

Írta: Derdák Tibor, Varga Aranka

Az iskola nyelvezete – idegen nyelv (II. rész)¹

*„Tanár bácsi!
Lehet karácsonyfát is rajzolni?”*

A társadalmi hátrányok enyhítésének formái

Az eredmények ismertetése előtt fontos áttekinteni, hogy a különböző intézmények és szervezetek hogyan járulnak hozzá a társadalmi hátrányok enyhítéséhez.

A következőket emelnénk ki az egyes iskolák felmérésben részt vett tanulóinál:

- Átlagosan hány évet töltöttek az óvodában?
- Milyen anyagi segítséghez juthattak az iskolakezdetkor?
- Milyen a napközis ellátás számukra?

TTT

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

2. Berek utcai Iskola: Az iskola 730 Ft tankönyvsegéllyel, valamint néhány gyerek esetében étkezési hozzájárulással próbál segíteni a tanulók családjainak. A napközit a legtöbb tanuló igénybe veszi. Az elsősökkel néhány harmadikos is tanul délutánonként, így a két évfolyamból 30 fős csoport áll össze.

3. Magyarmecseki Iskola: A helyi önkormányzatok minden tanuló tanszerét (a szükséges füzeteket és tankönyveket) megvásárolták. A napközi az alsó tagozatban működik.

4. Gilvánfai Iskola: A helyi önkormányzat minden tanuló tanszerét (a szükséges füzeteket és tankönyveket) megvásárolta. A napközi, mely a falu óvodájában működik, valamennyi tanuló számára ingyenes.

5. Egyházasharaszti Iskola: Az önkormányzat megvásárolta tanulóik részére a tankönyveket, 3000 Ft évközzé és rendszeres nevelési segéllyel támogatja tanulóikat. A napközi költségeit is a helyi önkormányzat vállalta magára. Az első, második és harmadik osztályos gyerekek egy csoportban (22 fővel) tanulnak délutánonként.

¹ A tanulmány első részét lásd folyóiratunk 1997/5-ös számában.

6. Alsószentmártoni Iskola: A helyi önkormányzat a tanulók tankönyveit megvásárolta. A szükséges egyéb tanszerekre 2000 forint iskolakezdési, évközben, pedig valamennyi tanuló részére rendszeres nevelési segélyt biztosítanak. Két napközis csoport működik az iskolában, az első osztályosokkal külön nevelő foglalkozik délutánként.

7. Tiszabői Iskola: Az iskola a szükséges tankönyveket kölcsönzi azoknak a tanulóknak, akiknek a szülei nem tudják ezeket megvásárolni. A gyerekek ezeket a könyveket csak az iskolában használják, nem viszik haza. Néhány tanuló kapott tankönyv-hozzájárulást. Szeptember végén a diákok jelentős részének az iskolai könyveken kívül semmiféle más tanszere nem volt. Napközit az iskola jelentkezők hiányában nem működtet.

A helyi önkormányzat minden tanuló valamennyi tanszerét (a szükséges füzeteket, tankönyveket, írószereket és tornafelszerelést is) megvásárolta. Bár napközit az iskola jelentkezők hiányában nem működtet, a tanulók tízórait kapnak az iskolában...

Látható, hogy a tanulmányokhoz nyújtott szociális segítség mértéke és formái változatos képet mutatnak. Alighanem mindenhol a pedagógusok pozícióját tükrözi az adott önkormányzat döntéshozatali rendjében. Azt kizártnak tarthatjuk, hogy a szegény családok önállóan is tudnák érvényesíteni érdekeiket. Fontosnak tartjuk a pedagógusok kiállítását a gyerekek körülményeinek javítása ügyében, Kertesi Gábor kutatásai azonban arra figyelmeztetnek bennünket, hogy az ilyen jellegű segítségnél sokkal hatékonyabbnak tartjuk a pedagógusok szakmai munkáját. E munka eredményessége felmérésünk adataiból mégsem állapítható meg, hiszen a kiinduló feltételek éppen a legtöbb odafigyelést igénylő gyermekek esetében aránytalanul megnehezítik a kollégák munkáját.

