

A lovári-magyar kétnyelvű cigánygyermek nyelvi problémái az iskoláskor elején

I. Bevezetés

Világszerte sok könyv, cikk foglalkozik azoknak a gyermekeknek oktatási, nyelvi, pszichológiai problémáival, akik az iskolában nem anyanyelvi oktatásban részesülnek. Az a tény, hogy a gyermek az iskolai információ nyelvét nem ismeri anyanyelvi szinten, még akkor is hátrányt jelent a gyermek számára, ha a nyelvi-etnikai különbségek nem párosulnak szociokulturális szintkülönbséggel, akkulturációs nehézségekkel.¹

Magyarországon e téren a cigánytanulók helyzete okozza a legtöbb problémát, hiszen számuk rendkívül nagy, az iskolában pedig első osztálytól kezdve magyarul tanulnak.² A probléma súlyosságát mutatja az is, hogy első osztályban megbukott gyermekek mintegy fele cigány. (Az első osztályban a bukás arányszáma amúgy is igen magas; 11,4%).³ A cigánygyermek hátrányos helyzetét természetesen több tényező okozza; ezek közül a jelenlegi vizsgálat a nyelvi hátrány problémáinak felmérését kísérli meg.

A vizsgálat alapvetően kísérleti jellegű: célja mindenekelőtt a nyelvi problémák hozzávetőleges diagnosztizálása, valamint ezeknek a problémáknak a felmérésére alkalmas tesztmódszerek kidolgozása. Erre a módszertani kísérletre feltétlenül szükség van, hiszen a magyarországi kétnyelvű cigánygyermek nyelvi problémáiról semmiféle anyagunk nincs, s általában Magyarországon 6–7 éves kétnyelvű gyermekanyagon semmiféle vizsgálatot nem végeztek. A jelenlegi felmérés lehetővé tenné, hogy később, — ha erre a feltételeket valamilyen intézmény biztosítaná — nagyobb gyermekanyagon végezhessek vizsgálatot, amelynek eredményei már általánosíthatók lennének.

A magyarországi cigányság száma az 1971-es szociológiai felmérés tanúsága szerint kb. 320 ezer főre tehető.⁴ E cigánycsoport nyelvi-etnikai megdözléséről azonban nincsenek megbízható adataink. Nyelvi szempontból minoesetre három nagyobb csoporthoz tartoznak: a román anyanyelvű, ún. román cigányok, a kárpáti vagy magyar cigányok (akiket lovári nyelven „romugro”-nak vagy „ungrorom”-nak neveznek), végül az oláh cigányok, akik magukat „vlachi”-nak, „vlachuri”-nak mondják.⁵ Erdős Kamill etno-

¹ L. HARRY PASSOW: Dix grands facteurs de l'inégalité des chances. Courier de l'UNESCO, juin, 1972. 10.

² Magyarországon a nemzetiségi kisebbségek iskoláiban anyanyelvi oktatás folyik, a cigányságot azonban nem tekintik nemzeti kisebbségnek. (A nemzetiségi iskolákról I. Kósa László: Nemzetiségek a mai Magyarországon. Valóság 12 (1969): 4, 17–19.)

³ L. PETRÓ ANDRÁS: Kérdőjelek az első osztályban. Köznevelés 1972:9, 23.

⁴ KEMÉNY ISTVÁN: A magyarországi cigány lakosság. Valóság 17 (1974): 1, 64.

⁵ HUTTERER M.—MÉSZÁROS GY.: A lovári dialektus leíró nyelvtana. A Magyar Nyelvtudományi Társaság kiadványai, 117. szám. Budapest, 1967. 5–6.

gráfus, cigánykutató az oláh cigány csoporton belül tizenhárom törzset különböztet meg,⁶ ezek közül ma a lovári törzs a legjelentősebb és legnépesebb. Az oláh cigány csoporton belül a cigányok 90%-a a románi (cigány) nyelv legjelentősebb dialektusát, a lovárit beszéli. A lovári dialektusnak aztán több, egymástól némileg eltérő változata ismeretes.⁷

A vizsgálatot, — amelyet kis gyerekmintán végeztem el, — a Ráckeve-pokolhegyi Kislétszámú Ált. Iskolában kezdtem meg, 1972-ben.

A ráckevei cigányság két egymástól világosan elkülönülő csoportra oszlik: az egyik a ráckeve-pokolhegyi cigány lakosság, másik az erdőlakók, az ún. „drizárók”⁸ szűkebb közössége. Mindkettő az oláh cigány csoporthoz tartozik, és a lovári dialektust beszéli, de vannak köztük különbségek, részben szociokulturális szempontból, részben a magyar lakossággal kialakult kommunikáció vonatkozásában (Ráckeve járási székhely külső területén, az ún. Pokolhegyen nem cigány lakosság is él). Bár az itteni cigány lakosság között informális nyelvi szituációban (családon belül és a gyermekek egymás közötti társalgásában) a kommunikáció nyelve kizárólag a cigány, a gyermekek többnyire már az iskola előtt is rendelkeznek bizonyos magyar nyelvismerettel. (Egyik — másik gyermek kisgyerekkorától kezdve két nyelvet beszél.) Az erdőlakó gyermekek azonban iskola előtt, egyes szavakon — és rendszerint néhány kolduló formulán — kívül úgyszólván semmiféle magyar nyelvi ismerettel nem rendelkeznek; nem egy közülük első osztályban az első félévben meg sem szólal magyarul. Az erdei „drizárók” közösség szinte teljesen zárt (ezek a családok Ráckevétől kb. másfél kilométerre, az erdőben lagnak), a szülők nagy részének állandó munkahelye sincs. Az itteni gyerekek hat éves korukig alig hallanak magyar beszédet. Így kerülnek iskolába.

A ráckevei cigánygyerekek mégis viszonylag jó helyzetben vannak. A beiskolázottak valamennyien a ráckeve-pokolhegyi kislétszámú iskolába járnak, amelyet speciálisan cigánygyermek számára hoztak létre. Ennek az iskolának lelkes, humánus pedagógusai sokféle módon igyekeznek átsegíteni őket súlyos nehézségeiken: a kötelező napköziben is rendszeresen egyenként foglalkoznak velük, diavetítéssel egybekötve meséket mondanak nekik, sokat beszélgetik őket, sok szemléltető eszközt használnak fel az oktatáshoz. Ilyen iskola azonban Magyarországon — a cigány lakosság számához képest — igen kevés van. Ott, ahol a cigánygyermek nem cigány gyerekekkel együtt tanulnak, ez a — nyelvi szempontból is rendkívül jelentős — segítséget természetesen nehezen kaphatná meg. Felmérésem eredményeit tehát nemcsak azért nem lehet teljes mértékben általánosítani, mivel a minta kicsi, hanem azért sem, mert a magyarországi cigánygyerekek többsége szempontjából nem ez a helyzet a tipikus.

A felmérés egyik célja tehát a kétnyelvűségből eredő problémák leírása 6—8 éves (előkészítő és első osztályos) cigánygyermeknél. Ismeretes, hogy a kétnyelvűség komplex jelenség: egy-egy esetének teljes leírásához tulajdonképpen interdiszciplináris együttműködésre lenne szükség. Ezen belül a nyelvészet feladata a nyelvek egymásrahatásának leírása. A szociológia (vagy inkább

⁶ ERDŐS KAMILL: A Békés megyei cigányok. Gyula, 1959. 49.

⁷ HUTTERER M. — MÉSZÁROS GY.: id. mű, 6.

⁸ A „drizári” elnevezés (amelynek Ráckevén használt alakja: drizáró) ERDŐS KAMILL szerint az oláh cigányok üstfoltozó törzsét jelöli (L. i. m., 49.); VEKERDI JÓZSEF szerint inkább a rongyszedőket (szóbeli közlés). A drizárók és a lovárik nyelvhasználatában vannak bizonyos dialektális különbségek, az általam vizsgált drizáró gyerekek és szüleik azonban valamennyien a „tisza” lovári dialektust beszélték.

szociolingvisztika) tárgyalja két nyelv eltérő funkcióját és funkcionális terhelését a két- vagy többnyelvű egyén vagy közösség kommunikációjában. A pszichológia a kétnyelvűség és az intelligenciaszint kapcsolatának sokat vitatott kérdésében nyújthat segítséget, a pedagógia számára pedig a kétnyelvűségből eredő oktatási problémák relevánsak. A kétnyelvűség leírására javasolt újabb modellekben szerepelnek is ezek a szempontok.⁹ Úgy gondolom, ezek közül néhányat a ráckevei felmérés során is figyelembe kell venni.

A felmérés tehát három alapvető problémakörre terjed ki. Az első kérdés: milyen fókig sajátították el a vizsgált 6–8 éves lovári anyanyelvű cigánygyerekek a magyar nyelv elemeit és szabályrendszerét és milyen interferenciajelenségeket hoznak létre magyar nyelvű megnyilatkozásaikban a lovári anyanyelv (a továbbiakban L_1) és a magyar nyelv (L_2) eltérő struktúrái a különböző nyelvi szinteken (fonológiai, morfológiai, szintaktikai, lexikai stb. szinten).

A nyelvi hátrány felmérésénél azonban nemcsak a nyelvtudás hiányosságait, hanem a nyelvhasználat szociális helyzettel összefüggő sajátosságait is figyelembe kell venni. A vizsgálat második részében a gyermekeket interjuszituációban beszéltettem, két alkalommal, egyszer lovári, egyszer pedig magyar nyelven. A gyermekeknek egy-egy képsoron ábrázolt történetet kell elmesélniük. Az így nyert, magnetofonra vett lovári és magyar szövegeket egymással, majd a magyar nyelvű szövegeket a magyar kontrollcsoport anyagával vetném egybe. Az elemzést azoknak a mutatóknak alapján végezném el, amelyeket B. BERNSTEIN és munkatársai nyomán PAP MÁRIA és PLÉH CSABA alkalmaztak magyar iskoláskorú gyermekek szociolingvisztikai vizsgálatában.¹⁰

A harmadik rész tematikájában a következő kérdések szerepelnek:

— Hol, hogyan, kitől, milyen életkorban sajátították el a gyermekek magyar nyelvi ismereteiket? (Erről a témáról készítettem már néhány szülővel interjút, az így nyert adatokat azonban nem tartom megbízhatónak. A konkrét esetek ugyanis azt mutatták, hogy a cigánycsaládok számára a magyar presztizsnyelv; a magyar közösséggel kialakult gyakoribb kommunikáció, a nyelvhasználat és szokások területén létrejött asszimiláció egyben presztizsnyereséget is jelent. Ezért a szülők saját és gyermekük nyelvhasználatáról adott információikat is e presztizs-szempontra megfelelően torzították.)

— Hogyan funkcionál a két nyelv a gyermek kommunikációjában, tehát milyen nyelven beszél a gyermek olyan szituációban, amikor elméletileg a magyar és cigány nyelv használata egyaránt lehetséges lenne (iskolátársakkal, szülőkkal, nagyobb testvérrel stb.)?

Végül igen fontos lenne megvizsgálni — esetleg pszichológus munkatárs bevonásával — a nem, memória, intelligenciaszint és a nyelvi szint esetleges összefüggéseit, a gyermek érzelmi viszonyát a második nyelvhez és az azt beszélő közösséghez.

A vizsgált gyermekek két nyelvűség-típusának megállapításában elsősorban ANDRÉE TABOURET-KELLER osztályozását vettem figyelembe. Tipologizálási kísérletében ugyanis — szociológiai, pszichológiai, nyelvészeti

⁹ WILLIAM F. MACKEY: The Description of Bilingualism. In J. Fishman: Readings in the Sociology of Language. Hága, 1968. Mouton, 554–584.

L. G. KELLY: The Description and Measurement of Bilingualism. An International Seminar. University of Toronto Press, 1969.

