

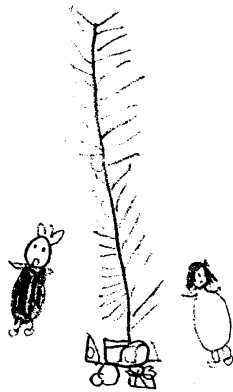
DERDÁK TIBOR-VARGA ARANKA

Az iskola nyelvezete - idegen nyelv

„Tanár bácsi! Lehet karácsonyfát is rajzolni?” - kérdezte tőlünk szeptemberben egy tiszabői kisiskolás, amikor egy feladatmegoldásához adtunk neki néhány színes ceruzát. Kérdése váratlanul ért bennünket. Egészen más volt ugyanis a feladat: egy tündérmese részletét kellett volna lerajzolni: hollófekete hajú királylányt, gyémántos köpönyegű királyfit, mocsárzöld sárkányt - karácsonyfáról szó sem volt. Később az alsószentmártoni, egyházasharaszti, gilvánfai, magyarmecskei, pécsi, rakacai, tiszabői általános iskolák legtöbbszörében, ahol szintén elvégeztük az elsősökkel ezt a feladatot, sok-sok hasonlóan tanácstalan kisgyerekekkel találkoztunk. A tiszabői kisfiú kérdése tehát szimbólummá vált: benne foglalható össze annak a számtalan gyereknek a tanácstalansága, aki hatéves korában egyszer csak megtapasztalja, hogy az iskola nyelvezetéből egy szót sem ért.

Az iskolaév első heteiben látogattuk meg a fenti első osztályokat, hogy felmérjük, miféle nyelvi készségekkel rendelkeznek iskolába kerüléskor a tanulók. A feladatokkal azt vizsgáltuk, hogy a feltételezett ismeretek (például évszakok, növények, állatok) birtokában vannak-e, értik-e a tanári utasításokat (kösd össze, húzd alá, karikázd be) és az alapfogalmakat (például ugyanolyan, legkisebb, különböző). Mindezek segítettek meghatározni, hogy a diákok nyelvi produkciója mennyire felel meg ezeknek az iskolai elvárásoknak, amelyek egy adott nyelvi készségegyüttes meglétét eleve feltételezik.

Célunk annak megfigyelése volt, hogy miféle előnyökkel, illetve hátrányokkal kezdik meg a tanulók iskolai tanulmányaikat aszerint, hogy melyik társadalmi réteg



vagy etnikai csoport tagjai, mi az anyanyelvük. Az elkészült anyag tanulságait összevetettük más korosztályokban gyűjtött tapasztalatainkkal. Olyan tanulók nyelvi produkcióit vizsgáltuk meg, akik hatéves korukban valószínűleg ugyanúgy nem tudták volna megoldani a meseértési feladatot, mint a tiszabői kisfiú.¹

A kiválasztás szempontjai

A felmérést 158 különböző társadalmi rétegekből származó, cigány és magyar anyanyelvű első osztályos általános iskolás tanuló körében végeztük el, hét településen, kilenc osztályban. Az iskolák kiválasztásakor több szempontot is figyelembe vettünk. Felmérésünket szerettük volna városi és falusi környezetben, magyar és cigány tanulók körében egyaránt elvégezni. Így esett a választásunk egy pécsi belvárosi és egy pécsi lakótelepi iskolára. Emellett két körzeti beiskolázású

intézményt és négy falusi iskolát látogattunk meg. A városi iskolákban csak néhány cigány tanulót találtunk

A falusi iskolák egy részében magyar és cigány tanulókkal egyaránt találkoztunk. Voltak olyan iskolák is, ahol valamennyi elsős cigány származású volt. A cigányközösségekben külön figyelmet fordítottunk arra, hogy mutatkozik-e különbség az otthon cigányul (beásul) is és a csak magyarul beszélő cigánycsaládok gyerekeinek teljesítményében.

Kiinduló feltevéseink

Tapasztalataink szerint az iskolarendszer egészére jellemző, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók között jóval gyakoribb a gyengébb tanulmányi eredmény, a bukás, az iskolából való kimaradás. A nyolcadik osztályt befejező diákok közül szinte kizárólag a jobb társadalmi helyzetű diákok jelentkeznek a gimnáziumokba és az elit szakmákat oktató szakközépiskolákba. A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók csak ritkán tanulnak tovább, akkor is legfeljebb szakmunkásképzőben vagy szakiskolában. Ezeket a mindennapos tapasztalatainkat erősítik meg azok a számszerű adatok, amelyek Kertesi Gábor 1995-ben cigány tanulók körében készített felméréseinek eredményei.²

Úgy látjuk, az, hogy hová születnek - ritka kivételektől eltekintve nagymértékben előre meghatározza a gyerekek iskolai pályafutását, életútját. A rossz *társadalmi helyzet* olyan *akadályokat jelent*, melyek meggátolhatják az adottságok és képességek felszínre kerülését, kibontakozását.

Miféle akadályokról beszélhetünk, és mi lehet az oka a gátló tényezők kialakulásának? Kézenfekvőnek tűnhet a tanulmányi problémákat az anyagi források hiányára visszavezetni. Természetesen ez is fontos tényező, hisz oka lehet a rossz teljesítménynek az üres gyomor vagy a szükséges taneszközök hiánya is. Mindemellett szerintünk lényegesebb szerepe van *a tanuló kulturális háttérének*: milyenek a család nyújtotta minták, milyen a család szókinccse, nyelvhasználata.³ Van-e olyan rokon, aki fontosnak tartja a tanulást, a művelődést, és pozitív példaként állhat a tanuló előtt? Fontos-e a családban megteremteni az eredményes tanulás körülményeit a gyerek számára? És ha fontos, képes-e a jobb társadalmi helyzetben élő, képzettebb szülőkéhez hasonló anyagi és főként szellemi körülményeket biztosítani a gyermek fejlődéséhez?

A legfőbb akadály

Az imént felsorolt gátló tényezők közül egy olyat vizsgáltunk meg alaposabban, melyet eddigi pályánk során a szociálisan, hátrányos helyzetű családokból származó tanulók szinte mindegyikénél tapasztaltunk: ez az *iskolai nyelvi hátrány*. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a szóban forgó jelenség kizárólag az iskolai sikeresség szempontjából nevezhető hátránynak, míg az iskolán kívül ugyanez a nyelvi készségegyüttes pozitív funkciót tölthet be. Az első osztályosok körében az otthonról hozott nyelvi világ hátrányként jelenik meg az iskolában. Tanulmányunk végén közlünk néhány szemelvényt sikeres cigány fiatalok írásaiból, akik hatéves korukban ugyanezzel a problémával küzdöttek. Az ő mondataik dokumentálják, hogy ezek a gondok legyőzhetők, sőt az *otthonról hozott nyelvi készségek értékei* később is megcsillanhatnak.

Egyes tanulóknál és egyes életkorokban más és más mértékben és formában jelentkezik az iskolai elvárásoktól különböző nyelvi készség. Az eltérés mértékét leginkább a családi és lakókörnyezet, valamint a szülők iskolázottsága határozza meg.

Megfigyelésünk szerint a gyerekek *nyelvi készsége* azonos korosztályokban is *hihetetlen különbségeket mutat*. A jobb társadalmi körülmények közül érkező tanulók elvárható teljesítménye lényegesen magasabb. E tanulmány szerzői azt állítják, hogy már az iskolába kerüléskor eldől, ki lesz a „rossz tanuló” és ki a „jó”. Szerintünk a szelekciós mechanizmus csak látszólag épít a gyermekek intellektuális képességeire. Valójában az iskola számára elsősorban az az „okos gyerek”, aki birtokában van az intézmény támasztotta nyelvi követelményeknek. A „buta gyerek” pedig valójában az, akit a családja erre az elvárásra nem készített föl, más elvárásokra szocializált.

