

Derdák Tibor–Varga Aranka

Az iskola nyelvezete – idegen nyelv

Célunk annak a megfigyelése volt, hogy miféle előnyökkel, illetve hátrányokkal kezdik meg a gyerekek tanulmányaikat aszerint, hogy mely társadalmi réteg vagy etnikai csoport tagjai, mely anyanyelv birtokosai.

– „Tanár bácsi! Lehet karácsonyfát is rajzolni?” Szeptemberben kérdezte tőlünk ezt egy tiszabői kisiskolás, mikor feladatmegoldásához adtunk neki néhány színes ceruzát. A kérdés váratlanul ért bennünket. Egészen más volt ugyanis a feladat: egy tündérmese részletét kellett volna lerajzolni, azaz hollófekeete királylányt, gyémántos köpönyegű királyfit, mocsárzöld sárkányt, *karácsonyfáról szó sem volt*. Később az alsószentmártoni, egyházasharaszti, gilvánfai, magyarmecsekei, pécsi, rakacai, tiszabői általános iskolák legtöbbszörében, ahol szintén elvégeztük az elsősséssel ezt a feladatot, sok-sok hasonló tanácstalan kisgyerekekkel találkoztunk.

A tiszabői kislány kérdése tehát szimbólummá vált: ebben a kérdésben foglалható össze annak a számtalan gyereknek a tanácstalansága, akik hatéves korukban egyszer csak megtapasztalják, hogy az iskola nyelvezetéből egy szót sem értenek.

Az iskolaév első heteiben látogattuk meg a felsorolt első osztályokat, hogy felmérjük, miféle nyelvi készségekkel rendelkeznek iskolába lépéskor a tanulók. A feladatokkal azt vizsgáltuk, hogy az iskolakezdéskor már feltételezett tudás (például évszakok, növények, állatok), tanári utasítások (kösd össze, húzd alá, karikázd be) és alapfogalmak (például ugyanolyan, legkisebb, különböző) milyen mértékben ismeretesek az egyes tanulóknál. Mindezek segítettek meghatározni, hogy a felmért tanulók nyelvi produkciója mennyire felel meg azoknak az iskolai elvárásoknak, melyek egy adott nyelvi készségegyüttes meglétét eleve feltételezik.

Az elkészült anyag tanulságait végül összevetettük más korosztályokban gyűjtött tapasztalatainkkal. Olyan tanulók nyelvi produkcióit vizsgáltuk meg, akik hatéves korukban valószínűleg ugyanúgy nem értették volna a meseértési feladatot, mint az idézett tiszabői kislány.

A kiválasztás szempontjai

A felmérést *különböző társadalmi rétegből származó, cigány és magyar anyanyelvű* első osztályos általános iskolás tanulókkal végeztük el hét településen, kilenc osztályban, összesen 158 gyerekkel.

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. A falusi iskolák közül két körzeti beiskolázású intézményt és négy olyan iskolát látogattunk meg, amely egy-egy falu intézménye. A városi iskolákban csak néhány cigány tanulót találtunk. Némelyik falusi iskolában magyar és cigány tanulókkal egyaránt találkoztunk. Voltak olyan iskolák is, ahol valamennyi elsős cigány származású volt. A cigány közösségekben külön figyelemmel voltunk arra, hogy van-e különbség az otthoni cigányul (beásul) is beszélő családok és a csak magyarul beszélő cigány családok gyerekeinek teljesítményében.

Kiinduló feltevéseink

Tapasztalataink szerint a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók között, az iskola-rendszer egészében jóval gyakoribb a gyengébb *tanulmányi eredmény*, a bukás, az iskolából kimaradás. A nyolcadik osztályt befejező diákok közül szinte kizárólag a jobb társadalmi helyzetben élők jelentkeznek gimnáziumba és a jobb szakmákat adó szakközépiskolákba. A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók körében a *továbbtanulás* sokkal ritkább, és legfeljebb szakmunkásképzőkben vagy szakiskolákban történik. Ezeket a mindennapi tapasztalatainkat megerősítik *Kertesi Gábor* 1995-ben cigány tanulók körében készített felmérése eredményeinek számszerű adatai.¹

Úgy látjuk, hogy a „hova születés” – ritka kivételtől eltekintve – nagymértékben előre meghatározza az egyes gyerek iskolai pályafutását, életútját. A rossz *társadalmi helyzet* a meglévő adottságok és képességek felszínre kerülését, fejlődését gátolhatja, valamiféle *akadályokat hozhat létre*. Miféle akadályokról beszélhetünk, és mik lehetnek az okai a gátló tényezők létrejöttének? Kézenfekvőnek tűnhet a tanulmányi problémákat az anyagi források hiányára visszavezetni. Természetesen ez fontos, hisz lehet oka a rossz teljesítménynek az üres gyomor vagy a szükséges taneszközök hiánya. Mindemellett szerintünk lényegesebb a szerepe a *kulturális háttérnek*: milyenek a családban a követendő minták, milyen szokással, nyelvezettel veszik körül a gyermeket családjában, környezetében.² Van-e olyan rokon, aki számára fontos a tanulás, a művelődés, és pozitív példaként állhat a tanuló előtt? Fontos-e a család többi tagjának, hogy megteremtse az eredményes tanulás körülményeit a gyerek számára? És ha fontos, tud-e a jobb társadalmi helyzetben élő, képzetesebb szülőkhöz hasonló anyagi és főként szellemi feltételeket biztosítani gyermeke fejlődéséhez?

