

A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén

Az oktatással kapcsolatos újabb tudományos kutatásokban és reformtörekvésekben a világon mindenütt központi szerepet játszik a „hátrányos helyzet” fogalma. A hátrányban eddig végzett oktatás-szociológiai kutatásokból kiderült, hogy a hátrányos helyzet nálunk is létező probléma. Ennek következményeit az iskolai előmenetel s evvel a továbbtanulás szempontjából, valamint összefüggéseit a társadalmi mobilitással felesleges részletezni. Mi a „hátrányos helyzetűvé” válásnak az *iskola szempontjából* első pillanatát igyekeztünk megragadni — arra a kérdésre kerestünk választ, hogy az iskolába lépés idején kimutathatók-e olyan különbségek az eltérő szociális helyzetű gyermekek között, amelyekből bizonyos fokig már következtetni lehet arra, hogyan érvényesül valaki az iskolában.

Nem magától értetődő azonban az, hogy ha vannak ilyen, az „induláskor” meglévő különbségek, hol keressük azokat. A hátrányos helyzetet bizonyos fokig magyarázó különbségeknek két feltételt kell kielégíteniük: 1. értelmesen kapcsolatba hozhatók legyenek az iskolai oktatás jellegével; az iskolának a gyermekkel kapcsolatos elvárásaival; 2. eléggé általánosak legyenek ahhoz, hogy mind a kognitív, mind a motivációs, az értékorientációk terén fellépő „hátrányos helyzettel” érintkezzenek.

Basil Bernstein, a kérdéskör egyik legnagyobb hatású elméletének kidolgozója a nyelvhasználatban véli megtalálni azt a tényezőt, amely mindkét feltételt kielégíti. A nyelvhasználat különbségei Bernstein szerint (1958, 1959, 1961, 1964, 1971) teljesen eltérő kognitív stratégiák vagy orientációk szimptomái. Hangsúlyozni kell, hogy itt a nyelvhasználat, azaz a beszéd különbségeiről, nem pedig az elsajátított nyelvi rendszer, a nyelvtudás különbségeiről van szó. (Ezt a megkülönböztetést, bár a nyelvtudományban régi keletű, újabban Chomsky tette [1965] a kutatás egyik alapelvévé a kompetencia és performance terminusok bevezetésével. Bár az éles elkülönítés — különösen a nyelvhasználat szempontjából — problematikus, a továbbiakban mi elfogadottként kezeljük.) A nyelvhasználat alapvető dimenzióit a különböző társadalmi osztályok—rétegek számára adott szerepviszonyok és lehetőségek határozzák meg a kommunikáció struktúrájának közvetítésével. A nyelvi interakció szempontjából két szélsőségesen különböző szerepviszonyt érdemes megkülönböztetni. Az egyik az interakcióban álló személyek közös érdekein, közös ismeretein, közös történetén alapul; a kommunikáció nem individualizált, hanem éppen ellenkezőleg, a közösséget, az azonosságot hivatott kifejezni. Az ilyen szerepviszonyon alapuló interakcióban a jelentések csak részben verbalizálódnak, az expresszív csatornáknak legalább akkora szerepük van a kommunikáció struktúrájában, mint a verbálisnak. A szerepviszonyon kívül levő személy számára a verbális közlés nem feltétlenül érthető, mivel a beszéd implicit, megértéséhez a szituáció és bizonyos előfeltételek ismerete szükséges. Az implicit, szituációhoz kötött verbális közlésben realizálódó jelentéseket Bernstein *partikuláris* jelentéseknek nevezi. A másik szerepviszony az individuumok elkülönültségén alapul. A kommunikáció struktúrájában kitüntetett szerepe van a verbális csatornának. Az individuum a maga egyéni tapasztalatait verbálisan explicitté kívánja tenni; a közölt jelentéseket függetleníti az adott szituációtól. A szituációtól függetlenített, explicit módon verbalizált jelentéseket Bernstein *univerzális* jelentéseknek nevezi.

