

NYELVI HÁTRÁNY AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FELSŐ TAGOZATÁBAN

Esettanulmány

Jelige: Teddymaci

Tartalom

1. Bevezetés	1
2. Hazai és nemzetközi vizsgálatok a nyelvi hátrány témakörében	3
2.1. A nyelvi hátrány és a nyelvi előny	3
2.2. Basil Bernstein elmélete	4
2.3. Dennis Lawton vizsgálata.....	6
2.4. Pap Mária és Pléh Csaba vizsgálata.....	7
2.5. További kutatások Magyarországon.....	9
3. A nyelvi hátrány vizsgálata miskolci és vilmányi gyerekek körében	11
3.1. Vilmány és Miskolc	11
3.2. A kutatás módszertana	12
3.3. A vizsgálat eredményei.....	14
4. Hidat teremteni	27
5. Összegzés.....	29
Bibliográfia.....	31
Mellékletek.....	32

1. Bevezetés

A nyelv az egyik legfontosabb szerepet betöltő kommunikációs eszköz, amely egész életünket végigkíséri. Már az iskoláskor kezdetén kiemelkedő funkcióval rendelkezik, majd további tanulmányainkat is befolyásolja. Gondoljunk csak a szóbeli feleletekre, a fogalmazások megírására, a tankönyvbeli feladatok megértésére! Ahhoz, hogy a nyelv ezekben a helyzetekben funkcióit ellássa, megfelelő nyelvi készséggel, nyelvi kóddal kell rendelkezünk. Egyes diákok a mindennapi és az iskolán belüli interakcióik során nem tudnak választékosan, megfelelő stílusban, tartalmilag és szerkezetileg logikusan felépített mondatokban megnyilvánulni. Bizonyított tény, hogy a nyelvi készségre a családi háttér, a szülők iskolai végzettsége, műveltsége, társadalmi státusa nagy hatással van; nyelvi előnyhöz, illetve hátrányhoz vezethet.

Az 1960–70-es évek során mind külföldön, mind Magyarországon folytattak vizsgálatokat a nyelvi hátrány kérdéskörében. Basil Bernstein londoni első osztályos diákok, Dennis Lawton londoni középiskolások, míg Pap Mária és Pléh Csaba budapesti első osztályos gyerekek nyelvi kompetenciáját tanulmányozta a családi háttérrel való összefüggésben (Bernstein 1971; Bernstein 1975; Lawton 1974; Pap 1972a, Pap 1972b; Pap 1975). Réger Zita a beszélés etnográfiajának szemszögéből közelíti meg a nyelvi hátrányt (Réger 2002). Kontra Miklós és kutatócsoportja is végzett hasonló vizsgálatokat, de más megközelítésben (Kontra 2003). Ő a teljes nyelvterületet vizsgálta és nem csak iskolásokra szűkítette le adatközlőit. Dolgozatomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a szocializációból származó nyelvi hátrány az általános iskola felső tagozatában is megfigyelhető-e. Így ötödik, hatodik, hetedik és nyolcadik osztályos tanulók számára készítettem kérdőívet, amelyet a hátrányos helyzetű diákokat oktató vilmányi általános iskolában és egy magasabb státusú családból származó tanulókat nevelő miskolci közoktatási intézményben töltöttem ki osztályonként 10-10 gyerekkel. Kutatásomban komplex nyelvtudományi metodikával dolgozom, a dialektológia, a szociolingvisztika és a leíró grammatika módszertanát hívom segítségül az eredmények nyelvi elemzéséhez. Fontosnak tartom, hogy a gyerekek fogalmazásokat készítsenek és ne csak tesztjellegű feladatokat oldjanak meg, amelyek nem várt nyelvi adatokat eredményezhetnek.

Dolgozatom témájának kiválasztásában elsősorban az motivált, hogy felfedjem, az 1960–70-es évek kutatásaihoz képest ma milyen mértékben van jelen a nyelvi hátrány problémája az iskolában. A korábbi, nyelvi hátránnyal kapcsolatban, diákok körében végzett kutatásokhoz képest vizsgálatomban újdonságértékűnek számít, hogy a két oktatási intézmény

között mintegy 60 km van, ami a nyelvi adatok elemzését még komplexebbé teszi. Majdani tanárként kiemelten fontosnak tartom a hátrányos helyzetű diákok nyelvi fejlődésének elősegítését, így vizsgálatom a tanítás-tanulás folyamatában és a nyelvben jelentkező hátrány leküzdésére keres megoldásokat.

2. Hazai és nemzetközi vizsgálatok a nyelvi hátrány témakörében

A nyelvi hátrány, a nyelvi előny, a nyelvi hiány, a nyelvi deficit kérdésköre régóta foglalkoztatja a nyelvészeket. A továbbiakban megpróbálom definiálni a nyelvi hátrány és a nyelvi előny fogalmát, valamint ismertetem az ezzel kapcsolatos nemzetközi és hazai kutatásokat.

2.1. A nyelvi hátrány és a nyelvi előny

Kiss Jenő szerint tág értelemben a hátrányos nyelvi helyzet azt jelenti, hogy az adott szituációban nem állnak az egyén rendelkezésére a nyelvhasználati eszközök azon a fokon, amely a sikeres, hatékony nyelvi kommunikációt garantálja (Kiss 2002: 124). Ennek sokféle megnyilvánulása lehetséges a mindennapi életben. Gondolhatunk a határon túli magyarokra, akik hátrányban vannak az adott ország hivatalos nyelvét anyanyelvként beszélőkkel szemben. Ugyanígy hátrányos helyzetbe kerül a magyarul nem jól tudó nemzetiségi, emigráns Magyarországon a magyarokkal szemben. Az iskolázottság is meghatározó a nyelvi hátrányos helyzet kérdéskörében, például az írni-olvasni tudó előnyösebb helyzetbe kerül az analfabétával szemben. Említhetjük a különböző szakzsargonokat is, hiszen például egy kőműves hátrányos helyzetbe kerül egy informatikussal szemben, ha az informatika szakszókincset kell használnia egy adott beszédhelyzetben, viszont előnyös helyzetbe kerül, ha a kőműves szakma zsargonját kell alkalmaznia. Nyelvi hátrány léphet fel az angolt mint világnyelvet nem beszélők körében, hiszen manapság a mindennapi élet részévé válnak különböző angol kifejezések, mint például a *like*, *pendrive*, *winchester*, *stream*, *love*, *e-mail*, stb. Hátrányos helyzetbe kerülhet a siketjeleket nem ismerő személy egy siket emberrel szemben, aki „beszéli” a jelnyelvet.

Vizsgálatomban dialektológiai kérdésekre is kitérek, így fontosnak tartom a nyelvjárásból fakadó hátrányos helyzetet is megemlíteni. A nyelvjárási beszélő számos szituációban van hátrányos helyzetben a köznyelvi beszélővel szemben. Valójában ez a nyelvi hátrány nyelvi előnyként is felfogható, hiszen a köznyelvi beszélő az a személy, aki az adott nyelvjárás szavait nem ismeri. A tájnyelvet beszélő ugyanis az esetek többségében elsajátította vagy legalábbis megérti a köznyelvet, így számára értési zavar nem alakul ki. A hátrányos helyzet a nyelvjárások negatív társadalmi megítéléséből, stigmatizációjából következik (Kiss 2002: 130). A nyelvjárási beszédet gyakran a műveletlenség, a póriasság, az elmaradottság jelének tekintik. Ezt a legtöbbet az iskolai tanulmányaik során tapasztalják

először. Ekkor ugyanis a nyelvjárási beszélők olyan közösségbe kerülnek, ahol többségében a köznyelvet beszélik és ezt várják el tőlük is. Gyakran kinevetik, kiközösítik, szellemileg visszamaradottnak tekintik ezeket a gyerekeket. A legszomorúbb eset az, ha a tanár is így viszonyul a gyermekhez. Ez a hozzáállás rossz, hiszen a nyelvi produkciókban mutatkozó eltérések nem intelligenciahiánnyal magyarázhatók, hanem a tanulók nyelvi háttérével. Megfelelő oktatással ez a hátrány rövid idő alatt leküzdhető, ehhez azonban elengedhetetlen a türelem, a tolerancia, valamint szükséges az adott dialektus megfelelő ismerete. A nyelvjárások még gazdagabbá teszik nyelvünket, tehát indokolatlan irtani azokat.

Dolgozatom részben pedagógiai mivolta miatt fontosnak tartom a hátrányos helyzetet pedagógiai értelemben is definiálni: „hátrányos helyzetűnek tekinthetjük azt a gyermeket, akinek az átlagosnál nehezebb helyzete negatívan befolyásolja az életminőségét, a tanulását, a személyiségfejlődését” (Gréczi-Zsoldos 2012: 3). Ez a meghatározás természetesen szorosan összefügg a nyelvi hátránnyal, hiszen a hiányos nyelvi kompetencia rossz irányba sodorja a diákok iskolai haladását. Ugyanakkor az is lényeges, hogy nem csupán a gyermek lehet hátrányos helyzetű, hanem maga a közoktatási intézmény is, ha gazdaságilag és társadalmilag hátrányos településen működik, olyan helyen, ahol a családok nagy része is szociálisan hátrányos helyzetű (Gréczi-Zsoldos 2012: 3).

2.2. Basil Bernstein elmélete

Az 1950-es évek végétől Basil Bernstein tanulmányaiban tette közzé szocializáció-elméletét. Szerinte egy adott társadalmi csoport osztályviszonyai sajátos kommunikációformát hoznak létre, amely hat a közösségben felnövő gyermek intellektuális, társadalmi és érzelmi orientációjára. A társadalmi viszony e sajátos formája határozza meg, hogy mit mondanak, mikor mondják és hogyan mondják a beszélők, amit mondanak. Tehát az egyes személyek többféleképpen kommunikálnak különböző társadalmi csoportokban. A társadalmi viszony formáját bizonyos szintaktikai és lexikai választások hordozzák, Bernstein ezt nevezi kódnak (Bernstein 1975: 395). „A kód fogalma – ahogy én használok – arra az elvre utal, amely a beszédesemények kiválasztását és elrendezését szabályozza.” (Bernstein 1975: 396). A nyelvi kódokat két típusba sorolja, megkülönböztet kidolgozott és korlátozott kódot. Kidolgozott kódról akkor beszélünk, ha nehéz előrelátni, hogy melyek azok a szintaktikai választási lehetőségek, alternatívák, amelyeket a beszélők beszédük megszervezésére fel fognak használni. Ezzel szemben korlátozott kód akkor jön létre, ha az adott szintaktikai alternatívák kiválasztását könnyebb előrelátni, mivel a válogatás tere leszűkül (Bernstein 1975: 397).

Szerinte a kód a társadalmi osztályhelyeztetel és az ezáltal formált családi szerepviszonyokkal van összefüggésben, amely az iskolában befolyásolja a gyerekek esélyeit. Az osztály a szülők iskolázottságától, foglalkozásától, e foglalkozás státusától, presztízsétől függ. Ennek alapján két kategóriát különít el: a munkásosztályt (amelybe a segéd- és betanított munkások családjai kerültek) és a középosztályt (amely a szakmunkás képzettségénél magasabb iskolai végzettséggel rendelkező családfők családjait foglalja magába). Vannak olyan kutatók, akik ezeket a kategóriákat nem tartják kielégítőnek, helyette az „alacsony társadalmi-gazdasági státusú” és a „közepes társadalmi-gazdasági státusú” megjelölést használják (Réger 2002: 92).

A munkásosztályban zárt szerepviszonyok uralkodnak, ami azt jelenti, hogy a családtagok egymáshoz való viszonyát a családon belüli státusuk határozza meg. Ezekben a családokban a gyerekek magatartásának irányítását a státusra való hivatkozással, főként felszólító mondatokkal érik el. Ez a stílus azt eredményezi, hogy viszonylag kevés súlya van a beszédpartnerek belső motívumait, szándékait, elképzeléseit is érintő közlési módoknak. Ezzel összefüggésben az ilyen családokban az ún. „korlátozott kód” használatos. A mondatok rövidek, egyszerűek, töredékesek. Jellemző az egyszerű, ismétlődő kötőszóhasználat (pl. így, akkor, és, mert), gyakoriak a rövid felszólítások és kérdések, korlátozott a melléknév- és határozószó-használat, ritkán fordulnak elő alanyként személytelen névmások (pl. valaki, az). Az egyes beszédhelyzetekben elhangzó megnyilatkozások sok tekintetben előre láthatóak (Bernstein 1971).

A középosztály családtagjainak viszonyát a nyílt szereprendszer jellemzi. Itt sokkal inkább érvényesülhetnek a családtagok egyénisége. A gyermek irányítását személyhez szóló, érvelő, az okokat és szándékokat is feltáró kommunikációs móddal valósítják meg, amelyeket a gyerek egyéni mérlegelés, belátás alapján fogad el. Az ilyen családokban a kidolgozott kód használatos. Jellemzőek a bonyolultabb mondatformák, szerkezetek, a változatosabb, gazdagabb szóincs, amely sokszínű kötőszó- és vonatkozó névmási mellékmondat-használattal egészül ki. Gyakran használnak mellézneveket, határozószókat, absztrakt jelentésű szavakat, egyes szám első személyű igealakokat, valamint személytelen névmásokat (Bernstein 1971).

