

## Kétnyelvű cigánygyermek az iskoláskor elején

Az utóbbi időkben az egyik legsúlyosabb oktatásügyi problémaként tartjuk számon az első osztályos gyermekek 11,4%-os bukási arányszámát (1969—70-es évi adat); az elmúlt évben számos rendelet, reformtervezet született ennek csökkentésére. A bukási százalék összetételének elemzéséből kiderül: az első osztályban megbukott gyermekeknek mintegy fele cigányszármazású.<sup>1</sup> Problémájuk már országos gond, hiszen az 1970—71-es tanévben minden tizedik első osztályos gyermek cigány volt, annak ellenére, hogy egyes megyékben csak bizonyos százalékukat sikerült beiskoláznia.<sup>2</sup>

A cigánygyermek hátrányos helyzetét több tényező hozza létre; a kérdésről eddig megjelent cikkek<sup>3,4</sup> sokoldalúan elemzik ennek szociokulturális, pszichológiai összetevőit, és felhívják a figyelmet egy további fontos tényezőre: nevezetesen, hogy a cigánygyermek nagy része nem magyar anyanyelvű, de a beiskolázáskor mégis annak tekintik őket és a magyar nyelv elsajátításához semmiféle külön segítséget nem adnak számukra. Márpedig az a tény, hogy a gyermek az iskolai információ nyelvét nem ismeri, vagy nem anyanyelvi szinten ismeri, még akkor is súlyos hátrányt jelentene számára, ha egyébként nem lennének szociális, kulturális tényezőkkel összefüggő beilleszkedési nehézségei.<sup>5</sup>

Jelenleg a pedagógusok egyedül próbálnak megbirkózni ezzel a problémával, súlyos nehézségek árán, hiszen első osztályban gyakran csupán a túlkoros, vagy magyarul esetleg jobban tudó cigánygyermek közül választott alkalmi tolmácsok segítségével sikerül valamennyire kommunikálniuk tanítványaikkal. Többnyire nem tudják — nem is tudhatják —, honnan erednek a cigánygyermek sajátos nyelvi nehézségei, mit tehetnének beszédfejlődésük meggyorsítása érdekében. A gyermekeknek adott segítségük így alkalmi jellegű, véletlenszerű. A pedagógusok a gyermekek magyar nyelvismeretének fogyatékoságait nemegyszer értelmi fogyatékoság jelének, jobbik esetben hátrányos helyzetük következményének tekintik.

Pedig a kétnyelvű cigánygyermek magyar nyelvi problémái bizonyos fókig előre láthatók, a magyar nyelv elsajátítása megfelelő módszerekkel, gyakorlatokkal nagymértékben meggyorsítható lenne; megfelelő magyar nyelvi szint elérésével pedig nagymértékben nőne a pedagógusok munkájának hatékonysága is, hiszen az iskolában szinte minden ismeretanyagot — sőt a nevelői ráhatást is — nyelvi eszközök közvetítik a gyermekek felé.

Ilyen módszerek kidolgozásához azonban mindenekelőtt tisztáznunk kellene az aktuális helyzetet. Ennek érdekében 1972-ben felmérést kezdtem, melynek célja 6—9 éves oláh cigány gyermekek magyar nyelvi szintjének, sajátos magyar nyelvi nehézségeinek feltárása volt. (Magyarországon ui. a legnagyobb kétnyelvű cigánycsoport az oláh cigányoké, akik az indiai eredetű román nyelv egyik legfontosabb dialektusát, a lovárit beszélik. Rajtuk kívül élnek nálunk román anyanyelvű ún. román cigányok, és kárpáti vagy magyar cigányok, romungrók is).<sup>6</sup>

A felmérést — tudományos, módszertani előzmények hiányában — kísérleti-módszertani vizsgálat formájában kezdtem el, viszonylag kis gyermekmintán (10—15 gyermekkel). Helye a Ráckeve-Pokolhegyi Kislétszámú Általános Iskola volt, amelyet cigánygyermek számára hoztak létre.

A ráckevei cigányság két egymástól világosan elkülönülő csoportra oszlik: az egyik a ráckeve-pokolhegyi cigány lakosság, a másik az erdőlakók, az ún. „drizárók” szűkebb közössége. Mindkettő az oláh cigány csoportba tartozik és a lovári dialektust beszéli, de vannak közöttük különbségek, részben szociokulturális szempontból, részben pedig a magyar lakossággal kialakult kommunikáció vonatkozásában. (Ráckeve járási székhely külső területén, az ún. Pokolhegyen nem cigány populáció is él.) Bár az itteni cigány lakosság között informális nyelvi situációkban (tehát az „in-

timebb" jellegű beszédhelyzetekben, mint pl. a családtagok, barátok, gyermekek egymás közötti kommunikációja) használt nyelv szinte kizárólag a lovari, 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 szakvonalakon és — rendszerint — néhány kolduló gyermek mellett kivétel nélkül semmilyen magyar nyelvismerettel nem rendelkeznek; nem egy közülük az első félévben meg sem szólal magyarul. Az erdei „drizaro” közösség szinte teljesen zárt (ezek a családok Ráckeve-től kb. másfél kilométerre az erdőben laknak), a szülők nagy részének állandó munkahelye sincs. Az itteni gyermekek hatéves korukig alig hallanak magyar beszédet; így kerülnek iskolába.

*A vizsgált gyermekek kétnyelvűség-típusának jellemzői. Néhány szociolingvisztikai probléma*

A nemzetközi szakirodalom a kétnyelvűség számos típusát különbözteti meg.<sup>7,8</sup> Cigánygyermekeink — többnyire az iskolában kialakuló — kétnyelvűsége a következő típusokba sorolható:

a) *Gyermekkori kétnyelvűség*: A vizsgált cigánygyermekek többsége a második nyelvet gyermekkorban — (az iskoláskor elején) sajátította el (a pokolhegyieknél néhány esetben erre kisgyermekkorban, a lovari elsajátításával párhuzamosan került sor). A gyermekkori kétnyelvűség kialakulásának alapvető jellemzője, hogy homogén nyelvi környezetben a második nyelv elsajátítása jóval gyorsabb ütemű, mint az felnőttkorban lehetséges lenne. A gyermekeknek ezt a sajátos „tehetségét” — amelyet egyébként serdülőkorban elveszítene — ma bizonyos pszichológiai és neurofiziológiai tényezőknek tulajdonítják.<sup>9,10</sup> Így azok a cigánygyermekeink, akik magyar beszédet többnyire csak az iskolában hallanak, a ráckevei kedvező helyzetben kb. másfél-két év alatt megközelítik az azonos korú hátrányos helyzetű magyar anyanyelvű kisgyermekek nyelvi szintjét.

b) *Természetes kétnyelvűség*: A cigánygyermekek a második nyelvet nem didaktikusan felépített oktatás keretében, hanem — az iskolai kommunikációs szükségleteknek, a kétnyelvű helyzetnek a nyomására — természetes, spontán módon sajátítják el. Ennek körülményei az anyanyelv elsajátítására emlékeztetnek, hiszen a kisgyermek is alapvető kommunikációs szükségletektől indítva, környezete nyelvi megnyilatkozásainak ösztönös elemzésével jut el az anyanyelv eszközeinek, szabályainak birtokbavételéhez.