Míg a közösséghez kötött szerepviszonyokat mindenki elsajátítja Bernstein szerint, addig az individualizált szerepek elsajátítása nagymértékben függ a szociális helyzettől. Ugyanez vonatkozik természetesen a szerepviszonyok által meghatározott kommunikációs struktúrákra is.

Bernstein és munkatársainak empirikus kutatásai (Bernstein 1962a, 1962b; Robinson—Rackstraw 1967; Coulthard—Robinson 1968; Hawkins 1969; Bernstein—

Henderson 1969; Turner—Pickvance 1969; Brandis—Henderson 1970; Turner—Mohan 1970) arra irányultak, hogy a szerepviszonyok, a családi kommunikációs struktúra és az iskoláskor előtti, illetve hat—tízéves gyermekek beszédében operacionálizálják az elmélet által posztulált különbségeket az angol munkásosztályt és középosztályt összehasonlítva.

A két „orientációnak” megfelelően beszél Bernstein a nyelvhasználat szintjén kétféle kódokról. A partikuláris jelentéseknek megfelelő korlátozott kódra az univerzális jelentésekhez kapcsolódó kidolgozott kóddal szemben — mint azt Bernstein és iskolája Angliában kimutatta — a beszéd általános gyengébb színvonal mellett a szituációtól való függés nagyobb mértéke jellemző. Ezt a legmeggyőzőbben Hawkins (1969) igazolta a névmások szituatív, illetve nyelvi kontextusra építő használatát összevetve.

A nyelvhasználat különbségei a korlátozott kódot használók számára hátrányos helyzetet teremtenek az iskolában. Az iskola ugyanis *par excellence* az univerzalizásra, explicitiségre, a beszéd szituációtól független, önálló tevékenységként való használatára épít. Ez magyarázná Bernstein szerint azt, hogy a munkásgyermekek Angliában már eleve hátrányban vannak az iskola megkívánta kognitív attitűd szempontjából. A mai iskola által nyújtott (és megkívánt) kultúra alapvetően verbális jellege miatt a nyelvhasználatnak ezek a különbségei, illetve a mögöttük rejlő kommunikációs stratégiák a hátrányos helyzet másik megjelenési formájával, az értékorientációs oldallal is könnyen kapcsolatba hozhatók.

Mindezek alapján vizsgálatunk alapvető kérdése az volt: megtalálhatók-e a nyelvhasználatnak ezek a különbségei az iskolába lépő magyar gyermekek beszédében, egyáltalán találhatók-e beszédükben olyan dimenziók, melyek a szituáció-függés, partikularitás, illetve az explicitiség, univerzalizálás kérdésével összefüggésbe hozhatók; s ha igen, van-e valamilyen kapcsolat ezek és a szociális helyzet között budapesti gyermekeknél. Vagyis vizsgálatunk kettős célt szolgált: 1. *módszertani* — az iskolába lépő gyermek beszédének szociolingvisztikai szempontú vizsgálata az angol nyelven bevált módszerek adaptálásával; 2. *tartalmi* — összefüggésbe hozható-e nálunk is az induláskor meglévő hátrányos helyzet a nyelvhasználat különbségeivel.

A vizsgálat leírása

Az 1970—71-es tanév első negyedévében öt fővárosi iskola 65 első osztályos tanulójának nyelvi viselkedéséről gyűjtöttünk adatokat többféle feladat segítségével: a gyerekeknek interjú-helyzetben képsorokon ábrázolt történeteken kellett elmesélniük; el kellett mondaniuk, hogyan kell játszani a fogócskát vagy a bújócskát; beszélniük kellett egy általuk választott tárgyról a tárgy megnevezése nélkül, úgy, hogy a háttal ülő vizsgálatvezető ki tudja találni, miről van szó; reprodukálniuk kellett egy felolvasott mesét; és válaszolniuk kellett arra a kérdésre, hogy „Mit csináltál vasárnap?” Anyagunkat a szülők szociális helyzetére vonatkozó adatokkal és — a tanév második felében — a gyerekek intelligencia-szintjének felmérésével egészítettük ki.