2.3. Dennis Lawton vizsgálata

Dennis Lawton a 1960-as években Bernstein hatására középosztálybeli és munkásosztálybeli fiúk beszédének és írásának vizsgálatát végezte el. Célja az volt, hogy Bernstein elméletét a kísérlet eredménye alapján igazolja vagy cáfolja. Húsz fiút választott ki két londoni iskolából: egy munkáskerületben lévő középiskolából és az egyik középosztály lakta villanegyedben elhelyezkedő magániskolából (Lawton 1974: 125–6).

Lawton négy, egyenként harmincperces fogalmazást íratott a diákokkal mindkét iskolában, valamint két mondat-kiegészítési tesztet kellett megoldaniuk a tanulóknak. A négy fogalmazás témái a következők voltak: egy történet felolvasása után kellett leírniuk a hallottakat; Az otthon; Életem tíz év múlva; valamint egy olyan idegennek kellett elmagyarázni a futballjáték menetét, aki még soha nem látott futballmérkőzést. A mondat-kiegészítési tesztek közül az egyik a „többféle megoldás közötti választáson alapuló mondat-kiegészítési teszt”, a másik egy „nyitott végű mondat-kiegészítési teszt” volt (Lawton 1974: 126–7).

Az eredményeket Lawton különböző szempontok alapján elemezte. Az első ilyen szempont a fogalmazás hossza. A középosztálybeli fiúk jelentősen hosszabb fogalmazásokat írtak fél óra alatt. Ezt a fogalmazások minőségével hozza összefüggésbe, hiszen szerinte a munkásgyerekek bizonyos esetekben csökkentették a mennyiséget annak érdekében, hogy magasabb minőségi szinten maradjon írásuk. A következő szempontja az alárendelés volt. A munkásosztálybeli tanulók kevesebb alárendelő mellékmondatot használnak. Bár a magyarban a passzív igék kérdésköre nem releváns, az angol nyelvben használatos. A középosztálybeli tanulók több passzív igét használtak, ami alkalmasabb a kevésbé konkrét fogalmazásra. A személyes névmások használatánál a munkásosztálybeli tanulók viszonylag több személyes névmást használtak. Ezt azzal magyarázza, hogy a munkásszármazású fiúk fogalmazása nem elég specifikus, gyakran személyes névmást használnak ott, ahol főnevet kellene. A melléknevek és határozók esetében a középosztálybeli tanulók többet és többféle típusút alkalmaztak. A szókincset vizsgálva Lawton azt állítja, hogy a munkásszármazású gyerekek túlságosan gyakran használnak közhelyeket. A tartomelemzést az absztrakció és az általánosítás alapján vizsgálta: a középosztálybeli diákok absztraktabban írnak, a munkásszármazásúak írását pedig a konkrétumok uralják (Lawton 1974: 127–37).

A vizsgálatnak volt egy „szóbeli” része is, ahol a négy csoportnak a halálbüntetés problémáját kellett megbeszélnie. Lawton hasonló szempontok alapján elemzi a beszélgetést, mint a fogalmazásokat. Az alárendelés, a passzív igék használata, a személyes névmások,

valamint a melléknevek és határozók alkalmazása esetében Lawton nem figyelt meg kiemelkedő különbségeket az „írásbeli” részhez képest. A csoportos beszélgetések tartalomelemzése során arra jutott, hogy a középosztálybeli tanulók többségében absztrakt érveket és hipotetikus példákat használtak, míg a munkásosztálybeliek inkább kliséket vagy anekdotákat alkalmaztak (Lawton 1974: 141–51).

A kísérlet harmadik része során Lawton egyéni interjúk alapján vizsgálta a gyerekek nyelvi készségeit. Az interjú három részből állt: négy képsorozat – minden sorozat négy-öt képből állt, amelyek egy történetet ábrázoltak –, kérdések az iskoláról, valamint négy morális ítéletet kiváltó kérdés. Az eredmények elemzésének egyik szempontja az interjú során kiejtett szavak száma, amely 406 és 1683 között volt, de semmilyen rendszerszerűség nem bontakozott ki, amely igazolná, hogy a szavak száma összefügg a társadalmi helyzettel (Lawton 1974: 151–5).

A vizsgálat végeredményeként Lawton megállapítja, hogy a társadalmi különbségek tizenöt éves korban nagyobbak, mint tizenkét éves korban. Nagy távolság van ezeknek a tanulónak a szokásos nyelvi teljesítménye és potenciális képessége között (Lawton 1974: 170). Ez a különbség Lawton szerint megfelelő tanítási programok alkalmazásával leküzdhető.

2.4. Pap Mária és Pléh Csaba vizsgálata

Az 1970-es évekbeli Magyarországon Pap Mária nyelvész és Pléh Csaba pszichológus is elvégezték a Bernstein-féle vizsgálatot öt budapesti iskolában. Egy belvárosi, egy csepeli, egy óbudai, egy pestszentlőrinci és egy rózsadombi iskola 65 első osztályos tanulójának nyelvi viselkedését tanulmányozták. A vizsgálatot interjúhelyzetben végezték, azaz elkülönített helyiségben csak a gyermek és a vizsgálatvezető volt jelen. A kísérlet alapvetően két célt szolgált: egyfajta módszertani célt – az iskolába lépő gyermek beszédének szociolingvisztikai szempontú vizsgálata az angol nyelven bevált módszerek adaptálásával –, valamint egy tartalmi célt – összefüggésbe hozható-e az induláskor meglevő hátrányos helyzet a nyelvhasználat különbségeivel (Pap 1972b: 53).

A tanulónak ötféle nyelvi feladatot kellett megoldaniuk. Először képsorokon ábrázolt történetet kellett elmesélniük; majd elmondaniuk, hogyan kell fogócskát vagy bújócskát játszani; beszélniük kellett egy általuk kiválasztott tárgyról a tárgy megnevezése nélkül – úgy, hogy a háttal ülő vizsgálatvezető ki tudja találni, miről van szó –; egy, a vizsgálatvezető által felolvasott mesét kellett saját szavaikkal interpretálniuk; végül arra a kérdésre válaszoltak,

hogy „Mit csináltál vasárnap?”. A mese interpretálásakor, a képsorozatról való szövegalkotáskor és a „Mit csináltál vasárnap?” kérdés megválaszolásakor a hosszú, összefüggő szöveg többoldalú nyelvi elemzését végezték el a kutatók. A mesélést kívánó feladatokban a beszédtevékenység ösztönösségét és szituációhoz kötöttségét vizsgálták. Az egy közismert gyermekjáték szabályainak ismertetésekor arra a kérdésre kerestek választ, hogy mennyire általánosak a verbalizált jelentések, valamint hány játékfázist és szereplőt tudnak megkülönböztetni, tehát mennyire tudják magukat a gyerekek függetleníteni egy adott szituációtól. A tárgyleírás feladat az objektum deskripciójának a színvonalára és a metanyelvi funkció szintjére irányult, arra, hogy a tanuló mennyire képes a nyelvet önálló tevékenység tárgyává tenni (Pap 1972a).

A vizsgálati eredmények feldolgozásánál a kutatók kiemelték a felesleges kötőszavakat és a mellőzhető frázisokat. Ezután a mondatok szerkezetét vizsgálták, amely során az egyszerű és összetett mondatok, valamint az alá- és mellérendelő mondatok gyakoriságát figyelték meg. Ezt követően a megnyilatkozások tartalmi elemzését végezték el, összegyűjtötték az említett szereplők és események számát. Továbbá statisztikai kimutatást készítettek a hiányzó kötelező elemek számáról. A nyelvi sajátosságok elemzéséhez különféle mutatókat készítettek, mint például a szöveg általános színvonalát tükröző mutatókat, a szituációhoz kötöttséggel kapcsolatos mutatókat, valamint a szöveg redundancia-mutatóit (a fölöslegesen ismételt nyelvi elemek mutatóit) (Pap 1972a).

A szociális helyzet feltérképezéséhez a kutatók a szülőkhöz juttattak el kérdőíveket, valamint az iskolai dokumentumokat használták fel. Erre azért volt szükség, hogy a szociális helyzetre vonatkozó információkat a nyelvi adatokkal egybe lehessen vetni. A szülők legmagasabb iskolai végzettségére, foglalkozására és a család jövedelmére vonatkozó adatokra voltak kíváncsiak. A szülők iskolai végzettségét négy kategóriára osztották: a nyolc általánosnál kevesebb osztállyal, a nyolc általánossal és szakmunkás-bizonyítvánnyal, az érettségivel és a főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezők csoportjára. Foglalkozásukat tekintve öt osztályba sorolták őket: háztartásbeliek, segéd- és betanított munkások, szakmunkások, értelmiségiek és vezetők (Pap 1972a: 219–20).

Az eredmények alátámasztották Bernstein hipotézisét. A vizsgálat mutatói alapján bizonyították a korlátozott és kidolgozott kódhoz való tartozást Magyarországon is. A magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek nyelvhasználatára jellemzőbb a bonyolultabb szerkezetű, felesleges kötőszavaktól és terjengős kifejezésektől mentes mondatalkotás, a szituációtól való elvonatkoztatás és a gazdag szókincs. Fontos megállapítás az is, hogy az angol és a magyar nyelv közötti különbség nem akadályozta a

nyelvhasználatbeli eltérések kimutatását. Összegezve, a nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében Magyarországon is különbségek mutatkoznak, amelyek egyértelműen a szociális helyzettel hozhatók összefüggésbe. Mivel Pap Mária és Pléh Csaba első osztályos gyerekek nyelvi produkcióit vizsgálták, arra a következtetésre jutottak, hogy a korlátozott kódú tanulók eleve hátrányos helyzetből indulnak iskolai tanulmányaik megkezdésekor (Pap 1972a).

2.5. További kutatások Magyarországon

Réger Zita először 1990-ben, majd 2002-ben újra megjelent *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány* című könyve a nyelvi hátrány kérdéskörével foglalkozik. Könyvében nagy hangsúlyt szentel a nyelvi szocializáció, a nyelvi hátrány és a kultúra összefüggésének. A nyelvi hátrányt a beszélés etnográfájának szemszögéből vizsgálja. Azt állítja, hogy az iskolában különbséget tesznek különböző nyelvhasználati, interakciós, jelentésvételezési módok között, némelyeket többre értékelik, mint másokat. Ez az eltérő nyelvi szocializáció eredménye, amely az iskolai teljesítmények alakulását is befolyásolhatja. A magasabb státusú családok ugyanis nagyobb hangsúlyt fektetnek az írott szövegek (mesék, regények) megismerésére, mint az alacsonyabb rétegből származó családok (Réger 2002: 120–43).

Kontra Miklós és kutatócsoportja a rendszerváltáskori nyelv és társadalom viszonyát vizsgálja (Kontra 2003). Nagy volumenű kutatásuk a teljes magyar nyelvterületet veszi górcső alá, amelyben a helyes, a beszélők által helyesnek ítélt és a használt nyelvi formák viszonyát vizsgálják. Kitér a kérdéses nyelvi változókra, így a *-ba/ban*, *-be/ben* ragok használatára, az ikes igék változására, az *ami/amely* vonatkozó névmásokra, a *tudnék* E/1 személyben történő ragozására, a suksükölésre és a szukszükölésre, az *-e* kérdőszó helyére a mondatban, valamint a *miatt* és *végett* névutók viszonyára. A kutatás eredményét bemutató kötet egyik fejezetében az iskolázottság nyelvhasználatra gyakorolt hatásait vizsgálják (2003 Kontra: 170–80). Megállapítja, hogy vannak olyan esetek, amikor az iskolázottság emelkedésével nő a standard változatok használata, ugyanakkor olyan esetek is előfordulhatnak, amikor ez fordított irányt vesz, ekkor jönnek létre a hiperkorrekt változatok. A magyar iskolák célja a standard nyelvi változat elsajátíttatása, ami egyesek szerint megvalósítható. Eszerint az emberek beszéde azért helytelen, mert az iskolai oktatás nem megfelelő. Az iskolai végzettség növekedésével az emberek beszéde feltehetően kevésbé tér el a standardtól, de bizonyosan nem szünteti meg

őket. A lakóhely tekintetében Kontra Miklós arra jut, hogy különbségek vannak a városi és a falusi beszélők között (Kontra 2003: 170–87).

A Miskolci Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetében is folynak kutatások a nyelvi hátrány problematikájával kapcsolatosan. A szociolingvisztikai kurzusokon több hallgató is foglalkozott Bernstein elméletével, hiszen az egyetem vonzáskörzetében, az északkeleti országrészben főként hátrányos helyzetű települések találhatók, amely lehetővé teszi az ilyenfajta vizsgálatokat. Kivétel nélkül mindegyik felmérés igazolja a Bernstein-hipotézist (Gréczi-Zsoldos 2012: 10). Hilovszky Eszter szakdolgozatként mutatta be a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében található Ózd két iskolájában végzett vizsgálatát. Az egyik intézményben a személyiségközpontú pedagógia jegyében oktatnak, míg a másikban sok a tanulási problémával küszködő diák. A két iskolát összehasonlítva arra az eredményre jutott, hogy éles kontraszt mutatkozik a tanulók összetételében, a hátrányos helyzetű gyerekek számában és a szülők iskolázottságában. A diákok nyelvi kompetenciája ennek megfelelően alakul, tehát Hilovszky Eszter szintén igazolja Bernstein elméletét (Hilovszky 2010).