c) *Diglossia típusú kétnyelvűség*: Nyelvészociológiai szempontból a cigánygyermekek kétnyelvűsége abba a kategóriába tartozik, amelyet az amerikai szociolingvisztikai szakirodalomban rendszerint a „diglossia” terminussal jelölnek.<sup>11</sup> Az ilyen típusú kétnyelvűség esetében a két nyelvnek a kommunikációban betöltött szerepe különböző, mindegyik nyelv csak meghatározott beszédhelyzetben (meghatározott beszédpartnerrel, meghatározott témákkal kapcsolatban) használható; az egyik rendszerint az említett „informális”, „intim” típusú kommunikációban, a másik „formális”, „hivatalos” jellegű kommunikációban (pl. munkahelyen, főnökkel, iskolában stb.). A két nyelv használatának ilyen „funkcionális megosztottsága” magyarázza, hogy sok iskolába lépő cigánygyermek szinte semmit nem tud magyarul, bár szülei mindkét nyelvet jól beszélnek. A kétnyelvű cigányok ui. a családban, egymás között, mindennapi témákkal kapcsolatban szinte kizárólag a lovari használatát érzik adekvátnak. A magyar nyelv számukra a „magas kultúra” és a másik nyelvi közösség tagjaival létrejött interakciók nyelve. A cigánygyermekek a lovarit maguk is az otthon kizárólagos nyelvének tekintik; mindennek, ami szűkebb környezetükhöz tartozik, ez a „természetes nyelve”. Az egyik kisfiú pl. megkérdezte tőlem, hogyan értetem meg magam az ajándékba kapott macskával, hiszen „a cica csak cigányul ért”. (A gyermekek elképzeléseiben a háziállatok mindig gazdáik anyanyelvét „beszélnek”; kétnyelvű mexikói gyermekek ezen az alapon különböztetnek meg „angolul beszélő” és „spanyolul beszélő” állatokat).

A nyelvészociológia egyik alapvető tétele szerint nincsen olyan nyelvi közösség, amelynek nyelvhasználatában ne érvényesülne egy sor szociolingvisztikai szabály.<sup>12</sup> Ezek a szabályok — amelyek mintegy „ráépülnek” a nyelv grammatikai szabályrendszerére — előírják, hogy milyen jellegű beszédhelyzetben milyen „beszédstílus” megfelelő. (Ezek a „beszédstílusok” igen finom nyelvi jellemzők alapján különíthetők el.)<sup>11,13</sup> A szociolingvisztikai szabályok természetesen az adott társadalmak szerepvizsionyait és egyéb társadalmi tényezőit tükrözik. Ha ezeket a szabályokat a nyelvi közösség valamelyik tagja nem tartja be, menthetetlenül idegenné válik saját közösségében.

Amikor két — jellegében különböző — beszédhelyzet követi egymást, öntudatlanul „stílust” váltunk. A cigánygyermek ilyenkor *nem stílust, hanem nyelvet váltanak* (code-switching). (Ami persze nem jelenti azt, hogy az egyes nyelveken belül ne lennének különböző „stílusai” is.) Ennek egyik feltűnő iskolai példája, hogy amikor a gyermekek az osztályból kimennek az udvarra játszani, öntudatlanul nyelvet váltanak, bármilyen jól beszélnek is már a magyart. Jellemző, hogy még a magyar anyanyelvű ráckevei cigánygyermek is idővel kivétel nélkül elsajátítja a lovārit — másképpen nem vehetnének részt az „informális” társalgásban.

A teljes nyelvváltás végrehajtása az I—II. osztályban még igen nehéz a cigánygyermeknek — főleg azért, mert egy ideig még nem tudják megfelelően elhatárolni a két nyelvi rendszert. Magyar beszédükben gyakran felhasználnak lovāri elemeket, különösen a magyar ragokat, kötőszókat, határozószókat helyettesítik szívesen lovāriakkal (l. ritkított kurziválással a példamondatokban); pl. „*Szirt a Aniko, monta nekem: ne menjen Olga t e félek egyvelem.*” (Sírt az Anikó, mondta nekem: ne menj Olga, mert félek egymagam.) Vagy „*K a n a meglát a tanitonéni, utánament a tanitonéni...*” (Amikor meglátta a tanító néni, utánament a tanító néni) — mesélte az egyik „drizāro” kislány. „*Ez a Német csináta, azs p a l a l Kanalas...*” (Ezt a Német csinálta, azt hátul a Kanalas). Lovāri ragos alakok szerepelnek pl. a következő mondatban: „*A kislányi mutatij*” (A kislány mutatja).

Lassan — a környezet állandó korrekciója alapján — alakul ki a cigánygyermekben a két nyelv teljes elhatárolásának képessége, lassan válik automatikussá számukra, hogy magyarul beszélő személyek jelenlétében csak a magyar nyelv elemeit és szabályait használják fel nyelvi megnyilatkozásaikban. (Ézt a bonyolult folyamatot N. V. Imedadze grúz pszichológus a „beállítódás pszichológiája” alapján magyarázta.<sup>14</sup> Még később tudatosul a gyermekekben — mint ezt Imedadze kétnyelvű kislányának esetével szemlélteti — hogy a gondolataik kifejezésére rendelkezésükre álló két eszközből az egyiket „cigány nyelv”-nek, a másikat „magyar nyelv”-nek nevezik.

### *A felmérés szempontjai*

A cigánygyermek magyar nyelvi problémáit két szempontból vizsgáltam meg:

1. *Mennyire sajátították el azokat a nyelvi elemeket (fonémákat, ragokat, jeleket, szavakat) és nyelvi szabályokat, amelyek a magyar nyelvű kommunikációhoz nélkülözhetetlenek?* (Nyelvi szabályok elsajátításán természetesen a szabályok „implicit” elsajátítását, más szóval „használni tudását” értem, nem pedig a tankönyvek definícióinak ismeretét.)

2. *Mivel a gyermekek számára a magyar a második nyelv, anyanyelvi beszéd szokásaik (a lovāri már elsajátított hangrendszere, szabályrendszere, kategóriái) egy ideig hatnak magyar beszédükben is. A második problémakör tehát, hogy melyek azok a sajátos, kizárólag a lovāri anyanyelvű gyermekek magyar beszédében fellelhető „hibák” (eltérések a magyar nyelvi normáktól), amelyek cigánygyermekünk beszédében a két nyelv egymásra hatásának következtében jönnek létre. Az ilyen típusú „hibákat” nyelvi interferencia jelenségeknek nevezzük.<sup>15</sup>*

A gyermekek magyar nyelvtudásának (magyar nyelvi kompetenciájának) e két szempont szerinti vizsgálatát a különböző nyelvi szinteken — a beszédhangok, az

alakban (elsősorban főnév- és igeragozás) a mondat szerkezetek, a szókinés szintjén végezzük el.

A vizsgálatból eddig a hangtani és az alaktani problémák felmérése készült el. Mivel a gyermekek magyar nyelvi közléseiben a beszédhangok szintjén a legtöbb zavart az anyanyelvi hangrendszer interferáló hatása okozza, az ige- és főnévragozásban felmerült problémák pedig többnyire a nyelvelsajátítás hiányosságaiából erednek, ez a két részfelmérés jól mutatja a gyermekek magyar nyelvű kommunikációját gátló, zavaró problémák két típusát.

### *Hangtani (fonológiai) problémák*

Cigánygyermekünk magyar beszédében az anyanyelvi artikuláció hatása kettős. Egyrészt, a gyermekek nem egy hangot magyar fül számára szokatlanul, idegenül ejtenek; így pl. az [r] hangot erősebben pergetik, mint az a magyarban szokásos, a mi gégefőben képzett [h] hangunk helyett többnyire a szájjpadlás hátsó részénél képzett — leginkább a német ach-Laut-hoz hasonló — [h] hangot mondanak stb. Az ilyen kiejtési sajátosságok azonban nem okoznak kommunikációs zavarokat, legfeljebb a gyermekek nyelvi beilleszkedését nehezítik. (Ezeket a finomabb kiejtési sajátosságokat e cikkben közölt szövegrészekben nem jelölöm.) A másik, súlyosabb probléma, hogy beszédükben bizonyos — a szavak jelentését meghatározó — hangok teljesen egybeesnek, ez pedig már közléseik érthetőségét is érinti. Nehéz megérteni például, hogy a „*Kisütik a nap, fézik anyu*” mondattal a gyermek azt akarja közölni: „*Kisüt a nap, főz anyu*”. Kommunikációs szempontú hangtani felmérésünknek az ilyen típusú problémákat kell feltárnia.