A beszéd bennünket elsősorban érdeklő dimenziójának — a szituációhoz kötöttség mértékének — vizsgálatára a képsorokról szóló történetek elemzését választottuk, mivel a gyermek és a vizsgálatvezető számára egyaránt adott képsor természetessé teszi a szituációhoz kötött beszédváltozatok használatát, s csak a formális helyzetek iránt fogékony gyermekeket készletű szituációtól független beszédre (Bernstein 1971).

A felvételeknél négy képsort mutattunk egymás után a gyerekeknek. A gyerekek szemben ülő vizsgálatvezető sorba lerakta a képeket a gyerek elé, a következő instrukció kíséretében: „Most képeket fogok mutatni neked. (Vagy: Ez a következő képsor.) Ez az első kép, ez a második, ez a harmadik és ez az utolsó. Ezen a négy képen egy történet van. Nézd meg egymás után a képeket és meséld el a történetet.” A vizsgálatvezető és a gyermek teljes szövegét magnetofonszalagon rögzítettük, a felvételeket később áttettük írásba.

Az első képsort eredetileg sem akartuk feldolgozni, mert ennél a vizsgálatvezető szükség esetén segíthetett a gyerekeknek, az utolsó feldolgozásáról pedig le kellett mondanunk, mert a képek — mint utólag kiderült — grafikailag nem voltak jók, s ez nehézséget okozott a gyerekeknek a történet megértésében, ami feltűnően rontotta beszédprodukciónak színvonalát.

A fennmaradt két képsorról szóló történetek szegmentálásának, szintaktikai és tartalmi elemzésének részletes bemutatásától eltekintünk, csak a kiemelt beszéd-dimenzió vizsgálatához nélkülözhetetlen momentumokat ismertetjük oly módon, hogy leírjuk a mérésére alkalmasnak bizonyult mutatókat és a mutatók kialakításának alapjául szolgáló szegmentációs, illetve szintaktikai elemzési elveket. (Az elemzés részleteit és néhány, itt ismertetésre nem kerülő eredménynek a leírását lásd: Pap Mária—Pléh Csaba: Kutatási beszámoló hatéves fővárosi gyerekek rétegspecifikus nyelvhasználatáról. 1971. Kézirat. MTA Szociológiai Kutatócsoport.)

A beszéd situációhoz kötöttségét tükröző első mutatónk azokat a szövegrészeket dolgozza fel, amelyek nyíltan utalnak a situációra, például „az első képen azt látom”, „itt az van”, „itt az történik” stb. A gyermek ezekkel a megnyilvánulásokkal a vizsgálatvezető felnőtt figyelmét igyekszik deiktikusan a megfelelő situációs elemre irányítani, és ezzel tulajdonképpen lehetőséget teremt magának arra, hogy a megfelelő képpel vagy képrészlettel kapcsolatos közölni valóját kevésbé explicitálja. Az ilyen szövegrészek előfordulási számát a kommunikációs egységek számához viszonyítottuk egy-egy szövegben. (A kommunikációs egységek a szöveg alapegységei, amelyek lehetnek jó vagy rossz mondatok és töredékek. Vö. W. Loban 1963.)

Mutatónk (a továbbiakban USz), tehát azt méri, hogy egy gyermek az általa használt kommunikációs egységek hány százalékában érzi szükségesnek mondani-valója „szituatív lehorgonyzását”.

A situációhoz kötöttség a névelőhasználatban is megmutatkozik. A határozott névelő (a, az) használatának feltétele a magyarban a formális nyelvi leírás szerint a megfelelő névszó denotációjának kulturális általánosságú ismertsége (pl. *a párt*) vagy az, hogy a szövegben korábban már meg volt említve. Feltételeztük, hogy a képleírás viszonyai között a főnevek határozott névelővel való bevezetését az első említéskor indokolhatja a beszélő és hallgató számára közös perceptuális helyzeten keresztül „ismertség”. Eszerint az „Egy fiú néz egy madarat” kezdet situációtól független, míg a „A fiú nézi a madarat” situációhoz kötött megoldás. Mutatónk (a továbbiakban ExNe — exoforikus névelőhasználat) az első említéskor határozott névelőkkel felbukkanó főnevek száma az összes különböző főnév százalékában kifejezve.

