

mtatkki

Hungarian Academy of Sciences
Centre for Social Sciences
Institute for Minority Studies

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az
[Europeana felhasználói szabályzatát](#).

INÁNTSY-PAP Ágnes:

A multikulturalizmus mint a szociokulturális hátrányból eredő nyelvi deficit kompenzációjának egyik alapköve

A Bölcsék Tanácsa Oktatási Bizottsága által felkért szakértők a magyar oktatás helyzetét elemző *Szárny és teher* című tanulmánykötetében jelent meg Prof. Csermely Péter gondolata, ami jelen közlemény kiindulópontja

„A rendszerváltáshoz kapcsolódó gazdasági-társadalmi folyamatok következtében kialakult egy legalább 700 ezres létszámú mélyszegénységben élő tömeg, amelynek immár a harmadik generációja válik úgy felnőtté, hogy újra-termeli szülei alacsony iskolázottságát, és nincs esélye arra, hogy rendszeres munkát találjon magának. A mélyszegénység nem romaprobléma, hiszen e rétegnek csak a bő harmada, szűk fele roma, és a romák körében is hasonló arányt képviselnek a mélyszegénységben élők.”¹

Társadalmunk e széles rétegének iskolai sikertelensége számos okra vezethető vissza. Fejes és Józsa megközelítésében

„a pedagógia szempontjából a hátrányos helyzet azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli meg, melyek az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet eredményeznek”²

A hazai kutatások nagy számban alátámasztják azt a tényt, hogy a hátrányos helyzetű diákok nagy része szociokulturális környezete miatt nem tud megfelelően teljesíteni a közoktatásban.

Gyarmathy Éva *Hátrányban az előny* címmel megjelent munkájában a szociokulturális hátrány behatárolására Páskuné Kiss Judit 2010-ben a meghatározott szempontsorát vette alapul:

1 CSERMELY PÉTER, „Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú problématerületei? Milyen változások tapasztalhatók az oktatáshoz való hozzáférés egyenlőségeiben? Hogyan alakul a szegregáció mértéke? Hogyan változott meg a tehetség gondozás gyakorlata?”, in CSERMELY PÉTER (szerk.), *Szárny és teher*, Budapest 2009, 142.

2 FEJES JÓZSEF BALÁZS – JÓZSA KRISZTIÁN, „A tanulási motiváció jellegzetességei a hátrányos helyzetű tanulók körében”, in *Magyar Pedagógia Szeged*, 2 (2005) 185-205.

- „– szülők iskolázottsága
- szülők egzisztenciális biztonsága (munkanélküliség, állandó munkahely hiánya)
- család stabilitása (felbomlott családok, egyedülálló szülők)
- eltartottak száma (eltartottak száma meghaladja az eltartókéét)
- kisebbségi etnikai helyzet (Magyarországon a cigánysághoz tartozás)
- lakóhely szerinti különbségek (rossz lakáskörülmények, aprófalvakban, hátrányos helyzetű területeken élő).³

A közoktatásban megtapasztalható alulteljesítéshez, demotiváltsághoz vezető hátrányok okait sokféle módon csoportosíthatjuk, illetve elemezhetjük. A fent említett Fejes-Józsa tanulmány három nagy csoportba osztva elemezte e hátrányokat, anyagi, érzelmi és nyelvi hátrányként megnevezve azokat.⁴ Szűcs Norbert PhD értekezésében rámutat arra, hogy a hátrányos helyzetű tanulók többsége szociokulturális környezete miatt teljesít rosszul az iskolában. Kiemeli a nyelvi hátrányt, mert a diákok nagy része nincs birtokában a „kiterjesztett nyelvi kódoknak”, ami megfelel az oktatási intézmények elvárásainak. Hivatkozik arra, hogy sok esetben a pedagógusok sincsenek kellőképpen felkészítve a hátrányos helyzetű gyerek oktatása során felmerülő sajátosságokra. A tanulói motivátlanságot is okként jelöli meg, amit a legtöbb esetben már a családból hoznak. Sokszor nehézséget okoz, hogy nincs megfelelő kommunikáció a szülők és az iskola között, végül a családok rossz szociális helyzete, ami jelentheti azt is, hogy a gyerekeknek nincs megfelelő fel-tétel (pl. íróasztal) ahhoz, hogy felkészüljön az iskolai tananyagból.⁵

