

NYELVHASZNÁLAT ÉS TÁRSADALMI HELYZET

Szociolingvisztikai vizsgálat hatéves fővárosi gyermekek körében

PAP MÁRIA—PLÉH CSABA

I. Hátrányos helyzet és nyelvhasználat

A társadalmi helyzet és az oktatásban való részesedés összefüggésének vizsgálatában többféle kutatási stratégia lehetséges. Az ún. demográfiai szintű kutatások célja az, hogy a nevelés általános mutatói — a különböző iskola-típusokba való beiskolázás, az iskolai előmenetel, az iskolából való kimaradás, a továbbtanulás — és a szülők társadalmi helyzetének hasonlóan általános jellemzői — foglalkozás, iskolai végzettség, jövedelem — közötti összefüggéseket tárják fel, nagy, reprezentatív minták segítségével. Ezek a kutatások hivatottak arra, hogy a társadalom nevelésszociológiai keresztmetszetét feltárva rámutassanak a kulturális újratermelés egyenlőtlenségeire, a sokat emlegetett *hátrányos helyzet* jelentkezésének formáira, összefüggéseire a társadalmi mobilitással s ezzel indikációkat is adjanak a társadalmi gyakorlat számára.

Módszereik következtében azonban nem tudnak közvetlen magyarázatot adni a társadalmi helyzet és a „pedagógiai helyzet” közti kapcsolatot konstituáló, minden esetben újratermelő mechanizmusokra, vagyis arra, hogy mi *közvetíti* a demográfiai szinten nyilvánvaló determinációt. Az ún. szubkulturális, milió-központú kutatások már közelebb jutnak ehhez a célhoz. Többnyire a család, illetve a lakóterület nyújtotta kulturális környezetet, a szülői értékeket vizsgálva próbálnak magyarázatot találni erre a közvetítésre. Általában azonban ezek a vizsgálatok sem tesznek explicit feltevéseket a közvetítő mechanizmusokra nézve.

Azok közül a — többnyire interdiszciplináris indíttatású — megközelítések közül, amelyek határozott feltevéseket fogalmaznak meg a közvetítő mechanizmusok jellegéről, az egyik legjelentősebb és legkidolgozottabb Basil Bernstein elmélete. Bernstein a családon belül folyó elsődleges szocializáció jellegéből indul ki. A szocializáció jellegét, azaz a kultúra átadásának módját meghatározó tényezőnek a családi kommunikációs rendszert tartja, amelyet viszont a családi szereprendszer determinál. Bernstein két szélsőségesen eltérő szerepviszonyt különböztet meg.

Az egyik az interakcióban álló személyek közös érdekein, közös ismeretein, közös történetén alapul; a kommunikáció nem individuált, hanem éppen ellenkezőleg, a közösséget, az azonosságot hivatott kifejezni. Az ilyen szerepviszonyon alapuló interakcióba a jelentések csak részben verbalizálódnak, szóban, beszédben kifejeződő, az expresszív csatornáknak legalább akkora szerepük van a kommunikáció szerkezetében, mint a verbalizációnak. A szerepviszonyon kívül levő személy számára a verbális közlés nem feltétlenül érthető, mivel a beszélő implicit, megértéséhez a helyzet és bizonyos előfeltételek ismerete szükséges. A másik szerepviszony a részt vevők elkülönültségén alapul. A kommunikáció szerkezetében itt kitüntetett szerepe van a verbális csatornának.

A közlési helyzet részt vevői a maguk egyéni tapasztalatát verbálisan explicitté kívánják tenni; a közölt jelentések így univerzálisak, azaz nem kötődnek egy helyzethez és explicitek. A beszéd önálló, önmagában értékelt aktivitás.

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

A két orientációnak megfelelően beszél Bernstein a nyelvhasználat szintjén kétféle kódról. A partikuláris jelentéseknek megfelelő korlátozott kódra — mint azt Bernstein és iskolája Angliában kimutatta (Bernstein, 1962a, 1962b., Brandis and Hengerson, 1970., Turner and Mohan, 1970., Gahagan and Gahagan, 1971) a beszéd gyengébb színvonala mellett az erősebb szituációhoz kötöttség jellemző. Ezen azt kell érteni, hogy a korlátozott kódot használó beszélő mondanivalójának megértése a kommunikációs partnerek részéről feltételezi a nyelven kívüli helyzet ismeretét. Ezt a legmeggyőzőbben Hawkins igazolta a névmások szituatív, illetve nyelvi kontextusra építő használatát összevetve (Hawkins, Peter, 1969).

A nyelvhasználat, a kódok különbségei a korlátozott kódot használók számára hátrányos helyzetet teremtenek az iskolában. Az iskola ugyanis *par excellence* az univerzalitásra, explicitiségre, a beszéd szituációtól független, önmagában megálló használatára épít. Ez magyarázná Bernstein szerint azt, hogy a munkásgyerekek 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.

A korai hátrányos helyzet kialakulásának magyarázatára, különösen a pszichológiában, két elképzelés van. Az egyik szerint a hátrány alapja verbális, a másik szerint tapasztalati deficit. Bernstein határozottan a verbális hátrányelmélet mellett foglal állást, s ennek létrejöttét a családon belüli szerepviszonyok jellegével magyarázza. A kulturális hátrány átadásának közvetítő mechanizmusa tehát a kommunikációs rendszer elsajátítása.

Magyarországon évek óta folynak demográfiai és szubkulturális közelítési oktatás-szociológiai kutatások. Az alábbi írás ezekhez kíván néhány adalékkal hozzájárulni a bernsteini koncepció alapján.

Vizsgálatunk alapvető kérdése az volt: megtalálhatók-e a nyelvhasználatnak ezek a különbségei az iskolába lépő magyar gyerekek beszédében; egyáltalán, találhatók-e beszédükben olyan dimenziók, melyek a szituációtól való függés, a partikularitás, illetve az explicitiség, az univerzalitás kérdésével összefüggésbe hozhatók; s ha igen, van-e valamilyen kapcsolat ezek és a szociális helyzet között fővárosi gyerekeknél. Vizsgálatunk tehát kettős célt szolgált:

- (1) *módszertani* — az iskolába lépő gyerekek beszédének szociolingvisztikai szempontú vizsgálata az angol nyelven bevált módszerek adaptálásával
- (2) *tartalmi* — összefüggésbe hozható-e nálunk is a hátrányos helyzet a nyelvhasználat különbségeivel.

II. A vizsgálat módszerei

(1) A gyerekek kiválasztása

Öt iskola 65 első osztályos tanulóját vizsgáltuk meg. Az iskolákat egy korábbi felmérés adatai alapján választottuk ki, aszerint, hogy milyen foglalkozási kategóriába tartozik a szülők nagyobb része. Az ötből két iskolában a munkás, kettőben az alkalmazott, egyben pedig az értelmiségi kategória volt túlsúlyban. Három iskolában két párhuzamos első osztály 7–7 tanulója, egyben két párhuzamos osztály 6 illetve 7 tanulója választottuk ki véletlenszerűen. Az ötödik iskolában — ahol az értelmiségi szülők dominálnak — a vizsgálatvezető egy félreértés miatt nem követte a véletlen választás gyakorlatát (10 gyerek), amiből — mint később erre még részletesebben kitérünk — problémák adódtak az anyag értékelésekor.

(2) A beszédminták felvétele

A kiválasztott gyerekeknek ötféle nyelvi feladatot kellett megoldaniuk. A vizsgálatot interjú helyzetben folytattuk, a gyereken és a vizsgálatvezetőn kívül senki sem tartózkodott a vizsgálat céljára kijelölt helyiségben. A vizsgálatvezető és a gyerek teljes szövegét magnetofonszalagon rögzítettük, majd a felvételeket áttettük írásba. A feldolgozás az írott jegyzőkönyveken alapul.

Az öt nyelvi teszt közül háromnak hosszabb összefüggő szöveg előhívása volt a célja. A beszédprodukciónak spontaneitását a három feladatban különböző tényezők különböző mértékben korlátozták. Az egyik feladat egy felolvasott mese visszamondása volt, a másik képsorokon ábrázolt történetek elmesélése, a harmadik pedig kötetlen válasz a „Mit csináltál vasárnap” kérdésre. A három feladat közül a képről való *történet-elmesélés* általánosan használt az ilyen típusú vizsgálatokban, Bernsteinék is használták (Brandis and Henderson, 1970). Ez tehát azt is biztosította, hogy az eredmények könnyen összevethetők legyenek más vizsgálatok eredményeivel. A másik két feladat kiválasztása azon az elképzelésen alapult, hogy — amennyiben egy-egy feladat elemzése eredményeként csoportokat tudunk kialakítani a szövegek nyelvi komplexitása és szituációhoz kötöttsége, ill. függetlensége szerint — érdemes megvizsgálni, hogy milyen mértékben változik mindez a különböző beszédhelyzetekben.

A negyedik feladat szintén a Bernsteinék (Peter Robinson, 1969) által használt tesztek egyikének adaptációja: egy általánosan ismert gyerekjáték (fogócska vagy bújócska) szabályainak elmondása. A feladat elemzése során a következő két kérdés tisztázható: mennyire tudja függetleníteni magát a gyerek egy konkrét játékhelyzettől, azaz mennyire univerzálisak a verbalizált jelentések; és hány szereplőt, ill. hány játékfázist tud következetesen megkülönböztetni.