¹⁰ PAP MÁRIA — PLÉH CSABA: Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. Szociológia, 1972/2, 211–234.

szempontok alapján — ő határoolja el legvilágosabban a bilingvizmus egyes eseteit.¹¹

A vizsgált gyermekanyagnál mindenekelőtt a kétnyelvűség *g e n e z i s é t* kell figyelembe venni (pszichológiai szempont). Az a gyermek, aki a két nyelvet kisgyerekkorában egyszerre sajátította el, a „korai kétnyelvű” („*bilingue précoce*”)¹² típusához tartozik. Az ilyen gyermek rendszerint mindkét nyelvet kitűnően beszél. (A. TABOURET-KELLER erre az esetre a „*bilinguisme équilibré*” terminust használja, az angol szakirodalomban ennek megfelelője a „*balanced bilingualism*”). Azok, akik a második nyelvet négy éves koruk után sajátították el, „késői kétnyelvű”-eknek („*bilingue tardif*”, vagy „*diglotte*”)¹³ nevezhetők. A vizsgált ráckevei cigánygyermek többsége ez utóbbi kategóriába tartozik.

A kétnyelvűség pszichológiai elemzésénél különbséget kell tenni a „mellérendelt kétnyelvűség” (*bilinguisme coordonné*) és az „összetett kétnyelvűség” (*bilinguisme composé*) között is. Az előbbinél a két nyelvben valamely — a fordításban egymásnak megfelelő — két nyelvi jel között szemantikai-asszociatív különbségek vannak (a beszélő a két nyelvi jelet külön-külön, más kulturális kontextusban asszociálta denotátumával), az utóbbinál pedig ilyen esetben a jelentés teljesen azonos, mivel a beszélő az egyik nyelvi jel (pl. *le livre*) jelentését azonosította a másik nyelvi jel (pl. *das Buch*) jelentésével. Ez a két típus W. E. LAMBERT, G. HAVELKA és C. CROSBY érdekes vizsgálata szerint¹⁴ valószínűleg összefügg a nyelvsajátítás különböző körülményeivel. Ha pl. a gyermek a két nyelvet olyan családi környezetben sajátítja el, ahol gyakori a kódváltás (*code-switching*) és a gyermek a környezet bármelyik eseményére, stimulusára bármely nyelven reagálhat, az „összetett kétnyelvűség” esete jön létre. Nyelvsajátítás két különböző nyelvi közösségben, rendszerint a „mellérendelt kétnyelvűség” kialakulásához vezet. Nyelvi interferencia jelenségek csupán összetett kétnyelvűség esetén jönnek létre. A mellérendelt és összetett kétnyelvűség kategóriái azonban absztraktak; a valóságban a kettő között igen sok átmenet lehetséges. A lovári gyermekeknél egyelőre nem dönthető el, melyik típushoz állnak közelebb. Mindenesetre az interferencia-jelenségek gyakorisága, valamint az a tény, hogy a gyermekek a kétnyelvűség korai stádiumában a két nyelv minimális elhatárolására sem képesek (ugyanazon megnyilatkozáson belül állandóan kódot váltanak), inkább az összetett kétnyelvűség esetére utal.

(Az egyik előkészítő eserdei kislány például arra a kérdésre, hogy hány testvére van, így válaszolt:

„ek kics / mek jek kicsi / [bek:ɛ]¹⁵ k̄ver¹⁶ / meg_e nagy /

¹¹ ANDRÉE TABOURET-KELLER: *Plurilinguisme et interférences*. Linguistique. Guide alphabétique. Sous la direction d'ANDRÉ MARTINET. Paris, 1969. Denoël. 305—310.

¹² E. HAUGEN meghatározásában ez az „*infant bilingualism*” esete. *The Bilingual Individual*. In SOL SAPORTA: *Psycholinguistics*. New York, 1961. 398.

¹³ *ibid.* „*childhood bilingualism*”

¹⁴ The Influence of Language-Acquisition-Contexts on Bilingualism. In SOL SAPORTA: *Psycholinguistics*. New York, 1961: 407—414.

¹⁵ A sem magyar, sem lovári nyelven nem értelmezhető részt az APhI átírásában közlöm.

¹⁶ A sajátos indoeurópai lovári [a] hangot az *Λ*-jellel írtam át.

kicsi / mek jekh nagy / kicsi ' meg ennyagon kicsi.'¹⁷

(Kb. Egy kicsi, meg egy kicsi, meg egy másik, meg egy nagy kicsi [= vsz. a legkisebbnél nagyobb, önála kisebb], meg egy nagy kicsi, meg egy nagyon kicsi.)

A kétnyelvűség a második nyelv elsajátításának módja szerint „természetes” (natural) vagy „mesterséges” (artificial).¹⁸ „Természetes” kétnyelvűség esetén a gyermek vagy felnőtt a társadalmi szükségleteknek, a kétnyelvű szituációnak a nyomására, spontán módon sajátítja el a második nyelvet, tehát a környezet nyelvhasználatából önállóan vonja le a második nyelv szabályait. „Mesterséges” kétnyelvűség jön létre, ha a második nyelv elsajátítása didaktikusan felépített oktatás keretében történik.

A lovári gyermekek kétnyelvűsége a „természetes” típushoz tartozik. Tudományos szempontból valószínűleg rendkívül érdekes lenne felmérni, milyen szakaszokban megy végbe ebben az esetben a második nyelv elsajátítása, és ezek a szakaszok mennyiben hasonlóak az első nyelvsajátítás fázisaihoz.¹⁹ Erre a problémára a vizsgálat során még visszatérek.

Szociológiai szempontból a cigányság kétnyelvűsége abba a kategóriába tartozik, amelyet az amerikai szociolingvisztikai szakirodalomban rendszerint a „diglossia” terminussal jelölnek; ennek ismerve, hogy a két nyelv használata témák és nyelvi szituációk szerint megosztott és a két nyelv presztizsértéke is különböző.²⁰

Utoljára, R. A. DIEBOLD nyomán,²¹ külön is meg kell különböztetnünk a kezdeti kétnyelvűség esetét („incipient bilingualism”). A kétnyelvű egyén ismerve HAUGEN²² szerint az, hogy képes értelmes közlések létrehozására a második nyelven; van azonban a második nyelvsajátításnak egy kezdeti stádiuma, amikor a beszélő még nem tud létrehozni értelmes mondatokat, de már rendelkezik valamiféle atomizált, minimális (vagy esetleg teljesen passzív) nyelvi ismerettel a második nyelven. A felmérés folyamán foglalkoztam két „drizärö” előkészítő gyermekkel is; az ő nyelvtudásuk nem sokkal haladja meg ezt a fokot.

II. Fonológiai problémák

Az interferencia-problémákat először fonológiai síkon vizsgáltam. Az utóbbi másfél évtized alkalmazott nyelvészeti irodalmában általánosan elfogadott tény, hogy a második nyelv elsajátításánál fonológiai szempontból ott támadnak nehézségek, ahol a két fonéma-rendszer hangállományában, disztri-

¹⁷ Az APhI átírásában: [e'k:it]mekje'k:it[ibek:ε'kA:vermege'naj'kit]mekjekh'naj'kit[imege'n:ajonkitji]

¹⁸ Ezt a szempontot a kétnyelvűség osztályozásában E. G. MALHERBE vetette fel, I. L. G. KELLY: *The Description and Measurement of Bilingualism. An International Seminar.* University of Toronto Press, 1969. 42.

¹⁹ Az első és második nyelv elsajátításánál hasonló modellt feltételez pl. S. P. CORDER: *The Significance of Learner's Errors.* IRAL 5 (1967): 4, 161–170.

²⁰ ANDRÉE TABOURET-KELLER: i. m., 308.

²¹ R. A. DIEBOLD: *Incipient Bilingualism.* In D. HYMES: *Language in Culture and Society.* New York—Evanston and London 1964. 496.

²² E. HAUGEN: *The Norwegian Language in America.* Vol. I. Indiana University Press, Bloomington—London, 1969, 7.

búciós lehetőségeiben eltér.²³ A vizsgált gyermekek potenciális nehézségei a magyar hangrendszer elsajátításában a lovári és a magyar fonémarendszer vázlatos összevetésével mérhető fel.

Valamely idegen nyelvvel létrejött nyelvi kontaktus folyamán általános jelenség — amint ezt már J. POLIVANOV kifejtette,²⁴ hogy egy idegen nyelvnek anyanyelvünkben ismeretlen fonémáit nem a fizikai-akusztikai valóságnak megfelelően észleljük, hanem saját anyanyelvi fonémarendszerünknek megfelelően interpretáljuk.²⁵ Ezek az eltérések az idegen fonémák észlelésében és utánzásában egyaránt lehetnek minőségiek és mennyiségiek; tehát ugyanazon fonológiai jelenség — különböző fonémarendszerek megfelelő — kétféle értelmezésében és a fonémák számának változásában egyaránt megnyilvánulhatnak. Eszerint, ha az ember új nyelvet tanul, szisztematikusan azonosítja az új nyelv elemeit saját anyanyelve elemeivel, fonológiai szinten csak úgy, mint az egyéb nyelvi szinteken. Ebben a folyamatban — amelyet U. WEINREICH „nyelvek közötti azonosítás”-nak („interlingual identification”) nevezett — jönnek létre az interferencia jelenségek.²⁶ WEINREICH meghatározását elfogadva általában interferenciának tekintjük tehát: „Azokat az eltéréseket valamely nyelv normáitól, amelyek a kétnyelvűek beszédében a több nyelvvel fennálló kapcsolat következtében, tehát a nyelvek egymásrahatásának eredményeképpen jönnek létre.”²⁷

A fonológiai interferenciát WEINREICH a következőképpen határozta meg: „Interferencia jön létre, amikor a kétnyelvű egyén a második (nyelvi) rendszer egyik fonémáját az első rendszer egyik fonémájával azonosítja, és azt megismételve az első rendszer fonológiai szabályainak veti alá.”²⁸

L_1 — L_2 viszonylatában WEINREICH megkülönbözteti: az „e l é g t e l e n d i f f e r e n c i á c i ó” („under-differentiation”) jelenségét. Ez akkor jön létre, amikor L_2 valamely két fonémája közül L_1 -ben csak az egyik szerepel. Így L_1 anyanyelvű beszélő L_2 nyelvhasználatában sem különbözteti meg a két fonémát. Vizsgálatunkban előfordult ennek tipikus esete. A lovári dialektus fonémarendszeréből hiányzanak a labiopalatális magánhangzók; L_2 elsajátításának kezdeti szakaszában a lovári anyanyelvű gyermek a magyar nyelv labiopalatális fonémáit az illabiláris-palatális fonémákkal azonosítja. (Volt olyan gyerek, aki az egyik tesztben pl. a „kerek-körök” minimális szópár elismétlésénél két teljesen azonos szót mondott: „kerek — kerek.”)

Ez az eljárás a lovári szóállományba beillesztett magyar szavakon is

²³ R. LADO: *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1957. 11—19.

²⁴ J. POLIVANOV: *La perception des sons d'une langue étrangère*. Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 4. 79—96.

²⁵ FÓNAGY IVÁN találó kifejezéssel „funkcionális sükettség”-nek nevezi ezt a jelenséget. *L. A beszéd mérése és értékelése. Új eszközök, új módszerek a fonetikában*. I. OK. 24: 76.

²⁶ U. WEINREICH: *Languages in contact*. New York; Linguistic Circle of New York, 1953. 7.

²⁷ *Ibid.* 1. „Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact.” [...]

²⁸ *Ibid.* 14. „Interference arises when a bilingual identifies a phoneme of the secondary system with one in the primary system and, in reproducing it, subjects it to the phonetic rules of the primary language.”

nyomon követhető; így lett például a magyar „bűn” szóból „binos”, az „őziké”-ből „ēziko”²⁹ stb.

„Túl differenciálás” („over-differentiation”) akkor jön létre, amikor L_1 fonémarendszerének valamely megkülönböztető jegyét L_2 fonémarendszerében is alkalmazzuk, bár a második nyelvben ez nem nyelvi tényező.

