

## „Halványzöld” vagy „halványbarna”? A másság diskurzusainak magyarországi alakváltozásai

*„Az alternatíva nem a különbség és az univerzalitás, a belső és a külső között feszül, hanem a zártság és a nyitottság, a fundamentalizmus és egy olyan utazásra való meghívás között rejlik, melynek során sohasem tudhatjuk előre, hogy utunk során kivel fogunk találkozni, s hogy vajon felismerjük-e – mint egykoron Iphigeneia és Oresztész – testvéreinket az idegenek között.” (Heller 1997:61)*

E tanulmány arra vállalkozott, hogy a „mássággal” való együttélés, konkrétan a nem magyar anyanyelvű menekült gyermekek „mássága” kapcsán megjelent főbb narratívátípusokat tegye az elemzése tárgyává. A kutatás helyszíne az iskola, mivel a gyermekek szocializációja és társadalmi integrációja szempontjából ez tűnik a legfontosabb intézménynek. A vizsgálatra két szinten került sor. Részben a pedagógusok elbeszéléseinek elemzésével foglalkozik, részben a menekült gyermekek narratíváinak értelmezésével. Itt a „másik” oldal megszólaltatásával, a beilleszkedő gyermekek nézőpontjából elemzi a tanulmány a hovatartozás kategorizációs problémáit és a többség-kisebbség konfliktusokkal teli viszonyát.

**A**z integráció nemzetállami premisszájának és a migrációból adódó „másság” pozitív elismerésének kettősségéből eredő, a magyar közoktatást érintő kérdéseket szeretnénk ebben a tanulmányban alaposabban bemutatni. Alapjául szolgáló kutatásunk<sup>1</sup> során arra voltunk kíváncsiak, hogy mi indokolja a menekült gyerekek adott oktatási intézményekbe kerülését, és hogyan fogalmazódik meg oktatásuk és integrációjuk ezekben az intézményekben. Mindezek mellett válaszokat kerestünk arra, hogy mennyiben hatnak ki az iskolai tapasztalatok a tanulóknak családjukkal, továbbá a tanulóknak és családjuknak a magyar társadalommal való kapcsolatára, érvényesülési és migrációs stratégiáira.<sup>2</sup>

A kutatás során vizsgált komplex problémakör egy szűk, de véleményünk szerint sokatmondó metszetének elemzésére teszünk kísérletet. Egyrészt arra keressük a választ, hogy milyen tipikus iskolán belüli értelmezései vannak a „másságnak” ma Magyarországon. Másrészt azt igyekszünk körbejárni, hogy milyen specifikumai vannak ezeknek az értelmezéseknek a menekült gyerekek<sup>3</sup> oktatásának kérdéskörében. A főbb diskurzusok<sup>4</sup> és a diskurzusokat körülölelő narratívák<sup>5</sup> ideáltípusainak bemutatásakor főként a menekült gyerekek jelenléte által generált iskolai (gyerekekkel és szülőkkel kapcsolatos) konfliktusok különféle megnyilvánulási formáinak, valamint kezelésük tudatosan vagy rapszodikusán választott mechanizmusainak elemzésére szorítkozunk. Meglátásunk szerint a konfliktusok kezelésének stratégiái (azaz az alkalmazott stratégiák interpretációi) kapcsán előbúvó tipikus pedagógus- és gyermeknarratívák nemcsak a menekült gyerekek iskolai történetéhez szolgálnak értékes adalékkul, hanem a „másság” kezelésének magyarországi gyakorlatáról is sokat elárulnak.<sup>6</sup>

A pedagógusok és gyermekek elbeszéléseiben megjelenő, „mással” és iskolai konfliktusokkal kapcsolatos narratívák értelmezése véleményünk szerint azért is különösen időszerű, mert az Európai Unióhoz való csatlakozás kapcsán Magyarországnak néhány éven belül várhatóan nemcsak az Európán kívüli bevándorló és menekült gyerekek egyre nagyobb számával, hanem az uniós állampolgárok gyerekeinek magyar közoktatásban való részvételével is szembe kell néznie. Az első migráns generáció fölöttével létrejövő új etnikai viszonyok megértéséhez, illetve az oktatás és az iskolai integráció gyakorlati irányainak kijelöléséhez elengedhetetlen, hogy megismerjük a multikulturális ként emlegetett pedagógia gyakorlati értelmezéseit és az elmélet magyarországi alakváltozásait.

A kutatás során egyre világosabbá vált számunkra, hogy a valódi konfliktusok és azok narratívájának, azaz a megtörtént, megélt és elbeszélt történetek szétválasztásának lehetősége csupán illúzió. Ezért a narratívák (a pedagógus-, illetve a gyermeknarratívák) bemutatásakor nem az „objektív valóság” felfedésének ideája vezérelt bennünket, hanem az a szándék, hogy az elbeszéléseken keresztül megtudjuk, hogyan kívánja láttatni a beszélő azt, ami vele és másokkal történt. Ezekből a diszkurzív stratégiákból azután a migráns gyermekek iskolai helyzetének olyan aspektusaira következtethetünk, amelyek az intézményes reakciókban nem nyilvánvalóak.

A konfliktusok valódi tartalmáról és az iskolán belüli szocializációs dinamikáról éppen ezért a konfliktusokról szóló narratívák ismeretében sem tudnánk általános (leíró jellegű) kijelentéseket megfogalmazni. Előjáróban összesen annyit tartunk fontosnak megjegyezni, hogy a menekült gyermekekkel felvett beszélgetések csaknem mindegyikét átszövő, kiközösítettségről és megbélyegzettségről szóló narratívák a maguk szubjektivitásban is jelzésértékűek, a menekült gyerekek által képviselt „mással” elutasító, naiv és zavarodott többségi hozzáállásra hívják fel a figyelmet. Ezeknek a többségi hozzáállásra reagáló gyermeknarratíváknak a tanulmány második felében történő bemutatásával valamiképp ahhoz is hozzá szeretnénk járulni, hogy a szülőföldjükön elűzött vagy onnan távozni kényszerülő gyerekek ne ismét egy jóléti társadalom humanitárius gyakorlatának „hangtalan menekülttömegeként”, hanem saját hanggal és saját identitással rendelkező személyekként jelenjenek meg (Malkki 2002).

## Fogalmak és a kutatás problematikája

A modern nemzetállam eszméjéhez kötődő állampolgár-teremtés a mai közoktatás egyik legfontosabb feladata. Ezen egyrészt az úgynevezett társadalmi integrációt, vagyis az egyéneknek az állam és az elitek által formált, mindenkor társadalmi mintáknak való megfeleltetését (Foucault 1975) értjük, másrészt a nemzettudat formálását. A társadalmi integráció gondolata elsőként az egységes nemzeti kultúrák kialakulása után, a nemzeti homogenizáció jegyében fogalmazódhatott meg,<sup>7</sup> intézményi bázisát a kötelező iskolai oktatás bevezetése teremtette meg (lásd például Weber 1976). A nemzetállam romantikus nacionalizmusát hirdető Rousseau (1953:176) szerint „Az oktatásnak kell a lelkeket nemzetileg megformálnia, úgy irányítania véleményüket és ízlésüket, hogy hazafiasak legyenek hajlam, szenvedély és szükség szerint.” Az állam és az oktatás küldetése az évszázadok során ugyan többször módosult, az elitek által megfogalmazott és a közoktatás által átadott kultúrának és nemzeti narratívának azonban továbbra is elsődleges

célja maradt, hogy kijelölje a nemzet tagjait magában foglaló „elképzelt közösség” identitását, és ezáltal erősítse a tagok közötti szolidaritást. Az asszimiláció nagyszabású programja ugyan nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, Rousseau szavai azonban annyiban ma is aktuálisak, hogy a társadalmi integrációval összefüggő különféle feladatokat továbbra is a közoktatás hivatott ellátni. Általános bevezetése óta – az elitek által kanonizált „magaskultúra” közvetítése mellett – a nemzeti érzelmek kollektivizálásának és a nemzettudat formálásának egyik leghatékonyabb eszköze.

A nemzeti integráció mellett a mai közoktatás másik alapvető feladata a korunkat egyre inkább meghatározó társadalmi heterogenitás kihívásaira adott válaszok megfogalmazása és a már meglévők újraértelmezése. A különböző és sokféleség társadalmi tapasztalatát feldolgozó lehetséges válaszok közül a multikulturalizmus diskurzusa kínálja a modernítésre jellemző homogenizáló stratégiák legsikeresebb kritikáját. A multikulturális pedagógia, az interkulturális nevelés eszméjéből kiindulva az egyenlő értékűnek tekintett kultúrák kölcsönös tiszteletét hangsúlyozza (Radtke 1997). Ez a szemlélet azt az elvárást fogalmazza meg, hogy a közoktatás által közvetített kulturális kánon a többségi „magaskultúra” mellett tükrözze a kisebbségek kultúráját is (Turner 1997). Ennek érdekében egyrészt a tanterv átalakítását szorgalmazza oly módon, hogy az inkább integratív, sokféleséget tükröző, semmint kirekesztő legyen, másrészt a társadalmi különbözőséből eredő konfliktusok pedagógizálását sürgeti olyan esetekben, amikor más fórumok nem tudják vagy nem akarják a problémákat feldolgozni.

Az integráció és a multikulturalizmus kihívásaira a két ellentétes irányú dinamikával egyszerre szembesülő mai közoktatás is válaszokat fogalmaz meg; a nemzeti egységgel együtt járó egyöntetűség biztosítása és az állam területén élő különböző csoportok (őshonos kisebbségek, bevándorlók stb.) sokféleségének elismerése az egyik összeegyeztetésre váró fő feladata. A magyar közoktatás azonban e két logikával nem egymás kiegészítőjeként, hanem alapvetően egymás vetélytársaként bánik. Részben ebből a magyar közoktatás egészére jellemző téves szemléletből adódóan, részben pedig a pedagógusok „másság”-kezelésre irányuló kompetenciájának hiányában a magyar közoktatásnak a pozitív próbálkozások ellenére mindeddig még nem sikerült széles körben elterjedt, de megfelelően differenciált megoldásokat kínálnia az integráció és multikulturalizmus logikája között húzóó, tátongónak vélt hézag áthidalására.

E problémák kapcsán ebben a tanulmányban azt igyekszünk bemutatni, hogyan csapódnak le az integráció és multikulturalizmus diskurzusainak elemei a gyakorlat magyar pedagógusok általi megjelenítésében. Narratíváik elemzése kiegészíti az intézményes reakciókét, és rávilágít a pedagógusok normalitásról, sikerről és integrációról – intézményes diskurzus hiányában személyes értékítéletekből, korrektnek vélt nyelvi fordulatokból és ideológiafoszlányokból – alkotott fölfogására.

## Menekültek a közoktatásban

Míg a világ több mint húszmillió menekültje közül csaknem nyolcmillió gyermek és fiatal (UNHCR 2003:3), addig Magyarországon ez az arány a térségbe érkező menekültek demográfiai sajátosságaiból eredően jóval alacsonyabb. Mivel azonban Magyarország az elmúlt körülbelül tizenöt évben jelentős befogadó országgá, valamint a Nyugat

felé vándorlók fontos megállóhelyévé vált, egyre több magyar oktatási intézménynek kellett megbirkóznia a hozzáuk érkező iskoláskorú külföldiek fogadásának problémáival.

Magyarországon a 2002. január 1-jén, a közoktatási törvényben megjelent szabály terjesztette ki a tankötelezettséget az egy éven túl az országban tartózkodó kérelmezőkre is. A törvény bevezetésével a korábban is iskolaköteles bevándorolt (letelepedett) és menekült státussal rendelkező iskoláskorúakon túl a tartózkodási engedéllyel egy évnél tovább Magyarországon élő, magyarul sok esetben nem tudó gyermekek is hirtelen iskolakötelesekké váltak. A helyi iskolákkal való intézményes kapcsolatfelvétel tehát voltaképpen a törvény bevezetése után, az iskolakötelezett gyerekek számának hirtelen növekedésével vált szükségessé.

A kapcsolatfelvétel módjának gyakorlatilag sehol nem volt intézményesült mechanizmusa, de általánosnak mondható, hogy nem az iskolák kezdeményezték a kapcsolatfelvételt, hanem minden esetben a menekülttáborok vezetősége tette meg az első lépést az iskolák felé. A beiskolázás lényegében informális csatornák mentén történt, a tábor igazgatójának személyes ismeretségi köre, korábbi pedagógusi tapasztalatai játszottak közre a gyerekek iskolai elhelyezésénél. Egyfelől tehát személyes szimpátiák, rokoni, ismerősi szálak, együttérzés, jóakarát, másfelől természetesen az iskola saját érdekei (gyermekhiány, a bezárástól való fenyegetettség, pedagógiai kihívás) döntöttek, és nem a szűkebb értelemben vett szakmai szempontok.

A menekült gyerekekre jellemző gyakori költözés és hézagos iskolalátogatás (a szocializációs különbségekkel együtt) érettségbeli problémákat és – a magyar oktatási rendszerből szemlélve – sok esetben behozhatatlannak tűnő iskolai hátrányokat eredményezett. A túlkorosság, a nyelvi hátrányok és a különböző traumák okozta tanulási problémák enyhébb vagy súlyosabb formában nagyon sok menekült gyereknél kimutathatók. Az érintett oktatási intézmények körében végzett vizsgálat kimutatta, hogy a magyarul egyáltalán nem vagy rosszul tudó, túlkoros, szociálisan hátrányos helyzetű, azaz menekült gyerekeket főként a helyi viszonylatban gyengébb, romák által nagyobb számban látogatott iskolákban és óvodákban helyezik el. A kutatás arra is rávilágított, hogy ugyan ezek az intézmények nagy számban fogadnak halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket, pedagógiaiag azonban mégis sokszor felkészületlenek, és minden esetben alulfinanszírozottak. Rugalmas hozzáállásuk ellenére tehát összességében nem képesek a helyzetükből adódó kihívásokra igényesen felelni.

A menekült és roma gyerekek egy „kategóriaként” kezelésének automatizmusa ezekben az intézményekben mindennapos. Ez azzal a bevett gyakorlattal jár, hogy a roma tanulókat nagy számban fogadó intézményekben a menekült gyerekeket a roma gyerekekhez hasonló hozzáállással és pedagógiai módszerekkel foglalkoztatják. A menekült és roma tanulók problémáinak uniformizálása ugyan a pedagógusok részéről (jó esetben) egyfajta differenciálatlan nyitottságot és szociális érzékenységet feltételez, viszont éppen azért erősen vitatható gyakorlat, mert összemossa a különböző (nyelvi, szociális stb.) hátrányokból fakadó egyéni különbségeket, és nem adekvát módon kezeli az ezekből eredő lemaradásokat.

Ez azonban csak a történet egyik oldala. Számos kutatásunkat megelőző vizsgálat<sup>8</sup> mutatott rá arra, hogy a többszörösen marginalizálódott gyerekeket már eleve automatikusan kényszerpályára (azaz zsákutcás szegregált intézményekbe) tereli a rendszer merevsége: magas színvonalú felzárkóztatóprogramok bevezetése helyett a jelenlegi

gyakorlat egyszerűen „kiiktatja” a rendszerből a „deviáns elemeket”. Vannak természetesen e téren is pozitív próbálkozások, de országos szinten messze nincsenek még kimunkált mechanizmusai a többféle hátrányos helyzetet és „másságot” figyelembe vevő integrált oktatásnak.<sup>9</sup>

A jó továbbtanulási eredményeket felmutató, helyi viszonylatban népszerűbb intézmények éppen e rendszer kiszolgálóivá válnak olyankor, amikor nem vállalják a menekült gyerekek felvételét.<sup>10</sup> Ezt a jelenlegi gyakorlat minden iskola számára lehetővé teszi, és a helyi viszonylatban „elitnek” számító intézmények, úgy tűnik, meg is tehetik, hogy élnek az elutasítás lehetőségével. Az elutasítás persze a legritkább esetben explicit, ehelyett az oktatási intézmények szakmai szempontokkal és technikai kibúvókkal (telített férőhelyek, differenciált étkeztetés megoldatlansága stb.) térnek ki a felelősségvállalás alól. Emellett arra hivatkoznak, hogy mivel úgyis akadt olyan iskola vagy óvoda, amelyik „fölvállalta” a menekülttáboros gyerekeket, nem tartják kötelességüknek, hogy az ügygel ők is foglalkozzanak.