Az ötödik feladat az ún. „dobozos játék” lényege — tárgyleírás a tárgy megnevezése nélkül. Ebben a feladatban részben arra a kérdésre lehet választ keresni, hogy milyen a tárgyleírás minősége, (konkrét tárgyhoztapadás vs. típusleírás, ami elsősorban azon mérhető, hogy minőségjegyeket vagy funkciójegyeket használ-e a gyerek), részben következtetni lehet arra, hogy a gyerek mennyire tudja önálló tevékenység tárgyává tenni a nyelvet, azaz a meta-nyelvi funkció fejlettségére.

Dolgozatunk a képről való történetmesélés anyagának feldolgozásáról ad számot. A felvételeknél négy képsorozatot mutattunk a gyerekeknek. A fel-

dolgozásnál az első és az utolsó képsor elemzésétől — különböző okok miatt — eltekintettünk. Az elsőétől azért, mert ennél a vizsgálatvezető szükség esetén beavatkozhatott és segíthetett a gyerekeknek, ha az nem értette pontosan a feladatot, vagy zavarban volt és nem akart beszélni. Ezt a képsort eredetileg is amolyan „bemelegítő” gyakorlatnak szántuk, s nem akartuk feldolgozni. Az utolsó képsor grafikailag nem volt jó — s ez sajnos csak utólag derült ki — a gyerekeknek nehézséget okozott a történet értelmezése, s ez látványosan rontotta a beszédprodukció minőségét, ezért mondtunk le a feldolgozásáról.

(3) *A beszédminták elemi feldolgozása*

A feldolgozás első lépése a beszédminták *szegmentálása* (tagolása). Az élőbeszéd sohasem áll kizárólag jól formált mondatokból, rossz kezdések, ismétlések, töredékek, útvesztők ékelődnek a mondatokba és a mondatok közé. A szöveget formai, szintaktikai kritériumok alapján próbáltuk mondatokra bontani. A jól formált vagy majdnem jól formált mondatok között fennmaradó töredékek besorolásakor szemantikai kritériumokat kellett használnunk annak eldöntésére, hogy a töredéket útvesztőnek tekintsük-e, és így az előző vagy a következő mondathoz kapcsoljuk, vagy pedig önálló tartalmat kifejező külön egységnek, tényleges töredéknek, fragmentumnak vegyük. Ilyen esetben részben azt vettük figyelembe, hogy a történet szempontjából lényeges mozzanat fejeződik-e ki a töredékben, vagy sem, részben pedig azt, hogy van-e benne olyan szó, vagy szólás, amelyik a megelőző vagy a következő jól formált egység ismétlésének tekinthető. Az előbbi esetben töredéknek az utóbbiban útvesztőnek tekintettük a kérdéses egységet.

A szegmentáció eredményeképpen kapott egységeket — Walter Loban nyomán (Loban, 1963) — *kommunikációs egységeknek* nevezzük. Egy kommunikációs egység tehát lehet *mondat* vagy *fragmentum* s mindkettő tartalmazhat *útvesztőket*, olyan szólásokat, amelyek ismétlésekből, félig kimondott szavakból, rossz kezdésekből, teljesen elhibázott szerkezetekből állnak. Útvesztő sohasem lehet önálló kommunikációs egység.

Az egyszerű, a bővített és az alárendelt mondatok elkülönítése nem okozott problémát. Nem volt problémánk a megfelelő szintaktikai jelölőkkel ellátott ellentétes, választó, következtető és magyarázó mondatok kiválasztásával sem. Viszont a kapcsolatos mellérendelt mondatok, illetve a kapcsolatos kötőszavakkal összekapcsolts másfajta (főleg ellentétes) mellérendelt mondatok elválasztása azoktól a mondatkomplexusoktól, amelyek tagjai között teljesen funkciótlannak, mintegy időkitöltő elemként szerepeltek kapcsolatos kötőszavak, lehetetlennek bizonyult. A nehézség a kapcsolatos mellérendelés természetével magyarázható. Ennek a mellérendelésfajtának ugyanis az a megkülönböztető sajátossága, hogy akárhány tagmondat összekapcsolódhat egymással, s a tagmondatok között nagyon sokféle tartalmi viszony lehet, ebben a tekintetben szinte semmiféle korlátozás sincs ennél a mellérendelésfajtánál. (Szemben például a kéttagú és nagyon markáns logikai — tartalmi viszonyt feltételező magyarázó mellérendeléssel.) Ebből az következik, hogy szintaktikai szempontból nem sok kivétlnivalót lehet találni a mellérendelő kötőszavak „mérték-telen” használatában. Másfelől azonban, s első pillanatra talán meglepő, hogy éppen a szövegkoherencia szempontjából határozottan zavaró a sok *és*, *meg*. Az intonáció alapján világosan meg lehet különböztetni az *és* zavaró, szünet-

kitöltő, afunkcionális, és helyénvaló, funkcionális használatát, s ennek a distinkciónak az alapján az elemzést finomítani lehet. A kötőszó funkcionális használata javítja, afunkcionális használata viszont rontja a szöveg minőségét. Írott szöveg alapján azonban nem lehet eldönteni (éppen az *és/meg* szintaktikai jellegtelensége miatt), hogy egy adott esetben melyik használatával van dolgunk. Ezért kényszerűségből minden *és/meg*-gel összekapcsolt mondatot külön szövegegységnek (kommunikációs egységnek) tekintettünk, magukat a kötőszókat pedig a szöveg redundanciáját növelő *felesleges kötőszó* kategóriába soroltuk. Ezzel az eljárással bizonyára elmostunk egy sor objektíve létező különbséget, a jó szövegeket közelítettük a rosszabbakhoz. Feltűnt, hogy a szövegek egy részében gyakori az olyan megnyilvánulás, amelynek a képen ábrázolt történet szempontjából nincs semmiféle jelentősége, de nem sorolható az útvesszők közé, olyan értelmes közlés, amely a szituációra utal pl. „az első képen azt látom”, „úgy vagy hogy”, „az történik, hogy . . .”, „itt az van” stb. Ezeket az egységeket közvetlenül a szituációra utaló egységeknek neveztük el.

(4) Szintaktikai elemzés

A szövegek szegmentálása és a szövegegységek megszámlálása után tértünk rá a *szintaktikai elemzésre*. Mindenek előtt kiemeltük az elemzendő kommunikációs egységekből a közvetlenül a szituációra utaló frázisokat, a fölösleges kötőszavakat s az útvesszőket, s csak ezután fennmaradt részeket elemeztük. Hogy az elemzés könnyen áttekinthető legyen egyszerű konvenciórendszert dolgoztunk ki, amely alapjelekből és néhány minősíthető kategóriából áll. Ezek közül a továbbiakban a következő minősítő kategóriák játszanak fontos szerepet:

- F_a anoforikusan kiegészülő fragmentum
- F_z a szituációból kiegészülő fragmentum
- N_a anaforikus névmás
- N_e exoforikus névmás

Anaforikus az a névmás, amelynek denotátuma (az a dolog, amire utal) a szöveg környezetben „tartalmas szóval” meg van nevezve. A többi névmás exoforikus, azaz csak a helyzet (adott esetben a képek) alapján lehet tudni, hogy mire utal. Az anaforikus és a szituációból kiegészülő fragmentumok megkülönböztetésének ugyanez az elv az alapja: anaforikus az a fragmentum, amely a szöveggörnyezetből egészíthető ki, szituatív az, amely a szöveggörnyezetből nem, csak a képek alapján egészíthető ki.

(5) Tartalmi elemzés

A szintaktikai elemzés befejezése után térünk rá a *tartalmi elemzésre*. Megállapítottuk, hogy hány szereplőt és milyen szereplőket, valamint hány eseményt és milyen eseményeket kell megemlíteni ahhoz, hogy a történet koherens legyen.

Listánk alapján minden egyes szövegben megállapítottuk a hiányzó kötelező elemek számát és a kötelezőkön felüli szereplők és események előfordulását. Végül a tartalmi elemzésben még egy kategóriát használtunk, a *rossz kitérő* kategóriáját. Rossz kitérőnek minősítettük a történet szempontjából irreleváns asszociációkat.

(6) A szövegek értékeléséhez használt mutatók rendszere

Az elemzés alapján *mutatókat* készítettünk, amelyek különböző szempontokból jellemzik a szövegeket. A mutatók négy nagyobb csoportba sorolhatók:

a) A szöveg általános színvonalát tükröző mutatók

Ide általában olyan mutatókat sorolunk, amelyek valamilyen *nem* specifikus, a feltételezett kódok szempontjából közvetlenül nem értelmezhető színvonal-különbségeket tükröznek. Ilyen mutató céljaira két kézenfekvő lehetőség kínálkozott volna — a kommunikációs egységek száma, illetőleg az össz-szószám. Ezeket azonban nem használtuk fel, mivel egyértelműen a verbális folyékonytságot tükrözik, melyek a kódok minőségi különbségeitől — mint azt Brandis és Henderson (1970) munkája is feltételezi — elvileg független, bár avval sajátos kölcsönhatásokban levő tényező. A mi anyagunk is azt sugallja, hogy a hosszabb szövegek egyaránt lehetnek színvonalasak, ill. gyengék.

