

A szocializáció szerepe az iskolai kommunikációban

Az ember kulturális identitása nagyban meghatározza azt, hogy hogyan viszonyul a világ rajta kívül eső részéhez, a vele azonos és a tőle eltérő kultúrával rendelkezőkhöz, a kultúráján belül hogyan helyezi el önmagát. Ezek a tényezők több módon fejeződhetnek ki, az egyik legfontosabb eszköznek a nyelvet tekinthetjük, hiszen ez a legkidolgozottabb eszköze az egyének közti interakció lebonyolításának.

A korunkban sokat emlegetett globális falu, a különböző kultúrák folyamatos érintkezése az egyik oka annak, hogy egyre fontosabb az, hogy az egyén kulturális identitásában biztos legyen, és üdvös volna, ha a különböző kultúrákat képviselő személyek elfogadják egymást, és a sajátjuktól némileg eltérő viselkedési formákat, nyelvi megnyilvánulásukat nem fenyegetésnek, hanem például egyfajta tanulási lehetőségnek, ismeretgazdagodásnak tekintenék.

Ezt különösen fontosnak tartom a pedagógusok esetében, hiszen munkájuk során több száz, egymástól milliónyi tekintetben eltérő gyerekkel találkoznak. Az eltérések közül csak egy a különböző kulturális háttér, mégis ez az a változó, amely mentén még az értelmiségi réteg is a legtöbb nem racionális indokból fakadó, hanem érzelmi, sztereotíp gondolkodásból származó elutasító gesztust teszi. Ennek Magyarországon a legnyilvánvalóbb esete a roma tanulók hátrányos megkülönböztetése, és úgy veszem észre, hogy a tanárképzés hiába szentel kiemelt figyelmet a differenciált oktatás, az integráció, a deszegregáció, az inkluzív nevelés fontosságának hangsúlyozására, mégis rengeteg olyan tanárjelölt kerül ki a gyakorlati félévére, akiknek ugyanazok a sztereotípiák vannak a tudatában, mint a társadalom azon tagjainak, akiknek nincsenek pedagógiai ismereteik. A tanárok oktatói-nevelői munkájának véleményem szerint az is a részét kell képezze, hogy az osztályukban tanuló diákokban tudatosítsák a tolerancia fontosságát, embertársaik elfogadására kell megtanítaniuk őket, elvégre a történelem során több olyan eseményt láthattunk már, amely egyik vagy másik nációt, vallási csoportot száműzte a szerintük értékes emberek közül. Ilyenformán bárki találhatja magát egy napon a kitzsítottak között; ettől csak az véd meg minket, ha tudatosan kerüljük a kirekesztő magatartást.

Elsőként tisztázni szeretném a kultúra fogalmát Niedermüller Péter (2001) tanulmányának segítségével. Kultúrák ősidők óta találkoztak, a kultúrák közti kommunikáció fogalma mégis csak később, a modernitás idején alakult ki. A történészek a felfedezések korától számítják, a kommunikációtudomány szempontjából viszont inkább úgy vizsgálják, hogy a kultúrák közti kommunikáció összefügg a kulturális különbségekkel, ezek felfogásával és funkcióival, sajátos szemléletmóddal tekint ezeknek a kultúráképző funkciójára.

A modernitás korában a viselkedésbeli eltéréseket valamilyen mélyebb különbség megnyilvánulásának kezdték tekinteni az egyes kultúrák között, és a köztük zajló kommunikációt a társadalmi kommunikáció egy speciális formájának tartották. Az egyének,

akik kultúrákőzi módon kommunikálnak, egy-egy kultúra szőlőttei, a kőzės kultúrát pedig egy kőzės tudás birtoklása hozza létre, amely tudásban a kultúrán belül mindenki részesőlhet, de a részesőlés mértéke nagyban függ az egyén társadalmi helyzetétől. A kultúra az egyénekben meglévő tudások összességéből áll össze, ezek adják a kulturális mintákat, amelyek a társadalmi szocializáció folyamata során elsajátíthatóak – ez Ward Goodenough megközelítése.

Geertz elgondolása ezzel szemben úgy épől fel, hogy szerinte a kultúra egy szimbolikus rendszer, egy jelentésháló, amely a közösség tulajdona, és a társadalmi folyamatokban, helyzetekben konstituálódik. A lényeg tehát az, hogy a kultúrát az emberek hozzák létre, nem pedig tudják vagy birtokolják azt.

A kultúrákőzi kommunikáció kutatása úgy tekint a kultúrára, mint egy dologra, amely meghatározza a viselkedés formáit a társadalomban, és ezek mögött a viselkedések mögött valamiféle társadalmilag meghatározott jelentést feltételez. A különböző kultúrákat ezek mentén a jellemzők mentén veti össze.