A gyerekeket fogadó iskolák között természetesen eltérések mutatkoznak a tekintetben, hogy mióta foglalkoznak menekültekkel, és mennyi tapasztalattal rendelkeznek a magyarul egyáltalán nem vagy csak kevésbé tudó gyerekek oktatása terén. A menekült gyerek oktatásának minősége és a foglalkozások eredményei minden esetben az intézményben oktató pedagógusok és nevelők hozzáállásán, szakmai felkészültségén és persze emberi intuícióján múlik. Egészében véve mindez nem is meglepő, hiszen az érintett iskolákban (és nyilvánvalóan a magyar közoktatási rendszer egészéből) alapvetően hiányzik a nem magyar anyanyelvű és nem „hagyományos” kisebbséghez tartozó tanulók oktatására vonatkozó pedagógiai koncepció és anyagi fedezet. Ezt jelzi az is, hogy a menekülteket fogadó iskolák közül jelenleg csupán egyben készül a tantestület gondosan kimunkált tanmenettel és stratégiai tervvel a gyerekek fogadására. Itt speciális, „nulladik” évfolyamos csoportfoglalkozás keretében tanítják a gyerekeket magyarra, és az egy év elvégzése után kerülnek csak a tanulók „normál”-osztályokba. Olyan iskola is akad, ahol életkortól függetlenül először az első osztályba ültetik őket, és ha saját maguk megtanultak magyarul, akkor kerülhetnek felsőbb osztályba. A legtöbb iskolában ugyan nincs speciális tanterv, de a rendes tanítási órákkal párhuzamosan vagy délutánonként tartott felzárkóztatóórákon külön foglalkoznak a kiegészítő magyar- és egyéb foglalkozást igénylő gyerekekkel. Ezeket a korrepetálásokat maguk a pedagógusok tartják, és különböző, sokszor hézagosan folyósított támogatásokból finanszírozzák.

A magyar közoktatási intézményekbe járó menekült gyermekek családjának többsége valamely menekülttáborban vagy közösségi szálláson<sup>11</sup> él, és csupán néhány hónapja van Magyarországon. Ebből kifolyólag a menekült gyerekek, még ha beiskolázásra kerülnek is, kevés itteni iskolai tapasztalattal rendelkeznek. A családok általános egzisztenciális bizonytalansága és jogi státusának rendezetlensége természetesen kihat többek közt a gyerekek iskolalátogatására is. A jogállás és a családi háttér (a szülők motivációi, további tervei és lehetőségei) alapvetően meghatározzák a gyerekek magyarországi iskolai pályafutásának alakulását.<sup>12</sup>

A jelenlegi táborlakók túlnyomó részének eredeti tervei között nem szerepelt közép-európai végállomás. A sokszor csak a véletlen folytán magyarországi táborokba került családok egy kisebb része mégis reménykedik a magyar menekültügyi hatóságok pozitív döntésében. Mindeközben, legtöbbször a semmittevéstől és létbizonytalanságtól fel-

emésztve, az átmenetiségre berendezkedve, a várakozás jegyében telnek hétköznapjaik. Ez az állapot hónapokig, sokszor évekig is eltart. A hosszadalmas menekültügyi eljárás eredményének kiszámíthatatlansága (vagy a már meghozott negatív döntés) és a várható létbizonytalanság időközben sokukat az ország elhagyására sarkallja. Ők, az érkezés után néhány héttel vagy hónappal Nyugat-Európába való átjutással próbálkozva, az illegális határátlépést választják. (Módszertani akadályok miatt az ilyen hirtelen „eltűnő” gyerekek „nem integrálódásáról” szóló narratívák maradtak éppen ki a kutatásból. Legfeljebb az egyik napról a másikra üresen maradó iskolapad vagy egy külföldről a táboriaknak küldött képeslap informál történetükről.)

Magyar iskolába és óvodába természetesen nemcsak ők, hanem olyan táborlakó és a táborból már kiköltözött gyerekek is járnak, akik már menekült, illetve befogadott státust, illetve magyar állampolgárságot szereztek, és a letelepedés mellett döntöttek. Ők azok, akik többéves iskolai tapasztalatokkal rendelkeznek, ám korábbi országok közötti és országon belüli vándorlásuk miatt iskolai pályafutásuk meglehetősen hézagos, többüknél kifejezetten zaklatottnak mondható. Elbeszéléseik, melyek az iskolai integráció sajátosságairól, annak különböző fokozatairól és persze sikeréről, illetve sikertelenségéről szólnak, értékes adalékokkal szolgálnak az ország különböző menekülttáboraiiban és az azok körül működő iskolákról.

## Másságértelmezések a menekült gyerekekkel foglalkozó pedagógusok beszédében

Zygmunt Bauman az ismeretlenség és az idegenség logikájának megértése kapcsán dolgozta ki a társadalmi viszonyokról szóló elméletét, amelyben a kapcsolatok két alapvető formáját, a barátságot és az ellenségességet jelölte meg. Szerinte az ismeretlen mindkettőhöz képest problematikus: „Az idegenek [...] nem »még eldöntendő«, hanem eleve eldönthetetlenek [...] nemhogy osztályozatlanok, hanem osztályozhatatlanok is.” (Bauman 1997:47.) „Az idegennél nincs anomálisabb anomália. Barát és ellenség, rend és zűr, kint és bent között áll.” (Bauman 1997:50.) Az idegentől való elkülönülés és az egyénben fellépő disszonancia csökkentése azonban a modern társadalmakban problematikus, és Bauman szerint legfeljebb konfliktusok révén lehetséges.

Az idegenek és velük együtt a konfliktusok bizonyos értelemben nemcsak elkerülhetetlenek, de funkcionális jelentőséggel is bírnak. Stichweh (1993) a társadalmi integráció mechanizmusait vizsgálva arra a következtetésre jut, hogy a modern társadalmaknak alapvető érdeke az idegenség státusának stabilizálása. Ezt a folyamatot szerinte a tolerancia morális törvénye sem képes felfogatni. Az idegenséget a tolerancia csupán tűrhetővé, a liberális minimummal összeegyeztethetővé teszi, de közben mit sem változtat annak strukturális meghatározottságán (Feischmidt 1997:12). Egy más megközelítés szerint azonban strukturális meghatározottságról szó sincs, hiszen éppen abban áll a „másság” és idegenség lényege, hogy átmeneti és megszüntethető állapot. A különböző szertartásokon és az idő próbáján való kiállás (a vendégjog etikája), illetve az idegen „alkalmassága” dönti tehát el, hogy az idegenből barát vagy ellenség lesz-e (Nassehi 1995).

Ahhoz, hogy megértsük, a menekült gyerekekről és szüleikről szóló pedagógusi elbeszélésekben a fenti megközelítések közül vajon melyik dominál – bennük az idegen-ség és a „mátság” funkcionális, stabil vagy éppen átmeneti és képlékeny mivolta fogalmazódik-e meg (vagy valami egészen más) –, olyan narratívákat elemzünk, amelyekben megjelenik és kellőképpen kibontakozik a „mátságról” való beszéd. Köztudott, hogy az ismerős és az ismeretlen határai kiélezett helyzetekben jelennek meg a legmarkánsabban, hiszen a „másoktól” való különbözés és a „saját csoporthoz” tartozás élménye ilyenkor a legerősebb (Tajfel 1980:26). Nyilvánvalóan már a konfliktusok során nyomatékokat kapnak az identitás folyton változó körvonalai (hiszen legtöbbször éppen ezek a konfliktusok forrásai), a „mátság” határai azonban rendszerint mégis a konfliktusok elbeszélésének kapcsán jelennek meg legtisztábban. A „mátság” értelmezéseinek vizsgálatára magától értetődően éppen ezért nem magukat a nehezen nyomom követhető valódi konfliktusokat, hanem a konfliktusok narratíváit választottuk.

A helyzet sajátossága, hogy az általunk vizsgált pedagógusi elbeszélésekben tényleges konfliktusok (gyerekek között, illetve gyerekek és pedagógusok között) nagyon ritkán jelennek meg explicit módon. A menekült gyerekekkel kapcsolatos iskolai konfliktusok elbeszélése és tematizálása helyett a pedagógusok inkább a problémák és konfliktusok tagadását, elkendőzését vagy átfogalmazását választják.<sup>13</sup> A továbbiakban ezek áttekintésére és a „mátságkiiktatás”, illetve a konfliktustávoltítás tipikus narratíváinak bemutatására vállalkozunk oly módon, hogy közben elemezzük a „másik” és az „idegen” fogalmának pedagógusi értelmezéseit és az értelmezések mögöttes tartalmait.

## A „mátság” kiiktatása – univerzalista beszédek

Az univerzalista diskurzussal rokon beszédek alapvető sajátossága, hogy nem a kulturális, civilizációs különbségekre, hanem általános emberi sajátosságokra helyezi a hangsúlyt, és olyan egyetemes pszichikai és társadalmi jellemzők létezését hirdeti, amelyeket minden társadalmi, kulturális környezetben azonos (kultúrafüggetlen) funkciók határoznak meg. Ebből az alapfeltevésből ered, hogy a „mátság” és a „mátsággal” kapcsolatos konfliktusok tagadása, illetve az etnikai, kulturális különbség-vakság is ezekben a beszédekben jelenik meg a legmarkánsabban.

Kutatásunk során az univerzalista diskurzusból kinövő pedagóguselbeszélésekkel találkoztunk a legnagyobb számban, nem véletlen tehát, hogy e diskurzuson belül is számos eltérő beszédmódot tudtunk megkülönböztetni. Ezek a beszédmódok ugyan viszonylag jól leírhatók a „mátság” kiiktatásának jegyében formált pedagógusbeszéd három ideáltípusaként (1. a „mátság” tudatos tagadása; 2. színvakság, azaz a probléma-érzékenység hiánya [nem tudatos tagadás]; 3. a konfliktusok tartalmának univerzalizálása, azaz a konfliktusok kulturális és etnikai jegyeinek tudatos eltávolítása és a konfliktusok „általános emberi” dimenzióba helyezése), a valóságban azonban nehezen választható el ilyen tisztán egymástól.

Különösen az első két beszédmód, a „mátság” tudatos és nem tudatos tagadása különböztethető meg nehezen, hiszen a „mátságot” és a konfliktusok létét tagadó narratívák elemzéséből éppen az nem derül ki, hogy valóban torz-e az interjúalany gyerekek közötti szocializációs dinamikáról kialakított képe, vagy az elbeszélés során alkal-

mazott tudatos torzításról van „csupán” szó. Amennyiben a fent említett elbeszélések valós benyomásokot tükröznek, tehát nem a konfliktusok utólagos kendőzésére, átértelmezésére kerül sor, úgy ezek a narratívák a pedagógusok problémakonceptualizáló képességeiben rejlő hiányosságokra mutatnak rá. A menekült gyerek kulturális, szocializációs különbségeivel és a különbözőségük miatt őket érő iskolai atrocitásokkal szembeni vakság – amennyiben tényleg ez a magyarázat, és a konfliktusok valóban elkerülnek a pedagógusok figyelmét – a gyerekekkel szembeni figyelmetlenség ékes bizonyítékai. A különféle konfliktusok uniformizálása pedig, ha erről van szó, a pedagógusok figyelmetlenségén kívül a nem adekvát konfliktuskezelő technikák alkalmazására vagy a konfliktuskezelés teljes hiányára hívja fel a figyelmet.

Ha pedig a tagadás és az elfedés tudatos, úgy a probléma felismerésével és annak aktív átértékelésével állunk szemben. Az iskolai konfliktusok külvilág felé való tudatos tagadásának vagy szépítésének elbeszélői stratégiája adott esetben az iskola hírnevének, presztízsének megőrzésére irányuló törekvésből adódhat. A pedagógusokkal folytatott beszélgetések egy része is a narratívák e típusába tartozik. Az egyes interjúkon belüli véleményeket összehasonlítva ugyanis világosan látszik, hogy a menekült gyerekekkel foglalkozó és a velük kapcsolatos iskolán belüli problémákat előszeretettel palástoló tanárok egy része kifejezetten érzékenynek mutatkozik az idegenellenességre és a társadalmi megkülönböztetésre az iskolán kívül. Éppen ezért figyelemre méltó, hogy az iskolán belül azonban ezek a tanárok sem tekintik fenyegetőnek az interetnikai, interkulturális különbségekkel összefüggő konfliktusokat. Számos külföldi kutatás (lásd például Auernheimer et al. 1998; Diehm–Radtke 1999) említ hasonló pedagógusi hozzáállást: a kulturális különbségekből fakadó konfliktushelyzetek ritkán készítenek cselekvésre a pedagógusokat, ezért ilyen helyzetekben nem is intézkednek (azaz nem kezdeményeznek beszélgetést a szülőkkel, vitát a tanulókkal, kollégákkal stb.).

Ennek feltehetőleg az intézményről a külvilág (a kutató) felé kommunikált pozitív kép kialakítására való törekvés lehet az oka, pontosabban az, hogy minekutána a tolerancia és az esélyegyenlőség követelményeinek betartása egyre inkább az iskolák értékmérőjeként jelenik meg, a pedagógusok egyre tudatosabban törekszenek arra, hogy megfeleljenek ennek a külső elvárásnak.

„Ha a menekült gyerek halványzöldek közé lép, akkor őt is halványzöldként kezelem. Tehát az mindegy, hogy nem egészen halványzöld, hanem halványbarna [felnevet], de a lényeg, hogy ugyanazokat a sanszokat és lehetőségeket biztosítjuk neki, mint a többinek.” (Igazgató, általános iskola, Békéscsaba.)

A korrektségre törekvésre utaló effajta beszéddel a pedagógusok egyben annak is elejét szeretnék venni, hogy az intézmény az idegenellenesség gyanújába keveredjen. A külső elvárásnak való megfelelés sok esetben azonban csak a felszínen párosul az elvnek megfelelő gyakorlattal, és a nagyfokú tolerancia az elbeszélés szintjére korlátozódik.

A konfliktustávoltítás tudatossága máskor jól átgondolt és „bevált” pedagógiai módszer része:

„Rosszul van a kérdés feltéve. A gyerekek mind egyformák, ha valaki kecec, azt nem szeretik, függetlenül attól, hogy sárga, fehér vagy bármilyen... Nem kell túlmagyarázni. Ez egy olyan dolog, hogy ha valaki túl sokat mondogatja, hogy én nem loptam el azt a tolltartót, akkor az gyanússá válik...”

Az egyik XI. kerületi iskola igazgatója ezzel arra utal, hogy ha a pedagógusok túlzot-



tan fókuszálnak a gyerekek közti konfliktusok kérdésére, ha kimondják és tematizálják azokat, akkor az valósággá válhat, az önmagát beteljesítő jóslat analógiájára. Ebben a beszédben a politikai korrektség fonákul értelmezett üzenetének vak illúziója lappang: ha nem veszünk tudomást a gyerekek közötti interetnikai ellenségeskedésekről, ha nem létezőknek tekintjük azokat, és nem beszélünk róluk, előbb-utóbb valóban megszűnnek létezni.

A menekült gyerekekkel kapcsolatos iskolán belüli konfliktusok totális tagadása mellett (vagy a témát feszegetve a tagadást követően) gyakran megjelenik a konfliktusok „általános emberi” dimenzióba emelésének beszéde. Ebben a narratívában a pedagógusok ugyan nem rejtik teljesen véka alá a menekült gyerekekkel kapcsolatos ellenségeskedéseket, ám azokat egy más szintre, az általános konfliktusok szintjére helyezik. Ezáltal a konfliktusok megszabadulnak a „menekültséggel” vagy a „külföldiséggel” összefüggésbe hozható tartalmuktól, és átlépnek a gyerekek között „normálisan” is meglévő „piszkálódások” szintjére.

„Kirívó negatív történetek? Nincsenek. A gyerekek társadalmában ez nincs így kiélezve. Esetleg elhangzik egy-egy gonoszkodó megjegyzés, de semmiben nem különbözik attól, amikor azt mondják neki, hogy »mit akarsz, te arab?« attól, ha azt mondják a másoknak, hogy »na, mi van, te hülye dagadt vagy pápaszemés«... a gyerekek ilyenek, ezt nem szabad túragozni.” (Igazgató, általános iskola, XI. kerület.)

A „kövér” és „pápaszemés” párhuzam egyébként számtalanszor visszaköszön a téma kapcsán:

„...különbén nincs ilyen probléma, hogy konfliktusok lennének ilyen [menekült] alapon. Vannak gyerekes piszkálódások, de ez mindenütt van, ez életkori sajátosság. Ugyanúgy piszkálják a kövéret, a pápaszemest...” (Igazgató, általános iskola, X. kerület.)