Első felhasznált mutatónk ebben a csoportban a „*bonyolultabb szerkezetek*” aránya. A szintaktikai elemzés alapján a kommunikációs egységek számából levontuk az alany—állítmány, alany—állítmány—tárgy és az állandó határozós szerkezetként elemzett egységek, ill. az ezeknek megfelelő fragmentumok számát (ezek együtt képeznek az „egyszerű” szerkezeteket).

A bonyolultabb szerkezetekre kapott értéket azután a kommunikációs egységek számához viszonyított százalékarányokban fejeztük ki. Mutatónk formálisan tehát:

$$BSz = \frac{KE - ESz}{KE} \cdot 100$$

A mutató tulajdonképpen a bővített illetve az összetett mondatok arányát tükrözi egy-egy gyermek szövegében, s így a nyelvi komplexitás nagyon durva mércéjének tekinthető.

Második mutatónk gyakorlatilag a *situációtól kiegészülő fragmentumok* aránya a szövegekben. Ezekhez a fragmentumokhoz azonban még hozzáadtuk a rossz, agrammatikus szerkezeteket is. Ilyen azonban annyira kevés van, és ezek többnyire egyben *situációtól kiegészülő fragmentumok* is, hogy a mutatót gyakorlatilag jogos a *situációtól kiegészülő fragmentumok* arányának tekinteni.

$$FSz = \frac{\text{Situációtól kiegészülő fragmentumok} + \text{rossz szerkezetek}}{KE} \cdot 100$$

A mutató, mint a *situáció* révén *kiegészülő mondatok* aránya, tulajdonképpen a harmadik csoportba is sorolható, azért itt említjük, mert általános értelmezése — a *nem egyértelműség* — a szöveg globális színvonalához is kapcsolja.

A csoport harmadik mutatója a *szövegkoherencia*. Ez a szövegben található anaforikus fragmentumok (F_a) s anaforikusan használt névmások (N_{m_a}) számának összege:

$$Koh = F_a + N_{m_a}$$

A mutatót azért tartjuk a *szövegkoherencia* jellemzőjének, mert nagysága attól függ, hogy a beszélő mennyire használja ki a szöveg nyújtotta törlési lehetőségeket; evvel ugyanis a kommunikációs egységek (mondatok) közötti

viszonyok a felszíni struktúrában is „áttetszővé” válnak, s így a szöveg koherensebb lesz, mivel a mondatok egymást támogatják, értelmezhetővé teszik. A magyarban ebből a szempontból a névmások és a fragmentumok hasonlóan viselkednek (anaforikusságuk feltételei azonosak?) az jogosít fel a két elem összevonására.

Végül a szöveg általános színvonalainak mutatójaként kezelhetők a számított *type/token arányok*. Ezek tulajdonképpen a szöveg változatosságát, stiláris szintjét tükrözik. Számítási módjuk a következő: megszámloljuk, hogy a szövegben egy-egy grammatikai kategória (pl. főnév, ige) hányszor fordul elő (token) továbbá, hogy hány *különböző* szó előfordulását jelenti ez (type). Ezután az előfordulás teljes számával elosztjuk azt, hogy hányfélét mondott a személy. Vagyis ha egy szövegben szinte minden főnév más és más, a szöveg változatos, akkor ez a mutató magasabb lesz. Maximális értéke 1, ekkor minden szó csak egyszer fordul elő.

b) *A szöveg redundancia mutatói*. Ezek alapját az az elképzelés képezi, hogy a szövegre jellemző lehet, hogy milyen benne a különböző „töltelék” elemek aránya. Három jellemző tartalmatlan töltelékelemet emeltünk ki a szövegből. Először a *közvetlenül a szituációra utaló* szövegrészeket. Ezek szószámának aránya az össz-szószámhoz adja a redundanciamutatónk első komponensét.

$$KSz_{sz} = \frac{\text{szituációra való közvetlen utalások szószáma}}{\text{össz-szószám}} \cdot 100$$

Az *útvesztők* szószámának az össz-szószám százalékában kifejezett aránya a redundancia második eleme:

$$U = \frac{\text{útvesztők szószáma}}{\text{össz-szószám}} \cdot 100$$

Végül a redundancia harmadik összetevője a felesleges kötőszavak szószámának aránya az össz-szószámban kifejezve:

$$FK = \frac{\text{a felesleges kötőszavak szószáma}}{\text{össz-szószám}} \cdot 100$$

Ennek a három mércének az összegét értelmeztük úgy, mint *redundancia százalékot*:

$$\text{Red} = KSz_{sz} + U + FK$$

Ez a közlés szempontjából tartalmatlan, további információt nem hordozó elemek aránya lenne. Ez a mutató — az előzőekkel és a továbbiakkal ellentétben — összehasonlításainkban semmi értelmezhető különbséget sem hozott felszínre. Ennek oka talán az, hogy a redundancia-százalékot adó elemek egymástól eltérő funkciója miatt ezek összevont értelmezése jogosulatlan, vagy pedig egyszerűen az elemzett szövegek rövidegsége az, ami a redundancia különbségeket nivellálja.

c) *A szituációhoz-kötöttséggel kapcsolatos mutatók*. Ezeknek a kódok terminusaiban való elemzés szempontjából leglényegesebb, kvalitatíven legjobban értelmezhető mutatóinak közös vonása, hogy mind valahogy a közlés szituációhoz kötöttségével, a beszélő és a hallgató számára egyaránt adott érzékleti

elemeknek a közlés értelmezésében való belejátszásával kapcsolatosak. Igyekeztünk minél több ilyen mutatót kipróbálni, a közlés minél több jellemzőjében próbára kimutatni a situációtól való függés dimenziójának jelentőségét.

Mint már említettük a situációból kiegészülő fragmentumok száma (Fsz) is ide sorolható lenne.

Következő mutatónk a *situációra közvetlenül utaló* szövegrészekből származik. A redundancia százalékkal kapcsolatban ezek szószámát viszonyítottuk az össz-szószámhoz. A redundancia összetett mérése szempontjából ez ott jogos is lehetett. A kódszempontú értelmezésben azonban irreleváns a situációra való utalás hossza, egyedül maga a deixis aktusa a lényeges, vagyis az, hogy a beszélő közvetlenül igyekszik a hallgató figyelmét a helyzet bizonyos elemeire irányítani, hogy így biztosítsa a szándékolt tartalomnak megfelelő értelmezést. Ennek megfelelően a situációra való közvetlen utalások előfordulási számát viszonyítottuk a kommunikációs egységek számához. Aki mondatai jórésznél szükségesnek érzi azok „szituatív lehorgonyzását”, nyilván jobban kötődik a helyzethez, mint aki csak kis számú közlésegszínél teszi meg ezt. Mutatónk tehát:

$$DSz_k = \frac{\text{situációkra való közvetlen utalások száma}}{\text{kommunikációs egységek száma}} \cdot 100$$

Ebben a csoportban következő mutatónk a *névelők* használatával kapcsolatos. A határozott névelő (a, az) használatának feltétele a magyarban a formális nyelvi leírás szerint a megfelelő névszó kulturális általánosságú vagy a beszédhelyzetből adódó ismertsége, vagy az, hogy a szövegben már említették. Feltételeztük tehát, hogy a képleírás viszonyai között a határozott névelővel való bevezetés a főnevek első említésekor szintén összefüggésben lehet a situációtól való függéssel. Ezt ugyanis ebben az esetben csak a beszélő és hallgató számára közös perceptuális helyzeten keresztül ismertség indokolhatja. E szerint az „egy fiú néz egy madarat” kezdet situációtól független, míg az „a fiú nézi a madarat” kezdet situációhoz kötött megoldás lenne.

Mivel a további említésekor a határozottság szempontjából a situációhoz való viszony irreleváns (ugyanis ekkor már maga az *említettség* elég a határozottság biztosítására), olyan mutatót készítettünk, amely az első említéskor határozott névelővel felbukkanó főnevek számát viszonyítja az összes főnévi „type” (az összes egymástól különböző főnév) számához. Ezt a mutatót nevezzük *exofórikusan határozott névelőhasználatnak*.

$$E \times NE'_1 = \frac{\text{első alkalommal határozott névelővel megjelenő főnevek}}{\text{összes különböző főnév}} \cdot 100$$

Következő mutatónk egyszerűen az exofórikus, a *situáció révén betöltendő névmások száma*, N_m , melyek érdekessége a situációhoz kötődés szempontjából kézenfekvő.