A legfőbb tényező: az iskolai nyelvi hátrány

Az imént gátló tényezők meglétét feltételeztük. Vizsgálatunk egy olyan gátló tényező bemutatására irányult, melyet eddigi pályánk során a szociálisan hátrányos helyzetű családokból származó tanulók szinte mindgyikénél tapasztaltunk. *Ez a gát az iskolai nyelvi hátrány*. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a szóban forgó jelenség kizárólag az iskolai sikeresség szempontjából nevezhető hátránynak. Az otthonról hozott nyelvi készségegyüttes pozitív funkciók hordozója lehet. A gondok kellő figyelemmel, idővel, pedagógiai munkával legyőzhetőek, sőt az *otthonról hozott nyelvi készségek értékei* később meg is csillanhatnak.

Az egyes tanulóknál más-más életkorban különböző mértékben és formában jelentkeznek az iskolai elvárásoktól eltérő nyelvi készség. Az eltérés leginkább a családi és lakókörnyezet, valamint a szülők képzettségétől függ.

Megfigyelésünk szerint a gyerekek *nyelvi készsége* az azonos korosztályú tanulók között *hihetetlen különbségeket mutat*. Jobb társadalmi helyzetből érkezett tanulók elvárható teljesítménye lényegesen magasabb, már az iskolába kerüléskor eldől, ki lesz „rossz” és ki lesz „jó tanuló”. Szerintünk a szelekciós mechanizmus csak

¹ *Kertesi Gábor–Kézdi Gábor*: Szakértői jelentés egy országos cigány középiskolai kollégiumi és tehetséggondozói hálózat tervéhez. (Művelődési és Közoktatási Minisztérium Etnikai és Nemzetiségi Főosztálya, 1995. Kézirat.)

² *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.

látszólag épít a gyermek intellektuális képességeire, valójában az iskola számára elsősorban az az „okos gyerek”, aki az intézmény által hallgatolagosan feltételezett nyelvi készségeknek birtokában van. A „buta gyerek” pedig valójában az, akit a családja ezen elvárásokra nem készített föl, más elvárások mentén 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 volt, amely erre a kérdésre átfogó magyarázattal tudott szolgálni. Természetesen Bernstein nem ismerhette a hazai szegény családok, ezen belül különösen a cigányság nyelvi viszonyait. Az ő fogalomrendszerének felhasználásával Réger Zita³ kutatásai jelentettek komoly eredményeket ezen a területen. Az ő kutatásaiból tudjuk azt is, hogy ami az iskola szempontjából hiány és hátrány, az a cigány életmódra való fülkésztés szempontjából gazdag örökség, olyan nyelvi készségegyüttes, melynek segítségével a felnövekvő gyermek biztosabban meg tudja állni a helyét azokban a helyzetekben, melyek majd reá várnak.

Érdekesen árnyalja a képet, hogy hazánkban a legnehezebb helyzetben élő gyerekek egy része nem magyar, hanem cigány, illetve beás anyanyelvű. Sehol nincs példa arra, hogy e kisdíjakok anyanyelvükön tanuljanak. Kérdés, hogy a kétnyelvűség hogyan befolyásolja az iskolai nyelvi hátrány jelenségét. Erre a kérdésre vizsgálataink meglepő választ adnak: arra a felismerésre jutottunk, hogy a cigány gyerekek kétnyelvűség-problémája nem a magyar és a cigány vagy a magyar és a beás közötti váltás nehézségei miatt okoz sok gondot az iskolában, sokkal inkább az otthoni környezet fogalmi struktúrája és az iskolában megjelenő világ fogalmi struktúrája közötti váltás miatt.

Sajnos ez a különbség az iskola szempontjából úgy tűnik föl, mint értékelhető és értékelhetetlen nyelvi teljesítmények különbsége, és az iskola 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 iskola előtti hat évben és később is.

Talán nem túlzás a Charles A. Ferguson által diglossziának nevezett nyelvi szakadék meglétére gondolni. „A diglosszia olyan állandósult nyelvi helyzet, amikor létezik egy nagymértékben szabályozott, iskolában tanulható, grammatikailag bonyolultabb, a mindennapi nyelv fölé helyezett változat, amely a mindennapi társalgásban nem használatos a közösség egyetlen szektorában sem.”⁴ Ferguson ezt elsősorban olyan esetekben tárgyalja, mint a svájci német, a haiti francia vagy a különböző arab közösségek, tehát olyan helyzeteket elemez, ahol az iskolában tanulható nyelv elvileg ugyanannak a nyelvnek egy kidolgozottabb változata, mint amit a családok otthon beszélnek. A hazai cigány közösségek döntő többségére ez az elméleti keret könnyen alkalmazható, hiszen háromnegyedük anyanyelve magyar. Vizsgálatunkban őket a rakacai és a tiszabői iskolások képviselik. Az alsószentmártoni, gilvánfai, magyarmecskői gyerekeknél ezt a jelenséget kiegészíti a beás nyelv léte. Az igazi kérdés az, hogy ez a tényező jelent-e többlethátrányt a gyerekeknek, vagy ellenkezőleg, pedagógiaiilag hasznosíthatón kulturális kincsről van szó.

