

A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez*

Ha feltesszük azt a kérdést, hogy azonos vagy közel azonos feltételek mellett azonos vagy közel azonos eredményeket érnek-e el a tanulók a magyar iskolákban, határozott nemmel kell válaszolnunk az oktatásszociológia, az oktatás helyzetéről szóló publicisztika és az oktatással kapcsolatos dokumentumok tanúsága szerint.¹ Magától értetődően nem egyéni különbségekről van szó, vagy legalábbis nem elsősorban ilyenekről. Ezeknek a létezése természetes. Ami nem természetes, ami magyarázatot kíván, az a tény, hogy a különbségek szabályos mintába rendeződnek: a fizikai dolgozók gyermekei általában rosszabb eredményeket érnek el az iskolában, mint az értelmi-ségi-vezető kategóriába tartozó szülők gyermekei, s általában kevesebben vannak jelen a felsőoktatási intézményekben, mint azt arányuk a lakosság egészében indokoltta tenné. Az oktatásügyi hatóságok, s általában minden demokratikus érzelmű állampolgár számára nyilvánvaló, hogy ezen a helyzeten változtatni kell. Az viszont egyáltalán nem nyilvánvaló, hogyan lenne célszerű változtatni rajta. Az adminisztratív rendszabályok hatékonysága egyrészt meglehetősen kétséges, alkalmazásuk másrészt ellentétben állna a 60-as évek elejének egy jelentős előrelépésével, a származás szerinti kategorizálás eltörlésével az egyetemi felvételi rendszer szempont-

* Az alábbi írás egy nagyobb terjedelmű dolgozat első fejezete. A dolgozat célja, hogy hozzájáruljon a következő kérdés tisztázásához: érdemes-e kiemelt, központi szerepet tulajdonítani a nyelvhasználatnak a hátrányos helyzet kialakulásában vagy sem. A probléma kiindulópontját egy adott magyarázatjavaslat, Basil Bernstein kommunikációs kód-elmélete alkotja, a dolgozat nagyrészt ennek kritikai elemzéséből áll. Az itt közölt részlet a szerző kritikai szempontjainak ésszerűségét hivatott alátámasztani.

¹ Lásd például: A Művelődésügyi Minisztérium Közoktatásügyi Főosztályának Útmutatója: A tanulmányi feltételekben hátrányos helyzetben levő tanulók segítéséről. *Köznevelés XX* (1964), 481–484.; Gazsó Ferenc–Várhegyi György: A művelődési egyenlőtlenségek és az iskola. *Valóság* (1965), 54–61.; A Pedagógiai Szemle anketja a hátrányos helyzetben levő tanulókról. *Pedagógiai Szemle, XVII* (1967) 386–427.; Kozma Tamás, Nagy F a nevük előtt. *Valóság* (1971), 74–81.; Gazsó Ferenc: *Mobilitás és iskola* (Bp., 1971); Ferge Zsuzsa, A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés: *Szociológia* (1972) 10–34.; Veress Judit, Iskolai tanulók hátrányos helyzetének összetevői: *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés* (szerk. Kiss Árpád Bp., 1973) 73–100.; Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei* (Bp., 1975); Ferge Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága* (Bp., 1976).

jai közül.² Ahhoz, hogy a jelenlegi helyzetet meg lehessen változtatni, legalább valamennyire világosan kellene látni, hogy milyen okok következtében alakul ki.

A probléma egyébként világjelenség, pontosabban szólva a fejlett világban általános jelenség, s a legfejlettebb tőkésországokban korábban jelentkezett, mint nálunk, nevezetesen közvetlenül a második világháború után.³ Magyarországon ez idő tájt még az oktatás demokratizálásának elemibb problémáival kellett megküzdeni (az egységes nyolc osztályos általános iskola kötelezővé tétele stb.)⁴ s a jelzett probléma — a *hátrányos helyzet* problémája, ahogy emlegetni szokták — csak ezek sikeres megoldása után, a hatvanas években kezdett körvonalazódni. „Lemaradásunk” — ez esetben indokolt a szót idézőjelek közé tenni — azzal a szerencsés következménnyel jár, hogy a megoldást keresve van mire támaszkodnunk, figyelembe vehetjük mások tapasztalatait. Persze tudatában kell lennünk a mechanikus adaptáció lehetetlenségének, nem szabad megfélekednünk arról, hogy a probléma jelentkezésének különböző társadalmi struktúrákban különböző okai lehetnek, s feltételezhető, hogy a megoldás keresését irányító értékek is különbözők a társadalmi berendezkedéstől függően. Mindezt szem előtt tartva azonban csak nyerhetünk, ha megpróbáljuk felhasználni a már kialakult fogalmakat, magyarázó kereteket és megoldásokat. Nyerhetünk vagy azért, mert használhatónak bizonyulnak, vagy azért, mert kiderül, hogy valamilyen ponton elhibáztak, s a tévedés felismerésével lezárhatunk esetleg vonzónak tűnő utakat, elvethetünk esetleg egyszerűnek látszó megoldási javaslatokat.