Végül készítettünk két komplex mutatót is. Az egyikben a situációra való nyílt utalást és a névelők szituatív meghatározottságának a mértékét kapcsoltuk össze. Ezt úgy végeztük el, hogy egyszerűen átlagoltuk a situációra való közvetlen utalásoknak a kommunikációs egységek számában és az exofórikus névelőknek a főnévi type-ok számában kifejezett százalékarányát. A mutatót *situációra vonatkozásnak* neveztük.

$$SzV = \frac{Dsz_k + ExNe}{2}$$

Másik komplex mutatónk négy jelenséget foglal egybe — az anafórikus és exofórikus névmásokat valamint az anafórikus és szituációból kiegészülő fragmentumokat. Az volt a célunk vele, hogy olyan mutatót találjunk, amely képes függetleníteni a szituációra (exofórizmus) illetve a szövegre (anafórizmus) vonatkoztatást attól, hogy a gyermek milyen mértékben használ beszédében általában névmásokat, illetve fragmentumokat. Ezért egy *dominancia* mércét hoztunk létre. Ehhez az exofórikus használatú névmások és a szituációból kiegészülő fragmentumok összegéből kivonjuk az anafórikusan használt névmások és az anafórikus fragmentumok összegét. Ha az így kapott érték pozitív, akkor a szöveg exofórikus, ha negatív, akkor anafórikus dominanciájú. Mutatónkát *anafórikus dominanciának* nevezzük.

$$AD = (Ne + \text{szituatív fragmentumok száma}) - (Na + Fa)$$

d) A tartalmi elemzés mutatói

A tartalmi elemzésből a következő mutatókat igyekeztünk a továbbiakban felhasználni.

- Sze* — a nem említett szereplők száma
- Es* — a nem említett események száma
- Es +* — a plusz események száma
- Rk* — a rossz kitérők száma

f) A szociális kategorizálás és az iskolák csoportosítása

A gyermekek *szociális kategóriába* sorolásához rendelkezésünkre álló adatok sajnos igen szegényesek, s időnként hiányosak is. Az adatok két forrásból származnak: a szülők foglalkozására vonatkozó adatokat az iskolai osztálykönyvből szereztük be. Ezen kívül a pedagógusokon keresztül eljuttattunk a szülőkhöz egy adatlapot, mely a szülők foglalkozását, iskolai végzettségét és jövedelmüket tudakolta.

A nyers adatokat a következőképpen próbáltuk csoportosítani. A *szülők iskolai végzettségénél* az alábbi kategóriákat vettük fel (mindkét szülőre külön):
 8 *általános alatt* — minden olyan adat, amely egyértelműen erre utal
 8 *általános* — a csak nyolc általános, a nyolc általános plusz szakmunkásiskola, a nyolc általános plusz megkezdett középiskola, régebről négy polgári, négy gimnázium adatok
 8 *érettségi* — a gimnáziumi, technikumi, szakközépiskolai érettségiről beszámoló adatok
 8 *egyetem* — egyetemi illetve főiskolai végzettség.

A *szülők foglalkozásának* kategorizálása már nehezebb kérdés volt. Mivel csak a formális megnevezések álltak rendelkezésünkre, melyekről néha nehezen dönthető el, mit is takarnak, továbbá mivel kevés gyerekről volt szó, a következő nagyon durva öt csoportos kategorizálást alkalmaztuk:

Segéd- és betanított munkások — a magukat expliciten segéd, illetve betanított munkásnak mondók; továbbá olyan, többnyire ipari munkások, akiknél

a fizetés figyelembe vételével a szakmunkásság nem valószínű (pl. targonca-vezető, vasalónő stb).

szakmunkások — különösen az anyáknál nagyon széles kategóriaként alkalmaztuk: gépirónó, adminisztrátor, könyvelő, ellenőr, forgalomirányító stb. a vezetőknek sorolt főtisztviselőig bezárólag.

Értelmiségi — felsőfokú képzést igénylő szakmák, alsó határként az alsó tagozatban tanító pedagógusokat értelmezve.

Vezető — magasabb állami vagy vállalati funkcionáriusok.

Az *anya* foglalkozásánál még egy kategóriát felvettünk, a *háztartásbelit*.

A szociális helyzet szerinti összehasonlításoknál ezekből az adatokból érdemileg kettőt tudunk felhasználni, az apa illetőleg az anya foglalkozását. Az iskolai végzettségre vonatkozó adatok ugyanis nem teljesek, az egy főre jutó jövedelem pedig gyakran irreálisnak tűnt.

A foglalkozásra vonatkozó kategorizálásunk is problematikus, azonban, ugyanis különösen a szakmunkás és tisztviselő kategórián belül feltétlenül további alkategóriákra lenne szükség. Ezek kidolgozását azonban, normatív hazai adatok hiányában ilyen kis mintánál nem láttuk célszerűnek. Az értelmiségi és vezető kategóriákat az utóbbiba tartozók kis száma illetve a hasonló iskolai végzettség alapján általában összevontuk; néhol végeztünk további csoportösszevonásokat is, ezeket azonban a megfelelő helyen mindig jelezzük.

Az *iskolákból* vett mintáink, ahogy azt vártuk is, egyáltalán nem azonosak a szülők szociális helyzete szempontjából, mint azt az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A különböző iskolákból vett mintáink társadalmi rétegződése az apa foglalkozása szerint.

	Belváros	Óbuda	Rózsadomb	Pestlőrinc	Csepel
Sm	2	2	—	4	5
Szakmunkás	3	7	5	7	7
Tisztviselő	5	1	1	1	—
Értelmiségi vezető	4	4	4	2	1

A belvárosi, óbudai, lőrinci) és csepeli iskolák mintái nagyjából az ott domináló szociális arányokat tükrözik. A rózsadombi viszont egy sajátos félreértés következtében (azt hitték, hogy problematikus gyerekeket kell válogatni a felmérésre) egyáltalán nem reprezentálja környezetét. Ha ettől eltekintünk, az iskolák szempontjából való — valahol szintén *szociális* — összevetésben a következő típusaink vannak: belvárosi — magasabb szociális státusú szülők gyermekei (Münnich); külvárosi iskola, jórészt munkásgyerekekkel (Lőrinc, Csepel); átmenet a kettő között (Óbuda).

III. A vizsgálat főbb eredményei

Az ismertetett mutatókat felhasználva négy összehasonlítási sort végeztünk. Az elsőben az *iskolákat*, a másodikban az iskolától eltekintve a *szülők foglalkozása* alapján kialakított csoportokat, a harmadikban a szociális helyzet és a lakóterület együttes figyelembevételével kialakított *csoportokat* vetettük össze, míg a negyedikben a *nemek* közötti különbségekre voltunk kíváncsiak.

1. Az iskolák közötti különbségek

a) a szövegek általános színvonala

A 2. táblázatból Mann-Whitney próbával összehasonlítottuk a Belváros — Óbudát összevonva az összes többi osztályból képezett csoporttal; $z = 2,97$. $p < 0,004$ igen szignifikáns. Vagyis ez a két csoport szignifikánsan nagyobb arányban használ bonyolultabb szerkezeteket.

Az FSz (A szituációból kiegészülő fragmentumok s a rossz szerkezetek együttes aránya) tekintetében már nem találtunk ilyen egyértelmű különbségeket, mint azt a 3. táblázat mutatja:

2. táblázat. a BSz mutató százalékos átlagai az iskolák szerint

Belváros	Óbuda	Rózsadomb	Pestlőrinc	Csepel
48,5	52,3	37	33,9	37

3. táblázat. az FSz mutató százalékos átlagai az iskolák szerint

Belváros	Óbuda	Rózsadomb	Pestlőrinc	Csepel
20,1	27,2	35,86	33,66	22,1

Az egyedül értelmezhetőnek tűnő Belváros vs. összes többi szembeállításban $z = 1,592$, $p > 0,10$, a különbség tehát nem szignifikáns. Mivel lehet, hogy a szignifikáns különbség hiányát itt a Csepel szokatlan viselkedése okozza, megpróbáltuk a Belvárost összevetni csak a másik három osztállyal. Ehhez az újabb rendsorolást elkerülendő χ^2 -et használtuk, a kontingencia táblázatot itt azonban nem közöljük.

Az ebből számított χ^2 értéke $3,2$ $p > 0,05$, tehát a különbség így sem szignifikáns, bár közeledik ahhoz. Sőt, a szignifikanciát még akkor sem éri el, ha a legszembetűnőbb eltérő Belváros vs. Rózsadomb és Lőrinc szembeállítást végezzük el.

A χ^2 értéke $3,73$, $p > 0,05$.

A szövegkoherencia tekintetében mint azt a 4. táblázat mutatja, a Belváros szembetűnően a legjobb.

4. táblázat. A szövegkoherencia átlagai az iskolák szerint

Belváros	Óbuda	Rózsadomb	Pestlőrinc	Csepel
3	2	1,7	2	2,3

Az abszolút értékek kicsinyisége miatt az adatokat igen nehéz volt számolásra alkalmas formára rendezni. A legésszerűbbnek még az 5. táblázaton látható elrendezés tűnt.

5. táblázat

	Belváros	Összes többi	
0-1	4	27	31
2-től	10	23	33
	14	50	64

$\chi^2 = 1,9$ $p > 0,10$, a különbség tehát nem szignifikáns. A szignifikancia kimutatásának nehézségét feltehetően az okozza, hogy itt eleve alacsony számértékről van szó.

A *Type/token* arányokat az iskolák szerint a 6. és 7. táblázat mutatja.

6. táblázat. A főnévi TTR átlagok

Belváros	Óbuda	Rózsadomb	Lőrinc	Csepel
0,64	0,62	0,61	0,53	0,47

7. táblázat. Az igei TTR átlagok

Belváros	Óbuda	Rózsadomb	Lőrinc	Csepel
0,84	0,84	0,85	0,82	0,74

Az *igéknél* gyakorlatilag semmi különbség nincsen, ennek oka egyszerűen az, hogy a szövegekben nagyon kevés ige volt, ez pedig mindig a viszonylag magas *Type/token* aránynak kedvez.