A felmérés elkészítése körülményeinek, valamint értékelésének részletes ismertetése talán szemléletesebben mutatja be a nyelvi hátrány kialakulásának meglehetősen összetett problémakörét. Reméljük, az okok feltárásával hozzájárulhatunk jó néhány tanuló iskolai sikertelenségének enyhítéséhez.⁵

³ Réger Zita: Utak a nyelvhez. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990.

⁴ Ferguson, C. A. (1959): Diglossia. Word, 15:325–40.

⁵ 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 Dardák Tibor és Varga Aranka állította össze.

1. ábra – Kösd össze az ugyanolyanokat! A felmérés 5. feladata



Az iskolák

A felmérésben részt vett iskolák bemutatásának szempontjai: az iskola földrajzi és társadalmi elhelyezkedése, tanulóinak száma és a szülők foglalkozása, iskolai végzettsége.

1. táblázat

Iskola	Elhelyezkedése	Létszám
pécsi JPTE Gyakorló Iskola	belvárosi	400
pécsi Berek Utcai Általános Iskola	városi, lakótelepi	513
Magyarmecseki Általános Iskola	falusi – körzeti beiskolázású	130
Gilvánfai Általános Iskola	falusi – alsó tagozatos	37
Egyházasharaszti Általános Iskola	falusi – körzeti beiskolázású	175
Alsószentmártoni Általános Iskola	falusi – alsó tagozatos	70
Tiszabói Általános Iskola	falusi	340
Rakacai Általános Iskola	falusi	150

2. táblázat

Iskola	Szülők végzettsége			Szülők munkahelye	
	legfeljebb 8 általános	középfokú	felsőfokú	van	nincs
pécsi JPTE Gyakorló Iskola	3	13	25	41	2
pécsi Berek Utcai Általános Iskola	12	36	4	42	10
Magyarmecseki Általános Iskola	17	7	0	6	18
Gilvánfai Általános Iskola	15	1	0	4	12
Egyházasharaszti Általános Iskola	30	5	0	3	32
Alsószentmártoni Általános Iskola	32	4	0	5	31
Tiszabói Általános Iskola	70	10	0	8	72
Rakacai Általános Iskola	23	3	0	3	23

(A tiszabói iskola számadatai nem pontosak, mivel a felméréskor még nem állt a rendelkezésére valamennyi információ a szülőkről.)

Néhány személyes kiegészítés:

A JPTE 1. számú Gyakorló Általános Iskolája Pécs belvárosában található idén részben felújított régi épületben. Ez az intézmény a gyakorlóterepe a pécsi egyetemről kikerülő tanárjelölteknek. Így természetesen az iskola pedagógusainak többsége a főiskolás diákok gyakorlati vezető tanára. Evfolyamonként két-három osztállyal, 20-30 tanulóval, összességében 400 körüli létszámmal működik az iskola. A különböző tantárgyak szakosítása már második osztályban megkezdődik a készségtárgyakkal. Az általános iskolás tanulók legtöbbször az iskola vonzáskörzetébe tartozik, de a színvonalas angol és francia nyelvoktatás, valamint gyakorlóiskolai presztízs miatt Pécs távolabbi helyeiről is iratkoznak be tanulók. A felmérést a 22 fős 1/a osztályban végeztük el. Az itt tanuló gyerekek szülei nagyrészt tanárok, de van mérnök, orvos, jogász, biokémikus, matematikus és középfokú végzettségű szülő 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 új lakótelepre költöző fiatal családok szinte mindegyikében volt iskolás korú gyerek. Jelenleg évfolyamonként két-három osztállyal, 25-30 tanulóval, összességében 513 tanulóval működik az iskola. A különböző tantárgyak szakosítása már első osztályban megkezdődik a készségtárgyakkal. Az alsó tagozatban évek óta eredményesen folytatják azt az *iskolakíséreltet*, mely az egyes tantárgyak napi időkeretének meghatározását a tanítóra bízta. Így a tanító a tanulók terhelhetősége szerint rugalmas órakeretben dolgozhat.

A felmért 1/a osztályos tanulók *szüleinek nagy része szakmunkás*: van köztük varrónő, esztélyos, villanyszerelő, tímár, fodrász és bolti eladó, irodai dolgozó, sofőr, illetve vállalkozó.