Gyarmathy a szociokulturális hátrány elemzésekor részletesen taglalja és elemzi többek között azt, hogy a szellemi fejlődés, tanulmányokban való előrehaladás és a sikeres beilleszkedés szempontjaiból komoly hátrány, hogy a szociokulturálisan hátrányos helyzetben lévő tanulók még az iskolakezdéshez szükséges alapokat sem kapják meg. A nélkülözés, a szegénység, a rossz tápláltság miatt nemcsak a testi, de a mentális fejlődésükben is hátrányok kialakulásához vezethet kortársaikkal szemben. Hangsúlyozza, hogy a családok anyagi problémái, mindennapos megélhetési gondjai, körülményei szinte lehetetlenné teszik, hogy olyan alapvető eszközök (mint pl. a könyv, fejlesztő játékok) segíthessék e diákok fejlődését, illetve felkészülését az álta-

3 GYARMATHY ÉVA, *Hátrányban az előny*, Budapest 2010, 9.

4 FEJES – JÓZSA, „A tanulási motiváció jellegzetességei a hátrányos helyzetű tanulók körében”, 185-205.

5 SZÜCS NORBERT, *A többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai*, (Doktori /PhD/ értekezés), Pécs 2012, 16-17.

lános iskolai tanulmányok megkezdésére. További hátrányként jeleníti meg, hogy sok esetben a család értékrendjéből is eredhet hátrány, hiszen a tanulás és tudás, értékteremtés nem mindig jelent értéket ezekben a családokban. A gyerek fejlődését nagymértékben befolyásolja az őt körülvevő környezet, a szülők elvárásai és a gyerekek jövőjével kapcsolatos elképzelései is messze alacsonyabbak ebben a társadalmi rétegben. Az értékközvetítés problémáján túl a szociokulturálisan hátrányos családokban a „megküzdési stratégiák” sem támogatják a gyermekeket a teljesítményeik eléréséhez.

Gyarmathy világosan rámutat arra, hogy számos esetben a képességek fejlődését közvetlenül befolyásoló jelentős hátrányt a kulturális elmaradottság és az ennek következtében kialakuló ismeret és szókinshiány és általában a verbális téren mutatkozó gyengeség is okozza. Így véleménye szerina hátrányos szociokulturális környezetből érkezők képességstruktúrája sokban eltér a magasabb szociokulturális háttérűektől.⁶

Ezen tényezők nagymértékben befolyásolják a közoktatásban megjelenő tanulói sikerességet, illetve kudarcokat. Réger Zita *Utak a nyelvhez* című munkájában rámutat arra, hogy

„társadalmi környezet, társas kapcsolatok nélkül nem jöhet létre teljes értékű emberi beszéd, ezt tanúsítja Viktor az aveyroni vad fiúcska vagy Genie, az izoláltan felnövő kislány esete. Noha mindkettlen valószínűleg normális gyerekként születtek, társas kapcsolatok hiányában, súlyos, jövátéhetetlen értelmi és nyelvi károsodást szenvedtek”.⁷

