

Második generációs vietnámi tanulók akkulturációja és iskolai szocializációja Magyarországon

Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok – OTKA, 68279

Nguyen Luu Lan Anh – Győri János

ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ

A globalizáció és a kultúrák találkozásának korában a magyar iskola olyan régi és új jelenségekkel találkozik, amelyek szociokulturális szempontok vizsgálatát igénylik. Olyan új bevándorló csoportok gyermekei is megjelennek a magyar iskolában, akiknek a jelenléte 30-40 éve még kivételesnek volt mondható. Különböző becslések szerint 10 ezer kínai mellett 4-5 ezer vietnámi él Magyarországon, iskoláskorú gyermekeik a magyar iskolákat látogatják. A többségi társadalomban, az iskola világában való boldogulásuk érdekes kérdéseket vet fel; eltérő kulturális, szülői, családi, motivációs hátterük az eddigi gyakorlathoz képest új helyzet elé állítja a tanárokat és az iskolát.

A Magyarországon élő vietnámiak olyan újonnan bevándorolt csoportot képeznek, akiknek származási országát mind földrajzi, mind kulturális értelemben nagy távolság választja el Magyarországtól, szoros kapcsolatot tartanak a származási kultúrával, a származási országban maradtakkal, de nem kevesen közülük itt tervezik saját és gyermekeik jövőjét. E miatt az erős kettős kötődés miatt is kapott különösen nagy hangsúlyt az etnikai-kulturális identitás kérdésének vizsgálata. Az iskolával kapcsolatos értékeket és viselkedési mintázatokat, a tovább tanulásval kapcsolatos terveket mind-mind átszőni és befolyásolni látszik az etnikai-kulturális identitás konstrukció.

A magyar iskolába járó vietnámi fiatalok akkulturációját, etnikai-kulturális identitás konstrukcióját, fejlődését tágabb kontextusba helyezve próbáltuk megragadni. Egyrészt ezeket más, magyarországi csoportokhoz viszonyítjuk: a bevándorló vietnámi fiatalok akkulturációját, etnikai-kulturális identitását, identitásfejlődését más, etnikai-nemzeti, és történelmi kisebbségekhez tartozó (német, roma, szlovák) fiataloktól kapott adatokkal összevetve értelmezzük. Másrészt nem csak maguk a fiatalok, hanem szüleik, valamint a vietnámi közösség akkulturációs stratégiái is vizsgálatunk tárgyát képezik. Az identitás, különösen az etnikai identitás fejlődése nem érhető meg egyedül az egyéni folyamatokra koncentrálva, a családot és a közösséget is figyelembe kell venni (Phinney és Ong, 2007). Kutatásunk során tapasztaltuk, valamint a szakirodalom újabb fejleményei (Ward, Kagicibasi, 2010) arról győzték meg, hogy az egyéni és családi szinten való vizsgálódás mellett a közösségi stratégiákat, törekvéseket is fontos megragadni. Ennek megfelelően kutatásunk közösségi szinttel egészült ki, fontos értelmezési keretet adva az egyéni és családi szintű adatok megértéséhez.

Az akkulturáció egy másik kulturális csoporttal való (huzamosabb) találkozás következményeként, az egyénben, illetve a csoportban fellépő változásokra vonatkozik (Berry, 2003). Ebben a keretben az identitás kérdése akként fogalmazható meg, hogy ebben a kettős – vietnámi és magyar – kötődésben kinek, minnek érzi magát az egyén? Hogyan jelennek meg a különféle (európai, ázsiai, magyar, vietnámi) identitások? Ezek hogyan jelennek meg az iskolával kapcsolatos viselkedésekben és a jövőbeli tervekben? A szülő, a közösség milyen irányba szeretné formálni a felnövekvő generáció identitását a jövőben és

ennek érdekében mit tesz a jelenben? A gyökereknek milyen támogató, irányjelölő szerepet tulajdonítanak, vagy éppen elszakadási pontként tekintenek rájuk?

A továbbiakban röviden bemutatjuk a magyarországi vietnámi közösséget, majd az egyéni és családi akkulturációs- és identitásstratégiákat, a tanulással, iskolával kapcsolatos értékeket és viselkedési mintázatokat, ezt követően pedig a közösség identitást erősítő törekvéseit vietnámi hétvégi nyelvviskolókkal és egy budapesti iskolában rendezett vietnámi kulturális nappal kapcsolatban.

Vietnámi bevándorlók Magyarországon

Bár a közvélemény meglehetősen magasra taksálja a bevándorlók és egyéb kisebbségek számát Magyarországon (Krekó, Juhász, 2012), nehéz pontosan megbecsülni a bevándorlók számát (Hárs, 2010). Leszögezhető, hogy más európai országokhoz képest egészen elenyészőnek mondható a bevándorlók jelenléte, ráadásul jelentős részük határon élő magyar etnikumú. A huszadik század második felétől ösztöndíjas egyetemistaként, különböző szakmai és tudományos továbbképzéseken részt vevőként, elvétele szakmunkásként, mindenesetre kizárólag valamilyen hivatalos keretben szervezeten itt tartózkodó vietnámiak száma nem haladta meg a pár százat. A rendszerváltás után vállalkozási, családgyesítési, illetve tanulmányi célból, de már többségükben magánúton idekerült vietnámiak száma a régebb óta itt tartózkodókkal együtt 4-5 ezerre tehető. Ezzel a számmal a kínaiak után ők lehetnek a második legnépesebb, Európán kívülről bevándorló csoport Magyarországon.

A külföldi állampolgárok legnagyobb számát a határon túli magyar anyanyelvűek teszik ki. A nem magyar ajkúaknak két nagyobb csoportja rajzolódik ki: a multinacionális cégeknél dolgozó, nem túljelentős számú, ún. „nyugatiak” vagy gazdagnak tekintett külföldiek, amerikaiak, nyugat-európaiak (és japánok) mellett a másik csoporthoz sorolhatóak a többnyire alacsonyabb státusszal asszociált kínaiak, vietnámiak, mongolok, afgánok, különböző arab és fekete afrikai országból származók (Feischmidt, Nyíri, 2006). Ez a két csoport a szakirodalomban (Montreuil és Bourhis, 2001) a többségi társadalom által „értékes”-nek és „nem értékes”-nek tekintett migráns kategóriának felel meg. A közbeszéd nem igen tartja a magyar társadalom, illetve magyar kulturális élet szerves részének sem az „értékes”-nek, sem a „kevésbé értékes”-nek tekintett csoportot.

Egy 2009-es, hat különböző bevándorló csoportot bevont vizsgálatból (Örkény, Székelyi, 2010) kiderült, hogy a vietnámiak tartózkodnak a leghosszabb idő óta, átlagban 14 év óta Magyarországon. A vizsgált mintában a vietnámiaknak van a legtöbb, magyar iskolába járó gyermekük. Ilyen hosszú távú migráns létben még komolyabb feladatot jelent a családoknak, hogy miként nőnek fel a gyerekeik, a magyarországi boldogulással együtt hogyan vigyék tovább a vietnámiságot.

A korántsem homogén vietnámi csoporton belül sokan kereskedelemről élnek. Gazdasági tevékenységükről utóbbi időben született munkáknak köszönhetően (Várhalmi, 2008) már egyre több információ áll rendelkezésre. Kifejezetten pszichológiai irányultságú munkák viszont még váratnak magukra.

A konfucianus hagyományok által is erőteljesen befolyásolt vietnámi kultúrában a tanuláshoz központi szerepe van. Különböző európai országokban, többek között Magyarországon élő kínai migránsok körében kimutattuk (Nguyen Luu és munkatársai, 2009), hogy a tanuláshoz rendkívül fontos értéket tulajdonítanak. Szinte kivétel nélkül mindegyik megkérdezett szülő

azt állította, hogy minden más szempontot maga mögé szorítva a jó iskolázatásnak van a legfontosabb szerepe abban, hogy sikeres, boldog jövőjük legyen a gyermekeiknek. Nem ritka, hogy a tanulásban látják a társadalmi mobilitás egyedüli lehetőségét, és ez korántsem csak középosztálybeli családokra jellemző. A tanulásban vetett hit és az ebbe való befektetés még jobban érthető, ha figyelembe vesszük, hogy az emberi cselekvések, döntések értelmezési egysége ebben a kultúrában nem az egyén, hanem a család. Nem ritka, hogy az első generációs szülők saját társadalmi mobilitásukról, sokan közülük szakmai karrierjükéről lemondva, diplomás létükre piacokon folytatnak kereskedői tevékenységet, hogy többek között gyerekeik tovább tanulásához tudjanak elegendő anyagi tőkét szerezni (Barna, Nguyen Luu, Várhalmi, 2012). A gyerekek tanulása összefüggésben áll a családi diskurzusban megjelenített szülői feláldozással, az egész család stratégiájával és tervezéssel. A velük szemben támasztott magas tanulmányi és teljesítményelvárás sem független ezektől.