A *Magyarmecskesi Általános Iskola négy falu*: Gyöngyfa, Kisaasszonyfa, Magyarmecske és Magyartelek iskoláit fogadja. Bár a falu Pécestől 40 km-re található, az itt tanító tanárok egy része Pécsről jár ki nap mint nap. Az iskola régi épülete mellett egy *tágas*, nemrégiben épült szárnyban tanul több osztály. Az intézményhez tornacsarnok nem tartozik, de egy hatalmas, rendben tartott terület és *tornapálya* található az iskola mögött. Az iskola évfolyamonként egy osztállyal, 15-20 tanulóval, összességében 130 körüli létszámmal működik. A különböző tantárgyak szakosítása a felső tagozatban kezdődik. Az első osztályos tanulók *szülei nagyrészt munkanélküliek* vagy háztartásbeliek. Az a kevés szülő, akinek van munkája, gazdálkodóként, gépkocsivezetőként, nehézgépezésként dolgozik.

A *Gilvánfai Általános Iskola csak alsó tagozatot* működtet. A falu iskolás korú gyerekei egy ideig a magyarmecskesi iskola vonzáskörzetébe tartoztak. A gilvánfai alsó tagozat három éve fogadja a falu kisiskolásait. A családi ház jellegű iskolában, szűkös helyen, összevont évfolyamokkal dolgoznak a pedagógusok. Évfolyamonként 8-10 tanuló, összességében körülbelül 37 fő jár ebbe az iskolába. A felmérésben részt vett tanulók *szülei nagyrészt munkanélküliek* vagy jövedelemplótló támogatásból élnek, végzettségük hat, illetve nyolc általános. A munkahelyjel rendelkező néhány szülő konyhalányként, *sofőr*ként dolgozik.

Az *Egyházasharaszti Általános Iskola körzeti beiskolázású intézmény*. Siklósnagyfalu, Egyházasharaszti és Alsószentmárton tartozik az iskola vonzáskörzetébe. Az iskola igazgatójának elbeszéléséből megtudhattuk, hogy néhány évvel ezelőtt a körzetükbe tartozó diákok valójában ebbe az iskolába jártak. Az utóbbi években azonban a körzetbe tartozó szinte valamennyi magyar tanuló a közeli Siklós város valamelyik általános iskolájába iratták be. Így jelenleg az évfolyamonként egy osztállyal, 19-20 tanulóval, összességében 170 körüli létszámmal működő iskolába szinte csak cigány származású tanuló jár. A különböző tantárgyak szakosítása 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, gyermekkiadóként, esztélyosként és alkalmi munkásként dolgozik. A szülők közül kevesen rendelkeznek szakmával, legtöbbjük végzettsége nyolc, illetve hat általános.

Az *Alsószentmártoni Általános Iskola az Egyházasharaszti Általános Iskola intézményéhez* tartozik. Az alsó tagozatos diákok Alsószentmártonban, a felső tagozatos diákok Egyházasharasztiiban tanulnak. Az alsószentmártoni alsó tagozat egy földszintes iskolaépületben kapott helyet. Itt négy osztály, összességében 70 diák tanul délelőttönként. Az első osztályos tanulók *szülei kevés kivétellel munkanélküliek* vagy háztartásbeliek. A 19 első osztályos tanuló szülei közül csak öt szülőnek van munkahelye, ök szakmunkát és alkalmi munkát végeznek. A szülők közül kevesen rendelkeznek szakmával, legtöbbjük végzettsége nyolc, illetve hat általános.

A *Tiszabóci Általános Iskola tágas épületében* évfolyamonként két osztály, osztályonként 20-25, összességében 340 gyerek tanul. A nyolcadik osztályt befejező tanulók *kétéves szakiskolai* képzés keretében folytathatják ugyanitt a tanulmányaikat.

Az első osztályt kezdő diákok az óvodai teljesítményeik alapján kerülnek az „a”, illetve a „b” osztályba. A „b” osztályban csak cigány gyerekeket találunk. Az „a” osztályban is csak öt nem cigány gyerek jár, mivel a nem cigány szülők túlnyomó része Fegyvernekre iratja be gyermekét első osztálytól fogva. A *szülők – a felmért két első osztályban – szinte kivétel nélkül munkanélküliek* vagy háztartásbeliek. Csak egy-két szülő dolgozik, például konyhalányként, illetve idény-munkásként. A szülők közül kevesen rendelkeznek szakmával, legtöbbjük végzettsége nyolc, illetve hat általános.

A *Rakacai Általános Iskola felé* tartva a környéken mindenfelé bogycákat, terméseket gyűjtőgető családokkal találkoztunk. A pedagógusok arról számoltak be nekünk, hogy ilyentájt jó néhány gyerek iskola helyett a családjának segít, „bogycózik”. Nem egy közülük aztán évet is kénytelen ismételni a sok hiányzás miatt. Az iskola, bár nem a falu közepén található, mégis messziről szembetűnik. A szép nagy területen álló *felújított iskolaépület* mellett egy nemrégiben épült *tornacsarnok* is található.

Az iskola évfolyamonként egy-egy osztályt működtet; az összlétszám 150 fő körüli. 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 gépszerelő a szakmájuk. A szülők közül kevesen rendelkeznek szakmával, legtöbbjük végzettsége nyolc, illetve hat általános.