Tanulmányom egy meghatározott, a hátrányos helyzet kialakulásának magyarázatát célzó szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzésével kíván hozzájárulni a probléma elméleti és gyakorlati megoldásán fáradozók munkájához.

A szóban forgó elméletet egy londoni kutató-professzor, Basil Bernstein alakította ki és fejlesztette tovább az ötvenes évek legvégén, illetve a hatvanas években. Elgondolásában központi szerepe van a beszédtevékenységnek, illetve az ő terminológiájával a beszédtevékenységet szabályozó „kommunikatív kódoknak”, amely szerinte a társadalmi hovatartozástól függően más és más formát ölt, s átszűri magán, saját formájához alakítja a személység egyéb tulajdonságait (érzelmi, értelmi, akarat, funkcióit), formáján keresztül körülhatárolja ezek kibontakozásának irányát és lehetőségeit. Más szóval: a társadalmi struktúra (elsősorban a szűkebb környezet, a sub-

² A tanulók származás szerinti kategorizálását az MSzMP VIII. kongresszusának határozata, illetve a művelődésügyi miniszter ennek végrehajtását célzó — az egyetemi és főiskolai felvételik új rendjéről szóló — törvényerejű rendelete szüntette meg 1962-ben.

³ Lásd például: *Education in Europe* (Matthijssen, M. A.—Vervoort, C. E., szerk. Hága, 1969).

⁴ Lásd például: Erdész Tiborné—Timár János, A családi társadalmi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásában és az oktatás tervezése: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (szerk. Kiss Árpád Bp., 1967) 79—141. Kálmán György, A magyar népoktatás százéves fejlődése: *Pedagógiai Szemle* XIX (1969), 289—310; Horváth Márton, A népi demokrácia neveléstörténetének dokumentumai-ból: *Pedagógiai Szemle* XX (1970) 343—353; Ortutay Gyula, Az új oktatásügy kezdetei: *Valóság* (1970) 25—35; Simon Gyula, Felszabadult nevelésügyünk huszonöt évéről: *Pedagógiai Szemle* XX (1970) 317—325.

kultúra struktúrája) mint meghatározó tényező a kommunikatív kódon, illetve az általa szabályozott beszédtevékenységen mint közvetítő, és együttal — más pszichikus funkciók vonatkozásában — meghatározó tényezők keresztül interiorizálódik az egyénben, annak pszichikai valóságává, alkátává válik. Az iskola által nyújtott ismeretanyag befogadása, egyáltalán az iskolához való adaptálódás szempontjából vannak előnyösebb és előnytelebnek alkati tulajdonságokkal rendelkező gyerekek. Ezek az alkati tulajdonságok azonban — a fentiekből következően — nem születéstől adóttak Bernstein szerint, hanem a különböző miliók, szubkultúrák alakítják ki őket a kommunikatív kód átadásán, elsajátításán keresztül. Noha Bernstein mindig hangsúlyozza, hogy a kommunikatív kódok igen sokfélék lehetnek, maga elméletileg és gyakorlatilag is pusztán kettőnek az elkülönítésén fáradozik, amelyeket *korlátozott* (restricted), illetve *kidolgozott* (elaborated) kódnak nevez. A két kód szembeállításának legfontosabb szempontja a kódok segítségével átadott jelentések természete. Eszerint a korlátozott kód szituációhoz kötött, a beszédhelyzettől függetlenül nem világos, implicit jelentések átadását teszi csak lehetővé, míg a kidolgozott kód univerzalisztikus, a helyzettől függetlenül is mindenki számára érthető jelentések átadását szabályozza. A korlátozott kód által szabályozott beszédtevékenység, de különösen a korlátozott kód elsajátítása során létrejövő pszichikai alkat ellentétben van azzal, amit az intézményes oktatás szempontjából kívánatosnak vagy kedvezőnek lehet tekinteni; ugyanakkor Bernstein szerint a munkásosztályból származó gyerekek csak ezt a kódot sajátítják el családjukban, iskolába kerülésük előtt. Ebből következik azután szerint, hogy már iskolai pályafutásuk legelején hátrányos helyzetben vannak a kidolgozott kóddal rendelkező (egyúttal középszintű) gyerekekkel szemben. S az iskola — nem lévén tudatában, hogy mi a probléma — nemhogy felszámolná, de egyre mélyíti a szakadékot a különböző szociális milióból származó gyerekek között: „A »több« többet kap és többé válik, a társadalmilag meghatározott »kevesebb« viszont kevesebbet kap és még kevesebbé válik.”⁵

Bár a későbbiekben részletesen ismertetem és elemzem Bernstein fogalmait és elméletét, ennyit legalább előre kellett bocsátani ahhoz, hogy érthető legyen a körülötte kirobbant vita néhány érve, mivel ezekből kiindulva szeretném saját kritikai szempontjaimat felvázolni.