Következő mutatónk (szituációra vonatkoztatás — a továbbiakban SzV) komplex mutató, amelyben a situációra való nyílt utalást és a névelő szituatív meghatározottságát kapcsoltuk össze oly módon, hogy kiszámítottuk az USz és az ExNe összegének átlagát. Az összehasonlás célja az volt, hogy képet kapjunk a szélsőséges esetek (azaz a mindkét mutatóban magas, illetve alacsony értéket produkáló gyerekek) megoszlásáról mintánkban.

Másik komplex mutatónk négy jelenséget foglal egybe: az anaforikus és exoforikus névmásokat, valamint az anaforikus és szituatív fragmentumokat. Anaforikus az a névmás, amelynek denotációja a szöveggörnyezetben tartalmas szóval meg van nevezve, a többi névmás exoforikus, azaz csak a situáció (adott esetben a képek) alapján lehet tudni, hogy mire utal (Hawkins 1969). Az anaforikus és szituatív fragmentumok megkülönböztetésének ugyanez az elv az alapja. A magyarban az igei személyrag egyértelműen kifejezi az alany személyét és számát, valamint, ha tárgyas igeről van szó, a tárgy határozottságát vagy határozatlanságát is. Így az alany is, a tárgy is elmaradhat egy mondatból, ha a szövegben korábban tartalmas szóval említve voltak. Az igei személyrag ezekben az esetekben tehát azt a funkciót tölti be, amit az indoeurópai nyelvekben a névmások, s a mondat, amely formailag töredék, fragmentum, az alanyi vagy a tárgyi funkció betöltetlensége miatt, tartalmilag éppúgy kiegészülhet a szöveggörnyezetből vagy a situációján alapján, mint a névmásnévelőhasználat esetében. A szöveggörnyezetből kiegészülő fragmentumokat anaforikus

rikus, a szituációból kiegészülők szituatív fragmentumoknak nevezzük. A névmások és az igei személyrag funkcionális azonossága jogossá teszi, hogy ezeket a formailag különemű jelenségeket egy komplex mutatóba vonjuk össze. Mutatónkat (anaforikus dominancia — a továbbiakban AD) úgy konstruáltuk meg, hogy értéke független legyen attól, hogy a gyerek milyen mértékben használ beszédében egyáltalán névmásokat, illetve fragmentumokat, s csak a szituációra (exoforizmus), illetve a szövegre (anaforizmus) vonatkoztatás mértékét tükrözze. Ezért egy *dominancia*-mércezt hoztunk létre: az exoforikus használatú névmások és a szituatív fragmentumok összegéből kivontuk az anaforikus használatú névmások és az anaforikus fragmentumok összegét. Ha az így kapott érték pozitív, akkor a szöveg exoforikus, ha negatív, akkor anaforikus dominanciájú.

A szöveg kontextushoz kötöttségének mértékét tükröző mutatóink a Bernstein-féle kódok leglényegesebb jellemzőjét — az univerzalitást, illetve a partikularitást operacionalizálják. A kódok jellemzése szempontjából szükségesnek, de az előbbieknél kevésbé lényegesnek tartjuk a beszédprodukciónál általános színvonalát. Feltehető tudniillik, hogy a jelentések explicit, szituációtól független verbalizálása bonyolultabb szintaktikai szerkesztést, a grammatikai-lexikai eszközök változatosabb használatát teszi szükségessé, mint a jelentések implicit, szituációhoz kötött verbalizálása, s így egy szöveg általános színvonala valószínűleg diagnosztizálja, hogy egy beszélő milyen szociolingvisztikai kóddal rendelkezik. Ugyanakkor azonban a szövegek általános színvonalának mérésére csak kifejezetten formális nyelvészeti eszközeink vannak, amelyeknek az előbbi általános megfogalmazásnál nem tudunk pontosabb szociolingvisztikai értelmezést adni, s ez csökkenti az ilyen típusú mutatók értékét.