A *főnevek* tekintetében viszont már megfigyelhető egy tendencia arra, hogy a jobb szociális összetételű iskolákban magasabb legyen ez az arány. Ez a tendencia a két szélső iskola a Belváros és a Csepel összevetésekor már szignifikáns különbséget is eredményez. Mann-Whitney próbával $p < 0,05$.

b) *A szituációhoz kötöttséggel kapcsolatos mutatók iskolák szerinti összehasonlításában*

A DSz_k a szituációra való közvetlen utalások aránya tekintetében nagy különbségeket találtunk. Jól mutatja ezeket a 8. táblázat.

8. táblázat. A közvetlenül a szituációra utaló egységek átlaga

Belváros	Óbuda	Rózsadomb	Lőrinc	Csepel
12,9	20	31,5	25,3	45,4

Statisztikai összehasonlítást a Belváros és Óbuda vs. összes többi vonatkozásban végeztünk χ^2 -tel a 9. táblázat elrendezése alapján.

9. táblázat.

Iskolák DSz_k %	Belváros és Óbuda	Rózsadomb, Lőrinc, Csepel
10% alatt	18	9
10% felett	10	28
	28	37
		65

A számított $\chi^2 = 8,899$, $p < 0,01$, *igen szignifikáns*. Vagyis a belvárosi és óbudai utcai gyerekek szövegeiben sokkal kisebb a szituációs „lehorgonyzás” aránya, mint a többi iskolába járó gyerekek szövegeiben.

Az exofórikus névelőhasználat arányai szintén nagy különbségeket tártak fel, mint azt a 10. táblázat mutatja.

10. táblázat

Belváros	Óbuda	Rózsadomb	Lőrinc	Csepel
48,4	64,6	68,5	73,8	69,6

Az exofórikus névelőhasználat százalékarányok átlagai az iskolákban Mann-Whitney próbával a Belváros vs. szembeállítást elvégezve $z = 3,45$ $p < 0,001$ (pontosabban $p < 0,0006$), ami *nagyon szignifikáns* különbséget jelent. Vagyis a belvárosi iskolába járó gyerekek valóban jóval kevesebb alkalommal használnak exofórikus határozott névelőket, mint a többiek.

A *situációra vonatkoztatás* (SzV) tekintetében szintén nagy különbségek voltak az osztályok között. Az átlagokat a 11. táblázat mutatja.

Ha Mann-Whitney próbával itt is a Belvárost állítjuk szemben az összes többi iskolával, *igen szignifikáns* különbséget kapunk ($z = 3,192$, $p < 0,002$). Itt tehát jóval kisebb arányú a *situációra vonatkoztatás*.

Az *anafórikus dominancia* tekintetében hasonló különbségeket találtunk. A csoportátlagokat a 12. táblázat mutatja, ahol a pozitív számok exofórikus, a negatívak anafórikus dominanciát jeleznek.

11. táblázat. A *situációra vonatkoztatás* százalékarányok átlagai az iskolában

Belváros	Óbuda	Rózsadomb	Lőrinc	Csepel
30,4	42,36	52,67	49,6	57,6

12. táblázat. Az anafórikus dominancia érték átlagai az iskolákban

Belváros	Óbuda	Rózsadomb	Lőrinc	Csepel
-0,71	1,1	3,5	3,6	0,8

Statisztikai összehasonlítást az értékek nagyságától eltekintve csak arra nézve végeztünk, hogy a megfelelő szövegekben milyen a *dominancia*, ezért az egyedül anafórikus dominanciájú Belvárost vetettük össze az összes többi gyerekből alkotott csoporttal, χ^2 segítségével. A számítás alapjául a 13. táblázat szolgál.

13. táblázat.

Iskola Dominancia	Belváros	Többi	
Exofórikus	3	37	40
Semleges, v. anafórikus	11	14	25
	14	51	65

A $x^2 = 10,06$, $p < 0,01$, vagyis a Belváros csoport igen szignifikánsan különbözik abban a tekintetben, hogy ezek a gyerekek az azonos grammatikai eszközöket inkább anafórikusan, míg a többiek inkább exofórikusan használják.

c) *A tartalmi elemzés mutatóinak különbsége iskolák szerint*

Itt az első összehasonlítást a *hiányzó* (nem említett) szereplők és események tekintetében végeztük. Összevontuk az Sze- és Es-mutatókat és átlagoltuk iskolák szerint. Ennek eredményét a 14. táblázat mutatja.

14. táblázat. A nem említett szereplők és események átlagai az iskolákban

Belváros	Óbuda	Rózsadomb	Lőrinc	Csepel
2,1	3,8	3,1	4	3,6

Látható, hogy a Belváros iskola gyermekei kevesebb szereplőt, illetve eseményt hagytak említetlenül. Ezt a Belvárost az összes többi iskolából képzett csoporttal szembeállítva χ^2 -el is igyekeztünk igazolni. A számításra alkalmasnak a 15. táblázaton látható elrendezés bizonyult.

15. táblázat

Iskolák Sze— E ₂ —	Belváros	Óbuda, Rózsadomb, Lőrinc, Csepel	
2 vagy kevesebb hiány	9	15	24
2-nél több hiány .	5	36	41
	14	51	65

Az ebből számított χ^2 értéke 4,337, $p < 0,05$. Vagyis a belvárosi gyerekek szignifikánsan kevesebb eseményt, illetve szereplőt hagynak említetlenül, mint a többiek.

Másik mutatónk, mely a tartalmi elemzésben szignifikáns különbségeket eredményezett, a *rossz kitérők száma* (Rk) volt. A 16. táblázat ennek átlagait mutatja iskolák szerint.

16. táblázat. A rossz kitérők átlagai iskolák szerint

Belváros	Óbuda	Rózsadomb	Lőrinc	Csepel
0,1	0,6	1,5	0,8	1,7

Ez a különbség a két szélső csoport (Belváros és Csepel) viszonylatában szignifikáns.

A rossz kitérő van — nincs felbontásban számított χ^2 értéke 6,836, $p < 0,01$, vagyis a szociális szempontból legmagasabb összetételű iskola erősen szignifikánsan felülmúlja itt a leggyengébb összetételű iskola tanulóit.

Ezek alapján az *eredményeinket úgy foglalhatjuk össze*, hogy a legmagasabb szociális összetételű iskola (a Belváros) tanulói az összes többinél kevésbé szituációtól függő, a kidolgozott kódoknak megfelelő beszédet produkáltak, míg a durvább szövegmutatókban a közepes szociális összetételű iskola (Óbuda) inkább hozzájuk állt közel, mint a többiekhez.

Végül még egy megjegyzést az eredményekhez — a különbségek legalábbis az adott minta és felvétel alapján *nem* tulajdoníthatók egyszerűen az intelligenciának. Mintáink IQ átlaga a következő: Belváros: 92,3; Óbuda: 99,7; Rózsadomb: 98,6; Lőrinc: 95,6; Csepel 93,5. Vagyis a nyelvi és szociálisan legjobb iskola aránylag alacsonyabb intelligenciája, ami elég meglepő ugyan, de mindenesetre azt sugallja, hogy a különbséget nem egyszerűen az értelmi színvonal okozta.*

2. A társadalmi helyzet szerint kimutatható különbségek

Ezekben az összehasonlításokban sajnos már sokkal kevésbé sikerült az előzőkhöz hasonló világos különbségeket kimutatnunk. Először azzal próbálkoztunk hogy a csoportokat külön hasonlítottuk össze az *apa* és külön az *anya* foglalkozása szerint. A 17. táblázat az *apa* foglalkozása szerint összefoglalva nyújtja a csoportátlagokat a legfontosabb mutatók tekintetében. Az átlagok a szöveg százalékarányaiban kifejezett mutatóknál ezeknek a százalékoknak az átlagát, a többi mutatónál pedig a nyers adatok átlagát jelentik.

17. táblázat. A különböző szövegmutatók átlagai az *apa* foglalkozása szerinti csoportosításban

Mutató csoport	Mutatók	Segédmunkás (n = 13)	Szakmunkás (n = 31)	Tisztviselő (n = 6)	Értelmiség (n = 15)
Általános színvonal	Bonyolultabb szerkezetek	39,3	38,8	49,8	51,1
	Fs-ek és rossz szerkezetek	25,6	35,8	10,4	31,2
Szituációtól függés	Dsz utalás	21,3	27,3	18,6	35,9
	Exofórikus névelőhasználat	69,2	66,5	55,6	61,1
	Szituációra vonatkozás	45,2	46,5	37,6	48,9
	Anafórikus dominancia	+1,7	+2,1	-1	+1,3
Tartalom	Hiányzó esemény szereplő	3,3	3,4	1,1	3,2

Mint a táblázatból látható, a különbségek nem egyértelműek. Bár a (kis elemszáma miatt nem sokat jelentő) tisztviselő csoport általában mindenhol a legjobb, az értelmiségi csoport révén a szociális különbségek igen kuszák. Vagy nincsen gyakorlatilag különbség a jó és gyengébb szociális helyzetű csoportok között (I. SzV, AD, SZE- + Es) vagy a különbség tendenciája a várttal éppen ellentétes irányú (DSz_k). Az egyetlen várakozásunknak megfelelő irányú komolyabb különbséget a *bonyolultabb szerkezetek* arányában

*Ezúton is köszönetet mondunk Dr. Hoffman Tibornének, aki az intelligencia tesztek felvételét és kiértékelését végezte.

találtuk, egyben ez volt az egyetlen szignifikáns különbség is. Mann-Whitney próbával összehasonlítva a tisztviselő és értelmiségi illetve segédmunkás plusz szakmunkás csoportokat $z = 2,49$, $p < 0,012$. A magasabb szociális kategóriába tartozó gyermekek tehát szignifikánsan több, bonyolultabb szerkezetet használnak.