A kulturális különbözések kategóriája a kulturális és szociálanropológiában is központi fogalom, három fő megközelítési módjuk van ezeknek a magyarázatára. Az első az időbeli megközelítés: a fejlődés eredményeképp a változó társadalmak kőzti különbözések adják a kultúrák eltéréseit. A második a térbeli értelmezés: a földrajzi elhelyezkedés, az országhatárok szükségszerően hoznak létre különbözéseket, az egy országon belül élőknek pedig szintén szükségszerően kőzės kultúrával kell rendelkezni, ez a társadalmi együttélés alapja – ez a nemzet. A harmadik megközelítés épít a másodikra és kibővíti azt: a társadalmon belül van egy kőzės tudás, amelyet a társadalom minden tagja birtokol, viszont a társadalom rétegződései (etnikai, osztályszintő stb.) mentén eltérő tudások is megjelennek. A kultúrákőzi kommunikáció alapvetően nemzeti és etnikai hovatartozás mentén vizsgálja a kulturális különbözéseket, a nemzetet vagy etnikumot olyan rendszernek tartja, amelyet nagyfokő integritás jellemez, más nemzetekkel és etnikumokkal mutat(hat) hasonlóságokat, de a lényeg a kőztük lévő különbözés; az emberek, akik alkotják a kultúrát, reprezentánsai annak, és így amennyiben az egyén egy másik nemzethez vagy etnikumhoz tartozó egyénnel kommunikál, akkor az szükségképp kultúrákőzi kommunikáció.

A kultúrához tartozás némely irányzat szerint meghatározza a személyiségstruktúrát is. A Culture and Personality Studies irányzata szerint a kulturális összetartozáshoz hozzátartozik egy sor olyan pszichikai jellemző, amelyet a szocializáció során sajátít el az egyén. Kurt Lewin és Irving Hallowell hangsúlyozták azt, hogy a világ felfogása, percepciója kulturálisan meghatározott. Ebből fokozatosan nőttek ki azok az elméletek, amelyek a személyiség struktúrájának kulturális meghatározottságát emelték ki, mivel a személyiségstruktúra kialakításához hozzátartozik mint lényeges alakító tényező a szociokulturális mátrix, mert a személyiség alapvető összetevője a másokkal folytatott interakció és az annak során szerzett tapasztalat. A kulturális mintákat ezen interakciók során sajátítja el az egyén és teszi bensővé, a személyisége részévé. Az egyének által jellemzően elsajátított kőzės kulturális minták hozzák létre az egyes kultúrákat jellemző és a kultúrák által preferált személyiségstruktúrákat (Niedermüller, 1999, 105. o.).

Itt kell megemlíteni Edward Sapir és Benjamin Whorf elméletét, amelyet Sapir kezdett meg és a tanítványa, Whorf dolgozott ki: szerintük a nyelv, amely a kultúra egyik fő közvetítője és terméke is, meghatározza azt, hogy hogyan látjuk a világot. Azokat a dolgokat például jobban el tudjuk különbözni alcsoportokra, és ezeket a csoportokat pontosabban tudjuk kifejezni nyelviileg, amelyek leírására differenciáltabb szókészlettel, illetve grammatikai rendszerrel rendelkezünk (Sapir, 1971).

A nemzeti karakterrel közvetlenül foglalkozó antropológiiai kutatások az egyének társadalmi helyzetekben mutatott viselkedését megfigyelve kívánták megállapítani a társadalom kulturális jellegét. A gyermekek a megszületésőktől kezdve az őket körül-

vevő társadalom szokásrendje szerint szocializálódnak, olyan bánásmódban részesülnek (a legtöbb esetben), amely a társadalom által elfogadott, követendőnek tartott, azokat a viselkedési és nyelvi mintákat tartalmazza, amelyek illeszkednek az adott kultúra jellegéhez. Fontos leszögezni, hogy ez kultúránként nagyon eltérő lehet, de ezen nem is lepődhetünk meg, elvégre a kultúránként változó jelentésű gesztusokról már sokszor és sokat hallhattunk, olvashattunk. Roger E. Axtell (1997) könyvében több példát is találhatunk: a stoppoláskor használt hüvelykujjtartás Nigériában sértő jel; a mutató- és hüvelykujjból formált „o” káromkodásnak számít az araboknál; a fej jobbra-balra való forgatása, rázása a görögöknél az igent jelenti, ellentétben a nálunk ennek a gesztusnak tulajdonított jelentéssel, és még sorolhatnánk. Gazdag szakirodalma van a kultúrák különböző illemszabályainak, amely kiterjed az étkezés idején követendő magatartástól a liftben tanúsított illő viselkedésig. Ezek után egyértelműnek tűnik, hogy a gyermekek szocializációja során is igen eltérő szokásokkal találkozhatunk aszerint, hogy mit tart az adott kultúra fontosnak, mi az, ami elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermek sikeresen tudjon integrálódni a társadalomba.

A szocializáció definícióját többek próbálták megadni, Váriné Szilágyi Ibolya (1975) többek kísérletét gyűjtötte össze. Ezek közül Ziegler és Child megfogalmazása tűnik a legátfogóbbnak, szerintük a szocializáció az a folyamat, amely során az egyén a társadalom más tagjaival folytatott interakciók során elsajátítja a társadalmilag megfelelő viselkedést.

