

tisztelet szándéka, de szavait nem tudja a szándékhoz igazítani. Valószínűleg gyakoribb eset, mint azt gondolnánk. Az anyanyelvi nevelés egyik feladatkörét láthatjuk benne.

Látszólag csak formák kérdése. A formának azonban ereje is van, vonzza magához a tartalmat, ebben az esetben a nevelés minőségét. Szabályainak megtartása és megtartatása nélkül anarchikussá válik az iskolai kommunikáció, és nem látja el funkcióját a nevelés egyik fő tényezője.

IRODALOM

Dr. Légrády László: Fegyelmezés és nevelés. Módszertani Közlemények, 2000/2., 67-71.

Dr. Marton Károly: Oktatáspolitikai mozaikok. Új Katedra, 2000/1., 12.

Sophie Moirand: Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette, 1982.

KOLLÁR ANDREA

egyetemi adjunktus

SZTE

Szeged

Nyelvtanulás, nyelvoktatás az Európai Unióban

1. Bevezető

Amikor hazánk uniós csatlakozásának kérdéseiről beszélünk, mindig megemlítjük az idegen nyelvek tanulásával és a nyelvtudással kapcsolatos problémákat. A középiskolai tanárokkal szemben immár elvárásként fogalmazódik meg, hogy érettségiig juttassák el diákjaikat az első nyelvvizsgáig, a diplomásoknak pedig két nyelvet kell „tudniuk”. A statisztikák ugyanakkor azt mutatják, hogy a magyar lakosság idegennyelv-tudása jelenleg nem felel meg e kívánalomnak, bár a hetvenes, nyolcvanas évekhez képest némileg emelkedett a legalább egy idegen nyelvet beszélők száma, nagyságrendbeli elmozdulást az újabb felmérések nem regisztrálnak.¹

Milyen lehetőségeink vannak arra, hogy a nyelvtanulás területén végre előrelépjünk? Vajon az Unió segíthet-e a hatékonyabb nyelvoktatás megvalósításában? Az anyagi források – az ösztöndíjak, a vendégoktatók és a nyelvi laboratóriumok – fontosságán túl szakembereink elsősorban az olyan országok nyelvi helyzetének tanulmányozását javasolják, melyek némileg hasonlítanak hazánkhoz.²

Az utóbbi évek külföldi szakirodalmát áttekintve meglepődve tapasztalhatjuk, hogy a nyelvdidaktikai írások nagy része éppen olyan nehézségekről számol be, mint amelyeket Magyarországon is tapasztalhatunk. Milyen nyelvet tanítsunk és hogyan? Kell-e küzdeni az angol nyelvi imperializmus ellen? Hány nyelvet oktassunk, és mely életkorban kezdjük a nyelvtanítást? Ezek a kérdések külföldön is napirenden vannak, tehát az uniós tapasztalatok megismerése inkább a közös gondolkodást szolgálja, nem pedig valamiféle receptkönyvet ad a kezünkbe.

2. Nyelvi sokféleség Európában

Az európai nyelvoktatás országonként különböző, s az egyes államok tantervei mennyiségi és minőségi eltéréseket is mutatnak.

Bár minden kutató szorgalmazza bevezetését, a korai nyelvoktatás csak kevés országban van jelen. Luxemburgban például a gyerekek hat-hét évesen kezdik el a második nyelvet tanulni, és itt három idegen nyelv tanulása is lehetséges. Luxemburgot azért is ki kell emelnünk, mert az ország lakosságának jelentős része két idegen nyelvet beszél jól, s ez nem mondható el a többi uniós államról. Luxemburg többnyelvű állam, hiszen 1984-ben a német és a francia, azaz a hivatalos nyelvek

mellett a luxemburgi is polgárjogot nyert, így tehát nem meglepő, hogy e pluralizmus a nyelvoktatásban is megnyilvánul. Jó nyelvismeretekkel rendelkeznek még a belgák, a dánok és a hollandok, őket követik a németek, a sereghajtók pedig a spanyolok, az olaszok, a portugálok és a görögök. Nyelvtudás szempontjából az utolsó helyet az angolok foglalják el.