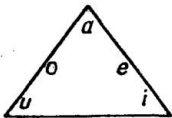
A hangtani interferencia-lehetőségek felsorolásánál WEINREICH ezenkívül még megemlíti L_2 hangtani sajátosságainak újraértékelését L_1 fonémarendszerének megfelelően („reinterpretation of distinctions; ez utóbbi két eset az általam vizsgált nyelvek kontaktusában nem fordult elő), valamint az aktuális fonéma behelyettesítését („phone substitution”). Ehhez az interferencia-kategóriához azok az esetek tartoznak, amikor a két fonémarendszerben azonos módon meghatározott fonémák az artikuláció szempontjából különbözőek. (Így például a lovári [r] megkülönböztető jegyei azonosak a magyar [r]-ével, pergetése azonban sokkal erősebb; s a cigánygyermek egy része magyar beszédében is ezt használja.) Amint WEINREICH megjegyzi, ez utóbbi interferencia-típus szinkron síkon nem releváns jegyekre vonatkozik ugyan, de ezek az artikulációs sajátosságok relevánssá válhatnak a diakronikus változások során.

1. A lovári és a magyar fonémarendszer összevetése

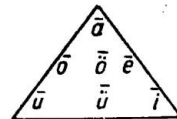
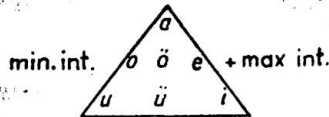
Két fonémarendszer összehasonlításakor a fonémák kategóriáit, ezek kombinatórikus variánsait és a disztribúcióját kell figyelembe venni.³⁰ Emellett természetesen igen hasznos az artikulációs sajátosságok vizsgálata is, a jelenlegi munka azonban főképpen a fonológiai problémák elemzésére korlátozódik. Nincs ugyanis részletes leíró lovári fonetika; az említett kitűnő kis monográfia a lovári hangrendszernek csupán a legalapvetőbb problémáit tárgyalja, főképpen fonológiai alapon.³¹

A lovári fonémarendszer hangállománya különösen magánhangzóiban tér el a magyartól. Alapvető sajátossága a labiopalatális fonémák hiánya, valamint az a tény, hogy a magánhangzók rendelkeznek ugyan hosszú-rövid változattal, de ezeknek nincsen fonématisuk értéke, hanem a mondathangsúlytól és a beszédtempótól függően fordulnak elő.

A lovári magánhangzók tehát a következők:



A magyar köznyelvi magánhangzók:³²



²⁹ L. HUTTERER MIKLÓS: A románi (cigány) nyelvjárások magyar elemei. Budapest, 1964. Nyelvtudományi Értekezések 11: 140.

³⁰ R. LADO: Linguistics across Cultures. Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1957. 11–19.; R. P. STOCKWELL—J. D. BOWEN: The Sounds of English and Spanish. The University of Chicago Press, Chicago and London, 1965, 7–8.

³¹ A lovári fonémarendszert teljes egészében HUTTERER M.—MÉSZÁROS GY.: A lovári dialektikus leíró nyelvtana (Budapest, 1967. 7–18.) c. munkája alapján ismerettem.

³² Az ábrát LAZICZIUS GYULA közli: I. Bevezetés a fonológiába. Budapest, A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadása, 1932. 50.

A lovári [a] fonéma szintén előfordulhat hosszú vagy rövid változatban; ajjakkerekítés nélkül vagy enyhe ajjakkerekítéssel képzett hang.

A lovári [e] fonéma lehet zárt vagy nyílt, hosszú vagy rövid (fonémikus jelentőség nélkül).

A lovári [i], [o], [u] fonémák képzése, — ha az időtartamot nem tekintjük — körülbelül megegyezik a megfelelő magyar fonémák artikulációjával.

A lovári fonémarendszer egyébként gyakran monoftongizálódó diftongusai (au, ou, uü, eu, iü, — ai, ei, oi, ui, ii) a vizsgált gyermekek nyelvi anyagában szinte alig fordulnak elő.

A labiopalatális magyar fonémák a lovári nyelvkönyv szerzői szerint a magyarországi cigányság nyelvében szociális-stiláris variánsként fordulnak elő. A szülőkkel készített néhány interjú nyelvi anyaga alapján úgy tűnik, hogy Ráckeven az erdei cigányok igen ritkán használják fel a labiopalatális hangokat; ezeket magyar nyelvhasználatukban rendszeresen az illabiális-palatális fonémákkal helyettesítik.

A tesztvizsgálat eredményei is azt mutatják, hogy a „drizārō” gyerekeknél a kezdeti kétnyelvűség fázisában — sőt bizonyos fokig később is — e hangok észlelése és képzése problematikus. Mivel a pokolhegyi szülők viszonylag szabatosan ejtették a labiopalatális hangokat, nyilvánvaló, hogy ezeknek a fonémáknak előfordulása a magyar közösséggel kialakult kommunikáció gyakoriságától függ.

A lovári dialektikus fonémarendszerét a magyar köznyelv fonémarendszerével vetem egybe. A tesztvizsgálatot egy ráckevei magyar kontrollesoporttal is elvégeztem (a kontrollesoport 10 első osztályos magyar kisgyerekből állt).

A magyar gyerekek a magyar köznyelvi normák szerint beszéltek, bár Ráckeven a lakosság egy része az ő-zó nyelvjárást beszéli. A magyar gyermekek nyelvhasználatában is előfordultak ugyan a jó köznyelvi normáktól eltérő jelenségek, ezek azonban a 7 éves gyermekek anyanyelvi problémáit tükrözik. Sajnos a 6–7 éves gyermekek magyar nyelvi rendszeréről nincsen semmiféle nyelvi leírás, pedig az anyanyelvi oktatás jelenlegi problémáinak megoldásához ez nélkülözhetetlen lenne.

A magyar és a lovári fonémarendszer mássalhangzóállományának összetételében is van néhány lényeges eltérés.

Mindenekelőtt a lovári dialektus mássalhangzó fonémikus relevancia nélkül lehetnek hosszúak (pl. emfatisus helyzetben) vagy rövidek. (Kivétel a likvidák esete, amelyek szintén lehetnek hosszúak vagy rövidek, de emellett minimális párokat is alkotnak.)

— A lovári fonémarendszer tartalmazza a [ph], [th], [kh] hehezett zöngétlen zárhangokat, illetve a [čh] hehezett affrikátát, amely helyett ma inkább szabad variánsa, [š] használatos, a [ch] zöngétlen palatális ill. palatoveláris réshangot és az [l'] palatalizált zöngés likvidát. A mai lovári rendszer sajátos jelensége, hogy a felsorolt hehezett zárhangok szabad variánsként váltakozhatnak hehezetlen párjaikkal, [ph] variánsaként egyébként még bilabiális [p] és labiodentális [f] is előfordulhat, ugyanígy a palatális [l'], [ň] fonémák depalatalizálódhatnak (pl. lov. *pen*, *phen*, „nővér, hús”; *taj*, *thaj* „és”; *chol'i*, *choli*, sőt *choji* „harag” stb.)

A kombinatórikus variánsoknak sem a lovári sem a magyar fonémarendszerben nincsen nagy szerepe; a magyar hangrendszer kombinatórikus variánsai részben a lováriban is előfordulnak (így pl. az [n]

Amint WEINBEICH írja „On the Description of Phonic Interference”³³ című cikkében, a nyelvek közötti azonosítási folyamat alapegysége nemcsak a fonéma lehet, hanem — alkalmilag — egy-egy hangkapcsolat is; ilyen esetben a kétnyelvű egyén az idegen nyelv helyzete, vagy összetétele miatt szokatlan hangkapcsolatát valamilyen — anyanyelvében megszokott — hangkapcsolattal helyettesíti. Itt tehát az interferencia-jelenséget szekvenciális tényezők hozták létre.

Az anyagomban előforduló, ezzel magyarázható néhány gyakorlati példát a tesztvizsgálat eredményeinek kiértékelésénél ismertetem majd.

H a n g o k e g y m á s r a h a t á s a a b e s z é d f o l y a m a t b a n

A lovāriban a magánhangzóváltozások a szintagmán belül mindenekelőtt a hiátus kiküszöbölése céljából jönnek létre. Magyar beszéd folyamatban az egymás mellé kerülő magánhangzók — kevés kivétellel — változatlanok maradnak; lovāriban ilyen esetben gyakori a második magánhangzó félhangzóvá válása (pl. „*so j kado?*” < „*so i kado?*” „mi az?”), vagy az egyik magánhangzó kivetése. (Többnyire az első magánhangzó esik ki, pl. „*Khot aba gilaben*” < „*khote aba gilaben*” — „ott már énekelnek”.)

A lovāri dialektusban ismeretlen a magánhangzó-illeszkedés jelensége. Várható ezért, hogy a lovāri anyanyelvű gyermekek magyar nyelvhasználatukban nem alkalmazzák pontosan ennek szabályait.

A mássalhangzók egymásrahatásának a magyar nyelvben érvényesülő jelenségei közül a hasonulás a lovāriban sem ismeretlen; a részleges hasonulás jelenségei közül a zöngésülés és zöngételenedés gyakori a lovāriban (ez — a magyartól eltérően — egyaránt lehet progresszív és regresszív). HUTTERER MIKLÓS és MÉSZÁROS GYÖRGY a teljes hasonulás leggyakoribb előfordulásai közül a következő eseteket sorolják fel, szóhatáron és szóbelsejében: $v + m = mm$, $v + p = pp$, $g + n = n$, $kh + v = k(k)h$ (pl. *dav me > dam' me!* „adok én!”; *cigno > cino* „kicsi” stb.).

A cigánygyermeknek tehát nincsen anyanyelvi modelljük a magyar hangtani kötöttségű teljes hasonulás eseteire. A magyar alaktani kötöttségű teljes hasonulások szabályainak elsajátítási fokát tesztekkel vizsgálom.

A mássalhangzó-kiesés és a metatézis egyes esetei, amelyek a lovāriban előfordulhatnak, potenciális hibaforrást jelentenek a cigánygyermek magyar nyelvhasználatában is. Ezeket néhány konkrét példával összefüggésben említtem meg.

H a n g s ú l y. A magyar kezdőszótagos hangsúllyal szemben a lovāri dialektusban a tővégi hangsúly általános. Tehát, ahol a tővég egybeesik a szóvéggel, ott a hangsúly a szóvégre kerül, egyébként pedig rendszerint a penultima-szótagra esik.

2. A tesztvizsgálat módszerei

Nehéz problémát jelentett a gyermekek korának, intelligencia- és nyelvi szintjének megfelelő tesztmódszerek kiválasztása és adaptálása.

³³ Word 13: 3—4.

A kétnyelvűség-kutatás legújabban alkalmazott módszere a következő:³⁴ a két- vagy többnyelvű gyermekek egy sor előre meghatározott nyelvi szituációban beszélgetik. Ilyen szituációk például — a legformálisabbtól az informálisig: — a gyermek felel a vizsgálatvezető kérdéseire, olvas és számol, mesét mond játszópajtásainak, játszik az iskola udvarán, játszik otthon. A szituációk nyelvi anyagát a vizsgálat folyamán magnetofonra rögzítik. Ez a tesztmódszer természetesen igen fejlett technikát igényel (így pl. a brit-hondurasi vizsgálatban a két utolsó szituáció nyelvi anyagát a gyermekek nyakába akasztott kis rádióadó közvetítette a vizsgálatvezetőhöz). Az egyes nyelvi szituációk anyagában azután azonosítják a pertinens nyelvi jegyeket a különböző (fonológiai, grammatikai stb.) nyelvi szinteken és megállapítják az egyes nyelvi jegyek gyakoriságát. Az elemzés második részében pedig bizonyos korrelációkat próbálnak megállapítani a nyelvi jellemzők és a kérdőívvel felmért szociokulturális adatok között. Ez az eljárás tehát egyaránt számot ad a nyelvek egymásrahatásáról és a nyelvhasználat szituációtól függő változóiról.

