

Az elméleti jellegű előadások – gyakorlati céllal – azt fejtegették, hogy mennyire felel meg az iskolaszervezet, a tanárképzés és a nyelvtudomány az új kívánalmaknak. Az új helyzetre szervezési és módszertani javaslatokat tettek az előadók. Elfogadták azt a véleményt, hogy a nyelvet jól és hitelesen megtanulni csak a nyelvországban lehet. (Régen a magyar társadalomban ez eléggé elterjedt vélemény volt. Magam is osztom félig-meddig a szóbeliségre vonatkozóan; az írásos nyelvhasználatot kellő szorgalommal megtanulhatja bárki a hazájában is.) Szervezni és szorgalmazni kell tehát a diák- és tanárcserét. Előkerült a mintegy negyedszázaddal előbb szakirodalmi témává, majd pár év múlva elenyészett gondolattá lett funkcionális nyelvtanítás. Az új helyen megtelepedő munkásnak, iparosnak ugyanis nincs ezerkétszáz órányi ideje nyelvtanulásra, és csak annyit akar tudni, amennyi az élethez kell, de azt nagyon hamar. A legtöbb előadó foglalkozott a nyelvország kultúrájának rendszeres és módszeres tanításával is. Ezt nagyon fontosnak tartották. Annyira, hogy szerintük akár a tanuló anyanyelvén is lehet tanítani, ha másként nem megy. Egy másik országba települő család, munkavállaló légüres térbe kerül, ha a környezet kulturális közegében nem tud eligazodni. Nem elég tehát a helyi nyelv ismerete.

Az előadások csaknem fele beszámoló jellegű volt: melyik intézmény mit tett, mit fog tenni a tanárképzés megújítása, a tanár- és diákcserék, a kulturális nevelés stb. érdekében, a nemzeti elfogultságok ellen.

...Így készül a nyelvoktatás arra a szerepre, amelyre a soknyelvű, gazdag műveltségű egy-Európában vállalkozni kell.

Claude Olivieri: L'Europe et les langues. Dimensions européennes dans les pratiques d'enseignement et de formation en langues étrangères. Asdifle, Paris, 1993. 132 p.

BÁN ERVIN

Peremhelyzetben

Alternatív pedagógiai módszerek esélye cigány gyermekek oktatásában

Hazánkban jelenleg a szakemberek kb. 6-800 ezerre becsülik a cigány népesség számát. Köztudomású, hogy a cigányság családalapítási szokásai lényegesen eltérnek a magyarokétól: viszonylag nagy százalékban tizenéves korban házasodnak meg, amit hamar követ a gyermekáldás. Gazdasági, szociális megfontolások csak nagyon ritkán befolyásolják a gyermekek számát. Egy igazi, hagyományos cigány családban sok gyermek (négy-öt vagy ennél is több) a megszokott és kívánatos. Mindezek a körülmények azt eredményezik, hogy a magyar népességnél sokkal gyorsabban nő a számuk.

A cigány lakosság szociális helyzete – bár van egy elég vékony, középosztályba felemelkedett réteg – az ország többi nemzetiségéhez viszonyítva a legproblémásabb. Iskolázottságuk átlaga nagyon alacsony. A gyermekek jelentős része nem végzi el a nyolc osztályt, sokan már az alsó tagozatban „elakadnak”. Régen a szocialista munkaviszonyok között, az ipar és mezőgazdaság peremvidékén, a legalacsonyabb képzettséget igénylő munkaterületeken koncentráltak. A rendszerváltás után folyamatosan szűntek meg azok a bányák, nagyvállalatok és termelőszövetkezetek, amelyek nagy százalékban cigány munkaerőt alkalmaztak, így a döntően szakképzetlen cigány dolgozók tömegei elvesztették azt a megélhetési forrást, ami őket eddig – bár a társadalom legalsóbb ré-

tegében – mégis stabilizálta. A cigány gyermekek családi háttere most még bizonytalanabbá és sérülékenyebbé vált.

Hagyományos iskolarendszerünk nem tudott megfelelni a magyar gyermekek átlagos műveltségi és iskolaérettségi szintjétől jóval elmaradottabb cigány gyermekek oktatásával járó feladatoknak. Sokak által megfogalmazott és leírt szindróma, hogy az iskola megszilárdítja, tovább élteti a szociális hátrányokat. A nyolcvanas évekig országosan elterjedt „megoldás” volt, hogy a beiskolázáskor a körzeti iskolaérettségi vizsgálat a cigány gyermekeket korrekciós osztályba utalta. Ráadásul erre a vizsgálatra gyakran a szülő tudomása és engedélye nélkül vitték a gyermeket. Ezzel a lépéssel a magyar diákok iskolai környezetébe csak a garantáltan polgárosodott „újmagyarok” kerülhettek be, olyanok, akiknek a családja már „nem cigány módon” élt.

