

Kettős mérce az iskola szerepének megítélésében – egy kirekesztés-kutatás margójára

A rendszerváltást követő két évtizedben a magyarországi középosztály fokozottan megélte létebiztonságának csökkenését és perspektíváinak beszűkülését. Ez a folyamat, egyéb negatív tendenciákkal kiegészülve, a középosztály leértékelődéséhez vezetett. Széles társadalmi rétegek kényszerültek arra, hogy erőforrásaikat végsőig kihasználva arra törekedjenek, hogy legalább a következő generáció visszaszerezhesse az elvesztett helyzetet: ennek a küzdelemnek a legfőbb színtere az iskola.

Erőfeszítéseik másrészt arra irányulnak, hogy plasztikusan elhatárolják magukat a náluk szegényebektől – az intézményrendszerek (például az iskola) nyújtotta lehetőségek kiaknázásakor széleskörűen elmélyítve a mélyszegénységhez fűződő etnikai és kulturális tartalmakat –, melynek erkölcsi alapot a kirekesztés ideológiája ad. Jelen tanulmány e két erő találkozásának egy sajátos jelenségét mutatja be.

A társadalmi egyenlőtlenséget számos tényező hozza létre, majd tartja fenn, többnyire generációkon keresztül. (1) Az egyenlőtlenségből bizonyos társadalmi rétegeknek, szereplőknek konkrét hasznuk származik, vagy előnyösebb pozíciókba jutnak a társadalmi-gazdasági versenyben, ezért érdekük fűződik az egyenlőtlenségi rendszerek fenntartásához. Ezen érdekek egyebek mellett a kirekesztés stratégiáján keresztül valósíthatók meg, amely így egyszerre válik az egyenlőtlenség fenntartásának eszközévé és újratermelőjévé. Mivel a társadalmi egyenlőtlenségi rendszer a társadalom jelentős rétegei számára kézzel fogható előnyökkel jár, ennek következtében tudatosan vagy tudattalanul, de közreműködnek az egyenlőtlenségi rendszer fenntartásában – például a jellemzően a középosztály normái által „uralt” közoktatás révén –, hiszen így olyan helyzetet tudnak konzerválni, amelyben a társadalom egy jelentős rétegével nem kell versenyezniük a munkahelyekért (Szalai, 2010).

Egy 2008-ban lezajlott kirekesztés-kutatás (2) során azt vizsgáltuk, hogy a többségi társadalom körében milyen erővel működik a kirekesztés ideológiáját erősítő kommunikáció a romákkal szemben. Amikor a kirekesztés ideológiájáról beszélünk, akkor egy olyan általános, mindenütt jelen lévő eszmerendszerre gondolunk, amely mindenkihez elér, és élethelyzetétől, valamint az attitűdjein átszűr – olykor megcenzúrázott – tapasztalataitól függően befogadásra is talál. A kirekesztés ideológiája eléri a különféle társadalmi csoportokat – ám mivel ezen csoportok más és más érdekekkel jellemezhetőek, feltételezhető, hogy a kirekesztő ideológia másféle viselkedésre ösztönöz (Hüse, 2008). Az interjú adatgyűjtés során három társadalmi csoport – összesen 30 fő – kommunikációját elemeztük. Az interjúelemzés hagyományos tartalomelemzéssel, valamint részben diszkurzív pszichológiai módszerekkel történt. A diszkurzív pszichológia általánosságban véve egy konstrukcionista megközelítés, aminek lényege, hogy a diskurzuselemzésből származó gondolatokat a szociálpszichológia néhány aspektusára alkalmazzuk. A diszkurzív pszichológia a beszédet és a szövegeket társadalmi gyakorlatoknak tekinti, és – mint ahogy azt általában a pszichológia teszi – a világ és az elme közötti viszonyt tanulmányozza, ám úgy, mintha az diskurzustéma lenne – mint a résztvevők számára

fontos dolgot, a beszéd dolgát, a beszéd kategóriáit, a beszéd retorikáját, a beszéd aktuális interakciós vonatkozásait (Tófalvy, 2006; Tileagă, 2005).

A kirekesztett romák, a többségi munkavállalók és a munkáltatók csoportjaiban egyaránt fellelhető volt a kirekesztés ideológiájának kommunikációja. A kirekesztetteket – a romákat – az ideológia bizonyos mértékű befogadása jellemezte, melyből rezignáltság, reményvesztettség fakadt.

Azon munkáltatók kommunikációja, akiknek van vagy volt roma beosztottuk, nem a kirekesztés diskurzusát erősítette. A roma munkavállalót nem alkalmazók egy része semleges, más része viszont – bár burkoltan – kirekesztő álláspontot képviselt. Ugyanakkor megállapítható, hogy bármelyik csoportba is tartozzanak a munkáltatók, egyként vallják, hogy a kialakult áldatlan állapotokat mihamarabb orvosolni kell, illetőleg, hogy ennek eszköze elsősorban a romák képzése, oktatásuk színvonalának emelése. A kirekesztés diskurzusával erősebben azonosuló munkáltatók ezt inkább szegregáltan – „romáknak való iskolákban” – képzelik el, a többiek egyöntetűen az integráció mellett tették le a voksot.

A munkavállalók két csoportja közötti töréjsz jellemző a romákkal kapcsolatos releváns ismeretek megléte, illetve hiánya volt. Az egyik csoport nem rendelkezett valós ismeretekkel a romák kultúráját illetően, ebből a szempontból közkeletű sztereotípiákra hagyatkoztak. A „roma kultúra” esetükben a „problémák alapvető forrása” kifejezés szinonimája volt (őket a tanulmány során H – „hiányzó ismeretek” – csoportként említjük). A másik csoport tanulmányai során romológiai alapismereteket is elsajátított. Esetükben a roma kultúra kifejezés nem töltődött fel szélsőségesen negatív tartalmakkal, kommunikációjuk csaknem mentes volt a közkeletű sztereotípiáktól (T – „tanulmányok” – csoport).

A két csoport közötti különbség megfogalmazásakor a reális ismeretek meglétén, illetve hiányán túl talán sokkal nagyobb jelentőséget tulajdoníthatunk a „kontaktus-faktornak”. A H csoport – egy tagot kivéve – nem állt közvetlen munkakapcsolatban romákkal, a T csoport több tagja is arról számolt be, hogy munkatársai között van roma származású, sőt, egyúttal ezek megbecsültségéről is beszámoltak. A nem kirekesztő gondolkodású interjúalanyoknál a felelősség megosztásának kommunikációja nyomon követhető mind a kialakult problémákkal, mind a lehetséges megoldásokkal, kívánatos célokkal kapcsolatban.

