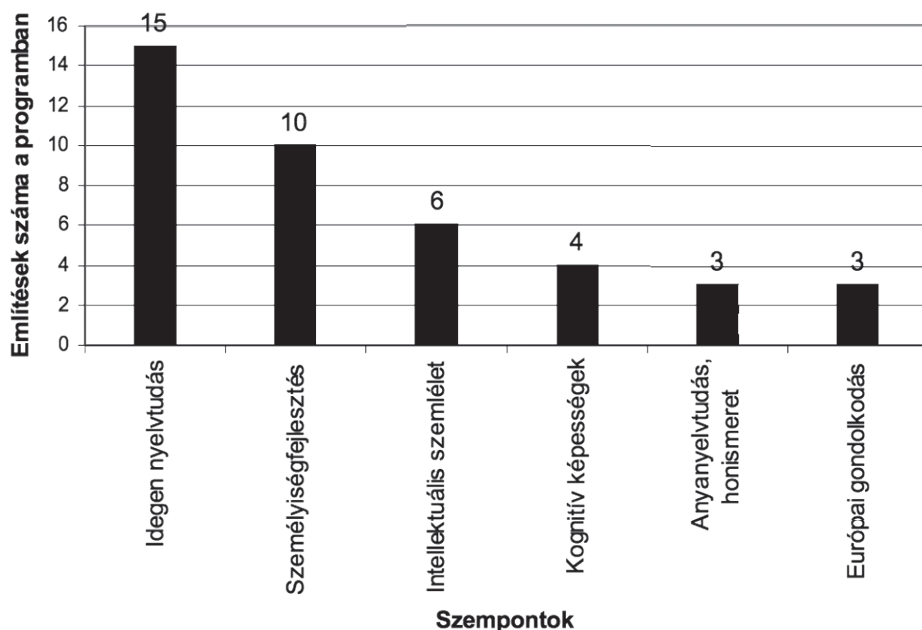
2. ábra: A Tarczy Lajos Általános Iskola pedagógiai programjának általános nevelési céljai és a két tanítási nyelvű oktatás céljainak összefüggései



⁵ 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 – konkrétabb 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 megszervezésére⁶

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 figyelve kétségtelenül a kétnyelvű oktatás és interkulturális nevelés-oktatás irányába fordult.

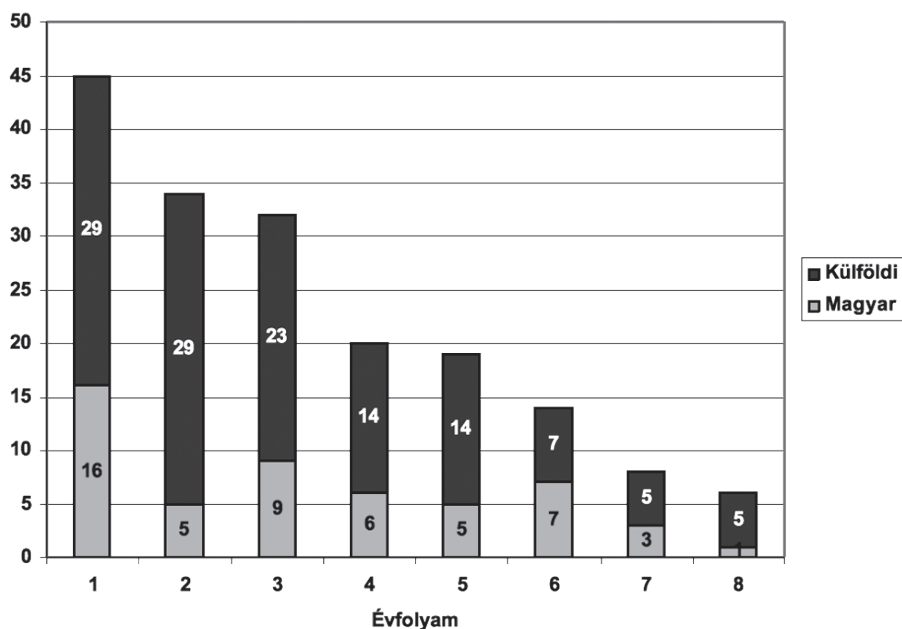
Az interkulturális pilot-programnak a Tarczy Lajos Általános Iskolában abban látszik jelentősége a pedagógusok esetében, hogy fokozta érzékenységüket olyan tanulók iránt, akik hazájuktól távol élnek, akik nem anyanyelvükön tanulnak. Az, hogy azonosíthatóvá váltak az új feladattal járó teendők, remélhetően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

⁶ 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, legtöbben az USA-ból (38 százalék). Többen 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.

