

# A Cigány oktatásfejlesztési programról

1994 decemberében a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Kisebbségi Főosztálya elkészített egy iratot, melynek címe: *Kisebbségi oktatásfejlesztési program (Előzetes elképzelések)*. (1) A program szerint „A magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek talán legsúlyosabb jelenkori problémája oktatási rendszerük fejletlensége. A különböző kisebbségi szervezetek által megfogalmazott igényeknek és a Kormány programjában megfogalmazott prioritásnak megfelelően a Művelődési és Köznevelési Minisztérium kisebbségekkel kapcsolatos feladata egy középtávú oktatásfejlesztési program kialakítása és végrehajtása.” „Mivel a kisebbségi oktatásfejlesztési program nem valósítható meg, ha nem az abban érdekelték széleskörű egyetértésén alapszik, szükséges, hogy a program kidolgozásának ebben a korai szakaszában meginduljon a kisebbségi szakmai és érdekvédelmi szervezetek és a kormányzat között párbeszéd az érvényesítendő elvekről, a követendő célokról és a lehetséges eszközökről. A Művelődési és Köznevelési Minisztérium Kisebbségi Főosztálya minden szervezet és intézmény számára biztosítani fogja a legszélesebb nyilvánosság mellett zajló konzultáció lehetőségét.” (2)

Az *Előzetes elképzelések*nek külön része az *Önálló cigány oktatásfejlesztési program* című fejezet, melyben ezt olvashatjuk: „A kisebbségi oktatásfejlesztési program minden eleme értelemszerűen vonatkozik a magyarországi cigányság oktatására is. Mindazonáltal a cigányság oktatásának sajátosságai és súlyos helyzete indokolttá teszi a speciális, csak a cigányságot sújtó problémák kezelésére hivatott önálló oktatásfejlesztési program elkészítését. A cigány oktatásfejlesztési program szorosan kapcsolódik a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal által elkészítendő cigány válságkezelő programhoz. A cigány oktatásfejlesztési program egyes csomóponti problémáiról e kérdések szakértőitől elemzéseket és javaslatokat tartalmazó tanulmányok elkészítését rendeltük meg. A program első széleskörű vitára alkalmas változata 1995 márciusában készült el.” (3)

1994 februárjában egy újabb irattal ismerkedhettünk meg, melynek címe nem sokat változott: *Kisebbségi oktatásfejlesztési program (Célok és eszközök)*, (4) szövege pedig az átszerkesztésektől eltekintve szintén nem.

Véltetőleg az 1995 júliusában a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Ki-

sebbségi Főosztálya által jelzett *Cigány oktatásfejlesztési program* (Országos cigány köznevelési program) (5) című irat az, melyet az *Előzetes elképzelések* és a *Célok és eszközök* is ígért. Ugyanakkor nem tudjuk, hogy a Minisztérium képviselői milyen elemzéseket, háttéranyagokat kértek és kaptak, s erre csak néhány utalás található.

Minderről Radó Péternek, a Minisztérium Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Főosztálya főosztályvezetőjének tollából származó két másik, egymást jórészt fedő irat (6) irodalomjegyzékéből szerezhetünk talán tudomást. Radó a következőket írja: „A kisebbségi oktatás fejlesztéséről szóló stratégia felvázolása során bizonyos szempontból igen könnyű dolgom volt, [...] mert a Művelődési és Köznevelési Minisztérium *Kisebbségi oktatásfejlesztési programja* és az önálló *Cigány oktatásfejlesztési program* előkészítése során számos olyan kutatás és szakértői tanulmány készült, melyek már korábban lehetővé tették egy, az eddigieknél pontosabb és átfogóbb helyzetkép elkészítését.” (7)

A lényegesnek tartható elemzések közül a rendelkezésemre áll Kertesi Gábor – Kéződi Gábor: *Szakértői jelentés egy orszá-*

gos cigány középiskolai kollégiumi és tehetséggondozói hálózat tervéhez, (8) Forray R. Katalin A nemzetiségi-etnikai oktatás kiegészítő állami támogatása, (9) Liskó Ilona: A cigány gyerekek szakképzésének támogatása, (10) Kemény István – Havas Gábor – Kertesi Gábor: Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993 októbere és 1994 februárja között végzett kutatásról, (11) valamint Derdák Tibor – Keczer Zoltán – Varga Aranka: Tehetséggondozó kollégium itt és most (12) című tanulmánya.

A Kemény-féle *Beszámoló* nyilván nem a Minisztérium rendelkezésére készült, ám ebben biztosak csak Liskó Ilona írása, valamint Kertesi Gábor és Kézdi Gábor tanulmánya esetében lehetünk. A Derdák Tibor és mások által írt, nehezen meghatározható műfajú iratnál az első oldal egy mondata („Most azért keressük meg Önt a Tehetséggondozó kollégium koncepciójával...”), valamint a korai időpont (1994. november 20.) alapján elképzelhető, hogy a kezdeményező felek ezen írás szerzői voltak.

Ha megnézzük Radó Péter *Háttér tanulmányának* irodalomjegyzékét, látható, hogy további hét dolgozatot, tanulmányt sorol fel, melyek azonban a *Cigány oktatásfejlesztési program* szempontjából nem lényegesek. Ily módon a megrendelésre készült munkák száma legkevesebb kettő (Liskó, illetve Kertesi – Kézdi); legtöbb pedig négy (Forray R. Katalin írása, valamint talán még a Derdák Tibor és mások által jegyzett irat).

A továbbiakban azt szeretném végigkísérni, hogy a fenti írások milyen választ adnak az alább található három pont köré csoportosítható kérdésekre, majd néhány megjegyzést fűznék hozzájuk.

### Miért szükséges tenni valamit?

#### Melyik az a jelenség, amelyet meg kell változtatni?

Szinte az összes iratra jellemző, hogy az iskolarendszerben elérendő sikerektől az iskolarendszeren kívül érzékelhető eredményeket várnak.

Az *Előzetes elképzelések és a Célok és eszközök* már idézett részei, különösen a

Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal által elkészítendő cigány válságkezelő programra történő utalás jelzi, hogy azok egyelőre nem részletezett válságra kívánnak választ adni.