Előzetesen azt vártuk, hogy a T csoport esetében gyengébb előítéleteket találunk. Elvárásunkat részint a csoport tagjai által elsajátított romológiai ismeretekre alapoztuk, hiszen feltételeztük, hogy a tudományosan igazolt ismeretek gyengíthetik a legendákon alapuló sztereotípiákat, a lerombolt sztereotípiák következtében pedig gyengül az előítéletes gondolkodás. Másrészt feltételeztük, hogy a szociális képzésben részt vevő hallgatók pályaválasztásában olyan személyes motivációk játszanak szerepet, mint az altruizmus, a másokért vállalt „szolgálat” értéke, valamint az elesettek iránti segítő attitűd. Feltételezésünket szakirodalmi adat is alátámasztja (Fónai és Fábán, 1999).

A szegregáló közoktatás látens csoportnormává teszi a kirekesztést a gyermekközösségekben, osztályokban. A leszakadók gyermekeiből könnyen lesznek a mellőzöttek és visszautasítottak az osztályközösségekben, és ezen a helyzeten az egyszerű fizikai integráció – a támogatás nélküli együtt-oktatás – csak ronthat. A visszautasított gyermekek viselkedése számos ponton megerősítheti a visszautasítást – legyen az elkerülő, vagy szembehelyezkedő, támadó –, ezzel kialakul egy ördögi kör, amelyből a gyermekek nem tudnak kitörni.

Eközben a H csoport tagjai javarészt félelmet keltő vagy frusztráló szituációk során szereztek személyes tapasztalataikat – számukra idegen – romákról, s ez az egyértelműen negatív kontaktus erősítette fel bennük a romáktól való elzárkózás vágyát. A problémák miatti felelősséget éppúgy a romákra hárítják, mint a megoldásra törekvés felelősségét. A H csoportra jellemzőnek találtuk továbbá az üvegplafon-effektus használatát – ez alatt azt értjük, hogy bizonyos, alacsony megítélésű munkahelyeken tudják csak elképzelni a „jó romát”, magasabb megbecsültségű munkahelyeken, bizalmi állásokban már nem. Azokat már a helyén görcsösen megkapaszkodni kívánó – a fókuszcsoport által is képviselt – középosztály sajátítaná ki magának.

A fókuszcsoportokon és egyéni interjúkon alapuló adatgyűjtés során nem csupán a kirekesztés ideológiájának egyéni konstrukcióit tártuk fel. Módszertani megfontolásból az egyéni és csoportos interjúk célját (a kirekesztés diskurzusának feltárása) egy semlegesebb témával álcáztuk. A felszínen azt vizsgáltuk, hogy mi a megkérdezettek véleménye az eredményes munkaerőpiaci szerepléshez szükséges személyes készségekről, képességekről, erőfeszítésekről, illetve arról, hogy a sikeres munkaerőpiaci szereplést mennyiben segíti, támogatja a hazai oktatási rendszer, a „mai iskola”. A munkaerőpiac és az iskola szubjektíve érzékelt viszonyrendszerének feltárása után tértünk rá arra, hogy interjúalanyaink az általuk felvázolt rendszerekben, folyamatokban milyennek ítélik meg a romák helyzetét, szereplését. Mindamellet, hogy a téma álcázása beváltotta elvárásainkat, és nyílt terepet adott a kirekesztés diskurzusának – az interjúk résztvevői az iskolára és a munkaerőpiacra koncentrálnak sokkal nyíltabban fejtették ki a romákról alkotott véleményüket –, egy érdekes jelenségre is ráirányította figyelmünket.

Jelen tanulmány célja annak a kettős mércének a bemutatása, mellyel az előítéletes megkérdezettek (H csoport és bizonyos munkaadók) a hazai oktatás hatékonyságát mérik. E kettősség annak fényében mutatkozik meg, hogy az oktatás színvonalát a többségi társadalom vagy a romák viszonylatában értékelték-e, így a kettős mérce alkalmazása is a kirekesztésről való diskurzus része. Ugyanakkor több is annál: a társadalom és az iskola ellentmondásos viszonyának kórképe.

A szegregáló oktatási rendszer sajátosságai

Mint azt már számtalan tanulmány tárgyalta, a kirekesztődés egyik legjelentősebb helyszíne az oktatási rendszer. Bár a modern államokban az oktatási rendszer deklarált célja az, hogy csökkentse a társadalmi egyenlőtlenségeket, valójában könnyen előfordulhat, hogy az oktatási rendszer gyakorlata növeli az egyenlőtlenségeket, erősíti a kirekesztődést. A PISA felmérés eredményei (OECD, 2005) azt mutatják, hogy a porosz oktatási hagyományokkal rendelkező országokban az iskola konzerválja, sőt elmélyíti a családok társadalmi státuszából fakadó hátrányokat. A 15 vizsgált ország közül Csehországban, Ausztriában, Németországban és Magyarországon volt a legnagyobb különbség az összesített (átlag)eredmények és az alacsony státuszú szülők gyermekeinek eredménye között (Róbert, 2004). A magyar közoktatás szelektivitása – melyet egy védett demokratikus értéknek tekintett jog, a szülők szabad iskolaválasztása szélsőséges módon erősít fel – odáig vezet, hogy ma a magyar a világ egyik legszegregáltabb iskolarendszere; itt különülnek el a legjobban iskola- és osztályszinten a különböző társadalmi csoportok gyermekei (Kertes és Kéző, 2004; Radó, 2007).