Bernstein elmélete komoly feltűnést keltett.⁶ Igaz, már kezdetben is elhangzottak — elsősorban metodológiai jellegű — kifogások az elmélet fel-

⁵ „... the 'more' tend to receive more and become more, while the socially defined 'less' receive less and become less.” Bernstein, B., *A sociolinguistic approach to socialization*: Bernstein, B.: *Class, Codes and Control* Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language. (London, 1971) 151.

⁶ Jóformán nem jelent meg olyan szociolingvisztikai gyűjtemény, amelyben ne szerepelt volna valamelyik Bernstein írás, s a gyűjtemények előszavában a szerkesztők többnyire mint az egyik legjelentősebb szociolingvisztikai irányzat alapítóját mutatják be Bernsteint. Lásd: Gumperz, J. J. — Hymes, D. szerk.: *The ethnography of communication*: *American Anthropologist* 66 (1964), 6/2; ebben: Bernstein, B., *Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences* 55–69.; Hymes, D., szerk.: *Language in culture and society. A reader in linguistics and anthropology* (New York–Tokyo, 1964); ebben: Bernstein, B., *Aspects of language and learning in the genesis of the social process*. 251–363; Lieberman, S., szerk.: *Explorations in sociolinguistics* (Hága, 1966); ebben: Bernstein, B., *Elaborated and restricted codes: an outline*.

építésével, igazolhatóságával kapcsolatban,⁷ a kezdeti fogadtatás mégis szinte egyértelműen pozitív volt. Ennek egyik oka valószínűleg az elmélet megjelenésének egybeesése a nyelvészet egy új ágazatának, a szociolingvisztikának a kibontakozásával, egy másik, s fontosabb oka a Bernstein által javasolt magyarázó keret egyszerűsége, s az a látszat, hogy az elmélet alapgondolatát figyelembe véve gyors és közvetlen sikert lehet elérni a hátrányos helyzet felszámolásában. Hiszen ha a nyelvhasználatnak döntő szerepe van a hátrányos helyzet kialakulásában, akkor a nyelvhasználat megváltoztatásával — időben megszervezett nyelvi programokkal — meg lehet akadályozni a helyzet elmérgesedését, ki lehet egyenlíteni a kezdeti különbségeket. A hátrányos helyzet ilyen értelmezésén alapuló nyelvi programok kidolgozása⁸ szinte egyidejűleg indult meg a bernsteini elmélet igazolására, bővítésére tervezett nagyszabású kutatóprogramokkal.

Ám még mielőtt a nyelvi programok eredményét vagy eredménytelenségét igazán le lehetett volna mérni, pusztán ezek jellege, felépítése, s maga az alappjukul szolgáló feltevés szenvedélyes vitát váltott ki először az Egyesült Államokban, majd később Angliában is. Hozzátartozik a dologhoz, hogy az Egyesült Államokban a hátrányos helyzet problémája — ha ténylegesen nem is szűkül le a faji és etnikus kisebbségek problémájára —, lényegében ezekkel a csoportokkal, kiváltképp a nagyvárosi gettóknak élő négerekkel kapcsolatban merült fel.

A vita kiindulópontja a Bereiter—Engelmann-program, melyet iskoláskor előtt levő (3—6 éves) hátrányos helyzetű gyermekek fejlesztésére dolgoztak ki a szerzők. Alaptézisük (melyet nyelvi tesztek alkalmazásával igazoltak) az, hogy ezek a gyermekek legalább egy évvel le vannak maradva

126—134.; Fishman, J. A., szerk.: *Readings in the sociology of language* (Hága, 1968); ebben: Bernstein, B., Some sociological determinants of perception. An inquiry into subcultural differences. 223—240; Fishman, J. A., szerk.: *Advances in the sociology of language*. Vol. 1—2. (Hága, 1972); ebben: Bernstein, B.—Henderson, D., Social class differences in the relevance of language to socialization. Vol. 2. 162—150.; Gumperz, J. J.—Hymes, D., szerk.: *Directions in sociolinguistics* (New York, 1972); ebben: Bernstein, B., A sociolinguistic approach to socialization. 465—97.; Pride, J. B.—Holmes, J., szerk.: *Sociolinguistics* (London, 1972); ebben: Henderson, D., Contextual specificity, discretion and cognitive socialization: with special reference to language. 314—336; Sebeok, T. A., szerk.: *Current Trends in Linguistics*. Vol. 12. Linguistics and adjacent arts and sciences. (Hága, 1974); ebben: Bernstein, B., Social class, language and socialization, 1545—1563.

⁷ A legjelentősebb módszertani kritika Ulrich Oevermanntól származik. Oevermann alapgondolata az, hogy az elmélet bernsteini megfogalmazásában kiküszöbölhetetlennek tűnő körbenforgás van abból adódóan, hogy a szituáció, a beszédhelyzet határozza meg a benne létrehozott beszéd jellegét, a beszédhelyzet viszont nem írható le a benne létrehozott beszédnél függetlenül. Másik alapproblémája az elméletben feltételezett kauzális kapcsolatok ellenőrizhetőségével kapcsolatos. Ugyanakkor Oevermann igen jelentősnek tartja Bernstein koncepcióját, s különböző megoldási javaslatokat dolgoz ki az említett metodológiai problémák megoldására. Lásd: Oevermann, U.: *Sprache und soziale Herkunft* (Frankfurt am Main, 1972), különösen 331—391. A Bernstein által feltételezett kódok kimutatására szánt nyelvi mutatók kritikájához lásd: Plumer, D., A summing of environmentalist views and some educational implications: *Language and poverty* (Williams, F., szerk.: Chicago, 1970) 265—308.