Az uniós államokban az a tendencia figyelhető meg, hogy az idegen nyelv tanítása a 12. életév betöltése előtt kezdődik. 14 éves korban, tehát a középiskola elején indul a második idegen nyelv, mely általában választható. A legtöbb diák által tanult nyelv természetesen az angol; az EU középiskolásainak 83 százaléka tanul angolul, 32 százaléka franciául. Sokkal kisebb a németet, a spanyolt és az olaszt tanulók száma. Más nyelveket a statisztikák meg sem említenek, a kis nyelvek eltűnnek az egyéb kategóriában.³

Az uniós tagállamok nyelvtanárainak képzése is hasonló a magyarországi formához. A képzést az adott kultúra tanulmányozása uralja, ami elsősorban irodalmat és nyelvészetet jelent, de a szaktárgyi ismeretek nem kapcsolódnak a nyelvtanításhoz, kevés a didaktikai óra, s a nyelvtudás elmélyülésére is korlátozottak a lehetőségek.

3. A kilencvenes évek reformtervei Olaszországban

Megérett a helyzet a változtatásra, az uniós polgárok nyelvismeretein, az oktatáson és a tanárképzésen javítani kell, hangoztatják az állami vezetők.

Vizsgáljunk most meg közelebbről egy olyan országot, amely sok szempontból hasonlít Magyarországra, s ahol a nyelvoktatással kapcsolatos kérdésfelvetések az utóbbi időben jelentősen megszorodtak.

Az olaszt a világnyelvek közé szokás sorolni, de a már idézett statisztikából kiderül, hogy az uniós diákoknak csupán két százaléka tanul olaszul,⁴ tehát az olaszoknak is kell nyelvet, nyelveket tanulniuk ahhoz, hogy Európában megértsék magukat. A nyelvoktatás Itáliában is az általános iskolában kezdődik, a francia a leggyakoribb első idegen nyelv. A gimnáziumban belép a második nyelv, de a középiskolák tantervei iskolatípusonként különböznek. A humán gimnáziumokban a latin ma is kötelező egy másik idegen nyelv mellett, de Olaszországban léteznek nyelvi gimnáziumok, ahol a diákok négy nyelvet tanulnak. Kísérleti jelleggel két tanítási nyelvű iskolákat is indítottak, melyek immár évtizedek óta, de továbbra is ideiglenes státusszal működnek. Meg kell még említeni a kisebbségi csoportok iskoláit, ahol szintén különböző formákkal találkozhatunk; a kisebbségi, egynyelvű iskolák, a kéttannyelvű intézetek, a hetenként három-négy órás anyanyelvi óraszámú tantervek és a szakköri jelleggel működő nyelvoktatás mind-mind jelen van az olasz iskolarendszerben. Az uniformizálódástól ugyan mindenki óvakodik, ugyanakkor szükség van új irányelvek megfogalmazására, s elsősorban a nyelvtanulás eredményességének a javítására.

A kérdések tehát a következőképpen foglalhatók össze:

- a) Mennyi és milyen nyelvet tanítsunk?
- b) Milyen életkorban kezdődjék az oktatás?
- c) Milyen nyelvidaktikai elveken alapszabjon a tanítás?
- d) Hogyan illeszthetők be a kisebbségek a nyelvoktatásba?
- e) Milyen kötelezettségei vannak Itáliának a bevándorlókkal szemben?
- f) Hogyan lehet emelni külföldön az olasz nyelvet tanulók számát?
- g) Hogyan lehetne közelíteni az alkalmazott nyelvészeti kutatások eredményeit a gyakorló pedagógusok munkájához?