A nyelvi szocializáció gyermekközpontú modelljét, amelyet Réger Zita (1990, 35. o.) *Utak a nyelvhez* című művében bemutat, sokáig általános érvényűnek tartották a nyelv-elsajátítás kutatásának kezdetén. Úgy gondolták, hogy a gyerekekhez való gyügöges, a becéző beszéd, az átlagosnál jóval dallamosabb beszédhang általános érvényű. A különböző kultúrák vizsgálatakor viszont kiderült, hogy nagy eltérések figyelhetők meg a gyermekek családban, társadalomban elfoglalt helyét illetően, az *Eltérő utak a nyelvhez* című fejezetben erre találunk példákat. Az európainak tartott kultúra például alapvetően jóval kevésbé hierarchikus, mint a japán, ahol az apa a család feje, ő a legfontosabb döntéshozó, és minden eseményről be kell számolni neki, illetve a véleményét, az áldását kell kérni; de ettől függetlenül lehet ez egy tökéletesen boldog család is. Ezt a modellt a mi szemszögünkben nehéz egy szerető családdal azonosítani, mivel nálunk ezt akkor mondjuk, ha a család tagjai úgymond egyenlők, nem alá-fölrendeltség, hanem mellérendeltség uralkodik legalább az anya és az apa, de akár a gyerekek és szülei viszonyában. Ugyanilyen eltérések mutatkoznak a gyermeknevelést illetően is a különböző kultúrák között is. A továbbiakban ilyen, a miénktől eltérő nyelvi szocializációs mintákat mutatok be, amelyek reprezentálják az adott kultúrát.

Pápua Új-Guineában a kaluli népcsoport szerint a gyermekek a nyelv előtti fejlődési korszakban nincsenek még birtokában az értelmi képességeiknek, így fölöslegesnek is tartják a hozzájuk való beszédet. Míg nálunk a csecsemők bármilyen hangadásának jelentést szokás tulajdonítani, és az anyukák az értelmetlen hangadásokat kibővítik értelmes szavakká, kérdéseket alkotnak belőlük, addig a kaluliak szerint ez teljesen értelmetlen, sőt ha a társadalom egészére vonatkozó illendőséget is figyelembe vesszük, akkor az az „udvarias” viselkedés, ha ezekről nem veszünk tudomást (Réger, 1990, 39–41. o.).

A gyerek beszédének kezdetét nálunk a 'mama' és a 'mell' szavak kimondásától számítják (nálunk rendszerint onnantól, amikor a gyermek egy bármilyen, jelentéssel bíró hangsort mond ki, ami jellemző módon ismételt szótagokból áll, és a legkönyebben képezhető mássalhangzókat tartalmazza, ezért ez gyakran a 'papa' vagy a 'mama' szó). Onnantól, hogy a kaluli kisgyerek kimondja ezt a két szót, megváltozik a vele való viselkedés. A felnőttek feladata, hogy megmutassák a kicsinek, hogy hogyan kell beszélni: az anya minta gyanánt előmondja a szavakat, mondatokat, amelyek az adott helyzetben megfelelőek, majd gyakoroltatja, ismételteti azokat, a hibás kiejtést pedig minden alkalommal

kijavítja. Összességében elmondható, hogy a gyermekközpontú modell a gyermekekhez igazítja a beszédtanítást, mivel a gyermek hangadási inspirálják a legtöbb alkalommal, ehhez képest a kaluliak a gyereket bevonják a spontán adódó beszédhelyzetekbe, de csak akkor, ha már a hagyomány szerint ennek értelme is van (Réger, 1990, 41–45. o.).

A szamoa szigetvilágban élő népcsoport társadalma erősen hierarchikus felépítésű, a társadalom tagjai mind a rangsor különböző fokain állnak, a rangot a címek, pozíciók, az életkor, a magasabb generációhoz való tartozás határozza meg. A gyerekek gondozásában több generáció tagjai is részt vesznek: az anya, mindkét szülő rokonsága, a nagyobb testvérek; közöttük rang szerint oszlanak meg a gyermek körüli feladatok, ahogyan az élet többi részét érintő feladatok is. A kicsit csak az első pár hónapban gondozza főként az édesanyja, utána átkerül az alacsonyabb rangú személyekhez, akik fürdetik, dajkálják, és az anyához viszik etetéskor a gyermeket. Addig nem tekintik őket társas lénynek és nem kommunikálnak velük, ameddig mászni nem kezdenek (Réger, 1990, 45–48. o.).

A munkamegosztás a kisgyermek és környezete közti kommunikációra is kiterjed: a gyermek az anyjához (vagy egy magasabb rangú gondozóhoz) fordul a kívánságával, aki egy alacsonyabb rangú gondozót válaszra utasít, aki vagy cselekvéssel, vagy szóban válaszol a gyermeknek. Tehát itt a mi kultúránkban általánosnak tekinthető kétszemélyes anya-gyerek kapcsolat helyett egy sokszereplős modellt látunk, ahol a hierarchiában elfoglalt pozíció rendkívül fontos: olyan részét képezi a társadalomnak, amelynek elsajátítását fontosabbnak tartják, mint a szoros anya-gyerek köteléket. A gyermekek szocializációja során a legfontosabb elsajátítandó tudás a hierarchia szerint elvárt magartási formákat, kommunikációs módokat, cselekvésformákat tartalmazza (Réger, 1990, 48–53. o.).

Egy tíz éven át tartó kutatás során Shirley Brice Heath két munkáskolónia, Tracton és Roadville lakóinak életét, nyelvét, kommunikációját, szocializációs folyamatát vizsgálta (Heath, 1982, 1983, idézi: Réger, 1990, 53. o.). Tractonban fekete, Roadville-ben fehér munkáscsaládok éltek, mindkét helyen nagyjából azonos jövedelmi viszonyok között éltek az emberek, de a történelmi múltjuk, ebből következően a hagyományaik jelentősen eltértek egymástól. A kutatás épp abban az időszakban folyt a nyolcvanas években, amikor Délen az intézményes faji elkülönítés felszámolása megtörtént. Az így egységesített munkahelyeken, iskolákban, közintézményekben találkozó fehérek és feketék között felszínre kerültek a nyelvhasználat eltéréseiből, a nyelvi szocializáció különbözőségéből adódó kommunikációs problémák.