3. A nyelvi hátrány vizsgálata miskolci és vilmányi gyerekek körében

Basil Bernstein, valamint Pap Mária és Pléh Csaba első osztályos gyerekek, Dennis Lawton pedig középiskolás diákok nyelvi produkcióit vizsgálta. Dolgozatomban arra voltam kíváncsi, hogy az általános iskola felső tagozatában megtalálható-e a fentebb említett kutatók által bizonyított nyelvi hátrányos helyzet, ezért egy miskolci és a vilmányi általános iskolában végeztem kutatást. A továbbiakban ennek módszertanát, valamint eredményét ismertetem.

3.1. Vilmány és Miskolc

A vizsgálatomat szegény körülmények között élő, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők, valamint gazdagabb, magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők, jobb anyagi körülmények között élő gyerekei körében végeztem. Ez lehetőséget adott arra, hogy a nyelvi hátrány és a nyelvi előny témakörét két különböző intézmény és tanulói közösség körében végezhessem el. Mivel lakóhelyemen, Vilmányban sok a hátrányos helyzetű, alacsony iskolai végzettségű szülőktől származó roma gyerek, ezért választottam a Vilmányi II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola diákjait adatközlőimnek. Emellé kontrollcsoportként a Miskolcon található Fazekas Utcai Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola néhány diákja állt rendelkezésemre.

Vilmány Borsod-Abaúj-Zemplén megye északi részén, a szlovák határhoz közel található község. 1467 lakosának 80%-a roma származású. Nagy a munkanélküliségi ráta, sok család a foglalkozást helyettesítő támogatásból, a családi pótlékból és egyéb szociális juttatásokból tartja fenn magát. Sokuknál az infrastruktúra teljes hiánya jellemző: az otthonokban nincs vezetékes víz, gyakran az áramszolgáltatás is szünetel a kifizetetlen csekkek miatt, a téli tüzelő beszerzése is nehézséget okoz. A községben minimális a munkahely, a dolgozni vágyóknak ingázniuk kell a megélhetés reményében. Kevés család rendelkezik autóval, így sokan nehézkesen tudják megoldani, hogy a falun kívüli helyekre eljussanak, ami a lakosok továbbtanulását és munkavállalását is hátráltatja. Így az emberek leginkább a helyi közmunkaprogramokban vesznek részt csekély bérért és rövid ideig (mindösszesen 1–2 hónapig, amely elérhetővé teszi számukra a foglalkoztatást helyettesítő támogatást). A teljes lakosságból 223 fő általános iskolai korú, azonban a helyi általános iskola 182 diákkal működik, ami azt mutatja, hogy többen másik település iskolájába íratják be gyermekeiket. Ez főként a nem roma származású családoknál fordul elő, azonban a

tendencia egyre elterjedtebb a cigányoknál is az iskolában uralkodó magatartásproblémák miatt. Az intézmény összlétszámának 98%-a hátrányos helyzetű, roma származású gyerek. A maradék 2% is hátrányos helyzetű, viszont nem cigány származású. Ebből 25 fő veszélyeztetett, ami azt jelenti, hogy a gyermek halmozottan hátrányos helyzetű és valamelyik szülője börtönbüntetését tölti. Az iskolában is egyre több a bűncselekmény, gyakoriak az atrocitások.

Miskolc Borsod-Abaúj-Zemplén megye székhelye. Nagy a vonzáskörzete, így iskoláiba a gyerekek sokszínű családi körből, a megye számos pontjáról érkeznek. Jelen vannak a legszegényebb körülmények közül származó tanulók is, valamint a gazdagabb családi háttérrel rendelkező gyermekek is. Olyan iskolát kerestem, amelyik jobb családi és anyagi háttérű diákokat oktat. Választásom a Fazekas Utcai Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolára esett, ugyanis a 620 tanuló közül mindössze 25 fő hátrányos, ebből 6 diák halmozottan hátrányos helyzetű. A szülők nagy gondot fordítanak gyermekeik oktatásának minőségére. Jellemző, hogy iskola utáni foglalkozásokra, szakkörökre járnak a diákok, zenét tanulnak, idegen nyelvi készségeiket fejlesztik különórákon.

A két iskola között mintegy 60 km van, amely a helyi közlekedési viszonyok között soknak mondható. Számolnunk kell a nyelvjárási különbségekkel: azzal, hogy a miskolci diákok főként a köznyelvet beszélik, a vilmányi gyerekek pedig az arra a régióra jellemző dialektust használják. Ugyanakkor figyelemre méltó az a tény is, hogy a vilmányi iskolában szinte kizárólag cigány származású gyerekek járnak, ami szintén hat a nyelvhasználatra. Ezeket szem előtt tartva választottam két egymástól messze lévő oktatási intézményt, hiszen ez a távolság olyan nyelvi adatokat mutat, amelyek kutatásom szempontjából fontosak.

3.2. A kutatás módszertana

Vizsgálatom elvégzéséhez kérdőívet készítettem, amelyet eljuttattam a fenti iskolák 40-40 tanulójaához. Mindkét intézményben tíz ötödik, hatodik, hetedik és nyolcadik osztályos diák töltötte ki a kérdőívet. Természetesen figyelembe kell venni, hogy az írott szöveg különbségeket mutathat a beszélt nyelvi változattal szemben, viszont a feladattípusokkal ösztönözni próbáltam a gyerekeket a szabadabb szövegalkotásra. Azt mindenképp meg kell említenem, hogy az eredmények értékelésekor a vilmányi gyerekek esetében a számok összege nem 40, mivel egy hatodikos és három hetedikes tanuló megoldása értékelhetetlen.

A feladatlap eleje általános kérdéseket tartalmaz, amelyek segítségével a diákok szociális helyzetét mértem fel. Az életkort azért tartom lényegesnek, mert előfordulhat, hogy a

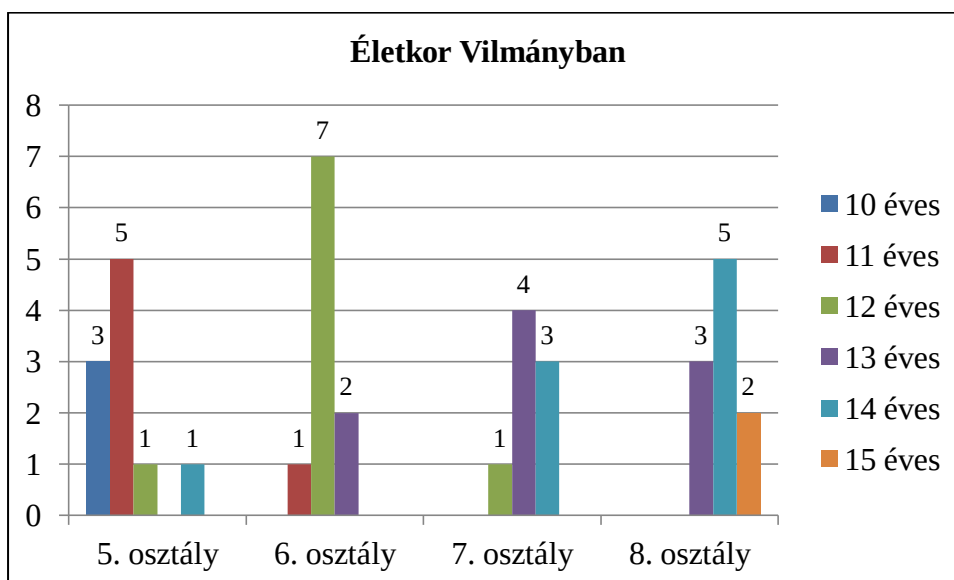
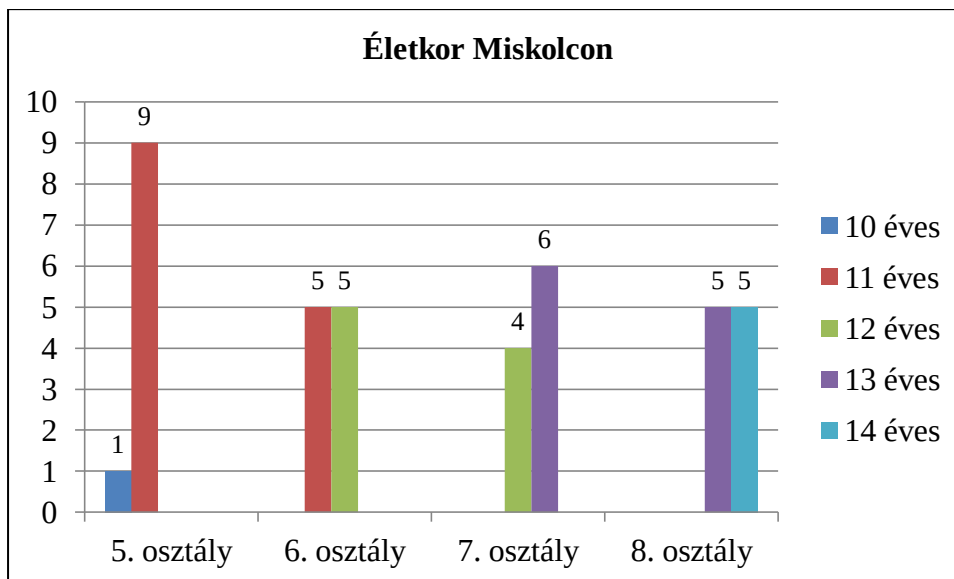
diák idősebb az osztálytársaihoz képest. Ennek több oka is lehet, például a gyerek később kezdte iskolai tanulmányait, esetleg évet ismételt. Ez utóbbi a vilmányi iskolában gyakran előfordul. Nem ritka, hogy 14–15 évesen 5. vagy 6. osztályos tanulmányait végzi. A testvérek száma is meghatározó a nyelvi hátrány kérdéskörében, hiszen a többgyerekes családok általában hátrányos helyzetűnek minősülnek. Ráadásul Vilmányban a nagycsalád jellemző, egyke gyerek szinte nem is jár az iskolába. Ezzel szemben nem ritka az öt-, hat-, sőt tízgyerekes család sem. A szülők iskolai végzettségére és foglalkozására is fontos volt rákérdezni. Az anyagi háttérre vonatkozóan a számítógép, a televízió és az autó megléte vagy hiánya volt fontos, ugyanis ezek birtoklása valamelyest jobb anyagi körülményekre utalnak. Végül a gyerekek olvasottságára voltam kíváncsi: arra, hogy vannak-e otthon könyveik, valamint olvasnak-e.

A kérdőív második része szövegalkotást igénylő feladatokat tartalmaz. Két képleírást kellett elvégezniük a gyerekeknek. Az egyik egy kislányt ábrázol, aki éppen palacsintát kezd el enni. A másodikon egy kisfiú van, aki a házi feladatán gondolkodik. Természetesen ennél a két feladatnál többféle megoldást is vártam, hiszen ugyanazt a képet a gyerekek különbözőképpen láthatják, másra helyezhetik a hangsúlyt. Arra viszont külön kértem őket az instrukcióban, hogy 4–5 mondatban foglalják össze, amit látnak. Ez azért volt szükséges, hogy kiderüljön, mennyire összefüggő, logikailag, szemantikailag értelmes mondatokat tudnak alkotni és azokat összekapcsolni alárendelő vagy mellérendelő viszonyal. Ezeken kívül két feladat igényelt szövegalkotást, az egyik, hogy mit csináltak vasárnap. A feladatot nehezíthette, hogy a kérdőívet pénteken volt alkalmam eljuttatni a diákokhoz, tehát 5 napra visszamenőleg kellett emlékezniük a vasárnap történéseire. Ennél a kérdésnél főként arra voltam kíváncsi, hogy mennyire lesz felsorolásjellege a megoldásnak, esetleg teljes, kerek mondatokban, kötőszavakat, határozószókat, jelzőket használva írják le a vasárnapjukat. Végül azt kellett elmesélniük, hogy mit csinálnak szabadidejükben. Ennél a feladatnál is ugyanazokra a tényezőkre voltam kíváncsi, mint az előzőekben.

A kérdőív harmadik része nyelvhelyességi és dialektológiai szempontból értékelhető feladatokat tartalmaz. Egy másik feladatban szinonimákat kellett keresniük a tanulóknak a *jó*, *computer*, *cipő*, *nagy* és a *burgonya* szavakra. Egy másik kérdés jelentésfelismerésre irányult: tudják-e a gyerekek, mit jelent a *vakaró* szó. A vilmányi cigányság körében egy ételt jelöl, amelyet kenyér helyett fogyasztanak szegényebb időszakokban. Az utolsó feladat is hasonló típusú volt, ebben három tárgy nevét kellett leírniuk.

