

## CIGÁNYGYEREKEK NYELVI PROBLÉMÁI ÉS ISKOLAI ESÉLYEI

**E**sorok írójának évtizedes tapasztalata: ha iskolalátogatáson, vagy továbbképzési tanfolyamon a pedagógusok elmondják, mit tartanak legnagyobb problémának cigány tanítványaik oktatásában, az első helyre szinte kivétel nélkül a nyelv, a nyelvi készségek kerülnek: kicsi a szókincsük, szűkös a fogalmi készletük, nem értik a tankönyvek nyelvét, a kérdéseket, a feladatokat, a tanár beszédét – hangzik a felsorolás.

A magyarországi cigány lakosság nyelvi megoszlását nem ismerő – vagy egyes részadatokat alaptalanul általánosító – válasz kézenfekvő: a nyelvi nehézségek alapvető oka az eltérő anyanyelvben keresendő. Abban a tényben tehát, hogy a cigány gyermekek otthon más nyelvet sajátítanak el anyanyelvként, mint az oktatás nyelve. Aki azonban ismeri a hazai cigánykutatás irodalmát – például az 1970-ben végzett szociológiai vizsgálat ide vonatkozó adatait –, tudja, hogy a hazai cigányság nyelvi helyzete korántsem egységes. A cigánygyerekeknek csupán körülbelül mintegy egyharmada nő fel cigány nyelvi környezetben, s további 8–10 százalékuk származik beás (a román nyelv archaikus dialektusait beszélő) közösségekből. Túl ezen, az ilyen közösségekből beiskolázott cigánygyerekek magyar nyelvtudása változatos képet mutathat: a (ma már egyre ritkább) cigány vagy beás egynyelvűségtől egészen addig terjedhet a skála, hogy a gyerek jobban beszélt (ún. domináns) nyelve a magyar. Cigány nyelvi vagy beás közösségből származó gyerekek esetében a pedagógusok gyakran találkoznak az anyanyelv hatásából eredő sajátos nyelvi formákkal. Az ilyen formák abból a tényből erednek, hogy a gyerekek az anyanyelvi hangrendszer vagy nyelvtan sajátosságait természetes módon átviszik a másodikként elsajátított nyelvre (ez esetben a magyarra). (Mi magunk is ezt tesszük, öntudatlanul, amikor idegen nyelvet tanulunk.) Így például az ézika vagy a csúk („őzike”, „tyúk”) formák az anyanyelv hangrendszerének hatását tükrözik. Az „Elmegyek a Kanalasnál” vagy a „Szenát tesznek előtte a ló” magyar nyelvtan szerint hibás nyelvi alakjai a megfelelő cigány vagy beás anyanyelvi mondatok tükrőfordításából erednek. (Az ilyen ún. nyelvi interferencia-problémákról részletesebben ld. <sup>1)</sup>

Az a tény, hogy egy gyerek anyanyelvi közösségében más nyelvet sajátít el, mint az oktatás nyelve, különböző természetű problémák egész sorát veti fel, és súlyos iskolai nehézségek forrása lehet – azonban nem szükségszerűen az. (Példa rá, hogy a családjukkal együtt kül-

földre került és ott beiskolázott diplomata-gyerekek általában igen gyorsan és zökkenésmentesen be tudnak illeszkedni az eltérő nyelvi környezetbe.) Sok minden arra utal: a nyelvi probléma a cigány gyermekek esetében ennél jóval összetettebb. Ebben a vonatkozásban említést érdemel, hogy a – ma már a cigányság többségét kitevő – magyar anyanyelvű cigányok gyermekei is a tanári beszámolók szerint rengeteg nyelvi nehézséggel küszködnek.

Mire vezethető vissza tehát ez a szinte egyetemes, egybehangzó panaszáradat a cigánygyerekek nyelvi készségeivel kapcsolatban? Mi lehet a közös nehézségek forrásvidéke, amikor e gyerekek családi környezete nyelv, foglalkozás, életmód szempontjából olyannyira sokszínű? Mi köti össze a cigány anyanyelvi környezet gazdag és sajátos hagyományos orális kultúrájában szocializált gyerekeket<sup>2</sup> a magyar anyanyelvű ún. magyar cigány (romungró) muzsikás családok, a városi jó módú kereskedők, az elesett és leszakadott cigány rétegek vagy a beástelelő, kosárfonó családok gyermekeivel?