A modern nyelvtudomány terminológiájával mindezt úgy is mondhatnánk: a cigánygyermek által produkált hangokat nem finomabb artikulációs-akusztikai sajátosságai szempontjából tanulmányozzuk, vagyis hangtani problémáikat nem az egyedi, konkrét beszédhangok szintjén vizsgáljuk. Számunkra kizárólag az a kérdés fontos, hogy betöltik-e a gyermekek által képzett beszédhangok nyelvi (vagyis: kommunikatív) szerepüket, egyértelműen és adekvátan képviselik-e azokat a *legkisebb nyelvi egységeket, fonémákat*, amelyekből a magyar szavak hangsorai felépülnek.

A fonémák és beszédhangok közötti különbséget egy példával illusztrálhatnám. A gyermekek [h] hangja másféle beszédhang, mint a magyar anyanyelvű beszélőké; magyar beszédpartnerük számára azonban ugyanazt a [H] fonémát képviseli. Ha azonban a cigánygyermek „*füzel*” helyett azt mondják: „*fizet*”, akkor már két különböző fonéma (az [i] és az [ü]) egybeeséséről van szó. A fonémák tehát *értelem-meghatározó szereppel rendelkező nyelvi egységek, amelyeket nem cserélhetünk fel egymással, anélkül, hogy ne kapnánk más szót, esetleg értelmetlen hangsort*. Minden nyelv csak bizonyos számú fonémából alkotja meg a maga hangrendszerét vagy fonéma-rendszerét.

Az utóbbi évek alkalmazott nyelvészeti szakirodalmában ma már elfogadott tény, hogy anyanyelvi fonéma-rendszerünk döntően befolyásolja az idegen hangrendszer észlelését és elsajátítását. Amikor egy másik nyelvvel először kapcsolatba kerülünk, általános jelenség, hogy az idegen nyelv számunkra ismeretlen fonémáit saját anyanyelvi hangrendszerünknek megfelelően öntudatlanul „*átértékeljük*”<sup>16</sup>; vagyis anyanyelvünknek azokkal a fonémáival azonosítjuk, amelyek képzési jegyeik szempontjából legközelebb állnak az idegen hanghoz. Cigánygyermekünk említett hangtani nehézségei is innen erednek.

Ily módon a lovári és a magyar hangrendszer összehasonlításával előre is következtetni tudunk a gyermekek főbb hangtani nehézségeire. A hangtani vizsgálatban alkalmazott tesztek (melyeket R. Lado *Language Testing* című munkája alapján<sup>17</sup> magam adaptáltam) éppen ezeknek a nehézségeknek a felmérésére dolgoztam ki. (A hangtani tesztvizsgálat módszereit, eredményeit részletesen ismertetem *A lovári-magyar kétnyelvű cigánygyermek nyelvi problémái az iskoláskor elején* című cikkemben. L. *Nyelvtudományi Közlemények*; — megjelenés alatt.)

A két hangrendszer különösen magánhangzó-állományában tér el; a lovari fonémarendszer mindössze öt magánhangzót tartalmaz ([a]; [e]; [i]; [o]; [u]); hiányzanak tehát az [ö]; [ó]; [ü]; [ű] fonémák. Ezeket — különösen a „drizáro” gyermekek — magyar beszédükben gyakran [e]-vel [é]-vel, illetve [i]-vel, tehát olyan fonémákkal helyettesítik, amelyek képzés szempontjából csupán egyetlen mozzanatban — az ajakkerekítés hiányában — térnek el az előbbiektől; pl. „*Is sok gyümölcs ot voutak*”... (és sok gyümölcs volt ott); „*a kisz ézike*” (a kis őzike)... „*a macsko il*” (a macskó il) stb.

A fonémaészlelési (percepció) teszt eredményei szerint a cigánygyermekek — „drizárók” és pokolhegyiek egyaránt — az [ö]; [ü] fonémákat többnyire meg tudják különböztetni az [e], [é]; illetve [i]-től, tehát tudják, hogy pl. a „*kerek*”- „*körök*” szópár két tagja nem azonos. A képzési tesztekben azonban a „drizáro” gyermekek hibaszázaléka 50—60% körül mozgott, tehát a „*kerek*”- „*körök*”; vagy „*ír*”- „*úr*” szópárokat a gyermekek gyakran így ismételték meg: „*kerek-kerek*”; „*ír-ír*”. Ez azt mutatja, hogy beszédükben ezek a fonémák gyakran egybeesnek.

A két hangrendszer egy másik alapvető különbsége, hogy a lovari magánhangzók hosszú vagy rövid ejtése nem befolyásolja a szavak jelentését, tehát a lovariban meglévő hosszú és rövid magánhangzók — a magyartól eltérően — nem külön fonémák, hanem csak *fonémavariánsok*. A lovari rendszerben a mássalhangzók hosszú vagy rövid ejtését sem írják elő nyelvi szabályok. Előre látható tehát, hogy a lovari anyanyelvű gyermekek magyar beszédükben a magán- és mássalhangzók időtartamát ugyanolyan szabadon kezelik, mint anyanyelvükben. Ezt a feltételezőt a fonémaészlelési- és képzési tesztvizsgálatok egyaránt igazolták. Eszerint a gyermekek gyakorlatilag nem tesznek különbséget hosszú és rövid fonémák között (a hibaszázalék itt 80—100% között mozgott), pl. a „*tör-tör*”; „*kelet-kelleti*” szópárok két tagját ugyanannak a szónak hallják és azonosan ejtik. A kontrollesoport párhuzamos vizsgálata szerint a hosszú és rövid fonémák megkülönböztetésében a magyar anyanyelvű gyermekekénél is tapasztalható ingadozás, ám ez szignifikánsan kisebb: 20—40%-os arányú. (Ezek a hibaszázalékok az [a]-[á]; [e]-[é] megkülönböztetésére nem vonatkoznak; e fonémák között a ráckevei cigánygyermekek többnyire különbséget tesznek ugyan, de nem a hosszú-rövid időtartam, hanem az eltérő hangárnyalat alapján.)

Cigánygyermekeink magyar beszédének egyik legjellemzőbb — sajátos „cigány” beszédmódként gyakran karikírozott — jellegzetessége, hogy a magyar [é] fonémát sokszor [í]-vel helyettesítik, pl. „*én*” helyett „*in*”-t; „*tehént*” helyett „*hénivel*” helyett „*nínivel*”-t, „*és*” helyett „*is*”-t mondanak. Ugyancsak jellegzetes nyelvi sajátosságuk az [s]-[sz]; [z]-[zs]; [c]-[cs] fonémák állandó felcserélése, pl. „*saladni*” (szaladni); „*osztályba*” (osztályba); „*kiszmadarak*” (kismadarak); „*vizsbe*” (vízbe); „*kiccicsa*” (kiscica); „*narancók*” (narancsok) stb. (E fonémacserék oka még nem tisztázott, részben talán artikulációs zavarból erednek.) Az [s]; [sz]; [f] fonémák helyett néha a sajátos lovari h hang szerepelt a gyermekek beszédében (ennek jelölése: [ch]); „*ichkolába*” (iskolába); „*chaloncsukrot*” (szaloncukrot); „*chézik*” („*főzik*”-*főz*) stb. Az [l]-[r] fonémákat pedig a gyermekek gyakran felváltva használták vagy felcserélték: „*rehivja a madarat*” (lehívja); „*lesker*” (leskel); „*asztarla*” stb.