A tanulók anyanyelve

Az iskolák kiválasztásánál fontos szempontunk volt a tanulók anyanyelve. Kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen különbséget tapasztalhatunk az egynyelvű és a kétnyelvű gyerekek között. Meglepő eredményre jutottunk ebben a vizsgálódásunkban. Azt tapasztaltuk, hogy a tanulók teljesítménye nem anyanyelvükkel, hanem a szülők szociális helyzetével függ össze. A két kelet-magyarországi iskola kisdíákjainak teljesítménye a leggyengébb, pedig ott mindenki magyar anyanyelvű. Ezzel szemben az alsószentmártoni és gilvánfai tanulók, akik otthon, születésüktől fogva mindig románul beszéltek, jobban tudnak megbirkózni magyar nyelven adott feladatokkal, mint azok a magyar anyanyelvű kortársaik, akiknek társadalmi környezetük egy árnyalattal kedvezőtlenebb. Tekintsük végig ismét az iskolák felmért tanulóit ezúttal anyanyelvük szempontjából.

A nem magyar anyanyelvű diákok között jelentős eltérés mutatkozik a tekintetben, hogy anyanyelvüket milyen helyzetekben és mértékben használják. Ez egyéneknél is változó, de azt figyeltük meg, hogy az egy közösségbe tartozó tanulók anyanyelv-használata általában hasonló. Ezért fontosnak tartjuk a pusztán számadatok mellé megjegyezni az egyes iskolák esetében a cigány (beás) nyelv birtoklásának milyenségét is.² A tanítás nyelve egyébként mind a nyolc iskolában magyar. A négy dél-baranyai iskolában történtek próbálkozások a tanulók anyanyelvének iskolai megjelenítésére, de az még mindenhol nagyon messze van a realitástól, hogy beás cigány nyelven folyják az oktatás.

TTT

² Réger Zita: Vizsgálatok a cigány gyerekek magyar nyelvi oktatás-nevelés köréből II. (MTA Nyelvtudományi Intézet, PTF, 1980 Pécs)

1. JPTE Gyakorló Iskola: A tanulók valamennyien magyar származásúak és anyanyelvűek.

2. Berek utcai Iskola: A tanulók valamennyien magyar származásúak. Kivételt képez két cigány tanuló, ám anyanyelvük nekik is magyar.

3. Magyarmecseki Iskola: A tanulók egyharmada cigány, a többi magyar származású. A cigány tanulók még értik a szüleik román anyanyelvét, de beszélni már leginkább magyarul beszélnek.

4. Gilvánfai Iskola: A tanulók mindegyike román anyanyelvi! cigány gyermek. Anyanyelvüket azonban inkább az otthoni környezetben használják, az iskolában legtöbbször magyarul beszélnek.

5. Egyházasharaszti Iskola: A tanulók egy magyar származású diák kivételével mindannyian román anyanyelvű cigányok. A cigány tanulók a legtöbb helyzetben anyanyelvüket használják. Talán a tanítási óra az egyetlen, ahol magyarul beszélnek.

6. Alsószentmártoni Iskola: Az iskolába csak román anyanyelvű, cigány származású diákok járnak. A gyerekek csak a tanárokkal beszélnek magyarul. Egymás között még az iskolában is anyanyelvüket használják.

7. Tiszabői Iskola: A 44 elsős közül 5 gyerek magyar. Ők mind a jobban teljesítő „a” osztályba tartoznak 19 cigány társukkal együtt. A gyengébben teljesítő „b” osztály 20 tanulója mind cigány. A tiszabői cigányok magyar anyanyelvűek. A cigány nyelvet a faluban senki nem ismeri, mivel sok emberöltővel ezelőtt kihalt.

8. Rakacai Iskola: Az első osztályos diákok közül két tanuló magyar származású és anyanyelvű. A többi gyerek cigány származású, de ők is magyar anyanyelvűek. A cigány nyelvet a faluban senki nem ismeri, éppúgy régen kihalt, mint Tiszabőn.