Basil Bernstein sok vitát kiváltó elmélete a „*korlátozott nyelvi kódot*” és a „*kidolgozott nyelvi kódot*” használó családok eltérő nevelési stratégiáiról talán az első olyan kísérlet, amely erre a kérdésre átfogó magyarázattal szolgál. Természetesen Bernstein nem ismerhette a hazai szegény családok, ezen belül a cigányság nyelvi viszonyait sem. Magyarországon a Bernstein fogalomrendszerét felhasználó Réger Zita⁴ kutatásai hoztak komoly eredményeket ezen a területen. Az ő kutatásaiból tudjuk például, hogy ami az iskola szempontjából hiányosságot és hátrányt jelent, az a cigány életmódra való fölkészítés szempontjából gazdag örökség, olyan nyelvi készségegyüttes, melynek segítségével a felnövekvő gyermek biztosabban meg tudja majd állni a helyét azokban a helyzetekben, melyek reá várnak.

Érdekesen árnyalja a képet, hogy hazánkban a legnehezebb helyzetben élő gyerekek egy része nem magyar, hanem cigány, illetve beás anyanyelvű. Sehol nincs lehetőség arra, hogy e kisdíjakok anyanyelvükön tanuljanak. Kérdés, hogy a *kétnyelvűség* hogyan befolyásolja az iskolai nyelvi hátrány jelenségét. E kérdésre vizsgálataink meglepő választ adnak. Vizsgálataink során arra a meggyőződésre jutottunk, hogy a cigánygyerekek kétnyelvűsége nem a magyar és a cigány vagy a magyar és a beás közötti váltás nehézségei miatt okoz olyan sok gondot az iskolában. Sokkal inkább az otthoni környezet fogalmi struktúrája és az iskolában megjelenő világ fogalmi struktúrája közötti különbségről van szó.

Sajnos ezt a különbséget az iskola értékelhető, illetve értékelhetetlen nyelvi teljesítményként tünteti fel, és a legkeményebb módon érvényesíteni is tudja az „értékelhetetlen” kategóriába sorolt tanulóval szembeni szelekciós mechanizmusait. Az otthoni környezet azonban másfajta *nyelvi teljesítményeket* vár el a gyermektől az iskolát megelőző hat esztendő során és később is. Shirley Brice Heath⁵ példaanyagából merítve megérthetjük, hogy az iskola milyen határozottan elutasítja például az amerikai fekete bőrű kisfiú kreatív, színes fantáziáról árulkodó „nagyotmondásait”, a felnőtteknek szánt parádés ripsztokat, a kislányok „faksznizását”. Holott ezek a viselkedésformák éppolyan tanult és magasabb vagy alacsonyabb szinten alkalmazható kommunikációs eszközök, mint az értelmiségi családokban elsajátított nyelvi arzenál.

Dolgozatunk utolsó néhány oldalán a továbbtanuló cigány fiatalok önálló nyelvi produkcióit mutatjuk be. E szövegeket a fiatalok eleve írásban fogalmazták, ám egytől egyig magukon viselik annak a szóbeli nyelvi kultúrának a stílusjegyeit, amelyben otthonosak. Stílusjegyeik oly mértékig eltérnek a magyar nyelv írásban használatos megszokott stílus eszközeitől, hogy talán nem túlzás azt Charles A. Ferguson nyomán *diglossziának* nevezni. „A diglosszia olyan állandósult nyelvi helyzet, amelyben létezik egy nagymértékben szabályozott, iskolában tanulható, grammatikailag bonyolultabb, a mindennapi nyelv fölé helyezett nyelvi változat, amely a mindennapi társalgásban nem használatos a közösség egyetlen szektorában,⁶

sem.

Ferguson *a svájci német*, a haiti francia és a különböző arab közösségeket vizsgálja, esetünkben az iskolában használatos nyelv elvileg ugyanannak a nyelvnek a kidolgozottabb változata, amelyet a családok otthon beszélnek. A hazai cigány közösségek döntő többségére ez az elmélet *könnyen* alkalmazható, hiszen háromnegyedük anyanyelve *magyar*. Vizsgálatunkban őket a rakacai és a tiszabői iskolások képviselik. Az alsószentmártoni, gilvánfai, magyarmecskei gyerekeknél ezt a jelenséget a beás nyelvhasználat egészíti ki. Az igazi kérdés az, hogy ez jelent-e többlethátrányt a gyerekek számára, vagy ellenkezőleg, pedagógiailag hasznosítható *kulturális kincs*-ről van szó.

A felmérésben részt vett iskolák leírása

A Janus Pannonius Tudományegyetem I. Sz. Gyakorló Általános Iskolája Pécs belvárosában található, egy idén részben felújított régi épületben. Ebben az intézményben gyakorolnak a pécsi egyetemről kikerülő tanárjelöltek. Az iskola pedagógusainak jó része egyszersmind a főiskolás diákok gyakorlati vezető tanára. Az iskola évfolyamonként két-három osztállyal, 20-30 tanulóval, összességében 400 körüli tanulólétszámmal működik. A tantárgyi szakosodás már második osztályban megkezdődik a készségtárgyakkal. A tanulók legtöbbször az iskola vonzáskörzetében lakik, de a magas fokú angol- és francianyelv-oktatás, valamint a gyakorlóiskolai presztízs miatt Pécs távolabbi részéből is iratkoznak ide be tanulók. A felmérést a 22 fős 1. a osztályban végeztük el. Az itt tanuló gyerekek szülei nagyrészt tanárok, de van köztük mérnök, orvos, jogász, biokémikus, matematikus és középfokú végzettségű is.

A Berek Utcai Általános Iskola Pécs kertvárosának lakótelepi részén épült 23 éve. Az iskola a megnyitása utáni években nehezen tudta fogadni a vonzáskörzetébe tartozó valamennyi diákot, hisz az újonnan épült lakótelepre költöző fiatal családok szinte mindegyikében volt iskolás korú gyerek. Jelenleg évfolyamonként két-három osztállyal, osztályonként 25-30, összesen 513 tanulóval működik az iskola. A tantárgyi szakosodás már első osztályban megkezdődik a készségtárgyakkal. Az alsó tagozatban évek óta eredményesen folyik az a *kísérlet*, mely az egyes tantárgyak napi időkeretének meghatározását a tanítóra bízta. Így a tanító a tanulók terhelhetőségétől függő „rugalmas órakeretben” dolgozik. A felmért 1. a osztályos tanulók szüleinek nagy része szakmunkás (varrónő, esztergályos, villanyszerelő, tímár, fodrász), bolti eladó, valamint van köztük néhány irodai dolgozó, sofőr és vállalkozó.

A Magyarmecskei Általános Iskola négy falu, Gyöngyfa, Kisasszonyfa, Magyarmecske és Magyartelek gyerekeit fogadja. Bár a falu Pécstől 40 kilométerre található, a tanárok egy része Pécsről jár ki nap mint nap. Az iskola régi épülete mellett egy tágas nemrég épült szárnyban is folyik az oktatás. Az intézményhez tornacsarnok nem tartozik, de hatalmas, szépen rendben tartott zöldterület és tornapálya található az iskola mögött. Az iskola évfolyamonként egy-egy osztállyal, 15-20 tanulóval, összességében 130 körüli létszámmal működik. A tantárgyi szakosodás a felső tagozatban kezdődik. Az első osztályos tanulók szüleinek nagy része munkanélküli vagy háztartásbeli. Az a kevés szülő, akinek van munkája, gazdálkodóként, gépkocsivezetőként, nehézgépkézeltként dolgozik.