⁸ Bereiter, C.—Engelmann, S.: *Teaching disadvantaged children in the pre-school* (New Jersey, 1966); Gahagan, D. M.—Gahagan, G. A.: *Talk reform* (London, 1966). A legfontosabb angol és amerikai nyelvi fejlesztő programok ismertetését lásd: Lawton, D.: *Társadalmi osztály nyelv és oktatás* (Bp., 1974) 171—184.

a nyelvi fejlődésben az átlagos középosztálybeli gyermekektől: „Azt találtuk, hogy a hátrányos helyzetű kisgyermek a nyelvi fejlődésnek gyakorlatilag minden kvantitatíven értékelt vonatkozásában az átlagos, de egy évvel vagy többel fiatalabb gyermekek szintjén funkcionálnak. [...] A másik terület, amelyen a hátrányos helyzetű gyermekek úgy tűnik különösképp visszamaradottak, a következtetési vagy logikai fejlődés. Itt szintén egy év, vagy valamivel több a lemaradás. Úgy találtuk, hogy a verbális és a következtetési készségek — amelyeket a szimbólumkezelés általános kategóriájában összegezhetünk — képezik a teljesítmény legfontosabb tényezőjét az iskolai évek során. Azaz a hátrányos helyzetű gyerekek az iskolai siker szempontjából legfontosabb területeken visszamaradottak.”⁹ Amikor a szerzők pozitívan jellemzik ezeknek a gyermekeknek a beszédét, a következő igen súlyos szimptomát állapítják meg: „A súlyosan hátrányos helyzetű gyerekek beszéde — úgy tűnik — nem elkülöníthető szavakból áll, mint az azonos korú középosztálybeli gyermekeké, hanem inkább teljes frázisokból vagy mondatokból, amelyek óriás szavakként funkcionálnak. Azaz, ezeket az »óriásszó«-egységeket a gyermek nem bontja fel és nem kombinálja újra; ezek nem transzformálhatók állításokból kérdésekké, felszólításokból kijelentésekké stb.”¹⁰

A szerzők tehát egyértelműen és világosan leszögezik, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek kevesebbel rendelkeznek a nyelvből, mint a középosztálybeliek. A program, amely mechanikus drillek segítségével kívánja a megfelelő nyelvi szint elérését biztosítani, a mi szempontunkból nem különösebben érdekes, a vita ugyanis ekörül az alaptézis körül bontakozott ki, a „kevesebb” értelmezés volt az, ami megteremtette a szembeálló oldalt.¹¹ Tekintve, hogy hátrányos helyzetről, „poverty child”-ról szólvá Bereiter és Engelmann elsősorban néger gettóbéli gyermekekről beszéltek,¹² mint az amerikaiak általában, kézenfekvő volt — legalábbis a nyelvészet legújabb

⁹ Bereiter, C. — Engelmann, S.: i. m. 4 — 5.

¹⁰ Bereiter, C. — Engelmann, S. i. m. 34.

¹¹ Később, a vita folyamán Engelmann — ha lehet — még élesebben fogalmazta meg álláspontját, s meg is indokolta, hogy miért kötelezte el magát a „kevesebb” értelmezés mellett: „A tökéletesítés azt jelenti, hogy meghatározott viselkedés-formákat előre megtervezett módon megváltoztatunk. A tanítás tökéletesítésen alapul. Amikor olvasni tanítunk egy gyermeket, megváltoztatjuk viselkedését. Amikor egy új szó használatára tanítjuk, megváltoztatjuk viselkedését. A tanítás más szóval azon az elgondoláson nyugszik, hogy bizonyos viselkedésformák rosszabbak, mint mások. Ezeket a viselkedésformákat nem tekinthetjük egyszerűen »másoknak« azon nyilvánvaló oknál fogva, hogy ha mások lennének, belőlük summiféle oktatás nem következne. Azt mondhatnánk csak, hogy az a gyermek, aki nem érti a *nem* vagy az *alatt* vagy a *másodfokú egyenlet* jelentését, »egy kicsit másmilyen«, s ennyiben is kellene hagynunk a dolgot, nem tehetnénk semmit.” Engelmann, S.: *The inadequacies of the linguistic approach in teaching situations*. in: *Sociolinguistics. A crossdisciplinary perspective*. A publication of the Center for Applied Linguistics. Washington, D. C., 1971. 142.