A szövegek általános színvonalára kipróbált mutatóink közül legjobban a bonyolultabb szerkezetek aránya (BSz) vált be. Ezt egyszerűen úgy alakítottuk ki, hogy a szintaktikai elemzés alapján a kommunikációs egységek számából levontuk az alany-állítmány, alany-állítmány-tárgy, alany-állítmány-állandó határozós szerkezetként elemzett egységek, illetve az ezeknek megfelelő fragmentumok számát, a fennmaradt egységek számát az összes kommunikációs egység százalékarányában fejeztük ki.

Mutatóink segítségével megpróbáltunk összefüggéseket találni a beszédprodukciónak minősége és a szociális helyzet között. Négy szociális kategóriát alakítottunk ki először a szülők foglalkozása, majd a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása és az egy főre jutó átlagjövedelem figyelembevételével, de összehasonlításaink sem így, sem úgy nem vezettek semmiféle értelmezhető eredményre. Ezt a várakozásainkkal ellentétes fejleményt ellenőrzendő, összehasonlítottuk az iskolákat is, ami azért volt ésszerű vállalkozás, mert az iskolákat eleve úgy választottuk ki, hogy szociális összetételükkel egy-egy jellegzetes réteget reprezentáljanak. Az iskolákon belül véletlenszerűen kiválasztott mintában is érvényesül az iskola jellege (l. I. táblázat) egy iskola kivételével (Rózsadomb), amelyet ezért nem is vettünk figyelembe ezeknél a számításoknál. Ebben az iskolában ugyanis egy félreértés folytán rosszul sikerült a mintavétel.

1. táblázat

Iskola Foglalkozás	A Belváros	B Óbuda	C Rózsadomb	D Pestlőrinc	E Csepel
segédmunkás	2	2	—	4	5
szakmunkás	3	7	5	7	7
tisztviselő	5	1	1	1	—
értelmiségi vezető	4	4	1	2	1

Az iskolák közötti összehasonlítás eredményei megfeleltek annak, amire eredetileg számítottunk. Ez arra mutatott, hogy a szociális helyzet leírását érdemes tovább finomítanunk, de másképpen, mint ahogy korábban próbáltuk. Az iskolák között

talált — később részletezendő — különbségek sugallták azt a gondolatot, hogy a terület és a szociális helyzet szempontjából végzett „keresztosztályozással” kialakított csoportokat hasonlítsuk össze, azaz olyan csoportokat, melyeknek tagjai a szociális helyzet és a lakóterület szempontjából egyaránt *előnyös*, illetve *hátrányos* helyzetűek. Mivel az óbudai iskola a területi kategorizálás szempontjából átmenetinek tűnt (tanulói részben új lakótelepi, részben lebontásra váró házakból kerültek ki), ezt ebből az elemzésből kihagytuk. Két tiszta csoportot alakítottunk ki úgy, hogy a belvárosi és a rózsadombi iskolából (magas státusú lakóhely) kiemeltük az értelmiségivel vezető és a tisztviselő gyerekeket (I/1 csoport, 12 fő), a pestlőrinci és a csepeli iskolából (alacsony státusú lakóhely) pedig a szakmunkás és segédmunkás gyerekeket (II/2 csoport, 11 fő). Ez az eljárás egyáltalán nem *ad hoc* jellegű. A kérdéskörrel kapcsolatos angol vizsgálatokban mindig ilyen „tisztá” csoportokat elemeznek. (Vö. Brandis—Henderson 1970), vagyis a munkáskerületben lakó középosztálybeli és a középosztály negyedeiben lakó munkásgyerekeket már a vizsgálatból is kihagyják. A magyar települési viszonyok eltérő jellege miatt ezt azonban nem lenne szerencsés ilyen mereven megoldani. Ezért a tiszta csoportokon kívül vegyes csoportokat is alkottunk — remélve, hogy ezekkel a csoportokkal igazolhatjuk, hogy a lakókörnyezet figyelmen kívül hagyása mosta el a különbségeket a szociális helyzet mentén végzett összevont, teljes összehasonlításokkor.

