

A funkcionális illiteráció Magyarországon

Az analfabétizmus olyan fogalom, melyet nehéz definiálni, hiszen napjainkban a tényleges-től az intellektuálisig számtalan változata létezik. Adódik, hogy az analfabéták száma is csak becsülhető, a 2%-tól egészen a teljes lakosság 25–30 százalékáig terjednek a becslt és mért adatok. A világ fejlettebb régióiban hosszú ideig úgy tűnt, hogy a kiépült iskolarendszer, az általános tankötelezettség, a tanulási lehetőségek gazdag kínálata az analfabétizmus jelen-ségét teljesen felszámolta.

1.1 A funkcionális illiteráció fogalma

A hetvenes évek elejétől, párhuzamosan azzal, hogy a fizikai munka részaránya az intellek-tuálisabb tevékenységekkel szemben csökkent, a modern technológiák elterjedésével az írásbeliség szerepe növekedett. Ekkor figyelt fel a társadalom arra a jelenségre, hogy a munkaerőpiacon jelentkező fiatal felnőttek nem kis hányada – bár elemi szinten járt isko-lába és valamikor tanult írni, olvasni, számolni – nem tud megfelelni bizonyos munkaköri követelményeknek, mivel készségei túlságosan gyengék ahhoz, hogy kellőképpen nyitott legyen új ismeretek és új eljárások elsajátítására. Ezt a jelenséget *funkcionális analfabétiz-mus*nak vagy másképp *funkcionális illiteráció*nak nevezzük.

A funkcionális illiteráció az utóbbi négy-öt évtized terméke: *funkcionálisan illiterátusnak az olyan személyt nevezzük, aki valamikor megtanult olvasni és írni, a betűket még ma is ismeri, s néhány szavas közlemények (feliratok stb.) elolvasása nem okoz gondot számára, de ennél hosszabb szövegekkel nem képes megbirkózni.* Nem írástudatlan tehát, funkcionálisan is csak attól füg-gően, hogy az ő esetében mit tekintünk az írás-olvasás funkciójának. A funkcionális anal-fabétizmus kifejezés tulajdonképpen tükrözi a jelenség lényegét, de a külföldi és egyre in-kább az előforduló magyar szakirodalom sem szívesen használja az analfabétizmus szóhoz kapcsolódó pejorativitás miatt.

1. A funkcionális illiteráció kialakulásának okai

Háttérben több együttes tényező jelenléte feltételezhető.

- öröklött vagy veleszületett deficit
- (dyslexia, dysgráfia, autisztikus jegyek)
- a korai kommunikációs nevelés jellemzői (család, bölcsőde, óvoda)
- a képiség előtérbe kerülése (tv, videó), a mesemondás beszélgetések hiánya
- a rendelkezésre álló minta hiánya.
- szociokulturális okok

Mindezt erősíthetik az iskolai nevelésből adódó problémák:

- az olvasástanítási módszerek hibái
- az olvasástanítás gyors üteme
- a nagy mennyiségű tananyag
- a feladatmegoldások egysíkúsága.

Bizonyára mérhető lenne az is, hogy ezek közül az okok közül melyek milyen súlyban előidézői az olvasási-írási nehézségeknek, a nagyobb probléma azonban az, hogy a valódi kiváltó ok az írásbeliség jelentős visszaszorulása, az, hogy az emberek többségének a mindennapok során nincs szüksége a funkcionális literáció képességére. Ezt már az iskolás gyermek is érzékeli, mind a maga, mind a szülei példáján, s ez természetesen csökkenti benne az írás-olvasás mély elsajátításához szükséges motivációt. A társadalmi környezet az analfabétizmust nem tolerálja, a funkcionális illiterációt igen, ritka példától eltekintve észre sem veszi a jelenséget. A mai világban ugyanis viszonylag jó nyelvi illetékesség és számottevő ismeretanyag, általános tájékozottság érhető el írás-olvasás nélkül, mindenekelőtt a televízió segítségével. A funkcionálisan illiterátus emberek szóbeli teljesítménye alapján a környezet gyakran nem is sejti, hogy írásban akár néhány épkézláb mondat létrehozására is képtelenek.