A szegregáló közoktatás látens csoportnormává teszi a kirekesztést a gyermekközösségekben, osztályokban. A leszakadók gyermekeiből könnyen lesznek a mellözöttek és visszautasítottak az osztályközösségekben, és ezen a helyzeten az egyszerű fizikai integráció – a támogatás nélküli együtt-oktatás – csak ronthat. A visszautasított gyermekek viselkedése számos ponton megerősítheti a visszautasítást – legyen az elkerülő, vagy szembehelyezkedő, támadó –, ezzel kialakul egy ördögi kör, amelyből a gyermekek nem

tudnak kitörni (*Inántsy-Pap*, 2009). Aronson egyesült államokbeli adatokkal erősíti meg: a kirekesztő iskolai légkört a diákság nagy része sértőnek, megalázónak tartja, valamint érzéseik erőszakos cselekedetekben nyilvánulnak meg. A különállóság erősödése és az erőszak eszkalálódása igazolja a kirekesztés modelljét, s a kirekesztők önvédelemként élik meg azok kizárását, akiktől félnek, vagy akiket furcsának találnak (*Aronson*, 2009). A destruktivitás azonban nem csupán a kirekesztettek sajátja. Az előítéletesség, kirekesztés megerősödik, ha nő a társadalmi frusztráció, bár a frusztráltság nem minden esetben vezet a másokkal szembeni (kirekesztő) agresszióhoz. Az önbüntető (intropunitív) és a nem büntető (impunitív) típusok mellett azonban karakteresen rajzolódik ki a más büntető (extropunitív) típus, azok jellegzetes csoportja, akik a frusztráció okát mindig külső okokban látják. A frusztrációforrás azonosítása indulattáttétel eredménye (bűnbakképzés); e típus úgy erősíti saját irreális észleléseit, hogy a bűnbakokhoz segítően vagy semlegesen viszonyulókat is megbélyegzi, elfogultsággal, vaksággal, tudatos torzítással vádolja (*Allport*, 1999).

Minél inkább elfogadottá válik az előítéletesség, nyíltan vállalhatóvá a kirekesztés, a társadalom minél nagyobb arányban vallja és hangoztatja az irreális nézeteket, annál valószínűbb, hogy az iskolai közegben maguk a tanárok is elfogadják azokat, vagy elvesztik befolyásoló erejüket az osztályban kialakuló kirekesztő normákkal szemben. Az akár csak verbális agresszív viselkedés tolerálása – ahogyan a tanári tehetetlenség a diákság nyelvére lefordítható – a későbbiekben jelentős mértékben növeli a gyerekek hasonló megnyilvánulásainak előfordulását (*Ranschburg*, 1998).

Az agresszióval terhelt társas kapcsolatokon túl az etnikai alapon szegregáló oktatási rendszerben számolnunk kell a kisebbségi tanulók teljesítményét rontó sztereotípiafenyegetéssel is (*Aronson*, 2004). Az egyéni teljesítmény értékelésén alapuló hazai oktatásban részt vevő roma diákok esetében joggal feltételezhetjük, hogy teljesítményüket rontja az intellektuális alsóbbrendűségükkel kapcsolatos negatív sztereotípiák megerősítésétől való félelem.

Az oktatási rendszerről alkotott általános vélemények

A kutatás során az iskolarendszerről alkotott véleményeket kétféle megközelítésben nyertük ki a fókuszcsoporthoz. Egyfelől az iskolarendszert általában véve vizsgáltuk, másfelől pedig a roma tanulók iskolai szereplését, integrációját vettük górcső alá. Ezáltal érdekes kettősségre derül fény.

Ahogy azt a bevezető gondolatok nyomán már sejteni lehet, a megkérdezettek szerint a mai iskolarendszer nem elég jó. A legfőbb problémája szerintük az, hogy nem gyakorlatias, illetve nem eléggé gyermekközpontú, nem a gyermekek korának megfelelő tananyagot igyekszik átadni. Az iskola nem szolgálja kellőképpen a középosztály megkapaszkodását, az elveszett pozíciók második generációs visszahódítását. A fókuszcsoporthoz ennél a szakasznál a „gyermekek” kifejezés alatt a „mi gyermekeink” tartalmat értették: részint a többségi társadalom átlagos képességűnek aposztrofált gyermekeit, részint pedig a saját gyermekeiket.

Másrészről – állítják – a roma gyerekek (vagy a családjuk, a kultúrájuk) nem elég jók az iskolához. Ahhoz az iskolához, amelyet korábban számos kritikával illettek, ám a roma gyermekek kontextusában ez az iskolával, iskolarendszerrel kapcsolatos kritikái érzék elgyengül. Tapasztalataink jellemző interjúrészletekkel támaszthatók alá:

„A nagyobbik fiam végzős főiskolás [...]. Tehát hallom tőle, hogy amiket itt tanulni kell, akár a számvitel, könyvelés – könyvelés szakot választotta –, teljesen más, mert tapasztalatból, meg ismerőseink vannak, olyanokat kell neki megtanulni, amiket nem fog tudni hasznosítani. És elmegy gyakorlatra akár milyen bankhoz, semmit nem tud, semmit nem lát belőle, mert teljesen másképp tanítják... [...] Tehát nem a gyakorlati, egyáltalán nem az, nem gyakorlatias. Jó, nem értek hozzá, ezekhez a pénzügyi dolgok-

hoz, de hát teljesen másképp tanítják. [...] És a sok, amit meg kell tanulni, elmegy olyan dolgokról, tehát az agynak annyi mindent fel kell fognia, aminek sokszor nincs is értelme.” [H csoport]

„Mindenképpen nagyon fontos lenne a logikus gondolkodás, a problémamegoldó képesség. Olyan gyakorlati ismeretekre kellene szert tenniük, amit mind később a munkájukban, mind a mindennapi életben is tudnak használni. Ehelyett kapnak egy csomó olyan ismeretet, amire semmi szükségük. Jó, hogy alapozni kell az iskolában, de ezt az alapozást nem így kéne tenni, tehát a gyakorlathoz sokkal közelebbi ismereteket kéne, hogy elsajátítsanak, és ne tanuljanak olyan lexikai tananyagot, amit nagyon hamar elfelejtenek, és semmire sem tudják használni.” [munkáltatói interjú]

A megkérdezettek vélekedése szerint a tanulók egy olyan rendszerben kényszerülnek erőfeszítéseket tenni a jövőbeli boldogulás reményében, amelynek alig van valami köze ahhoz a szintérhez, ahol majd ez a boldogulás bekövetkezne. Az értelmetlennek tekintett tudás megszerzésére „elfecsérelt” idő és energia frusztráló hatású; a gyakorlat hiánya és az elméleti tudás túltengése pedig azzal jár, hogy a megkérdezettek komoly hátrányokat vélnek érzékelni a munkavállalásban, a karrierépítésben.