A gyermekek beszédének érthetőségét nagymértékben csökkentő magyar fül számára szokatlan hangsúlyozásuk — a magyar szókezdő hangsúllyal szemben a cigánygyermekek a szavak végét hangsúlyozzák —, idegenszerű hanglejtésük, valamint a cigánygyermekekénél sajnos oly gyakori (az esetek többségében feltehetően nem organikus, hanem pszichés eredetű) beszédhibák: a dadogás, selypesség, az állandó rekedtes hangszín (diszfónia).<sup>15</sup>

### Az alaktani (morfológiai) vizsgálat

A nyelv alaktani szabályai a „szóalak változásait írják elő, attól függően, hogy a szót egyes vagy többes számban, jelen vagy jövő időben használjuk stb.” A felmérésnek ebben a fázisában mindenekelőtt azt próbáltam megállapítani, mennyiben

sajátították el a gyermekek a magyar nyelvi rendszer alaktani szabályait; ismerik-e az ige- és főnévragozás néhány gyakrabban előforduló rendhagyó esetét is (amikor pl. az ige jelen és múlt idejű, vagy a főnév egyes és többes számú alakjaiban más-más tör szerepel, mint pl. az „eszik/evett”; vagy „retek/retkek” esetében)? Tudnak-e a gyermekek bonyolultabb szó szerkezeteket is használni, amelyekben egy szótőhöz több rag, jel kapcsolódik (mint pl. a „lovainak” szóalak esetében)?

A konkrét problémákon túl arra az általánosabb kérdésre is választ kerestem: hogyan, milyen „stratégiával” tanulják meg a gyermekek a különböző szóalakok korrekt használatát? Csupán utánozzák-e a felnőttektől hallott ragozott szóalakokat, vagy pedig önállóan „szerkesztik meg” ezeket? Itt a felmérés a pszicholingvisztika egyik fontos problémájához, az egyén nyelvsajátítási stratégiáinak kérdéséhez kapcsolódik.<sup>19</sup> Ezeket a stratégiákat azonban eddig még szinte kizárólag az anyanyelv elsajátításával kapcsolatban tanulmányozták.

Az alaktani felmérést szintén tesztekkel végeztem. Megfelelő tesztekkel ugyanis rövidebb idő alatt és alaposabban tekinthetjük át a gyermekek főnév- és igeragozási ismereteit, eredményeink értékelhetők és ellenőrizhetők lesznek, vagyis sokkal meg-alapozottabbak, mintha a véletlenre hagyatkozva, spontán beszédükből jegyeznék le az éppen előforduló alaktani problémákat.

Testettségünkkel csak a legfontosabb ragok és jelek használatát vizsgáltuk, azokat, amelyek nélkül értelmet magyar beszéd újszólván el sem képzelhető. Ilyenek pl. főneveknél a többes szám jele, a legfontosabb esetragok, igéknel a múlt idő jele stb. A tesztek kidolgozásában felhasználtam Jean Berko amerikai nyelvész módszerét, aki első ízben írta le, hogyan sajátítják el az amerikai kisgyermekek az angol alaktani szabályait.<sup>20</sup>

Az alaktani teszt 78 testettségéből állt. Minden tesztlapon valamilyen — egy vagy több — személyt, dolgot, illetve cselekményt ábrázoló kép volt, alatta pedig egy kérdés, vagy a képet kommentáló rövid szöveg, amelyben a kívánt szó megfelelően ragozott alakjának helyét kipontoztam (pl. „Éz ló. Éz a ló Pisti. Éz Pisti ... Pisti enni ad a ... Panni is enni ad Pisti ...”; Ebben a testettségben a „ló” szó megfelelő alakjait kellett a gyermekeknek a mondatokba illeszteniük).

A vizsgálat során egy-egy ilyen tesztlapot a gyermek elé tettem, és felolvastam a megfelelő szöveget. A félbehagyott mondatokat a gyerekek fejezték be.

A tesztvizsgálatot 1973 tavaszán végeztem el 16 cigánygyermekkel, valamint azonos létszámú és korú, hátrányos helyzetű, magyar anyanyelvű, nem cigány gyermekekből álló rácskévi kontrollcsoporttal. A vizsgálat időpontjában a cigány gyermekek átlagéletkora 8 év volt, a kontrollcsoportba tartozó gyermekeké 7,8 év. A vizsgált 16 cigánygyermeket a felmérés során két csoportba osztottam: az I. csoportba I. osztályos, zömmel „drizáro” gyermekek tartoztak (4 fiú, 4 kislány), a második csoportba tartozó gyermekek (3 kisfiú és 5 kislány) valamennyien második osztályba jártak, és két, igen értelmes „drizáro” kislány kivételével a Pokolhegyen laktak. A gyermekek a tesztvizsgálatban valamennyien szívesen vettek részt, megfelelően kooperáltak. A vizsgálat során a 78 testettséget általában két alkalomra osztottam be.

### Eredmények

a) *Főnévragozás.* Az idevágó testettségek *első csoportjában* a lapokon olyan kérdések álltak, amelyekre a gyermekeknek egy szótőből+egy ragnál vagy jelnél — tehát két morfémából álló — szó szerkezetekkel kellett válaszolniuk. (A *morféma* terminus a mai nyelvtudományban a nyelv legkisebb, önálló jelentéssel bíró egységeit jelöli, amelyekből a különböző szerkezetek felépülnek. A ragok, jelek is morfémák, ha nem is fordulhatnak elő önállóan. A „szó szerkezet” elnevezéssel itt a több morfémából álló szóalakokat jelölöm.) Például „Mik ezek?” vagy „Mit látsz a képen?” stb. kérdésre a képen látható személyt vagy dolgot megnevező, többes számban, illetve tárgyesetben álló főnevet kellett mondaniuk stb.

Az eredmények azt mutatták, hogy a cigánygyermek (különösen az I. csoport) gyakran még a legfontosabb ragok, jelek használatában sem biztosak.

Így pl. a többes számú *-k* jelének helyes használata sem volt általános. Az I. csoportba tartozó „drizāro” gyermekek a többes számú főnévi alakok helyett az esetek 35%-ában egyes számú alakot mondtak; a II. csoport hibaszázaléka 8% volt. Spontán beszédükből is feljegyeztem többes számúnak szánt, de nem jelölt szóalakokat: pl. „*Rá vannak virág...*” (Rajta vannak a virágok); „*ezs virágok*” (ezek virágok). A többes szám jelét jóval nagyobb arányban mellőzték, ha a tesztegységben szereplő főnév töve [k] fonémára végződött (I. csop. 53%, II. csop. 21%). Ez arra mutat, hogy a gyermekek a főnévi fő utolsó fonémáját bizonyos esetekben a *-k* többesjellel azonosították (pl. „*ezek kerék*” — mondták).

A válaszok között a töváltakozást mutató főnevek esetében gyakoriak voltak a „szabálytalanul” képzett többes számú szóalakok, pl. „*levélek*”; „*kézek*”; „*majomok*”; „*fécekek*” (fészkek) stb. Ez volt az egyetlen hibatípus, amelyet időnként a kontrollcsoportba tartozó gyermekek is elkövettek. (I. 12%-ban, II. 6%-ban.)

A szótó és a többesjel közé iktatott kötőhangzókat a gyermekek nemegyszer elhagyták, vagy más fonémával helyettesítették, pl. „*sátork*” (sátrak); „*eppérk*” (eprek); „*retkék*” (retkek); „*madarok*” (madarak) stb. A többesjel néha megkettőzött alakban szerepelt: „*tuggya a betükökel*”; „*kenyérekek*”; „*madarakakt látok*” — mondták pl. a gyerekek. A tövüket változtató főneveknek gyakran az egyes szám alanyesete sem volt szabályos, mert a cigánygyermek a tárgyragos vagy a többesjellel ellátott szóalakokból „visszafelé” vonták el az egyes számú alanyesetet. Innen származnak az ilyen szóalakok: „*ezs kez*” (ez kéz); „*kerék*” (kerék); „*sátor*” (sátor); „*védr* (vödör); „*kenyer*” (kenyér); „*level*” (levél); „*lon*” (ló) stb.