A vegyes csoportokba azok a gyerekek kerültek, akiknek szociális helyzete és lakóhelye ellentétben állt egymással, tehát a rózsadombi és belvárosi segédmunkás, illetve szakmunkás gyerekek (I/2 csoport, 7 fő) és a csepeli és lőrinci értelmiségivel vezető, illetve tisztviselő gyerekek (II/1 csoport, 3 fő). Az utóbbi csoport azonban a gyerekek kis száma miatt az összehasonlításoknál nem volt használható.

Eredmények

Eredményeinket táblázatokban közöljük. A 2. táblázat az iskolák közötti összehasonlítás, a 3. a szociális helyzet és a lakóhely együttes figyelembevételével kialakított csoportok összehasonlításának eredményeit mutatja. Azokban az esetekben, mikor az adatok jól rangsorolhatók voltak, Mann–Whitney próbával, egyébként pedig négymezős χ^2 -tel végeztük az összehasonlításokat.

2. táblázat

Mutatók		A Belváros	B Óbuda	D Lőrinc	E Csepel	Statisztikai összehasonlítás	
USz	átlag	12.9	20	25.3	45.4	A + B vs. D + E $\chi^2 = 10.79$	p < 0.01
	szórás	22.5	27.3	29.5	28.7		
ExNe	átlag	48.4	64.6	73.8	69.6	A vs. B + D + E Mann–Whitney próbával	p < 0.01
	szórás	15.5	27.7	17.7	19.7		
SzV	átlag	30.4	42.4	49.6	57.6	A vs. B + D + E Mann–Whitney próbával	p < 0.01
	szórás	18.4	20.7	21.5	22.9		
AD	átlag	-0.7	1.1	3.6	0.8	A vs. B + D + E $\chi^2 = 6.06$	p < 0.05
	szórás	3.6	3.6	4.1	1.6		
BSz	átlag	48.5	52.3	33.9	37	A + B vs. D + E Mann–Whitney próbával z = 2.88,	p < 0.004
	szórás	23.2	18.5	14.0	14.9		

Az iskolák szerinti összehasonlítások eredményeit úgy foglalhatjuk össze, hogy a legmagasabb szociális összetételű iskola (A) tanulói az összes többinél kevésbé szituációhoz kötött beszédet produkáltak (ExNe, SzV, AD), a szociális szempontból

heterogén összetételű iskola (B) a szöveg általános színvonalában egy nívón áll a magas szociális összetételű csoporttal (BSz), s a szituációhoz kötődés legszélsőségesebb formáját kifejező mutató (USz) tekintetében is közelebb áll hozzá, mint a többiekhez. Az exoforizmus finomabb mutatóiban azonban B egyértelműen az alacsonyabb szociális összetételű iskolák szintjén van.

Meg kell jegyeznünk, hogy ezek a különbségek legalábbis az adott minta és felvétel alapján *nem* tulajdoníthatók egyszerűen az intelligenciának. Az iskolák Binet IQ átlaga a következő: A: 92.3, B: 99.7, D: 95.6, E: 96.4. Vagyis a szociális szempontból legmagasabb összetételű és legjobb színvonalú beszédet produkáló iskola tanulói aránylag alacsonyabb intelligenciájúak, ami elég meglepő ugyan, de mindenestre azt sugallja, hogy a különbséget nem egyszerűen az értelmi színvonal okozta.