3.3. A vizsgálat eredményei

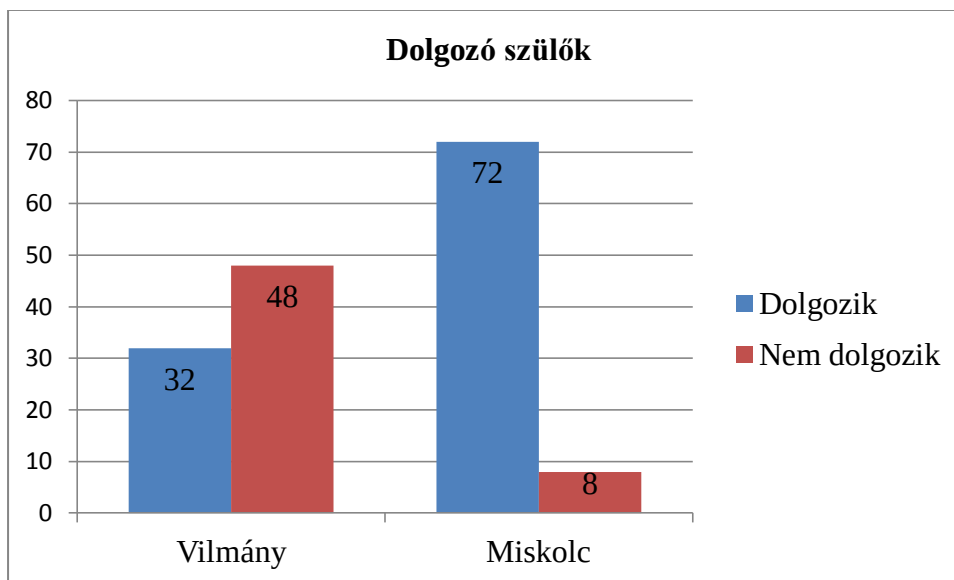
A vizsgálatot osztályokra bontva végeztem el. Ebből arra is tudtam következtetni, hogy a tanuló hány évesen hányadik osztályba jár.



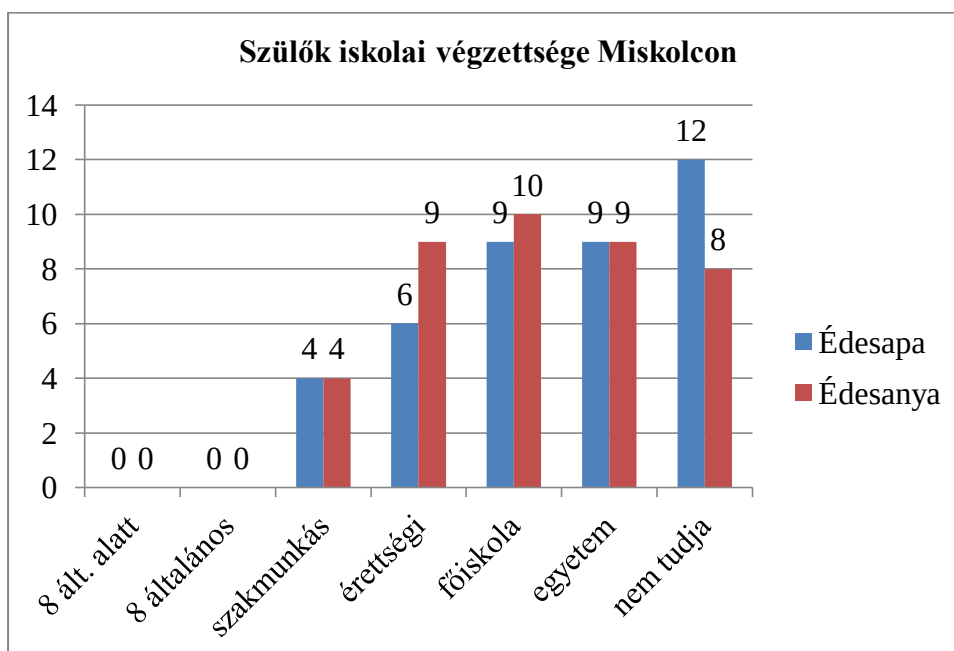
A kor tehát Vilmányban eléggé megoszlik, aminek több oka is lehet, de többnyire az évismétlés a probléma. Ezek a gyerekek azonban nem érettebbek a tőlük fiatalabbaknál, ami a kérdőívek nyelvi produkcióiban is megmutatkozik.

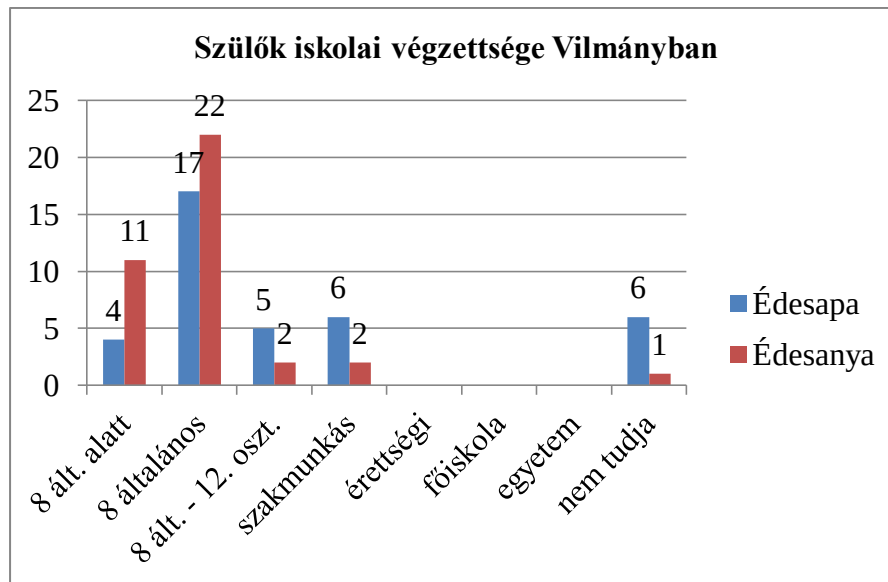
A szülők iskolázottsága és munkahelye a Bernstein-hipotézisben meghatározó, így a vizsgálatom részét is képezi. Miskolcon a negyven diák szülei közül 72 dolgozik, a maradék 8 szülő pedig vagy gyes-en van vagy nem él a családdal. Előfordult azonban olyan kérdőív is, ahol a diák egyáltalán nem jelölte meg, hogy a szülei dolgoznak-e, ami egy ilyen iskola tanulóinál meglepő. A vilmányi gyerekek szülei közül mindösszesen 32-en dolgoznak, ezek

többsége a helyi közmunkaprogramban vesz részt. Százalékos arányban ezek az adatok Miskolcon 90%-ot, Vilmányban viszont csak 40%-ot mutatnak. Ez tehát azt bizonyítja, hogy a faluban nagy a munkanélküliség. A maradék 60% segélyből és családi pótlékból él. Természetesen azt is figyelembe kell venni, hogy sok az olyan család, ahol csak az egyik szülő dolgozik, a másik nem, de még így is magas ez a szám.



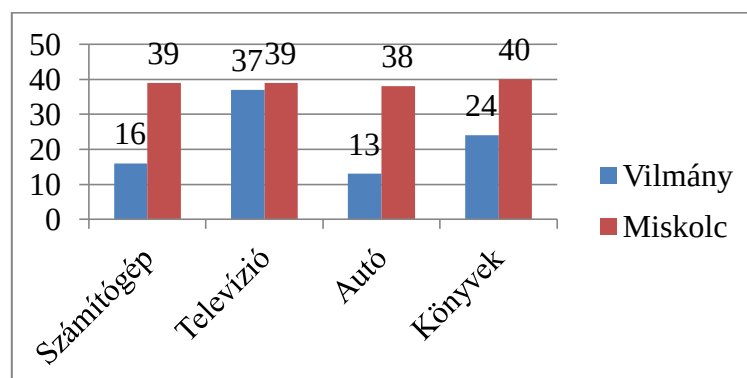
Az iskolázottsággal is össze kell vetni azt, hogy dolgoznak-e a szülők, mert minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik a dolgozó szülő, többnyire magasabb a bére, ami jobb életkörülményeket eredményez. A válaszok azt mutatják, hogy a miskolci iskolába járó diákok szülei között a legalacsonyabb iskolai végzettség az érettségi, míg Vilmányban a legmagasabb végzettség sem éri el az érettségit. Itt főként a nyolc osztállyal rendelkezők dominálnak, míg Miskolcon az érettségi, a főiskolai és az egyetemi végzettség megoszlik.





Az azonban mindenképp érdekes, hogy a miskolci diákok közül viszonylag sokan nem tudták megmondani, hogy milyen iskolai végzettséggel rendelkeznek a szülei. Vilmányban ezzel szemben elvétve találtam olyan kérdőívet, ahol ne lenne pontosan feltüntetve, hogy hány osztállyal rendelkezik az adott szülő.

Fontosnak tartottam a számítógép meglétét is, hiszen ez manapság szinte elengedhetetlenné vált az információszerzésben. Miskolcon a diákok 97%-ának van otthon számítógépe, egy gyereknek nincs, aki viszont nem írta le, hogy a szüleinek van-e. Vilmányban a gyerekek 65%-a rendelkezik otthon számítógéppel. Ez természetesen még nem jelenti azt, hogy internet-hozzáférésük is van. A számítógépet viszont csak a miskolci diákok használják tanulásra, információszerzésre. A vilmányiak főként játszanak vagy a Facebook-ot használják. Érdekes, hogy a vilmányi gyerekek körében mindenkinek van otthon televíziója, azonban főként szappanoperákat, egyéb sorozatokat, meséket néznek, a miskolci diákok viszont híreket, ismeretterjesztő műsorokat is. Az anyagi helyzet felméréséhez az egyik lehetőség az autó megléte, illetve hiánya. Az is fontos, hogy hány autóval rendelkezik egy család. Az eredmények azt mutatják, hogy a miskolci diákok családjai körében mindössze kettőnek nincs autója, a többi család viszont gyakran egynél több autóval rendelkezik.



A könyvek sokat segíthetnek a diákok nyelvi fejlődésében, szókincsük gyarapodásában, ezért szerepel egy ilyen jellegű kérdés is a feladatlapon. A miskolci gyerekek mindegyikének vannak otthon könyvei, amelyekből néhányat el is olvastak. Természetesen változó, hogy melyik diák hány könyvet olvasott. Néhányan címek felsorolásába kezdtek, voltak azonban olyanok is, akik csak annyit írtak, hogy „*Igen, többet is elolvastam már.*”. Viszonylag sokan olvasták a kötelező olvasmányokat, például az Egri csillagok, A Pál utcai fiúk, Szent Péter esernyője című regényeket, valamint egyéb ifjúsági regényeket, bestsellereket (pl. Harry Potter, Alkonyat, Eragon). Az egyik diák meglepő módon angol nyelvű könyveket olvas, ami elég ritka az ilyen korú gyerekek körében. Vilmányban azonban a diákok korántsem olvasnak ennyit, a negyven tanuló felének vannak otthon könyvei, ami nem jelenti azt, hogy olvasta is azokat. Volt olyan gyerek, aki a következőt írta: „*Nincs utálok olvasni és idegesít*” (a helyesírási hibák javításától eltekintek, hiszen dolgozatomban jellegéből adódóan valós és nem javított nyelvi adatokra van szükségem). Azok pedig, akiknek van otthon könyve, főleg meséket olvastak (pl. Piroska és a farkas, Pöttöm Panna). Olyan is előfordult, hogy a diák olvasott már könyvet, de a címére nem emlékszik. Jelentős különbség mutatkozik tehát a miskolci és a vilmányi iskola diákjainak olvasottságában. Az olvasottság hiánya vezethet nyelvi hátrányhoz.

A szövegalkotást igénylő feladatoknál általánosságban elmondható, hogy változó terjedelemben írnak a diákok. Szinte lényegtelen, hogy melyik iskolában tanulnak, hiszen mindkét intézmény tanulói között vannak olyanok, akik többet írtak, míg olyanok is, akik kevesebbet. A tómondatok száma azonban magas, amit időhiány okozhatott – ez azonban nem lehet valós ok, hiszen 45 percük volt a kérdőív kitöltésére –, esetleg nem vették elég komolyan a feladatokat.

A két képleírásnál sokféle megoldás született. Egyrészt voltak olyan tanulók, akik semmit nem írtak. A feladatban hangsúlyoztam, hogy 4–5 mondatban foglalják össze, mit látnak a képen. Ennek ellenére 33-an egy-két mondatban írták le gondolataikat, például az egyik miskolci hatodikos fogalmazásában – aki érettségizett szülők gyermeke – (2. sz. melléklet) az első mondat egy alany-állítmányi kapcsolatból álló tómondat, míg a második alárendelő összetett mondat tárgyi mellékmondat, viszont egyik sem hosszú. A másik képnél egy hetedikos (3. sz. melléklet) csak tómondatokat használ, ami utalhatna a diák hanyagságára, de mind a négy szövegalkotást igénylő feladatnál ilyen formában ír (4. sz. melléklet; 5. sz. melléklet). A mondatoknak gyakran nincs se eleje, se vége, írásjeleket nem alkalmaz, nem kezd mondatot nagybetűvel. Édesapja kamionsofőr, édesanyja pedig az

egyetemen dolgozik, azonban az iskolai végzettségükről nem nyilatkozott, így az ő esetében nehéz összefüggést találni a szülők iskolai végzettsége és a nyelvéllapota között.