A korrekciós osztályokban aztán az enyhén szellemi fogyatékos gyerekeknek kijáró tudásanyagot próbálták beültetni a fejükbe. Elképzelhető, hogy mennyire volt vonzó az ilyen iskolai elfoglaltság, tanárnak, diáknak egyaránt. Innen pedig már nem nagyon volt „visszaút” a „rendes” osztályokba, a középiskolai továbbtanulásról nem is beszélve. A valójában esetleg jó adottságokkal rendelkező gyerekek zöme is végképp megrekedt a szakképzetlen segédmunkára való alkalmasság szintjén, a társadalom legalacsonyabb kasztjában.

A hagyományos követelményeket támasztó, a magyar családok kulturális, szocializációs hátterével rendelkező, nagyobb részt óvodából kikerülő gyerekekre épülő iskolákban, vegyes osztályokban a cigány gyerekek a legtöbb esetben elkülönülnek.

Lemaradásuk, hátrányuk magyar társaikkal szemben még feltűnőbbé válik. A sorozatos kudarcok közömbössé, vagy a tanulással szemben ellenállóvá teszik őket. Bukdácsoznak, amíg föl nem adják a küzdelmet, vagy le nem morzsolódnak. Az esetek döntő többségében a cigánysággal szemben negatív attitűddel bíró, és/vagy problémáikkal szemben értetlenül álló pedagógusok tanítják őket, akik általában szakmailag sincsenek felkészülve a körülmények igényelte speciális feladatra.

Czeizel Endre (1) kimutatja, hogy a cigányság hátránya nem genetikai adottságokból vezethető le, sokkal inkább a körülményeken, a háttéren múlik.

Megfelelő oktatás nélkül mindinkább fenyeget egy szociálisan állami pártfogásra szoruló, kiszolgáltatott réteg egyre nagyobb arányú újratermelődése, egy lumpenizálódó, balkanizálódó „másik Magyarország” konzerválódása. Nem gondolom, hogy ezt a századok alatt kialakult s a rendszerváltás óta egyre inkább elmérgesedett helyzetet az oktatás egyedül képes lenne megoldani, de a rá eső részt mindenképpen vállalnia kell, mert az elvesztegetett idő újabb elveszett korosztályt jelent.

Cigány osztály

A pedagógiai szakirodalomban a hatvanas és nyolcvanas években több hullámban felújult a vita arról, hogy vajon helyes-e (erkölcsi szempontból) s eredményes-e (hatékonyság szempontjából) homogén cigány osztályokban elkülönített oktatást folytatni. A gyakorlatban a hatvanas évektől állandóan nőtt a cigány osztályokat indító iskolák száma (2), viszont nincsen a cigány gyermekek kultúráját, fejlettségi, nyelvi adottságait, szociális körülményeit, meghatározó személyiségjegyeit figyelembe vevő kidolgozott és alkalmazott pedagógiai módszer a számukra. Így érthető, hogy a legalaposabb módszerekkel végzett felmérések (3) teljes egyértelműséggel mutatták ki, hogy a homogén cigány osztályba járó tanulók teljesítménye jóval alatta maradt a vegyes osztályban tanulókének.

A hetvenes évektől, néhány helyen, kísérleti jelleggel egy-egy cigány tanító, vagy a cigány gyerekekkel azonosulni képes nem cigány pedagógus vette kezébe a diszkriminált cigány osztályok tanítását. Megpróbálták cigány tanítványaik alapvető elfogadásából kiindulva, érdekeiket felhasználva végezni az oktató-nevelő munkát. (4) Munkájuk elsősorban példaértékű volt, megmutatta azt az erkölcsi alapot, amely feltétele egy hátrányos helyzetű kisebbség eredményes iskolázásának.