Tractonban a kisbabákat folyamatosan maguknál tartják a felnőttek, a gyerekek így már az életük kezdetétől a kommunikáció áramlásában élnek, de leginkább csak róluk, nem pedig velük kommunikálnak. Nem szokás náluk a kisgyerekekhez való beszéd, gügyögés, sőt sértőnek találják, ha a társaságukban valaki nem velük, hanem a gyermekkel „beszélget”. Úgy gondolkodnak, hogy a beszéd meg fog jelenni a gyermeknél akkor, amikor már tényleg lesz mondanivalója.

Nagyjából egy éves kortól a lányok és fiúk nyelvi nevelése szétválk. A fiúk a tractoni „aréna” szereplőivé válnak: a téren, ahol a közösségi élet zajlik, a férfiak próbáknak vetik alá őket, tesztelik a képességeiket, így tanulják meg a kisfiúk, hogy hogyan kell szóval vagy tettekkel visszavágni a sérelmekért. A legfontosabb, hogy megtanulják értelmezni a beszédpartner jelzéseit, hangulatát, és ezeket figyelembe véve választják meg, hogy milyen nyelvi formákat használnak.

A lányok egyik legfontosabb elsajátítandó beszédmódja az úgynevezett ’fussing’, amit „faksznizás”-nak fordítottak: kioktató, rendreutasító, a másik személyt megszegényítő indulatos szóváltás vagy monológ. Ez általában azonos korú és státuszú személyek között szokott zajlani, így a kislányok egymás között gyakorolják ezt: a közösség szokásai szerint abból a kislányból lesz jó anya, aki ügyesen tud faksznizni. Ezeken kívül más

nyelvi támaszt nem kapnak a kisgyermek, a többi társalgási módot a körülöttük áramló folyamatos kommunikációból kell kiszűrniük és megtanulniuk.

Míg Tractonban a gyerekeket a teljes közösség neveli, és viszonylag sokáig nincs a gyerekeknek külön térbeli és tárgyi környezete, addig Roadville-ben a gyerekek elsősorban a szüleiké, és már a kezdettől a saját szobájukban vagy a számukra kialakított szobarészben laknak, és körülveszi őket a sokféle játék, kép, dekoráció. A roadville-i szülők napirend szerint látják el a gyerekeket, a tractoniak a megérzéseikre és a gyermek jelzéseire hagyatkoznak. A beszédtanításban a gyermekközpontú modell érvényesül Roadville-ben: megfigyelhetőek a jelentéstulajdonításra épülő formák, a gyermek hangadásainak ismétlése, mondatba illesztése, a dallamos beszéd stb. A szocializáció során az itt felnövő gyerekeket a szülők tanítják meg beszélni, ők döntenek el, mit kell megismernie a gyermeknek, miről mit és hogyan kell tudnia mondani. A gyerekek nagyon fiatalon vallási nevelésben részesülnek, a Bibliát korán megismerik, az egyes idézetek, versek felmondása, bibliai kvízek megoldása ugyanazon a tanítási módon alapul, mint a családi környezetben történő ismeretátadás. A helyes nyelvhasználat vezet el szerintük a helyes magatartáshoz, amely pedig az emberek által nagyra becsült és Istennek tetsző személyiség kialakulásának feltétele.

A magyarországi kétnyelvű (magyart és cigányt egyaránt beszélő) cigányság a szóbeli beszédműfajokkal már a nyelvi szocializáció legkorábbi szakaszában, a beszédtanítás kezdetétől elkezd megismertetni a gyerekeket. Ezekre a műfajokra a laza szerkesztésmód, az improvizatív jelleg a jellemző, és gyakori, hogy a szövegekben aktualitások vagy épp a beszélő életének eseményei is megjelennek. Az előadó és a hallgatóság között szoros kapcsolat van, a történetmondás interaktív jellegű. Ez az interakció, párbeszédes szerkesztés a kisgyermek beszédtanulásában is központi szerepet tölt be. Jellemző a párbeszéd modellálása, azaz hogy az anya megválaszolja a saját kérdését a beszélő még nem tudó gyermek helyett. Ebben az esetben viszont nem csak két-három kérdés és válasz párról van szó, előfordul hosszabb, az anya által improvizált párbeszéd, amelynek témája a gyermek jövőbeli élete. A Réger Zita könyvében bemutatott vizsgálat során olyan felvétel is készült, amelyben az anya sorra vette a gyermeke jövőbeli otthoni feladatait, az iskolai konfliktusait, a házassága során fellépő konfliktusokat és a szülei halálakor bekövetkező örökléssel kapcsolatos problémákat (Réger, 1990, 72. o.). A mesemondásban a cigány fiataloknak már korán részük van, nemcsak hallgatóként, hanem néha szereplőként is.

A kérdések között egy sajátos csoportot képeznek az úgynevezett tesztkérdések. Ezek olyan kérdések, amelyekre a kérdező fél tudja a választ, és ezt a meghatározott választ várja a partnerétől, a gyermekétől. A cigány közösségekben nagyon magas arányban használják ezt a kérdéstípust, de nemcsak a gyermekek beszélni tanítása során, hanem később is, amikor a mesélőt kérdezzetik ilyenformán bizonyos korábban megtörtént eseményekről – ennek célja a kollektív emlékezetben való rögzítés. Tehát ez egy olyan nyelvi forma, amelyet a gyerek csecsemőkorában hall először, viszont a gyermekkorból való kilépéssel sem veszti el a funkcióját, a felnőtt beszédmódok között is szerepel (Réger, 1990, 75–80. o.).