¹² Jellemző ebből a szempontból az a tudatos vagy öntudatlan sugalmazás, amelyet a következő példa szemléltet: Bereiter és Engelmann könyvében, amelynek címe: *Teaching disadvantaged children in the pre-school*, 11 fejezet van. Minden fejezet előtt egy fénykép látható, amely nem illusztráció, csak hangulati funkciót tölt be. A 11 fényképből 8 egy-egy néger gyermek portréja, egyen kezek láthatók, egyen két fehér és egy néger kisgyermek, s csupán egyetlen olyan kép van a könyvben, amelyik egy fehér kisgyermekből álló csoportot örökít meg.

eredményei szempontjából — igen meggyőző érveket felhozni elgondolásukkal szemben. A legújabb szociolingvisztikai kutatások¹³ ugyanis feltárták, hogy a négerrek sajátos dialektust beszélnek — ez a szakirodalomban „nem sztenderd néger angol”-nak nevezett nyelv —, amely rendszerszerűen eltér a sztenderd amerikai angoltól. Voltaképp tehát nem arról van szó, hogy a néger gyerekek nyelvtudása alacsonyabb rendű, kevesebb, mint a velük egykorú fehér gyermekeké, hanem arról, hogy más nyelvet beszélnek. Pontosabban a sztenderd amerikai angoltól ugyan valóban kevesebbet tudnak, mint a fehér középosztálybeli gyerekek, de ez nem jelenti azt, hogy nem rendelkeznek egy — életkoruknak megfelelő szintű — nyelvi rendszerrel. Amikor Bereiter és Engelmann olyan tesztekkel vizsgálták nyelvi képességüket, amely a sztenderd amerikai angol elsajátítási szintjének megállapítására szolgál, szükségképpen rossz következtetésre jutottak, ahogy rossz következtetésre jutna az a kutató is, aki egy — a nem sztenderd néger angolra kidolgozott — tesztsorozattal mérve a középosztálybeli fehér gyerekek nyelvi teljesítményét azt állapítaná meg, hogy ezek a gyerekek nincsenek az életkoruknak megfelelő nyelvi szinten.¹⁴

Az érv olyannyira meggyőző, hogy az ember azt gondolná, kár is a dologra több szót vesztegetni. S különösen kár a mi szempontunból, hisz — jóllehet Bereiter és Engelmann egyetértően hivatkoznak Bernsteinre, elég nyilvánvalónak látszik, hogy az előbbi, dialektuskülönbségekre hivatkozó érv nem érinti Bernstein teóriáját, mivel Bernstein sohasem dialektuskülönbségekről beszél a hátrányos helyzetről szólva, sőt többször kizárja a kódoknak ezt az értelmezési lehetőségét. A vita azonban sajátos és sajnálatos fordulatot vett, s eközben elhomályosult ez a nyilvánvalónak tűnő különbség. Egy Arthur Jensen nevű pszichológus a Bereiter—Engelmann és más egyesült államokbeli nyelvi programok nem túl kecsegtető eredményét anticipálva felvetette, hogy a hátrányos helyzet okául nem elégséges pusztán környezeti tényezőkkel számolni, fel kell tételezni, hogy valamilyen súlyal genetikai faktorok is szerepet játszanak kialakulásában.¹⁵

Jensen burkolatlan rasszizmusa inspirálta azután azt az írást, amely az utóbbi években erősen meghatározza Bernstein elméletének recepcióját is,

¹³ Labov, W.—Cohen, P.—Robinson, C.: A preliminary study of the structure of English used by Negro and Puerto Rican speakers in New York City: *Cooperative Research Project No. 3091*. (New York, 1965), Labov, W.—Cohen, P., Systematic relation of standard and nonstandard rules in the grammars of Negro speakers. *Project Literacy Reports No. 8*. (New York, 1967); Wolfram, W.: *A sociolinguistic description of Detroit Negro speech*. A publication of the Center for Applied Linguistics (Washington, D. C., 1969); Dillard, J. L.: *Black English: its history and usage in the United States* (New York, 1972); Fasold, R.: *Tense in Black English: a linguistic and social analysis*. A publication of the Center for Applied Linguistics (Washington, D. C., 1972); Labov, W.: *Language in the inner city* (Philadelphia, 1972); Robbins, B.: *English in black and white* (New York, 1973.)

¹⁴ A szellemes bizonyítás nem gondolat kísérlet, Joan Baratz valóban kidolgozott ilyen típusú tesztekkel. Baratz, J., A bi-dialectal task for determining language proficiency in environmentally disadvantaged Negro children: *Child Development* 40. 889—902 (1969).

¹⁵ Jensen, A., How much can we boost IQ and scholastic achievement?: *Harvard Educational Review* 39 (1969), 1—123. A Jensen által felhozott adatok értelmezésének kritikai elemzéséhez lásd: Watson, P., Race and intelligence through the looking glass: *Psychology and race* (Watson, P., szerk.: London, 1973) 360—377.