Az *anya foglalkozása* szerinti felosztás sem hozott egyértelműbb különbségeket. A fontosabb mutatók alapján számított csoportátlagokat (ugyanúgy, mint az apa szerinti felosztásban) a 18. táblázat mutatja.

18. táblázat. A különböző szövegmutatók átlagai az *anya* foglalkozása szerinti csoportosításban

Mutató típus	Mutató	Háztartásbeli (n = 14)	Segédmunkás (n = 16)	Szakmunkás (n = 11)	Tisztviselő (n = 17)	Értelmiség (n = 5)
Általános színvonal	BSz	39,8	40,6	42,6	40,5	55,8
	Fs és rossz szerk.	25,1	23,5	23,7	30,4	30,5
Szituációtól függés	DSz utalás	25,6	31,3	15,5	22	50,3
	Exofofor – névelőhasználat	54,9	71,7	64,7	57,3	79
Tartalom	Esemény hiányzik	1,9	1,9	2,5	2,5	2,8

(Az összelemszám itt csak 63, ugyanis a feldolgozásnak ebben a szakaszában két anyáról még nem voltak adataink.)

A táblázat jól mutatja, hogy itt is nagy a különbség gyakorlatilag még tendenciában sem látható (Fs/b) a különbség a várttal ellentétes (DSz, ExNe), vagy pedig teljesen zavaros a kép. Egyetlen a várt irányban mutató tendenciát a bonyolultabb szerkezeteknél találtunk, az értelmiségi csoport kis elemszáma miatt azonban szignifikancia szempontjából ez nem értékelhető. A kis elemszám miatt nem tarthatók jelentősnek a várttal ellentétes tendenciák sem. Az összkép így tulajdonképpen a komolyabb különbségek *hiányát* sugallják.

Mivel az iskolák közötti különbségeket szemmel láthatóan szociális összetételük különbségei okozzák, viszont a szociális helyzet mentén ebben a durva felosztásban *nem* tudtunk különbségeket kimutatni általában, igyekeztünk finomítani szociális kategorizálásunkat, amennyire ezt a rendelkezésünkre álló kevés adat lehetővé tette. Megpróbáltunk a szülők iskolai végzettsége alapján csoportosítani – így sem kaptunk az előzőktől érdemileg eltérő eredményeket. Ezután egy „skálával” kísérleteztünk, amely az összes, szociális helyzetre vonatkozó adatot összegezi. Ebben a szülők foglalkozása a következő pontértékekkel szerepel: segédmunkás 1, szakmunkás 2, tisztviselő 3, értelmiségi – vezető 4. Iskolai végzettség nyolc általános alatt 1, nyolc általános 2, érettségi 3, egyetem 4. Egy főre jutó jövedelem: 800 forint alatt 1, 800–1000 Ft 2, 1000–1200 forint 3, 1200–1700 forint 4, 1700 felett 5. Az összpontszámot a következőkből kaptuk – az apa és az anya iskolai végzettsége, a magasabb pontszámú szülő foglalkozásának megfelelő pontszám (a háztartásbeliek miatt vettünk csak egy értéket), az átlagjövedelem pontszáma. Ennek alapján megpróbáltunk különböző szélső csoportok között kimutatni különbségeket, azonban így sem

sikerült. Az legalább kiderült, hogy ez a skála is alkalmas az iskolák közötti különbségek kimutatására. A Belváros pontszám átlaga 11,5, Rózsadomb 12,2, Óbuda 10,1, Lőrinc 9, a Csepel 8.

3. A társadalmi helyzet és a lakóterület alapján kialakított csoportok különbségei

Ezután a következőt kíséreltük meg: olyan csoportokat hasonlítottunk össze, amelyek a szociális helyzet és a lakóterület (iskola) szempontjából egyaránt előnyös illetve hátrányos helyzetben vannak. Mivel óbudai iskola a területi kategorizálás szempontjából átmenetinek tűnt, ezt ebből az elemzésből kihagytuk. Először a belvárosi és az a rózsadombi iskolából „emeltünk ki” az *egyértelműen* értelmiségi-vezető és tisztviselő gyerekeket, a lőrinci és a csepeli iskolából pedig az *egyértelműen* szak-, ill. segédmunkás gyerekeket. Egyértelműen itt azt értjük, hogy *csak* olyan gyerekeket vettünk számításba, akiknél *mindkét* szülő foglalkozása indokolja a megfelelő kategóriába sorolását, továbbá, ahol a foglalkozás és az iskolai végzettség között nincsen ellentmondás. Vagyis a csepeli iskolából például nem vettük figyelembe az olyan gyerekeket, akinek apja szakmunkás, anyja tisztviselő, a belvárosi iskolából pedig a nyolc általánost végzett vezető gyermekét stb. Minél tisztább típusokat igyekeztünk tehát találni, remélve, hogy ezek között már ki tudnak mutatni különbségeket a szociális helyzet mentén. Ezenkívül csoportokat alkotunk azokból a gyerekekből, akiknél az egyértelmű szociális helyzet ellentétben volt a területi szemponttal, vagyis a belvárosi iskolából és a rózsadombi-ból a munkás, a lőrinciből és a csepeliből pedig az értelmiségi gyerekekből. Ezekről a csoportokról azt reméltük, hogy fényt derítenek arra, mi „mossa el” a szociális különbségeket az összevont teljes összehasonlításkor. Ilyen módon tehát négy, a szociális helyzet és a lakóhely szempontjából tipikus csoportot állítottunk össze: magas szociális helyzetű — dominánsan magas szociális státusú környéken élő gyermekek (12 fő); alacsony szociális helyzetű — alacsony szociális státusú környéken lakó gyerekek (19 fő); alacsony szociális helyzetű — magas szociális státusú környéken lakó gyerekek (7 fő); és végül magas szociális helyzetű — alacsony státusú környéken lakó gyerekek (3 fő). Az utóbbi csoport a kevés gyerek miatt az összehasonlításkor nem természetesen nem jöhetett szóba.

Először azt vizsgáltuk meg, hogy vannak-e különbségek a két „tiszta” csoport között (magas/magas, ill. alacsony/alacsony), érdekesek azonban számunkra azok a különbségek is, amelyek esetleg az alacsony/magas és az alacsony/alacsony csoportok között találhatóak. A BSz mutatóban a várakozásunknak megfelelő különbségeket kapunk. A csoportok átlagát a 19. táblázat mutatja.

19. táblázat. A bonyolultabb szerkezetek arányának átlaga a szociális/területi csoportosításban

csoport	magas/magas I/1	alacsony— /magas I/2	alacsony— /alacsony II/2
átlag	51,3	41	35,8

A két szélső csoport között a különbség a Mann-Whitney próbával szignifikáns ($p < 0,05$), vagyis a kedvezőbb szociális háttérű gyerekek valóban több bonyolultabb szerkezetet használnak.

A situációtól való függéssel kapcsolatos mutatókban több említésre méltó különbséget találtunk. A *situációra való közvetlen utalás* csoportátlagait a 20. táblázat mutatja.

Bár a különbség magas/magas (I/1) vs. alacsony/alacsony (II/2) vonatkozásban nem elég jelentős ahhoz, hogy statisztikai próbával érdemes lenne összevetni, az alacsony/alacsony (II/2) vs. alacsony/magas (I/2) vonatkozásban igen. Mann-Whitney próbával (egyoldalú hipotézist téve, amire itt van jogunk) a különbség szignifikáns, $p < 0,05$. Vagyis a jó környéken lakó alacsonyabb szociális helyzetű gyerekek kevesebb situációra utalást használnak, mint a hasonló szociális helyzetű, de alacsony státusú környéken lakó gyerekek.

Az *exofórikus névelőhasználat* tekintetében (21. táblázat) több jelentős különbséget találtunk.

20. táblázat. A situációra való közvetlen utalás átlagai a szociális/területi csoportosításban

csoport	I/1	I/2	II/2
átlag	32,1	13,8	40,7

21. táblázat. Az exofórikus névelőhasználat átlagai a szociális/területi csoportosításban

Csoport	I/1	I/2	II/1
átlag	59,5	50,6	74,2

A magas/magas és az alacsony/alacsony csoportok között a különbség egyoldalú Mann-Whitney próbával szignifikáns ($p < 0,05$) vagyis a magasabb szociális helyzet kevesebb exofórizmussal jár együtt. Ugyancsak szignifikáns ($p < 0,05$) a két alacsonyabb szociális kategóriájú csoport összevetése — a jobb környéken élők névelőhasználatát kevésbé exofórikus.

