

## ROMA GYEREKEK ÉS A SPECIÁLIS ISKOLÁK\*

A NAT INDULÁSÁNAK ÉVÉBEN

**T**ILOS A KÖZOKTATÁSBAN A HÁTRÁNYOS MEGKÜLÖNBÖZTETÉS bármilyen okból, így különösen a gyermek vagy hozzátartozói színe, neme, vallása, nemzeti, etnikai hovatartozása, politikai vagy más véleménye, nemzetiségi, etnikai vagy társadalmi származása, vagyoni és jövedelmi helyzete, kora, cselekvőképességének hiánya vagy korlátozottsága, születési vagy egyéb helyzete miatt, valamint a nevelési-oktatási intézmény fenntartója alapján. Ez a mondat az 1993. évi LXXIX. törvény (a közoktatásról) (7). pontjában olvasható.

Vajon megvalósul-e ez a törvényi kötelezettség ma a szegény sorsú roma gyerekek képzésében? A kérdés költői. Hiszen a válasz közhely: az utóbbi jó néhány év tapasztalatai azt mutatják, hogy nem valósul meg. Szegény sorsú roma gyerekként ma általában nem ugyanazt a minőségű oktatást kapja egy magyar állampolgár, mint a többséghez tartozóként.

### A szegregációról van szó

A problémát egy példával szeretném közelebb hozni a Tisztelt Olvasóhoz. Egy alföldi nyaralóhelyen egy nyugat-európai szociális munkásnak feltűnt, hogy a cigány gyerekekkel máshogy bánnak, mint a nem cigányokkal. Az illető szociális munkás magyar származású volt, kapcsolatai voltak a helyiekkel, kissé utánajárt a dolgoknak. Panaszt tett, vélekedése szerint „illetékes” helyen, ami vizsgálatot indított meg arról, vajon mi az oka, hogy a település cigány gyerekei rendre a gyógypedagógiai tagozaton kezdik meg tanulmányaikat. A vizsgálódók nem találtak szabálytalanságot abban, ahogyan speciális osztályokba kerültek a gyerekek, hiszen volt szakértői vélemény – igaz, sokszor kurta, talán semmitmondó, de szabályosnak tekinthető. Az viszont kiderült a rövid szakértői anyagokból is, hogy nem jártak óvodába, vagy csak alig, rövid ideig és rendszertelenül. A szülők talán azért sem szívesen engedték gyerekeiket, mert – mint többük is elmondta – durván bánnak az óvodában gyermekeikkel, megkülönböztetik őket a „magyaroktól”. Talán az óvoda légköre nem olyan volt, ami elvárható lenne, talán hiányzott az óvodához szükséges felszerelés? Nem derül ki a vizsgálati anya-

\* E dolgozat alapjául szolgáló kutatás a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosának támogatásával készült, amelyért a szerző ezúton is köszönetet mond.

gokból, mint ahogyan az sem, hogy bárki bármit tett volna azért, hogy az óvodába nem járás okait felderítse illetve előmozdítsa a rendszeres óvodáztatást az érintettek körében.

Az ügyet kezdeményező külföldi szociális munkás szerint: „az óvodában a legjobbnak tartott nevelő tanúsítja a leginkább kifogásolható, rasszista magatartást.... A vezető óvónő tud erről, azonban azt tartja F.I.-nérol, hogy ő tudja rekordidő alatt »civilizálni« a cigány gyermekeket. Ha ő nem lesz, senki nem vállalja a cigány csoportot.... többen csak gyűlöletet éreznek az óvoda, iskola ellen... Az ún. eltérő tagozatú osztályokban már évek óta szokás a főleg cigány származású tanulók testi bánalmazása.»

A panaszost megrendítették a J.-n tapasztaltak, és megpróbálta a jogilag elérhető segítséget használni. A hivatal a rendelkezésére álló eszközökkel törekedett a problémákat feltárni, ajánlani, kezdeményezni, véleményt formálni. Megállapították, hogy a szakértők vélhetően jó szakemberek, és azt vizsgálják, amit a törvény előír. Itt is, mint az ország többi részében, nyilván a legjobb szándékkal és a lehető legnagyobb hozzáértéssel. Például szó van egy „apró, elhanyagolt gyermekről” az egyik vizsgálati lapon írottakban, aki mindössze két hétig járt a j.-i óvodába és a második vizsgálatot csinálja végig idegen környezetben, hiszen a nevelési tanácsadót is megjárta már, hogy iskolába mehessen. A szakértő azt írja róla, hogy „a páros helyzetet egykedvűen fogadja, látványosan érdektelen, ám ez csak indirekten szól a szituációnak, mert általános beállítódása ilyen” tudjuk meg a hat éves kislánnyról, akit először lát a pszichológus szakember. „A világot leginkább elfogadja, mint ahogy szinte folyamatos, erőlködő köhögését – látszólag természetesnek veszi, holott néha levegőt is alig kap.” A szakértői vizsgálat azt is megállapítja erről „az apró, elhanyagolt” kislánnyról, hogy „teljesítménye nagyfokú elmaradást mutat, ám elhanyagoltsága miatt a veleszületett ill., a szerzett hátrányok aránya teljes biztonsággal nem állapítható meg.” Valószínűleg ezt senki sem tudná megállapítani, de talán nem is ez lenne a célja a szakértői vizsgálatnak. Sok sorstársára is jellemző, hogy „jelen helyzetében a szinte teljes szocializálatlanság állapotában van, legalábbis ami az iskolára való szocializálást illeti. Jelen teljesítménye alapján értelmi elmaradásának döntő oka általános elhanyagoltsága, aminek következményei az intellektuson is jelentkeznek, ill. ami miatt (jószerivel) szocializálatlan magatartása kialakult”.

Egy másik vizsgálati jegyzőkönyvben olvashatunk egy kislánnyról, akinél „... a tesztfelvétel során számos jel utalt arra, hogy a gyerek foglalkoztatása el volt hanyagolva (pl. meg kellett mutatni neki, hogy kell fogni a ceruzát”, írják a 8. évében járó helyben lakó kislánnyról, aki ezek szerint az oktatási törvény, 24.§ (2) ellenére feltehetően nem járt óvodába. Miért? Mi történt, mi történik ebben a nem különleges helyzetű alföldi a kisvárosban – és a többi településen – a cigány gyerekekkel?