Az univerzalizáló beszédnek ez a fajtája a konfliktusokat tehát az etnikai, vallási, kulturális aspektusaitól lecsupaszítva, életkori sajátosságokra és a gyerekek természetére hivatkozva értelmezi. Az így már-már elbagatellizált „gyermeki hajba kapásoknak” ezáltal tehát éppen az az aspektusa vész el, amelynek felfedése a pedagógusra vagy az iskolára nézve – éppen a politikai korrektség „minimálprogramjának” szemszögéből – akár kellemtelen is lehet.

Az univerzalizisztikus beszédmód használata természetesen nemcsak a konfliktusok elbeszélése kapcsán jön elő, hanem a „másság” egyéb iskolai vonatkozású témáinak érintése során is gyakran visszaköszön. Az etnikai és kulturális „másságot” kiiktató pedagógusi beszéd általános jellemzője, hogy egy olyan semleges közeget kíván különbségekre vak liberalizmusával teremteni, amelyben a különböző kultúrák népei békésen élnek egymás mellett. Idilli egyenlőséget teremtő beszéde is ezt a törekvést tükrözi, amikor arra tesz kísérletet, hogy száműzze a vitatott különbségeket egy olyan szférába, ahol ezek „univerzális emberi” különbségekként és semmiképpen sem kulturális partikularitásokként jelennek meg.

„Itt kétféle gyerek van: tanulni akaró – tanulni nem akaró; jó magatartású – rossz magatartású; kicsi – nagy; szomorkás – életvidám... nincsen más megkülönböztetés, gyerek-gyerek. Mi, felnőttek vagyunk azok, akik ezt nem tudjuk kulturáltan kezelni. A mi bűnünk, hogy ezek a dolgok kialakulnak, a gyerek nem csinál ebből gondot.” (Igazgató, általános iskola, X. kerület.)

## A „másság” idealizálása – kulturalista beszédek

Az univerzalista beszédekkel ellentétben a kulturalista diskurzus körül szerveződő narratívák nem a „másság” tagadását, illetve a „másságról” szóló beszéd kiiktatását, hanem éppen ellenkezőleg, a „másság” felmagasztalását tekintik az integráció szempontjából célravezető elvnek és gyakorlatnak. A romantikus esszencializmus e formája a kulturális különbségeket ezáltal úgy hangsúlyozza, hogy közben elvonatkoztatja őket valós társadalmi, politikai és gazdasági kontextusuktól. Turner szerint mindez oda vezet, hogy az így reprezentált közösségeket „kifordított módon, a visszajukról misztifikálja valamilyen kritikátlan liberális pluralizmus”, ezzel kulturális álmegoldást kínálva a társadalmi és politikai egyenlőtlenségekre (Turner 1997:116).

A kutatásban részt vevő pedagógusok a „valós különbség” tiszteletéről többnyire olyankor beszélnek, amikor az univerzalista beszédek hamisságát feltehetőleg ők maguk is érzik, és mentegetőzéseként olyan motívumokat szőnek beszámolójukba, amelyek a multikulturális pedagógiának vélt gyakorlat mindennapi tapasztalatából táplálkoznak.

„Mi ugyan nem tudunk a mohamedánoknak külön menüt biztosítani, de mivel a szülők kérték, hogy vigyázzunk az étkezésnél, mindig szólunk nekik, hogy miben van disznóhús. A Ramadán idején sem erőltettük az evést, ha nem akartak enni, hát nem kellett nekik.” (Igazgatóhelyettes, általános iskola, Debrecen.)

Hasonló narratívát használ az a pedagógus is, aki a „másság” kezelésének példás iskolai gyakorlatát szintén egy hétköznapi eset ismertetésén keresztül próbálja szemléltetni. Elmondja, hogy amikor egyik mozlím tanuló imaszöveget hozott az iskolába, ő – az alkalmat megragadva – arra kérte a gyereket, hogy az osztály előtt meséljen a szokásairól. A multikulturalizmus sajátos (félre)értelmezése a történet csattanójában csúcsosodik ki:

„Ugyanúgy kitettük az osztályban a perzsa imaszöveget a falra, mint akármilyen magyar népművészeti alkotást, ebből egyáltalán nem volt gond...” (tanár, általános iskola, Debrecen).

A „valós különbség” tiszteletének jegyében formált narratívák egyben mind konfliktusmentesek, és a menekült gyerekeket fogadó iskolákról a különböző kultúrák együttélésének romantikus idilljét idézik.

„Szédületes, hogy imádnak idejárni [a menekültek], egy napot nem hiányoztak, és annyira tisztességesek, jólelkűek és udvariasak, soha egy csúfolódás vagy verekedés nem volt.” (Tanár, általános iskola, Bicske.) Vagy: „A gyerekek nagyon szeretik a menekült gyerekeket, a néger kislánynak mindenki a barátja akart lenni, úgy szerették.” (Ugyanott.)

Az elbeszélések mögött nyilvánvalóan valós történetek állnak, de (a szóban forgó gyerekek történeteinek ismeretében) egyértelmű, hogy a menekült gyerekek beilleszkedési sikereinek effajta idealizálása erősen torzít. Az ilyen és ehhez hasonló elbeszélések tehát vagy a problémák felett elsikló, vagy azokat így tompító, a valós helyzet erős szépítésére törekvő pedagógusi hozzáállásról tanúskodnak.

Azt a beszédmódot, amelyben a „valós különbség” tisztelete e különbség hódolatához és annak naiv színpadi romantizálásához vezet, hiperkorrekciónak neveztük. A multikulturalizmus eszméjéből táplálkozó, de annak csupán a felszínét karcoló beszédmód során a pedagógusok a „másság” pozitívumait emelik ki. Ez a beszédmód – a Benetton-üzenetek szellemében – a „másság” esztétizálására, külső jegyeinek felérté-

kelésére, pontosabban a „másság” és a „mássággal való együttélés” szépségeinek intenzív kommunikációjára törekszik. A kulturális sokféleség értékeit kiemelő narratíva valójában azonban sokkal inkább az elvagyódásról és a távoli tájak, ízek, kultúrák iránt érzett nosztalgiáról, mintsem a velünk együtt élő, más etnikumú és más kultúrájú emberekről szól (Feischmidt 1997:8). (Ugyanennek a jelenségnek egy másik változatát hívja Schöning-Kalender [1992] fogyasztói, Radtke [1997:41] pedig kulináris-cinikus multikulturalizmusnak.)

Ez a beszédmód a menekült gyerekek szokásainak és kultúrájának rajongó, ám naiv és sematizált ábrázolásával jár együtt: a másság megjelenítését az iskolai nyilvánosság kijelölt szféráira korlátozza, annak alkalmi és kontrollált formáit támogatja. Magasztalja tehát ugyan a „másságot”, de azt biztonságos távolságban kívánja látni. Bauman találó megfogalmazása szerint erre azért van szükség, mert az idegen „a közelség belső körébe olyan különbözőségeket és másságot hoz, amelyet csak távolból lehet kiszámítani és elviselni” (Bauman 1997:49–50). Az újonnan érkezett ismeretlen egyes tulajdonságainak lelkes „kiállítását” tehát egyfajta rendteremtő mechanizmus része, melynek alapvető célja, hogy az idegent a messzeségbe helyezze, a közelségből fakadó frusztrációt pedig csökkentse. Bauman szerint az idegen megjelenése okozta bizonytalanság és meghatározatlanság csökkentésének a területi elkülönülésen túl ez a leggyakrabban alkalmazott technikája.

Azok a pedagógusok, akik ezt a beszédmódot használják, igen büszkék arra, hogy befogadják a külföldi tanulókat. Mindazonáltal büszkeségüket elsősorban nem a menekült gyerekek beilleszkedésének és a tanulók egymáshoz való alkalmazkodásának hétköznapi sikereiben fogalmazzák meg. Számukra a beilleszkedés sikere néhány kiemelt külsőség tetszetős színpadi ábrázolását jelenti:

„A közösségi házban minden évben megrendezzük a kultúrák együttélésének ünnepét, ilyenkor a menekült gyerekeink is saját népdalukkal, népviseletbe öltözve állnak ki a színpadra.” (Tanár, általános iskola, Bicske.)

Ez az esztétizálásra törekvésében esszencializálást eredményező narratíva egyenlőséget tesz a menekült gyerekek otthonról hozott kultúrája és a mindennapoktól elrugaszkodott reprezentációk és népies kliségyűjtemények között. Mindemellett nem veszi észre, hogy azok a távolinak vélt közösségek, amelyeket sajátos kultúrával felruházott és kifelé zárt egységnek tekint, a közvetlen közelünkben vannak. Mindezzel éppen az ellenkezőjét éri el annak, amiért eredetileg kiállt: ahelyett, hogy támpontokat adna a mellettünk élő „idegen” megismeréséhez, nem tesz mást, mint növeli a kultúrák közötti perceptív távolságot.

## A „másság” lefokozása – hatalmi beszédek

Amennyiben a konfliktust mégis felismerik, és kezelése elkerülhetetlenné válik, úgy azt többnyire a pedagógusi autoritás elve vezérli. Mivel az alá-fölé rendeltség megkövesedett viszonyrendszerének evidenciája a magyar közoktatásban különösen hangsúlyos, az autoritás effajta alkalmazása nem idegen a pedagógusoktól. A hatalmi diskurzus – természetéből fakadóan – eleve kizárja az egyezkedés, tárgyalás elvén alapuló demokratikus problémamegoldás lehetőségét, ezzel rövidre zár mindenféle konfliktust:

„Egy fejlett szír kislány hátához egy osztálytársa hozzáért a szünetben, ezt a kislány otthon elmesélte az apukájának, ebből aztán nagy patália lett. Bejött az apuka, tisztáztuk a helyzetet, kiderült, hogy egy tepertő kislányról volt szó, aki egyáltalán nem mint nőre tekintett a lányára [...] Aztán mondtuk az apukának, hogy náluk ez így megy, és ha neki ez nem tetszik, akkor vigye a lányt más iskolába... aztán mondtuk is a kislánynak, hogy vigyázzon, mit mesél otthon. Többet nem is jött az apuka panaszkodni.” (Igazgató, általános iskola, Bicske.)

A tanári erőfölény nyomatékosítása kiváltképp hangsúlyos aszimmetriát teremt olyankor, amikor menekült gyerekekkel szemben alkalmazkodik. Az eleve „más”, tehát „elmaradott(abb)nak”, „civilizálatlan(abb)nak” vélt közegből érkező menekült gyermekek (és szüleik) szava konfliktushelyzetekben teljesen irreleváns. Mindez nem is meglepő olyankor, amikor a pedagógiai sikert nem egymás megértése, egymás kulturális sajátosságainak tiszteletben tartása és az azokból eredő viselkedési szabályokhoz való kölcsönös alkalmazkodás jelenti, hanem a „normáktól” eltérő gyerekek és helyzetek – ha egyáltalán felismerik őket – gyors és lehetőleg észrevétlen „helyrerakása”.

Ezen autoriter hozzáállás következménye, hogy a menekült gyerekek által látogatott iskolákban voltaképpen önmagával kerül ellentmondásba a „másság” elismerésére és az esélyegyenlőség megteremtésére irányuló törekvés. Se a „másság” feltételek nélküli elfogadásáról, se bármiféle dialógusról, se kétirányú kultúrateremtő folyamatról nincs ugyanis szó, arról meg, hogy a „másság” elfogadásából következne az integráció, végképp nem szól egy narratíva sem. Ehelyett a gyerekek elfogadása a pedagógusok elbeszéléseiben egy hosszú folyamat végét jelzi, ami a menekült gyerekek alkalmazkodási teljesítményének függvényében képzelhető csak el. Előbb jöjjön tehát a helyi „játékszabályokhoz” való alkalmazkodás (kulturális, viselkedésbeli kompetenciák megfelelő ismerete és gyakorlása), ezt követheti a befogadás:

„Amíg [a menekültek] nem viselkednek úgy, hogy az bántja a többiek mindennapi életét, addig elfogadják őket. Mi egy elég toleráns csapat vagyunk! Mindenki felé nyitnak [a magyar gyerekek], aztán meglátjuk, ők [a menekültek] mennyire tudják elfogadni a közösségen belüli szabályokat. Akkor van baj, ha valamelyik gyerek nagyon a többi érdekei ellen fordul, sértően viselkedik, vagy agresszívvá válik. És itt mindegy, hogy milyen nemzetiségű, roma vagy máshonnan jött...” (Igazgató, általános iskola, Békéscsaba.)

Ez a beszédmód ugyan a többség toleranciáját hirdeti, de a felelősséget és a beilleszkedés terheit teljességgel az újonnan érkezőkre hárítja.

A civilizációs különbségek beszédének egy sajátos formája a reprezentációk szimbolikus földrajzához kötődő orientalista diskurzus.<sup>14</sup> E beszédmódban a „Kelet” olyan kognitív konstrukcióként jelenik meg, amely egyrészt a misztikumot, az irracionálisitást és az ösztönösséget testesíti meg, másrészt benne van a megkésettységnek, az elmaradottságnak, tehát a modernitás hiányának lesújtó kritikája is. Ezzel szemben a „Nyugat” a racionalitás, a fejlettség és a civilizáltság szimbólumaként, a „nyugati” pedagógus pedig a kultúra és a tudás misszionáriusaként jelenítődik meg.

„Szívjanak valamit az európai kultúrából, illeszkedjenek be egy nagyobb közösségbe, egy nagyobb társadalmi rendbe, mert tudjuk, hogy azokban az országokban, ahonnan jöttek, elég elszigetelten élnek – főleg a nők –, és ha Nyugatra mennek tovább, már viszik magukkal azt, amit itt tanultak...” (Igazgatóhelyettes, általános iskola, Debrecen.)

A Kelet–Nyugat dichotómiát a kutatásban részt vevő pedagógusok legtöbbször átgondolatlanul alkalmazzák; „nyugatin” az európai civilizációt és kulturális kánont, „keletin” pedig a balkáni, az ázsiai és más „harmadik világbeli” menekült gyerekek által hozott, ősbibbnek és egyben elmaradottabbnak, primitívebbnek vélt tudáskészletet, hagyományokat és kulturális sajátosságokat értenek.

„Az egyik macedón család egy év után ment vissza a primitív környezetbe. A kislány itt sírt még nekem, hogy ahhoz, hogy neki feleséget vegyenek, ahhoz el kell adniuk először a nővérét, és abból a pénzből aztán megnősülhet ő is.” (Szociális munkás, menekültbefogadó állomás, Bicske.)

A menekült gyerekek integrációjának sikerét a tanárok a nyugati normák elsajátításában és az otthonról hozott „primitív” szokások levetkőzésében vélik felfedezni.

„Nagyon elmaradott körülmények közül érkeztek a gyerekek, és ez nagyon látszott is itt rajtuk, főleg az elején. Nem tudták, hogy a kenyert nem harapjuk, hanem törjük, a WC-használatot egyenesen a WC-ben kellett nekik megmutatni... mindenféle gyerekünk volt, jólszituálttól kezdve félprimitív.” (Tanár, általános iskola, Debrecen.)

A pedagógusok a „nyugati” kultúra hordozóiként e beszédmód használatával nemcsak hogy szabad utat kapnak a többségi kulturális kánon terjesztésére, de felhatalmazást nyernek a „civilizálatlan” és „kulturálatlan” tanulók „kiművelésére”. A helyesnek vélt gondolkodási és viselkedési minták befogadásához persze egyfajta passzivitás és alávetettség-tudat szükséges, ezt az orientalista diskurzus eleve a „keleti” ember sajátjának tulajdonítja.

Orientalista diskurzusba burkolva jelenik meg a pedagógusoknak a szülői érdektelenségről és a „hátráltató” családról szóló beszédmódja. Ez a beszédmód abból a narratívából indul ki, hogy a menekült gyerekek szüleivel a legritkább esetben van a pedagógusoknak közvetlen kapcsolatuk. A kapcsolat hiányát elbeszéléseikben mindenekelőtt a menekült szülők érdektelenségével, illetve „hanyagosságával” magyarázzák.

„Nagyon furcsa nekünk a mai napig, hogy a pici gyereket felrakják a tábori buszra, itt le vesszük, és a szülő nem is kíváncsi arra, hogy hol, kikkel tölti el az egész napját az a gyerek. Én mint anya nem tudom megérteni, hogy egy anya hogyan engedheti el így a gyerekét. Mert az anya az mindenhol anya, nekem ne magyarázza senki, hogy más anyák mások lennének...” (Óvónő, Bicske.)

A menekült szülők „gondatlansága” a szülői együttműködést leginkább igénylő óvodákban vált ki a pedagógusokból értetlenséget:

„Volt olyan, hogy az anyuka nem jött el az anyák napi köszöntőre. Az tragédia volt a gyerekeknek, mert nagyon készült, és az összes többi gyerek anyukája ott volt.” (Tanár, általános iskola, Bicske.)