Különösen a gazdasági okokból kivándorolt családoknál tapasztalhatóak a szigorú elvárások a gyermekekkel szemben (Dion, 2006). Boneva és Frieze (2001) szerint eleve azok a személyek választják a kivándorlást az otthon maradás mellett, akiknek nagyobb a teljesítménymotivációjuk. Elképzelhető, hogy így az eleve magas teljesítménymotivációval rendelkező szülők magas teljesítményt várnak el gyerekeiktől, többek között a tanulás terén. Mivel a származási kultúra fontos részét képezi a tanulás, az erre irányuló nagy szülői motiváció nem független a gyökerek, származási kulturális hagyományok, az etnikai kulturális folytonosság ápolására vonatkozó motivációtól sem. Mindez nem jelenti azt, hogy a migráns gyerekeket általában és a vietnámi gyerekeket különösen mindenben tudják támogatni a szülők a tanulás és a teljesítmény terén és a magas szülői motiváció önmagában biztos záloga lenne az iskolai sikereknek.

Egyéni és családi akkulturáció és identitásstratégiák - etnokulturális folytonosság iránti motiváció

A Berry-féle akkulturációs modell (2003) értelmében az etnokulturális csoportokhoz, valamint a tágabb (befogadó) társadalomhoz való viszonyulás mentén beszélhetünk a különböző akkulturációs stratégiákról. Attól függően, hogy 1) az etnokulturális csoport hagyományainak, identitásának fenntartása, 2) a befogadó társadalommal, annak különböző csoportjaival való kapcsolatkeresés mentén pozitívan, vagy negatívan viszonyul az egyén, integrációról (pozitív, pozitív), szeparációról (pozitív, negatív), asszimilációról (negatív, pozitív), vagy marginalizációról (negatív, negatív) beszélhetünk. A többségi társadalom különböző etnokulturális csoportok akkulturációjával kapcsolatos attitűdjei lehetnek ennek megfelelően multikulturális, szegregációs, olvasztótégely vagy kirekesztő. Ez a bidimenzionális modell szakított a korábbi felfogással, mely szerint az akkulturáció kezdeti pontjánál még teljesen a régi kultúra hatása alatt állt az egyén, idővel azonban sikeres akkulturáció esetében teljesen az új kultúra értékeit vallja, szokásait követi, a régiekkel felhagy és csak az új kultúra tagjának érzi magát. A bidimenzionális modell érvényességét nagy kiterjedésű – 13 ország bevándorló és többségi serdülőit és szüleiket is bevonó – vizsgálatban bizonyították Berry és munkatársai (Berry, Sam és Vedder, 2006).

Bourhis (1997) viszont egy ötödik lehetőséget is beiktatott: az ún. individualisztikus, kizárólag az egyéni választáson alapuló, a kulturális csoportokhoz való kötelező tartozás szükségességét elvitató álláspontot.

A Berry modellnek megfelelően az etnikai-kulturális identitás lehet *integrált vagy bikulturális/multikulturális* (például vietnáminak és magyarnak is érzi magát), *szeparált* (csak vietnáminak vallja magát), *asszimilatív* (csak magyarnak érzi magát) és *marginális* (egyiknek sem érzi magát, Bourhis terminusával individualisztikusnak is nevezhető, hiszen az egyén számára nem fontos a csoporthoz való tartozás) (Phinney, 2003).

Az etnikai identitás vizsgálatához mérhető elemekre van szükség. Phinney (2003) által felvázolt három etnikai kulturális identitási elem 1) az etnikai én-identifikáció (etnikai öncímke), 2) az etnikai identitás erőssége és értéke (csoporthoz való tartozással, csoport iránti elköteleződéssel kapcsolatos érzések), 3) etnikai identitás fejlődés szintje (mennyire tudatosan vizsgáltak, elemezték a saját csoporttal kapcsolatos érzések, ismeretek, azaz mennyire érett az etnikai identitás). A Multicsoportos etnikai identitás skála, (Multigroup Ethnic Identity Measure - MEIM) etnikai identitási elköteleződés alszkáláját („Erős kötődést érzek a saját etnikai-kulturális csoportomhoz”), illetve etnikai identitási exploráció alszkáláját dolgozta ki („Gyakran beszélgettem más emberekkel, hogy többet tudjak meg az etnikai-kulturális csoportomról”). Az etnikai identitás fejlődés pozitív eredménye az elért identitás. Az ezzel rendelkező személyek magas pontszámot mutatnak mindkét alszkálán. A fejlődés során biztosabbá váló etnikai identitás együtt jár más csoportok iránti nagyobb elfogadással, sikereesebb adaptációval, jobb pszichológiai jólléttel.

Az etnikai identitás és fejlődése vizsgálatához a kérdőíves módszer mellett interjút és fókuszcsoportos módszert is alkalmaztunk. A kvalitatív (interjú, fókuszcsoport) módszereknek előnye, hogy általuk mélyebb információ nyerhető a folyamatról, a változásról, a megkérdézettek percepciójáról, arról, hogyan élik meg a különböző identitásaikat és milyen az ezek közötti viszony. Vizsgálatainkban olyan, magyar iskolába járó vietnámi fiatalokat kerestünk fel, akik 14-18 éves kor között vannak, legalább 5 éve élnek Magyarországon és mindkét szülejük vietnámi. A gyerekek mellett a szüleiket is bevontuk a vizsgálatba. A vizsgálat eredményei a következő mintázatokat mutatta.

Interjúinkban az etnikai öncímke tekintetében - arra a kérdésre, hogy első sorban kinek, minek tekintik magukat etnikai értelemben - a legtöbbször vietnáminak mondják magukat a megkérdézettek. Ennél kevesebben említik a bikulturális címkét, azaz vietnámiak és magyarok. Ezt a mintázatot megerősítik egy különböző migráns csoportokhoz tartozókkal végzett interjú vizsgálatban¹ kapott eredményeink. A leggyakrabban a származást, utána a bikulturális identitást említették, ezt követte a vallás, amire azonban kizárólag muszlim országokból származók utaltak. Elvértve szerepelt csak magyar, illetve európai, transznacionális vagy világpolgár (individualisztikus) identitás. Abban, hogy a származási helynek fontos szerepe van az identitásban, hasonlóságot mutat a szülő és a gyerekgeneráció. Eltérés egyedül a bikulturális identitás esetén található, amit a fiatalok generációja gyakrabban említ.

Kérdőíves vizsgálatunkban², melyben összevetjük a magyarországi többségi, valamint más etnikai-nemzeti, és történelmi kisebbségekhez tartozó (német, roma, szlovák) fiatalok etnikai-kulturális identitását, az összes többi kisebbségi csoporttól eltérően egyedül a vietnámi fiatalok esetében volt erőteljesebb a saját etnikai csoporthoz való tartozás a magyarsághoz,

¹ Ebben a vizsgálatban konfuciánus (20 fő, ebből 11 kínai, 9 vietnámi), valamint muszlim hagyományú migráns csoportokhoz tartozókat (20 fő) kérdeztünk és többek között kitértünk az etnikai identitásra is.

² Ebben a kérdőíves vizsgálatunkban összesen , 14 és 19 év közötti 330 fő vett részt, ebből 65 német, 46 szlovák, 99 roma és 17 vietnámi csoporthoz (is) tartozik, 103 többségi magyar.

valamint az európaisághoz való tartozásukhoz képest ($F=11$, $p=0,00$). A kérdésekben említett négy kategória közül – magyar, vietnámi, európai, ázsiai - a vietnámi válaszolók még a vietnámisághoz képest is magasabb értéket mutatnak az ázsiai identitással kapcsolatban (5 fokús skálán 4, 12 vs. 4,35 átlag). A vietnámi fiatalok esetében az etnikai csoporthoz való érzés viszonylagos magas értéke feltételezésünk szerint nem magyarázható pusztán a különbözőségi posztulátummal – tudniillik azzal, hogy magukkal kapcsolatban az egyének első sorban azt emelik ki fontos információként, amely megkülönbözteti őket az aktuális környezettől (McGuire és McGuire, 1984) -, mert ez a fajta kiemelés nem mutatható ki a többi kisebbségi csoport esetében. Az ázsiai identitás kiemelése már inkább köszönhető a különbözőségi posztulátum mechanizmusnak.