Született a miskolci diákok körében hosszú, logikus megoldás is. Az egyik nyolcadikos tanuló (6. sz. melléklet; 7. sz. melléklet; 8. sz. melléklet) gyakran alkalmaz összetett mondatokat (az alárendelő és mellérendelő összetett mondatok nagyjából hasonló arányban vannak), gazdag szókinccsel ír, a részleteket is szem előtt tartja, az időrendiséget többféleképpen jelöli, az írásképe rendezett, azonban néhol helyesírási hibák lelhetők fel. Fontos megemlíteni, hogy egyetemi diplomával rendelkező szülők gyereke írta ezeket, akinek ráadásul nincs testvére, a szülei pedig sokat foglalkozhatnak a fejlődésével.

Az is előfordult, hogy a képleírás helyett egy történetet talált ki a gyerek. Az egyik hatodikos gyereknel fordult ez elő (9. sz. melléklet), aki csak egyszerű mondatokat alkalmaz, ahol kapcsolatos mellérendelés van, ott is két külön mondatra bontja az összetett mondat tagmondatait. Ez jellemző a többi feladatmegoldására is (10. sz. melléklet). Ebben az esetben az ellentétes mellérendelő összetett mondatot bontja két külön mondatra. Ezen kívül hibás az egyeztetés: a mondat elején még *kutyáimhoz* alak van, a mondat végén pedig a *vele* szóval utal a kutyára, a következő mondatban pedig a *kutyámat* szó szerepel. Pontatlanul fogalmaz, nem tudjuk meg, hogy hány kutyája van. Született még olyan fogalmazás, amelyben egy történetet talált ki a diák (11. sz. melléklet). A képen látható lánynak nevet adott, konkrét szituációba helyezte, a korát is meghatározta, tehát fantáziáját használta a diák, ami értékelendő, hiszen elvonatkoztatott. Ugyanez jellemzi a másik képleírást is (12. sz. melléklet). Mindkét megoldására jellemző a jelzőhasználat, valamint összetett mondatokat is alkalmaz, bár néhol a két tagmondatot szétbontja. Egy másik hatodikos szellemes fogalmazást írt (13. sz. melléklet). Nem alkot hosszú mondatokat, a megoldás elején csak egyszerű mondatokat alkalmaz, míg a feladat végére megjelennek az alárendelő összetett mondatok is. A fogalmazvány végén található szóláshasonlat meglepő volt számomra.

Ritkán fordult elő, hogy valaki a válaszában utaljon arra, hogy a kérdésre felel. Az egyik ötödikes diák expliciten jelölte mondatában, hogy az adott képen látja a kislányt (14. sz. melléklet). Fogalmazása részletekbe menő, hiszen a tanuló megszámlolta a képen látható palacsinták számát, valamint meghatározta, hogy milyen öntet csorog a palacsintákon. A ható ige alkalmazásával pedig azt bizonyítja, hogy képes elvonatkoztatni, az adott szituációba tudja magát képzelni. Volt olyan is az ötödikesek körében, aki tárgyessélt jelölte, hogy a kérdésre válaszol (15. sz. melléklet). Az írásképe zavaros, az egész fogalmazás egyetlen többszörösen összetett mondatból áll, néhol elhagyja az ékezeteket (*mar*), vesszőket.

Az egyik nyolcadik osztályos diák egyedülálló módon saját ismereteit is belefüzte a képleírásba (16. sz. melléklet). A saját ismereteinek pozitív értékelését a helyesírási hibák rontják. Egyetlen összetett mondat található a fogalmazásban, amelyből hiányzik a tagmondatokat elválasztó vessző. A többi mondat egyszerű, amelyek vontatottá teszik a megoldást, ellensúlyozzák a széles látókör megjelenését.

Összességében jellemző a miskolci diákokra, hogy viszonylag hosszú, értelmes, logikusan felépített fogalmazásokat írtak. A legtöbben betartották a Foglald össze 4–5 mondatban! instrukciót, viszont akadt egy-két kivétel. Általánosan jellemző, hogy gazdagon használnak jelzőket. Összetett mondatokat azonban inkább csak a képleírásoknál alkalmaztak, ebben az esetben is gyakran a tagmondatokat elkülönítették egymástól, tehát a főmondatot és a mellékmondatot ponttal választották el. Azt azonban érdemes megfigyelni, hogy alárendelő összetett mondatokat nem igazán használtak, főként kapcsolatos, esetleg választó mellérendeléseket írtak. Előfordult, hogy elszakadtak a szituációtól és a képzeletükkel egészítették ki a történeteket, ami főként fiatalabb korban jellemző (különösen a hatodik osztályosokra). A gyerekek 25%-a válaszolt a szituációhoz kötötten, tehát a negyven diákból átlagosan 10 tanuló jelölte valamilyen módon (tárgyraggal, határozószóval), hogy az adott képről ír. Írásjeleket csak ritkán hagytak el, például alárendelő viszonyban lévő tagmondatok közül hiányzott a vessző. A legtöbb esetben a Mit csináltál vasárnap? és Mit csinálsz szabadidődben? kérdésekre felsorolással válaszoltak, mindössze 25%-uk válaszolt mondatokkal, ettől kevesebben összetett mondatokkal.

A vilmányi iskolások körében is változó megoldások születtek a szövegalkotások során. Elöljáróban azonban elmondható, hogy ezeknél a gyerekeknél több az egyszerű tagolatlan, kevesebb az összetett mondat, a fogalmazások rövidebbek, néha értelmetlenek. Az egyik ötödikes (17. sz. melléklet) minden mondatot új sorban kezdett. A mondatok között kapcsolat nem lelhető fel, közöttük nincs kohézió, előre- és hátrautalás. Olyan érzésünk támad, mintha egymástól független elemekből felépülő mondathalmazt olvasnánk. Ugyanez a tanuló a másik képleírás esetében már nagy kezdőbetű és írásjelek nélkül ír (18. sz. melléklet), míg két kérdéssel ezelőtt mondatok voltak jellemzőek, viszont kapcsolatos mellérendelést használ, ami nem volt jellemző előtte. Ez a tanuló a Mit csináltál vasárnap? kérdésre (19. sz. melléklet) és a következő „Mit csinálsz szabadidődben? kérdésre (20. sz. melléklet) adott válaszát vizsgálva azt vehetjük észre, hogy ha egyszerű tömondatokban ír, alkalmazza a nagy kezdőbetűt és a mondatvégi írásjeleket, azonban ha összetett mondatokat próbál összeállítani, mindezeket elfelejti és csak szavakat ír egymás után. A *bemek* igealak használata lehet az internetes szleng hatásának az eredménye, ugyanakkor lehet nyelvjárási alak vagy elírás is.

Az *esőnek* alak esetében vélhetően pótlónyúlás figyelhető meg, elképzelhető, hogy a gyermek az északkeleti területen jellemző félhosszú *e*-vel ejtett *esőnek* alakot írta le.

Az, hogy a diákok minden mondatot ugyanazzal az alannal kezdenek, meglehetősen általános a vilmányi iskolások között. Nem tudnak a mondatok között utalásokat végrehajtani, mindegyik elején megjelölik az alanyt (21. sz. melléklet; 22. sz. melléklet; 23. sz. melléklet). A 23. sz. mellékletben is megfigyelhetünk nyelvjárási alakot (*fogi*), amely gyakori az északkeleti régióban (Kiss 2003: 358).

A miskolci diákokhoz hasonlóan itt is kevesen jelölték meg fogalmazásukban, hogy arra válaszolnak, mit látnak a képen. Az egyik hatodikos (24. sz. melléklet; 25. sz. melléklet) fogalmazása diszgrafiás tüneteket mutat, mégis a tanuló jelöli, hogy amit leír, azt a képen látja. Egy másik hatodikos az időviszonyokat jelöli (26. sz. melléklet). Látható, hogy a tanuló fontosnak tartja jelölni a jelen időt a *most* határozószóval, holott ez elhagyható. Fontos megemlíteni a *kezébe* alakot, hiszen helyette a *kezében* formának kellene állnia. Ez azzal magyarázható, hogy nyelvjárásainkban igen ritka a *-ban/-ben* rag. Helyét a hol? kérdésre felelő esetekben a *-ba/-be* tölti be (Kiss 2003: 358). Ugyanez a diák azonban a másik képleírásnál keveri az igeidőket, használ jelen és múlt idejű alakokat is (27. sz. melléklet). Fellelhetünk nyelvjárási alakot is a fogalmazásban (*csináli*), amely az északkeleti régió sajátja (Kiss 2003: 358).

Ritkán, de előfordult, hogy hosszú fogalmazások születtek a vilmányi tanulók körében. Az egyik hatodikos esetében például (28. sz. melléklet) – ha a helyesírási hibáktól eltekintünk – azt vehetjük észre, hogy a gyerek betartotta a feladatban szereplő instrukciót, 4-5 mondatban összefoglalta, mit látott a képen, alkalmazott összetett mondatokat, néhány jelzőt. Ez szinte egyedülálló a vilmányi diákok között. Az is érdekes, hogy az *-i* toldalékot nemcsak igealakban (*hozi*, *csinálni*, *adi*), hanem birtokos személyjel esetében is használta a *-ja/-je* helyett. A Mit csináltál vasárnap? (29. sz. melléklet) és a Mit csinálsz szabadidődben? kérdésre (30. sz. melléklet) adott válaszában észrevehető a szándék, hogy bőbeszédűen írja le a tevékenységeket, amit vasárnap csinált vagy a szabadidejében végez. Érdekes viszont az, hogy indulatszókat alkalmaz (pl. *jaj*), ami szintén egyedülállónak mondható, így az élőszóbeliségre jellemző fordulatok keverednek az írott szövegbe. Fontos megemlíteni a *tartsa* alakot, ami jellemző a vilmányi nyelvjárásra. A beszélők gyakran alkalmaznak felszólító módú alakot kijelentő módú helyett (például *tartsa* - *tartja*, *meghatja* - *meghassa*, *meqlátja* - *meqlássa*).

Összességében azt állapíthatom meg a vilmányi gyerekek nyelvi produkciójáról, hogy összetett mondatokat alig alkalmaznak. Ha mégis elfordul összetett mondat, akkor csak az az

egyetlen szerepel a fogalmazásban. Ezek is főként kapcsolatos mellérendelések, alárendelő mondatok csak nagyon ritkán fordulnak elő. Az összetett mondatok száma feladattípustól függ, a képleírásoknál átlagosan 5 gyereknél, a másik két kifejtős kérdésnél pedig 8-nál található. A legtöbben azonban egyszerű tömondatokkal fogalmaznak, amelyek hemzsegnek a szóismétlésektől és a helyesírási hibáktól. Az írásjeleket is gyakran elhagyják, többen nem kezdik a mondatokat nagy kezdőbetűvel, így olyan érzésünk támad, mintha nem is mondat lenne ott. Jelzőket is kevesen alkalmaznak, ami szintén feladattípus-függő. Az első képleírásnál 8 gyerek használt jelzőket, a másodiknál már csak három, a másik két fogalmazásban pedig csak egy („*Disznót vágtunk. Nagy volt.*”). A szituációnak megfelelően három diák írt, csak ők jelölték azt, hogy az adott képről írnak. A 4–5 mondatos szabályt a tanulók egynegyede tartotta be, a többiek figyelmen kívül hagyták. A Mit csináltál vasárnap? és Mit csinálsz szabadidődben? kérdésekre kevés kivétellel csak felsorolást írtak, de a képleírásoknál is előfordult, hogy nem mondatokban válaszoltak. Előfordult az is, hogy érthetetlenül írtak (pl. nem lehetett elolvasni, nem építette fel logikusan a mondatokat), ugyanakkor akadtak értékelhetetlen megoldások is (pl. két tanuló mindegyik feladathoz a következőt írta: „*Semi*” vagy trágár szavakat használt).