A fókuszcsoportok azon tagjai, akik egyúttal szülők is, megtapasztalják az iskolarendszer egyéb árnyoldalát is: az időben egymást követő tantervi követelmények az előírtan elsajátítandó tudást mind alacsonyabb életkorokra „tolják le”. A tudástömeg lefelé áramlásának következtében mind több tudományterület és tantárgy esetében létrejönnek azok a töréspontok, melyek a gyermek életkori sajátosságai, – egyébként normális – tanulási képességei, logikai és absztrakciós készségei, azaz a teljes pszicho-szociális fejlődése és a mesterségesen generált, túl bonyolult tananyag között áthidalhatatlanná válnak. S mert nem elég az életkornak nem megfelelő tudás elsajátításának nehézsége, az elvárt tanulási folyamat felgyorsult, a pedagógiai környezet nem hagy elegendő időt a gyermeknek a megtapasztalásra és a megértésre. A hiányzó vagy gyenge alapok – például az olvasási készség gyengesége – egyre nagyobb lemaradáshoz vezetnek a tanulmányok későbbi szakaszában.

„Igen, én azt értem rajta, hogy [a gyermekeim] nem tanulták ugyanezeket a dolgokat harmadik osztályba, és most, amit E. meg tanul harmadikba, azt valamikor ötödik osztályba tanulták, szóval sokkal magasabb lett a követelmény olyan szinten, hogy azokat a dolgokat előrébb vették. És szerintem a gyerek nincs még megérve, mert akkor a törvény előírja, hogy egy harmadikos gyereknek tudnia kell... [...] mert mondjuk annak a hatodikos gyereknek, vagy ötödikesnek nincs szüksége arra, amit esetleg középiskolában [kellene tanulni]. Elmentek matekversenyre, elég sok versenyre jár, és olyan feladatokat oldatnak meg ott a gyerekekkel, amit negyedikosnek, ötödikesnek kellene megoldania, nem egy harmadikosnak. [...] De viszont az a gyerek, aki tartani akarja a szintet és el akarja érni azt a szintet, szerintem az... valahogy agyilag szerintem nem bírja követni.” [H csoport]

„...egész kicsi korban szerintem, amit én tapasztaltam saját gyermekeimnél, egy az, hogy sok felesleges dologgal, úgymond, tömik meg a gyerekek fejét, ami érzésem szerint lényegtelen. Másik pedig, hogy hamar akarnak megtanítani dolgokat a gyerekeknek [...] tehát valamikor a gyerekek életkori sajátosságait nézve még kicsik hozzá és nem értik, valamikor bemagolják. És itt jön az, hogy utána valamikor később ráépülnek anyagok, nem tudják értelemszerűen alkalmazni, hogy mit tanultak.” [T csoport]

Sok probléma adódik a megkérdezettek szerint abból is, ahogyan az egymással vetélkedő pártpolitikák inkoherens szakpolitikákon keresztül igyekeznek megreformálni, illetve működtetni az oktatási rendszert – vagy legalábbis ezt kommunikálják. A szakmapolitikai konszenzus hiánya kiszámíthatatlanná, érthetlenné és követhetlenné teszi a – többségi, középosztálybeli – szülők számára mindazt, ami ma az iskolák falai között történik.

„Nekem még csak két és fél éves a lányom, erről nekem még nincs konkrét tapasztalatom. Csak azt tudom mondani, hogy... az még odébb van, de várakozással tekintek rá, mert nem tudom, hogy egyáltalán milyen lesz az oktatási rendszer, mire ő odaér, mert nem lehet követni sem, mert rengeteg változás van szerintem. [...] bejön egy új politikus... akarja magát tenni, és csinál egy új oktatási... amit ő kitalál, hogy odategye magát az asztalra, és lehet, hogy ez egy hülyeség, és három hét múlva jön egy másik, akit teljesen megfordítja az egészet, és az emberek nem fogják tudni őt követni.” [H csoport]

Az átgondolt pedagógiai szemlélet látszólagos hiánya, a tankönyv-dömping kusza elképzelések halmazává torzíja azt a képet, melyet az iskola sugároz a szülők felé.

„Tehát most megvan az alternatíva, hogy minden tanár, tehát különböző tankönyvekből mást-mást, ők elmagyarázzák a szülői értekezleten, hogy egy a lényeg, hogy ők megtanítsák a gyerekeket olvasni, ímí, de érzésem szerint ebből az következik, hogy nekünk volt egy módszerünk, egy könyvünk és mégis jobban meg tudunk tanulni olvasni.” [T csoport]

A – minimum a felső középosztályt képviselő – munkáltatói interjúk során megfogalmazódik egy antihumanista, nem gyermekközpontú iskola toposza.

„Hát ugye ez erősen az én szubjektív véleményem, de én úgy gondolom, hogy az emberközpontúság hiányzik belőle. Teljesítménykényszer van, abba az irányba haladunk, hogy mindenki arra készül, melyik iskolába megy, külön tanárhoz jár, de rákoncentrál tantárgyakra. Éppen az a ráéros gyereknevelés, gyerekközpontúság, emberközpontúság hiányzik, ami hiányzik ebből az egészből. Ez az egész olyan futószalagszerű.” [munkáltatói interjú]

„Hát, mindenképpen a pedagógusok részéről egy más hozzáállás [kellene], egy olyan emberi és emberséges törődés és szeretet, amit én most nem látok. Tehát gyakorlatilag kis embernek, embereknek kellene tekinteni a gyerekeket, és úgy viselkedni velük, és nagy szeretettel kellene őket körülvenni, és sokkal több idő kéne rájuk szálni, akár iskolán kívül is, és besegíteni a szülőknek a nevelésükben is. Tudom, hogy nem veheti át a pedagógus ezt a szerepet, és nem is gondolom, hogy át kéne vennie, de talán többet kellene törődni a gyerekekkel mint személyiséggel.” [munkáltatói interjú]

Ez utóbbi vélemény ellenére a megkérdezettek többsége számára úgy tűnik, hogy a tanárok helyzete sem a legrözsásabb. Egyetlen fókuszcsoporthban sem jelent meg az a vélemény, hogy az oktatási rendszer korábban ismertetett visszasságairól vagy egyéb problémákról a tanárok tehetnének, sőt, az oktatókat kifejezetten a romló tendenciák áldozatainak látják. Az azonban nyilvánvaló, hogy áldozatként egyetlen pedagógus sem emelkedhet helyzete magaslatára, s nem képes pozitívan befolyásolni a beiskolázott gyermek sorsát.