William Labov „A nem sztenderd angol logikája” című tanulmányát.¹⁶ A cím azt sugallja, hogy Labov a sztenderd és nem sztenderd amerikai angol megkülönböztetésén, a nem sztenderd dialektus „logikusságának” kimutatásán keresztül utasítja el a Bereiter – Engemann-programot, s a Jensen-féle értelmezés lehetőségét. A tanulmány fő gondolata valóban ez, s terjedelmének legnagyobb részét ennek kibontása tölti ki. Igazi célkitűzése azonban több ennél, tudniillik a „nyelvi hátrány” fogalmának kritikája általában, a Bereiter – Engemann-féle éppúgy, mint a Bernstein-féle: „A »nyelvi hátrány« fogalma az oktatáspszichológia modern mitológiájának része, mintapéldánya azoknak a megalapozatlan fogalmaknak, amelyek hajlamosak pánikszerűen szétterjedni oktatási rendszerünkben. Az elmúlt évtizedekben a nyelvészek épp úgy bűnösök voltak benne, mint mások, hogy – a tanárok és a gyermekek kárán – elősegítették az ilyen intellektuális divatokat. A nyelvi hátrány mítosza azonban különösen veszélyes, mivel a figyelmet oktatási rendszerünk valódi hiányosságairól a gyermek képzelt hiányosságaira tereli; s ahogy látni fogjuk, támogatóit elkerülhetetlenül a néger gyermekek genetikai alsóbbrendűségének hipotéziséhez vezeti, aminek kiküszöbölésére eredetileg létrehívták. A leghasznosabb szolgálat, amit a nyelvész ma végezhet, hogy elsöpri a »nyelvi hátrány« illúzióját, s adekvátabb fogalmat ad a sztenderd és nem sztenderd dialektusok közötti viszonyról.”¹⁷

A célkitűzést és a nyelvész feladatának Labov-féle felfogását ennek elérésében az teszi problematikussá Bernstein vonatkozásában, hogy Bernstein egyrészt elutasítja a kódoknak azt az értelmezését, hogy több-kevesebb viszonyban lennének egymással, kifejezetten más-ságról, minőségi különbségről beszél velük kapcsolatban, másrészt nyilvánvalóan nem dialektuskülönbségnek fogja fel a két kód különbségét. Voltaképp tehát arra lenne szükség, hogy Labov két külön stratégiát dolgozzon ki a Bereiter-féle „hátrányos helyzet” és a Bernstein-féle kód koncepció bírálatára. Erre látszólag sor is kerül, a Bernstein ellen felhozott külön érvek azonban – mint látni fogjuk – korántsem olyan meggyőzőek, mint a Bereiter – Engemann elleniek.

Első érve az, hogy a kódok fogalma elnagyolt, meghatározatlan: „A »kód« fogalom központi jelentőségű Bernstein leírásában, mikor a munkásosztály és a középosztály beszédstílusának különbségét jellemzi. A beszéd megfigyelt korlátozottságait, illetőleg kidolgozottságát »kódokként« jelöli, hogy a lehetséges angol mondatok halmazából történő kiválasztást irányító elvekre utaljon. Ez idáig azonban az ilyen kódoknak sem a szabályait, sem részletes jellemzését nem adták meg, úgyhogy e központi fogalmakat ezután kell még meghatározni.”¹⁸ Ha valaki tudja, hogy Bernstein és tanítványai 1969-ig többször és többféleképp is megpróbálták pontosabbá tenni a kódok fogalmának jelentését – hol a habozási jelenségek mérésének, hol a beszédminták grammatikai kategóriáinak, tartalmi jegyeinek elemzésén, hol a kódok és a használatukat előhívó szituációtípusok összefüggésének elméleti tisztázásán keresztül –, nem fogadhatja el Labov sommás megállapítását

¹⁶ Labov, W., The logic of non-standard English: *Georgetown Monographs on Languages and Linguistics* 22 (1969) 1–44. A tanulmány megjelent a Williams által szerkesztett *Language and poverty* c. gyűjteményben is. Én ebből a kiadásból idézem.

¹⁷ Labov, W., i. m. 179–180.

¹⁸ Labov, W., i. m. 184.

érvként még akkor sem, ha netán vannak is kétségei e kísérletek sikerességét illetően. Labov érve csak akkor lenne több autoritatív kijelentésnél, ha az említett kísérletekről bebizonyítaná, hogy nem érték el kívánt céljukat. Ezt azonban nem teszi.