2. A Funkcionális illiteráció mint világjelenség

Minden nemzet számára az összehasonlító vizsgálatok jelentenek valódi megdöbbenést, a nem várt eredmények még súlyosabbnak éreztetik a problémát. Az Európa Parlament kulturális, ifjúsági, oktatási, média- és sportbizottsága 2001-ben tette közzé vizsgálatát az illiterációról és a szociális kirekesztettségről. Az OCDE irányította vizsgálat 1994 és 1999 között zajlott 20 ország felnőtt lakossága körében, témája az „Írás-olvasástudás az informatika korszakában” volt. A húsz ország 16 és 65 év közötti populációját vizsgálta. Az írás-olvasástudást ez esetben a következőképpen definiálták: *a mindennapi tevékenységek során az írott információk megértése és alkalmazása otthoni, munkahelyi szituációkban, a társadalmi életben, személyes céljaink elérése és egyéni ismereteink fejlesztése érdekében.*

A vizsgálat 3 kérdéskört érintett:

- újságban közölt általános információ megértése
- egyszerű dokumentumok mint számlák vagy térképek megértése
- egyszerű számolási készségek, kamat kiszámítása stb.

A készség fokát 5 szintben határozták meg: az 1-es „nagyon gyengétől” az 5-ös „nagyon magasig”. A hármas szintet határozták meg a szükséges minimumnak ahhoz, hogy az egyén egy fejlett társadalomban, a mindennapi életben és a munkájában megfeleljen a követelményeknek. Az összehasonlító vizsgálat sorrendje a következő lett: Svédország, Dánia, Norvégia, Csehország, Németország, Hollandia, Finnország, Belgium flamand része, Kanada, Ausztrália, Egyesült Államok, Új-Zéland, Egyesült Királyság, Magyarország, Írország, Szlovénia, Lengyelország, Portugália, Chile. (Franciaország 1995-ben visszalépett)

A vizsgált országokra általánosan jellemző, hogy *négy felnőtt közül egy nem éri el a kívánt hármas szintet.*

3. Magyarország helyzete

A nemzetközi összehasonlítás adatai nem kedvezőek, a 14. hely még csak nem is a középmezőnyt jelenti. Azt mindenesetre egyértelműen érezhetjük, hogy mélyebb elemzésre, az okok feltárására, az érintettek körének megállapítására lenne szükség.

Fontos lenne a külföldi tapasztalatokat összevetni a magyar valóság friss adataival, de nálunk átfogó vizsgálatok nem készültek. Meg kell említeni azonban az MTA-ELTE kommunikációelméleti kutatócsoportjának reprezentatív vizsgálatát, melyet 1995-ben a 18 éven felüli lakosság körében végzett nem, életkor és településtípus szerinti minta alapján. Ez a felmérés tényfeltáró, de anyagi kapacitás híján nem dolgozik a külföldön alkalmazott kompetenciatesztekkel, így inkább következtetésekre, mintsem objektív mérésekre ad lehetőséget. Az adatfelvétel így 3 blokkból épült fel:

1. A magánszférához kötődő olvasási-írási szokások.
2. Az információkezelés alapvető követelményei munkavégzés közben.
3. Helyesírási és nyelvtani teszt – a kérdezettek olvasási-írási készségei.

Terestyényi Tamás vizsgálatából csak egy gondolatot ragadnék ki: – „*Nem kétséges, hogy vizsgálati eredményeinkben a magyar gazdaság és társadalomszervezés alacsony technikai-technológiai színvonala, vagyis az tükröződik, hogy a kímált munkalehetőségek nagy hányada semminemű intellektuálisabb készséget nem igényel. Miközben a fejlett világban információs-kommunikációs forradalmat emlegetnek, adataink szerint a munkavégzéshez szükséges kommunikációs készségek terén nem következett be érdemi változás a nyolcvanas évek közepéhez képest*” (TERESTYÉNYI, 1996) Ebből a vizsgálatból és a munkanélküliek képzési és képezhetetlenségi adataiból az következtethető, hogy az érintettek egy nagy köre a szocializmus időszakában a nehéziparban, a bányászatban, a vaskohászatban dolgozó szakképzetlen betanított munkás.