Az ismertetésből talán kitűnik, hogy egyes iskolák nemcsak földrajzilag, hanem társadalmilag is nagyon távol vannak egymástól. Ez nem meglepő, hisz az iskolák megválasztásakor fontosnak tartottuk, hogy a magyar társadalmon belüli végleteket keressük meg. A kiválasztott iskolákon belül azonban nincs nagy eltérés az odajáró tanulók társadalmi helyzete között. Kedvező feltételekkel indulnak az értelmiségi belvárosi, illetve a jó szakmákkal rendelkező lakótelepi szülők gyermekei. Az 6 eredményeiket összehasonlítva az aluliskolázott, munkanélküli családból származó falusi gyerekek eredményeivel, érzékletes képet alkothatunk ez utóbbi tanulók felzárkózási esélyeiről.

2. ábra – Rajzolj mellé jobbra ugyanolyant! A felmérés 9. feladata



A társadalmi hátrányok enyhítésének formái

Megvizsgáltuk, hogy a különböző intézmények és szervezetek hogyan járulnak hozzá a társadalmi hátrányok enyhítéséhez: átlagosan hány évet töltöttek az óvodában (3. táblázat), milyen anyagi segítséghez juthattak az iskolakezdekor, milyen a napközis ellátás számukra.

3. táblázat

Iskola	Óvodában eltöltött átlagév
pécsi JPTE Gyakorló Iskola	3,5
pécsi Berek Utcai Általános Iskola	3,5
Magyarmecekei Általános Iskola	3
Gilvánfai Általános Iskola	2,5
Egyházasharaszti Általános Iskola	2
Aisószentmártoni Általános Iskola	3
Tiszabői Általános Iskola	2
Rakacai Általános Iskola	2

A JPTE Gyakorló 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 könyvtámogatására nem tartott igényt. A napközit körülbelül a tanulók fele veszi igénybe, így a két első osztályból tevődik össze a 24 fős napközis csoport.

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

A *magyarmecsei iskolában* a helyi önkormányzatok minden tanuló tanszerét (a szükséges füzeteket és tankönyveket) megvásárolták. A napközi az alsó tagozatban működik.

A *gilvánfai iskola* minden tanulójának tanszerét (a szükséges füzeteket és tankönyveket) a helyi önkormányzat megvásárolta. A napközi, mely a falu óvodájában működik, valamennyi tanuló számára ingyenes.

Az *egyházasharaszti iskolában* az önkormányzat megvásárolta tanuló részére a tankönyveket, 3000 forint étkezési és rendszeres nevelési segéllyel támogatja tanulóit. A napközi költségeit is a helyi önkormányzat vállalta magára. Az első, második és harmadik osztályos gyerekek egy csoportban (22 fővel) tanulnak délutánonként.

Az *alsószentmártoni iskolában* a helyi önkormányzat a tanuló tankönyveit megvásárolta. A szükséges egyéb tanszerekre 2000 forint iskolakezdési, évközben pedig valamennyi tanuló részére rendszeres nevelési segélyt biztosít. Két napközis csoport működik az iskolában, az első osztályosokkal külön nevelő foglalkozik délutánonként.

A *tiszabői iskola* a szükséges tankönyveket kölcsönzi azoknak a tanulóknak, akiknek a szülei nem tudják 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 *rakacsi iskola* minden tanulójának valamennyi tanszerét (a szükséges füzeteket, tankönyveket, írószereket és tornafelszerelést is) a helyi önkormányzat 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 kiválasztásában fontos szempontunk volt a tanulók anyanyelve. Kíváncsiak voltunk arra, hogy mi a különbség az egynyelvű és a kétynyelvű gyerekek között. Meglepő eredményre jutottunk: azt tapasztaltuk, hogy a tanulók teljesítménye nem anyanyelvükkel, hanem a szülők szociális helyzetével függ össze. A két kelet-magyarországi iskola kisdíkjainak 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 kapott feladatokkal, mint azok a magyar anyanyelvű kortársaik, akiknek társadalmi környezetük egy árnyalattal kedvezőlenebb. Tekintsük végig ismét az iskolák felmért tanulóit ezúttal anyanyelvük szempontjából.

4. táblázat

Iskola	Tanulók anyanyelve	
	magyar	cigány (beás)
pécsi JPTE Gyakorló Iskola	22	0
pécsi Berek Utcai Általános Iskola	25	0
Magyarmecskői Általános Iskola	8	4
Gilvánfai Általános Iskola	0	8
Egyházasharaszti Általános Iskola	1	17
Alsószentmártoni Általános Iskola	0	19
Tiszabői Általános Iskola	44	0
Rakacsi Általános Iskola	13	0

A nem magyar anyanyelvű diákok között jelentős eltérés mutatkozik abban a tekintetben, hogy anyanyelvüket milyen helyzetekben és mértékben használják. Ez egyénenként is változó, de azt figyeltük meg, hogy az egy közösségbe tartozó tanulók anyanyelvhasználata általában hasonló. Ezért fontosnak tartjuk a pusztá számadatok mellé megjegyezni az egyes iskolák esetében a cigány (beás) nyelv birtoklásának milyenségét is.⁶ 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 realitásoktól, hogy beás cigány nyelven folyják az oktatás.

A JPTE gyakorlóiskolájában minden tanuló magyar származású és anyanyelvű.