A Szakértői Bizottságnak az a funkciója, hogy javaslatot tegyen a gyermek fejlődését legjobban elősegítő oktatási forma igénybevételére a beiskolázásakor. Természetesen csak az adott kínálatból teheti meg javaslatait, a fenti utolsó esetben kisebb létszámú első osztályba javasolják – „lehetőleg” (sic!) – a gyermekeket. A javaslattevő megyei szerv nem tudja, van-e a településen vagy elérhető közelségben ilyen, és az azt

indító pedagógus vajon az „általánosan elhanyagolt” gyerekek számára tud-e valami jót, vonzót nyújtani.

Megtörtént a vizsgálat, megkapja a példányt a szülő, a küldő szerv, a polgármesteri hivatal és az irattár. A gyerek élete folyik tovább ebben a kisvárosban is úgy, mint sok egyéb helyen az országban.

A gyerekek iskolai pályafutása az óvodában kezdődik. Akkor is, ha járt óvodába a gyerek, de akkor is, ha ezt valami miatt elmulasztotta. Utóbbi esetben eljárást kezdeményez az óvoda, iskolaérettségi vizsgálatot kér a Nevelési Tanácsadótól, ha itt sem tudják eldönteni a beiskolázás helyét, a következő fázisban a Szakértői Bizottságok (pontosabban a Tanulási Képességeket Vizsgáló Szakértői Bizottságok) vizsgálatai következnek. Hogy ez ilyen bonyolult, nem lenne baj, hiszen akik követték az áttehelyezés, sőt áttelepítés gyakorlatának változásait az elmúlt években, azt látják, hogy a törekvés arra irányul, ne egy egyszeri vizsgálat döntse el a gyerek sorsát 6 éves korában, hanem alaposabb vizsgálatokkal próbálják meg eldönteni, milyen iskolatípusban kezdje meg tanulmányait, mi a legkedvezőbb számára. Nem ez a baj, a baj sokkal mélyebben rejlik.

Szerintem ugyanis a szegregációról van szó. A cigány gyerekek számarányuknál lényegesen nagyobb részben az enyhe fokban értelmi sérültek kisebb követelményeket jelentő iskoláiba járnak, és ezzel feltehetően sokkal rosszabb esélyeik vannak arra, hogy képességeiket kifejleszthessék felnőtt korukra. És ez már baj, olyan baj, mely a politika beavatkozását igényelné. Hiszen a törvény betűjével és szellemével is ellentétes.

A j.-i panaszok vizsgálatát – amelyek jól jellemezhetik országunk roma/nem roma problematikáját – egy külföldön élő szociális szakember észrevételei alapján foglaltuk össze. Azt írta, hogy „az állami támogatások nem jutnak el a munkanélküliekhez illetőleg az iskolába. A cigány lakosságot ez elsősorban azért érinti, mert az igények megfogalmazása során az ő rászorultságukat veszik figyelembe, a támogatás elosztása során viszont nem. A pénz nem jut el azokhoz, akiknek járna.” Figyelemre méltó észrevételek, melyeket alátámasztanak magyar kutatók is.

## Felzárkóztatás?

Kertesi és Kézdi az iskolai kudarcok okát a családban vélték megtalálni. „Elhibázottnak tartunk minden olyan programot, amely nem a gyerekek felzárkóztatásával, hanem az iskola színvonalának emelésével, *közvetve* [kiemelés a szerzőktől] igyekszik a hátrányos helyzetű cigány tanulókon (is) segíteni. Így például elhibázottnak tartjuk – nem alapelvei, hanem gyakorlata miatt – a nemzetiségi-kisebbségi fejkvóta-programot, amely megfelelő ellenőrzési rendszer hiányában nem gondoskodik arról, hogy az erre a célra szánt pénzeszközöknek azt a részét, amit az iskolák cigány tanulóik felzárkóztatása címén vesznek föl, valóban arra is költsék.” (Kertesi & Kézdi 1996)

J.-ben a speciális tantervű oktatás pedagógiai programjában a kisebbségi nevelési-oktatási formák típusai közül a 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet alapján a cigány felzárkóztató programot valósítják meg. Ennek része a szocializációs, kommunikációs fejlesztés. A heti egy osztályfőnöki órát szánják a programban a feladat megoldására. A program készítői kiemelik, hogy a gyerekek és a felnőttek között is elmérgesed-

tek a viszonyok a településen. Felmerül a külső szemlélőben, vajon a heti egy óra elegendő-e a konfliktusok megoldására? Vajon a pedagógiai program elég komolyan foglalkozik-e azzal, amit célul tűzött ki, amire a viszonylag jelentős külön pénzt igényelték?

A térség más településeihez hasonlóan a j.-i iskolában is sok a gyermek- és ifjúságvédelmi feladat. Ezek közül a helyi iskola kiemeli, hogy a 75 veszélyeztetett tanuló 90%-a cigány. Ennek oka, „...a meggondolatlanul sok gyerek vállalása. Sok családnál 8–10 vagy még több családtag lakik szoba-konyhás lakásban... A munkanélküliség növeli a családon belüli és a társadalommal szembeni feszültséget, s ez sokszor agresszivitást szül. Egyre gyakrabban fordul elő, hogy a gyermek nem tud iskolába jönni, mert nincs megfelelő ruhája, cipője...” Az iskola programjában a segítségadás is szerepel, ennek módja, hogy „...évente 15–20 családlátogatást végez az ifjúságvédelmi felelős. Alkalmanként a rendszeres iskolába járás fontosságáról, a pontosságáról, a rendszeres életvezetésről, a családi költségvetés jobb tervezéséről...életvitelük megváltoztatásáról esik szó.”

Nagy kérdés, hogy milyen sikerrel történik meg a beszélgetés nyomán az életvitel megváltoztatása az alföldi J.-n és az ország sok hasonló településén, ahol a problémák is hasonlóak. A segítségadás egyik módja lehetne az intenzív, professzionális szociális munka. Ez azonban még elképzelések szintjén sem jelenik meg sem az iskolában, sem az óvodában, sem J.-n, sem másutt. A családlátogatás ezt nem helyettesítheti és a fent bemutatott szemlélettel célra nem vezethet.

J.-n a cigány gyerekeket már az óvodában külön csoportba sorolják és ezután nagy számban speciális iskolába kerülnek, ahova nagyrészt cigány gyerekeket iskoláznak be. A cigány gyerekek szegregált/integrált formában való nevelése régi pedagógiai vita tárgya, érdemes meggondolnunk, mi történt az utóbbi néhány évtizedben ez ügyben.