Ezek a megismert nyelvi szocializációs módok eltérnek a nálunk megszokottól, és ahogyan a kaluli anyák elutasították a gügyögés gondolatát is, amit a hozzájuk érkező kutatók magyaráztak el nekik, úgy számunkra is elfogadhatatlan például az, hogy egy gyermeket ne az anyja neveljen éveken át, vagy hogy ne reagáljon a gyermek minden hangadására – az eltérő kultúra eltérő magatartásformákat tart helyesnek, helytelennek, követendőnek vagy elvetendőnek. Mindazonáltal a szocializáció, ezen belül a nyelvi szocializáció feladata az, hogy a gyermek a társadalom tagjává lehessen idővel és sok tanulással, és ennek a követelménynek az összes itt bemutatott szocializációs modell eleget tesz – a különbség mindössze abban áll, hogy más társadalom, más csoport elvárásainak kell megfelelni.

Kérdésként merülhet fel, hogy miért érzem szükségét mindegyik, a könyv által tárgyalt népcsoport nyelvi szocializációja bemutatásának. Erre az a válaszom, hogy mivel az ember személyiségében nagyobb arányban találhatóak tanult elemek, mint öröklöttek (Csányi, 1999), így a szocializáció során is ezek a tanult minták dominálnak. Még az európai kultúrában is hatalmas különbségek vannak család és család, gyereknevelés és gyereknevelés között, holott hagyományosan nagyrészt közös kulturális hátteret tulajdonítunk az európai országok népeinek. Ennek oka az ember egyediségében, a család mikrotársadalmának felülíró jellegében található, azaz bizonyos viselkedésformák nem jellemzők általában az adott család nemzetiségére, a családban viszont öröklődő viselkedésformaként jelennek meg. Ezek között a formák között több olyat is találhatunk, amely kisebb-nagyobb mértékben hasonlít a fentebb tárgyalt, hozzánk közel és tőlünk igen távol eső népek gyermekekkel folytatott kommunikációjára, a velük szemben tanúsított viselkedésre. Kurt Lewin alapján három családtípust, szülői vezetési stílust szokás elkülöníteni: autokratikus, demokratikus, laissez faire. Ezek olyan nagy mértékben különböznek egymástól, hogy akár különböző kultúráknak is hihetnénk a képviselőit, holott csak más az alkalmazóinak elsődleges szocializációs környezete, ebből adódnak az eltérések. Tehát a fenti példákról is feltételezhető, hogy nem kizárólagos érvényűek, azaz nem minden család minden gyereke az adott kultúra sztenderd szocializációs lépcsőin halad végig, viszont a különbözőség lehetőségének szemléltetésére alkalmasak. Vannak bizonyos kulturálisan meghatározott minták, viszont nem lehetünk biztosak abban, hogy a kultúrára alapozott feltételezéseink teljes mértékben helytállóak, tehát a sztereotipizálásnak nincs létjoga. Ez pedig a témám szempontjából különösen igaz, hiszen a tanulókra vonatkozóan előzetesen csak olyan ismereteink lehetnek, amelyek adatjellegűek, viszont a tapasztalati ismeretek sokkal közelebb visznek minket a tanulók esetében használható módszerek helyes kiválasztásához.

A nyelvi szocializációs különbségek egy-egy országon belül okozhatnak kisebb-nagyobb fennakadásokat az egyének között a kommunikációs helyzetek során. Mindez abból adódik, hogy mindenki a saját nézőpontját, ismeretrendszerét veszi alapul, amikor részt vesz egy szituációban, és amennyiben a sajátjához nem eléggé hasonló nézőponttal találkozunk, akkor félreértések alakulhatnak ki. Ha pedig mindez egy olyan helyzetben történik, ahol az egyik fél az adott társadalom sztenderdjét, míg a másik az attól való eltérést képviseli, ott az eltérő személy hátrányos helyzetbe kerül. A nyelvi hátrány kérdése ráterve David Crystal (1998, 336. o.) definícióját veszem alapul: szerinte a nyelvi hátrány vagy nyelvi diszfunkció a nyelvhasználatot érintő (ide tartozik a beszéd, annak megértése, az írás, az olvasás, a jelnyelv használata) fogyatékoság, amely gátolja a személyt abban, hogy a kommunikáció során egyenrangú félként lépjen fel. Ez az enyhe beszédhibától kezdve az agyi károsodás eredményeképp fellépő funkciózavarig terjedhet. Ennek okozója nem csak szervi probléma lehet, sőt én a továbbiakban nem is a szervi okok által kiváltott deficitet értem nyelvi hátránynak, hanem Bartha Csilla (2002, 84. o.) nyomán a társadalmi, kulturális, szocializációs, ideológiai, gazdasági okokból létrejövő hátrányt, ami a társadalmi érvényesülést nehezíti meg, netán gátolja is azt. Ez a nyelvi hátrányos helyzet igen gyakran jellemző a roma tanulókra, mivel statisztikailag több roma család él szegénységben vagy épp mélyszegénységben, mint nem roma.