A vietnámi fiatalok esete világos példája annak, hogy az etnikai identitás az egyéni és családi tényezők, valamint a tágabb – etnikai közösségi és befogadó társadalmi - kontextus kölcsönös hatásainak szövevényes összefonódásait tükrözi. A szülők szemszögéből jelentősebbnek tűnik a magyarság a gyerekekben, mint amennyire maguk a gyerekek számolnak be erről. A szülők nagyobb szakadékot látnak a saját maguk és gyermekeik akkulturáció- és identitás stratégiái között, a gyerekekben nagyobb asszimilációs törekvést vélnek látni. Vannak esetek, amikor a fiatalok válasza is igazolja, hogy részben megalapozott a szülők e véleménye. Ez a mintázat a többi migráns csoporttal végzett vizsgálatunkban is található. Ebben tükröződik a szülők rejtett vagy kevésbé rejtett félelme, hogy a gyerekeik „elmagyarosodnak”, miközben a gyerekekhez hasonlóan, él egy elképzelés bennük, hogy Magyarországon látható kisebbségiként talán soha nem fogja a többségi környezet teljes mértékben magyarnak tekinteni őket. A többség által percipiált képre kérdezve, hogy a magyar környezetük kinek-minek gondolja őket, a fiataloknak egyértelműen az a válaszuk, hogy vietnáminak. Ez a többség által tulajdonított etnikai címke állandónak tűnik a szemükben. Egyik, 17 éves interjú alanyunk, aki 3 éves korában került Magyarországra azt mondta, hogy „60 év múlva is vietnáminak fognak tekinteni”. Sokaknak élménye, hogy ahogy általában az európaiak, a magyarok sem tudnak különbséget tenni a különböző ázsiai nációk tagjai között, – ahogyan Vietnámban minden európai külsejűben különböző történelmi időszakokban franciát, vagy orosz, netán amerikaiak látnak a hétköznapi emberek – gyakran kínainak nézik őket. Helyzettől függően gyerekek csúfolódásaiként, vagy jámbor összetévesztésként élik meg ezt. Mindkét esetben gyakori a „nem kínai vagyok, hanem vietnámi” reakció, egyrészt a mások általi, kategorizálás által okozott kellemetlen érzés elleni védő mechanizmusként, másrészt az „optimális megkülönböztettség” (Brewer és Pickett, 2006), megnyugtató érzését is adja. Egyszerre a kínaiak gigantikus méretű csoportjától megkülönböztetve tudhatják magukat – fent említett Kerekó, Juhász (2012) tanulmányban országos reprezentatív mintán végzett felmérés szerint a magyar válaszolók a lakosság átlagban 5,7%-ra teszi a kínaiak számát - miközben a saját etnikai csoporthoz való tartozás megnyugtató érzését is átélhetik.

Ugyanakkor a szülők gyakran említik azt is, hogy időben hogyan változik, hogyan erősödik a gyerekek etnikai identitása. Például annak ellenére, hogy még nincs egészében tisztában azzal egy 15 éves gyermek, hogy „mit is jelent pontosan vietnáminak lenni”, azaz Phinney (2003) terminusai szerint még nem következett be az „elért” etnikai identitás szakasza, aktívan érdeklődik vietnámi gyökerek iránt és erősebbé válik a származási csoporthoz való tartozás pozitív érzése. Sokszor a korábban magyarosított név helyett az eredeti vietnámi verziót kezdi használni.

Az etnikai címke tartós, sokadik generáción is túl mutató jelenlétére a legkülönbözőbb országokban élő migráns csoportok, különösen az ún. látható kisebbségek esetében van példa (Liebkind, 2006, Phinney, 2003). Ráadásul még akkor is csak a származási csoporttal

azonosulnak a migránsok, és nem a befogadó csoporttal (csak etnikai címkét használnak), ha ugyanannyi befogadó csoportbeli barátjuk van, mint ahány származási csoportbeli, és szívesen teszik magukévá a befogadó kultúrának különböző elemeit (Liebkind, 2006, Snauwaert és munkatársai, 2003). Vizsgálatainkban is bebizonyosodott, hogy miközben erőteljes az etnikai identitás dominanciája (szeparált identitás túlereje), a többségi társadalommal való kontaktus nagymértékűnek mondható a vietnámi tanulók körében. Kérdőíves vizsgálatunkban szignifikáns különbség található a magyar és a vietnámiakkal való barátkozás között az előbbi előnyére (5 fokús skálán 4, 82 vs. 4,47 átlag, $t=2,098$, $p=0,05$). Ez részben annak is köszönhető, hogy nincsenek olyan sokan könnyen elérhető közelben vietnámi fiatalok és csak bizonyos kor után, feltehetően az etnikai identitásfejlődéssel összefüggően, általában serdülő kor *után* keresik intenzívebben más, azonos etnikai csoporthoz tartozó fiatalok társaságát. Mind kérdőíves, mind interjú vizsgálatunkban kitértünk arra a kérdésre, hogy kik azok a személyek, akikkel közelebbi kapcsolatban állnak, egymásnak tanácsokat, támogatást adnak, akikkel számíthatnak egymás figyelmére. Összesen öt személyt említhetnek. Valamennyivel több vietnámi személyt említenek, mint magyart: azaz ha *mélyebb* kapcsolatokra kérdezzük, a szülők fontos szerepe miatt is mutat magasabb értéket az etnikai, mint a befogadó csoport, míg a „barátkozás” általános fogalmához több befogadó társadalmi, többségi személyt említenek, de mindenképpen fontos szerepet játszik mindkét csoport. Mint fentebb is említettük, a szülőknek nagy szerepe van: a legfontosabb dolgaikat sokszor a szülőkkel beszéljük meg. A szülők szerepének kiemelése egybehangzik a szakirodalommal, miszerint a migráns serdülőknek lehet nagyobb autonómiatörekvésük, mint amennyit a család szeretne, de a családi összetartás nem csak a migráns szülők, hanem a gyerekek számára is fontos (Dion, 2006). Amelyik gyereknél probléma merül fel (a szülő panaszkodik tanulási problémáról, míg a gyerek kevesli a pozitív szülői megerősítést) csak ott nem említi a gyerekek a szülőt, mint akivel megbeszéli a fontos dolgait. Ilyen esetben a magyar barátok első helyen szerepelnek.

A megkérdezett szülők többnyire vietnámi barátokról számolnak be, más vietnámi családokkal gyakran összejárnak, ezekben az évtizedek óta tartó baráti társaságokban mintegy „pótcsalád”-ra találhatnak. Miközben örülnek és büszkéek arra, hogy magyar gyerekekkel jó a gyermekük kapcsolata, a maguk részéről különböző okokra hivatkozva említik, hogy kevésé ápolnak személyes baráti viszonyt, inkább csak ismeretségi szinten marad sokszor a kapcsolatuk a magyarokkal. A munkájuk az egyik gyakran említett ok: a sokszor migráns gazdasági klaszterekben (Várhalmi, 2008) dolgozva nincs lehetőségük magyarokkal mély barátságba kerülni. Azok, akik olyan munkahelyen dolgoznak, ahol érdemi kontaktusba kerülnek magyar munkatársakkal, intenzívebb kapcsolatról számolnak be. Nem ritka az a vélekedés, miszerint a különbözőségek miatt nem értenék meg őket a magyarok. Elvi aggályt senki sem fogalmazott meg. Inkább azt hangsúlyozták, hogy ha van alkalom, ha találkoznak hasonló gondolkodású, megértő magyarokkal, szívesen kötnének velük baráti kapcsolatot. A magyar oktatási intézményekbe járó gyerekek magyar társainak szülei jelentik sok esetben azt a magyar közeget, ahonnan vannak még ismerőseik, sőt, pár esetben barátaik. Ez is egy példa arra, hogy a gyerekeken keresztül is folyik a szülők integrációja a befogadó társadalomba.