A dolgozat harmadik része dialektológiai jellegű. Az egyik feladat feleletválasztós teszt volt, két mondat közül kellett kiválasztania a diáknak az általa helyesnek vélt megoldást. Az első mondatpár a következő volt: *Elmegyek nagymamámhoz. – Elmegyek nagymamámnál.* A miskolci tanulók közül mindenki a *-hoz* ragos alakot választotta, viszont a vilmányiak közül mindössze tizenhárman, huszonhárman pedig a *-nál* raggal ellátott mondatot vélték helyesnek. Mivel Vilmányban élek, így én is tapasztalom, hogy a beszélők ebben a térségben gyakran használják a *-nál/-nél* lokatívuszi ragot a *-hoz/-hez/-höz* latívuszi rag helyett. Így nem meglepő, hogy a gyerekek is ezt a formát tanulják meg szüleiktől és használják a mindennapi életben, így az iskolában is. A második mondatpár a *Pisti nagyon okos. – A Pisti nagyon okos.* volt. A miskolci diákok szintén mindannyian az első megoldást választották, míg Vilmányban huszonhárman a névelő nélküli alakot, tizenketten pedig a névelős formát gondolták helyesnek. Ez főként a dél-dunántúli nyelvjárási régióra jellemző, valamint Budapest térségére, valószínűleg ennek hatásaként jelentkezik az északkeleti országrészben is. A harmadik és a hatodik mondatpár a suksükölésre és a szukszükölésre irányult: *Nemsokára meglátjuk az őzeket. – Nemsokára meglássuk az őzeket.; A testvéreimmel megosztjuk a csokit. – A testvéreimmel megosszuk a csokit.* A válaszadások alapján arra az eredményre jutottam, hogy a miskolci iskola tanulói nem, míg a vilmányi diákok suksükölnek és szukszükölnek. Az első mondatnál huszonegyen, a másodiknál tizenkilencen választották a helytelen alakot. Ezek

az alakok az északkeleti nyelvjárás jellemzői. A negyedik mondatpár esetében (*Zsuzsi hazamegy. – Zsuzsi hazamegyen.*) a miskolci diákok mindannyian az első alakot vélték helyesnek, azonban Vilmányban a második forma túlsúlyát vártam, ugyanis jellemző erre a térségre a *megy* ige E/3. személyben *-en* raggal való ellátása. Ennek ellenére huszonhatan a *hazamegy* variánst jelölték helyesnek és tizenhatan a másikat. Úgy tűnik, a vilmányi térségben is kezd kihalni a *megyen* forma a *megy* javára. Az ötödik mondatpár (*A kislány kihozi az ételt az asztalra. – A kislány kihozza az ételt az asztalra.*) jellemzően az északkeleti nyelvjárás sajátossága (Kiss 2003: 358). Mégis csak hatan vélték helyesnek a *kihozi* alakot Vilmányban. Természetesen Miskolcon mindannyian a *kihozza* formát választották. A hetedik mondatpár (*De jó volna, ha pénzt kapnék! – De jó volna, ha pénzt kapnák!*) sok beszélőnek nehézséget okoz, ami már Miskolcon is jelentkezett, mivel ketten itt is a második alakot vélték helyesnek. Vilmányban pedig a második alakot huszonketten, az első tizennégyen választották, tehát többségében a *-nák* ragot használják E/1 személyben a *-nék* helyett. A nyolcadik mondatpár általános helyesírási problémát, a *j*-ly felcserélésének gyakoriságát vizsgálja (*A kulcsjukon keresztül néz. – A kulcslyukon keresztül néz.*). Ez a miskolci diákoknak is nehézséget okoz, hiszen hárman a *j*-s változatot vélték helyesnek. Vilmányban, bár többségben helyesen válaszoltak, tizenegyen a helytelen formát választották. A kilencedik mondat is hasonlóan általános helyesírási problémát vizsgált, az *-e* kérdőszó helyét a mondatban (*Megkérdezem nem késik-e a vonat. – Megkérdezem, nem-e késik a vonat.*). Sajnálatos módon viszonylag sok, hét miskolci diák nem az ígéhez csatolta az *-e* kérdőszót. Vilmányban ez a szám huszonötre ugrott. Végül a tizedik mondatpár esetében a páros szervek többes számban való használatának gyakoriságát vizsgáltam, ugyanis a magyar nyelv ősi sajátossága, hogy ezeket egyes számban használja (*Fájnak a szemeim. – Fáj a szemem.*). A miskolciak közül hatan, a vilmányiak közül pedig tizennégyen válaszoltak helytelenül. Valószínűleg idegen nyelvi hatás eredménye ez, mivel ezekben a nyelvekben a páros szerveket szabályosan többes számban kell használni. A miskolci diákok az első hat dialektológiai kérdésben a köznyelvi norma szerinti helyes alakot választották, míg az utolsó négy általánosabb jellegű mondatpár közül néhányan a helytelen alakot választották. Ebből arra következtethetünk, hogy a miskolciak nem beszélnek nyelvjárásban, viszont a helyesírásukon még van mit javítani.

A *vakaró* mibenléte nagy nehézséget okozott a miskolci gyerekeknek. Összesen nyolcan tudták, hogy mi az (illetve legalább jelentést rendeltek a szóhoz), 32-en pedig vagy nem válaszoltak a kérdésre, vagy odaírták, hogy „*Nem tudom.*”, esetleg másra asszociáltak. Az egyik ötödikeshez hasonlóan (31. sz. melléklet) többen is két opciót említettek meg válaszukban. Egyrészt a megoldás mondattanilag értelmetlen, a vonatkozó névmás használata

helytelen, ami értési zavart kelt. Másrészt a második mondatot az *eledele* kifejezés választékossá teszi. Egy hetedikes a lóvakaróra asszociált (32. sz. melléklet), ami az étel mellett szintén a *vakaró* egyik jelentése. Az egyik nyolcadikos pedig a vakaró valós jelentéséhez közel álló jelentést adott meg (33. sz. melléklet). A diák választékosan, logikusan felépített mondatokban és szép írásképpel válaszolt a kérdésre, azonban érdemes megemlíteni az idézőjel angolos változatának használatát (azt gondolom, ez az internet, a Facebook hatása, hiszen annak szövegdoboza automatikusan felülre helyezi az idézőjelet még magyar helyesírási beállítások mellett is). A tanuló vesszőhasználatát kissé hiperkorrekt, hiszen az *és* előtt akkor is kiteszi a vesszőt, ha nem új tagmondatot indít. Előfordult olyan is, amikor nem tudta pontosan meghatározni a diák a *vakaró* fogalmát, de már hallott róla valahonnan (34. sz. melléklet). Volt olyan is, aki nagyjából tudta a jelentését (35. sz. melléklet). A gyerekek többsége azonban nem tudta, hogy a vakaró egy étel vagy a lóvakaró, így többen csak találgattak. Az asszociációik természetesen nem rosszak, hiszen más értelemben már hallhatták ezt a szót.

A vilmányi diákok körében viszont ez a szó nem okozott problémát. Hárman azt írták, hogy nem tudják. Lehet, hogy nem volt idejük, türelmük, kedvük leírni. Voltak, akik csak az összetevőit írták le (36. sz. melléklet). A *pezső* itt pezsgőt jelent, ami a cigányoknál a szódabikarbónát jelöli. A diák címszavakban írja le a vakaró elkészítésének módját, ami jegyzetnek megfelel, de az instrukciónak nem. Néhány gyermek bővebben leírta a vakaró elkészítésének módját (37. sz. melléklet). A tanuló a zöngésség szerinti részleges hasonulást írásban jelöli (*felvákják*), valamint a *bármilyen* szóban szereplő *ly* [j] hangot hiátustöltőnek érzékeli, így a hiperkorrekt *bármien* alakot használja. Az egyik nyolcadik osztályos leírta, hogy a kenyérhez hasonló tészta, amelyet szegényebb időszakokban esznek (38. sz. melléklet). Az ő esetében az egyeztetés hiánya tűnik fel: *szoktuk csinálík*. Valószínűleg figyelmetlenség miatt történhetett ez meg, esetleg az írás nehézsége okozza ezt számára. A vilmányi diákok tehát mindannyian a cigányételre asszociáltak, tudták az összetételét, elkészítésének módját. Leírásaikban többször használnak tájnyelvi szavakat, mint a miskolciak (például *masina*, *pezsgő*, *krumpli*, *csinálík*).

A szinonimakeresés során érdekes megoldások születtek. Miskolcon a jó szinonimájaként a következő szavakat használták: *jókedélyű*, *finom*, *szuper*, *rendes*, *ügyes*, *nagyszerű*, *remek*, *kiváló*, *helyes*, *tökéletes*, *kedves*, *csodálatos*, *megfelelő*. Vilmányban ugyanezt a feladatot a következőképpen oldották meg: *jaj*, *rossz*, *szúper*, *finom*, *klasz*, *nagyszerű*, *sirály*, *siráj*, *oké*, *nagyon jó*, *kess*, *ügyes*, *job*, *elmegy*, *stabil*, *király*. A vilmányi diákok közül tehát néhányan félreértelmezték a feladatot: gyakran előfordult, hogy szinonima

helyett antonimát alkalmaztak vagy fokozták a melléknevet. Sokan szleng kifejezéseket írtak, ami nem tekinthető hibának. Az egyik ilyen érdekes kifejezés a *kess* volt, amit én az angol *cash* szóból származtatok, bár a jelentése 'készpénz' és nem 'jó'. A gyerekek tehát már hallotta valahol ezt a lexémát, de rossz jelentést kapcsolt hozzá, esetleg újkeletű szleng szó.

A *computer* szó esetében a miskolci gyerekek közül 38-an a *számítógép*, ketten a *gép* kifejezést használták. Vilmányban több megoldás született: *kompjúter*, *számítógép*, *kjompjuter*, *gép*, *laptop*, *telefon*, *számítókép*. A kiejtés szerinti írásmód nem tekinthető rossz válasznak, viszont nem szinonima, csupán írásváltozat, így a feladat szempontjából nem helyénvaló. A *laptop* kifejezésre nem számítottam, hiszen a *számítógép* gyűjtőfogalom, aminek része a *laptop*, mégis csak nagyon ritkán használják a beszélők ilyen jelentésben a *számítógépet*. A *számítókép* pedig jó példája annak, amikor a gyerek félrehallja az adott szót és úgy is írja le. Jelen esetben semmilyen nyelvészeti okát (például zöngéesség szerinti részleges hasonulás) nem látom ennek, ezért egyszerű betűtévésztes is lehet.

A *cipő* lexéma szinonimái a miskolci diákok szerint: *lábbeli*, *csizma*, *bakancs*, *csuka*, *saru*, *cipellő*, *surranó*. A vilmányi tanulók is hasonló szavakat írtak: *csizma*, *lábbeli*, *lábravaló*, *csuka*, *papucs*. A legtöbben a *lábbeli* kifejezést használták.

A *nagy* melléknévhez meglepően kevés szinonimát írtak mind a miskolci, mind a vilmányi diákok. Mindkét csoportban a következő szavak domináltak: *hatalmas*, *óriási*, *magas*, *termetes*, *kiemelkedő*. Vilmányban azonban születtek érdekes megoldások is. Az egyik a már fentebb említett antonima használata szinonima helyett: *kicsi*. A másik az angol *big* alkalmazása. Miskolcon egyetlen gyerek sem használt angol szót szinonimaként.

A *burgonya* lexéma szinonimájaként a miskolci gyerekek a következőket írták: *krumpli*, *pityóka*, *kumpril*. A *krumpli* szót használták a legtöbben, a *pityókát* mindössze ketten. A *kumpril* egyetlen esetben fordult elő, ami lehet elírás, tájnyelvi szó vagy családon belül használatos kifejezés, esetleg félrehallás eredménye. Ennek megfigyeltéhez az adatközlő nyelvi környezetét kellene közelebbről megvizsgálni. Vilmányban ennél több rokon értelmű szó született: *krupli*, *krumpli*, *krupri*, *kupri*, *kumpli*, *krumplri*, *krumli*, *kopéra*, *kompér*. Figyelemre méltó, hogy mindegyik szinonima a *krumpliból* származik, azonban félrehallások miatt a leírása sokféle, esetleg otthoni környezetben ilyen formában használják ezeket a szavakat.

Egyedülálló jelenséget tapasztaltam az egyik miskolci ötödikes esetében: zárójelben megjegyzéseket írt a Mondd más szóval! feladathoz (39. sz. melléklet). A tanuló ugyanis nagy gondot fordított a szemantikai elemzésre, azaz a jelentésre. Mindegyik megjegyzés helytálló, viszont a feladat megoldásában nem lényegesek, ugyanis a feladat szövege nem határozza meg, hogy csak egy szinonimát vagy akár többet is lehet-e írni. A *jó* kivételével mindegyik

kifejezéshez egyetlen lexémát társított. Mindennek ellenére azt is bizonyítja ez az eset, hogy a gyermek gondolkozott és több szó is eszébe jutott.

Az utolsó feladat során három képről kellett megmondaniuk a tanulóknak, hogy mit ábrázolnak. Az elsőn egy fatüzelésű tűzhely volt. A miskolci gyerekek változatos megoldásokat produkáltak. Kilencen nem írtak semmit a kép alá, hárman pedig *sparhelt*nek nevezték. Más szavak is születtek: *régi kályha*, *régi tűzhely*, *régi sütő*, *tűzhely*, *fém kályha*, *fűtőtest*. Azonban többen olyan kifejezéseket használtak, amelyek semmilyen kapcsolatban nem állnak a sparhelttel: *szekrény*, *asztal*, *kisszekrény*, *konyhaszekrény*, *komód*, *irattartó*. Az egyik ötödikes szerint méheket tartanak benne. A vilmányi diákok közül mindenki tudta, hogy mi a sparhelt. *Masinának* 32-en nevezték, amire számítottam, hiszen regionális tájszó. Néhányan a *kályha*, *kájha*, *káha* szavakat használták. Ketten *salgó masinának* hívták, egy diák pedig *sajgómasinának* (ami egy újabb félrehallás vagy népetimológia eredménye). Mivel a vilmányi gyerekek közül sokuknak otthon is van sparhelt, így nem meglepő az eredmény. A városi gyerekek azonban már nem igazán találkozhatnak ezzel a tárggyal, főként ha társasházban élnek.