A Gilvánfai Általános Iskolában csak alsó tagozat működik. A falu iskolás korú gyerekei egy ideig a magyarmecskei iskola vonzáskörzetébe tartoztak. A gilvánfai alsó tagozat három éve fogadja a falu kisiskolásait. A családirház-jellegű iskolában, szűkös helyen, összevont évfolyamokkal dolgoznak a pedagógusok. Évfolyamonként

8-10, összesen körülbelül 37 diák jár ebbe az iskolába. A felmérésben részt vett tanulók szülői nagyrészt munkanélküliek vagy jövedelempótló segélyen élnek, végzettségük hat, illetve nyolc általános. A munkahellyel rendelkező néhány szülő konyhalányként, sofőrként dolgozik.

Az *Egyházasharaszti Általános Iskola* körzeti beiskolázású intézmény. Siklónagyfalu, Egyházasharaszti és Alsószentmárton tartozik a vonzáskörzetébe. Az iskola igazgatójának elbeszéléséből megtudhattuk, hogy néhány évvel ezelőttig körzetük gyerekei kivétel nélkül ebbe az iskolába jártak. Az utóbbi években azonban a körzet szinte valamennyi magyar tanulóját a közeli Siklós valamelyik általános iskolájába íratják be. Így jelenleg az iskolába, mely évfolyamonként *egy-egy* osztállyal, osztályonként 19-20, összesen 170 tanulóval működik, szinte kizárólag cigánygyerekek járnak. A tantárgyi szakosodás a felső tagozatban kezdődik. Az elsős tanulók szüleinek több mint 90 százaléka munkanélküli, illetve háztartásbeli. A felmért osztályban az a három szülő, akinek van munkája, gyermekkísérőként, esztergályosként és alkalmi munkásként dolgozik. A szülők közül kevesen rendelkeznek szakképzettséggel, legtöbbjük nyolc, illetve hat általánost végzett.

Az *Alsószentmártoni Általános Iskola* az Egyházasharaszti Általános Iskolához tartozik. Az alsó tagozatos diákok Alsószentmártonban, a felső tagozatosok Egyházasharasztiiban tanulnak. Az alsószentmártoni alsó tagozat egy földszintes iskolaépületben kapott helyet. Négy osztályában 70 diák tanul délelőttönként. Az első osztályos tanulók szülei, kevés kivétellel, munkanélküliek vagy háztartásbeliek. A 19 első osztályos tanuló szülei közül csak ötnek van munkahelye, ők szakmunkások vagy alkalmi munkákból élnek. A szülők közül kevesen rendelkeznek szakképesítéssel, legtöbbjük nyolc, illetve hat általánost végzett.

A *Tiszabői Általános Iskola* tágas épületében évfolyamonként két osztály, osztályonként 20-25, összesen 340 gyerek tanul. A nyolcadik osztályt befejező tanulók kétéves szakiskolai képzés keretében folytathatják ugyanitt a tanulmányaikat. Az első osztályba óvodai teljesítményüktől függően kerülnek a diákok az „a”, illetve a „b” osztályba. A „b” osztályban csak cigánygyerekeket találtunk. Az „a” osztályba is csak öt nem cigány gyerek jár, mivel a nem cigány szülők túlnyomó része Fegyvernekre íratja be gyermekét. A szülők - a felmért két első osztályban - szinte kivétel nélkül munkanélküliek vagy háztartásbeliek. Csak egy-két szülő dolgozik, például konyhalányként, illetve idénymunkásként. A szülők közül kevesen rendelkeznek szakképzettséggel, legtöbbjük nyolc, illetve hat általánost végzett.

A *Rakacai Általános Iskola* környékén mindenfelé bogyót, gyógyfüvet gyűjtögető családokkal találkoztunk. A pedagógusok arról számoltak be nekünk, hogy ilyentájt jó néhány gyerek iskola helyett a családjának segít, „bogyózik”. Közülük nem egy aztán évet kénytelen ismételní a sok hiányzás miatt. Az iskola, bár nem a falu közepén található, mégis messziről szembetűnik. A szép nagy területen álló felújított iskolaépület mellett nemrég épült tornacsarnok található. Az iskola évfolyamonként *egy-egy* osztályt működtet; az összlétszám 150 fő körül van. Az első osztályt az iskola vezetése már évek óta ugyanarra a kollégára bízta, akinek nagy tapasztalatai vannak a gyerekeknek az iskola elvárásaihoz való szoktatásában. A szülők jórészt munkanélküliek vagy háztartásbeliek. Csak három szülő dolgozik: szobafestő, italboltvezető és gépszerező. A szülők némelyikének van szakképesítése, legtöbbjük nyolc, illetve hat általánost végzett.

A fenti ismertetésből talán kitűnik, hogy egyes iskolák nemcsak földrajzilag, hanem társadalmilag is nagyon távol vannak egymástól. Ez nem meglepő, hisz az iskolák megválasztásánál alapvető fontosságúnak tartottuk, hogy a *magyar társadalmon belüli végleteket keressük meg*. A kiválasztott iskolák tanulóinak

társadalmi helyzetében azonban nincs jelentős eltérés. A kedvező indulótökével rendelkező tanulók egyfelől belvárosi értelmiségi, másfelől elit szakmákkal rendelkező lakótelepi szülők gyermekei. Ha az ő eredményeiket összehasonlítjuk az aluliskolázott, munka nélküli családból származó falusi gyerekek eredményeivel, érzékletes képet alkothatunk ez utóbbiak felzárkózási esélyeiről.

A JPTE Gyakorló Iskola tanulói átlagosan 3,5 évet töltöttek az óvodában. Az iskola tanulónként átlagban 800 forinttal tudott volna hozzájárulni a tankönyvek megvásárlásához. A szülők nyilatkozhattak, igénylik-e ezt az összeget, vagy lemondanak róla más tanulók, illetve az iskolai könyvtár javára. A szülők túlnyomó része nem tartott igényt a könyvtámogatásra. A napközit körülbelül a tanulók fele veszi igénybe, így a két első osztályból tevődik össze a 24 fős napközis csoport.

A Berek utcai iskola tanulói átlagosan 3,5 évet töltöttek az óvodában. Az iskola 730 forint tankönyvsegéllyel, valamint néhány gyerek esetében étkezési hozzájárulással próbál segíteni rászoruló tanulóin. A napközit a legtöbb diák igénybe veszi. Az elsősökkel néhány harmadikos is tanul délutánonként, így a két évfolyam 30 fős csoportot alkot.

A magyarmecskői iskola tanulói átlagosan 3 évet töltöttek az óvodában. Minden tanuló tanszerét (a szükséges füzeteket és tankönyveket) a helyi önkormányzat vásárolta. A napközi az alsó tagozatosok számára működik.

A gilvánfai iskola tanulói átlagosan 2,5 évet töltöttek az óvodában. Minden tanuló tanszerét (a szükséges füzeteket és tankönyveket) a helyi önkormányzat vásárolta. A napközi, mely a falu óvodájában működik, valamennyi tanuló számára ingyenes.

A egyházasharaszti iskola tanulói átlagosan 2 évet töltöttek az óvodában. Az önkormányzat megvásárolta tanulói részére a tankönyveket, és 3000 forint évkezdési és rendszeres nevelési segéllyel támogatja őket. A napközi költségeit is a helyi önkormányzat vállalta magára. Az első, második és harmadik osztályos gyerekek egy csoportban (22 fővel) tanulnak délutánonként.

A alsószentmártoni iskola tanulói átlagosan 3 évet töltöttek az óvodában. A tanulók tankönyveit a helyi önkormányzat vásárolta meg. A szükséges egyéb tanszerekre 2000 forint iskolakezdési, év közben pedig valamennyi tanuló részére rendszeres nevelési segítyt folyósítanak. Két napközis csoport működik az iskolában, az első osztályosokkal külön nevelő foglalkozik délutánonként.

A tiszabői iskola tanulói átlagosan 2 évet töltöttek az óvodában. Az iskola a szükséges tankönyveket kölcsönzi azoknak a tanulóknak, akiknek a szülei nem tudják ezeket megvásárolni. A gyerekek a tankönyveket csak az iskolában használják, nem viszik haza. Néhányan tankönyv-hozzájárulást kaptak. Szeptember végén a diákok jelentős részének az iskolai könyveken kívül semmiféle más tanszere nem volt. Napközit az iskola jelentkezők hiányában nem működtet.