Ezekre a kérdésekre különböző válaszok fogalmazódtak meg az utóbbi években; a következőkben ezeket az eredményeket ismertetjük.

a) Az első kérdés tűnik a legegyszerűbbnek. Ugyanakkor az a tény, hogy jó néhány országban a nemzeti nyelv és az anyanyelv nem szükségszerűen esik egybe, igen bonyolult helyzetet eredményez.

A kiindulópont minden esetben az, hogy az idegennyelv-oktatás csakis akkor lehet sikeres, ha az anyanyelvi nevelés megfelelő szerephez jut a pedagógiai programokban. Amennyiben a gyermek

első nyelve valamely dialektus vagy kisebbségi nyelv, akkor az államnyelv tanítása mellett az anyanyelven is oktatni kell, hiszen az anyanyelv kizárása jelentősen hátráltathatja többek közt a nyelvi-kognitív képességek fejlődését.⁵

Ebből következően az első oktandó idegen nyelv sok esetben már a harmadik nyelv lesz. Főlmerül a kérdés, hogy megkerülhető-e az angol. Korábban utaltunk arra, hogy Olaszországban hagyományosan a francia nyelvet tanítják, vagyis az angol már csak a negyedik helyet foglalhatná el. A reformtervek egy része nem is nevesíti az angolt, hanem uniós nyelvekről beszél, s két uniós nyelvet oktatását javasolja.⁶ Egyes kutatók szinte mintha kínosan ügyelnének arra, hogy nehogy az *angol* szót leírják. Mások azonban – köztük a már idézett Marina Sbisá is – azt vallják, hogy az angol nyelv hegemoniája immár történelmi tény, ez ellen küzdeni nem lehetséges, de nem is érdemes. Ha ugyanis az angolt kizárjuk az oktatásból, csak azt érezzük el, hogy külföldön az esetek többségében közvetlen kommunikációra nem lesz lehetőségünk. Úgy tűnik, el kell fogadnunk, hogy az angol a nemzetközi kommunikáció legfontosabb nyelve, ezért olyan tantervek kidolgozására van szükség, melyek eredményeképpen a tanulók igen jó angol nyelvi kompetenciára tehetnek szert.

Az angol egyeduralmának megtörését csak még egy idegen nyelv tanulásával érhetjük el. Kézenfekvő lenne egy másik ún. világnyelv; a francia vagy a német bevezetése, ezzel szemben azt látjuk, hogy a második nyelv választásában a vezérlő elv a regionalitás, amely annyit jelent, hogy vagy a területen élő kisebbségi csoport, vagy a szomszédos népek nyelvének tanulását javasolják. Nem másról, mint az uniós nyelvpolitika gyakorlati megvalósításáról van itt szó, mely az angol ellensúlyozása mellett, a szomszédos népek közötti nyelvi távolságok leküzdését célozza. Egy több nyelven kommunikálni tudó európai ember eszményképe bontakozik ki előttünk, s az egyes nyelvek megismerésén túl a kulturális ismeretek bővítése is előtérbe kerül.⁷

b) A második kérdés a nyelvtanítás és az életkor összefüggéseire irányul. Itt mindenképpen meg kell említenünk a korai nyelvoktatás körüli vitákat. Korábban a nyelvtanítás a középiskolai évekhez kötődött. Később mind jobban elterjedtek a korai nyelvoktatás előnyeit hangsúlyozó programok,⁸ az irányzat ellentáborában azonban azzal érvelt, hogy az idegen nyelvek elsietett bevezetése a gyermek anyanyelvi és kognitív fejlődését is veszélyezteti. Ezek a viták a közvélemény előtt is ismertek, hiszen a médiumok is gyakran foglalkoznak a témával, éppen ezért szükség lenne olyan empirikus kutatásokra, melyek a kételkedőket meggyőznék. Ezzel kapcsolatban talán Candelier írására érdemes felhívni a figyelmet, aki igen tárgyilagosan foglalja össze mindazt, amit a korai nyelvoktatásról ma tudunk. A hibát véleménye szerint ott követjük el, hogy az óvodás gyermekektől és egyáltalán a korai nyelvtanulástól csodákat várunk.⁹ Sokkal fontosabb, hogy ebben az életkorban könnyen kifejleszthetjük a nyelvi érzékenységet, és mivel a kisgyermeknek még szinte egyáltalán nincsenek előítéletei, nyitottá tehetjük más népek kultúrája iránt. Éppen ezért a kisebbségi nyelvek vagy a szomszédos népek nyelvének tanítását ebben az életkorban célszerű elkezdni, hiszen az esetlegesen alacsony presztízsű nyelveket a gyermek nem utasítja el, a középiskolás korban azonban ez már bekövetkezhet.