A Kemény–Havas–Kertesi-féle *Beszámoló* így fogalmaz: „Tudomásul kell venni, hogy a cigányság jelenlegi, katasztrofálisnak minősíthető foglalkoztatottsági helyzete számottevő mértékben csak akkor javulhat, ha az iskoláztatás terén jelentős előrelépést sikerül elérni és a gazdasági fellendülésnek köszönhetően a munkaerőpiac szívóhatása is érvényesülni kezd.” (13)

A *Beszámoló* szerzői az iskoláztatás terén elért jelentős előrelépéstől azt várják, amit a hazai cigányságnak a nyolcvanas évek elején egyszer már sikerült elérnie, azaz az akkor majdnem teljesnek mondható foglalkoztatottságot. Ami akkor is fontos érték volt, ha mindezt a munkaerőpiaci hierarchia legalján sikerült megvalósítani. A szóban forgó szerzők az iskoláztatástól vélhetően sok mást is várnak, explicite azonban mást nem fogalmaznak meg.

A Kertesi–Kézdi páros tovább megy. A cigány tanulók iskolai szegregációja kapcsán a következő megjegyzést teszik: „...a nem cigány gyerekek nagy része az iskolában nem lát maga körül cigány gyerekeket, a cigány gyerekek túlnyomó többsége pedig iskolai tapasztalatai alapján – tévesen – azt gondolhatná, hogy az országban nagyjából minden negyedik ember cigány származású. Egy minden tekintetben hátrányos helyzetű kisebbség esetében ilyen méretű etnikai elkülönülés okvetlenül károsnak mondható.” (14) Alább pedig: „Az esélyegyenlőtlenség mértéke megdöbbentő: több mint tizenötszörös. Minthogy minden józan közgazdasági tapasztalatunk szerint a sikeres munkaerőpiaci boldogulás záloga a nyolc általános utáni továbbtanulás, nem lehet kérdéses egy olyan program létjogosultsága, amely egy ilyen mértékű iskolázottsági lemaradással rendelkező népesség középiskolai továbbtanulási arányait igyekszik javítani.” (15)

Hogy az etnikai elkülönülés a szerzőpáros szerint miért káros, azt talán megvilágítja a 25. oldalon írt néhány mondatuk:

„A szegregáció elsősorban nem azért veszélyes, mert rontja az iskolai teljesítményeket – számításaink szerint ennek az összefüggésnek az ereje nem számottevő –, hanem mindenekelőtt azért, mert mind a cigány, mind a nem cigány tanulók oldaláról elmélyíti a gyerekekben a különbözőség érzését, ami felnőtt korban természetesen akadályozni fogja a többség és a kisebbség közti előítélet-mentes kommunikációt.”

A sikeres munkaerőpiaci boldogulás mellett tehát az esélyegyenlőség, s általában a többség és a kisebbség közötti előítélet-mentes kommunikáció fontosságára is utal.

Liskó Ilona a cigányság társadalmi leszakadása megszüntetésének, a „cigány etnikum” társadalmi integrálódása megvalósításának fontosságára, s az ezekhez szükséges szakmunkás középréteg, majd az értelmiség létének elengedhetetlen voltára hivatkozik. A „sikerebb társadalmi és munkaerőpiaci boldogulás” érdekében szerinte „...nem remélhető a cigányság társadalmi leszakadásának megszüntetése, ill. a cigány etnikum társadalmi integrálása addig, amíg a cigányságból hiányzik az a főként szakmunkásokból álló népes középréteg, amely a saját maga számára biztos egzisztenciát teremtve képes gondoskodni a következő generáció kisléptékű mobilitásáról (ill. továbbtanulásáról), vagyis a cigány értelmiség folyamatos és szerves utánpótlásáról.” (16)

Derdák Tiborék munkájuk értelmére és a cigány gyermekek hátrányos – tehát a többiekével összehasonlítva nem egyenlő – helyzetére utalnak szövegük első két mondatában: „A pedagógiai munkában az egyik legszebb terület – legalábbis számunkra legszebb – a serdülő fiatalok ráébredtetése az előttük álló lehetőségekre. Különösképpen így van ez, ha a nevelő nehéz szociális körülmények közül induló tanulókkal dolgozhat együtt, akiknek kivételes alkalom, hogy életükben valóságos távlatok nyílnak.” (17) Kivételes pillanat ez tehát, hiszen a nevelő számára megtisztelő, ha „nehéz szociális körülmények közül induló tanulókkal dolgozhat együtt”, s a ta-

nulók számára is az (?), ha rá akarják ébreszteni őt valamire. Ezen optimista kép után azonban a következő megállapítás olvasható: „A hazai cigányságnak mindössze egy-két százaléka jut el az érettségig, és hasonló kiemelkedési esélytelenség jellemző további kb. százezer hátrányos helyzetű nem cigány családra...”, így ezt belátva: „Igazi alternatívának szánjuk ezt a tervet az oktatásirányítás számára, hiszen nem remélhető, hogy a sokszázszes hazai szegénységnek kiemelkedési gondjait néhány nemzetiségi gimnázium egymaga megoldja.” (18)

Forray R. Katalin a beavatkozás szükségességére vonatkozóan nem nevez meg semmiféle konkrét okot. A szöveg alapján így több dologra gondolhatunk: a sikertelenségre, a szegénységre – s ami nagyon rokonszenves –, az egyenlő méltóság hiányára: „A cigányság megjelenése a támogatottak körében mindenképpen pozitív, hiszen aligha kétséges, hogy valamilyen módon beletartoznak a nemzetiségek és etnikai kisebbségek sorába. (Az 1990. évi népszámlálás is ebben a csoportosításban vett fel adatokat.) Hiányérzetet az okoz, hogy esetükben csak a felzárkóztatásról van szó, ami implicit módon sugallja, hogy nyelvük, kultúrájuk nem egyenrangú más magyarországi nyelvvel, kultúrával.” (19) Vagy később: „A szabályozás nem tervezett (és nyilván nem várt) következménye, hogy az »etnikum«, »etnicitás«, »etnikai kisebbség« fogalmak egyértelműen a cigánysággal kötődtek és kötődnek össze. Ez azért káros, mert a közvélemény alakításában közreműködő helyi politikusoknak, pedagógusoknak hibás és téves értelmezéseket sugall. Ez tulajdonképpen megjelenik a törvényben is épen azért, hogy a cigányságot csak mint a »társadalom« számára problémát okozó csoportot jelenítse meg.” (20)