A magyar anyanyelvű gyermekek beszédfejlődésében a többesjel használata a második életév végén, a harmadik év elején válik rendszeressé. Igen érdekes, hogy a „*kez*”; „*kerék*” típusú, szabálytalan alakok, a többesjel-kettőzés, a kötőhangzóproblémák az eddigi leírások alapján a magyar kisgyermek beszédfejlődésének meghatározott szakaszát — kb. a második és harmadik év közötti időszakot — is jellemzik.<sup>21, 22, 23</sup> (Sajnos, a rendelkezésünkre álló magyar gyereknyelvi szakirodalom rendkívül gyér. Mindmáig nem készült el a magyar kisgyermek beszédfejlődésének korszerű leírása, pedig ez a pedagógia, a pszichológia, az alkalmazott nyelvtudomány és a gyógypedagógia számára egyaránt nélkülözhetetlen lenne. Ézért a lovári és a magyar anyanyelvű gyermekek nyelvi szintjének egybevetésében — egy modernebb monográfiát nem tekintve — csak régi és elméleti szempontból elavult leírásokat használhattunk fel, ezek is csupán a nyelvi fejlődés kezdeti szakaszára vonatkoznak.)

A tárgyrag használatát vizsgáló tesztegységek eredményei is analóg problémákat mutattak. A megfelelő kérdésekre az I. csoportba tartozó gyermekek az esetek 39%-ában, a II. csoportban 14%-ban ragtalan szóalakokkal válaszoltak. A „drizāro” gyermekek spontán beszédanyagában is gyakoriak a raggal nem jelölt tárgyat tartalmazó mondatok, pl. „*A Pisti fölvész a csipé a lábá...*” (A Pisti felveszi a cipőt a lábára); vagy: „*Minek atal a Anikonak a pézs venni csukorra?*” (Minek adtál az Anikónak pénzt cukorra?); „*A Pistinek a labda vitte anya niki...*” (Anya labdát vett Pistinek) stb. A gyermekek válaszaiban a raggal ellátott főnevek is gyakran „szabálytalanok” voltak: a váltakozó tövek, a helyes kötőhangzó kiválasztása szemmel láthatóan sok problémát okozott számukra (ilyen „szabálytalan” alakok pl.: *lót*, *madárt*, *virágt*, *lapátát* stb.), és megkettőzött tárgyrag használata is előfordult (lovatát). A „drizāro” gyermekek nemegyszer a magyar tárgyraggal együtt a lovári *-a* tárgyragot is kitették: pl.: „*A anyukának viszte fáta...*” (anyukának vitt fát) — mondta az egyik „erdei” kislány.

A normális beszédfejlődésű magyar anyanyelvű kisgyermek mondataik tárgyragot a második év végén, a harmadik év elején kezdik tárgyraggal jelölni. Ebben a korban — S. Meggyes, Balassa és Kardos<sup>24</sup> megállapítása szerint — tárgyragkettőzés, kötőhangzó- és töváltakozási problémák a magyar kisgyermek beszédében is

igen gyakran előfordulnak, ami rendkívül figyelemre méltó azonosságot mutat a cigánygyermeké és a magyar anyanyelvűként elsajátító kisgyermeké nyelvelsajátítási stratégiája között.

A kontrollesoport számára a tárgy jelölése természetesen már nem volt probléma; hiányosságokat kizárólag a töváltakozás szabályainak elsajátításában tapasztaltam. (A magyar anyanyelvű gyermekek is gyakran a „lól”, „tehént”, „hól” típusú tárgyas formákat használták a megfelelő köznyelvi alakok helyett.)

A legfontosabb *helyhatározóragokat* a cigánygyermeké a felmérés időpontjában már ismerték, e ragok többségét azonban más funkcióban is használták, mint az a magyarban lehetséges. Tipikusak a következő — egyáltalán nem véletlenszerű — ragcserék: „*Kihez megy oda a cica?*” kérdésre a válasz: „*a kutyanál*”; „*Kinél vizsgálják meg Pannut?*” — „*a doktor/nénihöz*”; „*Hol van a virág?*” — „*a asztarra*” stb. A gyermekek tehát kizárólag a „*hol?*” és „*hová?*” kérdésre felelő rokon helyhatározóragokat cserélték fel. Ennek magyarázata: anyanyelvük sem tesz különbséget a helyhatározók e két típusa között. (A lováriiban pl. ugyanaz az előljárószo felel meg a magyar -*hoz/-hez/-höz* és -*nál/-nél* ragoknak.) Ez a szabálytalan raghasználat tehát nyelvi interferencia-hatásból ered.

Ugyanilyen sajátosságok érvényesülnek bizonyos határozószók és névutók használatában is, pl. „*Kisz madarak fölvan a fára*”, (*Kis madarak fenn vannak a fán*); vagy pl. „*A gyerekek technek (szénát) előtte a ló*”. (A gyerekek szénát tesznek a ló elé.)

Ugyancsak elsajátította már szinte valamennyi gyermek az *eszközhatózó -val/-vel* ragját. Azonban az I. csoport 47%-ban, a II. csoport 8%-ban nem alkalmazta azt a nyelvi szabályt, amely mássalhangzóra végződő szótövek esetén a *-val/-vel* rag kezdő mássalhangzójának teljes hasonulását írja elő. „*Apuka géppel ír*”, „*Pisti vonatval jáccik*”, „*tolval ír*” — mondták ilyen esetben. Megint csak azonos szerkesztésmódot figyeltek meg 25—27 hónapos magyar kisgyermek beszédében is.<sup>25</sup>

Cigánygyermekünk számára valamennyi alakotani szabály közül talán a *birtokviszony* jelölésének elsajátítása okozza a legtöbb problémát. A birtokviszony jelölésére a gyermekek leggyakrabban sajátos *birtokos szerkezeteket* használnak, amelyek alakotani jellemzőit a tesztvizsgálat tisztázta.

A birtokos szerkezet szabályai a magyarban meglehetősen bonyolultak; nem csoda, ha a cigánygyermeké nyelvi anyagában ezen a ponton találjuk a legtöbb „egyéni megoldást”, — sajátos szerkezeteket, amelyek igen távol esnek a magyar köznyelvi normáktól. (Az I. csoport válaszai 81%-ban, a II. csoport válaszai 29%-ban, a kontrollesoportéi 5%-ban rendhagyó szerkezeteket tartalmaztak.)

A birtokviszony kifejezésének minden bizonnyal első fázisát képviseli az a szerkezetítípus, amelyben a gyermekek a birtokos jelzót és a birtokszót minden rag nélkül egyszerűen egymás mellé helyezik. Pl. az „*Ez Panni csicsa*” szerkezet a gyermekek sajátos „grammatikája” szerint annyit jelent: „*ez P. cicája*” (I. szerkezetítípus). (A „*drizáro*” gyermekek által mondott birtokos szerkezetek 28%-ban ilyenek voltak.)