A bennünket körülvevő szűkebb és tágabb társas környezetből tanult nyelvi és kommunikációs minták fognak alapul, illetve mintaként szolgálni a nyelvszajátításunk és később a világgal való kommunikációnk folyamán. Az anyai beszéd, mint kulcsmotívum jelenik meg és a későbbi nyelvhasználati módjainkat is nagymértékben befolyásolják ezt. Továbbá azt is mondhatjuk, hogy az anyanyelv átadása, nem egy elszeparált folyamat, hanem kultúráközvetítő és a körülöttünk levő világ percepciójának attitűdjeit is formáló procedúra. Oláh Örsi a nyelvi hiányelméletéről írva úgy fogalmaz, hogy a „nyelvi hátrány nyelvhasználati lemaradás, nyelvi gyengeség: a nyelv elvonatkoztatás képességének (absztrakciójának) gyöngesége”. Véleménye szerint ennek hatása egyértelműen elsősorban az oktatási területén mutatkozik meg és ennek lehetséges következménye az iskolai sikertelenség, frusztráció és az

6 GYARMATHY, *Hátrányban az előny*, 10.

7 RÉGER ZITA, *Utak a nyelvhez*, Budapest 2002, 9.

esetleges továbbtanulás meg nem valósulása.⁸ A másik oldalról megközelítve az is alátámasztott tény, hogy a nyelvi hátrány „csak” egy állapot, amely fejleszthető és korrigálható, és deficitként leginkább az iskolai tanulmányok szintjén jelenik meg.

Mindenképpen érdemes néhány gondolat, mondat erejéig kitérni a nyelvi hátrány okaira, eredőire. Tornyik Judit a nyelvi szocializáció fogalmának definiálása kapcsán hangsúlyozza, hogy a „nyelvi szocializáció tulajdonképpen a társadalomba való beilleszkedés folyamatának alapvetően meghatározó része, mialatt az ember nyelvi és kulturálisan kompetens tagjává válik az őt körülvevő közösségnek, megtanulja anyanyelvét, annak grammatikailag helyes használatát. A nyelvet, mint az egyik legfontosabb kulturális »univerzálét« határozza meg”.⁹

Ezt a gondolatsort erősíti meg Réger Zita is, aki így fogalmaz, hogy „hogyan alakul a beszédkapcsolat a kisgyermek és környezete között, az függ az adott társadalom szerveződéseitől, alapvető értékeitől, hiedelmeitől, beszélési szokásaitól... mindezek bizonyos fokig azt is befolyásolják, hogy mit és hogyan tanul meg a kisgyermek”.¹⁰ Hasonló gondolatot ír le Oláh Őrsi is, mikor így közelíti meg a kérdést: „a társadalom befolyásolhatja, meghatározhatja a nyelv struktúráját: a két rendszer együttes életet él. Azt az állítást, hogy egy nyelv struktúrája befolyásolja beszélőinek világszemléletét, gondolkodásmódját”.¹¹

Minden egészségesen született gyermek egy olyan képességgel rendelkezik, ami alkalmassá teszi őt arra, hogy – elsődlegesen – az anyanyelvét képes legyen elsajátítani. Ez az emberiség átöröklődő specifikuma, de az, hogy milyen nyelvet fog tanulni, és az milyen nyelvi egyediségekkel fog rendelkezni, az nem előre kódolt és egyedi. A családi, illetve a közvetlen társadalmi környezetben elsajátított nyelvhasználat, valamint a kommunikációs kompetenciák és sajátos nyelvi kódok a diák számára a közoktatásban zajló iskolai tanulmányaik alatt előnyt vagy hátrányt jelenthetnek. Minden olyan magatartásforma, ami az édesanya és a gyermek között kialakul a születéstől kezdve az első mosolytól a gagyogásig, mind a kommunikációs kapcsolatfelvételt célozzák meg, ami később beszéddé, önálló értelmes, mások számára vilá-

8 OLÁH ŐRSI TIBOR, „A nyelvi hiányelmélet”, in B. NAGY ÁGNES – SZÉPE GYÖRGY (szerk.), *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. – Iskolakultúra*, Pécs 2006, 116.