Radó Péter *A kisebbségi oktatás (Hátértanulmány)* írása szerint: „...a cigányság oktatásával kapcsolatos kérdések taglalása során néha ki kell lépni a közoktatás rendszeréből, az egész cigány problémavilággal kell azt szembeesítenünk. E tágabb horizontról szemlélve az oktatást, nem



kétséges, hogy annak kiemelkedő jelentősége van a cigányság számára. Ez az egyetlen olyan terület, amelynek fejlesztése hosszú távon a problémavilág felszámolásával kecsegtethet, ugyanis az oktatásnak szétsugárzó hatása van: közvetlenül hat a cigányság munkaerőpiaci pozícióira, s azon keresztül a felsorolt problémák mindegyikére.” (21) Radó Péter egy másik írásában, *A nemzeti és etnikai kisebbségek* című tanulmányában ugyanez a szöveg olvasható. A *Cigány oktatásfejlesztési program* gyakorlatilag megismétli a Radó Péter-tanulmányokból már idézett részt.

A „miért” kérdésre adott válaszokból látható, hogy a remélt eredmények szinte teljes egészében „külsők”, vagy ha úgy tetszik, „transzcendensek” egy konkrét társadalmi helyzetre adott sajátos válaszként értelmezendők. Az iratok szerzői általában úgy gondolják, hogy az oktatás lehet a kulcsa a „cigány problémavilág” (!) megszüntetésének, nem igazolandó érték-ként eddig főleg az esélyegyenlőséget Forray R. Katalin az egyenlő méltóságot határozta meg. A „baj van” álláspontja kézenfekvő és teljesen érthető is, sajátos azonban, hogy egy, az integráció mellett elkötelezett oktatási, illetve kisebbségi törvény után nem fogalmazódik meg ebből a nézőpontból (is) a kérdés. Azaz: Milyen módon lehet a magyarországi cigány társadalom a többségi társadalom része úgy, hogy közben megőrizze identitását, kisebbségi kultúráját? Elképzelhetőnek tartom, hogy a szerzők egy része (l. különösen Kertesi Gábor és Kézdi Gábor, illetve Derdák Tiborék munkáját!) ellentmondást lát egy integrációs és egy „modernizációs” megoldás között. Kertesiéknél például cigány nemzetiségi intézmények létrehozása nem merülhet fel, hiszen álláspontjuk szerint az vélhetőleg szegregációnak minősülne, míg Derdák Tiborék a cigányokról úgy írnak, mint a hazai szegény társadalom egy részéről.

### Miért sikertelenek a cigány gyerekek?

Az *Előzetes elképzelések*, valamint a *Célok és eszközök* nem fogalmaznak meg semmit erről a problémáról, miként a Ke-

mény-Havas-Kertesi-féle *Beszámoló* sem. Ha a többi írás válaszait vesszük szemügyre, azokat többféleképpen csoportosíthatjuk. A felsoroltak között tulajdonképpen egyetlen olyan irat van, amely álláspontját bizonyítani is kívánja (Kertesi-Kézdi), a többi mint evidenciát adja elő azt.

Kertesiék öt iskolaminőségi mutatót sorolnak fel. Ezek:

„1. a 30 főnél nagyobb osztályok aránya; 2. az összevont osztályok aránya; 3. a szükségstantermek aránya; 4. a felső tagozatban szaktanárt igénylő órák közül a szaktanárok által megtartott órák aránya; s végül 5. a képesítés nélküli tanárok aránya az iskolában.” (22) E mutatók alapján a következőket állapítják meg: „A cigány gyerekek iskolái szisztematikusan rosszabbul ellátott iskolák, mint az ország átlagos iskolái: azokban az iskolákban, ahová az ország általános iskolás gyerekeinek több mint 40%-a jár (ahol a cigány tanulók aránya meghaladja a 22%-ot), szignifikánsan magasabb az országos átlagnál az összevont osztályok aránya, a képesítés nélküli tanárok aránya és szignifikánsan alacsonyabb a szaktanárok által ellátott órák aránya.” (23)

Miután Kertesiék megvizsgálták a cigány tanulók eredménymutatóit is (1. három vagy annál több elégtelennel lezárt bizonyítványú gyerekek aránya; 2. az évfolyamismétlők aránya; 3. a saját osztályukban túlkoros gyerekek aránya), a következőkre jutnak: „Az összefüggés a cigány tanulók aránya és az iskolák eredménymutatóinak rosszassága között szinte tautologikusan érvényesül. Minél magasabb a cigány tanulók aránya, annál több a sok tárgyból bukkott, az évismétlő, illetve a túlkoros tanulók aránya. Felmerül a kérdés: vajon mi okozza ezt? A településhátrány? A kisiskolák? A cigány gyerekek iskoláinak rossz tárgyi és személyi feltételei? A szegregáció? A családi szocializáció? Nyilvánvaló, hogy nem közömbös, milyen mértékben írható a cigány gyerekek iskolai sikertelensége az előbbi tényezők számlájára, ha egyszer e sikertelenség mértékének csökkentését célzó állami oktatási programokban gondolkodunk.” (24)

A tanulmányi eredménytelenség mértékére az említett szerzők megpróbálnak „oksági” magyarázatot találni: „Azt találtuk, hogy az eredménytelenség mértéke az iskolában annál nagyobb: 1. minél kulturáltabb (magasabb átlagos iskolai végzettségű) körzet településén van az iskola; 2. minél rosszabbak az iskola minőségi mutatói; 3. minél nagyobb a cigány gyerekek aránya az iskolában; illetve 4. minél alacsonyabb az óvodázott gyerekek aránya az első évfolyamos tanulók között.” (25)