„...a tanárok is borzasztóan le vannak terhelve, mert rájuk tettek egy csomó adminisztratív munkát. Jó, hogy ő foglalkozik a legtöbbet a gyerekekkel, ő ismeri és neki kell értékelni, az értékelés sok esetben elkészül és bekerül egy fiókba, és a kutya sem fogja elővenni, de valahol ez is a tanárt terheli tehát valahol.”

„...a tanárok is borzasztóan le vannak terhelve, mert rájuk tettek egy csomó adminisztratív munkát. Jó, hogy ő foglalkozik a legtöbbet a gyerekekkel, ő ismeri és neki kell értékelni, az értékelés sok esetben elkészül és bekerül egy fiókba, és a kutya sem fogja elővenni, de valahol ez is a tanárt terheli tehát valahol.” [H csoport]

Az iskolás gyermek a rendszer része – méghozzá egy diszfunkcionális rendszer része. Ez a rendszer nyíltan arról beszél, hogy a tudás hatalom, hogy az életnek, és nem az iskolának tanulunk, miközben a gyermek szülei (illetve leendő munkáltatói) szerint esz-kezeiben és tananyagában a rendszer valójában igen távol áll a hasznosítható tudástól, amely hatalmat, befolyást biztosíthatna az élet dolgai felett. Nem csoda, vélik, hogy ebbe az inkongruens, önmagával meghasonlott rendszerbe helyezett tanuló nem motivált a teljesítményre.

„A gyerekek érdektelenek, látják azt, hogy annyira olyan világban élünk, hogy nem is, azt gondolják, hogy nem is biztos, hogy lesz munkahelyük, nem fognak tudni elhelyezkedni, miért tanulják meg a szakmát rendszeren. Nem úgy van, mint régen, [...] akkor nem volt olyan, hogy nem lesz munkalehetőség, mindenkinek dolgoznia kellett.” [H csoport]

A fókuszcsoportokban megfogalmazott vélemények azt mutatják, hogy az életidegen iskola és az elfásult társadalom által nyomorgatott gyermek körül egyéb veszélyek is lappanganak. Veszélyes fiatalok. A kortársak rossz irányba viszik a gyermeket, de legáltalában visszafogják teljesítményében. A kortárs csoportok esetleges pozitív hatásairól senki sem beszélt.

„Rossz, rossz irányba sokszor elmennek... ugye I. kitűnő tanuló volt és most, most meg inkább olyan, hogy egyeseket szerez be. A baráti köre. Egyszerűen mi hiába fogjuk otthon, meg hiába megvan nálunk a családi légkör, meg igenis odafigyelünk a gyerekekre, de az iskola, az iskola az nem... vagy, ha még az iskola igen, a társaság az nagyon. Nekem ide jár a református iskolába, és nagyon odafigyelnek a gyerekekre minden szinten, de van olyan osztálytársa, aki igenis elviszi rossz irányba, és aki ilyen jó szellemű gyerek, azokat elviszik.” [H csoport]

„A fiam [...] nem is nagyon akart kitűnni, az órán nem jelentkezik, csak, ha felszólítják. Mindig tudja a választ, nem jelentkezik, ha tudja a választ, mert akkor megszólják a gyerekek.” [H csoport]

Összefoglalásként nézzük, hogy a megkérdezettek véleménye szerint milyen az iskola:

- túlzottan elméleti tudást ad át, nem gyakorlatias;
- nem használható a munkaerőpiacon az iskolai tudás;
- nem a gyermek életkori sajátosságainak, ebből fakadó képességeinek megfelelő tudásszintet követel, és a helyzet egyre romlik;
- túl gyors a tempó, nem marad idő a tananyag megértésére;
- a tartós oktatáspolitikai stratégia hiánya, a tankönyvek sokfélesége miatt az iskola követhetetlen, érthetetlen;
- a tanárok leterheltek, nincs tekintélyük;
- az iskola és környéke veszélyes kortárs-csoportokkal van teli.

Nyugodtan kimondhatjuk, hogy az iskola kemény terep. Az iskolai akadályok átvészelésében a megkérdezettek egyöntetűen a család szerepét helyezték előtérbe.

„Mert segítem a gyerekeket, tulajdonképpen én is azt szeretném elmondani, mert ezt látom, végül is ez a tapasztalat, hogy a szülőknek a megfelelő hatalmi és gazdasági kapcsolataik... illetve, hogy az a háttér stabil legyen. Onnantól kezdve az a gyerek repül.” [T csoport]

A roma gyerekek iskoláztatásával, iskolai integrációjával kapcsolatos vélemények

A roma gyermekek iskolai integrációjáról élesen megoszlanak a két csoportban kirajzolódó vélemények. Úgy tűnik, hogy a fókuszcsoportok törésjellemzői azonnal kézzel fogható véleménykülönbségekhez vezettek.

A H csoportban egyöntetűen az a vélemény alakult ki, hogy az intézményi integráció nem jó, több kárt okoz, mint amennyi – esetleges – haszna lenne. Az érvek kezdetben meglehetősen tudományos színezetűek voltak, sőt, a jelenleg fenntartott iskolarendszerrel kapcsolatosan erős kritikai fellépéssel jellemezhető szakértőre való hivatkozás mögé is bebújik a kirekesztés gondolata. A Szakértő – főleg, ha tudományos fokozata is van – hiteles forrásnak fogadható el, és a hiteles forrásból származó információt a befogadónak nem kell mérlegelniük, nem kell kritikus szemmel megvizsgálniuk, nem kell meglévő ismereteikhez, világképükhöz igazítani... egyszerűen csak el kell fogadni, mint egyetlen igaz valóságot (*Pratkanis és Aronson, 1992*). Még akkor is így van ez, ha a hiteles forrást a kommunikátor torzán, töredékesen idézi, vagy annak szövegekörnyezetéből kiragadva, akár az eredeti szándéknak teljességgel ellentmondó állítást fabrikál belőle:

„Olvastam egy könyvet [Vekerdy Tamás könyvét], hogy kicsi gyerekekről beszélünk az óvodáskor és az iskoláskor határán, hogy volt egy ilyen ún. »készt gyerekek«, akik készték. Ők egy kiscsoportba kerül-

tek felzárkóztatásképpen, és ugye azokkal a gyerekekkel, akik nem olyan jó képességűek, komolyabban kellene foglalkozni, és nem úgy, [...] hogy akkor jó, azokat a gyerekeket összezárom egy csoportba, de ott vannak és egy osztályterembe vannak és egy órán belül foglalkozik velük ugyanaz a pedagógus, nem...” [H csoport]

„Én nem tartom helyesnek [az integrációt]. Megértem, hogy nem szabad őket [a roma gyerekeket] szegregálni, hogy külön van az oktatás, de mint ahogy mondtuk, ha van egy harmincfős – általában van harmincfős osztálylétszám –, egyértelmű, hogy, ha ő ott nem is fog [teljesíteni], biztos, hogy a szülő sem követeli úgy meg. Le vannak maradva bizonyos szinten, és akkor megértem, hogy a pedagógusnak nincs arra energiája, meg maga az, a magatartási problémák, mert biztos, hogy van az is, de ez mindenkivel előfordulhat. [...] És a pedagógusnak arra megy el az energiája, meg az ideje a fegyelmezésre, és nem tudja őket felzárkóztatni a többi gyerekek közé, az átlagos gyerekek közé.” [H csoport]

Azaz egy rövid ideig tartó, intenzív felzárkóztató szakasz szükségességével – és valaha működött jó módszerével – szeretnék legitimálni az integrációtól való elzárkózást. Állítják, ezeket a végtelenen lemaradt, gyenge képességű, magatartászavaros roma gyerekeket nem lehet az átlagosak közé berakni, hiszen nincs az a pedagógus, aki képes lenne ilyen körülmények között felzárkóztatni őket.

„Meg esetleg, hogy több idő kellene esetleg egy anyaghoz, ismételni kellene egy anyaghoz, egy anyag megértéséhez, de erre már nincs idő, vége az órának.” [H csoport]

De nézzük csak meg, vajon miféle felzárkóztató képzést adhatnánk azoknak a roma gyerekeknek, akiket nem lehet csak úgy beültetni a „normális” képességű gyerekek közé! Talán a korai fejlesztés területén kereshetjük azt a pontot, amikor a leghatékonyabbak lehetünk?

„Most visszamegyek az intézménybe, a bölcsődébe. Itt is volt most egy olyan dolog, hogy uniós pályázattal bővítették a bölcsődénket és egy új rész épült, és egy rész belőle speciális csoport. [...] Nem nagyon, egy-két gyerek fogyatékos. És hát országosan mindig azt szajkózzák, hogy nem szabad őket szegregálni, integrálni kell őket, tehát, hogy velük együtt. [...] De ez nem jó, mert egy csoportba tizen-négy-tizenöt gyermek van egy gondozónőre, most akkor el lehet képzelni, hogy akinek kisgyereke van, hogy egy két-három éves gyermekkel egyedül is elég nehéz, nemhogy tizennégy-tizenöt! [...] ...és nem is nagyon szeretné a többi gyerek szülője, hogy az ő gyereke odakerüljön a sérült gyerekek közé. [Kérdező: Tehát itt kifejezetten sérült gyerekekről van szó, és nem cigány gyerekekről.] Nem, volt már szükség, azt sem szívesen vették, volt már cigány gyerek, nem szívesen vették.” [H csoport]

Úgy tűnik, a kirekesztés ideológiája mentén gondolkodó megkérdezettek számára ez sem járható út. Ugyan országosan „szajkózzák” a (korai) integráció fontosságát, de úgy tűnik, a megkérdezett szerint az igazán fontos és helyes dolgokat nem kellene szajkózni. Az integráció érvrendszere gyorsan a partvonalra küldhető, mint a hozzá-nem-értők által szajkózott ostobaság. A kirekesztő kommunikáció pedig tovább erősödik a „témában leginkább érintettek” álláspontjának ismertetésével: a „normális” gyermekek szülei nem szeretnék, ha csemetéik sérült gyerekek közé kerülnének, nemhogy azt, hogy már bölcsődés koruktól romákkal keveredjenek.

A bölcsődei integrációt ellenző idézetben megtalálható a kirekesztés ideológiája, amely éppen a beszéd – a vita, meggyőzés – által válik élővé. Thomson azokat a diskurzusokat nevezi ideologikusan működőnek, melyek a társadalmi egyenlőtlenség mintáit és az egyenlőtlen hatalmi viszonyokat legitimálják, rögzítik (idézi *Tileagă*, 2005, 37. o.). A nyilatkozó mindamelllett igyekszik kívülállóként fogalmazni, nehogy az előítéletesség vádjá érje, és rögvest három – rajta kívül álló –, igazán elfogadhatónak számító tényezőt emel ki a bölcsődei szintéren működő kirekesztés magyarázatára, sőt, igazolására.

„Nagyon sokan vannak [cigány gyerekek], igen, de nagyon sok probléma is van velük, az biztos, nagyon sok probléma. Visszabeszélnék, meg ő nagyon... felnőtteknek mennek. Igen. De annak ellenére, hogy ilyen a példa, nem jó szülői példát lát, és a család is, szinte putris környezet van, lehet értelmes

gyerek, és nem látja a [jó] példát és lehet, annak ellenére, mert lehet, ilyen is van. Hogy ő szorgalmas, ki akar ebből a körből törni... és szorgalmas, és ez sikerül is neki.” [H csoport]

Azt tehát még az előítéletesebben gondolkodó válaszadók is elismerték, hogy nem mindegyik roma gyerekkel vannak problémák; aki akar, aki szorgalmas, annak sikerülhet a kitörés. Úgy tűnik, a józanság szava jön elő ebben a véleményben. Hiszen senki sem állítja, hogy a roma gyerekek egyöntetűen képtelenek a beilleszkedésre, sőt, lám csak, vannak kivételek is! Az általánosításnak itt helye nincs, hiszen az általánosítás előítéletes lenne. Ugyanakkor a kivételek hangsúlyozása biztosítja azt, hogy mindannyian pontosan értsük: a kivétel bizony mindig kivételes esemény marad. A kivételes eseményeken túl a hétköznapi valóság azonban a problémák valósága, a be nem illeszkedés valósága. És ez a roma gyermekek tömeges valósága.