Csongor Anna megvizsgálta azokat a homogén cigány osztályokat, amelyeknél a település populáció-megoszlása nem indokolta egyértelműen ezek létét, ahol tehát feltételezhető volt, hogy valamilyen egyéb szempont miatt szerveztek külön cigány és nem cigány osztályokat (Csongor 1991). Amennyiben igaz az a szándék, hogy a homogén cigány osztályban jobb hatásfokkal lehet felzárkóztatni a valamilyen részterületen elmaradt gyerekeket, legkésőbb nyolc éven belül eredményt kell hoznia a munkának, azaz el kell tűnnie a szegregált oktatási formának.

Ha összevetjük a vizsgálat évében (1985/86-ban) a homogén cigány osztályt szervező településeket és a cigány felzárkóztató programokra az 1998/99-es tanévre emelt fejkvótát igénylő településeket, azt látjuk, hogy az eredeti 32 település közül mindössze négy olyan van, ahol 1998-ra feltehetően sikerült behozni a cigány gyerekeknek a lemaradást (vagy más történt a településen), de nem szerveztek cigány felzárkóztató programot. A maradék 28 településen tizenhárom év elteltével is van a felzárkóztatás igényével szervezett külön cigány osztály vagy csoport.

Vajon célravezető-e ez? A 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet a cigány felzárkóztató oktatásról a következőket mondja:

„1. A cigány felzárkóztató oktatás biztosítja a cigány tanulók számára a cigányság kulturális értékeinek megismerését, a történelméről, irodalmáról, képzőművészetéről, zenei és táncművészetéről, valamint hagyományairól szóló ismeretek oktatását.

2. A cigány felzárkóztató oktatásban kötelező a cigány népismeret... és iskolai készségfejlesztés. Ezen kívül ... az alábbiak közül legalább három terület...” és a felsoroltakból ki lehet választani olyan három területet, amelyek egyike sem jelenti az iskolai előrehaladás elősegítését: pl. lehet választani a programon belül kisebbségi önismeret, szocializációs, kommunikációs fejlesztés és folyamatosan szervezett cigány kulturális tevékenység oktatását. (Mint ahogy a például megadott j.-i iskola is megtette.)

A törvény szövegezője alighanem érezhette, hogy valami hiányzik, mert a 3. pont c.) alpontjában előír legalább heti három tanórai foglalkozás keretében differenciált foglalkozást is. Ezek lehetnek napközis vagy tanulószobai foglalkozások. Kétségesnek tűnik azonban, hogy a lemaradt gyerekek heti három, csoportos óra keretében valóban felzárkóztathatók-e valahova.

A cigány felzárkóztató programokkal azonban más bajok is vannak. A törvény nem tartalmazza sehol, hogy ezeket a programokat ellenőrizni, hatáskörüket értékelni szükséges. A monitorozási rendszer kialakulatlansága, a törvényben az erre vonatkozó kitételek hiánya kétségeket támaszt a kutatókban a várható eredmények tekintetében.

Ténylegesen nem minden célzott támogatás jut el oda, ahova a törvényalkotók szánják. Ezt alátámasztják azok az adatok, melyeket a kisebbségi ombudsman jelentése tartalmaz a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról (*Kaltenbach 1998*). Dr. Kaltenbach Jenő, az 1993. LXXIX. tv. 1.sz. melléklet 2. pontjában szabályozott nemzeti, etnikai kiegészítő normatív támogatása terén jogalkotási és jogalkalmazási visszásságokat tapasztalt. (Ezek egybevágóan Kertesi [1996] megállapításaival is.)

A cigány felzárkóztató programokkal emberjogi szempontból is van probléma. A Magyar Köztársaság Alkotmánya 70./A §, amely ..., az állampolgári jogokat megkülönböztetés nélkül” biztosítja, illetve a (2) „bármilyen hátrányos megkülönböztetés” tilalmáról szól. A (3) bekezdés „a jogegyenlőség megvalósulását az esélyegyenlőség kiküszöbölését” célozza meg. A fenti programok – bármennyire is pozitív szándékúak – egy csoportról kimondják, hogy elmaradott egy másikhoz képest és ezért kell felzárkóztatni. Miért nem elég általában felzárkóztató programokat szervezni, miért szükséges a cigány kisebbség egészére kijelenteni, hogy aki cigány, azt kell felzárkóztatni, mintegy prejudikálva azt, hogy a cigányság egésze le van maradva valamitől, amihez ők csak felzárkózhatnak?

A felzárkóztató programok problémáját itt csak érintettük. A dolgozat valójában a speciális képzésben résztvevő roma gyerekekkel foglalkozik, nézetünk szerint ugyanis a cigány gyermekek külön oktatásának egyik legproblematisabb intézménye a volt kiegészítő, az eltérő tantervű, speciális tantervű oktatás.

Mint az 1. táblából látható, a gyógypedagógiai intézményekben tanulók aránya a tanulói népességen belül mintegy 2%-os. Ez megfelel a nemzetközi arányoknak, melyek azt mutatják, hogy a fogyatékosok aránya az össznépességen belül sok ország vizsgálati eredményei alapján 2–3%-ot tesznek ki. (Itt most nem térünk ki a mérési, törvénykezési rendszerek különbségeiből eredő eltérésekre, csak a tendenciát jelezzük.)

## 1. TÁBLA

*Nappali tagozaton oktatásban részesülők (1996)*

Korév	Általános Gyógyped.			Szakmunkás- Közép-			Egyetem, főiskola	Együtt
	Óvoda	iskola	intézet	Szakiskola	képző	iskola		
5 alatt	374 787	2 375	461					377 623
6-13	19 540	932 901	31 555	198	1 939	4 760		990 893
14		22 140	3 285	2 324	26 304	67 919		121 970
15		6 526	3 404	3 440	33 011	70 298		116 679
16		2 056	2 252	3 627	44 715	77 567		130 217
17			1 323	2 290	19 782	81 565		104 960
14-17		30 722	10 262	11 681	123 812	297 349		473 826
18			532	1 423	9 195	39 613	12 993	63 756
19			188	695	5 161	12 368	24 984	43 396
20			103	301	3 739	7 305	28 742	40 190
21				263			26 428	26 691
22							20 264	20 264
18-22			823	2 682	18 095	59 286	113 411	194 297
23 felett							28 702	28 702
Együtt	364 327	966 998	43 101	14 561	143 846	361 395	142 113	2 065 345