3. táblázat

Mutató		I/1	I/2	II/2	Statistikai összehasonlítás	
		magas/ magas	magas/ alacsony	alacsony/ alacsony	I/1 Vs II/2	I/2 vs II/2
USz	átlag	32.1	13.8	40.7		p < 0.05
	szórás	33.8	12.5	32.1		
ExNe	átlag	59.5	50.6	74.2	p < 0.05	< 0.05 p
	szórás	26.0	28.7	25.8		
SzV	átlag	45.6	31.3	57.7	p < 0.05	p < 0.01
	szórás	24.9	13.6	24.3		
AD	átlag	0.33	1.14	2.47	p < 0.05	
	szórás	3.6	6.5	2.9		
BSz	átlag	51.3	41	35.8	p < 0.05	
	szórás	24.0	24.2	13.4		

Az összehasonlításokat mindenütt egyoldalú Mann—Whitney próbával végeztük. A szociális helyzet és a lakóhely együttes figyelembevételével kialakított csoportok összehasonlításának eredményeit a következőkben foglalhatjuk össze:

1. A mindkét szempontból előnyös szociális helyzetű gyermekek beszéde bonyolultabb (BSz) és kevésbé szituációhoz kötött (ExNe, AD), mint a mindkét szempontból hátrányos helyzetű gyermekeké.

2. A szociális szempontból egyformán hátrányos helyzetű gyermekek közül kevésbé szituációhoz kötött azok beszéde, akik a főváros magas szociális státusú helyein laktak (USz, ExNe, SzÜ).

Végül itt is megemlítenénk, hogy ezek a különbségek a rendelkezésre álló adatok alapján *nem* tulajdoníthatók az intelligenciának. A magas/magas csoport IQ átlaga 94, a magas/alacsonyé 96, az alacsony/alacsonyé 93, a különbségek tehát gyakorlatilag jelentéktelenek.

Az eredmények értelmezése

Kettős célkitűzésünknek megfelelően eredményeinket is két szempontból — módszertani és tartalmi szempontból — kell elemeznünk.

A *módszertani tanulságok* meglehetősen egyértelműek. Már a mutatók leírása is szemlélteti, hogy az angol és a magyar nyelv különbsége nem befolyásolja azt, hogy a nyelvhasználat tekintetében azonos dimenziók mentén találhassunk különbségeket. Legfőbb kérdésünk, a beszéd szituációhoz kötöttsége szempontjából vizsgálatunk egyik tanulsága az, hogy mindkét nyelvben vannak olyan grammatikai eszközök, amelyek egyaránt használhatók szövegkörnyezetre vagy szituációra vonatkoztatva

(anaforikus—exoforikus ellentét). A nyelvhasználó kognitív attitűdje, amikor szituációra vonatkoztatva használja ezeket, bármilyen nyelven beszéljen is, azonos.

Az anaforikus—exoforikus ellentét grammatikailag különféleképpen realizálódhat nyelvenként. Míg az angolban csak a névmáshasználatban, addig a magyarban a névmáshasználatban és a fragmentumok használatában is tetten érhető. A szituációhoz kötődés mértéke azonban nemcsak ezeknek a kettős funkciójú elemeknek a használatában mérhető, hanem a szituációra közvetlenül, nyíltan utaló megnyilatkozások számában is. Ez elég kézenfekvő, de Bernsteinék nem vizsgálták, ahogy nem vizsgálták az anaforikus—exoforikus ellentétnek a névelőhasználatban megnyilvánuló kifejeződését sem.

Módszertanilag adaptációnkat tehát beválnak tekinthetjük, sőt — úgy érezzük — arra is rámutatott, hogy a szituációhoz kötődés dimenzióit érdemes minél szélesebb keretek között keresni.

Komplex mutatóinknál természetesen további finomításokra lenne még szükség. Nagyobb minták esetén a különböző mutatók egyszerű átlagolása helyett nyilván érdemes lesz azok saját eloszlását figyelembe véve súlyozottan átlagolni, ilyen kevés adatból azonban ez nem tűnt megalapozottnak.