A felmért falvak első látásra mind egyformán szegény településeknek tűntek. Az anyanyelv tekintetében azonban láthatjuk, hogy óriási a különbség. Azt várhatnánk tehát, hogy a tanulók magyar nyelven nyújtott teljesítménye egyéb különbség híján az anyanyelvi eltéréseket követi. Eredményeink rácafolttak erre a feltételezésre. Nekünk magunknak is, akik a felmérést végeztük, csak ennek láttán jutott eszünkbe jobban megvizsgálni egymás közötti egyéb különbségeiket, így például a szociális helyzetben mutatkozó eltéréseket.

A gyerekek szociális helyzete

A szociális helyzet legkönnyebben hozzáférhető mutatója a munkanélküliségi-arány. A munkanélküliségi adatok olyan kis abszolút számokkal dolgoznak, 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 %-ot. Bármilyen kevés család alapján számoltuk is ki ezeket az arányokat, az országos adatok visszaigazolják ezt a különbséget. Így az Alföldön és az Északi-iparvidéken a rendszeres munkával rendelkező férfiak aránya a cigányságon belül 21% körül alakult 1993-ban, míg a Dél-Dunántúlon elérte az

egyharmadot. Hasonló különbségeket mutat ki a kelet- és nyugat-magyarországi cigányság társadalmi helyzete között az 1971-ben végzett országos felmérés³ is, pedig akkor még munkanélküliség nem volt, tehát a felmérés más jellegű adatokkal közelítette meg az egyes régiókban élő cigányság helyzetét. Így például látványos különbségeket mutatott a régiók között az egy ágyra jutó lakók száma, az árnyékszékek megléte, az egészséges ivóvíz, az egy főre jutó m², az egy háztartásra jutó kerékpár. Míg például 1971-ben a dunántúli beás cigányoknak 48, 8 %-a rendelkezett kerékpárral, addig a Borsod megyei cigányok körében ez az arány. 20 % alatt marad. Úgy tűnik tehát, hogy a kelet-magyarországi iskolák látszólag indokolatlanul gyenge eredménye a társadalmi környezet állapotára utal.

A Kelet-Magyarországon élő cigánygyerekek esélyei annyival rosszabbak, hogy anyanyelvi „előnyük” semmit nem ér. Vizsgálódásainkból arra a következtetésre jutottunk, hogy az ő általuk beszélt magyar nyelv és az iskola által követelt magyar nyelv mintha két különböző nyelv lenne. Úgy találjuk, hogy a Basil Bernstein által föllállított, és oly sok vita tárgyát képező teória az eredeti bernsteini vizsgálati csoportokhoz képest fokozottan érvényes a kelet-európai cigányság körében.

Gondolatmenetünk ellenőrzése szempontjából szerencsés helyzetben voltunk, hogy a vizsgálatunkban résztvevő nem magyar ajkú cigánygyerekek éppen beások voltak. A beás nyelv ugyanis a román nyelv cigány környezetben megjelenő változata. A beások beszédét bármely iskolázott román ember megérti, és román nyelvnek hallja. Fordított irányban azonban nem működik⁴ a kommunikáció, a beások számára a román televízió, újságok, könyvek nyelve idegen nyelv. A beás nyelv ugyanis kimaradt azokból a társadalmi mozgásokból, amelyeket a mai román nyelv fogalomrendszere tükröz.

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

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

Először a felmérés feladatainak értékelési módját szeretnénk megadni. Ezután részleteznénk külön-külön a feladatokat, kiemelve a megfigyelés fontos szempontjait.

Az értékelési táblázatban felsorolt 25 feladatot aszerint osztottuk csoportokra, hogy milyen ismereteket, készségeket mérnek. Az alábbiakban az egyes csoportok részletes ismertetésével szeretnénk bemutatni, hogy a felmérésben a nyelvi készség mely oldalait jártuk körbe. Külön kiemeljük egy-egy csoportban a legösszetettebb, legnagyobb nehézséget okozó feladatokat.

³ Beszámoló a magyar cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben. végzett kutatásról (A kutatást Kemény István vezette) Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutató Intézetének kiadványai, Budapest 1976.

⁴ Kovalcsik Katalin: Florilyé da primavara – Tavasz virágok I. Beás cigány iskolai énekeskönyv, Előszó (Derdák Tibor) 10. oldal (Gandhi Középiskola/Fii cu noi Pécs, 1994.)