„Nem jó az integráció. Tehát... én ennek iszom a levét...[...] Én nagyon humánus voltam a roma kérdésben, amíg el nem kezdtem tanítani. Én úgy voltam vele, hogy igenis integráljuk őket, meg ilyen. Csak amikor személyes kontaktusba kerültem, és egy órát nem lehet... tudtam megtartani normálisan egy osztályban, ahol ilyen gond volt, na, akkor kezdtem én egy kicsit azt mondani, hogy valami baj van, és nem feltétlenül csak a gyerekkel! Én sose csak a gyereket látom, tehát egyébként is teljesen mindegy, hogy kiről van szó, akár magyar gyerekről, akár roma gyerekről, sose csak a gyerek, mert a gyerek mögött mindig ott vannak a szülei. És... és... és... a gyerekből az jön ki, hogy otthonról miket hoz. Tehát olyan a szülő is, hogy amikor pedagógussal is beszélek, hogy baj van a gyerekkel, mert szemtelen, rendetlen, vagy ilyesmi, akkor mondja, hogy nincs kivel beszélni. Tehát ez már olyan, hogy az ember mondja, hogy nincs kivel beszélni, tehát otthonról hozza, úgyhogy az iskolarendszert hiába reformálnánk meg, meg lennének szuper roma pedagógusok, meg mindenki ott menne, hogy igen... A gond ott kezdődne, lehet, hogy reggel meg kéne őket sikálni, tisztítani, megmutatni, hogy ez a kés, villa, vécépapír. És akkor úgy. De amikor hazamegy, akkor megint ugyanaz van, tehát, az egész családi milió, ami már... Egy kolleganő mondta, hogy neki volt egy cigánygyerek tanítványa, akinek otthon a szekrényt eltűzelték, mert annyira nem volt mit. És ezzel meg mihez kezd az ember? [...] Igen, a parkettafelszedés, meg mik vannak. Amikor próbálnak ugye az önkormányzatok segíteni, aztán... két év múlva lelakják a házat. Tehát nem, nem olyan egyszerű ez, tehát hogy integráljuk be a roma gyerekeket, amikor nincs meg, tehát otthonról sem ezt hozza, és nem fogják otthonról sem támogatni, mert nem fogják, az anyja azt mondani, hogy...” [H csoport]

Ezek szerint azért lehet elfogadni a romák kirekesztettségét, mert ők maguk nem is akarnak beilleszkedni. A gyerek sem – ugyan „teljesen mindegy, hogy kiről van szó, akár magyar gyerekről, akár roma gyerekről”, de az azért tisztán kiolvasható a szövegből, hogy itt mégiscsak a romákról van szó –, a szülei sem. A támogatás sem elég, mert ők azzal nem tudnak élni, csak visszaélni. Ők, a romák, nem is akarják igazán, hogy integráljuk őket.

A vélemény egyértelműen azt a képet sugallja, hogy a jelenlegi kirekesztő gyakorlat nem vádolható azzal, hogy kirekesztő lenne. Vád egyedül a romákat érheti – és éri is a nyilatkozó részéről –, hiszen a diszkriminációt ők maguk okozzák.

Nézzünk egy kicsit jobban a szavak mögé! Az előzőekben kimondva – és javarészt kimondatlanul – megfogalmazódott egy helyes és követendő rend, amely az értelmes viselkedést szabályozza. Miközben ez a morális rend megfogalmazódik, párhuzamosan kibontakoznak azok a kommunikációs elemek, melyek a romák másságát, kívülállóságát illusztrálják. A kirekesztés diskurzusában a romák kívül helyezkednek a morális rendben. Nem kívül rekednek – nem áldozatok, nem elszenvedői a folyamatnak –, hanem kívül helyezkednek, maguktól, önként. A felelősség egyértelműen az övék. A többségi társadalom részéről megmutatkozik a legjobb szándék, hogy segítséget adjon, ám a romák destruktív magatartása minden életkorban megmutatkozik.

Általános vélemény a megkérdezett munkáltatók között is, hogy alapvetően a családi háttérrel vannak problémák. Akárcsak a fókuszcsoportok esetében, itt sem okoz gondot, hogy ugyanazt az iskolarendszert, melyet általánosságban szólva – a „mi gyermekeink”

szempontjából – élesen kritizáltak, a roma gyermekek beilleszkedési esélyeit latolgatva már helyesnek, jónak, példaadónak lássák. Minden csak viszonyítás kérdése. Az az iskola, amelyik a „mi gyermekeink” számára nem elég gyakorlatias, amelyik használhatatlan tudással tömi a kicsi fejeket, amelyik nem tanítja meg a munka tiszteletét és szeretetét (!), az a roma gyerekeknek képes jó példát mutatni.

A mai iskolarendszer szegregációban betöltött szerepének felismerése vagy a szegregáció leküzdésében vállalandó feladatainak megfogalmazása tehát hiányzik. A bajok fókuszpontja a családokban, a roma kultúrában keresendő:

„Szerintem az otthonról hozott kultúra az oka leginkább annak, hogy nincsenek ők úgy felkészítve, nincsenek úgy egrecírozva arra, hogy nekik tovább kell lépni, valamivé kell válni. Nincsenek akkora céljaik, mert a szülőknek nem biztos, hogy ez is a célja. És én ezt látom, hogy a szülői háttér nincs meg rá, hogy a gyerekeket rugdosnák, lökdösnék őket előre, és a minta az, ami nagyon fontos lenne, ez az, ami hiányzik.” [munkáltatói interjú]

„Hiányzik a velük való törődés és foglalkozás, hiszen a szülő otthon nem törődik és foglalkozik vele. Egyébként a szülő képzésével kellene elkezdni, tehát gyakorlatilag a szülőket is egy olyan iskolába kéne integrálni, ahol tanítjuk őket, olyan dolgokra, amiket gyakorlatilag most nem tudnak, hogy a gyerekükkel is megfelelő mértékben tudnának foglalkozni, ezzel kéne kezdeni. És utána, hogy a gyerek otthon is lásson egy jó példát, mert az, hogy az iskolában lát, az egy dolog, de ha hazamegy és otthon más lát, akkor egy ilyen kettős személyisége alakul ki a gyerekeknek, ami sajnos nagyon veszélyes, én azt gondolom, és nem visz előre.” [munkáltatói interjú]

Ha roma gyermekek szempontjából vizsgáljuk az iskolarendszert, élesen eltérő képet kapunk, mint amikor a „mi gyerekeink” felől közelítettük meg a kérdést. Az egyik – talán kevésbé szembetűnő – különbség, hogy amíg az első esetben az iskolán van a – negatív – hangsúly, és a gyerekekről, családokról alig esik szó, addig a második esetben a gyermekén és a családon van a hangsúly, míg az iskoláról alig esik szó. Miután a kérdés-feltevés semlegessége ellenére az interjúhelyzetek egyfajta „problémafeltáró fórummá” alakultak, s rendre-másra kerültek terítékre a hibák, diszfunkciók, a két téma tárgyalásának szélsőséges arányeltolódása jól mutatja a kettős mérce létezését.