Forrás: Magyarország Statisztikai Évkönyve 1996. KSH 1997

## Fogyatékosok?

Több mint 40 ezer gyerek tanul valamilyen gyógypedagógiai intézményben, megfigyelhető, hogy nagyobb arányban tanulnak általános iskola tagozataként szervezett osztályokban, mint önálló intézményekben. A statisztikai adatok azt mutatják, hogy több mint tíz év átlagát tekintve az emelkedő tanulói létszám mellett a pedagógusok száma erőteljesebben növekedett, így az egy pedagógusra jutó gyerekek száma 8-ról 7-re csökkent, az egy osztályteremre jutó tanulói létszám is kedvezőbb lett: 15,4-ről 12,1-re csökkent (2. táblázat). A szakos ellátottság azonban nem mutatott ilyen kedvező képet, mert 1986-ban még 71%-os volt ez az arány, 1996-ra azonban 62%-ra csökkent. Ez komoly gondot jelenthet, hiszen ha elfogadjuk, hogy a gyógypedagógiai intézményekbe szakértők tanácsára beiskolázott gyerekek speciális oktatást, nevelést igényelnek – mi másért hozták volna létre a speciális intézményhálózatot? – akkor elég aggasztónak tekinthetjük, hogy a gyerekek kétötödét nem gyógypedagógusok oktatják. És mint tudjuk, az átlagok természete az, hogy elfednek sokféle különbséget (területit, szocio-ökonómiai helyzetekből adódóakat), nyilvánvaló, hogy vannak olyan, több szempontból is hátrányos helyzetűnek tekinthető iskolák, ahova a nagyon is kelendő szakmájú gyógypedagógus nem megy el tanítani.

Az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosokat ellátó intézményeket vizsgálva éleesebben jelentkeznek azok az oktatáspolitikai/oktatástörvénykezési kérdések, amelyek felmerültek a kisebbségi ombudsman oktatási vizsgálódása során. A 3. táblázatból leolvasható, hogy a sérült gyerekek több mint 70%-a értelmileg sérült, tehát a vizsgá-

lat célcsoportja a sérültek túlnyomó hányadát tömörítő értelmi fogyatékosok iskoláinak megcélzásával a fogyatékos tanulók túlnyomó többségét érinti.

## 2. TÁBLA

*Gyógypedagógiai intézmények néhány jellemző adata*

	1980	1990	1995	1996
Önálló intézmény	167	175	197	200
Általános iskolai tagozatként	407	440	465	469
Osztályterem	2 414	3 262	3 520	3 550
Pedagógus	4 475	6 163	6 428	6 517
Ebből gyógypedagógus	3 180	3 948	4 136	4 062
Gyerekek száma	37 285	39 363	42 629	43 101
Ebből diákotthonban	9 431	9 891	10 018	9 299
Tanuló/pedagógus	8,3	6,4	6,6	6,6
Tanuló/tanterem	15,4	11,3	12,1	12,1

Forrás: Magyarország Statisztikai Évkönyve 1996. KSH 1997

## 3. TÁBLA

*Gyógypedagógiai intézmények az intézmény típusa szerint, 1996*

Fogyatékoság jellege	Intézmény	Gyermekek száma	Közülük		
			óvodás	ált.iskolás	diákotthonos
Értelmi fogyatékos	650	40 403	813	34 408	7 654
Hallássérült	9	1 365	175	1 071	979
Látási fogyatékos	5	630	54	509	417
Mozgáskorlátozott	4	505	133	372	191
Beszéd fogyatékos	1	198	11	187	58
Együtt	669	43 101	1 191	36 547	9 299

Forrás: Magyarország Statisztikai Évkönyve 1996. KSH 1997

Közismert tény, hogy a gyógypedagógiai intézményekben, főként az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok intézményeiben – a közkeletűen kisegítő iskolának nevezett helyeken – igen magas a cigány gyerekek aránya. Minden tudományos tapasztalatnak ellentmond, hogy egy népességben belül bármi fajta fogyatékoság ilyen mértékű halmozódást mutathatna. Mivel 1993 óta nincsen adatszolgáltatás a cigány tanulók számáról, a legfrissebb adatok nem állnak rendelkezésre, de semmi olyan információ nem került a szakirodalomba, hogy jelentős változás állt volna be az utóbbi három évben a kisegítő iskolába járó gyerekek etnikai összetételében. Az 5. táblázatban a kisegítőbe járó cigány gyerekek számát és arányát mutatjuk be, feltételezve, hogy ez az arány nem változott az elmúlt években. A roma gyerekek száma és arányának jelentős emelkedése ezen iskolatípuson belül indokoltá teszi, hogy a gyógypedagógiai intézményekbe járó roma népességhez tarozó gyerekek helyzetét kitüntetett figyelemben részesítsük.

## 4. TÁBLA

*Cigány tanulók a kisegítő iskolában*

Év	Tanulók száma		Cigányok aránya
	összesen	ebből cigány	
74/75	29 617	7 730	26,1%
77/78	31 666	9 753	30,8%
81/82	33 079	12 107	36,6%
85/86	39 395	15 640	39,7%
92/93	32 099	13 662	42,6%

Forrás: Cigány tanulók az alsó- és középfokú oktatásban. MM. Budapest 1986, 1993.

A 23/1997(VI. 4.) MKM rendelet a Fogyatékos gyermekek óvodai és iskolai neveléséről szól. Az 1. pontban olvashatjuk, hogy „A fogyatékos a gyermekek között fennálló különbségek olyan formája, amely a szokásos tartalmi és eljárásbeli differenciálástól eltérő, nagyobb mértékű differenciálást, a szokásostól eltérő eljárások alkalmazását és kiegészítő pedagógiai szolgáltatások igénybevételét teszik szükségessé”. A 2. sz. melléklet, amely a fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelveit rögzíti, leszögezi, hogy „A Nemzeti alaptanterv a fogyatékos tanulók iskolai oktatásának is alapdokumentuma... a fogyatékos és a nem fogyatékos tanulók ugyanabban a kultúrában, emberi közösségben, társadalomban élnek.”

Hogy ki számít enyhén vagy súlyosabb fokban értelmi fogyatékosnak ebben a kultúrában, annak megállapítása a Szakértői és Rehabilitációs Bizottság vizsgálata alapján történik. A döntés, javaslattevés, nem egyszerű, Gordosné (1990) szerint „...a szakmát... már-már »görcsösen« foglalkoztatja a kiválasztás ügye...” (Gordos 1990). Az 1993-as közoktatási törvény a bizottságot néhány egyéb intézménnyel (a nevelési tanácsadóval, a beszédjavító intézettel stb.) a közoktatás pedagógiai szakszolgálat intézményei közé sorolja. Ugyanennek a törvénynek a 30.§ (3.) szakasza kimondja, hogy „intézményt a szülő választ a szakértői bizottsági vélemény alapján.” (A Szakértői Bizottságok az oktatási törvény értelmében fővárosi, városi vagy megyei fenntartásúak).