Legfőbb *tartalmi* eredményünk annak igazolása, hogy a nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében nálunk is vannak különbségek, mégpedig *dramai különbségek*, amelyek a szociális helyzettel függnek össze. Mivel az iskola elvárásai a gyermekkel szemben, az iskola által képviselt értékek Magyarországon is a szituációtól függetlenedett explicit beszédet kívánják meg, ezzel az induláskor meglévő hátrányos helyzet egyik fontos tényezőjét véljük megtalálni. Figyelemre méltónak tartjuk, de pillanatnyilag nem tudjuk kellően értelmezni, hogy a szociális helyzet okozta hátrány sokkal markánsabban jelentkezik a munkáskerületekben, mint másutt. A szociális szempontból hátrányos helyzetű, de magas „státusú” területen lakó gyermekek magas színvonalú, szituációtól független beszéde magyarázza — a mi mintánkon belül — azt, hogy miért nem találtunk különbséget a szociális helyzet mentén általában, a területtől eltekintve. A szociális helyzet és a lakóterület kölcsönhatásait komolyabban nyilván csak egy szélesebb, különböző szociális homogenitású területeket felölelő anyag alapján kísérrelhetnénk meg pontosabban tisztázni.

IRODALOM

- Bernstein, B., 1958, Some Sociological Determinants of Perception: An Inquiry into Subcultural Differences. *British Journal of Sociology*, 9, 159—174
- Bernstein, B., 1959, A Public Language: Some Sociological Implications of a Linguistic Form. *British Journal of Sociology*, 10, 311—326
- Bernstein, B., 1961, Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. in: Halsey, A. H., Floud, J., and Anderson, C. A. (eds.): *Education, Economy and Society*. New York: Free Press 288—314
- Bernstein, B., 1962a, Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence. *Language and Speech*, 5, 31—46
- Bernstein, B., 1962b, Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements. *Language and Speech*, 5, 221—240
- Bernstein, B., 1964, Elaborated and Restricted Codes: Their Origins and Some Consequences. in: Gumperz, J. J. and Hymes, D. (eds.): *The Ethnography of Communication*, *American Anthropologist* (special publication) 66, No. 6. Part 2. 55—69
- Bernstein, B., 1971, Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 1971. 11. sz.
- Bernstein, B. and Henderson, D., 1969, Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialisation. *Sociology*, 3, 1—20
- Brandis, W. and Henderson, D., 1970: *Social Class, Language and Communication*. London: Routledge & Kegan Paul
- Chomsky, N. 1965.: *Aspects of a Theory of Syntax* Cambridge, Mass.: M. I. T. Press
- Coulthard, R. M. and Robinson, W. P., 1968. The Structure of the Nominal Group and the Elaboratedness of Code. *Language and Speech*, 11, 234—250
- Hawkins, P., 1969, Social Class, the Nominal Group and Reference. *Language and Speech*, 12, 125—135
- Hymes, D., 1968, The Ethnography of Speaking. in: Fishman, J. A. (editor): *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton 99—138 pp.
- Lawton, D., 1968: *Social Class, Language and Education*. London, Routledge & Kegan Paul
- Loban, W., 1963: *Language of Elementary School Children*. National Council of Teachers of English, Research Report No. 1. Champaign, Ill.
- Oevermann, U., 1968, Schifftspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die Kognitiven Prozesse. in: Roth, H. (Herausgeber): *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 197—356
- Oevermann, U., 1969, Role Structure of the Family and Cognitive Development. in:
- Robinson, W. P. and Rackstraw, S. I., 1967, Variations in Mothers' Answers to Childrens' Questions as a Function of Social Class, Verbal IQ and Sex. *Sociology*, 1, 259—276
- Turner, G. J. and Mohan, B. A., 1970: A Linguist' Description and Computer Program for Childrens Speech. London: Routledge & Kegan Paul
- Turner, G. J. and Pickavance, R. E., 1969, Social Class Differences in the Expression of Uncertainty in Five-Year-Old Children. *Language and Speech*, 12.