A szülők inkább szeparált kontaktusához képest a gyerekek egyértelműen integratív kontaktusmintázatokról számolnak be az interjúkban is: mind magyar, mind vietnámi barátaik vannak. Ahol nincs az iskolában vietnámi gyerek, az iskolán kívül találkoznak vietnámi barátokkal. Elvértve találkoztunk olyan esetekkel, melyben nincs érdemi kapcsolat vietnámi barátokkal. Olyannal nem találkoztunk, akinek ne lenne magyar barátja. Általában jönnek ítélik a megkérdezett gyerekek a társas helyzetüket az osztályban, az iskolában. Sokszor említik a

kölcsönös segítségnyújtást, együtt tanulást. Tartós (óvodáskortól, alsó tagozat kezdetétől tartó) baráti társaságokról tesznek sokszor említést. Iskolán belüli diszkriminációról, többségi magyar gyerekek részéről tapasztalt negatív tapasztalatokra is van példa, de általában az iskolán belül kisebbnek mondható, mint az iskolán kívül. Ezt a kérdőíves vizsgálat is kimutatja: különbség mutatkozik az iskolán belüli, és az iskolán kívüli diszkrimináció között. Utóbbira vonatkoztatva szignifikánsan nagyobb gyakoriságról számolnak be a kisebbségi fiatalok (öt fokús skálán tanárok iskolában: átlag: 1,46 vs. más felnőttek iskolán kívül átlag: 1,63 $t = -2,5$ $p = 0,01$ gyerekek iskolában átlag: 1,57 vs. gyerekek máshol átlag: 1,84 $t = 5,3$ $p = 0,00$). Iskolai, ismerős környezetben tehát úgy tűnik, hogy védettebbek a kisebbségi gyerekek.

Az akkulturációs folyamatot adoptálás felől is megközelíthető (Bourhis és munkatársai, 1997): mennyire tekinthető értéknek a többségi kultúra különböző elemeinek az adoptálása és/vagy a saját fenntartása. Szülői interjúkban azt találtuk, hogy olyan magyar elemeket vesznek át, mint például a magyar ételek főzése, ezt az integrálás tudatos elősegítéseként említik (hogy a gyerekeik szokják meg a magyar ételeket, hiszen napközbeni ellátásként ezt kapják az óvodában, iskolában is). Ahol a szülők etnoteóriáinak fontos elemeként szerepel a gyerek táplálása (Nguyen Luu, 2011), mint a vietnámi kultúrában, érthető ez a vonatkozás. A magyar ünnepek megtartását (a vietnámi ünnepek mellett) szinte minden szülő megemlíti. Ez különösen igaz a gyerekek óvodás, iskolás kora óta. Az interjúkból kiderült egyfajta „realista integrációs” stratégia az adoptálásban: a vietnámi elemek (természetesnek tartott) megtartása mellett úgy érvelnek, hogy mivel itt élnek, nem mindig előre látható időtávra, jobb, ha magyar dolgokat is átvesznek.

Kérdőíves vizsgálatunkban megkérdeztük a vietnámi diákoktól, hogy viselkedésükben, mindennapi életükben mennyire használnak vietnámi, vagy magyar „kulturális termékeket”, . A magyar kulturális fogyasztás valamennyire magasabb átlag ellenére (5 fokús skálán 3,60 vs. 3,07) szignifikáns különbség nem mutatható ki. Ezek szerint kapcsolatkeresés és fenntartás (kontaktus), valamint kultúra adoptálás tekintetében kifejezetten integratív, míg identitási címke, az etnikai-kulturális identifikáció terén viszont szeparált stratégiát mutatnak. Liebkind (2006), valamint Snauwaert és munkatársai (2003) szerint pszichológiailag igénybevevőbb a nem származási csoporttal való identifikáció, mint a vele való kontaktus, vagy a különböző elemeinek (nyelv, gondolkodás, szokások) az adoptálása. A különböző magyarországi migráns csoportok tagjai kevéssel bevándorlásuk után már sokkal könnyebben számolnak be arról, hogy helyi barátaik vannak, a magyarokhoz hasonlóan gondolkodnak, magyar szokásokat követnek, minthogy megemlítsék azt, hogy ők magyarnak (is) érzik és tekintik magukat (Barna, Nguyen Luu és Várhalmi, 2012).

Az etnikai identitás két különböző eleme, a Phinney által megfogalmazott exploráció és az elköteleződés között szignifikáns a kapcsolat, de a korreláció mérsékelt foka egyben azt is jelzi, hogy nem két, egymást átfedő elemről van szó ($r=0,555$, $p=0,012$).

A saját etnikai identitás iránti érdeklődés nincs a befogadó társadalomba való beilleszkedés kárára. Az akkulturáció kimenetelét mutató szociokulturális adaptáció (Berry, 2003) – azaz hogyan boldogul az egyén a befogadó társadalomban a mindennapi életében – egyik fontos eleme, az iskolai teljesítmény és az exploráció között szerény, de szignifikáns összefüggés található ($r=0,135$, $p=0,048$).

Annak ellenére, hogy egyedül a vietnámiaknál tapasztalható az etnikai identitási címke dominanciája a többi identitástípushoz képest – ez nem tapasztalható a német, roma, és

szlovák csoportnál -, nem mutatnak szignifikánsan erőteljesebb elköteleződést az etnikai-kulturális csoport iránt. Egyedül a németekre jellemző az alacsonyabb mértékű elköteleződés a másik három csoporthoz képest (6-30 skálán német: 16,6 pont, roma: 21,3 szlovák: 21,8, vietnámi: 23,8 pont) ($F=9,1$ $p=0,00$).

A nyelv tekintetében általánosnak mondható, hogy jobban beszélnek a magyar, mint a vietnámi nyelvet a magyar iskolába járó vietnámi gyerekek. Mind kérdőíves vizsgálatból, mind interjúkból egyértelműen kiderült, hogy jobban tudnak magyarul a fiatalok, mint vietnámiul (5 fokús skálán 4,8 vs. 2,56 átlag). A magyar nyelvismeretük olyan magas, hogy egyéni különbség inkább a származási nyelv kompetenciájában és használatában van.

A közös nyelv megtalálásának, a biztos és sikeres kommunikációnak a nehézsége nem csak a vietnámi migráns családokban tapasztalható. Kínai családok is beszámolnak hasonló helyzetről. A muszlim családokban – akik sokkal élesebb különbséget látnak a saját értékrendjük, családon belüli világuk és a befogadó országban található értékek, egyáltalán a családon kívüli világ között, sokkal jobban beszélnek a származási nyelvüket, mint az ázsiai családokban. Magyarországi etnikai és történelmi kisebbségi csoportokat is magába foglaló kérdőíves vizsgálatunkban a vietnámiakkal együtt a magyar nyelvet mindegyik csoport (t érték -4,4-től -18,2-ig terjed, $p=0,00$) inkább használja, mint a saját csoport nyelvét, és a magyar nyelvhasználat mértékében nincs különbség közöttük. A származási csoport nyelvének ismeretében viszont szignifikáns csoportközi eltérést találtunk ($F=62,266$, $p=0,00$): a kisebbségi nyelven tanító iskolákba járó szlovák és német ajkúak jobban beszélnek eredeti nyelvüket, mint a vietnámiak, akik viszont jobban beszélnek a s nyelvüket, mint amennyire a roma fiatalok a sajátjukat. Bizonyos értelemben ez műtermékek is tekinthető, mivel a romungró csoport tagjai eleve magyar nyelvűek.

A családon belüli nyelvhasználatra jellemző, hogy a gyerekek szinte kivétel nélkül jobban beszélnek a magyar, a szülők a vietnámi nyelvet. Partner és téma-specifikus nyelvhasználatról számolnak be mind a gyerekek, mind a szülei. A szülők és gyerekek közötti kommunikáció jellemző nyelve a vietnámi, vagy legalább is a szülők vietnámiul beszélnek a gyerekekhez, akik sokszor magyarul szólnak hozzájuk. A testvérek, az ismerős vietnámi gyerekek egymás között azonban legtöbbször magyarul beszélnek, ez a „gyerekenyelv”. A gyerekek, fiatalok egymás közötti vietnámi nyelvhasználat a vietnámi nyelvtudás igazi lakmusz papírja: csak a nyelvileg legkompetensebb gyerekek, a legkövetkezetesebb, legnagyobb erőfeszítést tevő szülők esetében valósul meg. Témától függően váltanak a nyelvek között, ha a szülők is tudnak magyarul. Iskolai, illetve a szokásos, családon belüli kommunikációhoz elegendő vietnámi szókinccset meghaladó témák esetében átváltanak a magyarra. Igazán kényes vagy komplex kérdések megbeszéléséhez már sokszor nehezen találnak közös nyelvet.