A felmérés feladatai és értékelési módja⁵

25. feladat: *Rajzolj le mindent az alábbiakról!*

Hófehér paripán gyémántos köpenyében, 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.

Az első csoportban lévő feladatok az iskolában gyakran előkerülő **tanári utasítások megértését** vizsgálták. A „színezd ki”, „karikázd be”, „húzd alá”, „kösd össze” utasítások az első iskolai napoktól kezdve előfordulnak. A gyerekek számára a „húzd alá” a legelvontabb utasítás.

A következőkben néhány **fogalom meglétét** figyeltük meg. Ezek az „ugyanolyan”, „különböző”, „legkisebb”, „hasznos”. Érdemes külön kiemelni ezek közül azt a kétszeres elvonatkoztatást igénylő feladatot, ahol ki kellett színezni a cicák és a kacsák közül két különbözőt.

A harmadik csoportban található feladatok azt mérték, mennyire ismerik a tanulók az írás- és olvasástanulásban elengedhetetlen **irányok jelentését**. (Tehát azt figyeltük meg, tudnak-e a tanulók „jobbra”, „balra”, „alá” és „fölé” rajzolni.)

Az **iskolához kötődő**, legtöbbet ott használt **ismereteket** vizsgálta mennyiségi szempontból is a következő néhány feladat. A síkidomok közül a négyzeteket és a köröket kellett kiválasztani. (Ismeretük a matematika mellett további tantárgyakban is elengedhetetlen.) A másik fontos feladat a számok és a betűk felismerése volt. Külön értékeltük, hogy az „elrejtett” négyzetekből, körökből, számokból és betűkből mennyit sikerült megtalálni.

A következő csoportban található rajzok különböző **évszakokat** jelöltek. A feladatban meg kellett jelölni az adott évszakhoz tartozó képeket. Ez alapján sok minden kiderült a tanulók időfogalmáról, valamint az óvodai iskola-előkészítésről.

Iskolai fogalmak és **gyűjtőfogalmak** milyenségét vizsgálta a következő feladat-csoport. Az üres keretekbe a tanulóknak maguknak kellett órát, egyenes vonalat, állatot és növényt rajzolni.

Az utolsó feladatban **tündérmese elemekből** válogattunk össze egymondatos meserészletet. A többszörösen összetett mondatban klasszikus mesei jelzők, meseszereplők és motívumok találhatók. Ennek meghallgatása után kellett önálló rajzot készíteni a tanulóknak.

A felmérést a tanulók feladatról feladatra haladva, **tanári irányítással** oldották meg. A felmérést végző pedagógus minden feladat előtt megbeszélte a tanulókkal, hogy mely rajzokat kell ebben a feladatban figyelni. Csak ezután kezdte ismertetni a feladathoz tartozó utasítást.

⁵ A dolgozathoz a felmérésben résztvevő I. osztályos tanulók rajzaiból válogattunk. A rajzok mindegyike a felmérés 25. feladatához készült. A dolgozatban szereplő feladatsor-részleteket abból a nyelvi felmérésből emeltük ki, amelyet 1995 szeptemberében az Amrita Egyesület által első osztályosok körében végeztünk el. A feladatsort összeállította: Derdák Tibor, Varga Aranka

A feladatsor kitöltése **40-50 percet** vett igénybe a különböző iskolákban. A kitöltés gyorsasága többek között attól függött, hogy hány tanuló volt az osztályban, hányadik órában végeztük a felmérést, és hogy milyen hamar fáradtak el a tanulók.

A felmérésben összességében **75 pontot** lehetett elérni.

A feladatok közül azt a hármat emelnénk ki, amelyeknél a legszembetűnőbb az azonos korosztályú tanulók teljesítményének különbsége.