Milyen az az iskolatípus, amelybe a szakértők az enyhe fokban sérült gyerekeket küldenek? Egyrészt nincs elég szakos gyógypedagógus benne. Az a tapasztalat, hogy a végzős gyógypedagógus szakemberek száma elég lenne, ha valamennyien a szakmájukban helyezkednének el. Ennek okaként a Gyógypedagógia Főiskola egyik gyakorló tanára azt mondja: „a lepusztult iskolai környezet és a megbecsülés hiánya, a kiszolgáltatott helyzet, a rosszabb infrastruktúra nehezíti a dolgot. A fenntartó rangsorol pl. az épületfelújításokban. Nem a kisegítő iskolát sorolják előre. A lepusztult környezet a cigány gyerekeknél még nagyobb gond. Ez komoly szemléleti probléma. A gyógypedagógus erre nem tud megoldást adni”.

Természetesen arra sem, hogy a lepusztult iskolákba kik kerüljenek, a viszonylag jobban ellátott oktatási intézményeket kik vehessék igénybe. Ez felveti az együtt vagy külön nevelés kérdését, hiszen ha mód van arra, hogy a gyengébb teljesítményt nyúj-



tó, gyengébb érdekvényesítő képességgel rendelkező szülők gyerekeit rosszabb minőségű iskolákba írassák, ez meg is fog történni. Pedig nem egyértelmű, hogy a bármilyen szempontból más, akár gyengébb képességű gyerekek számára előnyös a külön osztály vagy iskola. Az együtt vagy külön nevelésről különbözők a vélemények.

Jó szakirodalmi áttekintést ad *Végh (1990)*, amelynek összefoglalójaként azt állapítja meg, hogy az együttnevelés tűnik hatékonyabbnak, mert a külön osztályok, oktatási intézmények hatásfoka bizonyíthatóan csekélyebb. A nemzetközi szakirodalom ezt mutatja. (Azonban a fent említett cikk egy olyan kötetben jelent meg, amelynek előszavában Illyés Sándor professzor, a kérdés egyik szakembere, helyt adott a lektorok, nevezetesen Durst Győző ellenérzésének, miszerint: „...jelen társadalmi-gazdasági helyzetben nem látom az említett cél töredékének megvalósulási lehetőségét sem”.)

Diósi Ágnes szerint a cigány gyerekeknek az iskolában leginkább az érzelmi biztonság hiányzik. Szerinte nem az együtt vagy külön a kérdés, hanem: „Olyan iskolára van szükségük, ahol szeretik őket, ahol fontosak, ahol segítik az előmenetelüket. Ha ez megvalósul, a többi részletkérdés. Ha ez nincs meg, hiába van meg akármi.” (*Diósi 1996*)

Réger Zita az együtt ill. külön nevelés kérdésére vonatkozó tanulmányai, melyekből az elméleti követelmény és a gyakorlati tapasztalat egymásra vetítése is kiviláglik, a húsz évvel ezelőtti helyzetet jól mutatják. Sok szempontból tanulságosak tapasztalatai a mai helyzetre nézve is (*Réger 1974, 1978*).

Úgy tűnik, ma Magyarországon az elkülönítés a napi gyakorlat része, minden ellenkező szemlélet ellenében. És ehhez kell a szakértői vélemény, az egyre megalapozottabb, alaposabb vizsgálat. A bizottság tájékoztatni is tartozik a szülőket arról, hogy milyen lehetőségek állnak rendelkezésükre gyermekeik oktatásával kapcsolatban, mint erre a j.-i esettel kapcsolatban már utaltunk. De alapvetően itt dől el, ki kerülhet a gyógypedagógiai iskolába.

Soha nem egyértelmű azonban, kit tekintünk különleges gondozást igénylőnek, ki „a gyógypedagógiai alany”. Ez a többségi iskola toleranciájától is nagy mértékben függ, de még az aktuális demográfiai viszonyok is nagyban befolyásolják. Ha sok a gyerek, nagy osztálylétszámok mellett nem figyelnek egy nehezebben tanuló gyerekre, egyre halmozódik a lemaradás, és a több éves lemaradás – mely így könnyen összejön – pseudo-debilitáshoz vezet. A jelenlegi teljesítménykényszeres iskolai légkör se tesz jót a másság elfogadásának. „Az iskola helyett oktatási központ kellene, ahol minden gyerek megfelelő szolgáltatást kap. Ekkor is lesznek olyan gyerekek, akiknek speciális képzésre lesz szükségük, külön, de ez fel sem tűnne az integrált oktatásban.” – mondja Tölgyszékly Gyuláné, a Damjanich utcai gyógypedagógiai gyakorló iskola vezetője.

A jelenlegi törvénykezés lehetővé teszi bizonyos meghatározott körben az integrált oktatást. Ez olyan iskolákban valósulhat meg, amelyek alapidokumentumaikban a jegyzőnél kérik a funkcióbővítés engedélyeztetését. Meg van szabva, hogy milyen előírásoknak kell megfelelni, pl. érzékszervi fogyatékosoknál milyen eszközök kell, hogy rendelkezésre álljanak és státust kell biztosítani, gyógypedagógust kötelező al-

kalmazni. Ha ezek a feltételek fennállnak, engedélyezheti a jegyző az alapító okirat módosítását és ekkor fogadhatnak integrált oktatásban enyhe fokban sérült tanulókat.

Elterjedt szakmai vélemény, hogy nem minden gyerek alkalmas az integrált oktatásban való részvételre. (Legalábbis jelenlegi formájában. Nagy-Britanniában azonban volt alkalmam látni, hogyan működik az integrált oktatás az elemi iskolában. Van pedagógiai asszisztens, utazó gyógypedagógus és a hazaihoz hasonló osztálylétszám mellett, de nem frontális oktatásban, hanem sokféle pedagógiai módszer, sokféle csoportbontás használatával eredményesen végzi pl. egy viszonylag szegényebb környezetben működő, normál elemi iskola is a tanulási nehézségekkel küszködők integrálását).

Az integráció jelenlegi formájában nem oldja meg a sok ezerre tehető pseudodebil, sok esetben a roma kisebbséghez tartozó gyerek problémáját. Ez az egyik nagy kérdés a kisebbségi, főleg roma kultúrához tartozó iskolaköteles gyerekek esetében. Nehéz megállapítani, ki valóban enyhe fokban értelmi sérült, és ki az, aki csak látszólag az. Sokszor mérhetetlen a jelenség. Hiába próbálja meg a szakértő kiszűrni a mind finomabb vizsgálati módszerekkel a debilis illetve a csak ál-debilis gyerekeket, ez gyakran nem sikerül. A kérdés sokszor pusztán pedagógiaiának tűnik: mit kellene tudnia, és ezzel szemben mit tud a gyerek? „Legfeljebb csak sejtéseink vannak arról, miért van egy gyerek elmaradva” fogalmazta meg a kiskőrösi gyógypedagógus iskolaigazgató, pedig a gyógypedagógus képzés ebből a szempontból árnyaltabb és módszertanilag is többet ad, mint a tanító/tanárképzés.