Erre a kérdésre leginkább talán egy, az elmúlt húsz évben kibontakozott új kutatási irányzat: a nyelvi szocializációs folyamatok antropológiai szempontú elemzése adhat választ.<sup>3</sup> Az irányzat lényege a következőkben foglalható össze: a kisgyermek anyanyelvi közösségében nem csupán az anyanyelv grammatikáját tanulja meg, hanem egyben a közösségében érvényes, szociálisan és kulturálisan meghatározott nyelvhasználati módokat is elsajátítja. Ez a folyamat – az ún. nyelvi szocializáció – része a szocializációnak: annak a folyamatnak, amelynek során a kisgyermekből kulturálisan és társadalmilag kompetens személy, egy adott közösség teljes jogú tagja lesz. Eltérő társadalmi réteghez vagy etnikai közösségekhez tartozó gyerekek nyelvi szocializációjának és iskolai esélyeinek a vizsgálata azt mutatta: az otthon elsajátított nyelvhasználati módok előny vagy hátrány forrásai lehetnek az iskolában. Ebben a perspektívában sok jel utal arra: a cigány gyermekek nyelvi hátránya nagyrészt abból ered, hogy a gyerekek számára elérhető, otthon elsajátított nyelvi mintából az írott nyelvvel, az írásbeliséggel való kapcsolat rendszerint hiányzik.

Hogy ennek a tényezőnek a jelentőségét, súlyát megértsük, talán nem felesleges áttekintenünk, mit foglal magába, milyen jellegű az az írásbeliséggel kapcsolatos tudás, amelyre egy iskolaorientált környezetben felnövekvő gyermek az iskola előtti életkorban szert tehet.

## AMI A CIGÁNY GYERMEKEK NYELVI MŰVELŐDÉSÉBŐL HIÁNYZIK: ÍRÁS-OLVASÁSRA SZOCIALIZÁLÁS AZ ISKOLÁSKOR ELŐTT

Iskolázott családokban végzett olvasáspszichológiai vizsgálatok azt mutatják: a szülők és az idősebb gyerekek tudatos tanító-gyakoroltató tevékenységének eredményeként a gyermekek már az iskolaelőtti életkorban rengeteg tapasztalatra tesznek szert írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban. Ennek során számos olyan nyelvhasználati és interakciós – kapcsolatteremtő, együttműködési – készséget sajátítanak el, amelyek alapvetően fontosak az olvasás és az írás eszközszerű használatának későbbi elsajátításához s az írott-nyomtatott szövegekhez kapcsolódó iskolai kommunikációhoz.

Ennek a tanítási-tanulási folyamatnak: az „írás-olvasásra szocializálásnak” a kulcsfogalma a nyelvészeti antropológiai leírásokban az „írás-olvasási esemény” (literacy event). Ilyen eseménynek tekinthető minden olyan alkalom, amelyben az írott vagy olvasott betű használata szerves része a partnerek (a felnőtt és gyerek) közötti együttműködésnek, a közös vagy egyéni cselekvésnek. Iskoláskor előtt a kisgyermek életében ilyen olvasási eseménynek tekinthető például a mesekönyv-nézegetés, tévéhirdetések, konzervdobozok szövegének a felolvasása vagy játékok használati utasításának a „lefordítása” a gyermek nyelvére.

Iskolaorientált családokban a gyermeket körülvevő tárgyi környezet számos eleme (pl. a kiságyban heverő, mesefigurákat ábrázoló felfújható állatok, lepreollók) úgyszólván már csecsemőkorban kapcsolatot létesítenek a könyvekkel. A kicsik már mintegy hathónapos koruktól kezdve felfigyelnek a könyvekre és a könyvekből származó információkra, és meghatározott módon reagálni is képesek az ezekhez kapcsolódó kérdésekre. A könyvolvasás – a lefekvés szertartásának részeként vagy egyéb alkalmakkor – egyike a gyakori közös tevékenységeknek, amelyekhez meghatározott típusú szövegek, kérdés-válasz szekvenciák kapcsolódnak (Mi ez?; Milyen ez?; később Miért...? kérdések). A későbbiekben – 3 éves kor körül – a közös könyvolvasási tevékenység átalakul: ekkor a gyerektől elvárt magatartás a „hallgatóvá válás”: hogy hallgasson, ha olvasnak vagy mesélnek neki, jegyezze meg a hallottakat, és várja ki a sorát a beszédben.