Az iskolákban is jelen van az érdektelenségről szóló beszéd, ott azonban, mivel nagyobb gyerekekről van szó, a menekült szülők „nemtörődömsége” kevésbé vált ki megbotránkozást a pedagógusokból. A menekült szülők passzív hozzáállásáról szóló pedagógusi beszédmód itt kettős célt szolgál. Egyrészt általa megerősítést nyer az a megállapítás, hogy az iskolában a gyerekek jól érzik magukat, és a szülők, látva a gyerekek fejlődését, megbíznak az iskolában.

„Első alkalommal egyes szülők elkísérik a gyerekeket, az aggódóbbak megnézik az iskolát, de a legtöbb szülő soha nem jön el, megbíznak az iskolában.” (Tanár, általános iskola, Debrecen.) Vagy: „Az utóbbi hat-hét év azt mutatja, hogy belefásultak a tábor-

lakók a kilátástalanságba, és legkevésbé az érdekli őket, hogy a gyerekekkel mi van. Annyit tudnak, hogy biztonságos, meleg helyen van, jó kezekben, a többi nem érdekli a szülőket.” (Tanár, általános iskola, Bicske.)

A büszkeség tehát az iskola részéről jogos, a pedagógusok jól végzik a dolgukat.

A szülői érdektelenségről szóló beszédmód másik célja, hogy a felelősségnek a menekültekre és bizonytalan élethelyzetükre való hátrításával a pedagógusok némi felmentést kapjanak a menekült szülőkkel folytatott párbeszéd hézagossága, esetenként teljes hiánya alól.

„Nem érdekli őket [a szülőket] annyira, hogy mi van a gyerekekkel [...] Szülői értekezletet nem tartunk [a menekültes csoportnak], úgysem értenénk egymást. Az elején úgyis olyan keveset tudnánk a szülőknél mondani, később meg a legtöbben kirepülnek.” (Igazgató, általános iskola, Debrecen.)

Ez a narratíva nemcsak felelősséget hárít, hanem egyben ítéletet is hoz, amikor a családi körülményeket (elsősorban a szülőket) egyenesen „akadályként” jelöli meg a gyerek sikeres (iskolai) előmenetelében. Ezzel ahelyett, hogy kiemelné a szülőkkel történő együttműködés szükségszerűségét, tovább legitimálja a képzetlen és szociálisan deprivált szülői iskolai ügyekből való „kiiktatását”.

„A szülő a szálláson nem foglalkoznak a gyerekekkel, nem biztatják őket a jobb teljesítményre. [...] Reménytelen a gyerekek helyzete, szocializációs mellékutcaba jutottak, pedig kár értük.” (Tanár, általános iskola, Nagykanizsa.)

A szülői érdektelenségről és a gyerek fejlődését hátráltató családi körülményekről szóló elbeszélések a „másság” civilizációs és deprivációs magyarázataiból merítik alapfogalmait. A civilizációs megközelítés a különböző csoportok kultúrája közötti fejlettségbeli különbségekre hívja fel a figyelmet, és a hatalmi beszédmód segítségével egyes közösségek másokkal szembeni kulturális felsőbbrendűségét hirdeti. A deprivációs vagy deficit-megközelítés az egyes csoportok „másságát” pedig gazdasági és szociális hátrányaikkal magyarázza. Ez a beszédmód ugyan kevésbé civilizatorikus felhangú, ám magyarázatában éppolyan leegyszerűsítő és determinisztikus, mint az előbbi. A pedagógusok narratíváiban, változó hangsúlyokkal ugyan, de a civilizációs és deprivációs/deficit-tervezések egyaránt kifejeződnek.

A menekült szülői iskolai hozzáállásánál sokkal többet emlegetett téma a magyar szülők menekültekhez és a menekültek iskolai jelenlétéhez fűződő viszonya. Gyakori jelenség, hogy arra rákérdezve, hogy „Milyen a gyerekek szüleivel a kapcsolatuk?”, a pedagógusok automatikusan a magyar szülők menekültekhez való pozitív vagy negatív hozzáállásáról kezdenek el beszélni, és nem a menekült gyerekek szüleivel kialakított kapcsolatáról. Ez alapvetően két dologra enged következtetni: egyrészt arra, hogy a tanároknak kapcsolata jellemzően a magyar gyerekek szüleivel van, másrészt pedig arra, hogy a pedagógusok a menekültekkel kapcsolatos kérdésben a menekült szülőknél egyértelműen nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a magyar szülők „hozzaállásának” – „hozzaálláson” persze itt két különböző dolgot értenek.

A magyar szülői oldalról szóló pedagógusi elbeszélések a menekültek megjelenésével kapcsolatos többségi félelmekről és a magyar szülők menekültképeről is sokat elárulnak. Számunkra azonban elsősorban azért érdekesek, mert bennük a negatív vonatkozású vélekedések dekonstruálásának és a szülők megnyugtató beszédeit tanulmányozhatjuk.

„A szülői oldalra vigyázni kell. Időben és érthetően tájékoztatni kell őket, hány menekült gyerekről van szó, meddig maradnak, nem hordoznak betegségeket, mind egészségügyi szűrésen mentek át, stb. El kell oszlatni a félelmeket.” (Tanár, általános iskola, Békéscsaba.)

Megjegyzendő, hogy a menekültekkel kapcsolatos félelmek nagy része (legyen szó akár eltérő életformával, akár eltérő megjelenéssel stb. kapcsolatos ellenérzésekről) egészségügyi köntösbe bújtatva kerül kifejezésre, azaz betegségként definiálódik. E medikalizált elbeszélések a távoli és misztikus idegennel kapcsolatos félelmeket hozzák a közelünkbe azzal, hogy az „ismeretlen másikat” – ebben az esetben a menekült gyereket – bizonyos betegségekkel ruházzák fel.

„Hoztak ugyan egy orvosi igazolást, hogy egészséges, közösségbe mehet, de ettől még nem lehetett tudni, hogy vajon lappang-e bennük valamilyen betegség. Akkoriban Erdélyből jöttek nagy számban gyerekek, és felkapta éppen média, hogy milyen sok a HIV+ gyerek Romániában... hát bizony megfordult az ember fejében sok minden...” (Óvónő, Bicske.)

Az egészség a modern egészségtudatos diskurzusban metaforikus jelentéssel bír, a modernitás szülöttjének tiszta, rendes, felelős voltára utal. A fertőzés ezzel szemben a vadság és a természeti erők, a fertőzés hordozója pedig a kontroll híján lévő közösségek képét hívja elő. A betegség ebben a beszédmódban tehát nemcsak biológiai értelemben fogalmazódik meg, hanem egyben a „másság” szimbolikus hordozójává, a közösségek közötti határok fenntartójának forrásává is válik (Csabai–Erős 2000:128, 131; lásd még Kende 2002:167–171).

A beteg menekültekről szóló narratívák terjedése a pedagógusokat ellennarratívák létrehozására készíti.

„A kollégákban megvolt az empatikus készség és a szeretet is, nem viszolyogtak ezektől a gyerekektől. Amelyik kollégában pedig esetleg van valami ellenérzés, az erről hallgat, legfeljebb nem kerül sor arra, hogy ő foglalkozzon a gyerekekkel.” (Igazgatóhelyettes, általános iskola, Debrecen.)

Ebben a beszédmódban az iskola egészének a menekült gyerekekhez való viszonya – az érintett pedagógusok „empatikus” és „szerető” hozzáállásának köszönhetően – alapvetően pozitív. Azonban befogadó hozzáállás ide vagy oda, mégsem lehet nem észrevenni, hogy a menekült gyerekekkel kapcsolatos „viszolygás” mint téma az iskolában mégiscsak jelen van.

Ellennarratívákból születnek a magyar szülők félelmeinek eloszlatását, a kedélyek megnyugtatósát célzó elbeszélések is.

„Elmondtuk a szülőknek, hogy ugyanolyan gyerekekről van szó, mint az övéik, azzal a különbséggel, hogy nekik még otthonuk sincs, tehát nem kiközösíteni, hanem segíteni kell őket... Elmondtuk azt is, hogy orvosilag ellenőrzött gyerekekről van szó – ez szokott a fő aggály lenni.” (Igazgató, általános iskola, Békéscsaba.)

Ennek a beszédmódnak az egyik fő mozgatója a magyar szülők reakcióival kapcsolatos aggodalom: a szülők elégedetlensége semmiképpen nem tesz jót az intézménynek, hiszen romolhat az iskola „színvonala”, a szülők kivehetik a gyereket az iskolából, és átvihetik egy másikba, legrosszabb esetben pedig akár tömeges átíratási folyamat veheti kezdetét, ami az intézmény számára végzetes is lehet. Ezen a téren tehát egyértelműen több az intézmény vesztenivalója, mint abban az esetben, ha a menekült szülők részé-

ről merülnek fel problémák. A pedagógusok szerint az ugyanis nem számít különösebb kudarcnak, ha a menekült gyerekek maradnak ki az iskolából, ez úgyszólván mindennapos esemény. Ahogy ezt maguk a pedagógusok is hangsúlyozzák, a gyerekek kimaradásáért különben sem az iskola, hanem maguk a menekültek és az „egyéb körülmények” tehetősek felelőssé (lásd a szülői érdektelenségről, hátráltató családról szóló beszédet).

A közoktatás integrációs missziójából adódik az is, hogy amennyiben sor kerül a „másság” felismerésére, azt a pedagógusok (a külsőségek kirakati ábrázolásán túl) alapvetően mint gondozást igénylő hiányt, devianciát vagy veszélyeztetettséget érzékelik, még akkor is, ha a heterogenitást a közoktatási közbeszéd valójában pozitívumként értékeli. E misszió érvényesülésére utalnak a deficitérvelésekből táplálkozó „másság”-értelmezések is, amelyek a „másságot” – a nyugat-európai felfogástól eltérően – oly módon definiálják a külföldiségből eredő sajátosságok halmazaként, hogy közben e sajátosságokat egyfajta fogyatékosként értelmezik. „Másságként” tehát a szociális depriváltság, a nyelvtudás, az információ vagy a kulturális tőke hiányának társadalmi patologizálása, betegségként vagy fogyatékosként való intézményes (akár jóindulatú és tapintatos) kezelése jelenik meg, és semmiképpen sem annak bármiféle pozitív erőforrásként való használata:

„Most éppen csak egy hallássérült gyerekünk van, de a mellettünk lévő gyermekotthonból is jönnek hozzánk toloszékes gyerekek. Nem idegen tehát a gyerekektől a más-ság, látják, hogy vannak gyerekek, akik egészen más életritmusban, életminőségben élnek. Szoktunk átjárni a gyerekotthonba műsort adni évente egyszer-kétszer. A gyerekek ilyenkor megdöbbennek a halmozottan testi-szellemi sérült gyerekek láttán, de nem baj, hogy szembesülnek ezzel, akárcsak a menekültek jelenlétével.” (Tanár, általános iskola, Debrecen.)

## Menekült gyerekek önmagukról, az iskoláról és a beilleszkedésről

Georg Simmel (1971:45) „idegenről” szóló klasszikus szociológiai elméletének értelmezésében az idegen „az a vándor, aki nem vándorol tovább, aki ma érkezik és holnap itt marad”. Egy négy éve Magyarországon élő, tizenöt éves algériai lány ezt így fogalmazza meg:

„Amikor eljöttünk, Algériában háború volt. Átmentünk Franciaországba, és onnan egy hónap után átmentünk Németországba. Négy évet voltunk Németországban, ott született az öcsém, de aztán, mivel azt mondták, hogy már haza lehet menni, béke van, vissza kellett mennünk Algériába. Vissza is mentünk, de még balhé volt, így onnan átmentünk Moszkvába, aztán Minszkbe, és onnan nyolc hónap után átjöttünk Magyarországra.”

A közelség és a távolság ebben a léthelyzetben tehát egyidejűleg érvényesül: az idegen egyszerre tagja és kívülállója a befogadó társadalomnak. E „köztes lét” sajátosságai fogalmazódnak meg az új környezetben beiskolázott menekült gyerekek elbeszéléseiben is, akiknek helyzete a holnap bizonytalansága miatt aligha lehetne „köztesebb”.

A menekült két kultúra határán áll, és személyes válságokkal küzd. A marginális ember belső válságát a menekült gyerekek is átélik, hiszen az eltérő kultúrákkal való szembesü-



lés bennük is konfrontációk sokaságát eredményezi. Esetükben nemcsak az otthonról hozott „természetes” és az új „normatív” kulturális minta kerül konfliktusba, hanem a hátrahagyott stabilitás és a menekülés által meghatározott bizonytalanság is.

A stabilitásból a bizonytalanság (illetve a bizonytalanságból a stabilitás) felé vezető rögzös átmenetet a menekültek és a menekülteket befogadó közeg „menekültség”-értelmezése közötti ellentmondások is tovább nehezítik. A többségi felfogásban határhelyzetben<sup>15</sup> és az anyagi javaktól való teljes megfosztottság állapotában lévő menekültek elfogadható (azaz befogadható) abnormalitást képviselnek. A befogadás gesztusa azonban átmeneti időre szól, a menekülteket csak addig illeti, amíg azok valóban védelemre és gondozásra szorulnak. Amint a menekült „otthoni” veszélyeztetettsége megszűnik, illetve a menekült kilép az anyagi javaktól való megfosztottság állapotából, és visszaáll a „normálisnak” számító állapot, a „menekültség” is elveszti érvényességét. Míg azonban a többségi társadalom normalitásában az „érvényességét veszített menekültség” állapotából kizárólag a menekült származási országába vezethet út, addig a menekültek számára az egyetlen „normalitást” továbbra is a biztonság és az egzisztenciális stabilitás megteremtése jelenti, függetlenül attól, hogy ez mely közegben érhető el.

A „menekültség” külső és belső értelmezései közötti eltérések nemcsak szemléletbeli különbségeket, hanem azokból adódóan társadalmi konfliktusokat is eredményeznek. Az eltérő értelmezésekből eredő konfliktusok többnyire magukon a menekülteken csapódnak le olyankor, amikor a befogadó társadalom menekülteként rögzíti, és ezáltal éppen a „menekültséggel szükségszerűen együtt járó” marginális állapotból való kilépés lehetőségétől fosztja meg őket. Olyankor pedig, amikor a gazdaságilag megerősödő és sikeresen beilleszkedő menekültnél marginalitásról és annak rögzüléséről már végképp nem lehet beszélni, a menekültlétből kilépett, de hazatérni „nem szándékozó”<sup>16</sup> jövevényvel szembeni értetlenség vagy gyanakvás és averzió a befogadó társadalom első válasza, és nem a menekült sikeres integrációjának elismerése és támogatása.

A kettősség állapota természetesen nemcsak külső konfliktusokat, hanem belső, a menekülteként számon tartott egyénben lejátszódó ellentmondásokat is eredményez, amelyek feloldása csak tartalék erőforrások mozgósításával lehetséges. Az általunk megszólaltatott menekült gyerekek beszámolója is a belső feszültség oldásának jegyében fogalmazódnak meg. Elbeszéléseik csak nagyon ritkán szólnak sikertelenségről, reménytelenségről és a kellemetlen állapot kibillenthetetlenségéről, bár ilyen is előfordul. Egy nyolc éve menekülttáborban élő fiú például elfogadja a számára előnytelen és meghasonlások sokaságát maga után vonó status quót, amikor azzal a megállapítással zárja szomorú beszámolóját, hogy „én azt hiszem, egy menekült csak egy menekült.” A bizonytalan státus effajta rögzülését hívja Stichweh (1993:14) befagyasztott marginalitásnak, amelynek devianciává alakulása szerinte csak idő kérdése. A menekült gyerekek beszédét azonban elsősorban nem a kettősségből fakadó konfliktus elfogadására, hanem sokkal inkább az annak feloldására való törekvések jellemzik. E törekvések mikéntje a sérelem és siker narratíváinak kettős vázában ragadható meg leginkább, ezért a következőkben e két narratívakeret és a keretekben sorakozó gyermekbeszélések bemutatására és értelmezésére összpontosítunk.