A második kép egy istállót ábrázolt. Ennél az ábránál a két iskola között nagy különbség nem mutatkozott: a legtöbben egyszerűen *háznak* nevezték. A miskolci diákok körében a következő megoldások születtek: *ól*, *parasztház*, *régi ház*, *ház*, *istálló*, *nádfedeles ház*, *kunyhó*, *régi vidéki ház*, *vityilló*, *pajta*. A vilmányi tanulók használták a *ház*, *szalmaház*, *kép*, *kunyhó*, *kép házzal*, *régi parasztház*, *kunho*, *tanya*, *istálló* szavakat. A miskolciak szókészlete gazdagabb, mégis csak kevesen ismerték fel a képen látható épületet. Ezt esetleg annak tudhatjuk be, hogy a kép minősége nyomtatásban nem volt jó, így az apróbb részleteket nem láthatták. Mégis számítottam a *csűr*, *szérű* kifejezésekre is, amelyek egyáltalán nem jelentek meg. Az *istálló* és *pajta* szavak is csak elvétve találhatók meg a válaszokban. Mindenképp érdemes megemlíteni a *kép* és a *kép házzal* megoldásokat. Ezek valószínűleg a feladat félreértése következtében születhettek, bár ezek a diákok a másik két ábránál jól válaszoltak.

A harmadik kép egy talicskát ábrázolt. A miskolci diákok közül 34-en *talicskának*, 6-an pedig *furiknak* nevezték. Vilmányban a következő megoldások születtek: 7 diák *talicskának*, 3 *tajigának*, 28 pedig *furiknak* nevezte. A *furik* szó széles körben használatos Vilmány térségében, Miskolcon nem elterjedt. Esetleg az is előfordulhat, hogy a miskolci tanulók is ismerik ezt a szót, de a kérdőív kissé hivatalos jellege miatt nem használták vagy a *talicska* szót köznyelviesebb alaknak gondolták a *furiknál*.

Összességében az eredmények azt mutatják, hogy a szegényebb családokból származó és az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei – Bernstein elméletét igazolva – korlátozott nyelvi kóddal rendelkeznek. Bár mindkét iskolában voltak jobb és gyengébb megoldások, a miskolci iskola diákjainak nyelvi produkciói magasabb szintű tudást, tájékozottságot mutatnak. Ezek a gyerekek helyesebben írnak, érthetőbben, olvashatóbban közlik mondandójukat. Ugyanakkor itt is előfordulnak súlyos helyesírási hibák, értelmetlen mondatok. A miskolciak mondattanilag bonyolultabb megnyilatkozásokat produkálnak. Azt mindenképp érdemes megemlíteni, hogy a miskolci gyerekek a nyelvjárási szavakkal nincsenek tisztában, régi eszközöket nem ismernek. A vilmányi gyerekek ezeket a tárgyakat még ma is használják. Az internet hiánya is okozhat hátrányt a miskolci tanulókkal szemben, hiszen a fiataloknak ez az információszerzés egyik leggyorsabb és leghatékonyabb módja. Az olvasatlanság is hasonló problémákat okozhat a vilmányi gyerekek körében. A vizsgálat során az írásképet is figyelembe vettem, hiszen ez is sokat elárulhat a diákokról. A vilmányi tanulók többségében rendezetlenül, a betűk formájára ügyet nem vetve, hanyagul írnak. Egy-két kivétellel mindegyik kérdőívre ez jellemző. A miskolci gyerekek rendezettebben, szebb betűkkel, olvashatóbban írnak, bár itt is előfordulnak kivételek. A miskolciak közül mindenki tollal írt, néhányan hibajavítót és vonalzót is használtak, ami igényességre vall, Vilmányban azonban ceruzával és tollal egyaránt írtak (szociális helyzetükre való tekintettel minden íróeszközhöz ingyenesen jutnak hozzá a diákok, mégsem vigyáznak rá).

4. Hidat teremteni

A hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása komplex feladat, amely több tudomány közreműködését igényli. A pedagógusok, a szociológusok, a nyelvészek, a szociolingvisták és a könyvtárosok segítségével leküzdhető a nyelvi hátrány (Gréczi-Zsoldos 2012: 11). A nyelvi problémák kezelésére sokféle program látott napvilágot attól függően, hogyan határozta meg szerzőjük a nyelvi hátrány mibenlétét. Vannak, akik a problémák gyökerét fejlődésbeli lemaradásban, a nyelvhasználat szegényességében, a gyerek kommunikációs gyakorlatlanságában látják. Ezek a tudósok általánosan alkalmazható nyelvi fejlesztő módszereket javasolnak: hangképzést, hangejtést fejlesztő gyakorlatok, szókincsbővítés, bonyolult mondat szerkezetek gyakorlását, hétköznapi kommunikációs helyzetgyakorlatokat (Sugárné Kádár 1986, Zsolnai 1979). Egy másik program kifejlesztői a bernsteini elmülethez közvetlenül kapcsolódó terápiás javaslatokkal a kidolgozott kód és az explicit nyelvhasználat fejlesztésében látták a megoldás kulcsát. Ez különböző kommunikációs játékok alkalmazását jelenti: beszámolás megtörtént eseményről egy, a történetet nem ismerő beszédpartnernek, egymás „távírányítása” telefonon. Ezek a programok azonban nem szentelnek figyelmet a familiáris nyelvhasználatnak, így nem létesítenek hidat az otthon és az iskola között. Ezért a fő cél, hogy összekössük az ismeretlent az ismerttel, a hétköznapi és a tudományos nyelvhasználatot úgy, hogy az „átjárás” a kettő között természetes legyen, ne okozzon nehézséget (Réger 2002: 144–6).

Shirley Brice Heath (Heath 1983) ismertet néhány olyan kísérleti eljárást, amelyek a fenti célkitűzés megvalósítását szolgálják. Az egyik ilyen a „néprajzi módszer” volt. A kutató elsősorban az iskolai szegregáció felszámolását támogatta, hiszen az újonnan kreált vegyes osztályok tanítóinak újfajta kommunikációs és oktatási problémákkal kellett megküzdenniük. A tanítók megpróbálták felderíteni saját maguk, családi és baráti körük, valamint tanítványaik nyelvhasználatának jellemző vonásait. E folyamat során ráébredtek, hogy iskolai munkájukban a saját nyelvhasználatukat tekintik normának és korábbi ítéleteiket is újraértékelték tanítványaikkal kapcsolatban. A gyerekektől ugyanis olyan nyelvhasználati formákat vártak el, amiket ők maguk alkalmaznak, valamint a kommunikációs problémákat hiánynak, deficitnek értelmezték, nem pedig másságnak, kulturális nyelvhasználati különbségeknek. Ezután különböző fejlesztő gyakorlatokat végeztek a gyerekekkel: például az olvasás tanítása során a betűformákat a gyerekek által ismert tárgyakhoz hasonlították, megismertették és gyakoroltatták velük az elbeszélés különböző típusait, bővítették a

gyerekek által ismert kérdésfajták körét, az újonnan tanult tudományos ismereteket összekapcsolták az otthoni közösségben szerzett köznapi tudással. A kísérlet végére a diákok megtanultak tudományos állításokat tenni, pontosan kérdezni és célirányosan válaszolni, megértették és használni tudták a tankönyveikben szereplő tudományos terminológiát. Ez pedig közelebb hozta az otthoni közösséget és az iskolát, ugyanis a pedagógusok nem kívánták a közösség hatásait hatályon kívül helyezni, hanem céljuk az volt, hogy a gyerekek otthonról hozott ismereteit, nyelvi készségét kibővítsék az iskolaival, így az otthoni közösség értékes információforrássá vált az iskolában.

Végül a könyvtárosok is szerepet kapnak a nyelvi hátrány leküzdésében, ugyanis a pedagógusokkal együttműködve különböző könyvtári programokon keresztül az olvasásra neveléssel sokat segíthetnek a probléma megoldásában (Gréczi-Zsoldos 2012: 11). Vilmányban vannak ilyen törekvések, hiszen az intézmény főállású iskolai könyvtárost alkalmaz, külön könyvtárhelyiség áll a gyerekek szolgálatára, ahol szabadon használhatják a 3000 kötetes állományt, valamint az internet-hozzáféréssel ellátott számítógépeket. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a diákoknak igényük van erre és örömmel látogatnak el ide. A helyzetet azonban rontja, hogy az iskolai tanórákon és tanulószobán való részvétel miatt ez az idő egy óránál sohasem több.

5. Összegzés

Összegzésként elmondhatom, hogy a miskolci és a vilmányi iskolában végzett kutatásom igazolja Basil Bernstein elméletét. A falusi alapfokú közoktatási intézménybe járó főként cigány gyerekek valóban nyelvi hátrányban vannak a városi diákokhoz képest. Ezt főként a családok anyagi helyzete, a szülők iskolai végzettsége határozza meg. Valóban beszélhetünk a szegény, tanulatlan szülők gyerekeinél korlátozott, míg a gazdagabb, magasan kvalifikált szülők gyermekeinél kidolgozott kódról. A kettő közötti fő különbség a mondatszerkezetek bonyolultságában, a jelzők, a szókincs gazdagságában, szokatlan szavak hiányában vagy meglétében érhető tetten, valamint a hátrányos helyzetben lévő gyerekeknél a trágár szavak használata is megfigyelhető. A kidolgozott kóddal rendelkező diákok gyakran saját ismereteiket is belefűzik mondandójukba, képesek hidat verni az otthoni és iskolai nyelvhasználat között. Ezeknél a gyerekeknél az is megfigyelhető, hogy képesek elszakadni az adott szituációtól és fantáziájukat használva kiegészíteni az általuk látottakat. Az íráskép, az érthetőség minőségének különbsége is fontos megállapításokhoz vezet, így a tanulatlan közösségből származó tanulók csúnyán, rendezetlenül, míg a magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekei szebben, átláthatóbban írnak. Természetesen a fent említettek nem vonatkoznak minden egyes diákra, hiszen kivételek vannak, amelyeket a vizsgálatom során is tapasztalhattam, bár ez kevesebbszer fordul elő.

Vizsgálatom során azonban több kérdés merült fel bennem. Bár fentebb már Kiss Jenő definícióját használva meghatároztam a nyelvi hátrány fogalmát, mégis kutatásom során ez nem mindig tűnt kielégítőnek. A nyelvi hátrány ugyanis nem egyszerűsíthető le hátrányos és előnyös helyzetre. A kérdőívek értékelésénél ugyanis arra jutottam, hogy bár a miskolci diákok – akik eredetileg előnyös helyzetben vannak – jobb nyelvi teljesítményt nyújtottak a vilmányi tanulókhoz képest, mégis nyelvileg hátrányos helyzetben vannak, nem mutatják azt a nyelvi előnyt, amelyet dolgozatom elején megemlítettem, és amire számítottam. Ez pedig továbbvezet a nyelvi hátrány a nyelvi hátrányhoz képest kérdéskörhöz. Kérdéses az is, hogy mi a norma, mi alapján lehet eldönteni, hogy valami helyes vagy helytelen. A nyelvjárást beszélőnek minden bizonnyal a saját dialektusa a norma, hiszen annak megfelelően beszél, míg a köznyelvi beszélőnek a köznyelv. Ennek tudatában azonban nehéz a nyelvi adatok értékelése, hiszen a vilmányi gyerekeknek a *hozi* alak ugyanolyan helyes – ha nem helyesebb – lesz, mint a *hozza*. Mégis kénytelen voltam „ítéleteket” hozni, amihez a helyesírási szótárban található szabályokat vettem alapul. Az is érdekes feltételezés, hogy a helyesírás elrontása

nyelvi hátránynak tekinthető-e, hiszen aki nem ismeri ezeket a szabályokat, nem is fog helyesen írni. A kutatásom során arra jutottam, hogy használhatóbb adatokat szűl, ha nem előre irányítottan keresem a nyelvi hátrány megnyilvánulásait, hiszen ha az adatközlőnek két megadott válasz közül kell választania, a látható alakok befolyásolják a gondolkodását és nem feltétlenül a saját nyelvhasználatára jellemző lehetőséget fogja választani. Emellett az is kérdéses, hogy a nyelvjárásból eredő nyelvi hátrány hátrány-e.

Egy másik érdekes felvetés lehet, hogy mi történne akkor, ha egy köznyelvet beszélő gyereket áthelyeznénk egy tájnyelvi környezetbe és fordítva. Ha feltételezzük azt, hogy a nyelvjárási beszélő asszimilálna, így egy idő után elsajátítaná a köznyelvet (amire vannak bizonyítékok), akkor ez fordítva is működne? Képes-e a köznyelvi beszélő elsajátítani a nyelvjárást vagy ragaszkodna a köznyelvhez, ami szerinte magasabb rangú, mint a tájnyelv? Ennél a kérdésnél vetődik fel a nyelvi attitűd kérdése, amely a beszélő viszonyát jelöli az adott nyelvi formához, jelen esetben a köznyelvi beszélőét a tájnyelvi alakokhoz. A nyelvi attitűd pozitív változata teszi lehetővé a nyelvi alkalmazkodást, tehát a beszélő megváltoztatja beszédének bizonyos jegyeit a címzett(ek) beszédének hatására (Crystal 1998: 534). A kérdés az, hogy ez a köznyelvi beszélő esetében is megtörténik-e vagy csak a nyelvjárási beszélő oldaláról működik.