9 TORNAYIK JUDIT, „Nyelvi szocializáció és oktatás”, in *Új Pedagógiai Szemle*, Budapest 2005 március.

10 RÉGER, *Utak a nyelvhez*, II.

11 OLÁH, „A nyelvi hiányelmélet”, 117.

gosan értelmezhető szóbeli megnyilvánulássá alakul át. Nyilvánvaló, hogy a legfontosabb kommunikációs minta az édesanya lesz az anyanyelv elsajátítás során. Így a beszédmódok, illetve az önkifejezés nagyon különbözőek, egységesek lehetnek. Mégis látnunk kell, hogy bizonyos társadalmi, illetve etnikai nyelvi csoportokat jellemző általános vonásokat is megjelölhetünk. Réger Zita Utak a nyelvekhez című könyvében különböző lehetőségeket mutat be a nyelvelsajátításra. Ochs és Schieffelin különböző kulturális háttérű gyermekeket figyeltek meg, és két interakciós mintát jelöltek meg: a gyermekközpontú és helyzetközpontú stílusokat.¹² Tornyik cikkében összefoglalóan így jellemzi a két stílust:

„Ochs és Schieffelin különböző kulturális háttérű gyerekgondozók interakciós mintáit megfigyelve, két interakciós mintát kategorizáltak: gyermekközpontú és helyzetközpontú stílust jelöltek meg. A gyermekközpontú kommunikációs stílus jellemzője a gyermekhez való alkalmazkodás, a gyermek mint potenciális kommunikációs partner megjelenése a beszéd folyamatban. Ezzel szemben a helyzetközpontú stílus esetén a felnőttek azt várják a gyermektől, hogy ő alkalmazkodjon a beszédhelyzethez, arra hajlanak, hogy ne egyszerűsítsék le a beszédet a gyermek szintjéhez. A fenti két példánál maradván, a kaliforniai helyzetközpontú, míg az angol-amerikai anyák esetében gyermekközpontú beszéd írható le, miközben az európai népesség standard mintái is az utóbbi csoportba tartoznak. A két interakciós minta nem örökre szól, és nem jelenti azt, hogy ne lenne átjárhatóság közöttük. A gyermekközpontú beszéd a gyermek fejlődésével fokozatosan helyzetközpontúvá változik, változhat.”¹³

Pap Mária és Pléh Csaba A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén című tanulmányukban összefüggést kerestek a beszédprodukciónak minősége és a szociális helyzet között. Arra a kérdésre keresték a választ, hogy az iskolába lépés idején kimutathatók-e olyan különbségek az eltérő szociális helyzetű gyermekek között, amelyekből bizonyos fokig már következtetni lehet arra, hogyan érvényesül valaki az iskolában. A vizsgálat során olyan csoportokat hasonlítottak össze, melynek tagjai a szociális és a lakóterület szempontjából egyaránt előnyös és hátrányos helyzetűek. Két „tiszta” csoportot alakítottak ki úgy, hogy a belvárosi, rózsadombi iskolából (magas státusú lakóhely) kiemelték az értelmiségi-vezető és a tisztviselő gyerekeket, és a pestlőrinci és a csepeli iskolából (alacsony státusú lakóhely) pedig

¹² RÉGER, *Utak a nyelvekhez*, 39.

¹³ TORNÝIK, „Nyelvi szocializáció és oktatás”.

a szakmunkás és segédmunkás gyerekeket. És egy harmadik vegyes csoportot is létrehoztak, ide azokat a tanulókat csoportosították be, akiknek a szociális helyzete és a lakóhelye ellentétben álltak egymással, tehát a rózsadombi és belvárosi segédmunkás és a csepeli és lőrinci értelmiségi-vezető, illetve tisztviselő gyerekek. A vizsgálat eredményeképpen többek között azt is megállapították, hogy a mindkét szempontból előnyösebb szociális helyzetű (lakóhely, szülők foglalkozása) gyerekek beszéde bonyolultabb és kevésbé szituációhoz kötött, tehát magasabb szintű a kidolgozott nyelvi kódhasználat. A szociális szempontból egyformán hátrányos helyzetű gyermekek közül kevésbé szituációhoz kötött azok beszéde vagyis kidolgozottabb a beszéde azoknak, akik a főváros magas szociális státusú helyein laknak. „Legfőbb tartalmi eredményük, hogy a 6 éves korú gyermekeknel a nyelvhasználati kód kidolgozottsága között drámai különbségeket mutat, amelyek a szociális helyzettel függnek össze.”