## Sérelemnarratívák

Láttuk, hogy a pedagógusok beszédében szinte alig jelennek meg iskolai konfliktusok. Mindemellett szembetűnő volt az is, hogy ha meg is jelennek, azokat a pedagógusok még a konfliktusok létét el-elismerő univerzalista érvelésekben sem a „másság” elleni reakcióknak, hanem a gyerekek között „normálisan is meglévő piszkálódásoknak” tulajdonítják. Figyelemre méltó, hogy a menekült gyerekek beilleszkedéséről szóló elbeszéléseiben ennek a pedagógusi beszédmódnak éppen a fordítottja jelenik meg. A pedagógusoktól eltérően az ő történeteiket egyrészt sűrűn átszövik az iskolán belüli konfliktusokat gazdagon leíró és értelmező narratívák. Másrészt ezekben a narratívákban a konfliktusok egyértelműen a „másságukról” (illetve „másságuknak”) szólnak, nem pedig bármiféle „természetes” és „normális” szocializációs dinamikáról.

A konfliktusokat leíró elbeszélésekben az interetnikai, interkulturális konfliktusok és a menekült gyerekeket érő atrocitások különféle formáival találkozhatunk. A leírásokban közös, hogy a gyerekeket ért szóbeli és fizikai bántalmazások igen agresszív formáit tartalmazták, olyan konfliktusokét, amelyekben a magyar osztály-/iskolatársak mindig a konfliktusok kezdeményezőiként, a szemüket behunyó pedagógusok pedig (ha a történet részesei) rendszerint a magyar gyerekek cinkostársaiként jelennek meg. Egy tizenegy éves örmény lány szerint

„az új iskolában nagyon rossz volt, mindig rugdostak a gyerekek, бүдös afgánnak, talibánnak, romának neveztek. [...] Ha valami új ruha vagy nyaklánc volt rajtam, azzal csúfoltak, hogy lopott cuccban járok. A tanárok nem voltak ilyen rosszak, de nem is védtek meg a rugdosásoktól. Amikor az anyukám bement az iskolába, azt válaszolták neki, hogy itt ilyenek a gyerekek.”

Egy magát jugoszlávként bemutató tizenöt éves lány az osztálytársak agresszivitásáról így számol be:

„Amikor egyszer kimentünk a WC-re, és otthagytuk a táskánkat, odamentek az osztálytársaim, és rátapostak a táskákra, hogy »Ez a két cigány úgyis lopta...«” Egy tizennégy éves ukrán lány pedig így: „Az elején csúfoltak, hiába vagyok fehér bőrű, mégis azt mondták rám, hogy »afgán, román, cigány...húzzál már innen«, csak úgy, mert nem vagyok magyar.”

Ezek a beszámolók bővelkednek a magyar gyerekek által helytelenül és bántó szándékkal használt, a menekült gyerekekre értett „cigány”, „talibán”, „román”, „arab” stb. kifejezésekben. Világos, hogy ezeket a jelzőket a menekült gyerekek nemcsak azért érzik sértőnek, mert indokolatlanul használják őket, hanem azért is, mert – mint mindenki – ők is tisztában vannak azzal, hogy e fogalmak mögött erősen terhelt sztereotípiák húzódnak. Az elbeszélésekből kiderül, hogy az így „bүдösnek”, „tolvajnak” kikiáltott gyerekeket emellett esetenként a „terrorista”, a „fanatikus iszlám”, illetve a „magyarokon élőködő” és a „csencselő” kifejezések is illetik. A gyerekek konfliktusokról szóló történeteiben mindemellett a közbeszéd negatív sztereotípiái és az ezeket felölelő megpecsételő diskurzusok is visszaköszönnek, így például a betegség diskurzusa: „Korpás volt a fejem, és mindenki azzal csúfolt, hogy tetves vagyok” (tizennégy éves ukrán lány); az orientalista diskurzus: „Mondták, hogy menjek vissza a primitívekhez, meg a sztyeppére, oda ahonnan jöttem” (tizenhárom éves román lány); vagy az idegenek és stigmatizált kisebbségek termékenységéről szóló negatív sztereotípiákat visszhangzó diskurzus:

„Azzal jöttek, hogy az anyám ennyi gyereket szült, de felnevelni nem tudja őket.” (Tizennégy éves ukrán lány.)

A konfliktusok leírása mellett a menekült gyerekek azok értelmezésére és értékelésére is sort kerítenek. A konfliktusokat „elemző” elbeszélésekben a gyerekek az ellenségeskedések hátterébe határozottan „másságukat” helyezik. Az is nyilvánvaló számukra, hogy az utálkozó megjegyzések nem a valóban tetvesnek, büdösnek, tolvajnak stb. szólnak, hanem a „többségtől” eltérő vagy eltérőnek vélt életformával és tulajdonságokkal rendelkező jövevénynek. Ezek az eltérő, illetve eltérőnek vélt tulajdonságok, tehát a bántalmazás generálói a gyerekek beszámolóiban világosan meg is fogalmazódnak.

Az egyik ilyen fő támadási pont a menekültség, amely a gyerekek beszédében olyan erős „elsődleges” csoportmeghatározó tényezőként jön számításba, hogy gyakran felülírja az összes többi (etnikum, vallás stb.) jellemzőt: „Volt egy gyerek, aki azért utált, mert menekült vagyok.” (Tizenhat éves jugoszláv fiú.) A szegénység, a lecsúszottság, az idegenség állapotát jelképező menekülthelyzet tehát ezekben a narratívákban már önmagában elég ahhoz, hogy az iskolatársakban ellenérzéseket gerjesszen, és elutasítást, kirekesztést eredményezzen.

„Elkezdtém beszélgetni néhány gyerekkel, hallották, hogy töröm a magyart, és kérdezték, hogy milyen állampolgárságú vagyok, és amikor mondtam, hogy jugoszláv, akkor hirtelen csönd lett, és másnap senki nem beszélt velem. És akkor rájöttem, hogy ők nem szeretik a menekülteket.” (Tizennégy éves jugoszláv fiú.)

A menekültségen kívül, illetve annak velejárójaként az eltérő bőrszín, („Lenéztek, a bőröm miatt” – tizenhat éves afgán fiú) és a magyar nyelv nem tökéletes ismerete („Azt mondják, hogy fogd be a szád, és tanulj meg először beszélni” – tizenöt éves algériai lány) is sűrűn emlegetett elutasítást magyarázó tényezőként szerepel a menekült gyerekek beszédében.

A konfliktusok tematizálása azonban nem reked meg ezen az „elsődleges szinten”: a legtöbb beszámoló további, a reflexivitás elmélyültségéről tanúskodó adalékkal egészül ki. Úgy tűnik, a gyerekek nem elégszenek meg azzal, hogy az el nem fogadottságot tisztán „másságuknak”, tehát a menekültségükhöz vagy külföldiségükhöz köthető „elsődleges jegyekkel” szembeni ellenérzéseknek tulajdonítsák. Abban a gyerekek között ugyan konszenzus van, hogy az elutasítás egyértelműen ennek a „másságnak” szól, de a „másság” elutasításához vezető tényezők megértése mégis további spekulációra készíti őket.

E reflexiók eredményeképpen jön például számításba a gyerekek elbeszéléseiben a közoktatás által közvetített nemzeti történelmi kánon mint alapvető konfliktusgeneráló tényező vagy mint olyan narratív keret, amelyben a történelmi színezetű konfliktusok is elbeszélhetők. Egy ukrán menekült gyermek is ezt a narratívakeretet használja, amikor a történelmet mint konfliktusképző mechanizmust helyezi az egykori magyar osztálytársaival kialakult feszült viszony hátterébe:

„Azt tudom, hogy a magyarok azért nem szeretik az ukránokat, mert a háború alatt sok földet vettek el a magyaroktól a magyar–ukrán határon. Törin mondták, hogy az a föld, ami Magyarországé volt, az most mind Ukrajnáé. Debrecenben is azt mondták nekem, hogy ukrán vagy, és a mi földünkön laksz.” (Tizennégy éves ukrán lány.)

A konfliktusokról szóló magyarázatok ezenfelül az eltérő vallást is konfliktusgeneráló tényezőként emelik ki. Ezen belül is különösen az iszlám hit és a valláshoz kötődő

eltérő életforma alkalmas arra, hogy a menekült gyermeket „piszkálódások” céltáblájává tegye. Egy magát jugoszlávként bemutató fiú szerint:

„Ha azt mondom valakinek, hogy iszlám vagyok, azonnal kicsúfolnak. Utálják. Azt mondják, hogy terrorista meg ilyenek, nem tudják, mi van mögötte. Csak azt látják, amit a tévében mondanak, pedig annak csak az ötven százaléka igaz.” (Tizennégy éves jugoszláv fiú.)

Egy afgán lány beszédében hasonló fogalmazódik meg, amikor az elutasítást az emberek tájékozatlanságával magyarázza:

„Amikor mondom, hogy Afganisztán, akkor hú, Afganisztán... forgatják a szemüket, meg minden. És valójában ez az, ami rosszul esik nekem, hogy hallanak valamit a vallásról, de nem tudják biztosan, hogy igaz-e vagy sem, és azt sem tudják, hogy mi történt igazából.” (Tizenhat éves afgán lány.)

Ezekre a beszédmódokra a társadalmi nyilvánosságban 2000. szeptember 11-e után megjelent erősen sematizáló kelet–nyugat, barbár-civilizált, fundamentalista-demokratikus stb. ellentétpárok és az ezekkel kapcsolatban kialakult diskurzusok is rányomják a bélyegüket. Az így kialakult, politikai és kulturális vitákat és szembenállásokat tükröző beszédmódban a „nyugati” álláspontot a magyar gyerekek, a két kultúra határán álló fordító és békítő szerepét pedig maguk a menekült gyerekek képviselik.

### Siker- (vagy integrációs) narratívák

Míg a sérelem a beilleszkedésről szóló történetek alapmotívumaként jelenik meg, a menekült gyerekek elbeszélései szinte minden esetben az integrációs sikerek narratíváival zárnak. Idesorolható azoknak a gyerekek által sikerként számon tartott tetteknek az elbeszélése is, amely az elszenvedett sérelmek megbocsátására összpontosít, és amely a szövegekben egyben a beilleszkedéshez vezető út elkerülhetetlen részeként jelenik meg.

Feltehetőleg éppen a korábban is többször megjelenő „fordítói” interpretáció sajátosságából következik az iskolai sérelmeket, konfliktusokat kommentáló beszédnek az a sajátossága, hogy megértő, lojális és elnéző. Megértő, mert olyan gyerekek gondolatvilágát tükrözi, akik a „köztes lét” szülőiteiként vagy neveltjeiként a konfliktusokat egyszerűen képesek kívülről és belülről látni, képesek saját nézőpontjukból kilépve önmagukat „a másikat” a „másik” szemével nézni:

„Amikor jöttek a talibánok, akkor ez egy ilyen kényszerhelyzet volt, de a magyaroknak ezt nehéz megérteni, és normális, hogy ők így reagálnak.” (Tizenegy éves afgán lány.)

A megértés mellett kifejezésre jutó lojalitás egyrészt egy olyan világnak szól, amely befogadja a kitzsítottakat és az otthonukat elhagyni kényszerülteket, de ahol a befogadottak mégiscsak idegenek maradnak:

„Ha otthon valaki ezt csinálná velem, bevernék neki egyet szó szerint, de itt nem, mert ez nem az én országom.” (Tizennégy éves román fiú.)

Másrészt viszont egy olyan társadalomnak szól ez a lojalitás, amely önnön kulturális értékeit, civilizációs teljesítményeit a „másiknál” magasabbra helyezi, így a lojalitást és esetenként az alázatosságot természetesnek veszi, sőt mi több el is várja (lásd orientalista diskurzus, betegség és fogyatékoság diskurzusa).

Egy, a témában „jártasságot szerzett”, négy éve Magyarországon élő, tizenhat éves

afgán fiú szerint „a barátságához és a magyarokhoz türelem kell”. A fókuszbeszélgetések során a gyerekek ezzel az állítással maximálisan egyetértettek, és konszenzus alakult ki arról, hogy a sikeres beilleszkedésnek elsődleges feltétele az alkalmazkodás és a visszafogottság az első időben. Az afgán fiú így folytatja:

„Az első évben engem is bántottak, de aztán türelemmel sikerült elérnem, hogy ne piszkáljanak [...] Úgy kell, hogy az első évben, akárhova mész, egy ideig a kedvükben kell járni. Ha valamit kérnek, azt tedd meg, nem kell ellenkezni, ha ellenkezel, akkor még súlyosabb lesz a helyzet, és még jobban utálnak. Én egy pár hétig nem ellenkeztem, és akkor jobb lett, és csak lassanként ellenkeztem.”

Ez a beszédmód a helyi struktúrákkal szembeni alázatot hirdeti, és – legalábbis az „első időben” – nem az egyezkedést, a tárgyalást, hanem a többséghez való egyirányú alkalmazkodást jelöli ki az egyetlen járható útnak.

A megértés és a lojalitás szellemében megszólaló gyermekek konfliktust elemző és racionalizáló beszédeiben az ellenségeskedés az együttélés velejárója, a kiközösítővel szembeni bocsánat pedig a narratíva része:

„Nem úgy van, hogy csak a magyarok bántják a külföldieket. A külföldiek sem ártatlanok, se a cigányok, senki sem ártatlan. Nem szabad csak a magyarokat hibáztatni... nem akarom megvédeni őket, de nem csak ők a rosszak.” (Tizenhárom éves koszovói fiú.) Egy tizenhat éves afgán fiú szerint: „Egy jó a magyarokban, hogy nem mondják ki, hogy téged utállak, visszafogják magukat. Az edzésen is vannak olyanok, akik távol tartják magukat tőlem, de legalább nem közösítenek ki.”

A kellemetlen helyzetek ilyenformán való viszonylagossá tételével („lehetne rosszabb is” beszéd) nemcsak maga a kiközösítő kap felmentést, de a konfliktus is veszít éléből.

„Minden országban van jó és rossz ember is. Nekem is van olyan osztálytársam, aki Oroszországba ment, és utálta, mert állandóan csúfolták, hogy magyar. Ugyanilyen az egész világ.” (Tizennégy éves szíriai lány.)

Az idegenekkel szembeni rosszindulat itt tehát univerzális emberi tulajdonság, mivel azonban az emberek sokfélék, egy országon belül is jelentős hozzáállásbeli különbségek adódhatnak:

„Az anyukámnak és az apukámnak az a véleménye a magyarokról, hogy nagyon jó emberek, ahol dolgoznak, ott nagyon jó a főnökük. Szerintem velünk csak az iskolában rosszak.” (Tizennégy éves román fiú.)

A barátságatlanság megnyilvánulásait és eredetét firtató beszédmódok sűrű használata arra mutat rá, hogy a menekült gyerekeket nemcsak bántja, de intenzíven foglalkoztatja is az erőviszonyok nyilvánvaló egyenlőtlensége és annak háttere. Ebben nincs semmi meglepő. Szembeötlő viszont az, hogy a lenézett, közösségből kizárított gyerekek olyan légkörben is törekszenek a többség-kisebbség viszonyáról való árnyalt, a probléma különböző szegmenseit figyelembe vevő gondolkodásra, ahol az interetnikai, interkulturális konfliktusról való beszéd tabu, és ahol ezeket a konfliktusokat a pedagógusok se meglátni, se kezelni nem akarják vagy nem tudják. Az elutasítás gyökereinek megértésére formált változatos gyerek-narratívák a maguk módján ennek a felszínen idilli, de számukra konfliktusokkal telített helyzetnek a tudati oldására tesznek kísérletet. A másik oldal lehetséges motivációinak ésszerűsítése és az elutasítás racionalizálása is ebben segít: valamelyest kisebbíti a könnyen hozott, ám annál súlyosabb ítéletek által mart sebeket.

A konfliktusok értelmezésével, racionalizálásával szoros összefüggésben jelennek meg a magyarokról és a magyarok tulajdonságairól szóló elbeszélések. A befogadottság felett érzett hálából vagy, ellenkező esetben, a kilátástalanságból fakadó tulajdonságképzések (mint például a jó élményekből táplálkozó, a befogadó társadalomnak tulajdonított türelem és vendégszeretet, vagy éppen a negatív tapasztalatokhoz kötődően a többségi társadalom eredendően ellenséges, nyereségorientált természetének kiemelése) mind olyan migránsokra jellemző beszédmódok, melyek a menekült gyerekek történeteiben is visszaköszönnek.

Ezek elemzéséből kitűnik, hogy a gyerekek beszámolóiban erősen terheltek az otthon hallott információkkal és a család beilleszkedési tapasztalataival. Jellemzően azoknak a gyerekeknek van jóval negatívabb képük a magyarokról, akik családjának még nem sikerült státust szereznie, és a táborból kiköltöznie. Egy nyolc éve magyarországi táborokban élő gyermek a magyarokat például így ítéli el:

„A magyarok nem is veszik észre a menekülteket, mintha nem lennének emberek. Az, hogy a magyarok okosak, nem jelenti azt, hogy jól viselkednek az emberekkel. A menekültekkel általában úgy viselkednek, mint az állatokkal, de ezt én gondolom, valaki mást gondol.” (Tizennégy éves jugoszláv fiú.)