Az olvasási készség szintjét vizsgálta GÓSY MÁRIA általános iskolások körében. Kiindulópontja szerint az olvasási készség szintjét jellemzi az, hogy az olvasás eredményessége milyen mértékben tud függetlenedni az olvasott szöveg tipográfiai sajátosságaitól. 1218 második, ötödikes és nyolcadikos olvasási sebességét és szövegértését vizsgálta kis betűs (11) és nagy betűs (12–14-es) szövegeken. Hipotézise az volt, hogy a betűméret a másodikosok esetében meghatározóan, az ötödikeseknél valamelyest befolyásolja az eredményeket, a nyolcadikosok esetében viszont nem számított rá, hogy a tipográfia bármilyen hatással lenne az olvasásértésre. Ezzel szemben bebizonyosodott, hogy a betűméret a nyolcadikosok olvasásértési teljesítményére is jelentős hatással volt: a nagy betűs szövegeket 20–40%-kal eredményesebben olvasták. A szerző konklúziója az, hogy „*nyolcévnyi iskolaidő nem juttatja el a tanulók jó részét a megbízható értő olvasás szintjére a vizuális dekódolási stratégiáktól függetlenül.*” (GÓSY, 1998)

Ez a vizsgálat egy újabb területre irányítja a figyelmet, a közoktatás bizonyos fázisainak hiányosságaira.

Feltétlenül meg kell még említeni a MONITOR-VIZSGÁLATOK eredményeit is, hiszen ez a kutatássorozat, az 1986-os előzmény után 1991 óta rendszeresen kétévenként zajlott. Ennek azért van jelentősége, mert így meg lehet állapítani, hogy azok a kedvező vagy kedvezőtlen jelenségek, melyeket a felmérések feltártak, tendenciaszerűek, folyamatosak, esetleg kisebb-nagyobb hullámzások eredményei.

Általában páros évfolyamokra, 4. 8. 6. 10. 12.-re irányul a vizsgálat, ez jelenti azt is, hogy nemcsak azonos korcsoportokat, hanem lényegében ugyanazokat a populációkat is vizsgálják többször.

Állandó elemek a vizsgálatokban azok a kulturális eszköztudások, melyekben a tanulói teljesítményeket mérik.

- olvasás-szövegértés
- matematikai ismeretek
- számítástechnikai-informatikai ismeretek
- természettudományos ismeretek

+ kognitív próba (általános intellektuális teljesítménymérés)

Olvasás-szövegértés vizsgálat

Nyilvánvalóan egyformán fontosak és érdekesek az összes részterület eredményeira, az egyes területek egymáshoz viszonyításának mutatói, mégis a szakterületemhez közelállót választottam elemzésre.

A korábbi adatokkal összevetve megállapítható, hogy ez a tudásterület meglehetősen kritikus pontja a méréseknek. Az első 1986-os felmérés óta egyre csökkent a tanulói teljesítmény.

Megállapítható az 1999-es vizsgálatból, hogy ez a nagymértékű romlás nem folytatódott, vagyis a kedvező és kedvezőtlen változások kiegyenlítették egymást.

A szövegértés-vizsgálat feladatai 3 típusfeladat-csoportot tartalmaznak, amelyek valóban alkalmasak az olvasási készség mérésére.

Az eredmény nem meglepő, hiszen azt diagnosztizálja, hogy a tanulók szövegtípusonkénti teljesítménye a teljes populációt illetően a következő: magyarázó: 60,3 %, elbeszélő: 59%, dokumentum: 55,7%. Ezek a leggyakoribb szövegtípusok, melyekkel az olvasó találkozhat. Természetesen, ha az olvasónak az iskolai oktatáson kívüli felnőtt olvasót tekintem.