Az ilyen módon nevelődő gyermekek azt is igen korán megtapasztalják, hogy környezetükben az írás-olvasás kulturálisan nagyra értékelt tevékenységnek számít. Látják olvasni és írni szüleiket és a környezetükbe tartozó más személyeket. Apránként arra is rájönnek, hogy „működik” az írott szó (tudják például, hogy egy adott tárgyon látható írás nagy valószínűséggel a tárgy nevét jelenti) – s mindezt jóval azelőtt, hogy konvencionális módon megtanulnának olvasni vagy írni. Megtanulják, hogy az írott-nyomtatott szöveg beszédre fordítható és

viszont, vagy hogy a mesekönyvből felolvasott írott szöveg éppen úgy létrehozza a saját időkeretét, mint a mese vagy a történetelmondás („hol volt, hol nem volt...”). Egyben egy sor, az írás használatával kapcsolatos technikai készséget is elsajátítanak (ilyen pl. a lapozás vagy az ún. direkcionalitás – az írott vagy nyomtatott szövegek olvasásának iránya (ti. hogy a magyar nyelvi szövegeket balról jobb felé kell olvasni és nem fordítva). Óvodáskorba jutva már gyakran maguk is betűzgetni kezdik a környezetükben fellelhető írott, nyomtatott betűket (utcatáblákat, rendszám táblákat, üdvözlő kártyák feliratát stb.) Mindez elősegíti a beszéd-folyam hangokra bontását s a hang párosítását a hozzá tartozó betűvel. Túl ezen a gyerekek rajzaiban egyre gyakrabban betűszerű formák is megjelennek.

A könyvekből megszerzett nyelvi és világismereti tudás kezdettől fogva beépül a kisgyermek és környezete között folyó társalgásba. A gyerek megérti a könyvek tartalmára vonatkozó kérdéseket, célzásokat és válaszolni is képes ezekre: partnerként viselkedik tehát, olvasóként, akinek mondanivalója van a könyvekről. Beszédében sok utalás írott forrásokból származik. Nyelvi megnyilatkozásai gyakran a könyvekből megismert történetek és az ezekhez kapcsolódó kérdések mintáját, fordulatait követik. Ismereteinek anyaga, valamint azok a módok, ahogy ezekről az ismeretekről beszél, igen nagy részben a könyvekkel, a könyvolvasással kapcsolatos tapasztalatokból erednek. Ez a fejlődés a kisgyermekkorai mesekönyv-nézegetéssel kezdődik, és – meghatározott állomásokon át – folytatódik végig az iskola előtti években, hiszen az óvodai nevelés sok tekintetben az otthonihoz hasonló mintákat követ.

Amikorra az ilyen családokban nevelődő gyerekek iskolába jutnak, már többéves tapasztalat áll mögöttük az írott forrásokhoz kapcsolódó alapismeretek, kommunikációs és viselkedési módok elsajátításában és begyakorlásában. Ezek a nyelvi és nem nyelvi viselkedési formák sok tekintetben párhuzamosak az iskolai kommunikációval, az írás-olvasás tanulását és az írott források használatát körülvevő interakciókkal. A könyvekből származó és a valóságos életben szerzett ismeretek folyamatos összevetése – más tényezőkkel együtt – elősegítik a helyzethez nem kötött beszédmódok s a helyzettől független jelentések (az ún. dekontextualizált beszédmód) kialakulását.<sup>4, 5</sup>

Mindezekből a készségekből a hagyományos cigány közösségek gyermekei úgyszólván semmit sem sajátítanak el. A hagyományos cigány közösségekben a cigány kisgyermeket körülvevő tárgyi világból hiányzik a gyermekkönyv (s többnyire hiányzanak a játéktárgyak is); a felnőttekkel való közös tevékenységből, a mindennapi élet helyzeteiből rendszerint hiányoznak azok a tipikus helyzetek, tevékenységek, amelyekben a fentihez hasonló „írásbeliséggel kapcsolatos események” előfordulhatnak. Ez azt jelenti, hogy anyanyelvi közösségükben, írástudatlan vagy funkcionálisan írástudatlan szülők gyermekeként ne-

velődve, a cigány gyermekek híjával lesznek mindama tárgyi és nyelvi ismeretnek, fogalmi készletnek, viselkedési és interakciós mintáknak, amelyeket a környező kultúrában élő gyermekek a felnőttek közvetítésével a könyvekből, a könyvekhez kapcsolódó tevékenységek során elsajátítanak.