Egyértelműen kitűnik, hogy a minél sikeresebb beilleszkedés mellett a migráns szülők a gyerekekkel kapcsolatos nevelési céljaik között fontos helyet kap a származási nyelv elsajátítása, ami egyben biztosítja a származási identitás fenntartását, a családon belüli zökkenőmentes kommunikációt, a rendkívül fontosnak tartott családi kohéziót – a legfontosabb támaszt egy többé-kevésbé idegen világban -, a tágabb származási családdal való kapcsolattartást.

A szülői törekvés még jobban érthető, ha figyelembe vesszük, hogy szignifikáns összefüggés található a saját nyelv használat és a Phinney-féle, etnikai csoport iránti elköteleződés között ($r=0,477$, $p=0,05$).

Az akkulturáció kutatások gyakran alap modelljeként említett Berry modell - integráció, szeparáció, asszimiláció, marginalizáció stratégiákkal – nem számol a hosszú távú akkulturációval (Ward, 2008). Colleen Ward doktorandusz hallgatója, Gezentsvey (2008) kidolgozott egy ún. Etno-kulturális folytonosság iránti motiváció nevű konstruktumot, amely azt tartalmazza, hogy mennyire fontos a személynek, és mit tesz az etno-kulturális csoportja folytonossága érdekében. Ebben a gondolatmenetben nem csak az egyén akkulturációs stratégiája függ a csoporttól, mint tágabb kontextustól, hanem az, amit tesz az egyén, hosszú távon kihat a csoport, a közösség sorsára is. A kisebbségi lét egyfajta identitásfenyegetettséget jelent (Breakwell, 1986). Csoportszinten mind jelenleg fenyegető helyzet (például a csoport alacsony gazdasági helyzete, megkérdőjelezett értékei), mind a jövőben várható fenyegetés (pl. nem látható kisebbségnél a teljes asszimiláció, a beolvadás fenyegetése) jelenthet komoly kihívást. A vietnámiak esetében – látható kisebbségként és a többség által kívül maradtnak tekintett, „örökké idegen” csoportként – nem áll fenn a teljes beolvadás veszélye. Annál inkább realisabbnak látják a szülők az interjúkban azt a veszélyt, hogy amellet, hogy sosem lesznek teljesen „igazi magyarok” a gyerekeik, „igazi vietnámiak” sem lesznek, ha nem ápolják a nyelvi, kulturális hagyományokat, a szövevényes vietnámi társas viszonylatokat, és meg fognak rekedni a két világ között. Emiatt is tartják fontosnak az etno-kulturális folytonosság ápolását. Gezentsvey konstruktumában ennek három különböző szintje, amelyek a következőképpen nyilvánulnak meg a vietnámi szülőkkel készített interjúkban. 1) Egyéni szinten fontosnak tartják a vietnámi szokások megtartását, különösen ünnepeket. Örülnek, hogy a gyerekek részt vesznek, érdeklődnek a vietnámi ünnepek iránt. 2) Családi szinten fontosnak tartják ezek továbbvitelét, továbbadását a gyerekeknek, de figyelembe veszik, hogy Magyarországon élnek a gyerekek is, ők is, és mindenekelőtt a Magyarországon való boldogulást kell szem előtt tartani. 3) Csoport-szinten beszélnek a vietnámi közösség sorsa iránti érdeklődésről. A hazához, a születési helyhez, a gyökerekhez stb., mély érzések kötik őket, érzik az összefonódást a többi vietnámmal.

Nem ritka az a jelenség, hogy hazájukból elszármazott emberek sokkal erőteljesebben ragaszkodnak az eredeti, régi kulturális értékekhez, szokásokhoz, mint az óhazában maradtak, akik körül természetesen változik idővel a világ és bizonyos értelemben az értékek és szokások is. Csillag Zsófia mesterszakos szakdolgozati munkájában (2012) az Argentínában élő magyar közösség körében is találta ez a mintázatot. Benet-Martinez (2012) más szerzők munkáira is hivatkozva ezt „kulturális betokosodásnak” (cultural encapsulation) nevezi. Erre a jelenségre is reflektálnak a vietnámi szülők, amikor a hagyományok, értékek átadásáról beszélnek.

Az etno-kulturális folytonosság iránti motiváció (MEC) és az etnikai identitással kapcsolatos exploráció és elköteleződés között szignifikáns összefüggések találhatóak. Minél inkább érdeklődnek és elköteleződnek a saját etnikai csoport iránt, annál magasabb az etnikai-kulturális folytonosság iránti törekvés. A fiatalok által beszámolt, jövőbe vetített MEC-érték – majd amikor saját gyerekeik lesznek - és az exploráció között $r = 0,50$, $p = 0,04$, míg saját MEC érték és elköteleződés között $r = 0,715$, $p = 0,001$ a korreláció. Még a szülők percipiált MEC értéke és a gyerekek exploráció- és elköteleződés mutatója között is hasonlóan szignifikáns az összefüggés ($r = 0,636$, $p = 0,006$, illetve $r = 0,682$, $p = 0,003$). Úgy látszik, a szülők törekvése eredményre talál. Olyan összefüggés is elképzelhető, hogy látván a gyerekek érdeklődését, a szülők még jobban igyekeznek a gyökerek irányába orientálni a fiatalokat.

A nyelvvel kapcsolatos szülői, családi törekvések és a fiatalok tervei egyértelműen mutatják az integrációs stratégiát. Egyrészt nem csak a vietnámi nyelv tanulását szorgalmazzák, hanem

a magyar nyelv tökéletes elsajátítását és legalább egy-két, esetenként több idegen nyelv megtanulását is. Ez jól tükrözi a kelet-ázsiai kultúrára jellemző idődimenziót, melyben nem csak a jelen, illetve a jövő, hanem mind a múlt, mind a jelen, mind a jövő mintegy egymásba fonódva jelenik meg mind a mindennapi gondolkodásban, mind a mindenkori tervezésben, vagy éppen a múlton, ezek tapasztalatain való gondolkodásban (Briley, 2009). A kelet-ázsiai idővel kapcsolatos gondolkodásban nagyon hangsúlyos szerepet kap az a fajta érvelés, hogy a mindenkori cselekvéseknek komoly kihatása lehet a jövőre. Mivel nem lehet tudni, hogy hol fognak élni a fiatalok, így minden eshetőségre kell felkészülni. Ha visszamennek Vietnámba, vagy majd valamelyik ázsiai országban landolnak – mert ott a sok gazdasági potenciál -, a vietnámi nyelv és kultúraismeret birtokában egy jelentős ázsiai kultúra beavatott ismerőjeként nagyobb boldogulási eséllyel fog rendelkezni a fiatal. Ugyan emiatt tanulnak páran más ázsiai nyelveket is. Ha Európában marad vagy egy másik kontinensre megy, jól jön majd egy, vagy több világnyelv ismerete. Azon kívül, hogy a múlt, a gyökerek miatt kell tudni jól a vietnámi nyelvet, a jelen miatt a magyart, a jövő miatt az angol és más nagy nyelveket, legalább a vietnámi nyelvtanulással kapcsolatban láthattuk, hogy nem csak ilyen egy-az-egyben megfelelés lenne érvényes. A származási nyelv és kultúra a jövő érdekeit is szolgálja a múlthoz, a gyökerekhez kapcsolódó kötelezettségek mellett.

Az iskolával kapcsolatos értékek és viselkedési mintázatok

Konfuciánus hagyományoknak, a tanulás társadalmi mobilitásban játszott és tulajdonított szerepének köszönhetően a központi jelentőségű a tanulás a vietnámi családoknál. Szinte teljesen egyöntetűen – legalább is verbális szinten - nagy szerepet tulajdonítanak mind a szülők, mind a gyerekek a tanulásnak. Ebben a vonatkozásban nem találtunk eltérő mintázatokat. Ez a tanulmányi teljesítménytől, családi háttértől függetlenül tapasztalható. Az otthoni tanulással töltött idővel, a gyerek igyekezetével kapcsolatban általában az a kép, hogy mind a szülő, mind a gyerek ezeket javíthatónak, még fokozhatónak tartja. Az erőfeszítés kultuszának itt is találtuk jeleit. A tanulás kulturális jelentésével kapcsolatban első sorban szülőknél találtunk olyan mintázatot, amit olyan fogalmakkal illetnek a szakirodalomban, mint a szenvedélyes tanulás, a „tanulni vágyás teljes szívvel, lélekkel” (Li, 2002). Ez többnyire olyan kontextusban kerül elő, hogy ezt hiányolják a szülők az egyébként jól teljesítő gyerekeikből. A tanulmányi teljesítményen túl van valami, ami még fontos lenne a szülők szerint.