A rakacai iskola tanulói átlagosan 2 évet töltöttek az óvodában. A helyi önkormányzat vásárolta minden tanuló valamennyi tanszerét (a szükséges füzeteket, tankönyveket, írószereket és a tornafelszerelést is). Bár napközit az iskola jelentkezők hiányában nem működtet, a tanulók tízórait kapnak az iskolában.

Látható, hogy a tanulmányokhoz nyújtott szociális segítség mértéke és formái változatosak Alighanem a pedagógusok pozícióját tükrözik az adott önkormányzat döntéshozatali rendjében. Azt kizártnak tartjuk, hogy a szegény családok önállóan is tudnák érvényesíteni érdekeiket. Fontos tényező a pedagógusok kiállása a gyerekek körülményeinek javítása ügyében. Kertesi Gábor kutatásai azonban arra figyelmeztetnek bennünket, hogy az ilyen jellegű segítségnél sokkal hatékonyabb lenne a pedagógusok szakmai munkája. E munka eredményessége felmérésünk

adataiból nem állapítható meg, hiszen az indulás rossz feltételei éppen a legtöbb törődést igénylő gyermekek esetében aránytalanul megnehezítik a tanárok munkáját.

A tanulók anyanyelve

Az iskolák kiválasztásánál fontos szempont volt a tanulók anyanyelve. Kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen különbségek tapasztalhatók az egy-nyelvű és a kétnyelvű gyerekek között. Meglepő eredményre jutottunk: a tanulók teljesítménye nem anyanyelvükkel, hanem a szülők szociális helyzetével függ össze. A két kelet-magyarországi iskola kisdíákjainak teljesítménye a leggyengébb, pedig mindegyikük magyar anyanyelvű. Ezzel szemben az alsószentmártoni és gilvánfai tanulók, akik születésüktől fogva otthon mindig románul beszéltek, jobban meg tudnak birkózni a magyar nyelvű feladatokkal, mint azok a magyar anyanyelvű kortársaik, akiknek társadalmi környezete egy árnyalattal kedvezőtlenebb.

A nem magyar anyanyelvű diákok között jelentős eltérés mutatkozik a tekintetben, hogy anyanyelvüket milyen helyzetekben és mértékben használják. Ez egyénenként is változó, de azt figyeltük meg, hogy az azonos közösségbe tartozó tanulók anyanyelvhasználatában általában hasonló. Ezért fontosnak tartjuk a pusztai adatok mellé megjegyezni az egyes iskolák esetében a cigány (beás) nyelv birtoklásának fokát is.⁷ A tanítás nyelve egyébként mind a nyolc iskolában a magyar. A négy dél-baranyai iskolában történtek próbálkozások a tanulók anyanyelvének iskolai megjelenítésére, de az még mindenhol nagyon messze van a kívánatostól, vagyis attól, hogy beás cigány nyelven folyjék az oktatás.

A *JPTE Gyakorló Iskola* tanulói valamennyien magyar származásúak és anyanyelvűek. A *Berek utcai iskoláé* szintén. Kivételt képez két cigány tanuló, ám anyanyelvük nekik is magyar. A *magyarmecskői iskolában* a tanulók egyharmada cigány, a többi magyar származású. A cigány tanulók még értik szüleik román anyanyelvét, de beszélni már leginkább magyarul beszélnek. A *Agilvánfai iskola* tanulóinak mindegyike román anyanyelvű cigánygyermek. Anyanyelvüket azonban inkább az otthoni környezetben használják, az iskolában legtöbbször magyarul beszélnek. Az *egyházasharaszti iskola* tanulói egy magyar származású diák kivételével mindannyian román anyanyelvű cigányok. A cigány tanulók a legtöbb helyzetben anyanyelvüket használják. Talán a tanítási óra az egyetlen hely, ahol magyarul beszélnek. Az *alsószentmártoni iskolában* csak román anyanyelvű, cigány származású diákok járnak. Csak tanáraikkal beszélnek magyarul. Egymás között még az iskolában is anyanyelvüket használják. A *tiszabői iskola* 44 elsőse közül 5 gyerek magyar. Mind a jobban teljesítő „a” osztályba tartoznak 19 cigány társukkal együtt. A gyengébben teljesítő „b” osztály mind a 20 tanulója cigány. A *tiszabői cigányok* magyar anyanyelvűek. A cigány nyelvet a faluban senki nem ismeri, mivel az sok emberöltővel ezelőtt kihalt. A *rakacai iskola* első osztályos diákjai közül két tanuló magyar származású és anyanyelvű. A többi cigány származású, de magyar anyanyelvű. A cigány nyelvet a faluban senki nem ismeri, éppúgy régen kihalt, mint Tiszabón.

A felmért falvak első pillantásra egyformán szegény településeknek tűntek. Az anyanyelv tekintetében azonban, láthatjuk, óriási a különbség. Azt várnánk tehát, hogy a tanulók magyar nyelven nyújtott teljesítménye, más különbség híján, az anyanyelvi eltérést követi. *Eredményeink azonban rációfoltak* erre a feltételezésre. Nekünk magunknak is, akik a felmérést végeztük, csak ezek után jutott eszünkbe jobban megvizsgálni egyéb különbségeiket, így például a szociális helyzetükben mutatkozó eltéréseket.

A szociális helyzet legkönnyebben hozzáférhető mutatója a munkanélküliségi arány. *Munkanélküliségi adataink* olyan kis abszolút számokat jelentenek, hogy eleinte magunk sem tulajdonítottunk jelentőséget az aránykülönbségeknek. A teljes egészében cigány lakosságú Gilvánfa első osztályában a szülők egyharmada dolgozik, míg a rakacai vagy tiszabői iskolában ez az arány alig haladja meg a 10 százalékot. Bármilyen kevés család alapján számoltuk is ki ezeket az arányokat, az országos adatok visszaigazolják ezt a különbséget. Így az Alföldön és az északi iparvidéken az állandó munkahellyel rendelkező férfiak aránya a cigányságon belül 21 százalék körül alakult 1993-ban, míg a Dél-Dunántúlon elérte az egyharmadot. Hasonló különbségek mutathatók ki a kelet- és nyugat-magyarországi cigányság társadalmi helyzete között az 1971-ben végzett országos felmérés⁸ alapján, pedig akkor még munkanélküliség nem volt, tehát a felmérés más jellegű adatokkal közelítette meg az egyes régiókban élő cigányság helyzetét. Így például látványos különbségek mutatkoztak a régiók között az egy ágyra jutó lakók számában, az árnyékszékek meglétében, az egészséges ivóvízben, az egy főre jutó négyzetméterben, az egy háztartásra jutó kerékpárok számában. Míg például 1971-ben a dunántúli beás cigányok 48,8 százalékának volt kerékpárja, addig a Borsod megyei cigányok körében ez az arány 20 százalék alatt maradt. Úgy tűnik tehát, hogy a kelet-magyarországi iskolák gyenge tanulmányi eredménye a társadalmi környezet állapotára vezethető vissza.

A Kelet-Magyarországon élő cigánygyerekek szociális helyzete annyival rosszabb, hogy anyanyelvi „előnyük” semmit nem ér. Vizsgálódásaink eredményeiből arra következtetésre jutottunk, hogy az általuk beszélt magyar nyelv és az iskola által követelt magyar nyelv *mintha két külön nyelv lenne*. Úgy találtuk, hogy Basil Bernstein teóriája az eredeti bernsteini vizsgálati csoportoknál fokozottabban érvényes a kelet-európai cigányság körében.