A nyelvi hátrány ebben az értelemben azt takarja, hogy bizonyos személyek nyelvhasználatuk eltér az adott társadalom mintájától, és ez problémákat szül az egyén életében, mivel a társadalmi színtereken hátrányos helyzetbe kerül a mintát helyesen, teljes körűen elsajátítókkal és használókkal szemben. Ez nem csak a nemzetiségek problémája, általában elmondható, hogy a hátrányos helyzetű családokban felnővők esetében gyakori a nyelvi hátrányos helyzet kialakulása; viszont az is megfigyelhető, hogy azoknak a személyeknek, akik olyan családban nőnek fel, ahol kevés időt töltöttek velük, kevés családon belüli interakcióra láttak példát, gyakran vannak személyközi kommunikációs problémáik, ez pedig szintén a hiányos nyelvi szocializáció számlájára írható.

Az iskola az első olyan társadalmi szintér, ahol a nyelv kitüntetett szereppel bír, és ahol először derülhet fény az eltérő szocializációs környezetek hozadékaira. A tanár az első olyan kontrollszemély, aki bírja a tanulók nyelvhasználatának abban az értelemben, hogy a tanítási folyamat során különbséget tesz gyorsabban és lassabban haladó tanulók között – gyorsabban tanul olvasni az, akivel otthon foglalkoztak a szülei, és megtanítottak neki betűket, vagy az, akinek tágabb a szókinccse, jobban szerepel a beszédkészséget igénylő feladatokban, szebben rajzol, szebb betűket ír az, akinek otthon biztosították ennek az előkészítéséhez a feltételeket. Emellett a rejtett tanterv elvárásai is befolyásolják azt, hogy egy tanuló milyen mértékben tud megfelelni az iskolai követelményeknek (Tomasz, 2006). A rejtett tanterv fogalmán minden olyan tudást értünk, amelyet az iskola a tantervi kereteken kívül közvetít, és ami a tanárok társadalmi-szociális háttéréből fakad. Ezt a háttérrel veszik alapul és ennek alapján alakítják a tananyagot, így kedvezve öntudatlanul azoknak, akik hozzájuk hasonló háttérrel rendelkeznek, és így okozva hátrányt azoknak, akik viszont más környezetből jönnek. Bernstein nyomán a kidolgozott és a korlátozott kód első hivatalos megjelenése az iskolába kerülés ideje (Oláh Örsi, 2009), ezeken keresztül nyilvánul meg elsőként a nyelvi hátrány, hiszen akinek az elsődleges szocializációs színterén nem nyílt módja a társadalmilag elvárt érintkezés szabályait elsajátítani vagy legalább megfigyelni, annak szinte törvényszerű, hogy problémát fog jelenteni az első társadalmi szintéren való megnyilvánulás.

A romák társadalmi helyzete a rendszerváltás óta jelentősen romlott, ez lehet az eredője a legtöbb, társadalmi szinten megnyilvánuló problémának. Farkas Péter (2010) tanulmányában adatokat találhatunk arra vonatkozólag, hogy milyen arányban vannak romák a szegénységben, mélyszegénységben élők között, bár ezek az adatok nem pontosak, mivel a származás nyilvántartása törvénybe ütköző. A rendszerváltás előtt a romák foglalkoztatottsági aránya 90 százalék körüli volt, ma már csak kb. 20 százalékuk dolgozik. A gazdasági válság felerősítette a társadalomban egyébként is meglévő ellenérzéseket, és többek között ez eredményezte a legutóbbi választáson a szélsőjobb-oldal előretörését.

Az iskola feladata, hogy a tanulókat az iskolába kerülés idejétől kezdve folyamatosan és fokozatosan fejlessze, felkészítse a különböző társadalmi szintereken való szereplésre, megnyilvánulásra. Ezt elkezdeni csak úgy lehet, ha a tanítóknak sikerül kialakítani a kapcsolatot minden egyes tanulójukkal, mindegyikük esetében figyelembe véve a családi háttérrel, a korábbi szocializációs folyamatokat. Sőt feladatuk továbbá az is, hogy az esetlegesen más-más kultúrából érkező gyerekeket kölcsönösen megismertessék egymás kultúrájával, kialakítsák a gyerekekben egymás iránt a tiszteletet, az elfogadást. Lényegében ez a multikulturális nevelés alapja. Javaslatok születtek arra vonatkozólag, hogy milyen módosításokra van szükség az oktatásban annak érdekében, hogy a multikulturális nevelés szempontjai megvalósuljanak: legyenek barna hajú, szemű gyerekek a tankönyvi illusztrációkban, a szemléltetések során ne csak a középosztály élethelyzeteinek megfelelő szituációkat alkalmazzanak, hanem vegyék figyelembe az alacsonyabb társadalmi státusú családokra jellemző szituációkat is, a tanító pedig lehetőleg készüljön fel arra, hogy meg tudjon szólalni legalább az alsóbb osztályokban romani nyelven (Szőke, 2008). Ezek a minden pedagógusra vonatkozó javaslatok, elvégre a szocializáció folyamata, akár csak a tanulás, egy egész életen át, de legalábbis jelentős életszakaszon át tartó folyamat, így a szociális érzékenyítés nemcsak az alsó tagozatban tanítók feladata, hanem a magasabb osztályokban tanító tanároké is.