Vizsgálatunkban külön figyelmet szenteltünk annak a témának, hogy milyen nehézségekkel néznek szembe a migráns vietnámi diákok. Mivel legalább 5 éve itt élő családok gyermekeiről van szó, sokan köztük már itt születtek, vagy egészen kicsi koruktól kezdve itt élnek Magyarországon, nyelvi nehézséget ritkán említenek. Interjúinkban részletesebb kérdezésnél kiderül, hogy időnként vannak olyan szavak, terminusok, amelyek ismertek a többségi magyar társaik számára, feltehetően azért, mert több lehetőségük van iskolán kívül is ezekkel találkozniuk, de a migráns gyerekek számára ismeretlenek. Tantárgyak szintjén a történelmet említik, és alsó tagozatos korukból a környezetismeretet mint olyan, ami időnként nehézséget okozott.

Abban a kérdőíves vizsgálatunkban, melyben van lehetőségünk összevetni a különböző etnikai-kulturális csoportokhoz tartozó középiskolai diákok tanulmányi teljesítményét (két félév tanulmányi átlagát alapul véve), szignifikáns különbség mutatkozik, ($F = 10,8$, $p = 0,00$, átlagok: roma: 3,5, szlovák: 3,9, többségi magyar: 3,9, német: 4,0, vietnámi: 4,3), mégpedig úgy, hogy a roma fiatalok térnek el az összes másik csoporttól e tekintetben. Ez

összefüggésben áll a szülők, nevelők iskolai végzettségével: ennek a változónak a tekintetében is a roma diákok szülei a legkevésbé iskolázottak.

A különböző változók közötti összefüggésekből kiemelendő az az eredmény, miszerint a kisebbségi csoportok esetében a tanulmányi átlag szignifikánsan bejósolható volt az etnikai nyelvhasználat gyakorisága, valamint a saját kultúra fogyasztása révén. Az előbbi pozitív irányban hatott, míg az utóbbi negatívan. Azaz a nyelvhasználat gyakorisága növeli a tanulmányi sikerességet, míg a kultúrafogyasztás csökkenti azt. Az észlelt fenyegetettség (diszkrimináció a többség részéről) mindkét változóval kapcsolatot mutatott, így azok mediátor hatása révén közvetett bejósolója a tanulmányi átlagnak. A fenyegetettség növeli a saját kultúra fogyasztását, amely révén negatívan befolyásolja a tanulmányi indikátorokat. A saját nyelvhasználat gyakorisága csökken abban az esetben, ha a serdülő fenyegetettnek érzi magát a többség által etnikuma révén, ezzel párhuzamosan pedig romlanak az iskolai eredmények. Elképzelhető egy olyan magyarázat is, miszerint mivel a kisebbségi csoportokhoz tartozó, a vizsgálatban szereplő gyerekek magyar nyelv ismerete meglehetősen jónak mondható, az etnikai csoport nyelvismerete, használata egyfajta többletről tanúskodik, aminek köszönhetően a tanulmányi teljesítmény is jobb.

Közösség-alapú akkulturáció: vietnámi hétvégi nyelviskolák

Az utóbbi időben egyre nagyobb igény fogalmazódott meg az akkulturáció kutatók körében, hogy szükség van az elemzési szintek kiterjesztésére: létjogosultsága van az ún. közösség-alapú akkulturáció kutatásoknak (Ward, Kagitcibasi, 2010). Az etnikai identitás fejlődésének kutatása is azt mutatja, hogy annak függvényében, hogy milyen a saját etnikai csoport helyzete a tágabb társadalmon belül, más és más identitás stratégiák bizonyulnak sikeresebbeknek (Liebkind, 2006, Phinney, 2003).

Kutatásunkban is említik a szülők, hogy a vietnámi nyelvnek nincs olyan értéke a magyar társadalomban, mint például az angol nyelvnek. Sokszor a gyerekek azért nem beszélnek vietnámiul, mert más gyerekek csúfolják emiatt őket. A kisebbségi (migráns) nyelveknek sokszor alacsonyabb a státuszuk, mint a többségi nyelveké. A nyelv státusza, a nyelvnek tulajdonított érték összefügg a nyelvet beszélő csoport relatív státuszával. A kommunikáció elméletekben sokat említett etnolingvisztikai vitalitás (Landry, Bourhis, 1997) – az, amely ahhoz vezet, hogy egy csoport nem vész el a többi között, hanem különálló, kollektív entitásként lép fel a csoportközi kontextusban – fontos meghatározója annak, hogy mennyire használják ezt a nyelvet. Ha számottevő létszámú csoportról van szó, amely formális és informális képvisellel rendelkezik a különböző intézményekben, ha magas a státusza, azaz elismert a nyelvi közösség történelmi, kulturális stb. presztízse akár helyi, akár nemzetközi értelemben, nagy etnolingvisztikai vitalitású csoportról beszélünk.

Az etnolingvisztikai vitalitás fenti meghatározása determinisztikusnak hat. A közösség azonban lépéseket tehet a kisebbségi nyelvvel kapcsolatos felfogáson változtatni, legalább is a közösségen belül. A magyarországi vietnámi közösségben utóbbi időben olyan törekvések találhatók, mint nyári táborok, hétvégi vietnámi nyelviskolák szervezése. Vizsgálatunkban interjú módszert és résztvevő megfigyelést alkalmaztunk az egyik hétvégi nyelviskola szinte minden foglalkozásán és rendezvényén való részvétellel. Budapesten két ilyen nyelviskola működik, kisebb-nagyobb megszakításokkal. Mindkettő szervezőjével, tanárával készítettünk interjút arról, hogy milyen motivációk és célok találhatók a nyelvtanítás, nyelvtanulás kapcsán, milyen akadályokat látnak, milyen lehetséges megoldásokat javasolnának.

A nyelviskolákat a közösség szervezi, különböző korú, különböző nyelvi kompetenciákkal rendelkező gyerekek számára. A nyelvtanítás, nyelvtanulás mögött a következő motivációkról, célokról számolnak be a nyelviskolák szervezői, tanárai.