Gondolatmenetünk ellenőrzése szempontjából szerencsés helyzetben voltunk, hogy a vizsgálatunkban részt vevő nem magyar ajkú cigánygyerekek éppen beások voltak. A beás nyelv ugyanis a román nyelv cigány környezetben megjelenő változata. A beások beszédét bármelyik iskolázott román ember megérti és román nyelvnek hallja. Fordított irányban azonban nem működik⁹ a kommunikáció, a beások számára a román televízió, újságok, könyvek nyelve idegen nyelv. A beás nyelvre ugyanis nem hatottak azok a társadalmi mozgások, amelyeket a mai román nyelv fogalomrendszere tükröz.

Arra a meglepő következtetésre jutottunk, hogy a beás anyanyelvű cigánygyerekek számára nem jelent különös nehézséget, hogy az iskolával magyar nyelven kell megbirkózniuk, és valószínűleg nem jelentene számukra könnyebbséget az sem, ha román tankönyvekből tanulnának. A cigány társadalmi környezetben használt nyelvi kifejezőeszközök használati köre és fogalmi struktúrája annyira eltér az iskola által elvárt és közvetített nyelvi világ eszközrendszerétől, hogy a kisgyerekek számára ez a különbség sokkal nehezebben feldolgozható, mint adott esetben az anyanyelv és a többségi társadalom nyelve közötti váltás.

A probléma megértéséhez természetesen széles körű vizsgálatokat kellene elvégezni. A különböző anyanyelvű cigány társadalmi közegekben rögzített szövegek és az iskolai oktatáshoz használt szövegek fogalmi struktúrájának összehasonlítására volna szükség annak megállapításához, hogy pontosan miféle nehézségekkel kell szembenézniük az első osztályos cigány kisgyermeknek.

A felmérés feladatai és értékelésük módja

A felmérésben szereplő 25 feladat aszerint csoportosítható, hogy milyen ismereteket, készségeket mér. Az alábbiakban az egyes csoportok részletes ismertetésével azt szeretnénk bemutatni, hogy a nyelvi készség foka hogyan mérhető. Külön kiemeljük a csoport legösszetettebb, legnagyobb nehézséget okozó feladatait.

- Az első csoport feladatai a *tanári utasítások megértését* vizsgálták: a „színezd ki”, „karikázd be”, „húzd alá”, „kösd össze” utasítás az első iskolai naptól kezdve gyakran előfordul. A gyerekek számára a „húzd alá” a legelvontabb utasítás.
- A második feladatsóporttal néhány *fogalom meglétét*, illetve hiányát akartuk megfigyelni: „ugyanolyan”, „különböző”, „legkisebb”, „hasonló”. Érdekes kiemelni közülük azt a kétszeres elvonatkoztatást igénylő feladatot, amikor a cicák és a kacsák közül két különbözőt kellett kiszínezni.
- A harmadik csoportban található feladatok azt mérték, mennyire ismerik a tanulók az írás- és olvasástanulásban elengedhetetlen *irányok jelentését*. (Tehát hogy tudnak-e, „jobbra”, „balra”, „alá” és „fölé” rajzolni.)
- Az iskolához kötődő, legtöbbet használt *ismereteket* vizsgálta mennyiségi szempontból is a következő néhány feladat. A síkidomok közül a négyzeteket és a köröket kellett kiválasztani. (Ismeretük a matematika mellett más tantárgyakban is elengedhetetlen.) Fontos feladat volt a számok és a betűk felismerése. Külön értékeltük, hogy az „elrejtett” négyzetekből, körökből, számokból és betűkből mennyit sikerült megtalálni.
- A következő csoport rajzai a különböző *évszakokat* jelölték. A feladatban meg kellett jelölni az adott évszakhoz tartozó képeket. Ennek alapján sok minden kiderült a tanulók időfogalmáról, valamint az óvodai iskola-előkészítés hatékonyságáról.
- Az iskolai fogalmak és *gyűjtőfogalmak* milyenségét vizsgálta a következő feladatsóport. Az üres keretekbe a tanulóknak maguknak kellett órát, egyenes vonalat, állatot és növényt rajzolni.
- Az utolsó feladatban tündérmeseelemekből válogattunk össze egymondatos részletet.

A többszörösen összetett mondatban klasszikus mesei jelzők, meseszereplők és - motívumok találhatóak. Ennek meghallgatása után kellett önálló rajzot készíteni a tanulóknak.

A felmérés feladatait lépcsőről lépésre haladva, tanári irányítással oldották meg a tanulók. A felmérést végző pedagógus minden feladat előtt megbeszélte velük, hogy mely rajzokat kell az adott feladatban figyelni. Csak ezután kezdte ismertetni a feladathoz tartozó utasítást. A feladatsor kitöltése 40-50 percet vett igénybe a különböző iskolákban. A kitöltés gyorsasága többek között függött az osztály létszámától, és hogy hányadik órában végezték a felmérést, és hogy milyen hamar fáradtak el a tanulók. A felmérésben összesen *75 pontot* lehetett elérni.

A feladatok közül azt a hármat emelnénk ki, amelyeknél a legszembetűnőbb az azonos korosztályba tartozó tanulók teljesítménye közti különbség.

A *6. feladat* („Színezd ki a kacsák és cicák közül két különbözőt!”) megoldásához a benne szereplő két fogalomnak nemcsak az ismeretére, hanem együttes használatára is szükség van. Tehát a nyelv biztos használatát



feltételezi fogalmi szinten is. A pécsi I. Sz. Gyakorló Iskola eredményei ebben a feladatban látványosan megelőzik valamennyi iskola tanulójának pontszámát. Érdekes felfigyelni arra is, hogy míg a két pécsi iskola általában megközelítőleg hasonlóan teljesít, ebben a feladatban a Berek utcai kisdiákok eredményei jóval gyengébbek.

A 15. feladat segítségével arra voltunk kíváncsiak, hogy iskolakezdekor mennyire tudják megkülönböztetni a betűt a számoktól a gyerekek. („Karikázd be a feladatban található betűk és számok közül a betűket!“) Célunk annak megfigyelése volt, hogy a tanulók mennyire vannak szocializálva a könyvből tanulásra, azaz ismerős-e nekik a betű, mindennapos-e környezetükben az olvasás. Egyértelmű éles kettéválást tapasztaltunk a pécsi és a falusi iskolák között.

A 25. feladatban¹⁰ azt vizsgáltuk, hogy kétszeri hallás után egy idegen szöveg milyen mértékben rögzül a diákok emlékezetében. A felolvasott meserészletet kellett lerajzolniuk a tanulóknak. Az elhangzó népmesei elemek óvodáskorban megszerezhető szókincset feltételezték. A gyerekek munkáját nehezítette, hogy egy többszörösen összetett mondattal kellett megbirkózniuk. A rajzok értékelésekor a legtanulságosabb annak megfigyelése volt, hogy miből adódtak a pécsi iskolák jobb eredményei. A falusi kisiskolákban tanuló gyerekek közül jó néhány bele sem kezdett ebbe a feladatba, vagy ha rajzolt is, egészen mást, mint ami elhangzott. A városi iskolák közül a Berek utcába járó tanulók sokkal szívesebben rajzoltak, és bár nem ismertek fel több elemet, mint gyakorlóiskolás társaik, rajzaikat színesebbre és gondosabban készítették.

Vizsgálatunk elméleti előzményei

Azt a jelenséget, amikor a tanuló nyelvi készsége különbözik az iskola nyelvezetétől, a szakirodalom a tanulók nyelvi hátrányaként értelmezi. A problémakörrel foglalkozó szakemberek megkülönböztetik a *szociális helyzetből és a kétnyelvűségből adódó nyelvi hátrányt*. Felmérésünk során a kisiskoláskori nyelvi hátrány e két területét kívántuk vizsgálni, amikor *eltérő lakóhelyű, társadalmi helyzetű és anyanyelvű* tanulócsoportokat választottunk ki.