Vizsgálatomban értelmetlen lenne alkalmazni ezt a módszert: az ilyen típusú teszt általában nagyobb gyerekeknél alkalmazható sikerrel, másrészt a lovári-magyar kétnyelvű cigánygyermek magyar nyelvhasználatában ebben a korban szociolingvisztikai szempontból még alig differenciált. Az első tapasztalatok alapján is elmondható, hogy ezek a gyermekek magyar nyelvhasználatukban nem eléggé tesznek különbséget formális és informális szituáció között. (Iskolai nehézségeik is részben abból erednek, hogy a gyermekek, ha beszélnek is valamennyire magyarul, nem ismerik a formális beszéd jegyeit, vagy ha ismerik is ezeket, nem alkalmazzák helyesen. Így például megtörtént, hogy a pedagógus, — akinek fogalma sem volt cigány tanítványai sajátos nyelvi nehézségeiről — szemtelenségnek vélte az egyik gyermeknek az iskolai szituáció szempontjából inadekvát nyelvhasználatát, s megbüntette a kis cigánygyermeket, amiért „Tanítónéni kérem” helyett azt mondta neki: „maga.”)

Az említett módszer alkalmazása ellen szól még egy tény: a gyerekek többsége — érezve saját nyelvi bizonytalanságát a magyar nyelv közegében — egyáltalán nem vehető rá arra, hogy hosszabb történetet önállóan elmondjon.

Így tehát a tesztek kidolgozásában a tradicionálisabb módszereket alkalmaztam. Az egyes fonológiai tesztek kiválasztásában és adaptálásában R. LADO „Language Testing”³⁵ című munkáját vettem alapul, amely — a gyermekek korát is figyelembe véve — számos gyakorlati teszt-módszert javasol.

A fonológiai tesztek úgy kellett összeállítani, hogy kimutassák: — felismer-e a gyermek bizonyos — anyanyelvében ismeretlen — megkülönböztető jegyeket,

— alkalmazza-e ezeket magyar nyelvi megnyilatkozásaiban?

Az első „percepções” teszt (A/I. teszt) 40 minimális párból állt. Ezek a szópárok egyenként tartalmazták a gyermek nyelvhasználatában esetleg zavart okozó fonéma-oppozíciót, pl. *kerek-körök, ír — úr, mer — mér* stb. (Néhány szópár tagjai — kísérletképpen — 2 oppozíciót tartalmaztak, pl. *úrral*

³⁴ Ezt a módszert alkalmazza pl. ANDRÉE TABOURET-KELLER és ROBERT B. LE PAGE munkacsoportja, amely a „Sociolinguistic Survey of Multilingual Communities” program keretében a brit-hondurasi felmérést végzi. L. A. TABOURET-KELLER és R. B. LE PAGE: L'enquête sociolinguistique à grande échelle. La Linguistique, 1970 (6/2): 115—117.

³⁵ Longmans, London, 1961.

— ural). A gyermekeknek természetesen nem kellett ismerniük a minimális párokat alkotó szavak jelentését. A tesztvizsgálat folyamán a minimális párokat egymás után hallották magnetofonról. Egy-egy szópár elhangzása után meg kellett mondaniok, hogy ugyanazt a szót hallották-e kétszer, vagy két különböző szót hallottak. A gyerekeknek csupán annyit kellett mondaniok: „ugyanaz”, vagy „más”. (A tesztvizsgálatban eredetileg az „egy szó” vagy „két szó” jelzést vezettem be, később tértünk át az egyértelműbb „ugyanaz”, „más” megjelölésre).

Előfordulhatott az is, hogy a gyermekek nem értették meg a „szabályt” és találgatni próbáltak. Ennek kiküszöbölésére a 40 minimális szópár közé 6 két teljesen azonos szót tartalmazó szópárt helyeztem el. Ezeknél a szópároknál rendszerint kiderül a találgatás. A tesztvizsgálat előtt ezt az egyszerű technikát valamennyi gyerekkel begyakoroltam.

A fonéma-percepció vizsgálatánál más típusú tesztet is alkalmaztam.³⁶ (A/II.teszt). Ebben már arra is szükség volt, hogy a gyermek ismerje a minimális párokat alkotó szavak jelentését. (Persze igen kevés ilyen szópár állítható össze.) Az egyes szavakhoz a tesztben megfelelő képek tartoztak. A tesztvizsgálat folyamán az egy-egy minimális szópárnak megfelelő két képet a gyermek elé tettem, majd azt mondtam: „Mutatok neked két képet. Az egyiket azt látod „*fizet*”, a másikon azt látod „*füzet*”. Most azt mondom: „*füzet*”. Melyiket mondtam?” Tapasztalatom szerint szükség volt a képek tárgyának előzetes megjelölésére. Ezzel ugyanis meg is mondtuk a gyermeknek, mi között kell választania. Másképpen előfordulhatott volna, hogy — amennyiben a gyermek nyelvhasználatában a két szó gyakorisága különböző, — a gyermek „elttekint” a fonológiai különbségtől a gyakrabban előforduló szó javára. Például kiderült, hogy több gyerek a „*fizet*” szó helyett rendszerint a „*pénz. ad*” szinonímát használja, a „*fizet*” szó csupán passzív szókincsükben szerepelt. Ezzel szemben a „*füzet*” szó egy elsős gyermek nyelvhasználatában igen gyakran előfordul. Így amikor a két kép „nevét” még nem közöltem előre, a gyermekek a „*fizet*” szót hallva a füzetre mutattak (a magyar anyanyelvű gyerekek is), holott az [i]—[ü] oppozícióval teljesen tisztában voltak.

A gyermekek számára érthető módon az is problémát jelentett, hogy a minimális párok két tagja rendszerint nem azonos szófajhoz tartozott. Úgy átszott, hogy egy-egy képhez könnyebben asszociálnak főnevet, mint igét; sajnos azonban azonos szófajhoz tartozó minimális párokat találni a gyermekek szókincsén belül szinte lehetetlen.

A B-teszttel a fonémarealizáció problémáit vizsgáltam. Ebben a részben a gyermekeknek először egy-egy képsoron ábrázolt mesét kellett elmondaniuk. (Ez persze nem egyszer csak kérdésekre ment.) A szövegeket magnetofonra vettem. A már említett okok miatt azonban a gyermekek többsége számára nehéz volt a folyamatos beszéd, a regisztrált szövegek pedig nem egyszer túl rövidek voltak ahhoz, hogy képet adjanak a gyermek fonológiai ismereteiről. Ezenkívül nehéz lett volna hangtani szempontból összehasonlítani egymással ezeket a szövegeket, mivel egyik-másikban nem is fordult elő valamennyi kritikus fonéma. Ezért a percepciók teszt 40 itemét repetíciós tesztként

³⁶ Noha az eredményeket nem tartom megbízhatónak, ezért közlésüktől eltekintek (a hibaszázalékok rendkívül egyenlőtlenül, a többi teszt eredményeitől eltérően alakultak, és úgy tűnt a tesztvizsgálat folyamán, hogy ebben több „extrafonológikus” tényező játszott közre), az eljárást és a tesztvizsgálat során felmerült néhány érdekességet ismertetem.

is felhasználtam.³⁷ Módszertanilag valószínűleg nem helyes ugyanazon tesztegységeket felhasználni a fonémarealizáció és percepció vizsgálatára, de — amint az eredmények elemzésénél kiderül — a gyerekek leggyakrabban akkor ismételték meg helyesen a szópárokat, amikor valóban ismerték a szópárban szereplő kritikus fonológiai oppozíciókat. A szövegekben bizonyos fokig ellenőrizni lehetett a repetíciós teszt eredményeit.

A C-t e s z t egységei lovári anyanyelvű gyermekek számára s z o k a t l a n h a n g k a p c s o l a t o k a t tartalmaztak. A hangkapcsolatok vizsgálatára egyetlen adaptálható teszt-modellt sem találtam a szakirodalomban, így e problémákat szintén repetíciós teszttel vizsgáltam. Ennek itemei különböző hangkapcsolatokat tartalmaztak, amelyek — összetételükénél, vagy helyzetükénél fogva — szokatlanok, vagy ismeretlenek lehettek a lovári anyanyelvű cigánygyermekek számára. A teszt egységei közé ezenkívül egy mondatot is iktattam („*A hús saftban van*”), amelynek egyik eleme tartalmazza a szokatlan hangkapcsolatot (*v d b* a zöngésülés hatására). Ezzel a tesztegységgel a következő problémára kerestem választ: a gyermekek ezt a számukra szokatlan hangzású szót, (amelynek a gyermekek számára ismeretlen hangkapcsolata a tőmorféma végének [ft] és a ragmorféma kezdetének [b] fonémáiból jött létre), tudják-e úgy elemezni, mint egy tőmorféma + ragmorféma kapcsolatát, vagy pedig az idegen szót alapszóként értelmezik.

A m a g á n h a n g z ó - i l l e s z k e d é s problémáit a D-teszttel vizsgáltam. Ebben a gyermekek aktív szókincsét figyelembe véve képsort állítottam össze. Valamennyi képhez kérdés tartozott. E kérdésre adott válaszban elő kellett fordulnia az illeszkedés vagy hasonulás valamelyik esetének. Pl.: „*Kivel beszélget Pisti?*” Felelet: „*A néniével*”, Vagy: „*Kivel megy Panni iskolába?*” — „*A mackóval*”. „*Mivel dolgozik apuka?*” — „*Géppel*”. stb.

A teszt alkalmazásánál nehézséget jelentett, hogy a gyermekek az esetek egy részében semmiféle ragot nem használtak, vagy nem a megfelelő ragot használták. Mivel a lovári dialektus formailag nem tesz különbséget a meghatározók inessivusi és illativusi; superessivusi és sublativusi; adessivusi és allativusi alakja között (pl. „*ando veš*” „*erdőbe*” és „*erdőben*” „*pe vulica*” „*utára, utcán*”, „*kaj o dad*” „*az apához, az apánál*”), a gyermekek ezeket magyar nyelvhasználatukban is igen gyakran felcserélik. (Pl. „*Hol ül a kiskutyája?*” kérdésre a gyermek azt feleli: „*a székre*”).

Ezeket az eseteket egyelőre a magánhangzó-illeszkedés és a hasonulás szempontjából elemeztem, függetlenül attól, hogy adott kontextusban a gyermek nem helyesen válaszolt. A D-tesztben felmerült grammatikai problémákra a vizsgálat következő részében térek vissza.

³⁷ Repetíciós tesztet is alkalmazott pl. NEMSER (An Experimental Study of Phonological Interference of Hungarians. Indiana University Publications, Uralic and Altaic Series, Volume 105. Indiana University, Bloomington, Mouton & Co. The Hague, 1971.) A repetíciós teszt céljaul a fonéma-percepció és produkció vizsgálatát jelölte meg (perception-production test). Ezenkívül külön produkciós tesztet is alkalmazott, amelynek technikája a következő volt: a kísérleti alanyoknak magyarra fordított angol szólistát kellett ismét angolra fordítaniuk. Sajnos a vizsgált gyermekeknél sem a fordítás, sem az olvasás technikája nem alkalmazható sikerrel; kérdésre adott felelet formájában összeállított produkciós tesztet sem tudná megoldani a vizsgálati csoportba tartozó valamennyi gyerek (különösen, amennyiben a kritikus fonéma-oppozíciót nagyjából hasonló környezetben szeretnénk vizsgálni). Így a kifejezetten produkciós teszt technikája vizsgálatomban egyelőre még nincs megoldva.

A magánhangzó-illeszkedés problémáit 13 itemmel, a teljes hasonulás problémáit 3 itemmel vizsgáltam.