A szépirodalmi, az ismeretterjesztő és a dokumentumszövegek értelemszerű feldolgozása egyrészt életkor függő (nyilvánvalóan a magasabb életkor nagyobb tapasztalatot, nagyobb rálátást feltételez mindegyik részterületre), másrészt fontos az, hogy megfelelően fiatal életkorban találkozzon a tanuló kellő számú, hasonló szerkezetű szöveggel, melyek feldolgozásának gyakorlásával bizonyos készségekre tehet szert. Számomra nem igazán meglepőek az eredmények, ha az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés nézőpontjából szemlélem. Abban az életkorban életkori sajátosságnak tekinthető, hogy a gyermek többségében elbeszélő szöveggel, főleg mesével ismerkedjen meg, és ezek feldolgozása kapcsán jusson el bizonyos szövegtani ismeretekhez (tagolás, szerkezet, lényegkiemelés, időrend, eseményrend...). Második osztálytól kezdődően, de főleg 3–4. osztályban hasonló arányban találkozhat ismeretközeli olvasmányokkal, melyek egyszerűbb szerkezetű történelmi, földrajzi, biológiai stb. tárgyú, jól átlátható szövegek. Ahogy az eredményekből érezhető, a megfelelő kognitív képességekkel rendelkező gyermek körülbelül hasonló módon képes ezeket a szövegeket is feldolgozni, mint a szépirodalmi olvasmányokat. Gondolom ez annak köszönhető, hogy valamilyen szövegfeldolgozási technikát elsajátított (részekre osztás bekezdésenként, kulcsszavak, tételmondatok keresése, ábrák, cím értelmezése stb.). A harmadik terület, a dokumentumok értelmezése, használata szinte kimarad, eltekintve egy-két játékleírástól, az origamihajtogatás és a télapókészítés utasításaitól. Ezen kívül, úgy gondolom, igazán nincs

is ennek az életkornak megfelelő feladat, mert valós élethelyzetben nem igazán találkozunk mással. Valójában a felső tagozatban lehetne ezt a kört bővíteni, amikor már a mobiltelefon, a CD, a DVD lejátszó, az órabeállítás stb. őt is érintő, dokumentumszerű szöveg feldolgozására szükség lehet, ezek mellett természetesen sor kerülhet más szerkezetűek áttekintésére is. Jelenleg azonban a felső tagozatban nem ez történik, hanem valami teljesen elentétes. Az anyanyelvóra átváltozik irodalom- és nyelvtanórává, ahol az olvasásnak és a szövegfeldolgozásnak szinte már nincs is helye.

Tehát nem csak dokumentum szövegeket nem értelmeznek, hanem szépirodalmin kívül szinte *semmilyen más jellegű szöveg feldolgozásával nem foglalkoznak*. Ez azért okoz gondot, mert ebben az életkorban kezdődik meg az önállósodás, amikor egyre inkább magára lesz utalva a tanuló (kérelmek, jelentkezési lapok, megrendelők, utazási dokumentumok stb. értelmezése és kitöltése, más tartalmú és szerkezetű tudományos szövegek lényegének megértése). Elképzelhető, hogy a hagyományos oktatás keretében egy magyarórán ezekkel a problémákkal nem szembesül a tanár, hiszen számára az a fontos, ha az éppen aktuális tantervnek megfelelően halad. Furcsa módon én is közvetett módon szembesültem a problémával, amikor alapfokú francia nyelvvizsgára készültünk középiskolásokkal. Francia menetrend tanulmányozása után kellett rendkívül egyszerű kérdésekre válaszolniuk magyarul. Nyelvi akadály nem volt, szinte nem is lehetett, hiszen csak időpontokat, vonatszámokat, városneveket kellett áttekíteniük, önállóan, irányítás nélkül, mégsem sikerült senkinek. Ennek pedig csak az az egyszerű oka lehetett, hogy még magyar nyelvű menetrendet sem értelmeztek. Hamarosan viszont az a fura helyzet állt elő, hogy a francia dokumentum feldolgozások segítségével tudták meg, mi legyen egy reklamáló levélben, vagy mit illik írni egy részvétlétiratba, vagy esküvőre. Nyilván nem egyedi a példám, bár úgy érzem az igazi problémák mégsem a gimnazisták körében, vannak. Megfelelő irányítással, hangsúlyok át-helyezésével náluk „élőbb” anyanyelvi műveltség is elérhető. Mégis a felső tagozatos oktatásra helyezném a hangsúlyt, hiszen a funkcionális illiteráció elkerüléséhez a kötelező közoktatásnak kell a mindenki számára megfelelő alapokat nyújtania.

A *szociális háttér* jelentős szerepe miatt feltétlenül vizsgálni kell a cigányság körében jelentkező analfabétizmus és funkcionális illiteráció mértékét. Az utóbbi 10 év felgyülemlett adatai jól használhatóak, lehetőség van az egymáshoz viszonyításra, tendenciák megállapítására. Sajnos azonban ezen a területen is 1997-es a legutóbbi átfogó, hozzáférhető vizsgálat, és a személyiségi jogok védelméről szóló törvény értelmében valószínű, hogy a legutolsó is.