Az interjúk ezen részéből is tudunk összegzést adni arról, hogy milyenek látják az „iskolát” a megkérdezettek, ugyanakkor csupán egy nagyon halovány képet alkothatunk. Annyi látszik, hogy az iskola és a pedagógus:

- alapvetően jól felkészült arra, hogy a beiskolázott gyermeket a társadalom hasznos tagjává nevelje – ebbe implicit módon mind a hasznos tudás átadását, mind a szocializációt beleértik –, de

- önhibáján kívül nem tud megbirkózni a roma családok által képviselt negatív tendenciákkal, illetve a roma gyermekek általános jellemzőivel;

- bár nem mondják ki, hogy az iskola a gyermek életkori sajátosságainak megfelelő tudásszintet követel, abból, ahogyan

- a roma gyermekek iskolai kudarcainak okát kizárólag a romák – kulturális, viselkedési és egyéb – jellemzőivel magyarázzák, közvetve mégis arra következtethetünk, hogy innen nézve az iskolai követelményrendszer megalapozott és helyes;

- bár nem mondják ki, hogy az iskolai tempó megfelelő, elegendő idő áll a diákok és tanárok rendelkezésére, abból, ahogyan

- a roma diákok lemaradását saját, jellegzetesen lassú tempójával magyarázzák, amelynek kompenzálására nincsen idő, arra következtethetünk, hogy a nemkompenzatorikus jellegű oktatásra és az abból fakadó tananyag-feldolgozásra, megértésre elegendő idő áll a rendelkezésre;

- végezetül a tanároknak alapvetően lenne tekintélyük, de

- a roma gyermekekkel és szüleikkel szemben ezt a tekintélyt nem tudják érvényesíteni.

A fenti megállapításokat összevethetjük a tanulmány korábbi szakaszában elkészített összeggel. Rögtön látható, hogy a kettős mérce nem csupán a témák tárgyalásának súlyában, de a kudarcon okának taglalásában is jelen van.

A semleges kérdésre – „milyen a mai magyar iskola?” – kizárólag negatív jellemzők felsorolása a válasz. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a mai iskolával csak baj van, de azt igen, hogy ma az oktatáspolitikai dikurzus, az iskoláról szóló közbeszéd a negatív szélsőség irányába mozdult el. Manapság megkérdezni, hogy milyen az iskolarendszer – vagy az egészségügy, vagy a szociális rendszer –, egyet jelent azzal, mintha azt kérdeznénk, mi a baj az iskolával.

Ugyanakkor, míg az iskolarendszert általában – azaz a „mi gyermekeink” szemszögéből – tárgyalva nyíltan kritikus álláspontot képviselnek a megkérdezettek, a roma gyermekek szemszögéből tárgyalva viszont hallgatólagosan támogató, elfogadó álláspontot. Valami, amit egy beszélgetés elején még nyilvánvalóan rossznak, diszfunkcionálisnak tartottak, hirtelen felmagasztalódik, mert egy másik viszonyrendszerbe került.

Ez a viszonyrendszer a kirekesztés ideológiája.

Jegyzet

(1) A publikáció – és az alapjául szolgáló kutatás – egy átfogó, a munkaerőpiacon hátrányos helyzetű munkavállalók társadalmi integrációját célzó projekt részeként készült (EQUAL-2.1.1-2005-10-0017/1). A kutatás eredményeire alapozva, az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg Nyíregyházán a „Kedves

Iskolám” projekt, amely a roma gyermekek iskolai és társadalmi integrációját tűzte ki célul (TÁMOP 5.2.5-08/1-2008-0131).

(2) A szerző ezúton szeretné köszönetét kifejezni a projekt lebonyolítói, Buda Barna és Tóth Ernőné, valamint az adatgyűjtésben és feldolgozásban segédkező Veszprémi Erzsébet és Kokas Andrea felé.

Irodalom

Allport, G. W. (1999): *Az előítélet*. Osiris, Budapest.

Aronson, E. (2004): *Társas lény*. KJK Kerszöv, Budapest.

Aronson, E. (2009): *Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Ab Ovo, Budapest.

Fónai M. és Fábán G. (1999): Szociális munkás szakos hallgatók pályaképének nemzetközi összehasonlítása. In: Lukácskó Zs., Fónai M. és Fábán G. (szerk.): *„Peremvidék” – Szociális kutatások Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében*. DOTE EFK – Salgótarjáni NKK, Nyíregyháza–Salgótarján. 219–250.

Hüse Lajos (2008): A kirekesztés diskurzusa. *Kapocs*, 7. 5. sz. 2–23.

Inántsy-Pap J. (2009): *Kötődés és kortárkapcsolatok óvodás korban*. Kocka Kör – Faculty of Central European Studies, Debrecen – Nitra.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.

Pratkanis, A. R. és Aronson, E. (1992): *A rábeszélő gép. Élni és visszaélni a meggyőzés mindennapos mesteriségével*. AB OVO, Budapest.

Radó P. (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély*, 4. sz. 24–36.

Ranschburg Jenő (1998): *Félelem, harag, agresszió*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Róbert P. (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T., Tóth I. Gy. és Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest. 193–205.

Szalai J. (2010): A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. *Esély*, 3. sz. 3–22.

Tileagă, C. (2005): A szélsőséges előítélet magyarázata és a vádolás legitimitációja a romákról szóló beszédben. *Replika*, 53. sz. 35–53.

Tófalvy T. (2006): Megismerhető diskurzusok: diskurzív pszichológia, kognitív tudomány és az elbeszélés nehézségei. *Replika*, 56–57. sz. 1–10.

Hüse Lajos

Módszertani Gyermejköltési Központ