1. A gyerekek vietnámi nyelvi készségeinek fejlesztése: az elsődleges praktikus cél a szókincs bővítése annak érdekében, hogy több témában, mélyebb szinten tudjanak kommunikálni. A bővítés másik frontja az olvasás és íráskészségeket illeti, mert általános tapasztalat, hogy jobban tudnak beszélni a migráns vietnámi fiatalok, mint olvasni és írni. Az írás-olvasás ugyancsak kibővíti a kommunikációképes témákat. A helyes kiejtés elsajátítása is gyakran említett cél. A vietnámi intonációs nyelv, a kiejtéséhez sok nyelvi gyakorlatra van szükség. Ha valaki nem anyanyelvi szinten beszél, a kiejtés javítását nagymértékben segíti, ha (intonációs jelekkel is ellátott) írott szövegben is tudja követni a beszédet.
2. A kultúra és identitás megőrzése az egyik legfontosabb motiváció és cél. Gyakran említették a nyelviskolák szervezői, oktatói a gyökerek védelmét, hogy elkerüljék azt a szégyent, hogy valaki ne tudja a saját anyanyelvét. A vietnámi identitás megőrzésében és megerősítésében látják az egyetlen elfogadható megoldást olyan csoport számára, amely a befogadó társadalom szemében örökké idegen marad. A vietnámi nyelv a vietnámi értékek (központban a családi értékekkel), életstílus, szokások átadásának eszköze. A megkérdezett tanárok szerint a vietnámi szülők szeretnék, hogy gyermekeik ismerjék a vietnámi értékeket, de sokszor nincs meg a közös nyelvük ezek átadásához. A vietnámi nyelvtanfolyam ezt a hiányt hivatott bepótolni. Szinte az összes vietnámi jeles ünnepet vagy közösen ünnepelek, vagy órákon beszélnek róluk. Egyben a vietnámi ünnepeknek a magyar „megfelelőjéről” is beszélnek. Ilyen a vietnámi holdújév és a magyar szilveszter, illetve karácsony, a vietnámi ősz-közepe ünnep – amit Vietnámban a gyerekek ünnepe - és a magyar gyermeknap.
3. A közösségépítés komoly eszközt látják a nyelviskolákban. Erősíti a közösségen belüli összetartást, az együttes cselekvést, a „mi” érzést. Fontosnak tartják a nyelviskolák szerepét abban is, hogy tudatossá tegyék a vietnámi nyelv tanulását, tanításának jelentőségét a közösségben. Fontos értékévé, közbeszéd tárgyává kezdett válni az utóbbi pár évben, hogy melyik család gyermekei milyen jól tudnak vietnámiul. Így bizonyos értelemben „mozgalommá” vált, hogy jobban tanuljanak vietnámiul a gyerekek. A közjó szolgálatának igénye is rejlik a megkérdezettek szerint a nyelviskolák mögött, ami nem független a szervezők saját élettörténetétől, élményeitől. A migráció kezdetén általában nehéz anyagi helyzetben voltak, nem volt lehetőségük gyermekeik vietnámi nyelvre való tanítására. Mintegy saját kárukon is tanulva, megpróbálják behozni az elvesztett lehetőséget azzal, hogy vietnámi nyelv és kultúra átadásával kulturális és szociális tőkét biztosítsanak a közösség fiataljainak.
4. Érzelmi, családi, társas aspektusokat is gyakran említettek. A nyelv által lehetővé tett mélyebb, jobb kommunikáció segíti a családi összetartást, csökkenti a szülők és a gyerekek közötti szakadékot. Ha érzelmileg közelebb hozza a szülőket és a gyerekeket, ez segítheti őket egy olyan problémában, ami lojalitás konfliktusnak is nevezhető. Sokszor a szülők munkája miatt magyar dadus tölti a legtöbb időt a gyerekekkel. Bizonyos kor után a szülőkhöz való kötődést veszélyeztetettnek látja a szülő. Az árnyalt családi és társas viszonyulásokat (például a rendkívül komplex megszólításokat) is csak a vietnámi nyelv segítségével tudják elsajátítani a gyerekek. A Vietnámban maradt nagyobb család tagjaival való kapcsolattartást is segíti.
5. Személyes fejlődést- és integrációt segítő szerepet is tulajdonítanak a nyelvtanulásnak, nyelvtanításnak interjúalanyaink. Azzal érvelnek gyakran, hogy a tudás gazdagabbá,

értékesebbé teszi az egyént, különösen a saját származási kultúra és nyelv tudása. Ha eggyel több nyelvet, kultúrát ismernek a vietnámi fiatalok, mint a kortársaik, ez tágabb választási lehetőséget is ad nekik. A vietnámi nyelv relatíve alacsony státuszának tudatában igyekeznek a második generáció számára elmagyarázni, hogy plusz érték, előny a vietnámi identitás, nyelv és kultúra, de ezek birtoklása nem automatikus. Mivel úgy érzik a szervezők, hogy a szülőknek korlátozott az ideje, kapacitása, sokszor ismerete a magyar kultúráról, a nyelviskolában a magyar kultúrát is kell közvetíteni a vietnámi gyerekek felé. A nyelviskolák nem célja a gyerekekben gyengíteni a magyar kultúra iránti orientációjukat, hanem nyomatékosra tenni, hogy a sikeres beilleszkedéshez szükséges a magyar nyelv és kultúra minél tökéletesebb elsajátítása, de mindez közben a vietnámi nyelvet és kultúrát is kell magukévá tenniük.

6. Jövő kilátásokat is fontosnak tartanak megemlíteni. Fentebb, a jövővel kapcsolatban már említettük, hogy nem csak a gyökerek ápolása, hanem a jövő munkapiaci lehetőségek miatt is szükséges a vietnámi nyelv fejlesztése.

A fenti optimista képet árnyalja, hogy sok nehézséget, akadályt is említettek a megkérdezettek. Nem látnak elég motivációt minden szülőben és gyerekekben. Mivel csak heti egy alkalommal van órájuk, sok feladatna marad a szülőkre, hogy otthon gyakoroltassák, felügyeljék a gyerekek leckéit. A szülők valószínűleg időhiány miatt sokszor nem tesznek eleget ennek. Sok család esetében azt látják a szervezők, tanárok, hogy csak a szülő szeretné, hogy járjon a tanfolyamra, a rendezvényekre a gyereke. „Szinte nehezebb tanulót találni, mint tanárt”, mondta az egyik iskola főszervezője. Eleve túl nagy nyomásnak vannak kitéve a gyerekek, az iskolai teendők mellett az angol, magyar, matematika plusz órák és a jó iskolákba való felkészülés elszippant minden időt, energiát a vietnámi nyelvtanulás elől. A gyerekeknek sokszor nehéz elmagyarázni, hogy miért fektessenek be annyi energiát olyan nyelvbe, amelynek nem látják direkt funkcióját a családon belüli használaton kívül. Mindenképpen biztató, hogy nem csak a vietnámi, hanem más magyarországi migráns családokban is igaz, hogy azzal együtt, hogy a második generáció nagyobb autonómiát szeretnének, mint amennyit feltétlenül szükségesnek tartanak a szülők, a családi összetartást a szülőkhöz hasonlóan a gyerekek is fontos értéknek tartják (Barna, Nguyen Luu, Várhalmi, 2012). A családi összetartást elősegítő szerepe miatt van mindig remény arra, hogy nem csak a szülők, hanem a gyerekek is fontosnak tartják a származási nyelv tanulását.

Vietnámi kulturális nap egy budapesti iskolában

A közösség-alapú akkulturációnak egy másik példáját szeretnénk bemutatni egy iskolában rendezett vietnámi kulturális nappal kapcsolatos résztvevői megfigyelésen és a résztvevőkkel készített interjúkon keresztül. Ebben az iskolában, ahol többszörös túljelentkezés tapasztalható, viszonylag magas a vietnámi gyerekek száma (egyik évben 52 vietnámi diákot számoltak össze), többnyire sikeresek. A vietnámi tanulók jelenléte köztudott, de soha nem artikulálódott témaként. Egyik évben a holdújév, a vietnámiak legjelentősebb ünnepe alkalmából az iskola vietnámi kulturális programot kezdeményezett, eredetileg egy-két óra keretében, de a kezdeményezésből az egész iskolát és a szülői közösséget involváló rendezvénysorozat lett.

Az iskolában a rendezvényt megelőzően is nyitott szellemiség volt található, a többségi magyar és migráns diákok között jó volt a kapcsolat. A sikeres csoportközi kontaktus Allport-i szempontjai közül jelen voltak az egyenlő státusz, az együttműködés és a közös cél. Intézményi támogatás azonban nem fogalmazódott meg explicit formában. A vietnámi

kulturális napra való együttes készülődés hetei alatt nem csak a vietnámi diákok és szüleik munkaközössége, hanem a többségi magyar diákok és szüleik, a tanárok részéről is tapasztalható volt a közreműködés a figyelemmel kíséréstől az aktív részvételig. Az esemény kapcsán megfogalmazódott a vietnámi diákok kulturális csoporttagsága, a diverzitás iskolai diskurzusba való explicit behozatala. Az évkönyvben így nyilatkozik a főszervező magyar tanár:

„Itt az idő, hogy megismerjük az 50 diák mögötti kulturális hátteret, hogy félre tegyük a szemérmes hallgatást”.

Az együttműködés nem csak egyén-egyen szinten fogalmazódik meg, hanem csoportközi szinten is. A vietnámi tanulók és szüleik nem csak egyéenként, hanem egy közösség (vietnámi közösség) tagjaiként is vettek részt a rendezvényen és a készülődésben, mindez az iskola intézményi támogatásával. A magyar társadalomba való integrációt rendkívül fontosnak tartják a vietnámi szülők. Az integrációnak a magyar társadalomba való beilleszkedés részét sokkal gördülékenyebbnek tekintik, mint a származási kultúra, identitás építését és megőrzését gyermekeikben. Az iskolában szervezett vietnámi napban látják annak egyik hatékony eszközét, hogy a kettős identitást és lojalitást erősítsék meg.