- B. Bernstein kutatásainak eredményeit vettük alapul a *szociális helyzetből adódó* nyelvi hátrány megfigyeléséhez. Kísérletei során Bernstein azt mutatta ki, hogy a különböző társadalmi helyzetű családok gyermekeinek nyelvi készsége nagymértékben eltér egymástól. Vizsgálatai a mondat szerkezetére, a szavak használatára, a mondatok jellegére irányultak. Arra a következtetésre jutott, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők nyelvi készsége hasonlít az iskolai nyelvezethez. Így gyermekeik az iskolában ismerős nyelvi közegbe kerülnek. Az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei azonban a

családi nyelvhasználatától merőben különböző nyelvezettel találkoznak az iskolában.¹¹

- A nyelvi hátrány másik okaként *a kétnyelvűség* merült fel. Sok szakember az iskolai sikertelenség legfőbb okát abban látja, hogy a tanulók oktatása nem anyanyelvükön folyik. A probléma megoldására születő javaslatok is ezzel kapcsolatosak. Az utóbbi évtizedekben számtalan kutatás és kísérlet folyt a magyarországi cigányság körében a kétnyelvűségen alapuló hátrányok feltérképezése, enyhítése céljából. (Fontos viták zajlottak az egyik megoldási irányvonal, a „cigány osztályok” létrehozása körül.)¹²

Jól látható a két elmélet ismertetéséből, hogy okaiban és következményeiben is két, egymástól eltérő helyzet leírására születtek. Mivel azonban mindkettőt a „nyelvi hátrány” fogalmával szokták jelölni, sokan *a két problémát egyként kezelnek*. Szintén alkalmat nyújthat az egybeolvasztásra az a gyakori eset, hogy a hátrányos helyzetű tanuló egyben kétnyelvű is.

Vizsgálatunk eredményei arra utalnak, hogy a cigánygyermekes esetében a kétnyelvűség problémája eltöprel a szocializációs különbségekből fakadó nyelvi hátrány gondja mellett. A tanulók eltérő eredményeit nem magyarázza anyanyelvük különbözősége. Annál hangsúlyosabb determináló tényező az iskola és a család eltérő szocializációs stratégiája, s ez egyformán súlyos nyelvi hátrány formáját öltheti magyar és cigány (beás) anyanyelvű tanulók esetében.

A felmérés értékelése

Munkánk során azt vizsgáltuk, hogy a tanulók nyelvi készségei hogy viszonyulnak az iskola nyelvezetéhez. A felmérés feladatsora azokat az iskolai elvárásokat tükrözte, amellyel a tanulók nap mint nap találkoznak. Az alábbiakban a felmért iskolák eredményeinek összesítését (átlagpontoszám és százalék) vesszük alapul néhány megállapításunkhoz. Az adatokat táblázatban mellékeljük. A táblázatban külön jelöljük a tiszabői iskola két osztályát, mivel eredményeik különösen nagy eltérést mutatnak.

Iskola neve	Átlagpontoszám	Átlagszázalék
JPTE Gyakorló Iskola	62,90	82,78
Berek utcai iskola	58,96	78,61
Magyarmecskei iskola	49,75	66,33
Egyházasharaszti iskola	47,05	62,74
Gilvánfai iskola	47,00	62,60
Alsószentmártoni iskola	40,89	54,52
Tiszabői iskola 1. a	39,75	53,00
Rakacai iskola	36,23	48,30
Tiszabői iskola 1. b	27,80	37,06

Felvetődik mindannyiunkban a kérdés: *igazolták-e felmérésünk eredményei előzetes ismereteinket és feltevéseinket?* Ha az iskolák, osztályok eredmény szerinti sorrendjét nézzük, világosan látszik, hogy azt a társadalmi és szociális helyzet határozza meg. Azaz jól látható, hogy valaki minél jobb társadalmi helyzetben lévő családból indul, annál jobban meg tud felelni az iskola által támasztott nyelvi követelményeknek. Megelégedhetnénk ezzel a megállapítással, ha a tanulók kiválasztásánál még egy szempont vizsgálatát nem határoztuk volna el: *a kétnyelvű*

diákok vizsgálatát. Meglepő módon azonban ez a szempont *nem módosította a szociális hátrány szerint várható* eredményeket. A magyar ajkú cigány közösségek gyermekei csöppet sem teljesítettek jobban, mint beás nyelvű társaik. Úgy látszik, hogy a hazai zárt cigány közösségek nyelve, fogalomhasználata olyan távolságra van az iskola nyelvétől, hogy a falusi cigánygyerek számára a tanító néni „külföldiül” beszél. Használhatja a magyar, a beás vagy akár a hottentotta nyelvet, a kisdíák számára így is, úgy is érthetetlen lesz, amit neki mond, amit tőle kíván.

Mindezekből úgy látjuk, hogy *az iskola nyelvének birtoklása*, illetve nem birtoklása a tanulók *szociális helyzetével áll összefüggésben.* Magyarországon a leghátrányosabb helyzetű rétegbe tartozók jó része cigány származású, de találunk bőven szociálisan hátrányos helyzetű magyar családot is. Az általuk használt magyar és cigány nyelv egyaránt különbözik az iskolában használt nyelvtől. Ez azt jelenti, vannak olyan magyar és cigány anyanyelvű családok, ahol soha nem kerül elő estéenként a mesekönyv, mert más történetek formálják a család gondolkodását. Ezekben a családokban nem kell aláhúzni, bekarikázni, összekötni semmit az iskola-előkészítő füzetekben, és nem jelent mindennapos elfoglaltságot a kisgyermek számára a könyvek nézegetése, a színes rajzok elkészítése. Sem magyarul, sem más nyelven nem találkozik az iskolához közel álló tárgyakkal, fogalmakkal, magyarázatokkal: élete más dimenziókra épül. A gyermek és családja joggal érezheti úgy, hogy az Életre nem a mesekönyvek, a füzetek és a rajzok készítenek föl, hanem a vízholdás, a rözsegyűjtés, a „bogyózás”, a szomszéd falvakban átélhető kalandok.¹³

A szűk helyi közösségből kilépve azonban a tanuló társadalmi sikeressége már azon múlik, meg tud-e felelni az iskola által támasztott követelményeknek. Csakhogy az iskolai elvárások jó néhány kisdíák számára sokszor érthetetlen nyelven - az iskola nyelven - fogalmazódnak meg. Ezért a hátrányos helyzetből érkező kisdíákok esetében - akár magyar, akár cigány származásúak és anyanyelvűek - különösen fontos az iskolára való szocializálás nyelvi szinten is, mivel csak külső *segítséggel válhatnak birtokosaivá későbbi sikerességük eszközének* - az iskolai nyelvnek.

Dokumentumok sikeres tanulóktól

Az alábbiakban egy *különleges válogatást* mutatunk be az olvasónak. Olyan cigány fiatalok néhány évvel ezelőtti írásbeli megnyilatkozásaiból tallóztunk, akiknek többé-kevésbé *sikerült leküzdeni* az eddig vázolt nehézségeket. Nem akármilyen teljesítmény az övék, hiszen száz cigány fiatal közül ma jó, ha egynek-kettőnek sikerül. Hasonló sorsú kortársaikhoz képest feltűnően összefogott írásbeli közlésekre voltak képesek már a megnyilatkozás időpontjában is. Azóta mindegyikük továbbtanult, legtöbbjük rangos iskolákban. Az idézett szemelvények ragyogóan tükrözik azt az átmeneti nyelvi állapotot, amikor a cigány közösségek gazdag szóbeli nyelvi kultúrája, színes szociális világa föl-fölbukkan a dolgozat- és a levélpapíron. A szemelvények közlésekor igyekeztünk megőrizni a szövegek összes nyelvi jellemzőjét, így a központozás és a helyesírás hibáit is, hiszen ezek is tükröznek valamit abból a fázisból, ahol nyelvi felzárkózásuk éppen tartott.