A jelenlegi tanárképzés nagy gondot fordít a hallgatók ilyen irányú ismereteinek bővítésére, elmélyítésére, a kötelező tantárgyak között is több kurzuson tanulhatnak az integrált nevelés lehetőségeiről, feltételeiről, illetve a választható tantárgyak között van kimondottan a multikulturális neveléssel foglalkozó kurzus is. A már tanító pedagógusoknak pedig egyre gyakrabban szerveznek iskolán belül tréningeket, amelyek célja,

Az iskolában, főleg az általános iskolában a gyerekeket egyértelműen gyerekként kezelik, de ez a legtöbb esetben még a középiskolai idősakra is igaz, viszont ez szerepkonfliktust idéz elő a roma tanulóknál, akik a családi színtereken már megszokták, hogy felnőttként bánnak velük.

Ha felidézzük Eric Berne (1984) tranzakcióanalízis-elméletét, akkor az imént vázolt lehetőség tökéletesen példázza a keresztezett tranzakciók azon fajtáját, amikor a szülői énéllapotból kommunikáló tanár a gyermeki énéllapotba címzi az üzenetét, viszont a választ várakozásaival ellenkezően nem a gyermeki, hanem a felnőtt énéllapotból kapja. Ez törést okoz a kommunikációban, táptalajául szolgál a konfliktusok kialakulásának. Berne szerint ebben az esetben a felek közül valamelyik vagy megváltoztatja az énéllapotát – azaz vagy a tanár lép át a felnőttbe, és folytatja a tanuló által beállított kommunikációs helyzetet, vagy a tanuló lép a gyerekebe, ezzel elfogadva a tanár szülői „hatalmát”; vagy megszakad köztük a kommunikáció, mert az egyik (vagy mindkét) fél megsértődik.

hogy az iskolában gyakorta felmerülő problémák megoldásához nyújtsanak segítséget, akár esetmegbeszélő csoportok formájában.

Emellett egyes szakokon kötelező, másokon csak választható kurzus formájában érhető el a konfliktuskezeléssel foglalkozó tantárgy. Ennek keretén belül lehetőségük nyílik megismerkedni a különböző konfliktuskezelési technikákkal, de véleményem szerint a legfontosabb elsajátítandó ismeret az asszertív kommunikációs stílus, illetve az én-üzenetek megformálásának képessége. Az én-üzenetek alkalmazása már önmagában jó hatással tud lenni egy-egy kommunikációs helyzetre, hiszen az embernek végig kell gondolnia magában, hogy érzi épp magát abban a szituációban, szerinte mi ennek az oka, tud-e ő tenni valamit a szituáció módosítása érdekében, milyen viselkedést tart elfogadhatónak a saját és a másik fél részéről. Ez olyan aktív figyelmet igényel, ami már önmagában valószínűsíti az átgondolt, körültekintő megnyilatkozást.

A Kedvesház-pedagógia egy 1995-ben alapult intézmény, a Kedvesház pedagógiai gyakorlata, mely alternatív pedagógiai irányzatok ötvözésével valósítja meg a multikulturalitáson és kooperativitáson alapuló oktatást. Ezt a módszert az otthonról hozott tudásra alapoz, mely tudás a roma tanulók esetében sem egységes, bár elmondható, hogy a többségi társadalom által meghatározottaktól valószínűleg eltér. Az osztályközösségek kiépítésében hét alapszabályt, az úgynevezett KETHANO-főszabályokat követnek (cigány ’kethano’: ’közös’, itt: ’közösségi’): figyelmes hallgatás, megbecsülés, kölcsönös tisztelet, bizalom, pozitív értékelés, én-üzenetek, passzolás joga. A csoportmunka nem a rivalizálásra épül, hanem a különböző képességű gyerekek aktív részvételére az összeteljesítmény elérésében, a kulcs az egymásra utaltság és az együttműködés. A pedagógia részét képezi a hídépítés a család és az iskola között, véleményem szerint ez az, ami kiemeli a programot az integrált nevelést alkalmazó pedagógiák közül, mert a legtöbb intézmény nem fordít gondot a szülők és az iskola közti

partnerkapcsolat kiépítésére, pedig közös a céljuk. A Kedvesház pedagógusaitól egy komplex szerepegyüttesnek való megfelelést várnak el, amelyben egyszerre vannak jelen

a szakmai és emberi értékek: a pedagógus mint elfogadó és elismerő, megismerő, megértő, együttműködő, szervező, irányító, közösségépítő, ismeret- és tudásközvetítő, segítő és bátorító (Bordács és Lázár, 2002, 19–26. o.).