Az utóbbi években – egyrészt helyi, szülői, másrészt cigány értelmiségi körökben – egyre többször vetődik fel egy újfajta, a cigány etnikum értékeit, kultúráját, azonosság-

tudatát megőrző és fejlesztő iskolai oktatás igénye. Ez – természetesen – az alapfokú iskoláztatásban kezdődne, alapjait ott kellene megteremteni. Módszertani háttere azonban rengeteg problémát vet fel, s idáig nem született egyetlen olyan megoldás sem, amely alternatívaként felmerülhet. Azok az iskolák, amelyek magukat nemzetiségnek deklarálják: középiskolák (Gandhi Gimnázium Pécsen; Kaly Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola Budapesten), tehát az elvégzett nyolc általános iskolai osztályra, az ott megszerzhető készségekre építenek. Pedagógiai céljaikat mátt ennek függvényében fogalmazzák meg, s elsősorban a szakmai vagy főiskolai, egyetemi továbbtanulást kívánják elősegíteni. (5) Sajnos azonban, a cigány tanulóknak csak egy része jut el a nyolcadik osztály befejezéséig. A problémák alapja a megoldatlan általános iskoláztatás.

Miért lenne előnyös – a cigány gyerekek szüleinek kérésére, illetve beleegyezésével, támogatásával – speciális módszerrel működő, homogén cigány osztályok keretében oktatni az általános iskola alsó és felső tagozatában? A cigány gyerekek hátrányai egyes területeken a magyar gyerekekhez viszonyítva igen nagyok. Saját értékeikre ébresztve, nyelvüket, kultúrájukat az oktatásba szervesen beépítve kellene identitástudatukat megalapozni, s ezzel megteremteni a társadalmon és iskolán belüli önértékelésüket.

Néhány gondolat egy alternatív módszerről

A cigány osztályokban alkalmazott pedagógia nem indulhat ki csak abból, hogy mit kíván, mit követel a többségi társadalom a kisebbségtől, mert az az oktatás alanyai számára mindig egy külső kényszer élményét kelti. Az alkalmazkodás nehézségeiből adódó kudarcélmények a diákok tanulási motivációját folyamatosan csökkentik. A hazánkban már egyre ismertebbé váló Waldorf-módszer emberközpontú szemléletével kellene közeledni ehhez a problémához. Egy nagyon széles körű pszichológiai-pedagógiai felmérés megállapíthatná, hogy mik azok a jellegzetességek, képességek, vagy kedvelt elfoglaltságok, amelyek a cigány gyermekek életét meghatározzák. Diósi Ágnes megkérdezett több azonos korú kisiskolás magyar és cigány gyermeket: mi az, ami nélkül nem tudnák elképzelni az életüket? (6) Míg a magyar gyerekek anyagi javakat, civilizációs eszközöket soroltak fel, addig a cigány gyerekek egybehangzó válasza az volt, hogy zene és tánc nélkül nem tudnának élni. Miért ne lehetne ezt szervesen alkalmazni az általános iskolában? Miért kell a gyerekeket feltétlenül rögtön belekényszeríteni a padok közé, számukra teljesen idegen szituációba? Olyan alternatív módszert kell kidolgozni, amely a tevékenységeknek nagyon széles skáláját használja fel.

Miért a Waldorf-módszer? A *Rudolf Steiner* által kidolgozott pedagógia elmélete és a gyakorlati tapasztalatok szerint hátrányos helyzetű gyermekek oktatására is alkalmas. A különböző adottságú gyerekek együtt tanulnak és kölcsönösen ösztönzik egymást. Nem az eredmények, a teljesítmények a fontosak, a gyerekeket nem versenyeztetik egymással, nem siettetik az előrehaladásukat. A társadalomban amúgy is peremhelyzetben lévő, a megkülönböztetést állandóan érzékelő cigány gyermekeknek nagy szükségük van egy teljesen másfajta, toleráns, meleg, szeretetteljes környezetre az iskolában. Ennek alapvető tényezője a pedagógus, aki folyamatosan képes figyelni a gyerekekre. Minden egyes gyerek önálló, öntörvényű, egyszerűségében értékes személyiség. Az oktatás a gyerekek haladásához alkalmazkodik. Főleg az első két évben kevés az igazán „iskola-szerű” foglalkozás, azokat is sűrűn váltogatja énekes, táncos, mozgásos, vagy festő, rajzoló, kézműves, játékos esemény. A tanárok a gyerekek koncentrációképességéhez szabják az egyes tanulási egységek hosszúságát. S ami a legfontosabb, a Waldorf-módszer nem alkalmaz személyes büntetést – sem közvetlenül, sem osztályzással. A gyerekek érdeklődésének fenntartásával, a jó légkör biztosításával, az érdekes és minden napra új felfedezéseket, játékokat ígérő jó közösségi együttlétekekkel érik el a tanulással és iskolával kapcsolatos minden ellenőrzés kiküszöbölését. A tanárnak kötelessége állandóan figyelemmel kísérni minden egyes gyerek tanulmányi előrehaladását, testi, lelki, szellemi fejlődési stádiumát, családi és szociális körülményeit, társaihoz fűződő kapcsolatát. Egyértelmű, hogy ez mennyire fontos a hátrányos helyzetű cigány gyerekekkel kapcsolatban is. Tehát szükséges egy cigány Waldorf-módszer. A tanárnak a pedagógiai ismereteken,