- *Egy 15 éves gimnazista fiú* azt a feladatot kapta, hogy naplószerűen számoljon be a téli szünet eseményeiről. A szünet utolsó napján a helyi általános iskolában már elkezdődött a tanítás, és ő meglátogatta régi iskoláját. Figyeljük meg a közölt részletben: a dicsekvő városi gimnazista szerepébe került falusi fiú milyen gyakorlottan alkalmazza a gondolatritmus és a fokozás szóbeli sztorimeselésben kicsiszolt eszközeit az egyes tanórák egymás utáni bemutatásában.

Jézus Máriám! Most végem van. Majd szét pukkanok annyit ettem. Ma voltam az Imrikével iskolába. Első óra oroszóra volt kicsit kevés volt bent az orosz beszéd. Második óra kémia volt elvarázsoltuk a nyolcadikosokat kémiai tudásunkkal. Harmadik óra irodalom volt itt a tanárnő szinte nekünk tartotta az órát. Negyedik óra nyelvtan volt itt próbadolgozatot írtunk Imié ötös lett minden szempontból. Az enyém általánosiskolailag négyes, de középiskolailag hármás mármint a helyesírás. Ezekután bementünk egy technika órára is. Ott a tanár csupa szakszavakat használt a számítógép szerkezeti részei gyanánt. Hazajöttem, ettem (zabáltam) aludtam s most írok...

- Egy 22 éves, esti gimnáziumba járó leány levele egyesületünkhöz részlet. Figyeljük meg, hogy a hivatalosnak induló levél stílusa hogyan alakul át fokozatosan, mondatról mondatra köznyelvi jellegű panaszkodássá. A tanuló élénk színekkel ecseteli szociális és lelki problémáit. Gazdag szókinész, megindító fordulatok tanúskodnak róla, hogy a levél írója magas szinten birtokolja ezt a fontos és hatékony érdekérvényesítési eszközt.

Tisztelt Amrita OBK Egyesület! Igazán nagy megtiszteltetés számomra, hogy a sok munkátok mellett még rám is szakítottatok időt. A levélben írt tervek nem rosszak, de sajnos én nem tudok ezeken részt venni. Bár igaz nem volna rossz a mindennapi megpróbáltatás után, néha elbeszélgetni, hacsak egy pár mondatot is. Bizonyára tudjátok, hogy milyen gondokkal küszködök és ez eléggé elveszi az időmet. Talán egy-két sort írok most arról kb. hogyan tellik el a hét. reggel nagyon korán kelek. Munkát keresek és szállást. Mind a kettő igenfontos. Majd észre sem veszem az idő múlását és már suliba kell menni. És este 8⁰⁰ -kor, mikor végre itt vagyok hulla fáradtan, neki állok tanulni. De ez nem megy sokáig, mert már szinte ülve elalszom és így egy egész leckét nem tudok megtanulni...

- 14 éves gimnazista fiú számol be egy régi titkáról. A történet abból az időszakból való, amikor a fiúnak még szinte kizárólag az otthoni beás cigányközösség elvárásainak kellett megfelelnie. Talán furcsa, hogy a szülők ilyen könnyedén átsiklanak a kisfiú föllentése fölött. A szakirodalom ismeretében azonban nincs okunk a meglepetésre: ugyanarról a jelenségről van itt szó, amelyet Shirley Brice Heath nyelvész-antropológus ír le Tractonról, a karolinai munkáskolónia fekete bőrű lakójáról. A somogyi beásközösség a jelek szerint ugyanazt a beszédteljesítményt értékeli gyermekeinél, mint a tractoni feketék: a talpraesett, színes, fantáziadús történetmesélést és az olyan történeteket, melyek a főhős szerepét mintegy mesés magasságokba emelik.

Egyszer, mikor nagyon kicsi voltam, nagyon izgága voltam. Állandóan valami rosszat csináltam. Egyszer, mikor anyukám elküldött, hogy vegyek egy liter tejet, meg egy üveg kólát, éppen akkor állították föl az új játékautomatát. Mivel nagyon szerettem játszani, logikus, hogy eljátszottam. Amikor hazafelé tartottam, akkor jöttem rá, hogy mit is csináltam... Estefelé mentem haza, mert féltem, hogy elnápángolnak. Otthon mindent arra fogtam, hogy jött egy tolvaj, és kikapta a kezemből a manit. Bár én üldözőbe vettem, de nem értem utol, mert volt neki egy motorja. Ezután én lettem a családban a legsajnálatra méltóbb egyén, és így úsztam meg a verést.

- Egy 11 éves leány a disznóvágásról ír egy levelezős vetélkedőre beküldött feladatban. A beszámoló sokkal inkább igyekszik ragaszkodni a szikár tényekhez, mint előző szemelvényünk. Így erőteljesen megjelenik benne a kislányt körülvevő realitás, az a világ, amely a különféle rokonok szüntelen kommunikációjából épül föl. Ha nem lennének tudatában annak, hogy ez a miliő mennyire meghatározó minden szóbeli megnyilvánulás szempontjából, talán

nem is értenénk, miért érzi úgy a kislány, hogy a disznóvágásra vonatkozó elhatározást a család ébredéskor, vagyis aznap reggel hozza meg. Azt sem értenénk, hogy miért kell afféle eposzi enumerációhoz hasonló módon, mindjárt a második mondatban fölvonultatni annyi rokont. A huszadik századi szépirodalom stilisztikai eszközeiben jártas olvasó természetesen már a második mondatba (függő beszédként) beépített párbeszéd-töredék láttán érzékeli, milyen döntő szerepe van ebben a közegben az udvariassági rituáléknak.

Korareggel felébredt a család és elhatároztuk hogy disznó vágás lesz. Apukám és a testvérem elmentek a mamáékhoz hogy legyenek szívesek eljönni segíteni. A bátyám és a Gábor az unokatestvérem akit a mamámék nevelnek mert meghalt az apukája és az anyukája, meg a papám segítettek az apunak lefogni a disznót, mert ő volt a bölér. Amikor már apuék leszúrták a disznót, és megpörzsölték, elkezdték lemosni...

- Utolsó szemelvényünkben egy 16 éves, dolgozók általános iskolájába járó *fiatalember* meséli el egy lányrablás történetét. A beszámoló töredelmes megbánást mutat olyan durvaságok miatt, amelyek alól a fiatalember e tanulmány egyik szerzőjétől remél feloldozást. Az írásban egy csokorba gyűjtve, együtt tanulmányozhatók az eddigi szemelvények nyelvi jelenségei. A szövegben egy valódi cigánytelep egzotikus forgataga kel életre, szinte a szóbeli közlés nyelvi eredetiségével. A fiatalember láthatóan igyekszik tárgyyszerű és pontos beszámolót adni. Ehhez olyan fogalmakat hív segítségül („bántalmazás”, „erkölcs”, időpont-meghatározások stb.), amelyeket nem otthon tanult meg használni. A cigánytelep fogalmi világa egyáltalán nem illik ehhez a pedantériához (például a gög, a fogadalom, a „szép szó” fogalmak kapcsán szerzőnk nem is érzi szükségét annak, hogy legalább saját magát következetesnek tüntesse föl). Ellenben a végletekig következetes a szóbeli kommunikáció világának pontos írásbeli megjelenítésében. Figyeljük meg például az események csúcspontját jelző közbevetett megszólítást.

A Mirka, apám lánya egy erkölcstelen dolgot közölt velem. Azt állította, hogy apám testvére (Kúka Jani) próbálkozott Brigittánál, az én feleségemnél. Erre elborult az agyam bementem és erkörcstelenül a feleségemet bántalmaztam, és azt sem vártam meg, hogy valahogy magyarulkoddjon. Mikor megvertem ő elment a 2^h50-es busszal az anyához Bogádra.