Komplex mutatóink közül átlagokat a 22. és 23. táblázat mutatja.

A situációra vonatkoztatásban a statisztikai összehasonlítás az alacsony/alacsony vs. magas/magas viszonylatba nem hozott szignifikáns különbséget (egyoldalú Mann-Whitney próba $p > 0,05$), az alacsony/magas vs. alacsony/

22. táblázat. A situációra vonatkoztatás átlagai a szociális/területi csoportosításban

Csoport	I/1	I/2	II/2
átlag	45,6	31,3	57,7

23. táblázat. Az anafórikus dominancia átlagai a szociális/területi csoportosításban

Csoport	I/1	I/2	II/2
átlag	+2,47	+1,14	+0,33

alacsony csoport között azonban igen. Mann-Whitney próbával a $p < 0,01$; vagyis a jó környéken lakó alacsony szociális helyzetű gyermekek beszédükben kevésbé hagyatkoznak a szituációra, mint az azonos szociális helyzetű, de gyengébb státusú helyen lakók.

Az anafórikus dominancia tekintetében a különbség az alacsony/alacsony és a magas/magas csoportok között Mann-Whitney próbával szignifikáns $p < 0,05$. Vagyis a tiszta szociális előnyhelyzetben levők beszéde kevésbé exofórikus, mint a szociális szempontból hátrányosabb helyzetben levő csoport.

Összefoglalva tehát a tiszta típusokkal végzett összehasonlítások a következőket mutatták ki:

1. A jellegzetesen előnyös szociális helyzetű gyermekek beszéde bonyolultabb (BSz) és kevésbé exofórikus (ExNe, DA), mint a jellegzetesen hátrányos szociális helyzetű gyermekeké.

2. A szociális szempontból egyformán hátrányos helyzetű gyerekek közül kevésbé exofórikus azok beszéde, akik magas szociális státusú lakóhellyel rendelkeznek (DSz_k, ExNe, SzV).

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

4. A nemek közötti különbségek

Mintánkban 28 lány és 37 fiú szerepel. Mivel a hasonló angol vizsgálatok többnyire találtak különbségeket a nemek szerint, szükségesnek tartottuk mi is elvégezni ezt az összehasonlítást.

24. táblázat. A fiúk és lányok átlagai a legfontosabb indexekben

	Lányok	Fiúk
BSz	44,8	39,6
Szit. von.	45,9	44,2
Anaf. dom.	+0,60	+2,3

Látható, hogy a két csoport között nincsenek komolyabb különbségek. A legnagyobb eltérést mutató *anafórikus dominancia* tekintetében statisztikai összehasonlítást végezve $x^2 = 1,023$, $p > 0,30$, vagyis semmi jelentős különbség nem található.

Mivel az angol vizsgálatok érdekes interakciókat találtak nem és szociális helyzet között a beszéd színvonalában, érdemesnek találtuk anyagunkat ebből a szempontból is tovább bontani. Erre a célra csak a szociális szempontból jól bevált *tipikus* csoportjainkat használtuk fel, mégpedig (hogy elég fiú, illetve lány legyen cellánként) csak a magas/magas és az alacsony/alacsony csoportokat.

Két szempontból végeztünk ezek alapján összehasonlításokat; az azonos neműek csoportjain belül a szociális helyzet szerint, illetve az azonos szociális helyzeten belül a nemek szerint. Az összehasonlításokat Mann-Whitney pró-

25. táblázat. A nem és a szociális helyzet szempontjából végzett keresztosztályozás átlaga a legtipikusabb mutatókban

	Mutató	Lányok	Fiúk
Magas szociális helyzet	BSz	62,3	40,3
	DSz _k	26,4	37,7
	ExNe	50,4	68,5
	SZV	38,05	64,46
	AD	-1,16	+1,8
		n = 11	n = 8
Alacsony szociális helyzet	BSz	39,6	30,5
	DSz _k	51,5	27,2
	ExNe	78,3	68,6
	SZV	53,16	48,01
	AD	+1,09	+4,3
		n = 11	N = 8

bával végeztük. Az elemszám azonban különösen a magas szociális helyzetű fiúk vs. magas szociális helyzetű lányok vonatkozásában igen alacsony, ezért nagyobb számú szignifikáns eredményre nem is igen számíhattunk. Hogy a tendenciák is nyilvánvalók legyenek, a 26. (első összehasonlítás) és a 27. (második összehasonlítás) táblázatokban *minden* számbajöhető eltérést feltüntettünk a szignifikánsak külön jelölésével.

26. táblázat. A szociális helyzet szerinti különbségek az azonos nemű csoportokon belül

Lányok		Fiúk		
magasabb szoc. helyzetű a jobb	alacsonyabb szoc. helyzetű a jobb	magasabb szoc. helyz. a jobb	egyforma	alacsonyabb szoc. helyzetű a jobb
BSz ExNe SZV AD		BSz AD	ExNe	DSz _k SZV

p < 0,05

27. táblázat. Különbségek a nemek között az azonos szociális helyzetű csoportokon belül

Magasabb szociális helyzet		Alacsonyabb szoc. helyzet	
lány a jobb	fiú a jobb	lány a jobb	fiú a jobb
BSz DSz _k ExNe SzV AD		BSz AD	DSz _k ExNe SzV

p < 0,05

Vagyis:

1. A szociális helyzetnek egyértelműbb a hatása a lányok közt.
2. *Magas* szociális helyzet esetében a lányok minden tekintetben jobbak a fiúknál, míg *alacsony* szociális helyzetnél egyes mutatókban a lányok, másokban a fiúk jobbak.
3. Mindez arra utal, hogy a szociális helyzet és a nem között valóban sajátos interakciók állnak fenn, ezek azonban nem olyan egyértelműen jelentik az *alacsony* szociális helyzetben a lányok viszonylag kedvező indulását, mint az Bernsteinék vizsgálataiban mutatkozott.

Az interakcióra utal egyébként az is, ha a 26. táblázat alapján megnézzük a keresztirányokat is. Kiderül, hogy a felvett öt mutatóból az *alacsony* szociális helyzetű lányok beszéde négyben közelebb áll a *magas* szociális helyzetű fiúkéhoz, mint a magukéval azonos szociális helyzetű fiúkéhoz; az ötödik mutatóban pedig, mivel itt a két fiúcsoport átlaga azonos, egyformán közel áll hozzájuk.

IV. Az eredmények értelmezése

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

A módszertani tanulságokra nincs értelme sok szót vesztegetni: az elemzési eljárások és a mutatók leírása már 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 (anafórikus-exofórikus ellentét). A nyelvhasználó kognitív attitűdje, amikor szituációra vonatkoztatva használja ezeket, bármilyen nyelven beszéljen is, azonos.

Az anafórikus-exofórikus ellentét grammatikailag különféleképpen realizálható nyelvenként. Míg az angolban csak a névmáshasználatban, addig a magyarban a névmáshasználatban és a fragmentumok használatában is tettenérhető. 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 anafórikus-exofórikus ellentétnek a névelőhasználatban megnyilvánuló kifejeződését sem.

Módszertanilag adaptációnkat tehát beváltan tekinthetjük, sőt — úgy érezzük, arra is rámutatott, hogy a szituációhoz kötődés dimenzióit érdemes minél szélesebb keretek között keresni. Ennek alapján tehát bátran el lehet indulni nagyobb méretű felmérések nyelvi feldolgozásában is.

Az eredmények *tartalmi* értelmezése néhány bonyolultabb problémát is felvet, amelyekre pillanatnyilag nem tudunk magyarázatot adni.

Legfőbb eredményünk az, hogy a nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében vannak a szociális helyzettel összefüggésben hozható különbségek. Mivel az iskola elvárásai a gyermekkel szemben, az iskola által képviselt értékek nálunk is a szituációtól függetlenül explicit beszédet kívánják meg, ezzel az induláskor meglevő hátrányos helyzet egyik fontos tényezőjét véltük megtalálni. Figyelemreméltónak tartjuk, de ez az, amit nem tudunk pillanatnyilag

kellően értelmezni, hogy a szociális helyzet okozta hátrány sokkal markánsabban jelentkezik a munkáskerületekben, mint másutt. A szociális helyzet és a lakóterület kölcsönhatásait komolyabban nyilván csak egy szélesebb, különböző szociális homogenitású területeket felölelő anyag alapján kísérlethetnének meg pontosabban tisztázni.

Ugyanez a helyzet a nemek közötti különbségek és a szociális helyzet interakciójára vonatkozó néhány adatunkkal is.

Az eredmények mindenesetre azt mutatják, hogy a nyelvhasználat szociálisan determinált különbségei léteznek, s a hátrányos helyzet megismeréséhez szükséges ennek vizsgálata.

A szociológiában megszokotthoz képest mintáink igen kicsinyek voltak. Az ilyen típusú vizsgálatokban azonban mivel az elemzés többlépcsős — magát az „adatot” a gyermekek beszédéből kell nyernünk — általában ez a gyakorlat, aminek jogosságát sokan vitatják is.

Egy nagyobb szabású vizsgálat megtervezésekor — tapasztalataink alapján úgy tűnik, hogy a következőket kellene meggondolni:

1. Az iskolába lépő gyerekek nyelvhasználatában meglévő különbségekről túl egyoldalú képet kapunk, ha csak a legurbanizáltabb területre korlátozzuk a felmérést. Ezért egy nagyobb felmérésnél ajánlatos lenne vidéki (kisvárosi és falusi) gyerekeket is felvenni a mintába.