A tanulmány arra hívja fel a figyelmünket, hogy mivel a hazai iskolarendszer elvárásai a gyermekkel szemben, illetve az iskola által képviselt értékek is a szituációtól függetlenedett explicit beszédet kívánják meg, ezzel az induláskor meglévő hátrányos helyzetet diagnosztizálhatjuk. Különösen is felhívják a figyelmünket arra, hogy iskolakezdekőskor a leghátrányosabb helyzetben azok a diákok vannak, akik alacsony státusú lakóhelyről származnak és alacsony státusú családból.¹⁴

Ezt a tényt erősíti meg Oláh Örsi Tibor cikkében ehhez az elmélethez kapcsolódóan arra hivatkozik, hogy, a legutóbbi vizsgálatok alapján az általános iskola kezdésekor meglévő hátrányos helyzet egyik kulcsfaktora a szituációtól független explicit beszéd hiánya, amit Berstein korlátozott kódnak nevez. Az egyes nyelvhasználati módok adott szituációhoz kötöttségében fedezték fel a szociális helyzettel összefüggésbe hozható különbségeket. Tanulmányában részletesen megemlíti, hogy az utóbbi időkben hazánkban a nyelvi hátránnyal kapcsolatos vizsgálatok három nagy témakörben folytak: a magyarországi kisebbség, elsősorban a cigányság nyelvi hátrányáról, a cigány gyerekek iskolai teljesítményéről, a hazánkban tanuló külföldiek nyelvi problémáiról, az „interferenciáról, az iskolai teljesítmények megközelítéséről, oktatásméleti és szociokulturális szempontból, elsősorban a településtípusok, valamint a státusz-diszkrepancia oldaláról”.¹⁵

¹⁴ PAP MÁRIA – PLÉH CSABA, „A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén”, in MELEG CSILLA (szerk.), *Iskola és társadalom*, Pécs 1999, II. köt., 109-117.

¹⁵ OLÁH, „A nyelvi hiányelmélet”, 118.

Világos tény, hogy a hátrányos szociokulturális környezetből származó diákok nyelvi hátránnyal indulnak, ami Gyarmathy Éva megközelítésében szoros kapcsolatban van a szociokulturális hátrány elemeivel:

- konstruktív megküzdési stratégiák hiánya
- anyagi javak hiánya
- ingergazdag környezet hiánya
- a tanulás, tudás értékének hiánya
- sikeres tanulás hiánya
- verbális-szekvenciális-elemző gondolkodás hatékonyságának hiánya
- tudás, képességek hiánya.

Gyarmathy könyvében részletesen elemzi a kialakuló nyelvi hátrányt, amiben Berstein korlátozott-kidolgozott kód elméletére hivatkozik. Ebből vezeti le hogyan alakulnak ki az eltérő gondolkodásmód és az eltérő kultúra nyomán a különböző nyelvhasználati formák. Megközelítésében a korlátozott kód a verbalitásnak, a nyelvi elemeknek a kommunikációban történő restriktív használatát jelenti. A kidolgozott kód viszont a verbalításra épül, az információk a nyelvi elemek gazdag felhasználásával szavakba, összetett mondatokba fogalmazódnak meg. Feltételezése nyomán a kidolgozott kód a bal agyféltekei, szekvenciális, analitikus gondolkodásmódot hívja elő, míg a korlátozott kód a jobb agyféltekei egyidejű, globális információfeldolgozásra készíti a gyermeket. Hangsúlyozza, hogy a korlátozott kódot tanult gyerek alig lesz képes követni a kidolgozott kóddal tanító tanárt. Az iskola átlagos nyelvi, verbalizációs képességekre és analitikus gondolkodásmódra épít, következőképpen a szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyerekek nem tudnak megfelelni, és gyakran osztályt ismételnék.