c) Milyen nyelvidaktikai elveken alapuljon a nyelvoktatás?

A hetvenes években Olaszországban kidolgozták a nyelvi nevelés alapelveit. Ezek a tézisek csaknem negyed évszázadig minden tanterv alapjául szolgáltak. Ha azonban mai szemmel vizsgáljuk e tételket, rá kell jönnünk, hogy a világ időközben annyira megváltozott, hogy új irányelvekre van szükség.

A tézisek abból indulnak ki, hogy az idegen nyelvek oktatása nem választható el az anyanyelvi neveléstől, s a nevelés elsősorban az iskola feladata, az iskola falain belül kell folynia. Manapság azonban azt látjuk, hogy a fogyasztói társadalomban a fiatalok, az iskolás korúak is helyet követelnek maguknak. Diákjaink az információkat, a tudást nemcsak az iskolában kaphatják meg, más forrásokból is meríthetnek. A legkézenfekvőbb példa természetesen az Internet, ahol ráadásul verbális kommunikációról van túlnyomórészt szó. A külső világ nyelve azonban olyannyira eltér az iskolától, hogy a diákoknak a tanárok által közvetített verbális formák tűnhetnek mesterségesnek, s gyakran lehetünk tanúi

annak, hogy ezeket a formákat tanulóink el is utasítják. Az iskola által kínált kulturális modell, ha nem vesztette is érvényét, jelentősége csökkent.¹⁰ Az iskolának tehát szembe kell néznie azzal, hogy a tudás megszerzésében egy a sok szereplő közül, és egyeduralma végleg megszűnt.

A nyelvtanításban is fordulóponthoz értünk. Az előző évtizedekben a didaktika nem mást jelentett, mint azon módszerek összességét, melyeknek segítségével a nyelvtanár munkája sikeres lehet. A kulcsszó tehát az oktatás volt, és kevés szó esett a tanulóiról. Az utóbbi években azonban a tanulás folyamata is előtérbe került, és a nyelvelsajátítás fázisainak megismerése fontos elemzések tárgyává vált. Ennek oka egyrészt a pszicholingvisztikai kutatásokban keresendő, másrészt viszont abban, hogy nagyon sokan nem szervezett formában tanulták meg a nyelveket.

Itália a nyolcvanas években vált bevándorló országgá. A külföldről menekülők, a munkavállalók semmilyen szervezett nyelvtanításban nem vettek részt, ugyanakkor igen jól kommunikáltak. Ekkor kezdtek el mind többen foglalkozni a spontán nyelvelsajátítás kutatásával. A nyelvtanulás folyamatát a tanuló oldaláról vizsgálták, így egészültek ki az irányított nyelvtanítással kapcsolatos ismeretek. A második nyelv elsajátításáról az első monográfia olasz szerző tollából ennek ellenére igen későn, 1998-ban jelent meg.¹¹ A kilencvenes évek legnagyobb változása tehát a tanulás-tanítás folyamatának komplex kezelése.

d) Hogyan illeszthetők be a kisebbségek a nyelvtanításba?