A Berek utcai iskola tanulói valamennyien magyar származásúak. Kivételt képez két cigány tanuló, ám anyanyelvük nekik is magyar.

A magyarmecskői iskola tanulóinak egyharmada cigány, a többi magyar származású. A cigány tanulók még értik a szüleik román anyanyelvét, de beszélni már leginkább magyarul beszélnek.

A gilvánfai iskolában a tanulók mindegyike román anyanyelvű cigány gyermek. Anyanyelvüket azonban inkább az otthoni környezetben használják, az iskolában legtöbbször magyarul beszélnek.

A egyházasharaszti iskolában a tanulók egy magyar származású diák kivételével mindannyian román anyanyelvű cigányok. A cigány tanulók a legtöbb helyzetben anyanyelvüket használják. Talán kizárólag a tanítási órán beszélnek magyarul.

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

A tiszabői iskolában a 44 első közül öt 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.

A rakacsi iskolában 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 rációfoltak* 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.

⁶ Réger Zita: Vizsgálatok a cigány gyerekek magyar nyelvi oktatás-nevelés köréből II. (MTA Nyelvtudományi Intézet, PTF, 1980. Pécs.)

A szociális helyzet legkönnyebben hozzáférhető mutatója a munkanélküliségi arány. A dolgozatunk 2. táblázatában közölt *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 tiszabói 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. Az Alföldön és az északi iparvidéken a rendszeres munkával rendelkező férfiak aránya a cigányságon belül 21% körül alakult 1993-ban, addig a Dél-Dunántúlon elérte az egyharmadot. Hasonló különbségeket mutat ki a kelet- és nyugat-magyarországi cigányság társadalmi helyzete között az 1971-ben végzett országos felmérés⁷ 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 személyek 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 maradt. Úgy tűnik tehát, hogy a kelet-magyarországi iskolák látszólag indokolatlanul gyenge eredménye a társadalmi környezet állapotára utal.

A Kelet-Magyarországon élő cigány gyerekek esélyei annyival rosszabbak, hogy anyanyelvi „előnyük” semmit nem ér. Vizsgálódásainkból arra a következtetésre jutottunk, hogy az általuk beszélt magyar nyelv és az iskolában megkövetelt magyar nyelv *mintha két különböző nyelv lenne*. Úgy találjuk, hogy a *Basil Bernstein* által fölállított 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, amiért a vizsgálatunkban részt vevő nem magyar ajkú cigány gyerekek 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 működik⁸ 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.

Arra a *meglepő következtetésre* jutottunk, hogy a beás anyanyelvű cigány gyerekek 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.

⁷ BESZÁMOLÓ a magyar cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról. (A kutatást Kemény István vezette.) Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutató Intézetének kiadványai, Bp., 1976.

⁸ Kovács Katalin: *Florilyé da primavara* – Tavasszi virágok I. Beás cigány iskolai énekeskönyv, Előszó (Derdák Tibor) 10. o. (Gandhi Középsiskola/Fii cu noi, Pécs, 1994.)

A jelzett probléma megértéséhez természetesen széles körű 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 szembenéznük az első osztályos cigány kisgyermeknek.

A felmérés feladatai és értékelési módja

Először a felmérés feladatainak értékelési módját szeretnénk megadni (5. táblázat). Ezután részletezzük külön-külön a feladatokat, kiemelve a megfigyelés fontos szempontjait.

5. táblázat

UTASÍTÁS	ÉRTÉKELÉS				
	3 pont	2 pont	1 pont	1 pont	0 pont
1. Kösd össze a gombákat!	a feladatot jól oldja meg		csak a megoldás módját érti	más módon oldja meg jól a feladatot	nincs megoldás
2. Színezd ki a labdát!					
3. Húzd alá a biciklit!					
4. Karikázd be az autót!					
5. Kösd össze az ugyanolyanokat!	a feladatot jól oldja meg		csak a megoldás módját érti	más módon oldja meg jól a feladatot	nincs megoldás
6. Színezz ki két különbözőt!					
7. Húzd alá vonallal a legkisebbet!					
8. Karikázd be a hasonlókat!					
9. Rajzolj mellé jobbra ugyanolyant!	a feladatot jól oldja meg		csak a megoldás módját érti	más módon oldja meg jól a feladatot	nincs megoldás
10. Rajzolj mellé balra ugyanolyant!					
11. Rajzolj alá ugyanolyant!					
12. Rajzolj fölé ugyanolyant!					
13. Kösd össze vonallal a négyzeteket!	a feladatot jól oldja meg		hiányos megoldást ad	más módon oldja meg jól a feladatot	nincs megoldás
14. Színezd ki a köröket!					
15. Húzd alá a betűket!					
16. Karikázd be a számokat					
17. Karikázd be, amit télen látsz!	a feladatot jól oldja meg		csak a megoldás módját érti	más módon oldja meg jól a feladatot	nincs megoldás
18. Karikázd be, amit tavasszal látsz!					
19. Karikázd be, amit nyáron látsz!					
20. Karikázd be, amit ősszel látsz!					
21. Rajzolj a keretbe órát!	a feladatot jól oldja meg		csak a megoldás módját érti		nincs megoldás
22. Rajzolj a keretbe egyenes vonalat!					
23. Rajzolj a keretbe állatot!					
24. Rajzolj a keretbe növényt!					
25. Mese lerajzolása (kb. 14 elem)	legalább 8 elem	8-nál kevesebb elem	4-nél kevesebb elem		semmit v. más rajzol

25. feladat: Rajzolj le mindent az alábbiakról!