Az iskola világába csak a gyerekek tanulásán keresztül involválódtak a vietnámi szülők. Most *ezen kívüli* dimenzióban is szeretnének bekapcsolódni és ezen keresztül változtatni az egyirányú ismeretségen (a migráns családok a gyerekeken keresztül is szereznek ismereteket a magyar kultúráról, de nem volt lehetőségük a saját kultúrájukról és saját szemszögükről beszélni). Nem csak az iskola, a többségi magyarok felé, hanem a gyermekeik és saját maguk számára is fontos, hogy meg tudták mutatni a közösség erejét, a vietnámiság hozamait.

A rendezvénnyel kapcsolatos kutatásunk azt mutatja, hogy igény esetében fontos lehetőséget biztosítani a látható kisebbségi identitás láthatóvá, legitimé tételére az iskolában, a migránsok egyik legfontosabb nyilvános szférájában. Ennek eredményeként megerősödhet a pozitív etnikai identitás mellett az iskolai identitás (mint nyitott szellemiségű iskola). Intézményi támogatás, intézményi keret biztosítása megerősítheti a pozitív etnikai-kulturális identitást és a többségi társadalomban való integrációt. Arról számoltak be a megkérdezettek, hogy a bevándorló gyerekekben explicitté vált, hogy érték a kulturális és nyelvi többlet (nem csak a másság).

Mind a hétvégi iskolákkal, mind a vietnámi kulturális nappal kapcsolatos vizsgálatunk azt mutatja, hogy a migráns vietnámiak nagy szerepet tulajdonítanak az iskolának még a vietnámi identitás, nyelv és értékek megőrzésében is. Ha a vietnámi nyelvtanfolyam valamilyen formában kapcsolódik az iskolához –akár extrakurrikuláris tevékenységként, akár szakkörként stb.- annak megnőne az értéke a gyerekek és a szülők szemében. Ezzel mintegy legitimé válik a kisebbségi nyelv nem csak a gyerekek, a család, hanem az iskolai intézmény számára is. A vietnámi identitás legitimé tétele – például rendezvények megszervezésével - az iskolában szintén fontos szerepet kap a vietnámi szülők szemében.

Összefoglalásképpen idézzük Phinneytől és Ongtól, hogy „A biztos etnikai identitás fejlődése és fenntartása pozitív következményekkel jár a migránsokra, közösségeikre és a tágabb társadalomra egyaránt” (2007, 65.oldal). A különböző migráns közösségek etnikai-kulturális akkulturáció és identitás stratégiáinak vizsgálata közelebb vihet a célhoz.

IRODALOM

Barna M., Nguyen Luu L.A., Várhalmi Z. (2012) Az én házam egy keleti ház a nyugati világban. Nemi szerepek és beilleszkedés a konfuciósnak és muszlim hagyományú országokból származó bevándorlók körében. Budapest: ICCR Budapest Alapítvány.

V. Benet-Martínez, (2012). Multiculturalism: Cultural, personality, and social processes. In K. Deaux & M. Snyder (Eds.), *Handbook of personality and social psychology*, Oxford University Press. 623-648

Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. Chun, P. Balls-Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement and application* Washington: APA Books. 17- 37

Berry, W. B., Phinney, J. S., Sam, D. L., Vedder, P. (2006). *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Boneva, S. C., Frieze, I. F. (2001) Toward a concept of migrant personality. *Journal of Social Issues*, 57(3), 477-492.

Bourhis, R.Y. Moise, L., Perreault, S. & Senécal, S. (1997a). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. In *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.

Breakwell, G. M (1986) *Coping with threatened identities*. London: Methuen.

Brewer, M.B., Pickett, C.L. (2006) A társas én és a csoportidentifikáció: a beolvadás és az elkülönülés motivációja a személyközi és a kollektív identitásban. In Forgas J. , K.D. Williams (szerk.) *A társas én*. Budapest: Kairosz Kiadó. 297-316.

Briley, D.A. (2009) Looking forward, looking back: cultural differences and similarities in time orientation. In Wyer, R.S., Chiu, C., Hong, Y.(Eds.) *Understanding culture. Theory, research and application*. Psychology Press. 311-328.

Csillag Zsófia (2012) *Az Argentínában élő magyarok története, identitása. Interkulturális pszichológia és pedagógia mesterszakos szakdolgozat*. Budapest: ELTE PPK.

Dion, K. K. (2006) On the development of identity: Perspectives from immigrant families. In Mahalingam, R. (ed) *Cultural psychology of migrants*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum., 299-314.

Feischmidt M., Nyíri P. (eds) (2006) *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest: MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet.

Gezentsvey, M.A. (2008). *Journeys of Ethno-cultural Continuity: Comparing the long-term acculturation of Jews with Maori and Chinese*. Unpublished PhD thesis, Victoria University of Wellington, New Zealand.

<http://researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/824/thesis.pdf?sequence=1>

Hárs Á. (2010): Migráció harmadik országokból a statisztikai adatok tükrében. In Örkény Antal és Székelyi Mária (szerk.): Az idegen Magyarország: bevándorlók társadalmi integrációja. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete
http://www.mtaki.hu/kutatasi_programok/bevandorlok_magyarorszagon/02_statisztika_Hars.pdf

Cocking R. (Eds.) Cross-cultural roots of minority child development: 285-311., Hillsdale, NJ:
Lawrence Erlbaum

Ho, J., Birman, D. (2010) Acculturation gaps in Vietnamese immigrant families: impact on family relationships. In International Journal of Intercultural Relations, 34, 22-33.

Krekó P., Juhász A. (2012) Honnan jönnek, hányan vannak, mit csináljunk velük? In Sik E., Simonovits B. (szerk) Abena, Sára, Chen és Ali esélyei Magyarországon. Migráns esélyek és tapasztalatok. Budapest: TÁRKI. 6-30.

Landry, R., Bourhis, .Y. (1997) Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. Journal of Language and Social Psychology. 16, 23-49.

Li, J. (2002) A cultural model of learning. Chinese „heart and mind for wanting to learn”. Journal of Cross-Cultural Psychology, 33, 248-269.

Liebkind, K. (2006) Ethnic identity and acculturation. In D.L. Sam & J.W. Berry (Eds.) (2006), Cambridge handbook of acculturation psychology. Cambridge: Cambridge University Press. 78-96.

McGuire, W. J., McGuire, C. (1984) A spontán énkép alakulása az egyén különbözősége alapján. In: Hunyady Gy. (szerk) Szociálpszichológia. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.

Montreuil, A., & Bourhis, R. Y. (2001). Host majority acculturation orientations towards "valued" and "devalued" immigrants. In Journal of Cross-Cultural Psychology, 32(6), 718-739.

Nguyen Luu, L. A., Fülöp, M., Goodwin, R., Göbel, K., Martin-Rojo, L., Grad, H., Berkics, M. (2009). Kínai bevándorló családok gyerekeinek integrációja és szociális támogatottsága. In Magyar Pszichológiai Szemle 64, 139–156.

Örkény A., Székelyi M. (2009) Az idegen Magyarország. Hat migráns csoport összehasonlító elemzése.

http://www.mtaki.hu/kutatasi_programok/bevandorlok_magyarorszagon/04_survey_Orkeny_Szekelyi.pdf

Phinney, J.S. (2003) Ethnic identity and acculturation. In K.M. Chun, P.B. Organista, G. Marín (eds.) Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research. APA, Washington DC. 63-82.

Phinney, J.S., Jacoby, B., Silva, C. (2007) Positive intergroup attitudes: The role of ethnic identity. In *International Journal of Behavioral Development* , 31; 478-491.

Phinney, J.S., Ong, A.D. (2007) Ethnic identity development in immigrant families. In Lansford, J.E. Deater-Deckard, K., Bornstein, M.H. (eds.) *Immigrant Families in Contemporary Society*. New York: Guilford Press. 51-68.

Snauwaert, B., Soenens, B., Vanbeselaere, N., & Boen, F. (2003). When integration does not necessarily imply integration: Different conceptualizations of acculturation orientations lead to different classifications. In *Journal of Cross-Cultural Psychology* 34, 231–239.

Ward, C. (2008) Thinking outside the Berry boxes: New perspectives on identity, acculturation and intercultural relations. In *International Journal of Intercultural Relations* 32 (2008) 105–114

Ward, C., Kagitcibasi, C. (2010). Applied acculturation research: Working with, For, and beyond communities. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 186-189.