Az első számmal jelölt komponensről Kertesiék kijelentik, hogy az szinte teljesen elenyésző szerepet játszik. Az iskola minőségi mutatóival kapcsolatban ezt írják: „...minél jobban ellátott egy iskola, annál kisebb a sikertelen gyerekek aránya, az összefüggés azonban roppant gyengén érvényesül.” (26) Vagy másképp: „...a cigány gyerekek iskoláiban tapasztalható igen nagymérvű eredménytelenségben mégis szinte teljesen marginális szerepet játszik az a körülmény, hogy a cigány gyerekek iskolái alacsony színvonalúak.” (27) E logikusnak tűnő okfejtés után azonban meglepő következtetést olvashatunk: „A települési hátrány hatását és az iskolák közötti tárgyi és személyi feltételekben megnyilvánuló minőségi különbségek hatását kiszűrve is azt tapasztaltuk: azokban az iskolákban rossz az általános iskolás gyerekek teljesítménye, ahol a cigány tanulók száma magas. Ez pedig minden józan belátás szerint annak a jele, hogy a cigány tanulók nagyfokú iskolai eredménytelenségének okait döntően nem a településhátrányban és iskoláik gyengébb minőségi mutatóiban, hanem a cigány gyerekek iskolát megelőző családi szocializációjának, ha úgy tetszik: iskolaérettségének gyengésségiben kell keresnünk.” (28)

A továbbiakban Kertesiék felhívják a figyelmet az óvodázottság fontosságára – joggal –, majd felállítanak néhány hipotézist arról, hogy az óvodázottsági arány mit is mutathat a cigány családok milyenségére, lehetőségeire nézve. Ezután megismétlik, most már kevésbé árnyaltan, mint korábban: „Az iskolai kudarc fő oka tehát a családban keresendő, ez első és legfonto-

sabb következtetésünk. Ennek megfelelően a terápiáknak és elsősorban a tanulóakra mint egyénekre, illetve családjukra kell közvetlenül irányulnia.” (29)

E megdöbbentő következtetés szerzői egy ízben mint olvashattuk a „józan belátás” képességére hivatkoztak. Vajon lehetséges-e ezek után értelmesen kételkedni? Megkíséreljük:

1. Kertesiék iskolaminőségi mutatói jók lehetnek az iskolákra általában, hiszen többé-kevésbé tényleg válaszolnak arra a kérdésre, hogy milyenek ezek az iskolák, ám egyáltalán nem adnak választ arra, hogy mi történik a cigány gyerekekkel az iskolában. A kétfajta kérdésfelvetés között lényeges különbség van.

2. Iskolai szegregáción Kertesiék azt értik, ha egy iskolában magas a cigány gyerekek aránya. Nem vizsgálják azonban az iskolán belüli szegregáció mértékét. Nem olvashatunk adatokat a cigány osztályok arányáról, az ún. „speciális tantervű” osztályok kvázi kisegítő osztályok arányáról. széles körben ismeretes, hogy ezek az oktatási formák a pedagógiai munka alóli felmentés legális kereteit jelentik Magyarországon.

3. Nem tudjuk meg Kertesiék munkájából s módszerük nem is alkalmas erre, hogy a cigány gyermekek egy adott iskolába, egy adott osztályba járva megkapják-e, amit nem cigány társaik. Ennek vizsgálata nélkül vajon kizárhatók-e az iskolák, az iskolai sikertelenségek a kudarcok legfőbb „okozói” köréből?

4. Nem tudunk meg semmit a kisegítő iskolákba járó cigány tanulók arányáról; az iskolaérettségi vizsgálatok szakszerűségéről, illetve szakszerűtlenségéről az áthelező bizottságok tevékenységének milyenségéről stb.

5. Lehet-e vajon beszélni általában iskoláról, s általában a cigány családok szocializációjáról? Egyáltalán „a” cigány családról? (Ilyen alapon megfordítható a kérdés: Milyen a magyar, a sváb, a szlovák, a horvát család szocializációja?) Mindenesetre érdekes, hogy Magyarországon még mindig lehetségesnek tűnik általános érvényű mondatokat alkalmazni a cigányokra.

Derdák Tiborék nem csupán a cigányokról írnak, hanem a „nehéz sorsú, leszakadó rétegek, fiatalok” intézményét tervezik: „A származás, az etnikai hovatartozás tehát nem lehet elsődleges szempont ennek a kollégiumnak a létrehozásában. Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy ma Magyarországon a fenti követelmények érvényesítése révén egy nagyjából cigány tanulókban álló intézmény jön létre...” (30) Az általuk leírt „társadalmi közeg” tehát csak részben jelöli a cigányokat, vagy a cigányok egy részét, ugyanakkor jellemző módon őket sorolja a „leszakadó rétegek” közé. „Minden tanulási stratégián és módszeren túl általános gond, bármiféle tehetség kibontakozásának egyetemes akadálya az a perspektívátlan, önmagába forduló, rugalmatlan társadalmi közeg, amelyben a gyerekek szocializálódtak. Ez a közeg elsősorban olyan tevékenységeket, ismereteket, viselkedésformákat jutalmaz, amelyeknek közvetlenül hasznosuló értelmük van a közegen belül. Az értelmiségi életmódra jellemző kulturális javak, szellemi örömek nem ilyenek. A társadalmon belüli egységes érték közvetítéssel foglalkozó struktúrák (pl. egyházak) hatása is igen gyengén érvényesül. Ilyen módon a szellemi ingerek jelentős része idegennek minősül. Az irántuk tanúsított közöny kisgyermekkorától szinte kötelezően elvárt magatartásforma, amelyen később már csak sok kínlódás árán tudják magukat túltenni. Úgy látjuk, hogy ez a jelenség a tehetség kibontakozásának legsúlyosabb akadálya.” (31)

Kissé riasztó lehetőség, hogy ilyen szemléletmóddal, a „közeg” ily mértékű lebecsülésével gyerekek közelébe lehet jutni. Mindenestre valószínűsíthető, hogy ennek az „átformálásnak”, el felvilágosítói attitűdnek a várható eredményei megkérdőjelezhetők.