Hófehér paripán gyémántos köpönyegében, mint a szélvész, vágatott a legkisebb királyfi a hollófelete hajú lány felé, mert messziről látta, hogy a hatalmas tűzökádó mocsárszöld sárkány nemsokára megérkezik, és elviszi magával a kénkövekkel kirakott világvégi palotájába harmadik feleségének

3. ábra – Első osztályos tanuló rajza a 25. feladatra a pécsi Berek Utcai Általános Iskolából⁹



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 vizsgáltuk. Külön kiemeljük egy-egy csoportban a legösszetettebb, legnagyobb nehézséget okozó feladatokat.

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”, „hasonló”. Erdemes külön kiemelni ezek közül azt a kétszeres elvonatkoztatást igénylő feladatot, ahol ki kell színeznii a cicák és a kacsák közül két különbözőt.

4. ábra – Színezz ki két különbözőt! A felmérés 6. feladata



⁹ A rajzokat a felmérésben részt vett első osztályos tanulók rajzaiból válogattuk. A lapunkat díszítő illusztrációk mindegyike a felmérés 25. feladatához készült.

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 „föle” 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 más 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 megtalálniuk.

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

5. ábra – Karikázd be azokat, amiket ősszel láthatsz, amiket ősszel használnál! A felmérés 20. feladata



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

Az utolsó feladatban tündérmeseelemekből válogattunk össze egymondatos meserészletet. A többszörösen összetett mondatban klasszikus mesei jelzők, mese-szereplők és motívumok találhatóak. Ennek meghallgatása után kellett önálló rajzot készíteniük a tanulóknak.

A felmérést a tanulók 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.

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.

Feladatonkénti összevetések

A következőkben szeretnénk néhány érdekes eredményt bemutatni az egyes feladatok tükrében. Azt figyeljük meg, mi lehet az oka az iskolák közötti különösen nagy eltérésnek néhány feladat megoldása esetén.

6. táblázat

Fel adat	JPTE Gyakorló	Berek utcai	Iskolák átlagpontszámai feladatonként						Rakaca	Tiszabó 1/a	Tiszabó 1/b
			Magyar- mecske	Egyházas- haraszi	Gilván- fa	Alsó- szent- márton	Tiszabó 1/a	Rakaca			
1.	3	3	3	2,3	3	2,8	2,8	2	1,9		
2.	3	3	3	3	3	3	3	2,7	2,7		
3.	1,8	2,7	0,9	1,2	1,2	1	1,5	1	0,5		
4.	3	3	2,5	3	2,7	2,8	2,8	2,6	1,9		
5.	2,3	2,4	2,6	2,1	2,2	1,2	1,7	1,3	0,6		
6.	2,5	1,4	0,7	0,3	0,1	0	1,5	0,9	0,9		
7.	2,6	2,8	0,1	1,4	1	0,7	0,4	0,7	0,7		
8.	1,6	1,1	2,3	1,8	1,8	1,3	1,2	0,4	1,2		
9.	3	3	2,8	2,7	2,1	2,3	2,3	1,8	1,2		
10.	2,7	2,7	2,5	1,6	1,8	1,7	0,8	1,8	0,9		
11.	3	3	2,8	2,7	3	2,7	1,8	2	2		
12.	2,9	2,8	2,3	2,5	2,3	1,9	1,7	1,5	1,4		
13.	2,8	2,7	2,5	2	2,3	1,8	2,3	1,3	0,5		
14.	2,9	2,8	2,8	2,4	1,8	2,3	1,8	2,3	1,5		
15.	1,9	2,1	0,3	0,6	0,2	0,3	0,5	0,1	0		
16.	2,3	2,6	0,7	0,6	1,2	0,3	0,7	0,3	0,2		
17.	2,8	2	2,8	2,5	2,7	1,3	1,3	1,6	1,1		
18.	1,8	1	0,8	0,7	1	0,7	0,3	0,7	0,4		
19.	1,4	1,2	1,3	1	1,1	0,8	0,9	0,7	0,2		
20.	1,09	0,8	1	0,4	1	0,6	0,8	0,5	0,4		
21.	3	3	2,5	2,6	3	2,7	3	2,5	2,4		
22.	3	2,7	2,8	2,5	2,7	2,8	2,3	2,5	2,3		
23.	3	2,7	2,3	2,8	1,8	2,2	1,3	2,1	1,2		
24.	3	2,5	2,7	3	3	2,3	1,3	1,6	0,7		
25.	1,3	1,5	0,8	0,5	0,1	0,4	1	0,1	0,4		

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 megoldásához 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. A pécsi gyakorlóiskola 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 kisdiákok eredményei jóval alulmaradnak.