Ez a kérdés szinte minden európai államot érint, s nemzetközi dokumentumok sokasága garantálja az anyanyelv használatához és tanulásához kapcsolódó jogokat.¹² A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy az egyes államok jogi szabályozásából sok uniós országban még hiányzik a kisebbségvédelmi törvény, vagy a már elfogadott törvények a tantervekben és a hétköznapiakban még nem jelennek meg. Olaszország első teljes körű kisebbségvédelmi törvénye is igen későn, 1999-ben készült el, tehát még korai lenne megvalósítását számonkérni. A törvény elfogadására az első vázlatokhoz képest húsz évvel később került sor, de ez idő alatt több nyelvtanítási reformterv is napvilágot látott, melyek közül a legfigyelemreméltóbb Giovanni Freddi professzor modellje, aki az egész országra kiterjedő, egységes tervezetet alkotott. Itália többnyelvű ország, de a többnyelvűség régióként más és más. Freddi szerint a többnyelvűségnek az iskolarendszerben is meg kell találnia a helyét, de mindenhol a szülők és a gyerekek igényei szerint, illetve az adott terület jellegét figyelembe véve. Ezt a modellt Freddi 1980-ban dolgozta ki, és a kisebbségvédelmi törvény elfogadása előtt közvetlenül újra publikálta.¹³ Tervezetében az olasz nyelv, a dialektus, a kisebbségi nyelvek és az uniós nyelvek egyaránt szerepelnek, vagyis Freddi egy országos alaptanterv kidolgozására tesz kísérletet:

	Típus	Az iskola domináns nyelve	A kisebbségi nyelven oktatott tantárgyak	Egyéb nyelvek	Megjegyzések
1. Óvoda	A, Olasz nyelvű (anyanyelvűek és dialektofónok)	Olasz	–	Az első uniós nyelv (játékos bevezető)	Esetlegesen dialektus-használattal
	B, Kisebbségi nyelvű	Kisebbségi nyelv	Az óvodai tevékenységek többsége	Olasz (játékos formában)	
2. Általános isk. alsó tagozat	A, Olasz nyelvű	Olasz		Az első uniós nyelv	
	B, Kétnyelvű (kisebbségi nyelv és olasz a nyelv-szigeteken)	Kisebbségi nyelv	Hittan, földrajz, néprajz, népismeret	Olasz mint második nyelv	Az olasz a közvetítő nyelv a többi tantárgyban
	C, Kétnyelvű (regionális jelleggel, olasz és kisebbségi nyelv a nyelv-szigeteken)	Olasz	Lásd 2/B	Olasz mint nemzeti nyelv, I. uniós nyelv	Az olasz a közvetítő nyelv minden tantárgyban

3. Általános isk. felső tagozat	A, Lásd 2/A	Olasz	–	Belép a második uniós nyelv	–
	B, Lásd 2/B	Kisebbségi nyelv	Lásd 2/B	Olasz + 1. uniós nyelv	Lásd 2/B
	C, Lásd 2/C	Olasz	Lásd 2/B	Lásd 2/C	

e) Milyen kötelezettségei vannak Itáliának a bevándorlókkal szemben?

Ez a kérdés a nyolcvanas években fogalmazódott meg először, de a hatóságok még akkor sem hoztak intézkedéseket, amikor a bevándorlók száma már meghaladta az egymilliót. Jelenleg közel százezer külföldi diákot tartanak számon a hivatalos statisztikák, míg a felnőttek semmilyen szervezett nyelvtanulásban sem részesülnek.¹⁴ Azt mondhatjuk, hogy a nyelvészeken kívül senki sem foglalkozik a bevándorlók gondjaival, holott nagy részük Olaszországot végleges hazájának választotta.¹⁵