2. Mivel a korlátozott és kidolgozott kód különbségei világosak, s mutatóink a korlátozott kódhoz tartozást viszonylag jól diagnosztizálják, továbbá világos az is, hogy a „beavatkozás” célja az kellene legyen, hogy a korlátozott kód használói számára hozzáférhetővé tegyék a kidolgozott kódot, ezért a vizsgálat nyelvészeti elmélyítése — legalábbis gyakorlati okokból — nem látszik célszerűnek, annál is inkább, mivel az rendkívül munkaigényes és magas kvalifikációt igényel. Ehelyett:

3. Szükséges lenne a szociális helyzet megítélésének finomítására, a családon belüli szocializációs eljárásokra, a lakóhely szerepére, a fiúk és lányok szocializációja közti különbségekre vonatkozó információkat gyűjteni.

IRODALOM

- BERNSTEIN, B.: Sociological Determinants of Perception: An Inquiry into Subcultural Differences: *British Journal of Sociology* 1958/2. 159—174.
- BERNSTEIN, B. B.: 1960. Language and social class, *British Journal of Sociology*, 11, No. 2. 271—276.
- BERNSTEIN, B. B.: 1961. Social Structure, Language and learning. *Educational Research*, 3, No. 2. 163—176.
- BERNSTEIN, B. B.: 1966. Elaborated and Restricted codes: An outline. in: Lieberman, S. (ed) *Explorations in sociolinguistics*.
- BERNSTEIN, B. B.: 1971. Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció *Valóság*, 1971 november
- BERNSTEIN, B.: Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence *Language and Speech* 5, 1962/1. 31—36.
- BERNSTEIN, B.: Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements: *Language and Speech*, 5. 1962/4. 221—240.
- BRANDIS, W. és HENDERSON, D.: *Social Class, Language and Communication*, London, Routledge Kegan Paul, 1970.
- CHOMSKY, N.: *Aspects of the Theory of Syntax* Cambridge, Mass. 1965.
- COULTHERD, R. M.: Robinson, W. P.: The Structure of the Nominal Group and the Elaboratedness of Code: *Language and Speech* 11, 1968/4. 234—250.

- HAWKINS, P.: Social Class, the Minimal Group and Reference: *Language and Speech* 12, 1969/2. 125—135.
- HYMES, D.: The Ethnography of Speaking: *Readings in the Sociology of Language* (ed.) J. A. Fishman, The Hague, Mouton, 1968. 99—138.
- LAWTON, D.: Social Class, Language and Education. London, Routledge, Kegan Paul, 1968.
- LOBAN, W.: Language of Elementary School Children. National Council of Teachers of English, Research Report No. 1. Champaign, Ill. 1963.
- OEVERMAN, U.: Schiftenpezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die Kognitiven Prozesse: *Begabung und Lernen* (Herausgeber) Roth, H. Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1968. 297—356.
- OEVERMAN, U.: Role Structure of the Family and Cognitive Development: *Education in Europe*, The Hague, Mouton, 1969.
- ROBINSON, P.: 1969. Social Factors and Language Development in primary school children. In: Matthijssen, M. A. and Vervoost, C. E. (eds.): *Education in Europe*, The Hague, Mouton 51—67.
- TURNER, G. J., MOHAN, B. A.: A linguistic Description and Computer program for Children's Speech. London, Routledge, Kegan, Paul, 1970.

РЕЗЮМЕ

Невыгодное положение как понятие играет центральную роль в новейших научных исследованиях и стремлениях к преобразованиям, связанных с обучением. Самая всеобъемлющая и самая эффективная теория объяснения ситуации невыгодного положения была разработана английским исследователем Базил Бернштейном. По теории Бернштейна характер отношения ролей коренным образом определяет структуру коммуникации и через нее познавательную стратегию и ориентацию на ценность лиц, принимающих участие в соотношении ролей. Характер структуры коммуникации определяется использованием языка и речи.

С точки зрения объясняемого явления следует различать два резко разграниченных соотношения ролей: с одной стороны — основанное на роли, зафиксированной в коллективе, с другой стороны — основанное на индивидуализированной роли. Задачей коммуникации в первом случае является выражение коллектива и тождественности с ним, во втором же самостоятельность индивидуума. В соответствии с этим, в первом случае как вербальные, так и экспрессивные каналы структуры коммуникации имеют значение, во втором же вербальный канал играет более важную роль. С точки зрения коммуникации это значит, что в первом случае значение только частично вербализируется и вербализированные значения являются имплицитными, для их интерпретации следует знать ситуацию и некоторые предшествующие условия, то есть сообщенные сведения являются партикулярными; во втором случае, однако, сообщение вербально сделано эксплицитным, для интерпретации значения не надо знать ситуацию, то есть сообщенные сведения являются универсальными. Таким образом, в уровне использования языка двум коммуникационным структурам соответствуют два кода, названные Бернштейном ограниченным и разработанным.

По Бернштейну соотношения ролей, зафиксированные в коллективе, осваиваются всеми, но освоение индивидуализированных ролей в большой мере зависит от социального положения, и это, естественно, касается определенных отношений ролей коммуникационных структур и речевых кодов. Поскольку речевым кодом, требуемым школой, является односмысленно разработанный код, те дети, которые не могли освоить его во время своей первоначальной социализации, оказываются в невыгодной ситуации в момент их поступления в школу по сравнению с теми, которые смогли его освоить.

Целью авторов является попытка проверки теории Бернштейна в венгерских условиях, его очерк ищет ответ на следующие два вопроса: имеется ли разница использования языка в речи венгерских детей, начинающих обучение, а если да, то есть ли какая-нибудь связь между этой разницей и социальным положением детей.

Авторы анализируют речь 65 первоклассников пяти столичных школ с разным социальным составом с помощью таких языковых показателей (частично разработанных ими самими), которые отражают общий уровень текстов и размер фиксирования ситуаций, то есть они могут быть понятны в терминах ограниченных и разработанных кодов. Используя показатели, они сравнивают речевую продукцию детей в четырех группах. В первой — по школам, во второй — по группам, составленным по профессии родителей, в третьей — по

группам, составленным с учетом как социального положения, так и места жительства, в четвертой — по группам, составленным с учетом пола и социального положения. Их результаты показывают, что различия в использовании языка в речи поступающих в школу детей могут быть обнаружены и в Венгрии, они являются социально определенными различиями, так как нельзя установить взаимосвязь между ними и измеренным уровнем интеллигентности детей.

SUMMARY

The idea of disadvantageous situation plays a central role in the recent scientific researches and reform endeavours connected with education. The most comprehensive and most effective theory on the explanation of getting into a disadvantageous situation was set up by the British researcher Basil Bernstein. According to Bernstein's theory the character of the role relations within the family has a determinant place in the structure of communication, and through this also in the cognitive strategies and value orientation of the persons taking part in the role relations. The character of the structure of communication is symptomatized by the language we and speaking.

From the point of view of the phenomenon to be explained one has to distinguish two extremely different role relations: the one based, on the one hand, on the roles fixed to the community, and on the individualized role on the other. In the first one communication is destined for expressing, first and foremost, community and identity, while in the second one the independence of the individual. Accordingly, in the first case the verbal and expressive channels are equally significant, while in the second one the verbal channel plays a distinguished role. From the point of view of communication this means that in the first case the meanings get only partially verbalized and the verbalized meanings are implicit ones; the knowledge of the situation and certain preconditions is necessary to their interpretation, i. e. the meanings transmitted are particular; while in the second case the communication is made verbally explicit, and the knowledge of the situation is not a precondition of interpreting the communication, i. e. the meanings transmitted are universal. Thus the two communicational structures correspond to two codes on the level of language use. Bernstein calls them restricted and elaborated codes respectively.

The role relations, Bernstein declares, fixed to the community are mastered by everyone, but the mastering of the individual roles will depend mostly on one's social standing and this pertains, of course, to the communication structures and speaking codes respectively, determined by the role relations. Since the code of speaking demanded by school is unequivocally the elaborated, code the children who did not master it during their primary socialization, will get into a disadvantageous situation at the moment of entering school, as compared with those children who did master it.

The authors had the aim to test Bernstein's theory under Hungarian conditions. Their study wants to find an answer to two questions: Can these differences in the use language be found in the speaking of the Hungarian children starting to go to school, and if so, whether is there any connection between them and the social standing of the children?

They give an analysis of the speaking of 65 first year pupils of 5 Budapest schools of different composition. To this analysis they use such indices (linguistic ones), worked out partly by themselves, which reflect the general level of the text and the measure of their restriction to the situation, i. e. they can be interpreted in the terms of the elaboratedness of the code. Using up the indices they compare in four grouping the speech production of the children. According to schools in the first one, on the base of the groups formed by the profession of the parents in the second, according to the groups formed with consideration to the social situation and the residential area in the third, and by the joint taking into consideration of the sexes and social standing. It is shown in their results that the differences in language use in Hungary also exist in the speaking of the children starting to go to school. These differences are socially determined ones, namely no connection can be made between them and the measured intelligence level of the children.