A szakértői bizottság tehát egy átfogó, szabályozott vizsgálatot követően javaslatot tesz a szülőnek, hogy milyen iskola lenne a gyerekeknek a legmegfelelőbb.

A javaslat alapján a szülő dönt, hova kívánja beírtni a gyereket. Végül azonban az iskolaigazgatóé az utolsó szó: felveszi-e a gyereket. A speciális tantervű iskola önmagában nem szemlélhető, nem állítható teljes bizonyossággal, hogy ez jó vagy rossz oktatási forma. Azt azonban tudjuk, hogy az iskola jelenleg a legfontosabb szocializációs terep, először – és többnyire utoljára – itt van mód arra, hogy a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó emberek megismerjék egymást és „A” társadalom azonos jogú, bár különböző képességű embereiként együttműködjenek. Egymástól tanuljanak, elkezdjenek valamit együtt építeni. Ha elkülönítjük egymástól a társadalom tagjait már ebben az életkorban, az iskola legfontosabb erejét vesszük el.

A másik vizsgálandó kérdés, hogy a speciális tantervű iskola biztosítja-e mindenki számára, hogy képességeit – a törvényeknek is megfelelően – kifejlessze.

Nagyon kevés empirikus adatunk van arról, hogy mi történik a speciális oktatási formában tanított fiatalokkal a későbbiekben. A továbbtanulási arányok nem kirívóan kedvezőtlenek ugyan, mert 60–70%-ban valahova beírják a speciális tantervű iskola végzős tanulóit is (Nagy Gy. Mária [OM 1998] szíves közlése). Ám sok gyerek eltűnik a látótérből, mint volt gyógypedagógiai oktatásra, nevelésre utalt.

Diósi Ágnes idéz egy kisegítőt végzett fiatalal készült interjúból: „...Most jöttem rá, mennyit mulasztottam.... És ha a cigány be akar illeszkedni a társadalomba, azt nézik, hogy nem tud semmit. De honnan tudja, ha nem tanították meg vele?” (Diósi 1996)

Csanádi Gábor, Gerő Zsuzsa és Ladányi János az 1973/74-ben Budapest XVIII. kerületének akkori kisegítő iskolásainak nyomon követését végezte el 1995-ben. „A megszüntetve megőrzött gyógyó” címet adták a *Kritikában* megjelent tanulmányuknak. A kisegítő után a gyerekek több mint háromnegyede tanult tovább. Több mint egy ötödük speciális szakiskolában, több mint egy negyedük szakmunkásképzőt vagy középiskolát végzett. Az érettségizettek kizárólag, a szakmunkásképzőt végzettek döntően abból a csoportból kerültek ki, amelyről annak idején a kutatók azt állították, hogy ha más lett volna a család szocio-ökonómiai helyzete, bizonyosan elkerüli a gyerek az áttelepítést. A kutatók – szerintem kissé problematikus módon – az ugyanabban a családban nevelkedő, de nem kisegítő iskolát végzett testvérekével hasonlítják össze a kisegítőiskolai végzettségét. Az eredmények azt mutatják, hogy alig van eltérés a két csoport között. A kisegítőiskolásoknak azonban többet kellett ugyanazért küszködniük, több évet kellett iskolába járniuk. „A mindezekon túl jelentkező szubjektív hátrányok legalább ilyen jelentősek voltak. Az általunk felkeresett volt kisegítőiskolások majd mindegyike beszámolt valamilyen módon arról a súlyos megaláztatásról, ami őt kisegítő iskolás volta miatt érte... Később az egész »gyógyó« múlt valami olyan volt számukra, amit a legjobbnak tartottak elfelejteni és a nyomát is eltörölni.”

A cigány gyerekeknek pedig kijár elég sok megaláztatás életük során, a speciális iskola, a „gyógyó” még rátesz egy adagot. És ha ettől nem lesz jobb a munkaerőpiaci esélyük, de biztosan megaláztatásokban van részük már a kezdetektől, újabb kérdés, hogy van-e ennek értelme?

A jelenlegi szabályok szerint csak közvetetten derül ki egy-egy bizonyítványból, hogy nem teljesen azonos az általános iskolaiéval, ugyanis ha egy gyerek általános iskolai tanulmányait befejezte azt írják bele, hogy mehet középfokú oktatásba. Az, hogy ez egy „kisegítő” bizonyítvány, csak abból derül ki, hogy nem tanult (általában) idegen nyelvet, fizikát és kémiát. A szülő állíthatja ugyan, hogy külön taníttatta és ekkor kötelesek felvételiztetni a középiskolában. Létezik olyan speciális iskola is (pl. a Damjanich utcai gyakorló), ahonnan rendszeresen elég sok lány megy egészségügyi szakközépiskolába. Azoknak a gyerekeknek, akik többre képesek, belső tehetőség gondozást tartanak itt. De ez egyáltalán nem általános jelenség. Az első szakma megszerzésére nappali tagozaton 23 éves korig van lehetőség. Speciális szakiskolákban 2–3 év alatt betanított munkás lehet valaki, utána ráképzéssel szakmunkás bizonyítványt szerezhetnek. A fogyatékosoknak további szakmatanulása is biztosított.

A pedagógusoknak az a benyomása, hogy régebben ez jobban működött. Bizonytalan lett a háttér a szakiskolákban. De a bizonytalanabb szakiskolai rendszerben további nehézségeket jelent, hogy nem minden szakiskolai pedagógus érti, hogy milyen nagy szó, hogy egyáltalán eljutott idáig egy-egy fogyatékos(?) gyerek.

Az a törvény adta lehetőség, hogy a speciális tantervű iskola bizonyítványa nyolc osztályos végzettségnek felel meg, pl. jogosítványt szerezhet vele valaki és elvileg bárhova jelentkezhet, a gyakorlatban egészen máshogy néz ki. A legfőbb út a fogyatékosok szakképzése, a speciális szakiskola irányába vezet. Ezek az iskolák szerepelnek az országos képzési jegyzékben is. Különböző kisegítő iskolákban folytatott interjúimból kiderült, hogy a speciális tantervű iskolákban végzett roma fiatalokat többszörös

hátrány sújthatja, az előítéletes magatartások felerősödnek a „kisegítősök”, „gyógyosok” irányába.