Amikor a gyermekek a birtokviszony kifejezésére már alakotani eszközöket is felhasználnak, úgy tűnik, először mindig csak a *birtokost jelölő főnevet ragozzák* (ezt rendszerint a *-nak/-nek* genitivusi raggal vagy az *-é* birtokjellel látják el), a birtokszót pedig rag nélkül hagyják. (II. szerkezetítípus.) (A „*felnőtt*” nyelvben, éppen fordítva, a birtokszó az, amely *mindig* kap ragot.) Így jönnek létre pl. a következő szerkezetek: „*Ez Pistijé fizet*” (Ez Pisti füzete); „*Ezek nagypapanak lovak*” (Ezek nagypapa lovai); „*Mari felveszi a Paninek a ruhát*”; (M. felveszi Panni ruháját); „*Mari odamegy a nagymamájé kecskéhé*” (a nagymama kecskéjéhez) stb. Ez a szerkezetítípus az I. csoportban 24%-ban fordult elő; éppen a magyarul legkevesebbet tudó cigánygyermeké használták, párhuzamosan az I. szerkezetítípussal.

A gyermekek sajátos „grammatikájában” a birtokjel a birtokviszony kifejezésének igen fontos eszköze; ezt mutatja a III. szerkezetítípus, amelyben a gyermekek már a birtokszót is jelölték — ugyancsak az *-é* birtokjellel —: pl. „*Ez a Pistijé*



*csicsájé*” (ez a Pisti cicája); „*Ez mactóje tocsijé*” (ez a mackó kocsija); „*Panni labdáje*”... (Panni labdája) stb. (I. csoport 10%, II. csop. 2%.)

A IV. szerkezetet a birtokos személyragok és a birtokjel együttes alkalmazása jellemzi: „*Ez a Füstije játéta*”... (Pisti játéka); „*tanítónénije ahtalja*...” (a tanítónéni asztala). Az utóbbi két szerkezetet a „drizáro” gyermekek közül azok használták, akiknek nyelvelsajátítási szintje általában magasabb volt az előbbiekéinél.

A II. csoportba tartozó pokolhegyi gyermekek válaszaiban ezek a szerkezetek jóval ritkábban fordultak elő; számukra a birtokviszony jelölése már csak akkor jelentett problémát, amikor több birtokra utaló birtokos személyragokat kellett volna használniuk. Például „*Pisti almái, lovai*” helyett ilyen típusú ragozott alakokat mondtak: „*Pisti almáják, lovakja*”; vagy egyszerűen „*Pisti lovak*”. A kontrollcsoport hibaszázaléka is főleg ez utóbbi problémával összefüggő nehézségekből ered.

Ismét csak meglepő tény, hogy a magyar kisgyermekek 23—24 hónapos korukban a birtokviszonyt rendszeresen az I., II. és IV. szerkezettypussal fejezik ki, ami annyit jelent, hogy a magyar anyanyelvű gyermekek az I. nyelvelsajátítás folyamán, a lovai anyanyelvű gyermekek pedig a II. nyelvelsajátítás folyamán ezt a fontos szerkezetet azonos fázisokban, azonos stratégiával tanulják meg.

A tesztegységek *második csoportjában* a gyermekeknek három „jelentős elemből” vagyis morfémából (szótóból + a -k többesjelből + egy esetragból) álló szóalakokat kellett használniuk (pl. „*Ezek lovak. Nagypapa enni ad a ...*”<sup>55</sup> (lovaknak) stb.). Feltételeztem, hogy amennyiben a gyermekek nem csupán utánozzák a felnőttektől hallott szóalakokat, hanem — részben — maguk szerkesztik meg ezeket — három elem (morféma) összekapcsolása nehezebb lesz számukra, mint két morfémából álló szó szerkezet létrehozása. (Erről a problémáról a rendelkezésünkre álló magyar szakirodalom nem ad felvilágosítást.) Így ezekre a tesztegységekre adott helyes válaszok arányának szintén jeleznie kell a gyermekek beszédfejléttségi szintjét.

Ezt feltételezve — más kontextusban ugyan — de a pszicholingvisztikának azt a tételét alkalmaztam, hogy a kisgyermek beszédfejlődési szintje annál magasabb, minél több morfémát képes a gyermek egy nyelvi megnyilatkozáson belül egymáshoz kapcsolni.<sup>26, 27</sup>

Az ide tartozó tesztegységek eredményei az eddigieknél nagyobb szintkülönbséget mutattak a két csoportba tartozó cigánygyermekek és a kontrollcsoport magyar nyelvi „kompetenciája” között. A „drizáro” gyermekek (I. csoport) a három morfémás szó szerkezetek helyett 62%-ban két morfémából álló szó szerkezetekkel válaszoltak. Ugyanez az arányszám a II. csoportban 19%, a kontrollcsoportban mindössze 2% volt. A cigánygyermekek leggyakrabban a többesjel „hagyták ki” a szó szerkezetekből. (I. 59%; II. 18%.) Ritkábban marad el az esetrag, és előfordultak teljesen ragtalan válaszok is. Vizsgálati alanyaim nemegyszer a morfémák kapcsolódásának *sorrendjét* is elvették, pl. „*kocsijára*” helyett azt mondták: „*kocsirája*”; a „*házbokból*” szóalak pedig a hárommorfémás „*házakból*” szó szerkezetet képviselte.

Mindebből arra következtethetünk, hogy a gyermekek nem egy időben sajátítják el a kétféle szó szerkezetet; előbb a két morfémából álló szóalakok használata automatizálódik, a három morfémából álló szó szerkezetek létrehozása, használata a beszédfejlődés későbbi szakaszában válik spontán, automatikus műveletté.

b) *Igeragozás.* A gyermekek igeragozási problémáit tesztekkel vizsgálni technikailag nehezebb volt, így csupán egy kérdést — az igeidők használatát — mértem fel, néhány egyéb problémát pedig megfigyeléseim alapján közlök.

A „drizáro” gyermekek a magyar nyelv elsajátításának kezdeti szakaszában (tehát kb. iskolába lépésük időszakában) szinte kivétel nélkül ragtalan, vagy nem megfelelő személyraggal ellátott igealakokat használnak, pl. „*Te ad könyveket*” (te adsz könyveket) stb. Az egyik „drizáro” kislány pl. arra a kérdésre, hogy hogyan szokott köszönni a faluban, azt válaszolta: „*A nénike* (a -ke lovári datívus!) *a nénin azt mond „sokolom”.* (A néninek... a néninek azt mondom „csókolom”).

A felmérés időpontjában a gyermekek már csaknem mindig ragozott igealakokat használtak, azonban az egyes és többes számú (azonos személyű) igealakokat gyakran felcserélték; pl. „*A gyerekek látta a kicsecsát*”... (A gyerekek látták a kiscicát); „*A nagypapa adnak a lónak enni*”... (Nagypapa ad a lónak enni) stb. Ritkábban más személyragok használatát is elvétették, mint pl. a következő, a gyermekek egymás közötti beszédéből lejegyzett mondatban: „*Mond a Zsitának, gyíjjon be én meg te*”... (Mondd a Zitának, jöjjön be én meg te; — ami azt az óhajukat fejezi ki, hogy őket hívjam be a legközelebbi tesztvizsgálatra.) Mind az elsős, mind a másodikos cigánygyermekek az egyes szám harmadik személyű igealakokat rendszeresen „ike-sítették”, pl. „*Pisti söprik*”; „*Pisti lelocsolik a virágok*”... (P. lelocsolja a virágokat). Fordított eset, „*iktelenítik*” is előfordult: pl. „*A Pisti jács a labdával*” (játszik); ugyanez nem megfelelő igetővel párosítva: „*Panni fekszik és alud*”; „*Pisti füröd*” stb. (alszik, fürdik). Érdekes jelenség még, hogy a főnévi igenevet a gyermekek nemegyszer főnévnek tekintették és névszói raggal látták el: pl. „*Ad neki enni*” (enni).