Még nagyobb nehézséget jelentett, hogy a gyermekek, akik nem jutottak túl a „kezdeti kétnyelvűség” állapotán, igen gyakran a ragos főnévvel kifejezett helyhatározó helyett puszta (rendszerint egytagú) névmási helyhatározószókkal feleltek a kérdésekre. Pl. arra a kérdésre, hogy „*hol ül a kiskutya?*” — mindössze azt felelték „*itt*”, vagy legfeljebb: „*itt kiskutya*”. Ez a jelenség meglepően egybevág a gyermeknyelvi kutatások egyes eredményeivel.³⁸ Az utóbbi évek gyermeknyelv-leírásaiból ugyanis kitűnik, hogy az elsődleges nyelvelsajátítás folyamán „a névmási határozószavak megelőzik a főnevekkel kifejezett helyhatározókat.”³⁹ Ezenkívül a közlések ilyen nagymértékű szituációhoz kötöttsége is a korai gyermeknyelv jellemző sajátossága.⁴⁰

Az E-t e s z t néhány itemével morfológiai problémákat vizsgáltam; ennyiben ez az utolsó rész átmenet volt a vizsgálat második, morfológiai részéhez. Ezzel a teszttel megpróbáltam felmérni, hogy ismerik-e a gyerekek a t ó v á l t a k o z á s jelenségét. Az E-teszt szintén képekből állt. A képeket egyenként felmutattam a gyerekeknek, majd feltettem a kérdést: „*Mit látsz a képen?*”. Rendszerint előre megmondtam, hogy a képen ábrázolt állat pl. tehén vagy medve, nehogy a gyerekek az általam vizsgált tóváltakozás szempontjából inadekvát szavakat mondjanak, pl. a *tehén* helyett *bocit*, vagy *medve* helyett *kutyát*, amint ez a jelenlegi gyakorlat kialakulása előtt gyakran megtörtént.

3. A vizsgálat alanyai, körülményei

A vizsgált 10 lovári gyermeket a felmérés során két csoportba osztottam. Az első csoportba az első osztályos pokolhegyi gyermekek kerültek, (3 kislány és 3 kislány) a második csoportba pedig két előkészítő és két első osztályos „drizáró” gyerek, 1 (előkészítő) kislány és három kislány. A számok sajnos nem arányosak, de az adott időszakban nem volt más lehetőség. Május felé ugyanis a cigányiskola lassan kiürül, a gyermekek rendszertelenül járnak iskolába vagy egészen elmaradnak (különösen az erdeiek). A gyermekek átlagos életkora 7,3 év volt. (Két gyermek másodszor járta az első osztályt, az előző évben azonban olyan keveset járt iskolába, hogy az nyelvi szempontból nem jelenthetett többet, mint az előkészítő.)

A magyar kontrollcsoportban 10 hátrányos helyzetű gyerek — 6 kislány és 4 kislány — nyelvi teljesítményét vizsgáltam. Közülük egy kislány (egyébként pokolhegyi, ezért is került be a csoportba) osztályt ismételt. Idő hiányában sajnos csak az A/I tesztvizsgálatot tudtam megismételni, a többi tesztnél egyszeri vizsgálat eredményeit közlöm.

Valamennyi kijelölt tesztfeladat elvégzése nem cigány gyerekek esetében

³⁸ Bármilyen anyanyelvű gyermek kéttagú mondatai a nyelvelsajátítás korai szakaszában rendszerint, valamilyen „pivot word”-ből (névmási határozószó, mutatónévmás) és egy „tartalmas szó”-ből állnak. L. La Linguistique. Guide alphabétique sous la direction d'ANDRÉ MARTINET, Paris, 1969. Denoël. 1. L'acquisition du langage. 16.

³⁹ MIKES MELÁNIA: Mondattani univerzálék a gyermeknyelvben. A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei 1971 (3) 8: 57.

⁴⁰ L. DEZSŐ LÁSZLÓ: A gyermeknyelv mondattani vizsgálatának elméleti-módszertani kérdései. Általános Nyelvészeti Tanulmányok 7: 78.

kb. 20—25 percig, cigánygyermek esetében 40—50 percig tartott. A gyerekek a tesztvizsgálatot általában jól fogadták.

Pszichológiai érdekes volt hogy a cigánygyermek a teszt-szituációt teljes mértékben azonosították az iskolai szituációval: egyikük a képsoron ábrázolt mesét szót a g o l v a mondta el (első osztályban a gyerekek kizárólag szót tagolva olvasnak), többen hátratett kézzel válaszoltak a feltett kérdésekre, vagy minduntalan felálltak. Az előkészítő gyerekekkel többször is foglalkoztam, az első tesztvizsgálat ugyanis nem sikerült.

4. Az eredmények

Az A/I.-tesztet csupán 7 cigánygyermekkel tudtam elvégezni. 3 gyermekkel ugyanis (az egyik első osztályossal és a két előkészítőssel) fogalmilag nem sikerült megértetni, mi az „ugyanaz” és mi a „más”; a gyermekek absztrakciós szintje alacsonyabb volt az átlagosnál. Az első csoportban tehát öt gyermekkel, a második csoportban két gyermekkel tudtam elvégezni a perceptív tesztvizsgálatot. A megismételt tesztvizsgálat eredményeit („másodszor” címszó alatt) külön tüntettem fel. Bizonyos minimális párok (hosszú—rövid magánhangzó-oppozíciók, hosszú—rövid mássalhangzó-oppozíciók ([é]—[i], [í]; [i], [í]—[ü], [ú]; [e], [é]—[ö], [ó]) eredményeit összevonva adtam meg, részben, mivel az egyes eredmények között többnyire nem voltak lényeges különbségek, másrészt egy-egy tesztegység alapján nehéz lenne érvényes következtetést levonni. Ahhoz, hogy az egyes oppozíciók elsajátítási fokát külön-külön vizsgáljuk, jóval hosszabb minimális pár-listára lenne szükség. Ez azonban már meghaladná egy 7 éves gyermek teljesítőképességét.

A hibaszázalékok tehát azt jelölik, hogy az egyes csoportokba tartozó gyerekek milyen arányban tekintették „ugyanannak” a feltüntetett oppozíciókat tartalmazó minimális párok két tagját.

A B repetíciós teszt eredményeit értékelve az [é]—[i], [í]; [i], [í]—[ü], [ú]; [e], [é]—[ö], [ó] oppozíciók esetében szintén csupán a hangok archifonémái között fennálló, legalapvetőbb különbségeket mértem, tehát csak azt vettem figyelembe, hogy az ismétlés folyamán különbséget tett-e a gyermek a zártság két foka, illetve az illabiális-palatális — labiopalatális hangok között; a vizsgálat azt mutatta, hogy a fonémák időtartama e különbségtételt nem befolyásolja. A hosszú—rövid megkülönböztetést ugyanis a gyermekek (cigányok és nem cigányok egyaránt) gyakran figyelmen kívül hagyták. Ennek mértékét mutatják a speciálisan hosszú—rövid megkülönböztetést vizsgáló teszt-itekek. Mivel az időtartam korrelatív tulajdonsága alapján összetartozó különböző magánhangzó-párok hibaszázalékai nem tértek el lényegesen, a hosszú—rövid oppozíció hibaszázalékát együttesen adtam meg.

A B repetíciós tesztben az I. csoportban 6 gyermek, a II. csoportban 4 „drizáró” gyermek a magyar kontrollcsoportban 10 gyermek fonológiai ismereteit vizsgáltam. „Egyéb fonémacserék” címszó alatt tüntettem fel azokat az eseteket, amelyekben a gyermekek az oppozícióban álló fonémákat nem egymással keverték, hanem az egyiket vagy másikat valamilyen egyéb fonémával helyettesítették.

(A százalékos arányszám mutatja, milyen mértékben az azonosították egymással a gyermekek a minimális párok két tagját.)

Az A/I teszt eredményei a következő táblázatban foglalhatók össze:

A/I. percepciós teszt⁴¹

Minimális párok oppozícióban álló fonémái	Cigány csoport						Kontroll csoport	
	I. csoport		II. csoport		Összesen		Először	Másod- szor
	Először	Másod- szor	Először	Másod- szor	Először	Másod- szor		
[a]—[á]	13%	—	—	—	7%	—	—	—
[e]—[é]	15%	—	40%	—	21%	—	5%	—
[é]—[I]	27%	21%	25%	17%	26%	20%	3%	—
[i]—[í] [o]—[ó] [ö]—[ő] [u]—[ú] [ü]—[ű]	97%	89%	100%	96%	98%	90%	44%	46%
[i]—[í]—[n]; [nn] [ü]—[ű]—[t]; [tt] [u]—[ú]—[r]; [rr]	73%	67%	67%	67%	71%	67%	30%	20%
(I)—(Ü)	15%	—	—	13%	10%	4%	3%	—
(E)—(Ö)	3%	8%	8%	8%	6%	11%	—	2%
[l]—[ll] [n]—[nn] [ny]—[nny] [p]—[pp] [s]—[ss] [t]—[tt]	88%	86%	86%	71%	88%	81%	47%	49%
[l]—[ll]; [t]—[tt]	40%	25%	—	50%	29%	33%	20%	40%

⁴¹ Az első tesztvizsgálat alkalmával a hibaszázalékok csaknem mindenütt magasabbak mint a megismételt tesztvizsgálatnál. Ennek oka valószínűleg az, hogy a gyermekek az alkalmazás „szabályát” — az előzetes gyakorlás ellenére — néhányszor elvették.

B. repetíciós teszt

Minimális párok oppozícióban álló fonémái:	Cigány csoport				Kontroll csoport
	I. csoport	II. csoport	Összesen	Egyéb fonémacserék	
[a]—[á]	8%	50%	25%	—	—
[e]—[é]	—	25%	10%	[é] > [i]—11%	—
[é]—(I)	22%	54%	35%	[é] > [e]—3%	3%
[i]—[í] [o]—[ó] [ö]—[ő] [u]—[ú] [ü]—[ű]	85%	77%	82%	[ü] > [i]—25%	17%
(I)—(Ű)	5%	62%	28%	[i] > [é]—5%	—
(E)—(Ö)	6%	50%	23%	[é] > [i]—10% [ö] > [i]—3%	—
[l]—[ll] [n]—[nn] [ny]—[nny] [p]—[pp] [r]—[rr] [s]—[ss] [t]—[tt]	80%	93%	85%	[l], [ll] > [r]—5%	47%

A kritikus fonémákat a gyermekek két irányban azonosíthatták egymással. Lehetett az azonosítás alapja az a fonéma, amely a kérdéses megkülönböztető jeggyel (pl. labialitás) nem rendelkezett, de lehetett a minimális párban vele szembenálló fonéma is (pl. „*ír—űr*” minimális pár lehetett **ír—ír*, vagy **űr—űr*).

Ebből a szempontból a repetíciós teszt eredményei a következőképpen oszlottak meg.