Derdákék részéről még egyszer kijut azonban a családnak: „A *Csodalámpa* című újságban olvasható cikkeken a gyerekek világosan nyilatkoznak az általuk követett mintákról, s ebből kiderül, hogy a segédmunkás pályán túlmutató karriernek olyan távolságban vannak a családtól,

hogy ezek között alig-alig akarnak különbséget tenni; állatorvos vagy tehenészeti telepvezető, hentes vagy esztéta voltaképpen egyremegy. Akinek fehér köpenye és biztos munkahelye van, arra mindenképpen büszke lehet a családja.” (32)

Liskó Ilona több okot említ. Ezekből idézek néhányat:

„A cigány családoknak tradicionálisan rossz a viszonyuk az iskolához, mint a többségi társadalom intézményéhez. Miután általában maguk a szülők is alacsonyan iskolázottak, illetve kudarcokkal terhes iskolai emlékeket őriznek, és nem ismerik azokat a viselkedési mintákat, amelyek az iskolával való kommunikációt lehetővé tennék, képtelenek az iskolával (a pedagógusokkal) való sikeres együttműködésre, az iskolához való viszonyukat a félelem, a bizonytalanság és sérelmek estén az agresszió jellemzi.” (33)

„A cigány gyerekeknek az iskolai közösségekben a többségi társadalom előítéleteivel kell szembenézniük. az ebből származó feszültségek, megaláztatások és kudarcok azokat a gyerekeket is sújtják, akik kivételes képességeik folytán képesek eleget tenni a tanulmányi követelményeknek. Átlagosnak viszont az számít, hogy a kulturálisan ingerszegény környezetből, szegény és kiegyensúlyozatlan családokból származó és gyakran még nyelvi nehézségekkel is küszködő cigány gyerekek már eleve lemaradással, illetve tanulási nehézségekkel kezdik iskolai pályafutásukat.” (34)

A szakmunkásképzés kapcsán:

„Az elmúlt években egyre több szakmában csak úgy lehetett gyakorlóhelyet találni, ha a szülők »megvették« őket a gyerekeiknek, vagyis tetemes »tandíjat« fizettek a vállalkozóknak. Mivel a társadalom alsó rétegeihez tartozó szülők (köztük a cigányok) erre nem képesek, az ő gyerekeik előtt lényegében bezárultak a szakképző iskolák kapui.” (35)

Oktatásszociológiai kutatásokra (vajon melyikekre?) hivatkozva állítja Liskó Ilona írása 8. oldalán: „A cigány családokból származó gyerekek tanulási motivációja általában rendkívül alacsony.” A szerző



nem teszi meg ugyan bűnbaknak a családokat, a szülőket, érdemes azonban elgondolkodni azon a kijelentésén, mely szerint „...a cigány családoknak tradicionálisan rossz a viszonyuk az iskolához, mint a többségi társadalom intézményéhez”. Amit állít, nem jelenti azt, hogy a cigány szülők jó része ne szeretné, hogy gyermekük az iskolában sikereket érjen el, s akár értelmiségi pályára is menjen. A pécsi Gandhi Gimnázium felvételijén az ebben az évben betölthető 50 helyre mintegy százan jelentkeztek, s az előzetes „szűrők” során több százan szeretnék volna, ha gyermekük ebbe az érettségit adó intézménybe járna. Jelen írás szerzője számára nem kétséges, hogy nem ismeri az egész országot, ám kivéve részét a Gandhi Gimnázium „iskolalátogató csoport”-jának munkájából, a déldunántúli területeket illetően meglehetősen részletes ismeretei vannak. Ezek alapján állítható, hogy nem az számít átlagosnak, hogy a gyermekek kulturálisan ingerszegény környezetben, kiegyensúlyozatlan családokban élnek, bár túlnyomó részükre igaz, hogy szegények. Tanulási motivációjuk néhol tényleg rendkívül alacsony, néhol azonban rendkívül magas. (A Magán-, Egyesületi és Alapítványi Iskolák Egyesületének Minősítő Bizottsága például, amely nemrégiben a Gandhi Gimnáziumot „mérte fel”, azt állítja, hogy még soha nem találkozott ennyire tanulásra motivált gyerekekkel. Ami csak részben, illetve csak kisebb részben köszönhető a gimnázium pedagógusainak.)

Forray R. Katalin nem tárgyalja rendszeresen ezt a kérdést, de amikor mégis érinti, mintha más válaszokat adna rá. Annak kapcsán, hogy az önkormányzatok és az iskolák miért nem kérik a kiegészítő támogatást, így ír: „Természetesen vetődik fel a kérdés, hogy óvodák, iskolák tömegei – amelyek naponta találkoznak cigány tanítványaik gondjaival-bajaival – annyira közönyösek, érdektelenek, hogy nem vállalnak többletmunkát tanítványaikért? Lehet, hogy a pedagógusok egyszerűen »leírják« cigány neveltjeiket? Ha ez igaz lenne, akkor igen ésszerű magyarázat kínálkozna a cigányság iskolázottsági lemaradására:

egyenlő támogatással az előnyben lévő még előbbre jut, aki pedig hátránnyal indul, az még jobban lemarad. Sok helyütt nyilván ez is előfordul.” (36) Másutt: „Sok köztisztviselő, pedagógus úgy hiszi, hogy a cigányoknál a magyar nyelv hiányos ismerete általában a »hátrányos helyzetre«, az »ingerszegény környezetre« vezethető vissza, és nem foglalkozik komolyan azzal a gondolattal, hogy esetleg nem magyar anyanyelvű csoporttal találkozott. A magyar nyelv megtanítása a nem magyar anyanyelvűek számára pedagógiai és nyilván külön állami ráfordítással támogatott feladat lehet.

Ez azonban nem azonos a »halmozottan hátrányos helyzetűek« szocio-kulturális felzárkóztatásának problémájával, még akkor sem, ha jól tudjuk, igen hátrányos helyzetbe kerül a mi iskoláinkban az a gyermek, aki nem beszél (jól) magyarul. Jellemző példája lehet mindennek – habár jelenleg számszerűsíteni nem tudjuk –, hogy sok iskolában-óvodában igényelnének logopédust a »beszédhibák kiküszöbölésére«, de egyetlenben sem a helyben beszélt cigány nyelvet megértő közvetítőt, tolmácsot.” (37)