Mikor elment sokat gondolkoztam azon, hogy én is lehetnék hasonló helyzetben. Végül arra gondoltam olyan 5-6 óra fele, hogy elkel menem utána. El is mentem. De nem jött a szép szó ellenére sem. Este nem tudtam aludni. Sirtam, hisz velem lakik 8. hónapja és fájt, hogy elhagyott. Ugy tudtam mégis elaludni, hogy a polóját magamra terítettem és úgy éreztem mindha mégis idehaza lenne. Következő nap szombat nagyon rossz volt. mert nem volt meletem és lassan telt az idő. délután 7h fele elmentem a Cimpihez, ő meg a Polgárhoz, és elmentünk megintcsak a Brigittáért mer már azok az álmatlan siralmas északák-napalok nélküle, Rosszabb mintha elevenen égetnének el. De sajnós aznap éjjel sem sikerült elhozni mer ő majdnem beleegyezett volna ha az anyja nem mondja neki a következőket „Lányom ha elmész többet ide nem jöhetsz” és így nem jött pedig fogadalmat tettem arra, hogy soha többé nem bántalmazom.

Sokan azt mondták ne törődj vele és volt benne valami, mert ha aznap éjjel az anyja nem szól bele talán haza is jött volna. És akkor jöttem rá, hogy szeret csak gögös. Vasárnap reggel felkeltem 5h-kor és meg vegyszereztem a dinnyét, hogy teljen az idő, de nem telt. 8h körül szólt nekem a Zbenga Feri, hogy menjek el a Nánu Józsihoz és szó ljak neki, mert ő az ilyen dolgokba belevaló. Viszont neki csak anyi benzine volt, hogy tankolni el tud menni, mikor kap pénzt. Hát én kértem a Cimpitől 500 Ft-ot

mert éppen volt neki pénze. Közbe lejött hozzánk anyám testvére, a Szép Rozi, meg a sógornője, Annus. Négyen mentünk el autóval megen Bogádra a Brigittához: Nánu Józsi, Szép Rozi, Annus, meg én, elmentünk hozzá.

Akkor sem akart jönni. Végül azt mondtuk legalább kísérjen ki. Ki is kísért, de a Nánu Józsi börgetve hagyta az autót. Végül a Nánu Józsi elkapta nyakát, a Rozi a derekát, az Annus a lábát, majd én kinyitottam az ajtót, és bedobták a kocsiba. Tehát Derdák elraboltam. Ő mondogata, hogy vissza fog szökni, de este kettesbe az ágyba megbékültünk...:

Epilógus

Dolgozatunk helyszíni tudósítás a társadalom azon vidékeiről, amelyek részei is a magyar társadalomnak, meg nem is. Jog szerint a gilvánfai, tiszabői, rakacai gyerekek ugyanabban a világban élhetnének, mint gyakorlóiskolai vagy Berek utcai kortársaik. Igazság szerint azonban az előbbieket az utóbbiaknak még a nyelvét sem értik. Legalábbis ezt tapasztaltuk az iskola látószögéből nézve.

De vajon az iskola érti-e az ő nyelvüket? És a gyakorlóiskolai gyerekek érteni fogják-e valaha is azt a másikvilágot? Van-e, lehet-e kommunikáció a társadalom két véglete között? A dolgozat végén idézett fiataloknak megadatott, hogy az egyik világból átlépjenek a másikba. Különleges teljesítmény az övék, és talán példa lehet mindkét oldal számára. Mi is átléphetünk e sorompókon, és semmit nem kell elveszítanünk eredeti értékeinkből. Ahogy Lao-ce mondja a *Tao Te King* 28. versében:¹⁴

Aki tudja fehérségét,
mégis őrzi feketeségét:
példa a világon.
Aki példa a világon,
az erénnyel összeillő,
állandóhoz visszatérő.¹⁵

JEGYZETEK

¹ A dolgozathoz a felmérésben részt vett 1. osztályos tanulók rajzaiból válogattunk. A rajzok mindegyike a felmérés 25. feladatához készült.

² Kertesi Gábor-Kézdi Gábor: *Szakértői jelentés egy országos cigány középiskolai kollégiumi és tehetséggondozói hálózat tervéhez*. Művelődési és Közoktatásügyi Minisztérium Etnikai és Nemzetiségi Főosztálya 1995. Kézirat.

³ Derdák Tibor-Keczer Zoltán-Varga Aranka: Tehetséggondozó Kollégium itt és most. *Új Pedagógiai Szemle* 1995. 6. *Család, Gyermek, Ifjúság* 1995. 3-4. *Barátság* 1995. november.

⁴ Réger Zita: *Utak a nyelvhez*. Budapest, Akadémiai Kiadó 1990.

⁵ Heath, Shirley Brice: What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society* 1982. 11. 49-76.; Heath, S.B.: *Ways with words: Language life, and work in communities and classroom*. Cambridge-London-New York, Cambridge University Press 1983.

⁶ Ferguson, Charles A.: *Diglossia*. *Word* 1959. 15. 325-40.

⁷ Réger Zita: *Vizsgálatok a cigány gyerekek magyar nyelvi oktatás-nevelés köréből II*. MTA Nyelvtudományi Intézet PTF, Pécs 1980.

⁸ *Beszámoló a magyar cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról*. A kutatást Kemény István vezette. Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatóintézetének kiadványai. Budapest 1976.

⁹ Kovalcsik Katalin: *Florilyé dă primăvără - Tavaszi virágok I* Beás cigány iskolai énekeskönyv. Előszó (Derdák Tibor) Pécs, Gandhi Középiskola (Fii cu noi) 1994. 10. 10 A feladat: Rajzolj le mindent az alábbiakról! Hófehér paripán gyémántos köpönyegében, mint a szélvész vágatott a legkisebb királyfi a hollófekete hajú lány felé, mert messziről látta, hogy a hatalmas tűzokádó

mocsárzöld sárkány nemsokára megérkezik, és elviszi magával a kénkövekkel kirakott világvégi palotájába harmadik feleségének.

¹¹Basil Bernstein: Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság* 1971. 11. 12 Réger Zita: Cigányosztály, vegyesosztály. *Valóság* 1976.

¹³Réger Zita : Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai sikerei. *Iskolakultúra* 1995. 24.

¹⁴Lao-Ce: *Tao Te King*. (Ford. Weöres Sándor.) Tericum Kiadó 1994.

¹⁵Tanulmányunk végén szeretnénk köszönetet mondani a Soros Alapítványnak, hogy anyagi támogatásával lehetővé tette felmérésünk elkészítését. Köszönjük a felmérésben részt vett iskolák kisdíákjainak az aktív közreműködést és tanárainak a nélkülözhetetlen segítséget. Külön köszönet Orsós Sándor esti tagozatos gimnazista diákunknak, hogy velünk tartott a falusi kisiskolákba a felmérést elvégezni.

TIBOR DERDÁK-ARANKA VARGA

„Schoolish” as a Foreign Language

The article examines linguistic disadvantages of six years old Gypsy pupils beginning primary school. The success of Gypsy kids in the Hungarian school system is constantly and sadly lacking. The insufficiency of certain linguistic skills required by the curriculum may explain this phenomenon. Derdák and Varga survey the difference between the results of Hungarian-speaking Gypsy communities and Romanian-speaking Gypsy communities in Hungary. What a surprise: the Romanian-speaking Gypsy kids understand as much or as less the academic instructions pronounced in Hungarian as the Hungarian-speaking Gypsy kids. It seems the difficulties of understanding the teacher's instructions are so inextricable for any Gypsy Pupil that the knowledge of an every-day Hungarian can provide no help. These difficulties consist essentially of the fundamental difference the functions of the language in general make between the school and any Gypsy community. A thrilling series of texts picked out from Gypsy high-school students demonstrate that these difficulties can be coped with for the few extremely gifted. This exceptional selection highlights that the precious lingual values of a rich oral culture living in Gypsy communities can be preserved also in literary level.