A gyermekek igeragozási problémái közül tesztekkel elsősorban azt vizsgáltam, hogy megfelelő múlt idejű igealakokat használnak-e a gyermekek korábban történt, befejezett cselekvés jelölésére. A múlt idő jelölés vizsgálatában felhasznált képekhez ilyen típusú szöveg tartozott: „*Peti ...*” (pl. *eszik*) „*Tegnap is ezt csinálta. Mit csinált tegnap Peti? Peti tegnap ...*”

Az eredmények azt mutatták, hogy a „drizaro” gyermekek a cselekvés időaspektusát még igen hiányosan jelölik, míg a pokolhegyi gyermekeknek ez már nem probléma. A befejezetlen mondatokat ui. az I. csoport 44%-ban, a II. csoport 2%-ban, a kontrollesoport 3%-ban *jelen idejű igealakokkal egészítette ki*.

A múlt idejű igealakok között nagy számban fordultak elő olyan „rendhagyó” alakok, amelyeket a már idézett szakirodalom a kétéves magyar kisgyermekek jellegzetes problémáiként tart számon: „*aludt*” helyett „*alszott*”, ill. „*aluszt*”, „*ivott*, *evett*” helyett „*iszott*, *esz*, *eszett*”, „*vitt*” helyett „*viszett*” stb. A [t] fonémára végződő igetők esetén a gyermekek rendkívül gyakran a következő „redukált” igealakokat használták: a doktor bácsi *meggyógyította* Pistit; a gyerekek *kinyiták* az ajtót; nagymama *füröszte* (fürösztotte) Pistit; a házat már *főpítették* stb. Nemegyszer raggal már ellátott igealakokat tekintettek tőnek és ragoztak tovább: „*A gyerekek verekszigetek*” (verekszik + múlt idő jele + igei személyrag), — mondta pl. egy „drizáro” kislány.

Magyar anyanyelvű kisgyermekek 2 éves koruk előtt a múlt idejű cselekvéseket szintén jelen idejű igealakokkal jelölik; múlt idejű igealakokat csak később használnak (főleg befejezett, lezárt cselekvés jelölésére).<sup>23</sup>

### Néhány elméleti általánosítás

Az alaktani tesztvizsgálat során megállapítottuk, hogy az I. osztályos „drizáro” gyermekek a magyar ige- és főnévragozás szabályait kb. a két év körüli magyar anyanyelvű kisgyermekek szintjén ismerik, és a kedvezőbb helyzetű, II. osztályos gyermekekből álló II. csoport sem éri el az azonos korú magyar anyanyelvű, nem cigány gyermekek alaktani ismereteinek színvonalát. Láttuk, hogy a cigánygyermekek válaszaiban oly gyakran előforduló hibatípusok — az idézett irodalom szerint — az anyanyelvüket elsajátító magyar kisgyermekek beszédfejlődésének meghatározott szakaszát is jellemzik. Ezek a jellegzetes „hibák” arra engednek következtetni, hogy a lovári anyanyelvű gyermekek a második nyelv elsajátítása során, és a magyar anyanyelvű kisgyermekek az első nyelv elsajátítása során lényegében hasonló „stratégiával” és azonos fázisokban tanulják meg a magyar alaktan számos szabályát.

E „stratégia” lényege a következő: a gyermekek többnyire nem a felnőttektől hallott szóalakokat utánozzák — olyan alakokat ui. mint „*vonatval*”, „*kez*” senkitől sem hallanak —, hanem, mintegy „megfejtve” az egyes ragok és jelek „jelentését”, maguk alkotják meg a megfelelő szó szerkezetet.

Ami az elsajátítás *fázisait* illeti, ezek minden valószínűség szerint egybeesnek a D. I. Slobin által leírt szakaszokkal.<sup>28, 30</sup> A cigánygyermek — akár csak az első nyelvet elsajátító magyar anyanyelvűek — az első fázisban általában ragtalan főnévi és igei alakokat használnak; a második fázisban már helyes megjelöléseket is alkalmaznak (de korlátozott számban), a harmadik szakaszt bizonyos ragoknak és jeleknek a helyes alkalmazáson túlmenő használata jellemzi (mint pl. a „*Pannijé csicsa*” típusú szerkezetekben a birtokjel használata), csak ezután alakulnak ki az adott nyelvi rendszernek megfelelő struktúrák. A rendhagyó szóalakok gyakori használata egyébként azt mutatta, hogy a gyermekek a szélesebb kategóriára vonatkozó nyelvi szabályokat előbb sajátították el, mint a szűkebb körben érvényeseket (pl. előbb tanulták meg, hogy a mondat tárgyát *t*-vel kell jelölni, mint azt, hogy ilyen esetben bizonyos főnevek változtatják tövüket). *A gyermek tehát kerül a kivételeket.* (Ez utóbbi szabályt Slobin a gyermeknyelv általános és univerzális törvényszerűségei közé sorolja.<sup>28, 30</sup>)

A cigánygyermek tehát a második nyelv spontán elsajátításában támaszkodnak ugyan előző nyelvi tapasztalataikra (amint ezt a jellegzetes interferencia-problémák mutatják), ugyanakkor azonban egy sor fontos nyelvi szabály megtanulásában ugyanazt az utat járják be, mint a magyart anyanyelvként elsajátító kisgyermek.

### *Néhány gyakorlati konklúzió*

Az itt leírt problémák rendkívül nagy nyelvi hátrányt eredményeznek, amely mintegy hozzáadódik a gyermekek amúgy is súlyos szociokulturális hátrányaihoz. A ráckevei gyermekek mégis le tudják küzdeni ezeket a nehézségeket, mivel jóval kedvezőbb helyzetben vannak, mint a magyarországi cigánytanulók többsége. A velük foglalkozó lelkes, humánus pedagógusok ebben az iskolában figyelembe vehetik sajátos problémáikat, súlyos hátrányaikat, a kis létszámú osztályokban egyénileg is többet foglalkozhatnak velük, a haladás ütemét pedig bizonyos fókia a tanulók aktuális szintjéhez alkalmazhatják. (A „drizaro” gyermekek általában még ennek ellenére is megismétlik az első osztályt.) Azt a segítséget azonban, amelyet a ráckevei cigánytanulók élveznek, a kétnyelvű cigánygyermek többsége még nem kaphatta meg, mivel az általános gyakorlat szerint a leírt nyelvi szinten álló, pszichikai, testi fejlődésben is elmaradt gyermekek általában együtt kerülnek iskolába normális beszédfejlettségű és többségükben iskolaérett nem cigány gyermekekkel. (Az iskolaérettségi szűrővizsgálatok általános bevezetésével ez a helyzet valószínűleg változni fog.) A cigánygyermek haladását, felemelkedését az ilyen heterogén osztályokban biztosítani szinte lehetetlen — mindennapi tapasztalata ez pedagógusainknak. Hogyan is lehetne pl. a cigánygyermeket írás-olvasásra megtanítani, amikor még a magyar hangokkal is alapvető problémáik vannak, nem ismerik az első osztályos olvasókönyvben szereplő szavak többségét, nem tudják, hogy az elolvasandó mondatban — és a tanító néni beszédében — milyen viszonyokat jelölnek a szóvégi ragok, jelek stb. Egyszóval nélkülözik mindazt az alapvető nyelvmismeretet, amelyet a magyar anyanyelvű gyermekek már régen megszereztek.

A nyelvész szempontján — a nyelvi szintkülönbségen — túl hosszan sorolhatnánk a többi tényezőt is, amelyek súlyosan gátolják cigánygyermekünk beilleszkedését az átlagos hatévesek közösségébe (mint pl. a pszichikai retardáció, eltérő szokás- és értékrendszerek stb.). Ezeknek a tényezőknek adekvát felmérése, leírása azonban már a pszichológus, szociológus feladata.