Radó Péter *A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása* című írásának *A cigány tanulók iskolai sikertelenségének okai* című fejezetében, miután egyetértően idézte Kertesinek azt a véleményét, mely szerint nem a településhátrányban és az iskolák gyengébb minőségi mutatóiban kell keresnünk a legfőbb okokat, némileg árnyalja ezt az álláspontot: „Kertesi – meggyőző számításokon alapuló – következtetései jól mutatják a lényegét: a cigány gyerekek korai szocializációja nem biztosítja iskolai sikerességüket. A kép azonban ilyenformán pontatlan; *egyfajta* szocializációs minta áll szemben egy *másfajta* iskolával. Csupán a cigány gyerekek iskolaérettségére irányuló terápia nem oldhatja meg a problémát, ha nem párosul az iskolára irányuló »terápiával«. Nem csak a cigány gyerekeket kell alkalmassá tenni arra, hogy megfeleljenek az iskola elvárásainak, de az iskolát is, hogy kezelni legyen képes a szegénység szubkultúrájából és a kisebbségi csoporthoz való tartozásból fa-

kadó másságot. A cigány családok uralkodó attitűdje az iskolával szemben jellemzően negatív. Ennek részben a szülők iskolai sikertelensége az oka, részben pedig az, hogy az iskola a gádzsó (nem cigány) társadalom intézménye. Ez nem csupán az iskola sok esetben a cigány tradícióktól és kultúrától idegen elvárásaiban testet, de a többségi társadalomhoz tartozó gyerekeke és nem ritkán pedagógusok előítéleteiben is. Ezek a problémák a tehetséges, kiemelkedő képességű cigány tanulókat is sújtják, az átlagos vagy gyengébb képességű cigány gyerekeket pedig többszörösen. A cigány gyerekek alacsony tanulási motivációja mindezek hatására tovább gyengül. Ez a hetedik-nyolcadik osztály elérésekor igen sok tanulónál az iskolától való elforduláshoz, kilépéshez vezet. Ez az az életszakasz, amikor a cigány családok gyermekeiket már kis felnőttekként kezelik, amihez képest az iskola infantilizáló hatást gyakorol. ... Az iskolai sikertelenségek és az iskolából való korai kilépésnek szociális okai is vannak. Az oktatás ingyenessége nem jelenti az óvodáztatás, a tankönyvek, taneszközök, a ruházat vagy a gyermekétkeztetés ingyenességét. Az igen magas arányban a létminimum alatt élő cigány családok nem képesek vállalni ezeket a terheket, sőt, a gyermekek pénzkereső tevékenységekre is szükségük van. ” (38)

Radó Péter álláspontja (ami tulajdonképpen a Cigány oktatásfejlesztési program álláspontja is), elsősorban Kertesi Gáborék és Liskó Ilona következtetéseire épül. Két figyelemreméltó ponton azonban módosítást eszközöl azokon:

1. Kertesiékhez hasonlóan nem kérdőjelezi meg ugyan, hogy a cigány családok szocializációs mintája úgy általában más, mint a nem cigány családoké, de úgy gondolja, hogy a probléma az iskola és a családok közötti különbségben keresendő. Ebben az esetben az iskolákban is tenniük kell egy lépést a gyermekek felé;

2. Liskó Ilonához képest Radó közvetlenebb módon köti össze a cigány gyermekek alacsony tanulási motivációját és a velük szemben a többi gyerek és a pedagógusok részéről is megnyilvánuló előítéleteket.

A fent idézett szöveg található Radó Péternek *A kisebbségi oktatás (Háttér tanulmány)* című művében is.

Gyakorlatilag ugyanez a szöveg olvasható a *Cigány oktatásfejlesztési program*ban is, azzal a különbséggel, hogy az első két bekezdésben az név szerint nem Kertesi, hanem „elemzések”-re (?) hivatkozik, s nem explicite módosítja az előző szerző véleményét, valamint az előző szöveghez képest abban nem csupán a cigány gyermekek korai szocializációjáról, szocializációjuk másságáról, hanem annak gyengeségéről is olvashatunk.

### „Mi a teendő?”

Az *Előzetes elképzelésekben* erről a következőket olvashatjuk:

„1. Azon cigány csoportok számára, akik ezt igénylik (nem tekintik szegregációnak), lehetővé kell tenni önálló kisebbségi oktatási intézmények létrehozását. A Művelődési és Köznevelési Minisztérium támogatni fogja a pécsi Gandhi Gimnázium felépítését, s meg kell vizsgálni egy új »hat és fél« osztályos cigány gimnázium létrehozásának lehetőségeit.

2. Ki kell alakítani egy, az általános iskola befejezését és a középiskola elvégzését segítő országos tehetséggondozó és kollégiumi rendszert.

3. Köznevelési és felsőoktatási ösztöndíjrendszert kell kialakítani cigány tanulók számára. Cigány származású főiskolai és egyetemi hallgatók részére ki kell alakítani egy tanulmányi szerződéseken alapuló felsőoktatási hitelkonstrukciót.

4. Ki kell dolgozni egy, a cigányság munkaerőpiaci szegregációját és iskolázottsági lemaradását egyaránt enyhíteni képes szakképzési programot.

5. A művelődési kormányzat támogatni fogja köznevelési interkulturális oktatási programok kialakítását és bevezetését.

6. A művelődési kormányzat támogatni fogja a főiskolai és egyetemi pedagógus- és szociális munkás-képzésben résztvevők ciganológiai oktatását, valamint a gyakorló pedagógusok, önkormányzati és egészségügyi alkalmazottak, valamint a munkaügyi központok szakembereinek ciganológiai továbbképzését.” (39)



Gyakorlatilag valamennyi dolgozat fontosnak tart valamilyen ösztöndíjrendszert a közoktatás és a felsőoktatás vonatkozásában és felzárkóztató programokat a közoktatási rendszer legkülönbözőbb helyein, ezért ezekre külön nem térek ki.

Tanulmányukban *Kertesi Gáborék* bár arra kaptak megbízást, hogy segítsenek kidolgozni „egy, az ország egész területére kiterjedő, öt kollégiumból álló cigány középiskolai kollégiumi hálózat, illetve az ennek a toborzási bázisánul szolgáló tehetséggondozó hálózat tervét” (40) az iskola-rendszer egészére tesznek néhány javaslatot. A lehangsúlyosabbnak írásukból (logikusan a „Mi az oka a cigány gyerekek sikertelenségének?” kérdésre adott válaszukból) egy felzárkóztató óvodaprogram („Headstart”) javaslata tűnik.

Az *Előzetes elképzelések*hez képest két dolgozatukban új, érdekes elem is található: „a fogyatékos intézmények szerepének radikális újragondolása”, s amire kicsi az esély: „A középiskolai képzés kötelezővé tétele és a tankötelezettség kiterjesztése 18 éves korig (ez természetesen nem csak cigány program).” (41)

Derdák Tiborék, mint írásuk címe is jelzi, az *Előzetes elképzelések*kel összhangban tehetséggondozó kollégiumot javasolnak, azonban nem feltétlenül cigány nemzetiségi intézményként.