A **6. feladatot** már a feladatsor ismertetésénél külön megemlítettük. A megoldáshoz a feladatban szereplő két fogalomnak nemcsak az ismeretére, hanem az együttes használatára is szükség van. Ez a fajta feladat tehát a nyelv biztos használatát feltételezi fogalmi szinten is. Jól látható, hogy a pécsi 1. sz. Gyakorló Iskola eredménye látványosan megelőzi valamennyi iskola tanulójának pontszámát. Érdekes felfigyelni arra is, hogy míg a két pécsi iskola általában megközelítőleg hasonlóan teljesít, ebben a feladatban a Berek utcai kisdíákok eredményei jóval alulmaradnak.

A **15. feladat** arra volt kíváncsi, hogy iskolakezdekéskor mennyire ismerik fel a betűt a gyerekek. Célunk annak megfigyelése, hogy a tanulók mennyire vannak szocializálva a tanulásra, azaz ismerős-e nekik a könyv, a betű, mindennapos-e környezetükben az olvasás. Egyértelműen látható az éles kettéválás a pécsi és a falusi iskolák között.

Az **utolsó feladatban** azt vizsgáltuk, hogy kétszeri hallás után egy idegen szöveg milyen mértékben rögzül a diákok emlékezetében. A felolvasott meserészletről rajzot kellett készíteni a tanulóknak. Az elhangzó népmesei elemek óvodáskorban megszerezhető szókinccsel feltételezték. A gyerekek munkáját nehezítette, hogy 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 rajzoltak is, egészen mást, mint ami elhangzott. A városi iskolák közül a Berek utcába járó tanulók sokkal szívesebben fogtak hozzá a rajzoláshoz, és bár nem ismertek fel több elemet, mint Gyakorló Iskolás társaik, rajzaikat színesebbre és gondosabban készítették.

Vizsgálatunk elméleti előzményei

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

A B. Bernstein-féle kutatások eredményeit vettük alapul a **szociális helyzetből** adódó nyelvi hátrány megfigyeléséhez. Kísérletei során Bernstein azt mutatta ki, hogy a különböző társadalmi helyzetű családokban élő gyermekek 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 készségei hasonlóak az iskolai nyelvezethez. Így gyermekeik iskolába kerülésükre egy megszokott nyelvi közegbe kerülnek. Az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei azonban a családi nyelvhasználatától merőben eltérő nyelvezettel találkoznak az iskolában.⁶

A nyelvi hátrány másik okaként a **kétnyelvűség** merült fel. Sok szakember az iskolai sikertelenség legfőbb okát abban látja, hogy a tanulók oktatása anyanyelvükön folyik. A probléma megoldására születő javaslatok is ezzel kapcsolatosak. Az utóbbi évtizedekben

⁶ Basil Bernstein: Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció (Valóság, 1971/11)

számtalan kutatás és kísérlet folyt a cigányság körében Magyarországon, mely a kétnyelvűségen alapuló hátrányok feltérképezésére, enyhítésére szolgált. (Fontos viták zajlottak az egyik megoldási irányvonal, a „cigányosztályok” létrehozása körül.)⁷

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

Jelen vizsgálatunk eredményei arra utalnak, hogy a cigány gyermekek esetében a kétnyelvűség problémája eltölpül a szocializációs különbségekből fakadó nyelvi hátrány gondja mellett. A tanulók eredményeit nem magyarázza az anyanyelvi különbözőség. Annál hangsúlyosabb determináló tényező az iskola és a család eltérő szocializációs stratégiája, ami egyformán súlyos nyelvi hátrány formáját öltheti magyar és cigány (beás) anyanyelvű tanulók esetében.

A felmérés értékelése

Vizsgálatunk során azt figyeltük meg, hogy a tanulók nyelvi készségei milyenek az iskola nyelvezetéhez viszonyítva. A felmérés feladatsora azokat az iskolai elvárásokat tükrözte, amivel a tanulók nap, mint nap találkoznak.

Az alábbiakban a felmért iskolák eredményeinek összesítését (átlag pontszám és százalék) vesszük alapul néhány megállapításunkhoz.

Felvetődik mindannyiunkban a kérdés: igazolták-e felmérésünk eredményei előzetes ismereteinket és feltevéseinket?