Az Olaszországban tanuló külföldi diákok egy része hivatalos státusszal rendelkezik, így helyzetük merőben eltér. A magyar tapasztalatok azt mutatják, hogy ezen a területen is sok tennivaló van még. Az olasz egyetemek láthatólag arra készültek, hogy az Erasmus-program résztvevői valamilyen szaktárgyat tanulnak Itáliában, s az olasz nyelvvel való ismerkedést megérkezésükkor kezdik el. Az olasz szakos bölcsészhallgatók éppen ezért nem tudnak nyelvi kurzusokat választani, pedig az irodalmi és a nyelvészeti tárgyakon kívül a nyelvtanulás lenne a legfőbb céljuk.

f) Magyarországot úgy tartják számon, mint azt az országot, ahol világviszonylatban a lakosság legnagyobb százaléka tanul olaszul. Az olasz nyelv azonban nemcsak hazánkban, de az egész világon rendkívül népszerű. Ugyanakkor a tankönyvírók és a piac nem reagál helyesen az igényekre, mert nem veszik tekintetbe azt a tényt, hogy a nyelvtanulók döntő többsége középiskolás korú. Számos új tankönyv készül, de ezek mindegyike felnőttek számára íródott, és kizárólag az itáliai egyetemek igényeit igyekszik kiszolgálni. Még ha eltekintünk is attól a problémától, hogy a tankönyvek egy „anyanyelv nélküli” diákhöz szólnak, és semmilyen kontrasztív törekvést sem találunk bennük, akkor is meglepő, hogy a kiadók lemondanak a világ különböző országainak középiskolásairól.¹⁶

g) Az utolsó kérdés a kutatások és a gyakorlat közötti távolságok leküzdésére irányult. Talán ez az a probléma, melyben a legnagyobb lépéseket tette meg az olasz nyelvészek és pedagógusok társadalma az utóbbi években.

A már idézett Giovanni Freddi, az itáliai modern nyelvdidaktika legelismertebb alakja, legutóbbi könyvében arra tesz kísérletet, hogy a nyelvtanár számára legszükségesebb ismereteket összefoglalja. A kötet nem módszertani kézikönyv; címe *Pszicholingvisztika, szociolingvisztika, nyelvdiaktika*. Freddi szerint a nyelvtanárok munkájának sikere attól is függ, hogy az alkalmazott nyelvészet eredményeit mennyire képesek felhasználni mindennapjaikban.

A másik szimbolikus vállalkozás Camilla Bettonié, akit szociolingvistaként tartunk számon, de nemrégiben egy új szerepkörben, tankönyvíróként is megismerhettünk. Bettoni szándéka az volt, hogy szerzőtársával egy olyan nyelvkönyvet írjon, mely grammatikai ismeretek mellett az olasz nyelvű kommunikáció legjellegzetesebb vonásait tartalmazza, vagyis az élő nyelvet közvetíti.¹⁷

4. Összegzés

A nyelvtudás és a nyelvtanulás kapcsán gyakran azt gondoljuk, hogy az uniós országokhoz képest immár behozhatatlan a lemaradásunk. Az olasz példa bemutatásával azonban azt próbáltam bizonyítani, hogy más államok is sok-sok problémával küszködnek, s ezekre a kérdésekre sajnos nem lehet univerzális válaszokat adni. A megoldás felé vezető úton az első lépés talán az lesz, ha a kutatók és a gyakorló pedagógusok párbeszédet kezdenek egymással. Ennek fórumai nemcsak a hagyományos továbbképzések lehetnek, amelyeken a kommunikáció igen gyakran egyirányú, hanem azok az alkalmazott nyelvészeti Ph.D.-programok, melyekbe immár egyre több aktív nyelvtanár kapcsolódik be.