Liskó szerint „...tudomásul kell vennünk, hogy ha a cigányok között a szakképzettek arányát kívánjuk növelni, már az általános képzési időszakban be kell avatkozni a képzés folyamatába, hiszen jó minőségű általános képzésük nélkül szakképzettségük emelése sem lehetséges” (Liskó 1996). Kérdéses, hogy a speciális tantervű, tehát csökkentett tantervű iskolák elvégzése megfelel-e ennek a kívánalomnak.

A szakmaszerzést, szakképzést fontos lenne támogatni, mégpedig olyan szakmákban, amelyekből meg is lehet élni. Bár az Országos Képzési Jegyzékben több tucat szakmából válogathatnak a speciális szakiskolát végzettek is, ezek a legkevésbé konvertálható szaktudást adják, és nem bizonyos, hogy a szülők állni tudják a kollégiumot, utazást, a gyerek kibírja-e az ingázást.

Farkas Péter megjegyzi, hogy „miközben gomba módra szaporodnak a »tehetséges« gyerekek még sikeresebb oktatását ígérő tantervi programok... a közoktatásban nem születtek olyan, a hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó modellértékű kezdeményezések, amelyek túlmutattak volna a felhasználók szűk környezetén. Talán a speciális szakiskolák egy behatárolható csoportja sorolható ide, amely a szakképzésre való felkészítés helyett a középiskolai továbbtanulásra próbálja felkészíteni tanulóit...” (Farkas 1996).

Valóban kevés a kezdeményezés, de alighanem az oktatáspolitikai döntéshozóitól nagy mértékben függ, hogy „kedvet” csináljanak az innováció ezen területén is a kezdeményező kedvű ifjú szakembereknek.

Mindebből látható, hogy a szakmaszerzés, továbbtanulás problémákat jelent. A kiemelt helyzetű speciális iskolákban, pl. a gyakorló iskolában sokkal könnyebben tudják a gyerekeket felkészíteni a továbbtanulásra, de egy vidéki kisegítőből alig-alig jut tovább gyerek középfokú iskolákba. És a többség nem szerez olyan szakmát, amelyből tisztességesen megélhet.

## „Cigány jön – magyar megy”

Csongor Anna azt írja: „A helyes valamilyen erkölcsi értelemben természetesen az lenne, ha minden gyerek nemzetiségre, fajra nemre és felekezetre való tekintet nélkül egyenlő minőségű oktatási feltételekben részesülhetne. De ez sehol sincs teljesen így. Az oktatási rendszer tükrözi a társadalmi elkülönülés/különállás mértékét. És ez a különállás nem oldható az iskolarendszerben önmagában.” (Csongor 1991). Egyetértünk a szerzővel, aki realista, a cigány gyerekek oktatási helyzetét ismerő kutató.

Ha azonban elfogadunk egy erkölcsi értelemben igazságtalan, jogi értelemben jogszertűtlen és hatásaiban mindennapi életünket, a többség mindennapi életét is tönkretévő állapotot, mindössze hűvösen elemzünk egy olyan rendszert, amely sokszor vérlázító igazságtalanságot jelent és gyerekeket nyomorít meg, minnek is űzzük szakmánkat?

Igaz az is, hogy a megoldásnak az iskolarendszeren kívülről kell jönnie. Részben a szociális szakmák sokkal hathatósabb közreműködésével, magasan képzett szociális

munkások behívásával és alkalmazásával, akik képzésének és alkalmazásának kérdése kívül esik ezen dolgozaton. A szociálpolitika és az oktatáspolitikai összehangolt akciói, a szociális szakemberképzés színvonalának emelése csak egy a sok lehetséges elgondolható megoldás közül.

Csapdahelyzet, hogy a speciális iskolák feladata a felzárkóztatás, de az intézmény egész struktúrája és oktatási programja kevesebb feladatot, kevesebb tudnivalót ír elő, mint az az intézmény, ahova fel kellene zárkóztatni a gyerekeket. A felzárkózás a gyerek joga lenne és egyúttal kötelessége is az egyes iskoláknak – mint egy pedagógus megfogalmazta. A kötelesség elmulasztása azonban semmiféle szankcióval nem jár. Ugyanebben a gyógypedagógiai iskolában hangzott el az a vélemény, hogy ez az iskolatípus az, amelyben intézményesen esélyegyenlőtlenséget termelnek. A lemorzsolódást növelik, mert kényelmes dolog a lemaradás, lehet, hogy képes lenne egy-egy gyerek többre is, de eszében sincs tanulni egy idő után. Ezzel azonban csak erősítik a lemaradást ebben az iskolatípusban. Más vélemény szerint sok szülő könyörög, hogy ide vegyék fel a gyereket, mert itt kevesebb erőfeszítést kell tenni. Ezek a szülők többnyire kevésbé iskolázott emberek, gyakran van testvér, aki kisegítő már, és gyakran tartoznak a roma kisebbséghez. (Találkozunk olyan megoldással is, hogy a kisegítőbe „beleegyező” szülőnek ingyenessé teszik a napközit, tankönyvet.)

Minden iskolában nevelés és oktatás folyik. A nem értelmi fogyatékos, de egyéb problémák miatt általános iskolában eredményesen nem oktatható gyerekeknél még inkább a nevelés a cél. Főként szocializációs problémák miatt vannak ma nem értelmi fogyatékos, ál-értelmi fogyatékos gyerekek a szegregált oktatási formát jelentő kisegítő iskolában. Ezek a gyerekek a leginkább azok, akiknél a „szocializációs problémahalmaz” jelentkezik, főként a pseudodebil cigány gyerekek vannak itt. Ezek pedig rosszabb minőségű iskolák és szinte természetes, hogy mire felső tagozatba kerülnek a gyerekek, nem hozzák azt a többletet, ami az eredményekhez vagy az esetleges visszahelyezéshez szükséges lenne, mert nincsenek magas követelmények. Környezetük miatt alakult úgy, hogy vannak szocializációs hiányaik. Ekkor már sokkal fontosabbá válik, hogy tapasztalatokat szerezzen a gyerek, világot lásson. Ezért kell a táborozás, a kirándulás, ez viszont pénzkérdés. Nincs felszerelés, nehéz támogatásokat szerezni.