Az iskola feltételezi, sőt elvárja ezt a könyvekből, az írásbeliséggel kapcsolatban megszerzett tárgyi és nyelvi tudást, és kezdettől fogva épít rá. Ugyanakkor azok a sajátos nyelvhasználati módok, amelyekre például egy hagyományos cigány kultúrában felnövekvő gyereket anyanyelvi közössége megtanít, az iskolai követelmények szempontjából teljesen irrelevánsak. (Tapasztalataink szerint a hagyományos cigány orális kultúrát még őrző családok gyerekeinek kulturális-nyelvi tudásáról az iskola általában nem is tud – illetve nem vesz róla tudomást.)

Az otthon elvárt és az oktatás által megkívánt nyelvhasználati módok szélsőségesen különböző mivolta súlyos nehézségek, kudarcok forrása a gyermekek számára az iskolában. Ez a tényező valószínűleg már önmagában is mintegy „garantálja” az iskolai eredménytelenséget.

Az írásbeliséggel kapcsolatos tapasztalatok hiánya úgyszólván egyetemesen jellemzi a cigányság legkülönbözőbb nyelvi és életforma-csoportjaiból származó gyerekek iskola előtti nevelődését.

## **NÉHÁNY JAVASLAT A NYELVI-KULTURÁLIS PROBLÉMÁK KEZELÉSÉRE**

A jelenleginél eredményesebb oktatás elengedhetetlen feltétele a „hídépítés”: az otthon begyakorolt és az iskolában megkívánt kommunikációs módok közötti különbségek áthidalása, az írásbeliséggel kapcsolatos tapasztalatok hiányának pótlása.

A fenti – a „harmadik világból” jól ismert – helyzet kezelésének optimális módja a korán (2–3 éves korban kezdett) – de a gyereket a családtól nem elszakító – iskolaelőtti nevelés. Nemzetközi tapasztalatok egyértelműen bizonyítják: a kellő időben elkezdett iskolaelőtti nevelés még a „hagyományos cigány” – „nem cigány átlag” szocializációs eltéréseknél nagyobb „távolságokat” is áthidalhat. (Példa rá mondjuk az Etiópiából vagy az arab területekről Izraelbe bevándorolt állampolgárok intenzív iskolaelőtti nevelésben részesült gyermekeinek oktathatósága az ottani, alapvetően nyugati típusú iskolarendszerben.)

Ebből a szempontból (is) különösen tragikus, hogy Magyarországon az iskolaelőtti nevelés válságos helyzetbe jutott, s hogy az ilyen irányú lehetőségek fokozatosan beszűkülnek. Az időben kezdett felzárkóztatás fejlesztés pozitív hatásával ugyanis semmiféle más későbbi felzárkóztatást célzó kísérleti forma nem versenyezhet. Amennyiben ugyanis a korai fejlesztés elmarad, akkor a már kiépült megismerési (kognitív) és

nyelvi alapsémákat kell a későbbiekben valamilyen módon átépíteni. Iskolaelőtti nevelés híján elkerülhetetlen a cigánygyerekek tömeges eredménytelensége, s ami ezzel (az iskola védekezési stratégiájaként) együtt jár: a szegregáció különböző nyílt és rejtett formái. (Ez a jelenség ma, Magyarországon olykor az apartheid felszámolása előtti Dél-Afrikára emlékeztető formákat ölt. E sorok írója például nemrég olyan községben járt – nem is a gazdaságilag leszakadt területeken, hanem a relatíve mégiscsak prosperáló Fejér megyében –, ahol a cigány gyermekeknek több mint 90 százaléka kisegítő iskolába lett beiskolázva.)