Liskó Ilona a cigány gyerekek szakképzésének támogatása kérdésében is fontosnak tartja kollégiumok, ún. „speciális cigány kollégiumok” létrehozását, mert azok „a többségi társadalom előítéleteitől védett környezetet biztosíthatnak a cigány gyerekek száma, miközben nem akadályoznak meg, hogy szakképzésük a többségi társadalomba integrálva folyjék”. (42) Legfontosabb javaslatának egy olyan támogatási rendszer kialakítása tűnik, melynek révén a szülők képesek gyermekeik számára a gyakorlólhelyeket biztosítani.

Forray R. Katalin nem fogalmaz meg konkrét javaslatokat intézményekre, programokra. Tárgyilagos elemzésének talán mégis üzenete a *partneri kapcsolatok* kiépítésének fontosságára való felhívás, mely szerint a cigány családok és gyerme-

kek estében nem, vagy nem csupán „hiányokról” beszélhetünk, hanem „többletekről” is, olyan kultúrákról (!), melyeket érdemes elsajátítani a pedagógusoknak is, melyek részei lehetnek az óvoda vagy az oktatási intézmény létének: „Valószínű, hogy az óvoda és a cigány lakosság szélsőségesen rossz anyagi helyzete miatt sokszor nem marad energia, idő arra, hogy az óvoda a szociális támogatáson és a felzárkóztató foglalkozásokon túl a cigány kultúra megismerésével, ápolásával is törődjön. Valószínű, hogy a reménytelenség, a kilátástalanság nem kedvező talaj újfajta kulturális és szociális érzékenységek kibontakozásához, a szolidaritás erősítéséhez. A bemutatott esetek azonban példázák, hogy szorító anyagi gondok, egzisztenciális bizonytalanság ellenére is lehetséges sikert elérni, a sikerekből önbizalmat az óvodapedagógusnak, a cigány gyerekeknek és szülőknek egyaránt kovácsolni. A siker alapja egymás megismerése és elfogadása.” (43)

*Radó Péternek A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása* című tanulmányában figyelemreméltó változtatásokat olvashatunk az *Előzetes elképzelések*hez képest. Írásában új célok is megfogalmazódnak: „1. A közoktatásba belépő cigány tanulók iskolaérettségének javítása; 2. a pedagógiai folyamatban a cigány tanulók esélyegyenlőségének biztosítása; ... 4. A cigány tanulók önismeretének erősítése; ... 6. azon cigány csoportok számára, melyek ezt igénylik, biztosítani kell a cigány nyelv megfelelő oktatását, illetve a cigány kisebbségi intézmények létrehozását.” (44) Mindezekhez Radó felsorolja az eszközöket is, melyek azonban nem sokban különböznek az *Előzetes elképzelések* fő elemeitől. Új elem az óvodáztatás kiszélesítése, iskolaelőkészítő nulladik évfolyamok szervezése, valamint az, hogy itt már a Gandhi Gimnáziumhoz hasonló, *létrehozandó gimnáziumokról* nem egyről beszél. Nem említi azonban az interkulturális oktatási programok kialakítását és bevezetését, ám hangsúlyozza a cigány népismeret fontosságát.

a *Háttértanulmányban* ez olvasható: „A cigányság közoktatáson belüli helyzete alap-

ján felmutatja mindazokat a jellemzőket, melyek szerint a »leszakadó rétegek« közé sorolható. A cigány tanulók iskolai problémáinak kezelése elképzelhető egy, a leszakadó rétegekre irányuló etnikailag »semleges« és egy markánsabban etnikai szempontú stratégia részeként. Véleményem szerint az utóbbi megközelítést kell érvényesíteni...» (45)

Ehhez képest meglepő, hogy a *Cigány oktatásfejlesztési program* 11 pontja közé az *Előzetes elképzeléseknek*, illetve a *Nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása* című tanulmánynak az a pontja nem került be, mely szerint be kell fejezni a pécsi Gandhi gimnázium felépítését, s meg kell vizsgálni egy további (vagy mint láttuk: több további) hasonló intézmény létrehozásának lehetőségét. Nincs szó az *Előzetes elképzelésekhez* képest egy szakképzési program létrehozásáról sem, viszont attól eltérően a *Cigány oktatásfejlesztési program* jóval nagyobb hangsúlyt helyez a cigány oktatás fejlesztéséhez szükséges kutatásokra, a tanterv- és programfejlesztésekre, a cigány pedagógus- és szakemberképzési, továbbképzési programokra.

A továbblépés reményében, néhány gondolatomat szeretném leírni:

1. A *Cigány oktatásfejlesztési program*, mint láttuk, nem egyszerűen az oktatás hatékonyságát kívánja növelni, hanem ezt eszközként használva, az ún. „cigány problémavilágot” akarja felszámolni. Azaz minden további nélkül egyetérthetünk, hogy a cigány gyerekek túlnyomó részének iskolai sikertelensége olyan probléma, amire válaszolni kell valamilyen módon. Megkérdőjelezhető azonban, hogy elégséges a „cigány problémavilág” felszámolásának célját kitűzve erre összpontosítani.

2. Jelen írásunk szempontjából még érdekesebb kérdés azonban, hogy vajon az iskolai sikertelenségeket mérséklendő hol kell beavatkoznunk a rendszerbe. Jó lenne ugyanis az iskolát, illetve az egész oktatási rendszert egyfajta „rendszerként” szemlélni. Mint olvashattuk, a szakértői elemzések és a *Cigány oktatásfejlesztési program* egyi legfontosabb kérdése, hogy mi az oka a cigány gyerekek iskolai sikertelenségének. Erre a kérdésre az említett doku-

mentumok „kauzális” típusú magyarázatot adnak. A gyermek iskolai sikere vagy sikertelensége mögött a rendszer tényezőinek sokféle együttállása lehetséges. A kérdés nem az, hogy mi az oka a kérdéses problémának, hanem sokkal inkább, hogy a rendszer mely eleméhez lehet és érdemes fordulni. Egy adott konkrét helyzetben (ez általában egy-egy gyermekre, az esetek kisebb részében egy adott közösségre vagy településre vonatkoztatható, s nehezen elképzelhető, hogy akár egy régióra is adhatunk valamiféle leírást) az iskolai eredmény szempontjából vannak „erős” és „gyenge” elemek. Nem biztos, hogy a „gyenge” elemre vagy tényezőre kell fordítanunk a figyelmünket. Ha így nézzük a dolgot, elképzelhető, hogy a cigány gyerekek iskolai sikereihez a jelenlegi, az iskolákról szóló elképzelésekhez képest, az iskoláktól nagyon távol álló lépéseket kell tennünk.