A cigányság problémája nem szakítható ki az európai keretek közül, de nem kezelhető kizárólag kisebbségként sem. A cigányság Európa egyetlen valódi „európai” kisebbsége. Egy körülbelül 9 milliós nép, mely a kontinens összes országában szétszóródva, diaszpórában él több mint fél évezrede. A környező Kelet-Közép-Európa nagyobb cigány kisebbséggel rendelkező országaihoz képest a magyarországi helyzet legalábbis nem rosszabb. Bulgáriában például erősebb a cigány tanulók iskolarendszeren belüli szegregációja, Jugoszláviában jóval nagyobb az iskolába egyáltalán nem járó cigány gyermekek aránya. Romániában lényegesen kisebb az oktatásban felvetődő etnikai problémákkal kapcsolatos tudatosság, Csehországban pedig nagyobb a cigány tanulók fenyegetettsége és magasabb arányban kerülnek speciális (fogyatékos) iskolákba. Amiben Magyarország alapvetően különbözik a többi országtól, az a kormányzati cigány oktatáspolitikája léte.

A cigányság funkcionális illiterációban érintettségének vizsgálatához távolabbról kell elindulnunk. A cigányság iskolázottságában bekövetkezett változásokat érdemes először áttekintnünk. 1971-ben a cigány lakosság 87 százaléka nem rendelkezett általános iskolai végzettséggel, középiskolai vagy felsőfokú végzettséget pedig elenyésző számban szereztek. 1993-ra az iskolába egyáltalán nem járt személyek aránya 36 százalékról 9 százalékra csökkent, az általános iskolát befejezetteké pedig 46 százalékra nőtt. Az általános iskolákban a cigány tanulók lemorzsolódása jelentős mértékben csökkent, de a kilencvenes években még mindig több tanuló maradt ki az iskolából, mint amennyi befejezte. A nappali tagozatos oktatásból kiesők általános vagy középiskolai végzettséghez való jutását a dolgozók esti tagozatos iskolái biztosították. Ez a rendszer azonban sorvadásnak indult, s helyébe mind ez ideig nem alakult ki Magyarországon az a – több nyugat-európai országban létrejött – speciális intézményrendszer, mely betölti ezt a funkciót. Míg az esti tagozatos oktatás a közoktatásból kikerültek számára adott lehetőséget, ez az újabb forma, speciális tananyaggal a funkcionális illiteráció leküzdését szolgálhatná.

Speciálisan kiemelt lehet a prevenció, hiszen talán sehol sem olyan nyilvánvaló az óvodáztatás és az iskolai siker közötti összefüggés, mint a cigány gyermekek esetében. Az óvoda a közoktatás olyan lépcsőfoka a cigány gyermekek számára, amely segíthet a nyelvi hátrányok leküzdésében. A magyarországi cigányság kétharmada magyar anyanyelvű (romung-ró), a többiek anyanyelve valamelyik cigány dialektus (oláh cigányok), vagy a román nyelv egyik dialektusa (beás cigányok). Így tehát, bár a nem magyar anyanyelvű csoportokhoz tartozó személyek száma alacsonyabb, s az évtizedek óta zajló nyelvváltás hatására folyamatosan csökken, még mindig az ország egyik legnagyobb nyelvi kisebbségéről van szó. A cigány tanulók felzárkóztatásának még ma is egyik legfontosabb célja, hogy nyelvi értelemben „oktatható” állapotba hozza őket. Ezt jól mutatják az 1993-as országos cigány vizsgálat adatai: a 25–29 éves korcsoportban az általános iskola nyolc osztályát a magyar anyanyelvűek 77 százaléka, a román anyanyelvűek 58 százaléka, a cigány anyanyelvűek 52 százaléka fejezte be. (KEMÉNY, 1996. 79.)

Az általános iskolában két olyan időszak van, amikor a nem magyar anyanyelvű cigány tanulók nyelvi hátrányai kritikus mértéket ölthetnek. Az egyik az iskola első két éve, amikor a gyermeknek a nyelvi dominanciaváltáson kell átmennie, a másik az alsó és felső tagozat közötti váltás, amikor a belépő szaktárgyak terminológiájának elsajátítása a kidolgozott nyelvi kód szókészletét követeli meg tőle. Ennek kialakulását azonban szociális, családi háttérük nem teszi lehetővé. A közoktatás alsó szakaszában ez a három kiemelt időszak, amikor a prevenció, a speciális olvasás-írás tanítási módszer, a tudatos beszédfejlesztő technikák segíthetnek a nyelvi készségek megszilárdulását, egyben a funkcionális illiteráció elkerülését.