Jensen vizsgálatai alapján ráerősít arra a tényre, hogy nem egyszerűen azért nem tud a kultúra elvárásainak megfelelően teljesíteni az alacsony szociokulturális háttérben felnövő egyén, mert a háttér nem biztosít számára megfelelő teret, hanem már azért van szociokulturálisan hátrányban a család is, mert a sikerhez szükséges jó verbális képességek helyett más típusú képességekkel rendelkezik. Így azt a következtetést vonja le, hogy a korlátozott kód használatát nemcsak környezeti hatás, hanem idegrendszeri jellemzők is erősítik. A jobb és bal agyfélteke orientáció így kultúránként különböző lehet.¹⁶ Tornyik világosan rámutat, hogy a sok gyermek nem csupán eltérő nyelvetet, nyelvhasználatot hoz magával a közoktatásba, hanem az eltérő

16 GYARMATHY, *Hátrányban az előny*, 13.

kulturális háttérből érkező diákok esetében a nyelvhasználat kulturálisan elfogadott módjai, a viselkedéskultúra, az írásbeliséggel való találkozás milyensége és mennyisége is határozottan különbözhet egymástól. Ennek egyik különleges területe az írásbeliséggel való találkozás.¹⁷ Gyarmathy megállapítja, hogy a keleti kultúrák inkább hajlanak a jobb agyféltekei működések használatára, így a „cigány kultúrára is kevésbé jellemző az írásbeliség, annál inkább a mozgásos-zenei-vizuális tevékenységek”.

„A cigány származásúak eleve nehezebben tudnak érvényesülni a kultúrájuktól eltérő közegben”.¹⁸ Közoktatási rendszerünk egyenlőtlen, az oktatás és nevelés színvonala nagyon különböző, nehéz egységes megoldást találni. Mindenképpen olyan irányba célszerű elindulni, amely a multikulturalizmus és a sokszínűség elfogadása irányába mutat. Hortobágyi megfogalmazásában a differenciálás „különbségtéves” a gyerekek, egyének, ifjak egyéni sajátosságaira tekintettel lévő fejlődés, fejlesztés lehetőségének biztosítása az oktatás által. Hortobágyi megközelítése szerint a differenciálásnak két funkciója van. Az egyiket úgy tekinti, mint mennyiségi, azaz kvantitatív aspektus, a másikat, mint minőségi, vagyis kvalitatív aspektus. Véleménye szerint a differenciálás egyik alapvető pedagógiai feladata, hogy a különböző képességű, adottságú, helyzetű tanulókat lényegileg egységes ismerethez juttassa el. Ennek megfelelően a differenciálás egy olyan technológia, illetve lehetőség, amely egyénre szabható induló szinteket számításba vevő folyamatszervezéshez járulhat hozzá. Ez a kezelés a differenciálás mennyiségi aspektusa. A másik kulcs gondolat, az alapműveltség biztosítása mellett az egyedi irányultságokból fakadó tudásvágy és érdeklődés kielégítése. Ez biztosítja az egyéni képességek, lehetőségek közötti minél szélesebb körű kibontakozását. Ezt tekinti a differenciálás minőségi aspektusának.¹⁹

Szükség van egy egységes követelményrendszerre, de ugyanakkor a követelmények differenciálására is, amely az egyéni sajátosságokat veszi figyelembe. Ez különösen is igaz a közoktatásra, ahol a gyerekek otthonról egészen különböző „tananyagot” hoznak, és majd csak az iskolába szembesülnek azal, hogy mennyire tudják a tanító által elmondottakat feldolgozni, illetve új tudás birtokába jutni. A Delors-jelentést idézve ez csak megerősödhet bennünk, hiszen