6. ábra – Húzd alá a betűket! A felmérés 15. feladata

C 6 A R 3 12 g Y⁵ P^B

A 15. feladat arra volt kíváncsi, hogy iskolakezdekör mennyire ismerik fel a betűt a gyerekek. Célunk annak a 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 kisdíjakok emlékezetében. A felolvasott meserészletről rajzot kellett készíteniük. Az elhangzó népmesei elemek óvodáskorban megszerezhető szókincset feltételeztek. A gyerekek munkáját nehezítette, hogy többszörösen összetett mondatokkal kellett megbirkózniuk. A rajzok értékelésekor a legtanulmányosabb 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 gyakorlóiskolás társaik, rajzaikat színesebbre és gondosabban készítették.

Vizsgálatunk elméleti következtetései

Azt a jelenséget, amikor a tanuló nyelvi készsége különbözik az iskola nyelvezettől, a szakirodalom a tanulók nyelvi hátrányaként értelmezi. 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 iskolai pályafutásuk kezdetén megszokott nyelvi közegbe kerülnek. Az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei azonban a családi nyelvhasználatától merőben eltérő nyelvezettel találkoznak az iskolában.¹⁰

A nyelvi hátrány másik okaként a *kétnyelvűség* merül 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 cigányság körében Magyarországon, mely a kétnyelvűségen alapuló hátrányok feltérképezésére, enyhítésére szolgált. (Fontos viták zajlottak az egyik megoldási irányvonal, a „cigányosztályok” létrehozása körül.)¹¹

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 alkalmat nyújthat az egybeolvasztásra az a gyakori eset, hogy egy hátrányos helyzetű tanuló egyben kétnyelvű is.

Vizsgálatunk eredményei arra utalnak, hogy a cigány gyermekek esetében a kétnyelvűség problémája eltörlőd a szocializációs különbségekből fakadó nyelvi hátrányé mellett. A tanulók eredményeit nem magyarázza az anyanyelvi különbö-

¹⁰ Basil Bernstein: Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. Valóság, 1971/11.

¹¹ Réger Zita: Cigányosztály, vegyesosztály. Valóság, 1976.

zóság, 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.

7. ábra – Húzd alá a biciklit! A felmérés 3. feladata



A felmérés értékelése

A felmérés feladatsora azokat az iskolai elvárásokat tükrözte, amelyekkel a tanulók nap mint nap találkozhatnak.

Az alábbiakban a felmért iskolák eredményeinek összesítését (átlagpontszám és százalék) vesszük alapul néhány megállapításunkhoz. Az adatokat a 7. táblázatban szemléltetjük, külön jelölve a tiszabői iskola két osztályát, mivel eredményeik különösen nagy eltérést mutatnak.

7. táblázat

A felmért iskola	átlagpontszám	átlagszázalék
JPTE Gyakorló Iskola	62,9	82,78
Berek utcai iskola	58,96	78,61
Magyarmecseki iskola	49,75	66,33
Egyházasharaszti iskola	47,05	62,74
Gilvánfai iskola	47	62,6
Alsószentmártoni iskola	40,89	54,52
Tiszabői iskola 1/a.	39,75	53
Rakacai iskola	36,23	48,3
Tiszabői iskola 1/b.	27,8	37,06

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 kiválasztásakor 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 cigányközösségek gyermekei csöppet sem teljesítettek jobban, mint a beás nyelvű társaik. Úgy látszik, hogy a hazai zárt cigányközösségek nyelve, fogalomhasználata olyan távolságra van az iskola nyelvtől, hogy a falusi cigány gyerek 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. Magyarországon a leghátrányosabb helyzetű rétegbe tartozók zöme cigány származású, de találha-

tunk számos 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 esténként 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 elkészítése. Sem magyarul, sem más nyelven nem találkozik az iskolához közel álló 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 vízhortás, a rőzshortás, a „bogyózás”, a szomszéd falvakban átélhető kalandok.¹²

A szűk helyi közösségen túllépve azonban egy tanuló társadalmi sikeressége már azon múlik, meg tud-e felelni az iskola által támasztott követelményeknek. Csakhogy ezek 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 eszközeinek – az iskola nyelvezetének.

Epilógus

Dolgozatunk helyszíni tudósítás azon vidékekről, amelyek részei is a magyar társadalomnak, meg nem is. Jog szerint a gilvánfai, tiszabói, rakacai gyerekek ugyanabban a világban élhetnének, mint a gyakorló iskolai vagy a Berek utcai kortársaik. Igazság szerint azonban 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 gyakorló iskolai gyerekek érteni fogják-e valaha is azt a másikk világot? Van-e, lehet-e kommunikáció a társadalom két vége között? Mi is átléphetnének e sorompókon, és semmit nem kell elveszítünk eredeti értékeinkből. Ahogy Lao-ce mondta a Tao Te King 28. versében:

Aki tudja fehérségét,
mégis őrzi feketeségét:
példa a világon.
Aki példa a világon,
az erénnyel összeillő,
állandóhoz visszatérő.¹³

¹² Réger Zita: Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai sikerei. Iskolakultúra, 1995/24.

¹³ Lao-ce: Tao Te King (ford.: Weöres Sándor). Tercium Kiadó, 1994.