Ennek a programnak az egyik legfontosabb eleme a partnerség kiépítése a tanárok, a diákok és a szülők között. Az iskolai szituációk legnagyobb részében a tanárok és diákok közti viszony az, amely a konfliktusokhoz vezet, amely persze továbbgyűrűzve a szülők és a tanárok közti konfliktussá is válhat. Mindez gyakran alapul azon, hogy a tanár elvárja a tiszteletet a gyerektől a diplomájára, tapasztalatára, korára stb. való tekintettel, de ugyanezt a tiszteletet nem adja meg viszonzásként a gyerekeknek. A roma tanulók esetében ez a kommunikációs viszony lehet az eredője több konfliktusnak: míg nálunk a gyerek bizonyos értelmezés szerint örökre gyerek marad, de mindenesetre legalább addig, amíg otthon lakik, nincs munkája, nem önfenntartó, addig a romáknál a gyerekek teljes jogú felnőtteknek számítanak a nemi érésüktől kezdve, tehát már 12–13 éves koruktól. Az iskolában, főleg az általános iskolában a gyerekeket egyértelműen gyerekként kezelik, de ez a legtöbb esetben még a középiskolai időszakra is igaz, viszont ez szerepkonfliktust idéz elő a roma tanulóknál, akik a családi színtereken már megszokták, hogy felnőttként bánnak velük. Ha felidézünk Eric Berne (1984) tranzakcióanalízis-elméletét, akkor az imént vázolt lehetőség tökéletesen példázza a kereszttezett tranzakciók azon fajtáját, amikor a szülői énállapotból kommunikáló tanár a gyermeki énállapotba címzi az üzenetét, viszont a választ várákozásaival ellenkezően nem a gyermeki, hanem a felnőtt énállapotból kapja. Ez törést okoz a kommunikációban, táptalajául szolgál a konfliktusok kialakulásának. Berne szerint ebben az esetben a felek közül valamelyik vagy megváltoztatja az énállapotát – azaz vagy a tanár lép át a felnőttbe, és folytatja a tanulót által beállított kommunikációs helyzetet, vagy a tanuló lép a gyerekebe, ezzel elfogadva a tanár szülői „hatalmát”; vagy megszakad köztük a kommunikáció, mert az egyik (vagy mindkét) fél megsértődik.

Ez az elmélet egy lehetséges magyarázatot ad arra, hogy a roma tanulók miért lépnek fel az iskolai rend szemszögéből helytelenül a tanárokkal szemben, de véleményem szerint ez nem kizárólag a kisebbségi diákokat érintő kérdés. A 21. század gyerekei sokkal több információval találkoznak, mint akár a '90-es években felnőttek, óvodás korukban már felhasználói az internetnek, sőt a 2013-as karácsonynak már a legnépszerűbb ajándéka a tablet volt, amelyen szülői felügyelet nélkül azt böngésznek, amit csak akarnak. Azt tapasztalják nap mint nap, hogy rengeteg dologban jobban értik a jelenlegi világot, mint a szüleik, akik bevándorlóik az információs társadalomnak, így természetes, hogy a vártnál hamarabb önállósodnak bizonyos területeken, és ebbe beletartozik az, hogy hamarabb igénylik a saját személyük felnőttként kezelését. Míg mindezzel 10–20 éve leginkább a középiskolai tanároknak kellett megbirkózniuk, mára mindez áttolódott az általános iskolába, ott is az egyre alacsonyabb osztályokba. Épp ezért fontos, hogy a tanárokat ne csak az IKT-eszközök alkalmazására oktassák, hanem figyelmet kell fordítani a kommunikációs ismeretek elmélyítésére, és ezen belül ismerniük kell a gyerekek kommunikációs jellemzőit. Ha értelmezni tudják, hogy a tanulók verbális síkon megfogalmazott üzenete mögött milyen egyéb tartalmak húzódnak meg, akkor nagyobb az esélyük egy produktív, minden résztvevő számára élhetőbb és élvezhetőbb iskolai élet kialakítására.

Irodalomjegyzék

- Axtell, R. E. (1997): *Gesztusok: ajánlott és tiltott testbeszéd-megnyilvánulások a világ minden tájáról*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Bartha Csilla (2002): Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*, 12. 6–7. sz. 84–93.
- Berne, E. (1984): *Emberi játszmák*. Gondolat Kiadó, Budapest. <http://vitaminbank.hu/eric-berne-emberi-jatszma-i-resz-jatszmaelemzes.php#2>
- Bordács Margit és Lázár Péter (2002): *Kedveskönyv. Módszerek és gyakorlatok a Kedvesház-pedagógia tapasztalatai alapján roma és /vagy hátrányos helyzetű gyerekeket nevelő pedagógusok számára*. Dinasztia Tankönyvkiadó Kft., Budapest.
- Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet: humán-etológia*. Vince Kiadó, Budapest.
- Farkas Péter (2010): Rosszabbodó szociális helyzet és a kirekesztettség Magyarországon a válság időszakában. *Le Monde Diplomatique*, 10. sz. <http://www.magyardiplo.hu/szegenyseg-konferencia-cikkek-hu/267-rosszabbodo-szocialis-helyzet-es-a-kirekesztettseg-magyarorszag-a-valsag-idszakaban->
- Niedermüller Péter (2001): A kultúráközi kommunikációról. In: Horányi Özséb: *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest. 96–111.
- Oláh Örsi Tibor (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 2013. 11. 10-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/iskolai-sikertelenség>
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Sapir, E. (2002): Nyelv és környezet. In: Jászó Anna és Bódi Zoltán: *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szöke Judit (2008): Az első fejlesztési ciklus tapasztalatai: a HEFOP 2.1 intézkedés központi program „A” komponens alapvetései és irányultsága. In: Bernáth Gábor: *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia. Egy stratégia elemei*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Tomasz Gábor (2006) *A rejtett tanterv – fogalom és kutatások*. Kézirat. 2013. 11. 10-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/munkatarsak-publikacioi/2006-rejtett-tanterv>
- Váriné Szilágyi Ibolya (1975): A „szocializáció”-kutatásról – a szociálpszichológia nézőpontjából. In: Somlai Péter: *Alláspontok a szocializációról*. Az Oktatási Minisztérium Marxizmus-leninizmus Oktatási Főosztálya, Budapest.