Következő érve sokkal meggyőzőbbnek tűnik, ám annak is hasonló a logikája. Előbbi megállapításából azt a feltételes következtetést vonja le, hogy a bernsteini kódok voltaképp egyszerű stíluskülönbségek jelölői. Felteszi a kérdést, hogy lehet-e ilyen stíluskülönbségekből intellektuális tulajdonságokra, mint racionalitás, logikusság stb. következtetni. A kérdés megválaszolásához két szöveget elemez részletesen. Az egyik egy 15 éves néger gettóbeli fiútól származik (Larry), a másik egy egyetemest végzett felső középosztálybeli néger beszélőtől (C. M.). Mindkettőt istenre, ördögre, az álmok megvalósulására, a boszorkányságra vonatkozó hiedelmekről kérdezték meg. A két szöveg nyelvvi és logikai analízise után Labov — egyébként teljes joggal — a következő konklúzióra jut: „Az extra szóbőség és a divatszavak — mint tudomány, kultúra, intoxikáció — nélkül C. M. nem tűnik elsősorú gondolkodónak. Kezdeti benyomásunk, hogy ti. jó beszélő, egyszerűen rég beidegzett reakciónk a középosztálybeli szóbőségre: tudjuk, hogy azok az emberek, akik ezeket a stilisztikai trükköket használják, tanult emberek, s fel vagyunk rá készülve, hogy valami intelligenset mondanak. Reakciónk egy bizonyos értelemben helyesek: C. M. tanultabb, mint Larry. De hogy racionalisabb, logikusabb vagy intelligensebb? Jobban átgondol, megoldásig végigvizsgál egy problémát? Könnyebben boldogul az absztrakciókkal? Nincs okunk ezt hinni. C. M. sikeresen tudatja velünk, hogy tanult ember, a végén azonban nem tudjuk, mi az amit elmondani próbál, ahogy ő sem tudja.”¹⁹ S végül magáról a középosztálybeli stílusról: „Igaz, hogy a technikai és tudományos könyvek jellegzetesen »középosztálybeli« stílusban íródnak, sajnos azonban nem találjuk bennük azt a pontosságot és explicitiséget, amit az ilyen írásokban keresünk. S számos középosztálybeli beszélő beszéde maximálisan eltér ettől a céltól. A »sztenderd« angolt túl gyakran képviseli egy egyszerre túlspecifikus és túlhomályos stílus. A szavak egyre duzzadó árja nem eltalálja, hanem maga alá temeti a célt. Ezt a szóbőséget úgy a legkönnyebb megtanítani és megtanulni, hogy szavak foglalják el a gondolatok helyét, s mögöttük csak a nagy semmi van.”²⁰

Itt az elemzésből következik a konklúzió. Nehéz lenne elutasítanunk, miután bebizonyítottatott — többek között —, hogy C. M.-nek egy pontosan száz szót tartalmazó megnyilatkozása semmi többet nem közöl, mint azt az egyszerű kijelentést, hogy „De én hiszek a boszorkányságban.” A kérdés csak az, hogy ugyanilyen konklúzióra juthatna-e Labov akkor is, ha mondjuk a Bernstein-féle kísérletekben szereplő 5–6 éves gyermekek megnyilatkozásait elemeznék? Nyilvánvalóan nem. A szóbőség nem rétegspecifikus tulajdonsága a gyermeki megnyilvánulásoknak. Minden társadalmi környezetben vannak bőbeszédű és kevés szavú gyerekek, az eddigi vizsgálatok ebben a tekintetben nem találtak érdekes vagy jelentős különbségeket az egy nyelvet vagy egy dialektust beszélő, különböző miliókból származó gyerekek között. Ami pedig a tanultság jelzését szolgáló zsargont vagy a divatszavakat illeti, ezek használata ennél a korosztálynál egyáltalán nem

¹⁹ Labov, W., i. m. 199–200.

²⁰ Labov, W., i. m. 201–202.

jöhet szóba. Ha tehát ilyen korú gyermekeket vizsgálva Bernstein és munkatársai a kódoknak megfeleltethető beszédbeli különbségeket találtak, akkor nyilván más jegyekben találták meg ezeket, mint amelyek alapján Labov stíluskülönbségnek minősíti a két beszélő szövegében található különbségeket. Következésképp Labovnak vagy azt kellene szellemes elemzése után bebizonyítania, hogy az általa stíluskülönbségnek nevezett különbségek leírhatók a bernsteini kódok terminusaiban, vagy pedig egyenesen a bernsteini anyagok új analizisével kellene kimutatni, hogy ellentétben Bernstein állításaival ott is stíluskülönbségekről van szó. Ebben az esetben épp úgy adósunk marad az érvelési lehetőségek bármelyikének kibontásával, mint az előzőben.

Végül harmadik érve, amely Bernsteinre is vonatkoztatható (tekintve, hogy az általa idézett teszt-kérdések egyike egy Bernstein-vizsgálatban, és egy Bernstein tanítvány, Lawton vizsgálatában szerepel), a teszt-helyzetek kontrollálhatóságával kapcsolatos: „Az egyetlen dolog, amit kontrollálnak, a stimulus felszíni formája: minden gyerektől azt kérdezik, »Mi a véleményed a halálbüntetésről?«²¹ vagy »Mondj el erről mindent, amit tudsz«. De hogy a beszélő hogyan értelmezi ezeket a kívánságokat, s hogy milyen akciót vél megfelelő válasznak rájuk, tökéletesen kontrollálatlan. Tekintheti valaki ezeket a stimulusokat információ-kérésnek, cselekvésre való felszólításnak, büntetéssel való fenyegetésnek vagy értelmetlen szóhalmaznak. Valószínűleg tökéletesen másnak vannak szánva: felhívásnak arra, hogy »tessék bemutatni, mit tudsz«; ám a kísérletvezető többnyire nincs tudatában az értelmezés problematikusságának. A Deutsch-hoz, Jensenhez és Bereiterhez hasonló oktatáspszichológusok az állatkísérletek sémáját követik, aholis a motivációt igen egyszerű eszközökkel lehet kontrollálni, például azzal, hogy megvonják az állattól a táplálékot egy bizonyos súlycsökkenés eléréséig. Emberi alanyok esetében képtelenség azt hinni, hogy azonos »stimulussal« dolgozunk, ha mindenkinek »ugyanazt a kérdést« teszszük fel. Mivel döntő fontosságú közbülső változók — az értelmezés és a motiváció kontrollálatlanok, a »nyelvi hátránnyal« foglalkozó szakirodalom zöme semmit sem mond a gyermekek képességeiről.»²²