A nyelvi hátrány leküzdéséhez természetesen vannak módszerek, amelyek a szakirodalomban említett kísérletek alapján hatásosnak tűnnek. Ehhez azonban meg kell találni a megfelelő utat, amelyen a gyerekekhez közelíthetünk. A nyelvileg hátrányos helyzetű diákokhoz ugyanis nagy türelem és másféle bánásmód kell, mint az előnyösebb helyzetben lévő tanulókhoz. Több tudományág kutatói (szociológia, pszichológia, pedagógia, nyelvészet [főként a szociolingvisztika], valamint a könyvtártudomány) együttműködésére van szükség ehhez.

Bibliográfia

1. Bernstein, Basil 1971. Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság* 11: 47–57.
2. Bernstein, Basil 1975. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária–Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat Kiadó. Budapest. 393–430.
3. Crystal, David 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris. Budapest.
4. Cseresnyési László 2004. *Nyelvek és stratégiák (avagy a nyelv antropológiája)*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
5. Gréczi-Zsoldos Enikő 2012. A nyelvi hátrányos helyzet – hídépítés könyvtárosokkal. *Korszerű könyvtár* 27: F 3.8 / 1–12.
6. Heath, Shirley Brice 1983. *Ways with words: Language life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press. Cambridge.
7. Hilovszky Eszter 2010. *A Bernstein-hipotézis vizsgálata két ózdi iskolában*. Miskolc. (szakdolgozat, kézirat)
8. Kiss Jenő (szerk.) 2003. *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó. Budapest.
9. Kiss Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapgagalmak*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
10. Kontra Miklós (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Osiris Kiadó. Budapest.
11. Lawton, Denis 1974. *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Gondolat Kiadó. Budapest.
12. Pap Mária–Pléh Csaba 1972a. Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. Szociolingvisztikai vizsgálat hatéves fővárosi gyermekek körében. *Szociológia* 1: 211–34.
13. Pap Mária–Pléh Csaba 1972b. A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság* 15/2: 52–8.
14. Pap Mária–Szépe György 1975. *Társadalom és nyelv*. Gondolat. Budapest.
15. Réger Zita 2002. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
16. Sugárné dr. Kádár Júlia 1986. *A beszédfejlődés útjai – beszédfejlesztés az óvodában*. Tankönyvkiadó. Budapest.
17. Torgyik Judit 2005. Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógiai Szemle* 03: 3–10.
18. Zsolnai József 1979. *Beszédművelés kisiskolás korban*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Mellékletek

Kérdőív

1. Hány éves vagy? _____

2. Hányan vagytok testvérek? _____

3. Hol laksz?

4. Édesapád dolgozik? Ha igen, hol?

5. Édesanyád dolgozik? Ha igen, hol?

6. Mi édesapád iskolai végzettsége?

7. Mi édesanyád iskolai végzettsége?

8. Van otthon számítógépetek? Ha igen, milyen gyakran és mire használod?

9. Van otthon tévétek? Mit szoktál leginkább nézni?

10. Van autótok? Ha igen, hány?

11. Vannak otthon könyveid? Olvastál már el egy teljes könyvet? Ha igen, mit?

12. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



13. Mit csináltál vasárnap?

14. Mit csinálsz szabadidődben?

15. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



16. Szerinted melyik a helyes? Húzd alá a helyes mondatot!

Elmegyek nagymamámhoz. – Elmegyek nagymamámnál.

Pisti nagyon okos. – A Pisti nagyon okos.

Nemsokára meglátjuk az őzeket. – Nemsokára meglássuk az őzeket.

Zsuzsi hazamegy. – Zsuzsi hazamegyen.

A kislány kihozi az ételt az asztalra. – A kislány kihozza az ételt az asztalra.

A testvéreimmel megosztjuk a csokit. – A testvéreimmel megosszuk a csokit.

De jó volna, ha pénzt kapnék! – De jó volna, ha pénzt kapnák!

A kulcsjukon keresztül néz. – A kulcslyukon keresztül néz.

Megkérdezem, nem késik-e a vonat. – Megkérdezem, nem-e késik a vonat.

Fájnak a szemeim. – Fáj a szemem.

17. Tudod, mi a vakaró? Magyarázd el néhány mondatban!

18. Mondd más szóval!

- jó: _____
- computer: _____
- cipő: _____
- nagy: _____
- burgonya: _____

19. Mit ábrázolnak a következő képek?



Köszönöm a válaszaidat!

2. sz. melléklet

12. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



1. Hány éves vagy? _____
 2. Hányan vagyatok testvéred? _____
 3. Hol laksz? _____
 4. Edzésaid hol vannak? _____
 5. Edzésaid hol vannak? _____
 6. Edzésaid hol vannak? _____

A lány eszi. & Több palacsintát szed ki, mint amit
megbírna enni.

3. sz. melléklet

15. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



10. Van autód? Ha igen, hány? _____
 11. Vannak otthon könyveid? Ha igen, hány? _____
 12. Vannak otthon könyveid? Ha igen, hány? _____

egy fiú van! & Hátul van

4. sz. melléklet

14. Mit csinálsz szabadidőben?

játszok az udvaron

5. sz. melléklet

13. Mit csináltál vasárnap?

tanulok vagy lent játszok az udvaron

6. sz. melléklet

12. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



Egy kisfiú reggelit a palacsintánál, amin a szuszor szuszor. It jól kezeli, van a villa, amit beleszúr az ételbe, és közben a száján szelíd nyálcsapotja.

7. sz. melléklet

15. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



Egy kisfiú mindig a matek háziát, aminek számológépet használ. Nem nagyon érte, és ezt látja az anyja feladásán is. Ez egyike közülük, piszok alja a házi háziát, és közben a ceruzáját végigcsúszja.

8. sz. melléklet

13. Mit csináltál vasárnap?

Reggel lementem a nagyszüleimhez, és segítettem a főzésben, majd felszedtem a dobt. Délben elmentem és délután lementem az unokatesómmal a játszótérre. Közülük haza-mentem, tanultam és játszottam a szomszédokkal. Este pedig lefeküdtem.

9. sz. melléklet

12. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



A gyerek anyukája sütött palacsintát. A ^{paing} ~~paing~~ pedig megegyi csokis szusszal. A ~~paing~~ ^{paing} nagyon éhes volt. És mindet megegyte. Nagyon ~~paing~~ ^{paing} kivágha már az édességet.

10. sz. melléklet

13. Mit csináltál vasárnap?

Vasárnap reggel órát tanultam ebéd ideig.
De közben kimentem a kutyaudvarba enni és
inni adni és meg játszottam vele. Utána ebédel-
tem és elvittem a kutyámat, Jip-t sétálni
sétálni.

11. sz. melléklet

12. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



Juliska-nak szülinapja van. Megkapta a szülinapi sütejét.
Anyukája nagyon örült hogy 3 éves lett Juliska, ezért
csokit is adott a sütijeire sütijeire. Juliska beleszórt
beleszórt a villát és kimegette az összeset.

12. sz. melléklet

15. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



Sanyika tanára feladott egy nehéz házi feladatot.
Közreműködött és azt hitte anyukája segít neki de
nem volt ideje az anyukájának. Ezért ő most törte a fejét rajta.

13. sz. melléklet

12. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



A nagymamája sütött a lányának pala-
csintát tartát. Nagyon örült a lány neki.
Olyan jó volt neki hogy a nyála is ki-
csordult. Ugy nyeli mint kacska a no-
kidet.

14. sz. melléklet

12.Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



1. Hány éves vagy?
2. Hányan vagytok testvér?
3. Hol laksz?
4. Édesapád foglalkozik? Ha igen, mi?

A képen egy lányt látok aki tizenegy éves palacsintát eszik. A palacsinta csakis íntettel van leöntve. A lány már nagyon éhes lehet.

15. sz. melléklet

12.Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



1. Hány éves vagy?
2. Hányan vagytok testvér?
3. Hol laksz?
4. Édesapád foglalkozik? Ha igen, mi?

Egy éhes lányt aki már nagyon vágya hogy egyen, és ezzel szemben egy villát egy három palacsintára

16. sz. melléklet

12.Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



1. Hány éves vagy?
2. Hányan vagytok testvér?
3. Hol laksz?
4. Édesapád foglalkozik? Ha igen, mi?

Egy kislány vajos, juharszirupos palacsintát fogyaszt. A palacsinta olasz ízesítésűre van a juharszirup csomókkal szórva. A kislány kislány és villával eszi. Nagyon szereti a palacsintát.

17. sz. melléklet

12. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



Itt gyerekkorom a palacsintát.
Itt a palacsintán mindig van.
Itt gyerekek nagyon éhes.
Itt gyerekek alig várják hogy egyen.
Itt a kislányok horek a hajja.

18. sz. melléklet

15. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



tanul a kislány és gondolkodik.
szület

19. sz. melléklet

13. Mit csináltál vasárnap?

először is erők, izmok, játékok lemelek a
szobába és nézem a tévéket egy kicsit
utána lemelek a teraszmunkát és felhozom
őket és játékokat egyből és utána el-
megyünk ebédelni és meg egy kicsit
játékok és haza visszam őket és utána lemelek.

20. sz. melléklet

14. Mit csinálsz szabadidőben?

erők erők, izmok, elmegegyes nézni
utána játékok után megint felhozom
a teraszmunkát és elmegyünk kirándulni.

21. sz. melléklet

15. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



A fiú gondolkodik.
A fiú olvas.
A fiú ír.
A fiú fogja a kezében a ceruzát.

22. sz. melléklet

15. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



Tanul a kisfiú.
gondolkodik a kisfiú.
ír a kisfiú.
Lehet írni a kisfiú.

23. sz. melléklet

15. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



A kisfiú gondolkodik.
A kisfiú előtt könyv van.
A kisfiúnak a ceruza a kezében.
A fiú a kért fogja.

24. sz. melléklet

12. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



Egy csapka van a képen a lánest és, tényleg
bőle kislány

25. sz. melléklet

15. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



Egy csapka van a képen a lánest és, tényleg
padló, hisz ki

26. sz. melléklet

12. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



Most eszik a gyereket
Most szurja fel a világra
Kinyitja a száját
A keze van a kék

27. sz. melléklet

15. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



gondolkozik
Csinálni a házit
Bekapta a Ceruzát
Számol

28. sz. melléklet

12. Mit látsz a képen? Foglald össze 4-5 mondatban!



Itt gyereks nagyon éhes. Nagyon megijült
a palacsintánál. És hirtelen is fogott a
palacsinta evéséhez. Nagyon gyors a
nagy éhes körben mert nagyon éhes
volt. Nagyon jólatott sültésvaj alkalmára.

29. sz. melléklet

13. Mit csináltál vasárnap?

Vasárnap délig aludtam aztán ottan
jöttöttem a unokatestvéreimmel. Gör-
kecsongyástam után bementünk enni
és portogatót kényeztettem édes körben. De-dékünk.
Es utána jött az este fűtöttem betértápolatam
magam és vízttem a tévet és után aludtam jó és eszem

30. sz. melléklet

14. Mit csinálsz szabadidőben?

facebookozok és játszani a haverokkal.
dekor apuka mikor tartta szombatot a
többi barátok akkor azt is szombatot csinálni.
Es persze csavaragui gittával az unoka
tervénél.

31. sz. melléklet

17. Tudod, mi a vakaró? Magyarázd el néhány mondatban!

Az egy kézzel műanyag
erőszó amin egy rudra
van illesztve. Vagy a szegények
étele.

32. sz. melléklet

17. Tudod, mi a vakaró? Magyarázd el néhány mondatban!

Azaz vakarás, tisztítja a lovak
katát.

33. sz. melléklet

17. Tudod, mi a vakaró? Magyarázd el néhány mondatban!

Amikor kényes a szegények, valamennyi
társa ismét a térd felé. Ezt a
társa leválasztja, és megpírtja. Ha minden
igaz, az a vakaró, és azét "vakaró", mert
le kell vakaró.

34. sz. melléklet

17. Tudod, mi a vakaró? Magyarázd el néhány mondatban!

Nem tudom pontosan, bár hallottam róla, de nem emlékszem.
Gygy, remél, hogy egy falu használt háztartási eszköz

35. sz. melléklet

17. Tudod, mi a vakaró? Magyarázd el néhány mondatban!

Hagyományos gyógyítás. Elkészítése egyszerű,
csak kever meg a kell hozzá

36. sz. melléklet

17. Tudod, mi a vakaró? Magyarázd el néhány mondatban!

só, perzsa, víz, nitis
utána eszem a vakarót.

37. sz. melléklet

17. Tudod, mi a vakaró? Magyarázd el néhány mondatban!

It vakaró az egy étel. Miből készíti: liszt, sütőpor, só, pörögő víz. Készítéskor felpörög a borsó, aztán a marina tetejére helyezed.

38. sz. melléklet

17. Tudod, mi a vakaró? Magyarázd el néhány mondatban!

Én tudom hogyan udvarolni a lányoknak. Ha nincs pénz, azt a kávékészítőt használom, mint a kávé.

39. sz. melléklet

18. Mondd más szóval!

(It is a good thing) jó: jókedélyű, jókedélyű, finom
(nem tudom) computer: számítógép
(angolul) cipő: lábbeli
(mi nagy?) nagy: hatalmas
(mi az a?) burgonya: krumpli