Az érintettek újabb köre kerül ki a cigány lakosság köréből. A szakmunkásképzőt végzetteket vizsgálva: a 80-as évek végén a cigány tanulók 44,9 százaléka a bányászati, kohászati, gépipari, építőipari szakokon tanult, ám ezek a szakmák már a 90-es évek elejére perspektívtánná váltak. Gondot okozhat a tanulási, kulturálódási motiváció hiánya is.

„A cigányság nyelvi és néprajzi szempontból igen erősen tagolt kisebbség. A romák politikai szempontból egy kisebbséget alkotnak, de ennek az egy kisebbségnek több nyelv és kultúrkör megőrzéséről kell gondoskodnia (...) a cigány kultúrájának és különösen a beás nyelvű kultúrájának nincs írásbelisége. Ez nemcsak az írásbeli műfajok hiányát, hanem a szóbeli műfajok, a hagyomány, a bitvilág, a

történelmi események és emlékezet írásos rögzítésének, a cigány nyelvű írástudásnak a hiányát is jelenti...” (ROMA PARLAMENT, 1992)

Emellett a cigányság nyelvére jellemző diglosszia, a cigány és a magyar nyelv funkcionális szétválása nem teszi lehetővé két nyelv kiegyensúlyozott használatának kialakulását, és ez kihat a nyelvi készségekre is; a kétnyelvűség pozitív hatásai nem jelentkeznek.

4. Összegzés

Értékelve a külföldi tapasztalatokat és látva a hazai helyzetet, több ponton is körvonalazódnak a tennivalók. A funkcionális illiteráció többnyire egy folyamat, amelynek végpontja az írás- és olvasásképesség szinte teljes elvesztése, kezdete pedig az ezekhez kapcsolódó rész-készségek elbizonytalanodása. Ezért nem létezhet egy, és minden esetben alkalmazható terápia. Az oktatási folyamat bármely pontján észre kell venni a készségproblémákat, és az adott szinten kell, folyamatos gyakorlással fejleszteni a gyenge területeket.

1. Nagyon fontos a *prevenció*. Már óvodás korban anyanyelvi beszédművelő, kommunikációs játékokkal meg kell alapozni a négy anyanyelvi alapkészség fejlesztését.

2. Az egyén számára megfelelő szerkezetű és ritmusú *olvasás-írástanítási módszert* kell választani,

3. Az eszköz jellegű használatnál pedig meg kell ismertetni az *életszerű* írásbeli és nyomtatott „műfajokat”: hirdetés, kérdőív, megrendelő, postautalvány, működési leírás, kezelési útmutató, tv-műsor, mindaz, amiről úgy érezzük, hogy funkciója lehet az adott korosztály életében.

4. Természetesen ugyanilyen fontos a *felntőttoktatás* is. Itt azonban a képzési helyek megte-remtésére kell a hangsúlyt helyeznünk, hiszen a börtönök mellett néhány esti iskolában működik csak a felnőttek írás-olvasástanításának programja. Ennél átfogóbb rendszerre lenne szükség, valószínű, hogy a funkcionális analfabéta munkanélküliek szakmai képzését előzhetné meg az alapkészségek tanítása.

5. Ehhez természetesen ki kellene alakítani a *pedagógushálózatot* akár önálló szakként vagy másoddiplomás képzésben.

Bibliográfia

1. A cigányság problémavilága. Roma Parlament Szakértői Csoport, 1992.
2. A magyarországi nemzeti és etnikai kisebbség oktatásának és művelődésének helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. Művelődési és Közoktatási minisztérium 1992.
3. Gósy Mária: Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól. Nyelv-Stílus-Irodalom ELTE BTK. Bp. 1998 173-179.
4. Kemény István: A romák és az iskola. In. Educatio 1966
5. Radó Péter: Asszimiláció és integrációs deficit. Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára. 1993
6. Radó Péter: Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról. 1997
7. Terestyényi Tamás: Írás és olvasásnélküliség Magyarországon 1996 In. Terts (szerk.) 289-98.
8. Parlament Européen: Projet d' avis 2001