A befogadóállomások lakóinak a táboron kívüli, nem éppen pozitív fogadtatása nyilvánvalóan hozzájárul a „magyarok” elmarasztaló megítéléséhez, legalábbis ez látszik tükröződni a több éve táborban élő iskolás gyermekek beszámolóiban.

„A magyarok azt hiszik, a menekültek csak azért menekültek, hogy pénzt keressenek. Azért jönnek a táborokba, hogy megszédjék magukat. Túl hamar ítélnék. Nem ismerik meg bennük az embert, még mielőtt megismernének, már ítélnék.” (Ugyanő.)

A kutatás során a magyarokról általánosságban, tehát nem kimondottan iskolai összefüggésben vélekedő gyermekek beszámolóiban inkább negatív véleményekkel találkoztunk, noha egyenlő arányban szólaltattunk meg táborlakó és onnan már kiköltözött gyerekeket. (Mindez adódhat persze a kutatási helyzetből is, mely akaratlanul is egyedi, érdekes, kirívó eseteket hív elő, nem pedig „természetesebbnek” számító pozitív példákat.) A negatív vélemények mellett azonban a magyarokról alkotott pozitív képpel is találkoztunk, mégpedig jellemzően a magát integrálódottnak érző családok gyerekeinek beszédeiben. Ezeket a szövegeket, tehát a munkát vállaló, saját vagy bérelt lakásban élő, elégedett családok gyerekeinek beszédmódját jellemzi leginkább a konfliktust értelmező narratívánál is tárgyalt attitűd, tehát a magyarok iránti nagyfokú lojalitás, empátia és a sérelmekkel szembeni bocsánat. Egy táborból már több éve kiköltözött, magát beilleszkedettnek tartó afgán lány például ilyennek látja a magyarokat:

„A legtöbbje befogadó, szóval jó fejek. Nekik az a fontos, hogy ha valaki ugyanúgy öltözködik, ahogy ők, akkor nekik is jó fej, és így hamar be lehet illeszkedni.” (Tizenhat éves afgán lány.)

Másik iskolába járó, de hasonló körülmények között élő és beilleszkedését hasonlóan „sikeresnek” tartó unokabátyja pedig így beszél a magyarokról:

„Furcsa, de sok mindenki meg találalom valahol magamat, van bennünk közös dolog.”

Az iskolai kontextussal összefüggésben elhangzott magyarokról szóló narratívák azt sugallják, hogy a menekült gyerekek saját beilleszkedésüket ugyan sikeresnek értékelik, az „eredeti” státushierarchia dekonstruálására tett erőfeszítéseiket azonban, legalábbis

mind ez idáig, sikertelennek. A sikertelenségért ebben a beszédmódban azonban nem saját teljesítményeik elégtelenségét róják fel a gyerekek, hanem az őket befogadó, de elért eredményeik ellenére továbbra is megkülönböztető többséget.

„A gyerekek nagyon utálják, hogy én vagyok a legjobb tanuló, mert én menekült vagyok, és nem magyar, és nem tudják felfogni, hogyhogy én jobban tanulok, mint ők.” (Tizenhat éves afgán lány.)

(Megjegyzendő, hogy a „mi: menekültek” „ők: magyarok” kategorizáció még azoknak a gyerekeknek a beszámolóiban is jelen van, akik már tíz éve Magyarországon élnek, és évek óta „kiléptek” a tipikus menekült-életformából.)

Ezek a narratívák egyben arra is alkalmasak, hogy demonstrálják a „menekültségét” levetkőző, tehát a szociálisan deprivált „idegen” státusát maga mögött hagyó gyermek teljesítményét. E teljesítmények és a teljesítmények elérését lehetővé tevő képességek azonban nem önmagukban érdekesek, hanem azért kulcsfontosságúak, mert a menekült gyerekek számára az átmenetiségből, a marginalitásból való kitörést, azaz a sikeres integrációt jelentik. A többséghez igazodni próbáló menekültek eredményének többségi kritikája éppen ezért a gyerekek számára többet jelent magának a teljesítménynek és a teljesítményt felmutató egyénnek a lenézésénél. Bennük az anyagi javaktól való megfosztottság, a társadalmi kívülállás, az inkompetencia és a presztízshiány által fémjelzett átmeneti állapot hátrahagyása kérdőjeleződik meg, és mint ilyen e beszédekkel azonnali elhárításra szorul.

„Az apámnak nadrágboltja van, szoktam onnan a tesómnak hozni divatos bő nadrágokat. Amikor egyszer a tesóm hazajött, mesélte, hogy az iskolában csúfolták, hogy milyen nadrágja van... Féltékenyek, ha valakinek jobb cucca van, vagy ha valamit jobban tud!” (Tizenhat éves afgán fiú.)

A többség által státus-összeférhetetlenségnek kommunikált konfliktus további elmélyülésének megakadályozása ugyan a menekült gyermek alapvető érdeke, ezt azonban semmiképpen sem saját alárendelt státusának elfogadásával és az eredeti felállás rögzítésével kívánja elérni. Az összeférhetetlenségért ehelyett a többség negatív hozzáállását, ellenszenves tulajdonságait okolja, és annak megváltoztatását javasolja.

„Zavarja, ha nekünk van, nekik meg nincs, tehát irigyek. Azzal van bajuk, hogy a menekültek idejöttek, és gazdagabbak lettek, mint azok, akik itt élnek.” (Tizenöt éves afgán fiú.)

A helyzet paradoxonja, hogy ezekben az elbeszélésekben már nem a teljesítményekben alulmaradó menekült a negatív megkülönböztetés célpontja, hanem éppen ellenkezőleg, a jól teljesítő, „könnyen” asszimilálódó, azaz az idegenség helyzetéből adódó deficiteket „túl jól” kompenzáló gyermek.

„Sokkal jobban fociztam, mint a többi osztálytársam, ezért is lenéztek.” (Tizenhat éves afgán fiú.) Vagy: „Ha sok nyelvet tudsz, arra is féltékenyek. Mindenre irigyek, nem csak a tanulásra.” (Tizennégy éves ukrán lány.)

A „túteljesítés” a menekült gyermek elbeszéléseiben tehát éppen annyira érzékeny pontja a többség-kisebbség viszonyoknak, mint az „aluteljesítés”. A tanulásban, a sportban, az öltözködésben stb. a többségből kiemelkedő menekült gyermek ugyanis kakukktojás, és mint ilyen veszélyezteti a többségi közösség kollektív tudatában kialakult státushierarchiát.<sup>17</sup>

A beilleszkedőre visszaütő „túlkompenzáció”<sup>18</sup> jelenségét támasztják alá az idegen-

ség esszencialista megközelítéséről szóló elméletek is, melyek szerint a potenciális asszimiláns minél inkább felveszi a „hasonlóság” bizonyos jegyeit (nyelvtudás, viselkedés, szokások, öltözködés), annál nagyobb gyanakvást kelt a befogadók körében: kételkedve figyelik, és nem tartják „hitelesnek”. A „tökéletes másolat” tehát csak még nagyobb zavart kelt, mint az „autentikus idegen”, hiszen eredendő társadalmi kívüliségből adódóan nem lehet képes az újonnan szerzett kompetenciák adekvát használatára.

Ez a belső ellentmondás jelenik meg a magyar oktatási intézményekben is. A pedagógusok ugyanis egyfelől az (ál)korrektség nevében nem tematizálják a „másságot”, és ezzel a menekült gyermeket a minél „tökéletesebb” asszimilációra ösztönzik; másfelől viszont nem kezelik a folyamat során kialakult konfliktusokat, eredjenek azok akár a marginalitás rögzüléséből, akár „túl sikeres” kompenzálásából. Az ebből eredő feszültségek oldására és a visszarendeződés elleni védekezésre, ahogy erre már többször is utaltunk, a menekült gyerekeknek főként tudati eszközeik vannak. Az egyik ilyen eszköz, amint láttuk, a gyerekek beszédében jelenik meg sűrűn: irigyként és féltékenyként jelenítődnek meg a magyarok minden olyan esetben, amikor a menekültek a többség zárt kultúrafelfogásával és merev státuszrendjével nem összeegyeztethető pozícióba kerülnek.

Mindezzel együtt a menekült gyerekek elmondása szerint az iskolában mindig az első év a legnehezebb. Az „első évet” ezekben az elbeszélésekben a gyerekek tágabb értelemben, egyfajta társadalmi időként használják, amely valójában akkor telik le, amikor az új jövevény a közösségben megszokottá és elfogadottá válik. Az elbeszélésekben kiemelten szereplő első évnél itt tehát szimbolikus jelentősége van: a beavatás időszakát jelképezi, azt az időszakot, amelyet a leginkább megkeserítenek a nyelvi nehézségek, az új és szokatlan szabályoknak, tantárgyi kötelezettségeknek való meg nem felelésből eredő konfliktusok.

A gyerekek elmondásuk szerint ebben az időszakban vannak leginkább kitéve az osztálytársak csúfolódásainak is. A nyelvi hiányosságokon, az akcentuson, az eltérő fizikai megjelenésen túl ezekben a kezdeti időkről szóló narratívákban stigmaként jelenik meg származásuk és „menekültségük”, „menekültségükkel” együtt pedig otthontalanságuk és szegénységük is.

„Amíg új voltam, addig mindenki arabozott, de azóta senki nem mondja, hogy arab, mindenki kedves velem. Egyszer egy gyerek odajött hozzám, hogy hülye iraki... jól megvertem, azóta nem arabozik, mindig köszön.” (Tizenöt éves algériai lány.)

Egy hasonló korú ukrán lány szerint is a legjobb módszer, ha verekedéssel „tisztázzák a dolgokat”:

„Minket is románoztak, afgánoztak, meg hogy az anyám szült hét gyereket, és aztán nem tudta ott felnevelni, és idehozta... szóval az anyámat is csúfolták. Jól megvertem. Amúgy nem vagyok verekedős.”

Egy tizenhárom éves, magát jugoszlávként bemutató fiú így emlékszik vissza beilleszkedésének történetére:

„Az én osztályomban az első évben mindenki kitagadott, de aztán megszoktak, meg rájöttek, hogy milyen vagyok belülről, és aztán nem volt probléma, úgy viselkedtek velem, mint egy magyarral, nem mint egy külföldivel.”

Egy tizenhat éves afgán lány interpretációjában hasonló hangzik el:

„Csak az elején rossz, aztán már nem annyira. Amikor próbálsz beilleszkedni, de nem



megy. Utána ugyanúgy emberszámba vesznek, ugyanúgy hülyülnek veled is, szóval beleolvadsz a környezetedbe egy idő után.”

A múlt és a jelen közötti kontraszt ezekben a szövegekben különösen erős. Míg az osztály negatív hozzáállása és a konfliktusok a beiskolázást követő „első időszakra” szóló elbeszéléseket jellemzik, a kezdeti konfliktusokkal terhelt időket követő leírások szerint már főként jó élmények érik a gyerekeket. Idővel enyhülnek tehát a feszültségek, a gyerekek közötti viszony konszolidálódik, és a menekülteknek sikerül kilépniük a kiközösítettek szerepéből. Az első év kiközösítéseit, rugdosásait traumaként megélő jugoszláv lány azzal fejezi be beszámolóját, hogy „ma már nincs is olyan gyerek, akivel rosszba lennék, a tanárok is kedvesebbek, nem engedik, hogy bárki bármi rosszat mondjon rólam” (tizenöt éves jugoszláv lány).

A kirekesztettség állapotából a befogadottak közé kerülés folyamatát az elbeszélésekben valamiféle kedvező fordulat teszi lehetővé. Ezt a fordulatot, amint láttuk, vagy egy felismerés („rájöttem, hogy milyen vagyok belülről”), vagy a kirekesztett kirekesztő elleni aktív fellépése („jól megvertem, azóta nem arabozik”), vagy egyszerűen az idő múlása („beleolvadsz a környezetedbe egy idő után”) váltja ki, de a gyerekek szerint előbb-utóbb szükségszerűen bekövetkezik. A két helyzet, a múlt és a jelen hangsúlyos különbségének és az egyikből a másikba történő látványos előrelépésnek a narratívája egyfajta önigazolásként működik: megmutatja, hogy a beilleszkedés lehetséges, és az erőfeszítések nem voltak hiábavalók, hiszen az első nehéz időszak próbáinak kiállása után az idegen gyermek mégiscsak elnyeri a közösség bizalmát. Ez a beszédmód tehát, miközben a múltba helyezi a negatív, a jelenbe pedig a pozitív vonatkozású történeteket, arra is alkalmassá válik, hogy csökkentse a társadalmi igazságtalanság érzéseivel küzdő és a menekültség mindennapi kételyeiben élő gyermekek „kognitív disszonanciáját”.

A sikernarratívák egyik legérdekesebb formája a hasonulás beszéde, amelyben a több éve Magyarországon élő menekült gyerekek a beilleszkedés sikeréhez vezető technikák sajátos gyűjteményét sorakoztatják fel. A beilleszkedés sikere ebben a beszédmódban a többséghez való hasonulás sikereként jelenik meg, és olyan külső jegyek (viselet, viselkedési minták stb.) felvételét jelenti, amelyek a fejlődő személyiség útkeresésének időszakában különben is fontos jelentéssel bírnak.

A ruházat és az iskolai felszerelés külleme és minősége egyike azoknak a helykijelölő szimbólumoknak, amelyek a gyerekek szerint a beilleszkedésnél elsődleges értékmérőnek számítanak. A hátrányos szociális helyzet elsőként ezeken a jegyeken válik láthatóvá, így a „menő cuccok” hiánya egyértelműen megnehezíti a közösségbe való beilleszkedést. Egy tizenöt éves afgán lány szerint:

„A fiatalok közé hamar be lehet illeszkedni, ha úgy öltözöl, ahogy nekik tetszik. Ha például márkás cuccokban jársz, akkor hamar felfigyelnek rád, és odamennek hozzád beszélgetni.”

Ha a külvilág felé kommunikált jelentésrendszerek átrendezése „sikerrel zárul”, és a többségi és saját kulturális minták az egyénben is összhangba kerülnek, nemcsak az idegenség érzése szűnik meg, de az integráció esélye is megsokszorozódik (Schütz 1984). Egy tizenöt éves, négy éve Magyarországon élő algériai lány így beszél erről a jelenségről:

„Felveszek egy jó kis topot, és hogy ne látszódjon, rá egy dzsekit. Amikor elmegyek otthonról, akkor leveszem a dzsekit, és berakom a táskába. Anyu nem bánja. Apukám is

tudja, hogy a tesómmal ezt csináljuk, de azt mondja, úgy csináljuk, hogy ő ne lássa. Mert ő imádkozik, meg minden.”

Egy hasonló korú afgán fiú szerint az a kulcs, hogy az ember hol lakik, és kikkel barátkozik:

„Mi már kiköltöztünk, és ez nagyon sokat számít. Mert ha lakásban élünk, és már nincsenek ilyen jugoszláv barátaink, akkor hamarabb elfogadnak.”

Egy táborlakó, magát jugoszlávként bemutató tizennégy éves fiú is hasonlót állít, amikor arról beszél, hogy az anyagi jólét elengedhetetlen a társadalmi elfogadottság elnyeréséhez:

„Ha egy embernek nincs pénze, akkor rögtön lenézik... Nincs lakásunk, nincs autónk, és minket ezért.”

A bevett „taktikák” közé tartozik olyan terepen érvényesülni, ahol nem jelenik meg sem a hátrányos szociális helyzet, sem a „külföldiség” (hátrányként vagy pedig lehetőleg sehogy). Ezeken a terepeken a gyerekek szerint könnyebb elfogadottá vagy akár kiemelkedővé válni. Stigmák nélküli ismerkedésre ad például kiváló lehetőséget az internet, ahol chatelve, az akcentus felfedése nélkül kerülhetnek a gyerekek hasonló korúakkal kapcsolatba.

„Amikor chatelek, akkor nem jön rá a másik képernyőn lévő, hogy külföldi vagy-e, vagy sem. És ha odaadod neki a számod, és felhív, és kiderül, hogy külföldi vagy, akkor már el is lehet felejteni az egészet.” (Tizenhat éves jugoszláv fiú.)