Ha a jelenlegi iskolai gyakorlatot szemügyre vesszük, kétségtelenné válik: a leírt szinten álló gyermekek esetében a napközis cigányosztályok, cigányiskolák képviselik azt az iskolatípust, amely haladásukat, iskolai sikerüket egyértelműen biztosítani tudja, — ez tény. A cigányiskolák, cigányosztályok eredményei nemegyszer látványosak: a hosszúpályi (Hajdú-Bihar m.) iskolában pl. a külön osztályok bevezetése után a cigánygyermek bukási arányszáma 50%-ról 6%-ra csökkent.<sup>29</sup>

Talán kevésbé köztudott, hogy az ilyen típusú osztályok, iskolák a súlyosan retardált cigánygyermek számára nemcsak tanulmányi, hanem pszichikai szempontból is feltétlenül előnyösek. A gyermekek itt nem kerülnek megoldhatatlan feladatok elé, sikerélményekhez juthatnak. Az sem közömbös, hogy így — éppen a legfogékonyabb életkorban — elkerül a más színt álló, másképpen szocializált nem cigány gyermekekkel gyakran kialakuló konfliktushelyzeteket.

A negatív és pozitív tapasztalatok egyaránt abba az irányba mutatnak, hogy a jelenlegi helyzetben — legalábbis alsótagozati szinten — a cigányiskolák, cigányosztályok létrehozása, intézményes fejlesztése biztosítja a fejlődés optimális feltételeit. A továbbiakban az országos tapasztalatok alapján kell majd dönteni arról, hogy a külön cigányosztályok fenntartása általában milyen életkorig indokolt.

Ahol hiányoznak az önálló cigányiskolák, -osztályok létrehozásához szükséges anyagi vagy személyi feltételek, ott a jelenleginél intenzívebb és hosszabb — lehetőleg ötéves korban kezdett — iskolaelőkészítő tanfolyam és az osztályon belüli differenciált csoportmunka tűnik a legmegfelelőbb átfedő megoldásnak. (Az iskolaelőkészítő foglalkozás jelenleg 72 órás időtartamú; cigánygyermekünk esetében azonban legalább egy évig tartó, mindennapos előkészítő foglalkozásokra lenne szükség.)

Ilyen intézményes keretek között kerülhetne sor megfelelő beszédfejlesztési program megvalósítására is, amely ebben a kedvező életkorban igen gyorsan átsegíthetné a gyermekeket iskolai munkájukat hátráltató nyelvi nehézségeiken. Az ilyen tudatos beszédfejlesztés egyébként — még ha a második nyelven történik is — a gyermekek általános intelligencia-szintjére is kedvezően hat vissza.<sup>31</sup> (Sanchez írta le hátrányos helyzetű amerikai, spanyol—angol kétnyelvű gyermekek esetét, akiknek intelligencia-hányadosa kétévi intenzív angol nyelvi program után 72-ről 100-ra emelkedett.) Hasonló programra egyébként a magyar anyanyelvű cigánygyermeknek is feltétlenül szüksége lenne, mivel általános tapasztalat szerint beszédfejlettségi szintjük jóval alacsonyabb, mint korosztályuk átlagszintje.

A cikkben vázolt javaslatok bizonyos többletmunkát rónának az iskolára. Ez az áldozat azonban a továbbiak során sokszorosan megtérülne az oktatómunka könnyebbé válásában, nagyobb hatékonyságában, eredményességében.

#### JEGYZETEK

- Petró A.: Kérdőjelek az első osztályban. Köznevelés, 1972. 9. 20—24. l.
- Kotnyek I.: A leghátrányosabb helyzetben. Társadalmi Szemle, 1972. 11. 69—74. l.
- Vekerdí J.—Matolay M.: Cigánytelepek. Valóság, 1970. 12. 38—50. l.
- Sziklai I.: Lovárok és khelderashok. Valóság, 1970. 12. 50—59. l.
- Passow, H.: Dix grands facteurs de l'inegalité des chances. Courrier de l'UNESCO, juin, (6) 1972. 7—12. l.
- Hutlerer M., Mészáros Gy.: A lovári dialektus leíró nyelvtana. Budapest, 1967. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványa, 117. l.
- Haugen, E.: The Bilingual Individual. in: Saporta, S. (ed.): Psycholinguistics. New York, 1961. Holt, Rinehart and Winston, 395—407. l.
- Taouret-Keller, A.: Plurilinguism et interférences. in: Linguistique. Guide alphabétique. Sous la direction d'André Martinet. Paris, 1969. Denoel, 305—10. l.
- Stern, H. H.: Foreign Languages in Primary Education. London, 1967. Oxford University Press.
- Penfield, W. G.: A Consideration of Neurophysiological Mechanisms of Speech and Some Educational Consequences. Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences, 1953. vol. 82, no. 5. 199—214. l.
- Fishman, J. A., Cooper, R. L., Ma, R. et al.: 1971. Bilingualism in the Barrio. The Hague, 1971. Mouton & Co.
- Part VII. Social Structure and Speech Community. Introduction. in: Hymes, D. (ed.): Language in Culture and Society. New York—London—Evanston, 1964. 385—390. l.
- Labov, W.: Hypercorrection by the Lower Middle Class as a Factor in Linguistic Change. in: Bright, W., (ed.): Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistic Conference 1964. The Hague—Paris, 1966. Mouton Co., 84—102. l.
- Imedadze, N. V.: K pszichológiai és pszichológiai prirögye rannyevo dvujazsicsja. Voproszú Psichologii, 1960. 1. 60—68. l.
- Weinreich, U.: Languages in Contact. New York, Publications of the Linguistic Circle of New York, 1953. l.
- Polivanov, J.: La perception des sons d'une langue étrangère. Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 1931. 4. 79—96. l.
- Lado, R.: Language Testing. London, 1961. Longmans.
- Ilyés Gy., Ilyés S., Jankovich L., Lányi M.: Gyógypedagógiai pszichológia. Budapest, 1968. Akadémiai K.
- Foss, B. M.: Új távlatok a pszichológiában. Budapest, 1972. Gondolat. 201., 192—210. l.
- Berko, J.: The Child's Learning of English Morphology. in: Saporta, S. (ed.): Psycholinguistics. New York, 1961. Holt, Rinehart and Winston, 359—375. l.
- Simonyi Zs.: Két gyermek nyelvérol. Magyar Nyelvtör, 1906. XXXV. 317—23. l.
- Balassa J.: A nyelvtani alakok kialakulása a gyermeknyelvben. Magyar Nyelvtör, 1920. XLIX. 55—9; 102—5; 132—6. l.
- S. Megyes K.: Egy két éves gyermek nyelvi rendszere. Budapest, 1971. Akadémia K.
- Kardos, A.: Adatok a gyermeknyelvhez, Magyar Nyelvtör, 1924. XXXV. 323—4. l.

- 25 Balassa J.: A gyermek nyelvének fejlődése. Nyelv-tudományi Közlemények, 1893. XXIII. 60—73; 129—144. 1.
- 26 Slobin, D. I. etc.: A Field Manual for Cross-Cultural Study of the Acquisition of the Communicative Competence. Berkeley, 1967. University of California.
- 27 Brown, R., and Bellugi, U.: Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax. in: Lenneberg, H. H. (ed.): New Directions in the Study of Language. Cambridge, 1964. Massachusetts: The M. I. T. Press, 131—161. 1.
- 28 Slobin, D. I.: Cognitive Prerequisites for the Acquisition of Grammar. Working Paper, Language Behavior Research Laboratory, Univ. of California, Berkeley, 1971. Ismerteti: Mikes M. i. m.
- 29 Szoboszlay, B.: Cigánytanulók Hosszúpályiban. Köznevelés, 1972. 1. 16—18. 1.
- 30 Mikes M.: Mondattani univerzálék a gyermeknyelvben. A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei, 1971. III. 8. 47—59. 1.
- 31 Sanchez, G. I.: Bilingualism and Mental Measures. Journal of Applied Psychology, 1934. (18.) 765—772. 1.



*Farkas Rudolf rajza*