17 TORNYIK, „Nyelvi szocializáció és oktatás”.

18 GYARMATHY, *Hátrányban az előny*, 13.

19 HORTOBÁGYI KATALIN, *A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata*, Budapest 1995.

„a Bizottság az oktatáspolitikát úgy tekinti, mint a tudás, a képességek gyarapításának állandó folyamatát, de elsősorban és főként, mint személyek kivételes konstrukcióját, amelyben kapcsolatok létesülhetnek egyének, csoportok és nemzetek között”.²⁰

Az első lépés a fejlesztésben tehát a differenciálás, de nem mindegy, hogy mikor. Gyarmathy hangsúlyozza, hogy már nagycsoportos óvodások képességvizsgálatában kiderült, hogy „ebben az életkorban szekvenciális, valamint emlékezeti és figyelemi képességbeli elmaradások azonosíthatók a szociokulturálisan hátrányos gyerekeknél”.²¹ Csovcsics Erika felhívja a figyelmet arra, hogy hazánkban az iskolába kerülő gyermekek 20% ma nehezen behozható hátrányokkal indul. Az iskola, illetve a közoktatás sokat tehet, hogy a kezdeti lemaradás ne vezessen súlyos kudarcokhoz és lemorzsolódáshoz, a megelőzésben meghatározó a 0-6 éves kor.²²

Az interkulturális kommunikációra törekedve egyik nevelési célként szükséges lenne megfogalmazni a perszonális és kommunikatív toleranciát, ami túlmutat a másik szimpla elviselésén, ez egyfajta irányultság egymás minél alaposabb és sokoldalúbb megismerésére. Ma Magyarországon sok esetben erőszakos asszimilációt látunk, pedig már Szent István is felhívta a figyelmünket intelmeiben, hogy „az egynyelvű és megszokású ország gyenge és esendő”.

Réger Zita nyomán elgondolkodtató, hogy egy olyan átvezető ösvényt kellene kialakítani az otthon és az iskola között, hogy az otthon begyakorolt és az iskolában megkívánt kommunikációs módok közötti különbséget áthidaljuk és pótoljuk az írásbeliséggel kapcsolatos tapasztalatok hiányát.²³ Fő célkitűzés lenne, hogy a családi környezethez, neveléshez kapcsolódva biztosítsa a gyermek intézményes iskola előtti szocializációját. Mindenképpen tanácsos lenne olyan testületeket, kutatócsoportokat létrehozni, amelyek szisztematikusan feltárják és dokumentálják a hasonló helyzetű társadalmi csoportok, esetleg etnikumok nyelvelsajátítási specifikumait és ezeket alapul véve olyan nyelvi felzárkóztató programot állítanának össze,

20 CSOVCSICS ERIKA, „Hogyan változott meg az iskola feladata? Az iskola feladatai között milyen hangsúly esik a hátrány-kompenzációra, esélyegyenlőség növelésére, anti-diszkriminációra és anti-szegregációra törekvésre, illetve ez hogyan ágyazható be az általános kérdésbe”, in CSERMELY PÉTER (szerk.), *Szárny és teher*, Budapest 2009, 7.

21 GYARMATHY, *Hátrányban az előny*, 13.

22 CSOVCSICS, „Hogyan változott meg az iskola feladata?”, 5.

23 RÉGER ZITA, „Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei”, in ANDOR MIHÁLY (szerk.), *Romák és oktatás Iskolakultúra-könyvek 8.*, Pécs 2001, 89-90.

amely az ő mindennapi élethelyzetekhez igazítaná az oktatást. A mai közoktatási rendszerbe szükségszerű lenne olyan nyelvi, önkifejező speciális foglalkozásokat beépíteni, amelyben a gyermek a saját kultúráját, szokásrendszerét, szimbólumrendszerét fedezheti fel, így sokkal „otthonosabban” tudná kezelni a tudást, illetve ismeretanyag átadását. A tananyag közvetítés ily módon szinte személyre szabottá válhat, ami nem az ellenállást, hanem sokkal inkább a tananyag spontánabb interiorizációját segítheti.