Ha az iskolák, osztályok eredmény szerinti sorára nézünk, világosan látszik, hogy a sorrendet a társadalmi és szociális helyzet állította fel. Azaz jól látható, hogy valaki minél jobb társadalmi helyzetben élő családból indul, annál jobban meg tud felelni az iskola által támasztott nyelvi követelményeknek. Megelégedhetnénk ezzel a megállapítással, ha a tanulók kiválasztásánál még egy szempontot nem határoztunk volna meg: 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 a beás nyelvű társaik. Úgy látszik, hogy a hazai zárt cigány közösségek nyelve, fogalomhasználata olyan távolságra van az iskola nyelvétől, hogy a falusi cigánygyerekek 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 nyelvezetének birtoklása, illetve hiánya a tanulók szociális helyzetével áll összefüggésben. Magyarországon a leghátrányosabb helyzetű rétegbe tartozók jó része cigány származású, de találhatunk számtalan 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, mint a „hivatalos” mesék. 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

⁷ Réger Zita: Cigányosztály, vegyesosztály (Valóság, 1976)

elkészítése. Sem magyarul, sem más nyelven nem találkozik az iskolához közelálló tárgyakkal, fogalmakkal, magyarázatokkal: élete más dimenziókra épül fel. A gyermek és családja joggal érezheti úgy, hogy az Életre nem a mesekönyvek, a füzetek és a rajzok készítenek föl, hanem a vízholdás, a rözsehordás, a „bogyózás”, a szomszéd falvakban átélhető kalandok.⁸

A szűk helyi közösségen túllépve azonban egy 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 nyelvén – fogalmazódnak meg. Ezért a hátrányos helyzetből érkező kisdíákok esetében – akár magyar, akár cigány származásúak és anyanyelvűek – különösen fontosnak tartjuk az iskolára való szocializálást nyelvi szinten is, mivel csak külső segítséggel válhatnak birtokosaivá későbbi sikerességük eszközének – az iskola nyelvezetének.

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 legyőzni az eddigiekben elemzett nehézségeket. Nem akármilyen teljesítmény az övék, hiszen száz cigány fiatal közül ma jó, ha egynek-kettőnek sikerül leérettségiznie. Hasonló sorsú kortársaikhoz képest ők feltűnően összefogott írásbeli közlésekre voltak képesek már a megnyilatkozás időpontjában is. Azóta mindegyikük továbbtanul, legtöbbször 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 dolgozatpapíron, 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 az adott fiatalok nyelvi felzárkózása 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 szétpukkadok, 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 kémiatudásunkkal. 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 általános iskolailag négyes, de középiskolailag hármas mármint a helyesírás. Ezek után 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 egy hivatalosnak induló levél stílusa milyen fokozatosan alakul át mondatról mondatra köznyelvi jellegű panaszkodássá. A tanuló élénk színekkel ecseteli szociális és

⁸ Réger Zita: Cigány nyerek nyelvi problémái és iskolai sikerei (Iskolakultúra 1995/24)

lelki problémáit. Gazdag szókinész, megindító fordulatok tanúskodnak arról, 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 egypár mondatot is. Bizonyára tudjátok, hogy milyen gondokkal küszködök és ez eléggé elveszi az időmet. Talán egy-két sort írok most arról kb., hogyan telik el a hét, reggel nagyon korán kelek. Munkát keresek és szállást. Mind a kettő igen fontos. Majd észre sem veszem az, idő múlását és már suliba kell menni. És este 8 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...”

Egy 14 éves gimnazista fiú beszámol egy régi titkáról. A történet abból az időszakból való, amikor a fiú szinte kizárólag az otthoni beás cigány közösség elvárásainak kellett, hogy megfeleljen. Talán furcsa, hogy a szülők ilyen könnyedén átsiklanak a kisfiú füllentése 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 fekete bőrű karolinai munkáskolóniáról. A somogyi beás közösség a jelek szerint ugyanazt a beszédteljesítményt értékeli gyermekeinél, mint a tractoni feketék: a talpraesett, színes, fantáziadús történetmesélést és az olyan történeteket, melyek a főhöz szerepét mintegy mesés magasságokban 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 játék automatát. Mivel nagyon szerettem játszani, logikus, hogy eljátszottam. Amikor hazafelé tartottam, akkor jöttem rá, hogy mit is csináltam... Estefelé mentem haza, mert félem, hogy elnászpángolnak. Otthon mindent arra fogtam, hogy jött egy tolvaj, és kikapta a kezemből a manit. Bár én üldözőbe vettem, de nem értem utón, mert volt neki egy motorja. Ezután én lettem a családban a leg sajnálatra méltóbb egyén, és így úsztam meg a verést.”