A sikernarratívák e fajtájánál további érvényesülési lehetőségként definiálódik a sport, amely a legkedveltebb iskolai és iskolán kívüli elfoglaltságok között jelenik meg. A jó sportteljesítménynek ugyanis nem előfeltétele a helyi kulturális és nyelvi kompetenciák ismerete és a sikeres integráció, de a sport terén elért sikerek hozzásegíthetik a gyerekeket ezek megszerzéséhez és a gyorsabb beilleszkedéshez. A sport azonban nemcsak a beilleszkedés eszközeként kap nagy hangsúlyt. A benne rejlő transznacionális mobilitás lehetőségében a „Keletről” való kitörés szimbóluma is megjelenik:

„Én mondjuk azért szeretnék továbbmenni, mert nekem az ezerhez egy százalék esélyem van, hogy itt egy jó csapatban focizzak. Ha külföldön fociznék, hamarabb bekerülnék egy híresebb csapatba.” (Tizenhat éves afgán fiú.)

## Migrációba zárva? Narratívák a jövőről

A sérelmek és sikerek kettősségében fogant, beilleszkedésről szóló beszámolók elhangzása után feltettük a gyerekeknek azt a kérdést, hogy – a Magyarországon töltött évek tapasztalatainak tudatában és a lehetőségeiket (és persze az álmaikat) mérlegelve – hol és hogyan képzelik el saját jövőjüket. E vallomások tanúbizonyosága szerint terveiket – legalábbis egyelőre – alapvetően két tényező, a család eredeti migrációs szándéka, illetve a szülők sikeres vagy sikertelen munkavállalása befolyásolja.

Az első szempont, a család migrációs szándéka azért érdekes, mert tudvalevő, hogy a legtöbb nem magyar anyanyelvű gyerek családja a körülmények véletlen összejátéka miatt került Magyarországra. Ezzel a gyerekek maguk is tisztában vannak:

„Úgy volt, hogy mi sem maradtunk Magyarországon, de megváltozott a terv, mert nem úgy sikerült, ahogy mi akartuk. Először csak azt gondoltuk, hogy egy kicsit itt

vagyunk, aztán megyünk tovább. Ezzel mindenki így van, hogy ez csak egy állomás. De aki itt marad egy évig, akkor már inkább itt is marad.” (Tizenhat éves afgán fiú.)

A státust szerzett, letelepedett szülők terveiben ugyan már nem szerepel további migráció, de a gyerekek elbeszéléseiben azért még ott bujkál a „Nyugat” mint olyan valódi cél, amelyet nem sikerült elérni. A „Nyugatra” való továbblépés lehetőségét a gyerekek tehát nem zárják ki teljesen, ám ez az utazás inkább csak fantázia, időpontját eltolják a határozatlan jövőbe.

„Mi nyáron kiköltözünk a házba, és nekem azt mondta az anyukám, hogy itt maradunk. Én azt mondtam anyukámnak, hogy meglátom, majd ha nagyobb leszek, lehet, hogy el fogok menni máshova.” (Tizenhárom éves koszovói fiú.) Vagy: „Én most itt élek, de majd ha húszéves leszek, Franciaországban fogok élni, mert ott annyi rokonunk van, és ott franciául beszélnek. A családom itt akar maradni, de én mennék...” (Tizenöt éves algériai lány.)

Az egzisztenciális stabilitás és a mindennapok normalizálódása mellett otthont is kereső családok egy részében természetesen felmerül a hazatérés gondolata is. A gyerekek szüleinek a politikailag konszolidálódott származási országba való visszatérés sokszor egészen határozott szándéka, csupán az elhúzódó politikai-gazdasági válság és az otthon maradtaktól kapott rossz hírek ösztönzik őket hosszú évek múltán is távolmaradásra. Gyerekeik azonban, akik már elindultak az iskolai, társadalmi beilleszkedés útján, szinte teljességgel kizárják a tartós hazatelepítés lehetőségét. A sokuk emlékezetében már teljesen elhomályosult származási országba való visszavándorlás éppen ezért az általunk megkérdezett gyermekek közül egyikük tervében sem szerepel. Azonban akár továbbmennének egy harmadik országba, akár Magyarországon maradnának, minden esetben fontosnak tartják, hogy majd egyszer ellátogassanak abba az országba, ahonnan ők vagy a szüleik jöttek.

„Én azért akarok visszamenni az én országomba, mert nem ismerem annyira, csak kétéves voltam, amikor eljöttünk. Azóta nem voltam az én országomban, de amikor nagyobb leszek, meg akarom nézni még egyszer.” (Tizenhárom éves koszovói fiú.)

A családokkal készült beszélgetésekből az is kiderül, hogy a család terveit (letelepedését vagy további migrációját) a szülők eredeti migrációs szándéka mellett döntően sikeres vagy sikertelen munkavállalásuk határozza meg, és nem a gyerek iskolai előmenetele. Így azok a gyerekek, akiknek a szülei státust kapnak, és sikeresen el tudnak helyezkedni, számíthatnak arra, hogy Magyarországon maradnak. Azok azonban, akiknek ez nem sikerül, előbb-utóbb nagy valószínűséggel elhagyják az országot. A menekült gyerekek lehetőségeit tehát alapvetően megköti a család, pontosabban a szülők migrációs tervei és beilleszkedési esélyei, távlati terveikről szóló beszámolóik mégis nagyfokú önállóságot és a szüleiknél sokkal nagyobb mobilitási hajlandóságot jeleznek. Ez a fajta kitörési vágy egy részüknél a szülei jelenlegi társadalmi helyzeténél magasabbra kerülésben („A szüleim alig jártak iskolába, de én megpróbálok mindent... addig fogok küzdeni, amíg gyerekpszichológusnak nem tanulhatok” – tizenhat éves jugoszláv fiú), másoknál pedig egyértelmű migrációs készletében („Én ha majd nagy leszek, Angliában szeretnék egyetemre járni, meg ott élni” – tizenhat éves afgán lány) fejeződik ki.

E narratívákban jelenik meg a kultúrák összeegyeztethetőségének beszédmódja is, amely a kulturális ellentmondások összehangolását egy „hibrid kultúra”<sup>19</sup> létrehozásával éri el. Az új kultúrát létrehozó beszédben a kreatív kultúrateremtő folyamat beindí-

tója maga a menekült gyermek, aki ugyan megmarad marginális embernek, de a kulturális kötelekek szorításából és az eredeti státushierarchiából mégis kilépve a különböző kultúrák fordítójává és közvetítőjévé válik. Egy tizenhat éves, tíz éve Magyarországon élő afgán lány is tipikusan ezt a közvetítő szerepet vállalja beszédében:

„Én megtartanám valameddig a vallást, a szokást, a kultúrát meg persze azt, hogy csak házasság után lehet lefeküdni, ez oké, rendben van. De legyen válás, többször házasodás, mert szükség van rá. És az sem tetszik, hogy a lányok nem nagyon választhatnak szabadon. Ha beleszeretnék egy magyar fiúba, akkor én azt szeretném, hogy menjek hozzá. Tehát ahhoz, akit tényleg szeretek.”

Kétségtelen, hogy a beszámolókból is tükröződő simulékonyságot, rugalmasságot és inspirációs készséget a migrációval járó változatos élethelyzetekhez való folyamatos alkalmazkodás kényszere során sajátították el a gyerekek. Sokan közülük éppen az így szerzett készségeket és kompetenciákat igyekeznek majd hasznosítani a későbbiekben: egyesek terveik között szerepel, hogy tolmácsként dolgozzanak, vagy külkereskedelmi vonalon érvényesüljenek, mások vendéglátásban, távoli, Európában egzotikusnak számító ízeket kínáló éttermek nyitására gondolkodnak. A felemelkedés mikéntjéről sokuknak tehát egészen árnyalt elképzelése van, egy részük a helyi társadalmon belüli felfelé mozgásban, mások a Nyugat felé irányuló földrajzi mobilitásban látják a jövőjüket. Kérdés persze, hogy e migrációs potenciál mennyire tud majd érvényesülni, és mennyire tartja majd a gyerekeket vissza a menekültséget hosszú távon megőrző gazdasági és kulturális depriváció. Erre majd az első migráns generáció gyermekeinek felnőtté válásánál kaphatunk pontos választ. Azt azonban már most tudjuk, hogy készségeik kibontásában és fejlesztésében, valamint marginalitásuk rögzülésének elkerülésében óriási szerepe és felelőssége van annak az intézménynek, amelyben e gyermekek az útkeresés szempontjából legmeghatározóbb időszakukat töltik.

## Záró megjegyzések

Ebben a tanulmányban arra vállalkoztunk, hogy elemzés tárgyává tegyük a „mássággal” való együttélés, konkrétan a nem magyar anyanyelvű menekült gyermekek „mássága” kapcsán megjelent főbb narratívátípusokat a gyerekek szocializációja és társadalmi integrációja szempontjából talán legfontosabb társadalmi szinten szervezett intézményben: az iskolában. A vizsgálatra két szinten került sor. A pedagógusok elbeszéléseinek elemzése során a „másság” fogalmának és a menekült gyerekek megjelenéséből adódó interkulturális problémáknak a pedagógusi percepciójára és kezelésére koncentráltunk oly módon, hogy közben górcső alá vettük a menekült gyerekek oktatását és integrációját érintő főbb pedagógusi beszédmódokat. A menekült gyermekek narratíváinak elemzése során pedig arra összpontosítottunk, hogy a „másik” oldal megszólaltatásával, a beilleszkedő gyermekek nézőpontjából vizsgáljuk a hovatartozás kategorizációs problémáinak és a többség-kisebbség konfliktusokkal teli viszonyának értelmezéseit.

Tisztában vagyunk azzal, hogy csakúgy, mint a diskurzusok, a narratívák és a narratívák mögött rejlő tartalmak elemzése is meglehetősen ingoványos terület, hiszen nemcsak az értelmezés lehetőségei tágak, hanem maguk a narratívák is változékonyak, és nem mindig lehet pontosan meghatározni, hogy meddig terjednek, és miről szólnak.

Mindazonáltal éppen határkijelölő természetükben rejlik jelentőségük is: mivel a narratívát maguk a résztvevők konstruálják és tematizálják, éppen attól és olyan értelemben válhat a bennük megfogalmazott szöveg fontossá, ahogy bekerül a beszédfolyamba. Egy narratívátípus megjelenése és elterjedése azonban nemcsak önmagában fontos, a narratívában megformált vélekedések nem csupán a valóság jelzésértékű nyomatai, hanem annak felépítői is. Alapvetően más következtetést és politikai reakciót von ugyanis maga után például az, ha a többségitől eltérő kultúrát és az eltérő kultúrával járó eltérő szocializációt, eltérő hozzáállást (lásd orientalista, civilizációs diskurzus) jelöljük meg az esetleges sikertelenség fő okaként, mintha azt állítanánk, hogy a menekült gyerekek integrációs kudarcaiért alapvetően az intézményrendszer, illetve az abban szabad kezet kapó felkészületlen és előítéletes hivatalnokok, és pedagógusok a felelősek. Ez utóbbiról a magyar közoktatás kapcsán nem szokás beszélni. Ezért sem különösebben meglepő, ha a pedagógusok nem ismerik fel, hogy a külföldi gyerekek társadalmi integrációját döntően befolyásolni tudják, és inkább a felmerülő problémák elfedését, átruházását és eltávolítását választják, nem pedig azok feltárását és kezelését.

Ennek a legkülönfélébb okai lehetnek. Kutatásunk leginkább arra enged következtetni, hogy részben valóban a problémák és a problémákat előidéző tényezők fel nem ismerése, részben azonban éppen a problémák tudatos tagadása, maszkírozása és átértékelése az, ami a magyarországi iskolákban gátat szab a menekült gyerekek beilleszkedését kísérő konfliktusok néven nevezésének és kezelésének. Előfordul ugyan, hogy a menekültek kapcsán a „másságot” (f)elismerik és kimondják, azonban kulturális színezetű problémákról ilyenkor még kevésbé esik szó. Ehelyett, csupán a „másság” és a „mássággal” való együttélés „pozitívumait” ragadják ki oly módon, hogy azok végül nem szólnak másról, mint a menekült gyerekek kultúrájának „szalonreprezentációjáról” és az „egzotikus” gyerekek iránti rajongó lelkesedésről. Ez a pedagógusi beszédmód ugyan a menekültek iránti jóindulat kifejezésére törekszik, mivel azonban a kultúrát nem változékonynak, sok összetevőből állónak, hanem egyes etnikai csoportok rögzített tulajdonának tekinti, legkevésbé arra alkalmas, hogy a kultúrák átjárhatóságára és az eltérő vallású, eltérő kultúrájú gyerekek elfogadására tanítson. Toleranciára, szolidaritásra és a kultúrák közötti kommunikációra való nevelésre pedig, ha lehet, még a „kultúrázásnál” is kevésbé alkalmas az a civilizatorikus felhangú hatalmi beszéd, amely a kultúrák közötti fejlettségbeli különbségekre és ezzel szoros összefüggésben a „másság” deficitjeire, illetve a „másságban” rejlő veszélyekre összpontosít.

Márpedig a közömbösségen, misztifikáláson vagy egydimenziós értékrendszeren nyugvó kultúrafelfogás nehezen fér össze a menekült gyermekek oktatásával. A „másságot” – ha egyáltalán kimondják és tematizálják – ezek a beszédmódok ugyanis nem pozitív erőforrásként, hanem olyan kulturális, szociális vagy biológiai deficitként jelenítik meg, amelyet tolerálni ugyan lehet, de a többség gazdagodását legfeljebb külső, egzotikusnak számító kulturális jegyeinek didaktikus bemutatásán keresztül szolgálja.

E többségi látás- és beszédmódok visszásságát és a magyar közoktatásban kialakult helyzet ambivalenciáját a menekült gyermekek iskolai integrációjáról szóló narratívái szemléltetik a legjobban. A gyerekek a beilleszkedés nehézségeit a régi és új struktúrák közötti kivételes mozgékonyosság jegyében fogalmazzák meg, fordítói, közvetítói képességüket a többség azonban nem értékeli, köztességüket a depriváció rögzüléseként értelmezi. Ez a hozzáállás paradox módon egyfelől tehát a menekült gyermekeket a mediátorszerep el-

hagyására készletti, másfelől viszont a menekültséggel együtt járó, állandósított marginális szerepbe kényszeríti.

A fordítói, közvetítói szerepkörrel együtt járó kettős kötődés (f)elismerésének társadalomtörténeti és politikai okokból nincs Magyarországon hagyománya. Az államszocialista időszak nemcsak politikailag zárta ki a sokszínűséget, de az önmeghatározás terén sem tűrte a kettős identitások vállalását. Többek között ennek köszönhető, hogy noha a kettős vagy többes kötődések ma már szabadon vállalhatók, a szocializáció legfontosabb intézményében, az iskolában változatlanul hiányoznak a magyar társadalomhoz tartozás társadalmi és politikai konszenzuson alapuló értelmezési keretei, nem is beszélve a kettős kötődés bonyolultabb eseteinek értelmezéséről. A rendszerváltás után Magyarországon is megjelentek ugyan a multikulturalizmus normatív diskurzusának nyugat-európai és tengerentúli (részben már meghaladott) változatai. Ezek azonban, legalábbis mind ez idáig, nem tudtak egy olyan régióban mély gyökeret eresztetni, ahol az állampolgárság és nemzetiség konfliktusokkal teli viszonya teszi ki a politikai diskurzusok jelentős részét, és ahol az állampolgári lojalitással összeférő etnikai azonosságtudat még nem széles körben elfogadott (Szabó–Örkény 1996:274).

A helyi szinten kialakult és kidolgozott értelmezési minták hiányából és az utóbbi évtizedben „importált” minták rossz átvételéből vagy alkalmazhatatlanságából adódhat tehát, hogy még a közel egy évtizede menekült gyerekekkel foglalkozó pedagógusok sem rendelkeznek olyan interkulturális oktatási stratégiával, amelyben megfelelő helye lenne a „mássággal” kapcsolatban kialakult koncepcióknak és egyéni, illetve kollektív magatartásoknak. Nem szabad tehát elfeledkeznünk arról, hogy a pedagógusok „mássággal” szembeni ellentmondásokkal teli reakciója része egy társadalmi folyamatnak, amiért természetesen nem csak ők tehetők felelőssé. A pedagógusok effajta felkészületlensége azonban semmiképpen sem tekinthető olyan történelmi, politikai örökségnek vagy társadalmi adottságnak, amin nem lehet és nem szükséges változtatni. A felnövő generációk konzisztens interkulturális világnépeinek megalapozása ugyanis elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyerekek megfogalmazhassák és természetesnek vegyék saját kötődéseiket, és elfogadják mások esetleges többszörös kötődéseit, állampolgári magatartásuk alapja pedig a szolidaritás és egymás elfogadása legyen. Mindez elképzelhetetlen a gyerekekkel foglalkozó pedagógusok nélkül, hiszen se más szocializációs intézmény, se az iskolán kívüli társadalmi nyilvánosság nincs abban a helyzetben, hogy a többségről és a velünk együtt élő kisebbségekről alapvető ismereteket, az együttéléshez pedig fogódzókat nyújt-hasson.