JEGYZETEK

- ¹ Terestyéni Tamás, *Vizsgálat az idegennyelv-tudásról*, In: Modern Nyelvoktatás, 1996. 3. 15. Terestyéni adataiból kiderül, hogy a hetvenes-nyolcvanas évek fordulójától a kilencvenes évek közepéig mindössze két százalékkal emelkedett a nyelvtudók száma Magyarországon.
- ² Terestyéni Görögországot, Portugáliát és Finnországot említi.
- ³ Siguan, M., *La Europa de las lenguas*, Alianza, Madrid, 1996. 171. Siguan hozzáteszi, hogy az egyetemen a választható nyelvek listája jelentősen bővül.
- ⁴ Siguan, i. m. 171.
- ⁵ Sbisà, M., *Un'utopia linguistica* In: Italiano e Oltre, 1999. XIV. 95.
- ⁶ Freddi, G., *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, UTET, Torino, 1999. 110.
- ⁷ Az új évezred nyelvpolitikai elveinek kidolgozásában Szépe György munkásságát kell elsősorban megemlítenünk. V. ö. Szépe–Derényi (szerk.), *Nyelv, hatalom, egyenlőség*, Corvina, Budapest, 1999. 251-273.
- ⁸ V. Titone, R., *Per una educazione plurilingue e interculturale*, ELI, Recanati, 1997. 23-31.
- ⁹ Szépe, i. m. 260.
- ¹⁰ Simone a váltás időpontját az 1976. évben jelöli meg, amikor az olasz televíziót szinte elárasztották a japán rajzfilmek. Simone, R., *Le Tesi per il 2000*, In: Italiano e Oltre, 1999. XIV. 85.
- ¹¹ Pallotti, G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998. 380.
- ¹² V. ö. Kollár A., *Nyelvpolitika és nyelvi jogok Olaszországban*, In: Módszertani Közlemények, 1999. 39/5. 194.
- ¹³ Freddi, i. m., 110.
- ¹⁴ Kollár A., *Interkulturális nevelésről olaszországi tapasztalatok tükrében*, In: Módszertani Közlemények, 2000. 40/3. 132.
- ¹⁵ A téma legkiválóbb ismerője Itáliában Anna Giacalone Ramat.
- ¹⁶ A legfontosabb olasz intézetek, melyek külföldiek oktatásával foglalkoznak: Perugia és Siena egyetemei. Az utóbbi években Magyarországról fogad diákokat a római Università Tre is.
- ¹⁷ Bettoni, C., Vicentii, G., *Passaggiate italiane*, Bonacci, Roma, 1997. 288.

FERENCZI ISTVÁN igazgató
APNE INTÉZMÉNY
Nyírmada

Rendszerszemlélet a cigány gyerekek iskolai esélyteremtésében

Egy roma gyerekek hatékony nevelését vizsgáló kerekasztal-beszélgetés hozzászólásában hangzott el a következő jó szándékú, de türelmetlenségből fakadó megnyilatkozás: „Mindig csak a nevelésről beszélünk, ha a cigány gyerekek gondjairól van szó, azt mondják már meg nekem, hogy hogyan tanítsam meg a hetedikes túlkoros roma fiúknak a matematika tantervi követelményeit.”

Azt hisszük, igaza van a kollégáné kilátástalanságot sugalmazó kifakadásának. Bizonyára nem fogja tudni a túlkoros, a tanórai munkához hozzá nem szoktatott, netán félanalfabéta tanítványát megtanítani arra a minimális ismeretanyagra, amire a nyolcadikos követelmények teljesítése biztonságosan építhető.

Ez a kollégáné feladatorientált, tenni szeretne, nem férhet kétség jószándékához. A sikertelenség mégis „borítékolva” van szakmunkáját illetően, mert az iskolai tapasztalatok azt jelzik, hogy a szokásos módszerekkel és tartalommal történő iskolai tanítás fejlesztő hatása önmagában nem képes kompenzálni a cigány gyerekek iskoláskor előtti pszichológiai képességében meglévő hiányokat, majd a tankötelezettség ideje alatt az alapkészségekben (olvasás, helyesírás, számolás) bekövetkező nagyfokú lemaradást.