Egy 11 éves leány egy levelezős vetélkedőre beküldött feladatban a disznóvágásról ír. A beszámoló sokkal inkább igyekszik ragaszkodni a szikár tényekhez, mint előző szemelvényünk. Így erőteljesen megjelenik benne a kislányt körülvevő realitás, az a szociális világ, amely a különféle rokonok szüntelen kommunikációjából épül föl. Ha nem lennénk tudatában annak, hogy ez a millió 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 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.

„Kora reggel felébredt a család és elhatároztuk, hogy disznóvágás 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 böllér. Amikor már apuék leszúrták a disznót, és megpörzsölték, elkezdtek lemosni... „

Utolsó szemelvényünkben egy 16 éves, dolgozók általános iskolájába járó fiatalember meséli el egy lányrablás történetét. A beszámoló műfaja töredelmes számvetés olyan durvaságok miatt, amelyek alól a fiatalember jelen tanulmány egyik szerzőjétől remél feloldozást. Az írásban egy csokorba gyűjtve együtt tanulmányozhatók az eddigi szemelvényekben kiemelt nyelvi jelenségek. 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 saját fogalmi világa egyáltalán nem illeszkedik ehhez a pedantériához (pl. 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 (Kuka Jani) próbálkozott Brigittánál, az én feleségemnél. Erre elborult az agyam, bementem és erkölcstelenül a feleségemet bántalmaztam, és azt sem vártam meg, hogy valahogy magyarázkodjon. Mikor megvertem ő elment a 2:50-es busszal az anyjához Bogádra.

Mikor elment sokat gondolkoztam azon, hogy én is lehetnék hasonló helyzetben. Végül arra gondoltam olyan 5-6 óra fele, hogy elkel ménem utána. El is mentem. De nem jött a szép szó ellenére sem. Este nem tudtam aludni. Sírtam, hisz velem lakik 8. hónapja és fáj, hogy elhagyott. Úgy tudtam mégis elaludni, hogy a pólóját magamra terítettem és úgy éreztem, mintha mégis idehaza lenne. Következő nap szombat nagyon rossz volt, mert nem volt mellettem, és lassan telt az idő. Délután 7 óra fele elmentem a Cimpihez, ő meg a Polgárhoz, és elmentünk megint csak a Brigittáért mer már azok az álmatlan siralmas éjszakák-nappalok nélküle. Rosszabb mintha elevenen égetnének el. De sajnos 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 5 kor és meg vegyszereztem a dinnyét, hogy teljen az idő, de nem telt. 8 körül szólt nekem a Zbenga Feri, hogy menjek el a Nánu Józsihoz és szóljak neki, mert ő az ilyen dolgokba bevaló. Viszont neki csak annyi benzine volt, hogy tankolni el tud menni, mikor kap pénzt. Hát én kértem a Cimpitől 500Ft-ot, mert éppen volt neki pénze. Közbe lejött hozzánk anyám testvére, a Szép Rozi, meg a sógornője, Annus. Négyen mentünk el autóval megen Bogádfa 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 börtetve 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 elraboltam. Ő mondogatta, hogy vissza fog szokni, de este kettesben 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 a Gyakorló iskolai vagy a Berek utcai kortársaik. Igazság szerint azonban előbbiek 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 gyakorló iskolai gyerekek érteni fogják-e valaha is azt a másik világot? Van-e, lehet-e kommunikáció a társadalom két vége között? A dolgozat végén idézett fiataloknak megadottam, 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 elveszítenünk eredeti értékeinkből. Ahogy Lao-Ce mondja a Tao Te King 28. versében⁹:

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

⁹ Lao-Ce: Tao Te King (ford. Weöres Sándor) Tericum Kiadó. 1994.