Befejezésképpen visszatérnénk oda, ahonnan a tanulmány elején elindultunk: az integráció és multikulturalizmus problematikájához. Kutatásunk alapján úgy tűnik, hogy e két logika még mindig nem egymásért, hanem egymás ellen dolgozik, és ebből adódhat, hogy az elmúlt mintegy tizenöt évben – a némi öröme okot adó pozitív gyakorlatok ellenére – a magyar közoktatás összességében nem tudta betölteni a nemzetállam ideológiájához szorosan kötődő integráló szerepet. Ennek részben rajta kívül eső okai vannak, amelyek – a menekültek esetében – egyértelműen egy következetes és hosszú távon kiszámítható bevándorláspolitikai stratégia hiányára vezethetők vissza. Mindaddig, amíg nem körvonalazódik egy átfogó, az Európai Unióhoz való csatlakozás kihívásainak is megfelelő migrációs politika, addig Magyarország továbbra sem tud stabil pozíciót biztosítani sem a menekülteknek, sem az elit migránsoknak a társadalomban. Az okok

azonban csak részben politikaiak. Kutatásunk eredményei rámutatnak arra, hogy iskolai integrációról egészen addig nem beszélhetünk, ameddig a magyar oktatási intézmények nem kísérik meg megfogalmazni és tematizálni a tanulók identitásának többféleségét. Ha erre a két dologra nem kerül mielőbb sor, tudomásul kell vegyünk, hogy továbbra sem fognak a menekült gyerekek a magyar társadalom integráns részeként megjelenni, hanem jó esetben is csak kedves, de marasztalás híján gyorsan távozó vendégként időznek ezután is közöttünk.

## JEGYZETEK

1. A „Menekült gyerekek iskolai integrációja” című kutatást a „Külföldi gyerekek iskolai integrációja Magyarországon” című nagyszabású vizsgálat részeként végeztük, az OTKA (T 037940 számú) támogatásával. Ezúton köszönjük a kutatásban részt vevő személyeknek, mindenképp a tábor- és iskolaigazgatóknak, pedagógusoknak, szociális munkásoknak és táborlakóknak munkánk segítségét! Külön köszönet a kutatás vezetőjének, Nyíri Pálnak a terepmunkában és az adatok feldolgozásában nyújtott munkájáért és Feischmidt Margitnak a tanulmány kéziratához fűzött észrevételeiért.
2. A 2003-as év folyamán hat hónapon keresztül visszatérő részt vevő megfigyelést folytattunk valamennyi magyarországi menekültbefogadó állomáson és közösségi szálláson, illetve az ott élő gyermekeket fogadó oktatási intézményekben (húsz iskolában és hat óvodában), ahol órát is látogattunk. Interjút készítettünk öt önkormányzati illetékessel, öt táborigazgatóval, tizennégy szociális munkással, a menekült gyermekeket beiskolázó (és be nem iskolázó) igazgatókkal, a velük foglalkozó pedagógusokkal (összesen harminchat pedagógussal), húsz szülővel és ötven gyermekkel, valamint kilenc, a menekültügyben dolgozó szakemberrel. Az interjúkra az informális-strukturálatlan beszélgetésforma volt a legjellemzőbb, és igyekeztünk a beszélgetésekre „természetes” közegben – iskolában, táborban, tábori foglalkoztatószerelőszobában – sort keríteni. Ezzel együtt néhány mélyinterjút is készítettünk. A terepmunkának ezt a fázisát (a hivatkozott külföldi gyerekek kutatásának részeként) egy kérdőíves vizsgálat előzte meg. Ez a munkánkat kiegészítő felmérés valamennyi külföldi gyereket beiskolázó iskolát érintette. Ezenkívül (szintén a nagyobb projekt részeként) fókuszcsoport-beszélgetéseket készítettünk menekült gyerekekkel. Az idevonatkozó fókuszcsoport-beszélgetéseken négy csoportban tizenkilenc menekült gyerek vett részt. Az elemzés során ezekre a kérdőíves és fókuszcsoport-vizsgálat során szerzett eredményekre is utalunk.
3. A tanulmányban a könnyebb követhetőség kedvéért „menekültön” a menekült státussal még nem rendelkező, kérelmező vagy befogadott státussal/humanitárius tartózkodási engedéllyel rendelkező gyermekeket is értjük.
4. *Diskurzusokról* (illetve beszédekről) Foucault-i értelemben szólunk. Diskurzusoknak így azokat a társadalomtudományokban is elterjedt „nagybeszédeket” nevezzük, amelyek az igazság, a hatalom és a tudás elemeire épülnek, és az igazságot, a tudást és a hatalmat termelik újra (Foucault 1981). (A tanulmányban a kulturalista, az univerzalista és a hatalmi – ezen belül az orientalista és a medikalizált – beszédeket használjuk diskurzusokként.)
5. *Narratíván* elsősorban az általunk megszólaltatott szereplők elbeszéléseit értjük. Narratíváknak, beszédmódoknak (vagy „kisbeszédeknek”) nevezzük az elbeszéléseknek azokat az ideáltipikus formáit is, amelyek az uralkodó diskurzusok köré csoportosulnak, illetve azokból nőnek ki. (A narratívákról magyarul lásd például Thomka 1999.)
6. A tanulmány írása során igyekszünk a kutatásban megszólalók narratíváit a narratívák összességének struktúrájában elhelyezni. Ezáltal kísérletet teszünk az interjúkban legmarkánsab-

- ban megjelenő beszédmódok megragadására és értelmezésére, lehetőség szerint kerülve azt, hogy az általunk megszólított személyek beszédét mindenáron az uralkodó politikai, társadalmi diskurzusoknak rendeljük alá. Mindazonáltal a „másság” társadalomtudományokban is használt főbb diskurzusainak magyarországi alakváltozásaira is kíváncsiak vagyunk. Ezek a diskurzusok véleményünk szerint a körjük szerveződő narratívafüzérek elemzésén keresztül ragadhatók meg leginkább, ezért tanulmányunkban nemcsak a narratívák értelmezésére, hanem a diskurzusok mátrixában elfoglalt helyük meghatározására is kísérletet teszünk.
7. Lásd például Gellner (1983), Anderson (1983), valamint Hobsbawm és Ranger (eds. 1983) klasszikus munkáit.
  8. Lásd többek között Bajomi 2001; Gerő et al. 1996; Forray, szerk. 2001; Havas et al. 2002; Loss 2000.
  9. Megjegyzendő, hogy az országos deszegregációs program keretében, 2003 szeptemberében felszámolták az egyik romákat (és menekülteket) nagy számban fogadó, általunk is felkeresett általános iskolát.
  10. Ezt azért tartjuk fontosnak megjegyezni, mert a tanulmányban bemutatott valamennyi elbeszélést értelemszerűen a gyerekeket *fogadó* iskolák pedagógusainak elbeszéléseiből emeltük ki. A menekült gyerekek fogadásával elkötelezett, tehát eleve valamilyen oknál fogva nyitottabb iskolák pedagógusai által artikulált narratívák azonban nem feltétlenül tükrözik a magyar pedagógusok összességének tipikus narratíváit – azokra a kutatás eredményeiből (egészen konkrétan az elutasító intézmények indoklásaiból) csak következtetni tudunk.
  11. Menekülteket, befogadottakat és kérelmezőket a kutatás idején három (a békéscsabai, a bicskei és a debreceni) menekülteket befogadó állomás, három (a balassagyarmati, a győri és a nagykanizsai) közösségi szállás és egy (a budapesti) vöröskeresztes szállás fogadott.
  12. Az 1980-as évek vége óta Magyarország folyamatosan fogadja a migránsok periódusonként változó nagyságú és különböző összetételű csoportjait. A romániai, majd a jugoszláviai események következtében Magyarországra érkező menekülthullámokat követően, 1999-től a területi korlátozás feloldásának következtében jelentősen megnőtt az Európán kívüli országokból, főként illegális úton érkezett menekültek száma. 2000-től ők tették ki az összes Magyarországra érkező menekült 85, 2001-től pedig több mint kilencven százalékát. Jelenleg legnagyobb számban iraki és afgán menekültkérelmeket tartanak számon a magyar menekültügyi hatóságok.
  13. Azt a lehetőséget, miszerint azért nem indokolt konfliktusról beszélni, mert valóban nincsenek konfliktusok, tereptapasztalataink és a menekült gyermekek iskolai konfliktusokat gazdagon leíró narratíváinak ismeretében azonnal el is vethetjük.
  14. A társadalomtudományokban ezt a diskurzust Said nyomán „Kelet–Nyugat” diskurzusként is emlegetik (lásd Said 1978).
  15. A menekültek határhelyzetéről és a menekültségből eredő kettősség állapotáról lásd például Al-Ali 2002.
  16. A menekült elvesztett otthonának és hátrahagyott hazájának narratívájáról lásd Povrzanovic Frykman (2002).
  17. Az ilyen értelemben „sikerés” kisebbségekről lásd például Turner–Bonacich 1980.
  18. Erről a jelenségről lásd többek között Karády Viktor munkáit, például Karády 2000.
  19. A hibrid kultúra fogalmáról lásd például Werbner–Modood 1997.



## IRODALOM

AL-ALI, N.

2002 Trans- or a-national? Bosnian refugees in the UK and the Netherlands. *In* New approaches to migration? Transnational communities and the transformation of home. N. Al-Ali – K. Koser, eds. 96–117. London: Routledge.

ANDERSON, B.

1983 *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism.* London: Verso.

AUERHEIMER, G. – VAN DICK, R. – PETZEL, T. – SOMMER, G. – WAGNER, U.

1998 Wie gehen Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen um? Ergebnisse aus einer Lehrerbefragung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1(4):597–611.

BAJOMI IVÁN

2001 Mit lehetne tenni a legelesettebbek oktatásáért? *Új Pedagógiai Szemle* 16(10):95–99.

BAUMAN, Z.

1997 Modernség és ambivalencia. *In* Multikulturalizmus. Feischmidt Margit, szerk. 47–59. Budapest: Osiris – Láthatatlan Kollégium.

CSABAI MÁRTA – ERŐS FERENC

2000 Testhatárok, énhatárok és az „egészségtelen” mások. *In* uők: Testhatárok és énhatárok. Az identitás változó keretei. 127–157. Budapest: Józsefvárosi Műhely.

DIEHM, I. – RADTKE, F. O.

1999 *Erziehung und Migration.* Stuttgart: Kohlhammer Urban.

FEISCHMIDT MARGIT

1997 Előszó. *In* Multikulturalizmus. Feischmidt Margit, szerk. 7–28. Budapest: Osiris – Láthatatlan Kollégium.

FORRAY R. KATALIN, SZERK.

2001 *Romák és oktatás.* Pécs: Iskolakultúra.

FOUCAULT, MICHAEL

1975 *Surveiller et punir.* Paris: Gallimard.

1981 The order of discourse. *In* *Uniting the text: a post-structuralist reader.* R. Young, ed. London: RKP.

GELLNER, E.

1983 *Nation and nationalism.* Oxford: Blackwell.

GERŐ ZSUZSA – CSANÁDI GÁBOR – LADÁNYI JÁNOS

1996 A megszüntetve megőrzött 'gyogyó'. *Kritika* 7:8–12.

HAVAS GÁBOR – KEMÉNY ISTVÁN – LISKÓ ILONA

2002 *Cigány gyerekek az általános iskolában.* Budapest: Oktatókutató Intézet – Új Mandátum.

HELLER ÁGNES

1997 Az azonosság és másság reprezentációi. *In* uó: *Az idegen*. 42–61. New York – Budapest – Jeruzsálem: Múlt és Jövő.

HOBBSAWM, E. – RANGER, T., EDS.

1983 *The Invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

KARÁDYVIKTOR

2000 Zsidóság és modernizáció a történelmi Magyarországon. *In* uó: *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945)*. Történeti-szociológiai tanulmányok. 7–38. Budapest: Replika. /Replika könyvek, 6./

KENDE ANNA

2002 „Sikertelen” testek, testükkel megjelölt csoportok. *In* *Test-Beszédek*. Köznapi és tudományos diskurzusok a testről. Csabai Márta – Erős Ferenc, szerk. 150–185. Budapest: Új Mandátum.

LOSS SÁNDOR

2000 Út a kisegítő iskolába. *In* *Cigánynak születni*. Horváth Ágota – Landau Edit – Szalai Júlia, szerk. 365–402. Budapest: Új Mandátum.

MALKKI, L. H.

2002 Speechless emissaries: refugees, humanitarianism, and dehistoricization. *In* *Genocide. An anthropological reader*. A. Laban Hinton, ed. 344–368. Oxford: Blackwell.

NASSEHI, A.

1995 Der Fremde als Vertrauter. Soziologische Beobachtungen zur Konstruktion von Identitäten und Differenzen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47(3):443–463.

POVRZANOVIC FRYKMAN, M.

2002 Homeland lost and gained. Croatian diaspora and refugees in Sweden. *In* *New approaches to migration? Transnational communities and the transformation of home*. N. Al-Ali – K. Koser, eds. 118–137. London: Routledge.

RADTKE, F. O.

1997 [1992] Az idegenség konstrukciója a multikulturalizmus diskurzusában. *In* *Multikulturalizmus*. Feischmidt Margit, szerk. 39–46. Budapest: Osiris – Láthatatlan Kollégium.

ROUSSEAU, JEAN-JACQUES

1953 *Considerations of the present of Poland*. London: Nelson.

SAID, E.

1978 *Orientalism*. New York: Pantheon.

SCHÖNING-KALENDER, C.

1992 Multikulturalität – Versuch über Dimensionen von Differenz. *In* *Die multikulturelle Gesellschaft: der Weg zur Gleichstellung*. E. Kürstat-Ahlers, Hrsg. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- SCHÜTZ, A.  
1984 *Az idegen. In A fenomenológia a társadalomtudományban.* Hernádi Miklós, szerk. 405–414. Budapest: Gondolat.
- SIMMEL, GEORG  
1971 *The Stranger. In* *uő: On individuality and social forms.* Chicago: Chicago University Press.
- STICHWEH, R.  
1993 *Az idegen. Megjegyzések a világtársadalom fejlődéséhez.* Regio 4:12–30.
- SZABÓ ILDIKÓ – ÖRKÉNY ANTAL  
1996 *14–15 évesek interkulturális vilásképe. In Többség-kisebbség.* Lázás Guy – Lendvay Júlia – Örkény Antal – Szabó Ildikó, szerk. 161–235. Budapest: Scientia Humana.
- TAJFEL, H.  
1980 *Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás és társadalmi változás. In Előítéletek és csoportközi viszonyok.* Csepeli György, szerk. 25–39. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- THOMKA BEÁTA  
1999 *Narratívák 3. A kultúrák narratívái.* Budapest: Kijárat.
- TURNER, J. H. – BONACICH, E.  
1980 *Toward a composite theory of middleman minorities.* Ethnicity 7:144–158.
- TURNER, T.  
1997 *Az antropológia és a multikulturalizmus, avagy miért törődjön a multikulturalizmus az antropológiával? In Multikulturalizmus.* Feischmidt Margit, szerk. 110–123. Budapest: Osiris – Láthatatlan Kollégium.
- UNHCR  
2003 *Menekült gyermekek, védelem és gondoskodás – Irányelvek.* Budapest: UNHCR Magyarországi Képvisellete.
- WEBER, E.  
1976 *Peasants into Frenchmen: The modernization of rural France 1870–1914.* Stanford: Stanford University Press.
- WERBNER, P. – MODOOD, T.  
1997 *Debating cultural hybridity. Multi-cultural identities and the politics of anti-racism.* New Jersey – London: Zed Books.

ESZTER SZILASSY – ZSUZSA ÁRENDÁS

## “Light green” or “light brown”? Refugee children, educators, conflicts and Hungarian discourses of otherness

This article focuses on the way of how we can live with “otherness”. The site of the research is the school. It asks what kind of narratives are to be found that concerns refugee children whose mother tongues differ from Hungarian. The analysis takes place on two levels. It partly concentrates on the teachers’ stories about the children, partly on the refugee children’s narratives. Here the essay takes the children’s point of view in order to gain insight into their identity and categorisation problems as well as to show their conflicts with the majority of the society.

*Tabula*  
2005 8 (2):247–282.

282