A fentiekből következik: bármilyen – a cigánygyerekek iskoláztatásával kapcsolatos – program fő célkitűzésének arra kell irányulnia, hogy a családi neveléshez kapcsolódva biztosítsa a gyermekek intézményes iskola előtti szocializációját.

A megoldási módok kidolgozását feltétlenül elősegítené, ha a hazai célzott oktatásfejlesztési programok jobban támaszkodnának az elérhető nyugati tapasztalatokra, a hasznosítható eredmények meghonosítására. Az oktatáskutatás intézményeiben olyan részlegeket kellene létrehozni, amelyek szisztematikusan feltárnák és dokumentálnák a hasonló helyzetű etnikumok gyermekeinek oktatása, társadalmi beillesztése során szerzett nemzetközi tapasztalatokat, és megterveznék az adaptálás, hasznosítás módjait. A kínzó szakemberhiány távlati megoldását az is elősegítené, ha külföldi ösztöndíjak és posztgraduális képzés keretében cigány és nem cigány fiatalokat küldenének ki külföldi tanulmányútra.

Ugyanakkor a multikulturális nevelés beindítása is időszerű. Ezt azonban valószínűleg realisabb lenne passzívabb, felkínáló, nem pedig kötelező formában bevezetni. A cél a gyerekek és a pedagógusok ránevelése a cigány kultúra már most is elérhető, hozzáférhető értékeinek az elfogadására, az előítéletek oldására. A cigány gyermekek otthonosságérzetét mindenekelőtt talán az fokozhatná, ha elfogadtatásukat az iskolai környezet kézzel fogható módon visszajelezné. Cigány mesekönyvek az osztálytermi könyvespolcon, egy-egy cigány festő képei nek nyomata a falon, cigány folklórkazetta vagy iskolai együttes létrehozása és szerepeltetése, ilyen tárgyú szakköri foglalkoztatás megszervezése egyaránt elősegítené a cigány és nem cigány gyerekeket elválasztó érzelmi, attitűdbeli és szocializációs szakadékok áthidalását. (A multikulturális problémák ilyen kezelése a nyugati országok egy részében, pl. Angliában ma már bevett gyakorlat.) Mindebben természetesen a születő cigány írásbeliségnek és kulturális mozgalmaknak is szerepet kellene vállalniuk.<sup>6</sup>

Úgy tűnik: a cigány gyermekekkel kapcsolatos oktatástervezés bizonyos értelemben válaszütra ért. Végtelenül fontos, hogy a szűkös erőforrások ne illuzórikus célok kergetésére, zsákutcák végigjárására folynak el, hanem ténylegesen a jövőt megalapozó oktatási stratégiák kiépítésére fordítassanak.

A döntéshozóknak és a végrehajtóknak egyaránt tudatában kell lenniük: a most formálódó döntések bizonyos értelemben sorsdöntők lesznek a cigányok lakta települések, s túl ezen, a cigány-magyar együttélés, az ország jövője szempontjából.<sup>1</sup>

## JEGYZET

1 RÉGER Z.: *A lovári-magyar kétnyelvű cigánygyermek nyelvi problémái az iskoláskor elején*. Nyelvtudományi Közlemények 1974/1–2. sz. 229–255. old.

2 Az ilyen környezetben felnövő gyermekek nyelvi „nevelődéséről” ld. RÉGER, 1987, 1990.

3 HEATH, S. B.: *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

4 BERNSTEIN, B.: *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In: PAP M. – SZÉPE Gy.: *Társadalom és nyelv*. Gondolat, 1975. 393–431. old.

5 PAP M. – PLÉH Cs.: *A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén*. Valóság 2. 52–58. old.

6 Ebből a szempontból fontos lenne, hogy a születő cigány írásbeliség jobban figyelembe vegye a célzott olvasók igényeit. Számos adat van ugyanis arra, hogy a jelenleg széles körben alkalmazott (egyébként a Cigányok Világszövetsége által ajánlott) angol alapú helyesírás az alacsonyan iskolázott, gyengén olvasó cigányok számára legyőzhetetlen akadályt jelent a cigány nyelvi szövegek elolvasásában. (Erről közelebbről ld. RÉGER, 1988.)