speciális képzettségen túl ismernie kellene a cigányság történetét, kultúráját, mentalitását. A Waldorf-módszert tovább kellene fejleszteni ebbe az irányba, be kellene építeni a cigány nyelvet és irodalmat az alsóbb osztályok tanulmányaiba, a cigányság történelmét és néprajzát pedig a felsőbb évfolyamoknak kellene megismerniük.

Diósi György egy ideális cigány iskolát vázol fel, és végső következtetése, hogy a cigány gyerekeknek egy minimalizált, egyszerűsített „magyar” tananyagot kell tanítani. Én úgy gondolom, hogy sokkal jobb a Waldorf-pedagógia megközelítési módja, amely arról szól, hogy minden gyermeknek joga van a képességeit sokoldalúan kibontakoztatni, s az iskolának igazi feladata és kötelessége, hogy ehhez segítsen hozzá.

JEGYZET

- (1) *Czeizel Endre*: A cigánygyermek adottságai és az öröklődés. = *Köznevelés*, 1981. 3. sz. 9.p.
- (2) *Csongor Anna*: Szegregáció az általános iskolában. Cigány osztályok Magyarországon. OKI, „Kutatás közben”, Budapest, 1991.
- (3) *Réger Zita*: Cigányosztály, „vegyes osztály” – a tények tükrében. *Valóság*, 1978. 8.sz., 77-88. p.
- (4) *Diósi Ágnes*: Cigányút. Budapest, 1988.
- (5) *Vajda Imre*: Roma nemzetiségi szakiskola. = *Köznevelés*, 1994. november 11. 36.sz., 7.p.
- Várhegyi György*: A nyelvi kísérlet hatása. (Beszélgetés Zsolnai Józseffel). In: *Művelődési egyenlőtlenség*, V. kötet. Szerk.: *Csongor András*, OKI, Budapest, 1987.
- Vég Katalin*: Cigány útvesszők 1. *Amaro Drom*, 1984. november, 14-15.p.
- Vég Katalin*: Cigány útvesszők 2. *Amaro Drom*, 1994. december.
- Vekérdi Tamás*: A Waldorf-iskola első három évének programjáról. Budapest, 1990, 24-25. p.
- (6) *Diósi Ágnes*: i. m.
- (7) *Diósi György*: Gondolatok egy lehetséges cigány iskola modelljéhez. *Phralipe*, 1991. 9.sz. 3-6.p.
- Forray R. Katalin*: A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának problémái Magyarországon. In: *A határmenti együttműködés és az oktatás*. Szerk.: *Forray R. Katalin, Andreas Pritersky*. Budapest, 1992. 30-37.p.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András*: A cigánygyerekek iskoláztatásának néhány ellentmondása. *Köznevelés*, 1987. 19.sz., 3-4.p.

SÁGHY ERNA

Pedagógusok a szülőkkel 1-4.

A tankönyvek többsége – főleg a régebbiek – úgy tárgyalják az iskolai oktatást, nevelést, mint bipoláris folyamatot, melynek egyik végén a pedagógus van, a másikon a tanuló. Egyre inkább nyilvánvaló azonban, hogy valójában tripoláris folyamatról van szó, amely leginkább egy egyenlő oldalú háromszöggel szemléltethető, melynek csúcsai a gyermek, a szülő és a pedagógus helyzetét jelzik a folyamatban. (Nem hiszem, hogy akadna szakember, aki meg tudná – vagy meg merné – mondani, hogy a három közül melyik a fontosabb.)

A szülő szerepére az iskolai neveléssel kapcsolatban a hazai pedagógiai szakirodalom szerzői – néhány kivételtől eltekintve – általában csak másodlagosan, harmadlagosan szoktak utalni. A kivételek közé tartozik Füle Sándor, a neveléstudományok kandidátusa, akinek neve régóta ismerősen cseng a magyar pedagógusok előtt. Dr. Füle tanított a legalsóbb foktól a főiskoláig, de részt vett az országos irányító munkában is. Közben sorra