3. Az a magyarázat, mely szerint az iskolai kudarcok fő „oka” a cigány családok eltérő szocializációja – mitől tér el? –, nem egyszerűen „bűnbak keresés”, hanem természetlen is, az ugyanis valószínű, hogy – remélhetőleg – magukat a szülőket, felnőtt embereket ebben az országban már senki nem kívánja felvilágosítani, megváltoztatni. Ha mégis tartjuk magunkat az előző „magyarázathoz”, akkor oktatási sikert csak abban az esetben érhetnénk el, ha mintegy „kiemelnénk” a gyermeket a családjából, ami többé-kevésbé azt jelenti – minden jószándék és jóindulat ellenére –, hogy valamennyire a szülők ellenében, illetve a szülők ellenére neveljük a gyermeket. (Talán erről szól a tehetséggondozó kollégiumok koncepciója?) Remélhetőleg, ezt sem gondolja senki komolyan, egyrészt azért, mert abban a vitában, hogy „Ké az iskola?”, vélhetőleg az a helyes álláspont, mely szerint a szülő (én legalábbis ezt gondolom), másrészt mert komoly sikert csak a család és az iskola együttműködése estén lehet elképzelni.

4. Érdemes talán megfordítani azt a kérdést, mely a kudarc okai felől érdeklődik. Termékeny lehet az a nézőpont, amely nem azt kérdezi unos-untalan, hogy mitől sikertelen valami vagy valaki. A „Válság van” ál-

laspontjából vagy kultúrkritika születik, vagy ironikusan értelmezve a mondatot („*Mindig válság van*”) pragmatikus cselekvés, azoknak a magatartási formáknak, cselekvéseknek, tevékenységeknek és intézményeknek az erősítése, amelyek „működnek”.

Mindez nem a nagy rendszerek, például nem az államapparátus logikája. ez egy, a helyi közösségekre támaszkodó, apró, jól megtervezett lépésekben haladó, „civil” logika. Ez a „civil” logika a másik oldalról nézve gyanús, hiszen nehezen ellenőrizhető, nehezen tervezhető, gyakran más eredményez, mint az szeretnék, ugyanakkor ennél eredményesebb, demokratikusabb, autonómabb cselekvési módot nem tudok elképzelni.

**Bogdán János**

#### Jegyzet

- (1) *Kisebbségi oktatásfejlesztési program (Előzetes elképzelések)*. MKM Kisebbségi Főosztály, Budapest, 1994. december (kézirat). A továbbiakban: *Előzetes elképzelések*
- (2) *Előzetes elképzelések 2. p.*
- (3) Uo. 6. p.
- (4) *Kisebbségi oktatásfejlesztési program (Célok és eszközök)*. MKM Kisebbségi Főosztály, Budapest, 1995. július (kézirat).
- (5) *Cigány oktatásfejlesztési program (Országos cigány közoktatási program)*. MKM Kisebbségi Főosztály, Budapest, 1995. július (kézirat).
- (6) Radó Péter: *A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása* (kézirat); ill. Radó Péter: *A kisebbségi oktatás. Háttér tanulmány a közoktatás fejlesztése stratégiájához*. Budapest, 1995 (kézirat). A továbbiakban: *Háttér tanulmány*.
- (7) *Háttér tanulmány*, 3. p.
- (8) Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: *Szakértői jelentés egy országos cigány középiskolai és tehetséggondozói hálózat tervéhez, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Etnikai és Nemzetiségi Főosztálya részére*. Budapest, 1995 március. (kézirat). A továbbiakban: *Szakértői jelentés*.
- (9) Forray R. Katalin: *A nemzetiségi-etnikai oktatás kiegészítő állami támogatása*. Oktatókutató Intézet, 1994. november
- (10) Liskó Ilona: *A cigány gyerekek szakképzésének támogatása*. Programjavaslat az MKM Etnikai és Nemzeti Kisebbségi Főosztálya számára (kézirat).
- (11) Kemény István – Havas Gábor – Kertesi Gábor: *Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993 októberre és 1994 februárja között végzett kutatásról*. MTA Szociológiai Intézet (kézirat). A továbbiakban: *Beszámoló*.
- (12) Derdák Tibor – Keczer Zoltán – Varga Aranka: *Tehetséggondozó kollégium itt és most*. Pécs, 1994. november 20. (kézirat). A továbbiakban: *Derdák és mások*.
- (13) *Beszámoló*, a külön számozott *Javaslatok* című rész 1. számú oldala.
- (14) *Szakértői jelentés*, 8. p.
- (15) Uo.
- (16) Liskó Ilona: i. m., 4. p.
- (17) Derdák Tibor és mások: i. m., 1. p.
- (18) Uo.
- (19) Forray R. Katalin: i. m., 4. p.-
- (20) Uo., 27. p.
- (21) *Háttér tanulmány*, 18. p.
- (22) *Szakértői jelentés*, 11. p.
- (23) Uo., 13. p.
- (24) Uo., 15-16. p.
- (25) Uo., 19. p.
- (26) Uo., 20. p.
- (27) Uo.
- (28) Uo., 21. p.
- (29) Uo., 25. p.
- (30) Derdák Tibor és mások: i. m., 6. p.
- (31) Uo., 4. p.
- (32) Uo., 9. p.
- (33) Liskó Ilona: i. m., 5. p.
- (34) Uo.
- (36) Forray R. Katalin: i. m., 30. p.
- (37) Uo., 27. p.
- (38) Radó Péter: *A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása*, 12-14. p.
- (39) *Előzetes elképzelések*, 6. p.
- (40) *Szakértői jelentés*, 1. p.
- (41) Uo., 28. p.
- (42) Liskó Ilona: i. m., 13. p.
- (43) Forray R. Katalin: i. m., 44. p.
- (44) Radó Péter: *A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása*, 15. p.
- (45) *Háttér tanulmány*, 23. p.