A fenti tapasztalatok sok szempontból megfontolandók és a sokáig uralkodó „multi-kulti” szemlélettel ellentétesek. Azzal, hogy a kulturális mássággal próbáljuk elfedni a valódi problémákat, és megoldás helyett látszat-megoldásokat, kulturális sallangokat aggatunk a gyógypedagógiai vagy egyéb általános iskolában tanuló roma gyerekekre és családjaikra. A cigány kultúra egyes elemeinek az oktatásba iktatása nem mentheti fel az iskolákat és a társadalmat az alól a felelősség alól, hogy több tízezer gyerek konvertálható és hasznosítható szakma nélkül kerül ki a speciális iskolákból és tagozatokról.

És ahogy egyre több lesz a pseudodebil, másként szocializált gyerek a gyógypedagógiai iskolában, úgy tesznek meg mindent a többségi társadalomhoz tartozó szülők, hogy gyerekeiket elvigyék innen, azt kockáztatva, hogy „hideg integrációban”, azaz

igazi tartalom nélküli integrációs oktatásban részesülnek fogyatékos nem roma gyerekeik. Ezt még mindig jobbnak ítélik gyermekeik jövője szempontjából, mint a speciális tantervű iskolát.

A tárgyi feltételek hiánya, a maradék elven működő fenntartói stratégia, a szegénység minden következményével birkózó szülők és gyermekeik jelenléte ebben a zsákutcás képzési formát jelentő iskolatípusban ehhez a helyzethez vezet. Egyre erőteljesebb lesz a szegregáció és a rosszabb kilátásokat egyre kevésbé tudja egy speciális képzés kompenzálni. Ha valaki szegény, rossz szocio-ökonómiai helyzetben él, olyan iskolába kerül, ahol a szakos ellátottság romlik, az épület nem a legújabb és a fenntartásra fordítható pénz kevesebb, mint a normál iskolában, nem valószínű, hogy a halmozott hátrányokat jobb iskolai teljesítménnyel fogja kompenzálni. Aki teheti, elviszi az ilyen helyről a gyereket, hogy jobb körülmények között tanuljon, nagyobb eséllyel szerezzen a megélhetését biztosító szakmát.

Az óvodai nevelés sok szempontból kitüntetetten fontos lenne. „Kevesebb gyerek kerülne speciális iskolákba, ha több kerülne óvodába” – mondta egy neves iskola igazgatója. De az óvoda nem kötelező – mint tudjuk. És nem elég az óvoda, megfelelő színvonalú óvodai fejlesztés lenne szükséges a legtöbb, később kisegítőbe kerülő gyerekeknek.

Több éves lemaradást nem tud a jelenlegi iskolarendszer pótolni. Ha a tanárképzésben holnap elkezdenének olyan módszereket oktatni, melyekkel a „más” gyerekek sikeresen oktathatók, tíz év múlva látnánk eredményt. Olyan óvodai program elindítása, amelynek során minden kis település, elmaradottnak nevezett térség elegendő számú óvodai férőhelyet „kapna”, és ezek létesítése nem csupán a helyi önkormányzat feladat lenne, egyszerűbbnek, kivitelezhetőbbnek tűnik. Ezzel egyidejűleg a helyi közösségek aktivizálása az óvoda nagyobb, teljes körű igénybevételére, az óvodai programok, nevelési módszerek ellenőrzésébe való bevonásuk képzett szociális munkások esetleges segítségével, viszonylag rövidebb idő alatt vezetne a roma gyerekek iskolai teljesítményeinek növelése és a szélsőséges esélyegyenlőtlenség csökkentése irányába. Bizonyos, hogy egy ilyen program gazdaságunk jelenlegi teljesítőképességét sem haladná meg feltétlenül, durvábban fogalmazva: a költség/haszon koefficiens itt lenne talán a legkedvezőbb.

Diósi Ágnes úgy véli, hogy : „nagy baja lesz abból az egész társadalomnak, ha egy iskolázatlan, munkanélküli, ellenségként nevelt tömeggel kell majd szembenéznie” (Diósi 1996).

A gyerekeknek iskolába kell járni. Ez a szocializáció egyik legfontosabb terepe kultúránkban. A gyógypedagógusok szaktudása igen fontos azokban az esetekben, ahol valamilyen többletet kell nyújtani az iskolának. Többet kell foglalkozni azokkal a gyerekekkel, akiknek tanulási, viselkedési nehézségeik vannak. Nem más iskola kell nekik, hanem a problémáikban kell segítséget nyújtani, speciális szaktudással. Nem „gyógyosokká” kell tenni egyre növekvő számú roma gyereket, hanem iskoláztatni kell mindenkit az általános iskolában. Amely mindenkinek kötelező és akinek külön segítség kell, azt meg kell adni. A szegregálás nem oldja meg semmilyen kisebbség,

sem a roma, sem a fogyatékos kisebbség problémáit. A többség nem élhet a kisebbség nélkül, az iskolarendszer, amennyiben nem kívánjuk, hogy társadalmunk véglegesen kettészakadjon, az integráció, az együttélés, a kultúra szocializációjának kell hogy színtere legyen. Ez pedig megkerülhetetlen politikai döntéseket igényel.

PIK KATALIN

## IRODALOM

- CSANÁDI GÁBOR & GERŐ ZSUZA & LADÁNYI JÁNOS (1996) A megszüntetve megőrzött „gyogyó”. *Kritika*, No. 7.
- CSONGOR ANNA (1991) *Szegregáció az általános iskolában*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- DIÓSI ÁGNES (1996) A cigánygyerek és az iskola. In: *Cigányok és iskola*. Budapest.
- KERTESI GÁBOR & KÉZDI GÁBOR (1996) *Cigány tanulók az általános iskolában*. Budapest, Educatio. [Educatio Füzetek].
- DR. KALTENBACH JENŐ (1998) *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. Budapest.
- LISKÓ ILONA (1996) A cigány gyerekek szakképzésének támogatása. In: *Cigányok és iskola*. Budapest.
- FARKAS PÉTER (1996) A leszakadó rétegek oktatása. *Educatio*, No. 1.
- VÉGH JÓZSEF (1990) Az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos gyermekek különnevelésének hatékonysága. In: ILLYÉS SÁNDOR (ed) *Nevelhetőség és általános iskola IV*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- GORDOSNÉ DR. SZABÓ ANNA (1990) Beiskolázás és kiválasztás. In: ILLYÉS SÁNDOR (ed) *Nevelhetőség és általános iskola IV*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- RÉGER ZITA (1974) Kétnyelvű cigány gyerekek az iskoláskor kezdetén. *Valóság*, No. 1.
- RÉGER ZITA (1978) Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. *Valóság*, No. 8.