*Minimális párok**oppozícióban**álló fonémái*

[é]—(I); Cig. csoport hibaszázaléka: 35%
(I)—(I): 57% [é]—[é]: 24%
[í]—[í]:⁴² 19%

Kontrollcsoport
hibaszázaléka: 3%
(I)—(I): 100%

[i]—[í]
[o]—[ó]
[ö]—[ő]
[u]—[ú]
[ü]—[ű]

Cig. csoport hibaszázaléka: 82%
rövid: 50%

Kontrollcsoport
hibaszázaléka: 17%

félhosszú v.
hosszú: 50%

rövid: 41%
félhosszú v.
hosszú: 59%

(I)–(Ű) *Cig. csop. hibaszázaléka: 28%*
 (Ű)–(Ű):⁴³ 36% (I)–(I): 64%

(E)–(Ö) *Cig. csop. hibaszázaléka: 22%*
 (Ö)–(Ö): 57%
 (E)–(E): 36%
 (I)–(I): 7%

[e]–[é]; *Cigánycsoport hibaszázaléka: 10%*
 Ebből: [e]–[e]; 100%

[l]–[ll] *Cig. csop. hibaszázaléka: 85%*
 [n]–[nn]
 [ny]–[nny] rövid: 62%
 [p]–[pp] hosszú: 38%
 [r]–[rr]
 [s]–[ss]
 [t]–[tt]

Kontrollcsoport.
hibaszázaléka: 47%
 rövid: 27%
 hosszú: 73%

Az eredményeket természetesen igen óvatosan kell kezelnünk, hiszen a repetíciós teszt táblázata egyszeri vizsgálat eredményeit foglalja magában. A felvett szövegekből világosan kiderül; azok a kritikus fonémapárok, amelyeknek hibaszázaléka a repetíciós tesztvizsgálatban valamelyik csoportnál magas volt, szinte szabadon váltakoznak egymással az illető csoportba tartozó gyermekek magyar nyelvhasználatában (hosszú–rövid fonémák, illabiális-palatális–labiopalatális fonémák a II. csoportnál stb.). Például az egyik „drizáró” előkészítő kislány ugyanazon alkalommal, ugyanazt a szót („tőlem”) – négyféleképpen ejtette: *tüllem, tülem, télem* (vsz. < „tőlem”) és *tülem* (< *tülem*).

Úgy látszik, a gyermekek többsége az [a]–[á] és [e]–[é] opozíciókat sajátítja el a leggyorsabban (tehát azokat az opozíciókat, amelyek két tagja *minőségileg* is különböző). Az [a], [é] fonémákat gyakran valamivel rövidebben ejtették mint a magyarban szokásos, de ezeket zártság–nyíltság alapján a magyar anyanyelvűek könnyen azonosíthatták.⁴⁴ Nehezebb volt a gyermekek számára az [é]–(I) fonémák elhatárolása. Nemcsak a tesztekben, hanem a szövegekben is gyakori hiba az [é] < (I) fonémacsere: (pl. *in* < *én*, *tehint* < *tehént*, a *nínivel* < a *nénivel*, *is* < *és*), sőt előkészítő gyermeknél [e] < [i] (*ciruzát* < *ceruzát*).

Néhány esetben előfordult ugyan [e]–[é] fonémacsere, azonban ezekben a példákban inkább az alaktani analógiák játszottak szerepet: „*a gyerekek az iskolába leülték;*” „*mének az iskolába*” (a *mén* < „megy” hatására, amely Ráckeveén gyakori).

⁴² Az egyik előkészítő kislány bizonytalanságában valamiféle illabiális – az orosz [ы] hanghoz hasonló – [i] hangot ejtett 8 esetben.

⁴³ Enyhe vagy erős labializációval.

⁴⁴ A mai magyar köznyelvben kimutatott tendencia szerint (I. KASSAI ILONA: Adalékok a mai magyar magánhangzók időtartamához. NyK 73: 170–189.) egyes hosszú–rövid korrelatív magánhangzók megkülönböztetésében egyre inkább a minőségi jegy kerül előtérbe és az időtartam válik másodlagossá.

A II. csoportban a labiopalatális fonémák percepciós és repetíciós teszt-eredményei nemcsak a 2 előkészítős cigánygyermek magas hibaszázaléka (50%) miatt tértek el. A két elsős „drizārō” kislány az illabiális-palatális, labiopalatális hangokat a percepciós tesztben rendszerint elég jól megkülönböztette egymástól, ugyanakkor a megismétlés során az esetek egyötöde hibás volt. A felvétel alatt úgy látszott, hogy a gyermekek igen könnyen vétették el a fonéma-oppozíciót, mielőtt valamilyen zavaró körülmény volt jelen. (Pl. valaki bejött, vagy az éppen ottlevő kistestvér sírni kezdett.) Tehát a gyermeknek külön figyelnie kellett arra, hogy a kritikus fonémákat ne cserélje fel egymással. Ezek a problémák a tesztszituáción kívül az „erdei” gyermekek mindennapi nyelvhasználatában is állandóan jelen voltak; az egyik drizārō elsős kislány például az ismert mesét így adta elő:

A k̄s̄⁴⁵ ž̄zik̄n̄k a l̄ba eltöröt̄ ž̄s̄ ā / nagymama elgyógyult a l̄bat̄ ž̄s̄ e . .

Vv.*: „Mit csinált a nagymama?” —

— Meggyógyult a l̄bat/t/ / ž̄s̄ a kis / ž̄zike em̄nt az erdőbe (o)t hozot egy kis ž̄zikat / ž̄s̄ em̄ntek mind a kető az erdőbe / is a kiskutya a kismacskával fekidt / a fędre // is sok viragot vőtāk // a udvarra is em̄nt a kis ž̄zike / csavargóni az erdebe . . .”

Vv. = vizsgálatvezető

Úgy látszik, ebben az esetben van bizonyos időbeli eltolódás az új fonémák észlelése és aktív felhasználása között. LAZICZIUS GYULA írja,⁴⁶ a nyelvi változással kapcsolatban, hogy az egyes fonémák mögött mindig az egyén hangszándékai állnak és minden hangszándék csak „sajátos megvalósulási körben” realizálódhat, amíg a rendszer egyensúlyban van. Amikor L₁ anyanyelvű gyermek elsajátítja L₂ valamilyen, számára új (x) fonémáját, a tanulás folyamatában létrejöhet olyan fázis, amikor a gyermek hangszándékai L₂ nyelvhasználatában fonológiai szempontból már helyesek, a realizáció azonban túl van azon a határon, amelyen belül a fonéma a hallgató számára egyértelműen azonosítható; (x) fonéma a szomszédos (y) fonéma irányába tolódik el, a keletkezett hang már (y) hangszándéknak felelne meg. Így L₂ anyanyelvű beszélő az elhangzott fonémát nem (x)-el, hanem (y)-nal azonosítja.

A két „drizārō” első osztályos kislány nyelvi anyagában labiopalatális hangok helyett igen gyakoriak a túl enyhe ajakkerekítéssel képzett palatális fonémák, amelyeket a magyar hallgató igen könnyen illabiális-palatális hangként értelmezhet.

A vizsgált anyag alapján viszonylag tisztán elhatárolható a labiopalatális fonémák elsajátításának három fázisa:

a) A pokolhegyi elsős gyermekek ezeket a fonémákat tisztán észlelik és a beszédben ritkán vétik el.

b) A „drizārō” első gyermekek hallásra különbséget tesznek a labiopalatális és illabiális-palatális fonémák között, beszédükben azonban

⁴⁵ A hangsúlyos szótagot = jellel jelöltem.

⁴⁶ LAZICZIUS GYULA: i. m., 83–84.

ezek (esetleg a hangszándék ellenére) L_2 anyanyelvű hallgatók szempontjából igen gyakran nem határolhatók el, kétértelműek.

c) Az előkészítő „drizārō” gyermekek a labiopalatális fonémákat csak ritkán használják fel beszédükben (B tesztben a hibaszázalék: 50%); a labiopalatális és illabiális-palatális hangok különálló státusával egyáltalán nincsenek tisztában.

80–90% körül volt a hosszú–rövid oppozíció hibaszázaléka. A percepció és repetíciós tesztek eredményei között ez volt a leggyengébb. Úgy látszott, a hosszú–rövid megkülönböztetés a magyar anyanyelvű gyermekek számára sem problémátlan; a hibaszázalék a kontrollesoportnál is viszonylag igen magas volt. Ezen belül is a percepció teszté magasabb volt mint a repetíciós teszté. A magyar gyermekek többsége tehát önkénytelenül jól ismételte meg a megfelelő minimális párokat, de csak egy részük tudta, hogy az időtartam különbsége miatt is lehet „más” a két szó.

Az A/I. percepció tesztben a hibaszázalék cigánygyermeknél kb. 40%-al, magyar gyermekeknél kb. 20%-al volt alacsonyabb, amennyiben a szópárban két hosszú–rövid oppozíció fordult elő; tehát két – nem pertinensnek tartott – jegy alapján a gyermekek már különbséget tudtak tenni a szópár két tagja között.

A tesztfelvétel folyamán az volt a benyomásom, hogy a gyermekek zenei hallása nagy szerepet játszott a helyes észlelésben és „utánmondásban”. Így nem egy esetben a kiváló zenei hallású drizārō gyerekek eredményei valamivel jobbak voltak, mint a nagyobb nyelvtudással rendelkező pokolhegyi gyerekéké.

A cigánygyermek válaszaiiban előfordult néha, hogy a kritikus fonéma hosszabb időtartama a szó valamely más fonémájára tevődött át pl. *szurok* – *szurók* < *szurok* – *szúrok*, *por* – *porr* < *por* – *pór*.

A C-teszt 11 tesztegységből állt; kettő az egyes mássalhangzók disztribúciós problémáit vizsgálta, nyolc a helyzetüknél vagy összetételüknél fogva szokatlan hang kapcsolatok produkcióját, egy tesztegység pedig a szokatlan hangkapcsolatot tartalmazó elem fonológiai és grammatikai elemzésének összefüggését. Úgy tűnt, a disztribúciós eltérések nem jelentenek problémát a cigánygyermek számára; a [c] és [f] fonémákra végződő szavakat a repetíciós tesztben a cigánygyermek hibátlanul ismételték meg. A szokatlan mássalhangzókapcsolatokat tartalmazó itemek eredményei azt mutatták, hogy a gyerekek a szokatlan hangkapcsolattal járó kiejtési nehézségeket a számukra megszokottabb hangkapcsolat behelyettesítésével, hangátvetéssel, vagy a hangkapcsolat egyik elemének elhagyásával próbálták elkerülni. Az esetek 6%-ában alkalmaztak metatézist, (pl. „*flotta*” > *folta*, sőt *folta*), 20%-ában elhagyták az egyik elemet, (*hol* < *hold*) 15%-ában a hangkapcsolat egyik elemét valamilyen másik fonémával helyettesítették, s ez utóbbiból az esetek 6%-ában jött létre a lovāriban megszokott hangkapcsolat. (Pl. *strucc* > *sstrucc*; ld. lov. *strejino* „idegen”). A magyar kontrollesoportban a gyerekek az eseteknek mindössze 2%-ában hagyták el az egyik fonémát, és a fonémacsere aránya is csak 2%-os volt. Legérdekesebbek voltak az említett mondatot („*A hús szaftban van*”) tartalmazó tesztegység eredményei. Ezen a mondaton belül a szokatlan hangkapcsolatot tartalmazó „*szaftban*” szót egyetlen cigánygyermek sem tudta helyesen megismételni;⁴⁷ többségük nem különítette

⁴⁷ A cigánygyermek – a két előkészítő kivételével – ismerték az alapszót, bár fonológiai szempontból eltorzított formában ejtették.

el a szót alkotó két morfémát, hanem — hangzása alapján — egy jól ismert alapszóval („szappan”) asszociálta. 10 gyermek közül hatnál tehát a mondat így hangzott „A hús szappan van.”; így a mondat egyben „agrammatikussá” vált.

Analóg jelenségek a gyermeknyelvben is gyakoriak: CH. WELSH fejti ki,⁴⁸ hogy amikor a gyermek környezete nyelvi megnyilatkozásait elemzi, az egyes számára ismeretlen szavakat saját szókinccse alapján értelmezi, a hangzás hasonlósága szerint ennek elemeivel asszociálja. Így pl. CH. WELSH egyik kísérleti mondatát, „Chomsky and Veritas are crying” egy kétéves gyermek így ismételte meg „Cynthia and Tascha cry”⁴⁹ Ennek alapján WELSH a gyermek sajátos szókinccsét a gyermeknyelvi modell fontos részének tekinti.

A többi esetben egy cigánygyermek az asszociált „szappan” szót inessivusi raggal látta el, tehát az ismeretlen szóban felismerte a ragmorfémát és mondatát grammatikusan szerkesztette meg. („A hús szappanban van”). Két esetben nem állapítható meg, vajon a gyerek különválasztotta-e a tőmorfémát és a ragmorfémát („szabban”), egy (erdei) gyermek felelete pedig teljesen értelmezhetetlen. A magyar anyanyelvű gyermekek közül 9 teljesen helyesen választott, 1 a kritikus szó hangkapcsolatát helytelenül elemezte, s a mondatot grammatikai szinten sem analizálta megfelelően. („A hús szaftan van”). Tehát az eltérés a két csoport teljesítménye között igen nagy. Mindez arra mutat, hogy a szókatlan hangkapcsolatok összetevőinek fel nem ismerése a grammatikai elemzés szintjén is nehézséget jelenthet.

A D t e s z t b e n a *-ban, -ben* illeszkedését két tesztegységgel vizsgáltam. Ez tehát tíz gyerek esetében összesen húsz választ jelentett. A húsz közül négy esetben hiányzott a rag. Az illeszkedés problémátlan volt, azonban az inessivusi alak mindössze három esetben fordult elő, a többi 13 esetben a gyermekek a *-ba, -be* illativusi alakot használták. A magyar kontrollesoportban ugyanezeknél az itemeknél az inessivusi és illativusi esetek aránya éppen 10—10 volt. Ennek természetesen nincsen nagy jelentősége, hiszen az illativusi rag inessivusi funkcióban a magyar köznyelvben is gyakori jelenség.

Úgy látszott, a *-val -vel* ragot általánosan ismerik a cigánygyerekek, illeszkedése sem jelent nehézséget számukra. A II. csoportból az egyik előkészítő gyerek az illeszkedést hibázta el („*nénival*”), a másik előkészítő egy esetben „*nénivel*” helyett lovári ragos főnevet mondott („*nénike*” = „*néninek*”). A *-ke* a lováriiban dativusi rag, az előkészítő gyermekek magyar alapszavakkal is többször összekapcsolták.)

A cigánygyermek az adessivusi *-nál, -nél* ragot tartalmazó két itemnél tévedtek a legtöbbit; az első csoportban 12 válaszból 5 esetben a *-hoz, -hez* allativusi ragokat használták az adessivusi helyett, egy esetben hiányzott a rag, egy esetben pedig az illeszkedés volt hibás („*a doktorbácsinél*”). A második csoportba tartozó gyermekek válaszaiból 8 közül mindössze kettő volt helyes, az erdei gyerekek négy esetben semmiféle ragot nem mondtak, két esetben pedig allativusi rag szerepelt az adessivusi helyett. A magyar kontrollesoport válaszaiban hibátlanok voltak.

A háromalakú *-on, -en, -ön* 3 tesztegységénél úgy tűnt; a labialitás alapján való illeszkedés problématismerőbb, mint a magas—mély hangrendű illeszkedés

⁴⁸ L. S. ERVIN-TRIPP hozzászólása: in L. G. KELLY: i. m. 28.

⁴⁹ Ibid. 28.

szabálya, azoknak a gyermekeknek számára is, akik a labiopalatális hangokat rendszerint már helyesen használták. A probléma vizsgálatát persze itt is megnehezítette, hogy a labiális magas hangrendű illeszkedés iteménél 10 gyerek közül 6 a superessivusi helyett a sublatusi *-ra, -re* ragot alkalmazta, egy esetben pedig a válaszban névutós szerkezet szerepelt (*a könyv felett*). A fennmaradó három esetben (mindhárom eset az első csoport anyagába tartozott) a gyerekek az ajakréses magas hangrendű ragot alkalmazták („*könyven*”). A másik két tesztegység (*széken, asztalon*) esetében nem merült fel nehézség az illeszkedéssel kapcsolatban; persze a gyerekek a superessivusi-sublatusi ragokat itt is gyakran felcserélték (20 válaszból 9 esetben, ebből I. csop. 4, II. csop. 5 esetben, sőt az erdei gyerekeknél még egy „*padonra*” alak is előfordul). A labiopalatális fonémát tartalmazó ragok illeszkedése egyébként a magyar kontrollcsoport számára is problémát okozott: 10 gyerek közül 5 „*könyvön*” helyett „*könyven*”-t mondott.

A *-hoz, -hez, -höz* háromalakú rag illeszkedésének vizsgálatánál (3 tesztegység összesen 30 eset) szintén problémát jelentett, hogy a gyerekek az esetek egyharmadában allatvusi rag helyett a *-nál, -nél* adessivusi ragot használták (az I. csoport 7 esetben, a II. csoport 2 esetben), elhagyták a ragot, vagy névutós szerkezetet mondtak a főnévragos alak helyett (I. csoport 1 esetben, II. csoport 3 esetben). A megmaradt válaszokban labiális-illabiális magas hangrendű illeszkedésnél a hibázás aránya kb. 40% volt. Magas hangrendű alapszavak mellett mély hangrendű ragot csak az erdei gyerekek alkalmazták, két esetben (25%; *rendőrhoz, nénihoz*). A gyerekek az illeszkedést, néha a magyarban lehetséges típuson túl is alkalmazták, pl. „*tyúkhuz*” (ezt szintén csak „*drizārō*” gyerekeknél tapasztaltam).

Az ablativusi *-tól, -től* ragok illeszkedését két tesztegységgel vizsgáltam. A cigánygyerekek első csoportjában a gyerekek hibátlanul illesztették az alapszóhoz a rag két alakját, az erdei gyerekeknél a „*nénitől*” ragos főnév egyszer „*nénitél*” alakban fordult elő (valószínűleg fonológiai okokból), egyszer az illeszkedés volt hibás (*nénitul*), egy gyerek pedig az említett „*nénike*” lovári dativusi alakot használta. A magyar kontrollcsoportban az illeszkedés hibátlan volt. A cigánygyerekeknél az ablativusi ragok egyébként kb. 40%-ban *-tul, -tül* alakban szerepeltek. Magyar anyanyelvű gyerekeknél ez mindössze 5%-ban fordult elő.

Az összes lehetséges esetnek kb. 11%-ában alkalmazták rosszul a cigánygyerekek az illeszkedési szabályokat. Az illeszkedési problémák 60%-a a magas—mély hangrendű illeszkedéssel, 40% a magas hangrendű illeszkedés ajakkerekítéses és ajakréses formájával kapcsolatban merült fel. A magyar kontrollcsoportban helytelen illeszkedés kizárólag az ajakkerekítéses magas hangrendű superessivusi *-ön* rag esetében fordult elő (3%).

A súlyosabb probléma azonban a ragok helytelen használata (34%), vagy elhagyása (12%). Ezt a problémát részletesen tárgyalom majd a gyerekek grammatikai problémáinak elemzésében.

A D-teszthez tartozott még három tesztegység a teljes hasonulás vizsgálatára. Mindhárom esetben az alaktani kötöttségű teljes hasonulás legmindennapi előfordulását, a *-val, -vel* instrumentális rag hasonulását vizsgáltam, amelynek a gyerekek mégoly szegényes magyar nyelvhasználatában is sűrűn elő kellett fordulnia. Az eredmények igen érdekesek voltak: az első csoportban a hasonulás 15 esetből egy esetben, a második csoportban 10 esetből 5 esetben nem történt meg. „*Apuka géppel dolgozik, Pisti tolvál ír, vonatval játszik*” — mond-

ták ezek a gyerekek.⁵⁰ Az első csoportban két válasz ragtalan volt, 4 esetben rövid mássalhangzó szerepelt hosszú helyett (*gépél*). Ez valószínűleg összefügg a gyermekek előbb tárgyalt fonológiai problémáival. A második csoportban két válaszban a gyermek más ragot mondott, és szerepelt egy „*géfél*” válasz is. Ez talán magyarázható úgy is, hogy a gép szóvégi [p] fonémája progresszíve zöngétlenítette a rag kezdő mássalhangzóját, a [v]-t, majd a [p] kiesett. Az egyik erdei gyerek másodszeri kérdésre a „*gévvel*” választ adta, tehát a teljes hasonulás a magyarban általános progresszív helyett regresszív volt.

Az előbbiekből kettős tanulság adódik. Az egyik, hogy a gyermek ilyen ragos alakokat soha senkitől nem hallhatott, tehát — akárcsak az elsődleges nyelvvelsajátítás esetében — itt sem lehet a gyermek nyelvvelsajátító tevékenységét utánzásra szűkíteni; elvitathatatlan a gyermek önálló elemző és produktív tevékenysége, amellyel „igyekezik a nyelvi struktúrák tulajdonképpeni voltát megfejteni,”⁵¹ és az egyes nyelvi szabályokat kreatív módon alkalmazza.

Másrészt az a tény, hogy a cigánygyermekek a második nyelvvelsajátítás egyes szakaszaiban nem alkalmazzák a teljes hasonulás szabályát, azzal a gyermeknyelvi univerzáléval is párhuzamba állítható, amely szerint a gyermek „a mélystruktúra szemantikai összefüggéseinek explicit és világos megjelöléséhez ragaszkodik.”⁵² Ezen belül szabály, hogy „ha egyszer a gyermek elsajátította valamely nyelvtani egység teljes alakját, ennek az összevont, vagy redukált alakjához nem fog folyamodni...”⁵³ Közismert ezenkívül, hogy „azokat a szabályokat, amelyek szélesebb kategóriákra vonatkoznak, a gyermek előbb sajátítja el, mint azokat, amelyek szűkebb kategóriákra vonatkoznak.”⁵⁴

Az E-t e s z t 4 tesztegysége a tőváltakozások különböző eseteit tartalmazta. A feltett kérdésre („*Mit látsz a képen?*”) a gyermekeknek a következő válaszokat kellett adniok: „*tehenet*”, „*medvét*”, „*madarat*”, „*lovat*”. Ezekben az esetekben az eredeti tőben szereplő magánhangzó-fonéma mind a négy esetben korrelatív párjával (tehén — tehenet, medve — medvét, madár — madarat, ló — lovat) váltakozik. Az alapalak és a szótári tőalak három esetben egyetlen tényezőben, az utolsó esetben pedig több tényezőben különbözött. A mássalhangzóra végződő szótári tőalakoknál a tárgyrag (a tőre jellemző) kötőhanggal kapcsolódik a névszótóhoz.

(A tesztvizsgálatot az első csoportban 6, második csoportban 4, a magyar kontrollesz csoportban 10 gyermekkel végeztem el.) Az eredmények a következőképpen alakultak:⁵⁵

⁵⁰ Azonos szerkesztésmódot figyelt meg BALASSA J. 25–27 hónapos fiánál, I. BALASSA J.: A gyermek nyelvének fejlődése. NYK 23:69.

⁵¹ L. MIKES MELÁNIA: i. m., 47.

⁵² A gyermeknyelv itt idézett univerzáléit D. I. SLOBIN dolgozta ki, I. Cognitive Prerequisites for the Acquisition of Grammar; Working-Paper, Language-Behavior Research Laboratory, Univ. of California, Berkeley, May 1971. Ismerteti: MIKES MELÁNIA: Mondattani univerzálék a gyermeknyelvben. A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei, 1971 (3) 8: 51–52.

⁵³ MIKES MELÁNIA, i. m. 52.

⁵⁴ MIKES MELÁNIA, i. m. 52.

⁵⁵ A ráckevei nyelvjárásban nem fordulnak elő hasonló alakok: a tőváltakozás az itteni felnőttek nyelvhasználatában teljesen szabályos.

1. i t e m: *Tehenet:*

	I. csop.	II. csop.	Összesen	Magyar kontrollcsoport
<i>Tehént</i>	3	2	(5)	4
<i>Tehenet</i>	1	1	(2)	6
Alapszó	2	1	(3)	—

2. i t e m: *Medvét*

<i>Medvét</i>	3	1	(4)	10
<i>Medvet</i>	—	2	(2)	—
Alapszó	3	1	(4)	—

3. i t e m: *Madarat:*

<i>Madarat</i>	1	—	—	7
<i>Madárt</i>	4	1	(5)	3
<i>Madárat</i>	—	1	(1)	—
Alapszó	1	1	(2)	—

4. i t e m: *lovat:*

<i>lovat</i>	1	—	(1)	8
<i>lót v.</i>	—	—	—	—
<i>lot</i>	5	3	(8)	2
<i>lova</i>	—	1	(1)	—

A cigány tanulók tehát a töváltakozás szabályait az eseteknek kb. 52%-ában nem alkalmazták, további 22%-ban semmiféle ragot nem használtak. A magyar anyanyelvű tanulóknál a helytelen alakok aránya 22% volt. Ez utóbbi magas arányszám ismét arra mutat, hogy vannak olyan lényeges magyar nyelvi szabályok, amelyeket egy 7 éves magyar gyermek még nem, vagy nem egészen sajátított el. (Kérdéses, hogy helyes-e addig várni, amíg a gyermek a grammatikai metanyelv elsajátítása után, a nyelvtani oktatás keretében megtanulhatja ezeket a szabályokat. Nem lenne-e helyesebb ezekkel a problémákkal — a grammatikai metanyelv kikapcsolásával — még a szabályok tudtossítása előtt foglalkozni? Helyes modellekkel korrigálni tudnánk a gyermek nyelvhasználatának meglévő hibáit, vagy elsajátíthatnánk a nyelvi szabályokat, anélkül, hogy a grammatika terminusaiban explicit módon megmagyaráznánk ezeket. Ez a módszer egyébként a modern nyelvoktatásban már régen polgárjogot nyert. A gyermek persze ilyenkor nem tud számot adni arról, hogy mit miért mond, de — ami a leglényegesebb — helyesen beszél.)

Az ilyen nyelvi hibák szintén azt mutatják, hogy a gyermek önálló elemzéssel, a nyelvi szabályok ösztönös, kreatív alkalmazásával konstruálja meg nyelvi közléseit. Így történik ez az elsődleges nyelvvelsajátításban, de amint a tesztek eredményei mutatják, a második nyelvvelsajátítás folyamán is hasonló elemző tevékenységet kell feltételeznünk.

5. Egyéb problémák

A cigánygyermekek nyelvi anyagában felmerült egyéb problémák közül a következőket emelném ki:

M á s s a l h a n g z ó k: A lovāriban [r], [l] fonémák között gyakori a metatézis és ezen túl is általában váltakozhatnak egymással.⁵⁶ Talán ez az oka annak, hogy a gyermekek magyar nyelvhasználatában is gyakori az [r], [l] közötti fonémacsere: („*rehívja a madarat*”; „*lesker*” < *leskel*; „*asztalla*” < *asztalra*; „*A tollal ír*” < *a tollal ír* stb.).

Igen sok esetben a gyerekek [b] fonéma helyett bilabiális [β], vagy labiodentális [v] hangot ejtenek (különösen intervokális helyzetben, de mássalhangzók előtt is): „*a kis Tiβike*”; „*a βácsinál*”; „*beduvják a aβlakot*” < *bedobják az ablakot*.)

A gyerekek számára (valószínűleg a lovāri fonémák és a megfelelő magyar hangok artikulációs különbségei miatt) problémátikus az [s]–[sz], [z]–[zs] fonémák elhatárolása. Különösen a „drizārō” gyermekeknél gyakori [s] helyett [sz], [z] helyett [zs] fonémák felhasználása („*saladni*” < *szaladni*, „*ostályba*” < *osztályba*, „*vizsbe*” < *vízbe* stb.).

Alkalmilag előfordulnak a lovāri mássalhangzórendszer ismertetésénél említett v á l t o z á s o k is; Pl. [t]–[ty] „*rdöntyi*” < *ráönti*; „*phen*” < *fennsőt* a gyermekek az [s], [sz] fonémák helyett néhányszor a sajátos lovāri [ch] palatális réshangot ejtették („*ichkolába*” < *iskolába*; „*chaloncukrot*” < *szaloncukrot*);).

A teljes hasonulás a gyermekek beszédében sokkal tágabb körben érvényesül, mint az a magyarban lehetséges. Úgy látszik azonban, erre vonatkozó szabályt nem lehet levonni; a hasonulás ezekben az esetekben teljesen esetlegesnek tűnik: („*A képel lovat látok*”; „*kiccsita*”, „*kiccica*” < *kiscica*; „*könnyet*” < *könyvet*; „*dottornéni*” < *doktornéni*; „*esszó*” < *egyszó*).

Számos példa van anyagomban a legkülönbözőbb irányú, teljesen értelmezhetetlen fonémacserekre is. Ennek okai között szerepel valószínűleg bizonyos beszédmotoros ügyetlenség, s nincs kizárva, hogy egy kislánynál, akinek az anyagában magasan a legtöbb fonémacsere fordult elő, bizonyos auditív differenciálási nehézség is fennáll.

A h a n g s ú l y v i s z o n y o k bonyolult képet mutatnak. Rendszeres vizsgálatra lenne szükség ahhoz, hogy megállapíthassuk, hogyan alakulnak a hangsúlyviszonyok különböző szótagszámú szavak esetében és általában a lovārira, vagy a magyarra jellemző hangsúlyviszonyok dominálnak-e statisztikailag a gyermekek beszédében. Az anyag alapján mindenesetre úgy látszik: a hangsúly megmaradhat a kezdőszótagon, vagy eltolódhat a szó vége felé. Részben talán a két rendszer hangsúlyviszonyainak a különbsége okozza, hogy többszótagú szavak esetében az utolsóelőtti, vagy az utolsó szótag kieshet. (Pl. „*in(n)epnek*” < *ünnepelnek*, *olyankat* < *olyanokat*, *ó(v)da* < *óvoda*, „*válygut csinál*” < *vályogot csinál*, „*lubban*” < *luftballon* stb.). Lovāriban az utolsóelőtti vagy utolsó szótag hangsúlyos, magyarban a kezdőszótag; nincs kizárva, hogy a gyermekek, akik anyanyelvükben megszokták hogy a szóvégi szótagok valamelyike hangsúlyos, a magyar többszótagú szavak hangsúlytalan utolsóelőtti vagy utolsó szótagait nem jegyzi meg pontosan, nem fordí-

⁵⁶ HUTTERER M.—MÉSZÁROS GY.: i. m. 17.

tanak figyelmet ezekre. Másik lehetséges magyarázat: a nyelvtanulás folyamán az ismeretlen szavakat elsajátítva a nyelvet tanuló mindig a szó kezdőszótagára, (vagy egyszerűen első hangjára) emlékszik vissza legelőször, valamilyen — többé már nem használt — nyelv szavaiból is erre emlékszünk legtovább.⁵⁷ Amint Marius Sala írja, az információ szempontjából, a szavak azonosításában a szó eleje a legfontosabb.⁵⁸

Részben valószínűleg a hangsúlyviszonyokkal függ össze, hogy a gyermekek igen gyakran az összetett szavaknak második elemét hangszúlyozzák. („doktorbácsinál”, „ráöntötte”). Ezenkívül az összetett szavakat számos esetben elválasztják. („szét/durrant a lubban”; „kis/malac”; „kis/madár”; „le/lepüt” < *lerepült* stb.) Nem lehetetlen, hogy ezt a jelenséget interferenciának kell tekintenünk; a lovāriban ugyanis a szóösszetétel rendkívül ritka.

Végül nem hagyhatjuk említés nélkül a gyermekek kommunikációjában zavart okozó tényezők között a dadogást és a pöszebeszédet; csoportomban 10 gyerek közül kettő dadogott, a pöszebeszéd artikulációs zavara pedig első osztályos cigánygyermeknél a pedagógusok tapasztalata szerint mindennapos jelenség.⁵⁹

Az ismertetett fonológiai problémák önmagukban csak kis részben okozói a cigánygyermek kommunikációs nehézségeinek, hiszen a beszéd-szituációból sok — fonológiai szempontból nem korrekt — közlés érthetővé, egyértelművé válik.⁶⁰ A gyakorlatban azonban a fonológiai szint problémái a többi nyelvi szinten tapasztalható interferencia-problémákkal, hiányosságokkal kombinálódnak. Gyakran előfordul, hogy a cigánygyermekkel foglalkozó pedagógusok még a tankönyvből elmondott történetet sem tudják nyomon követni. (Ki gondolná például, hogy a gyermek „*a nini phézik*” megnyilatkozással azt akarja közölni: „*a* (képen látható) *néni főz*”?) A gyermekek önálló közléseit természetesen még nehezebb „desifrizozni”. A felmérés során tisztázni kell majd a többi nyelvi szint problémáit, s e problémák belső összefüggéseit gyermekek sajátos nyelvi rendszerében. Munkám eredményei talán segítséget adhatnak a pedagógusoknak; hiszen munkájukat megkönnyítené, ha előre tudnák, mi nehéz a gondoljaikra bízott gyermekeknek, milyen „kód” szerint kell értelmezniük a gyermekek közléseit. Így tudatosan segíthetnének tanulóiknak a súlyos nyelvi hátrány felszámolásában.

RÉGER ZITA

⁵⁷ MARIUS SALA: Considération sur la valeur de la partie initiale des mots. Cahiers de Linguistique Théorique et Appliquée. I, (1962): 219—222.

⁵⁸ Ibid. 219.

⁵⁹ E jelenségek lehetséges okairól (organikus vagy pszichoneurotikus eredet dadogás esetében, idegrendszeri ártalom, késett fejlődés, hallási zavar stb. a pöszebeszéd okai között) l. ILLYÉS GYULÁNÉ, ILLYÉS SÁNDOR, JANKOVICH LAJOSNÉ, LÁNYI MIKLÓSNÉ: Gyógypedagógiai pszichológia. Akadémiai K. Budapest, 1968. 164—165.

⁶⁰ FÓNAGY IVÁN: A beszéd mérése és értékelése. Új eszközök, új módszerek a fonetikában. I. OK. 24: 85.

Problèmes linguistiques des enfants tziganes bilingues au début de l'âge scolaire

Le bilinguisme des Tziganes en Hongrie est de type de diglossie. Puisque dans les communautés tziganes bilingues la langue de «l'informalité» est généralement le lovári (le dialecte le plus important de la langue románi, d'origine indienne), les enfants tziganes commencent à fréquenter l'école — où le moyen d'instruction est le hongrois — avec des connaissances de hongrois fort rudimentaires.

L'auteur a entrepris une enquête concernant le niveau d'acquisition du hongrois, les difficultés linguistiques particulières et les caractéristiques sociolinguistiques de la communication en deux langues des enfants tziganes de 6—7 ans ayant le lovári comme langue maternelle. Les enfants qui participaient à l'enquête habitaient tous dans un village non loin de la capitale, mais appartenaient à deux communautés différentes dans leur niveau socio-culturel et la fréquence de leur rapport avec les habitants non-tziganes du village.

L'article présent qui rend compte de la première partie de l'enquête, donne d'abord une description générale de cette situation bilingue, esquisse une typologie du bilinguisme des enfants tziganes, l'analysant au point de vue psychologique, sociologique et linguistique.

Dans la deuxième partie de l'article, consacrée à la description des problèmes phonologiques et morphologiques des enfants dans leur communication en hongrois, l'auteur part de l'analyse contrastive du système phonologique du lovári et du hongrois, décrit les tests utilisés, construits par elle-même à la base de cette analyse contrastive. L'analyse des résultats de l'examen par tests démontrait que:

1. Parmi les enfants appartenant aux deux communautés différentes il y avait une différence significative dans le degré d'acquisition du système phonologique et des règles morphologiques du hongrois.

2. La perception des oppositions phonologiques inconnues en lovári généralement précédait la production de celles-ci.

3. Dans le domaine de l'application des règles morphologiques quelques «fautes» typiques des enfants tziganes bilingues étaient identiques à celles commises par les enfants étant en train d'acquérir le hongrois comme langue maternelle.

ZITA RÉGER