Mármint a bernsteini elképzelés, s az igazolására tervezett kísérletek egyik sarkalatos pontja éppen az, hogy a kódok formája különbözőképp szabja meg azonos szituációk észlelését. Ám ha ettől eltekintünk is pillanatnyilag, azt kell mondanunk, hogy az érv olyan általános, hogy teljes joggal ellene vethető mondjuk a nyelvsajátítás menetét vizsgáló pszicholingvisztikai kutatásoknak is, s egyáltalán, szinte bármilyen teszteljárásnak. Túlzott általánossága miatt voltaképp semmit sem mond azokról a tesztelési eljárásokról, amelyek ellen irányul. A Bereiter—Engelmann-tesztet meggyőzően úgy lehet bírálni, ahogy Baratz tette,²³ vagy ahogy maga Labov teszi írásának abban a részében, ahol explicálja a Bereiter által értelmetlennek és illogikusnak minősített nem sztenderd nyelvi formákat (például a többszörös tagadást, a kopula elhagyását bizonyos szerkezetekben stb.) s bebizonyítja, hogy azok tartalmilag ekvivalensek a

²¹ Ez az a kérdés, amely Bernstein 1962-es (*Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence*) című tanulmányában és Lawton 1968-as *Social class, language and education* című könyvében szerepel mint a szerzők egyik tesztkérdése.

²² Labov., i. m. 201.

²³ Vesd össze a 14. lapalji jegyzettel.

sztenderd formákkal. Ezek az érvek azonban nem általában a tesztelés ellen szólnak, hanem a rossz tesztek (konkrétan a rossz Bereiter—Engelmann-teszt) ellen. Bernstein esetében szintén azt kellene kimutatnia, hogy (1.) az általa használt tesztek nem alkalmasak azoknak a különbségeknek a kimutatására, amelyeket ki szeretne mutatni, és hogy (2.) Bernsteinnek az a hiedelme, hogy beszámítja a teszt-szituációba a beszélők stimulus-érzékelésének és motivációjának különbségeit, illúzió. Megint csak egyiket sem teszi, következésképp megint csak nem fogadhatjuk el érvét Bernstein elleni érveknek.

Egyébként épp a Bernstein elleni polémia gyengesége okozza, hogy Labov tanulmánya csak a szűkebb célkitűzés, a Bereiter—Engelmann-program kritikájának vonatkozásában sikerült mű. A „nyelvi hátrány mítosza” azonban általában nem kritizálható a sztenderd és nem sztenderd dialektus viszonyának tisztázásával, ez a viszony ugyanis csak a nyelvi hátrány fogalom egyik fajtájának kialakításában játszott döntő szerepet. Ha magyarázatot próbálunk adni arra, hogy miért volt Labov kritikájának átütő sikere, s miért tekintették a „nyelvi hátrány” fogalom általában érvényes kritikájának, két dolgot emelhetünk ki okként. Az egyik, amely csak az Egyesült Államok esetében érvényes, az, hogy ott ez az aleset azonos az általános problémával, pontosabban hogy azonosnak tekintik vele. Vagyis, hogy az Egyesült Államokban a hátrányos helyzetű gyermekeket azonosítják a néger gyermekekkel. Megint csak jellemző, hogy egy 1969-ben tartott szociolingvisztikai konferencián, amelynek a hátrányos helyzet interdiszciplináris megközelítése volt a célja, a tizenegy résztvevő közül egyetlen egy volt tudatában ennek a problémának: „Az is segítene, ha kissé explicitebb leírásokkal rendelkezünk arról, hogy a nyelvi kompetenciáknak és a szemantikai készségeknek milyen változatai vannak az egyes etnikus csoportokon belül. Feltételezem, hogy a néger-angolon belül is van presztízhierarchia, ahogy a fehér sztenderd angolon belül nyilvánvalóan van. Úgy gondolom, hogy a legtöbb nyelvcsaládban van társadalmi osztályok szerinti vagy másféle elkülönülés, amely eltérő presztízs-értékekkel mutat korrelációt. Az ilyen típusú különbségeket el kell választani az etnikus csoportok között található különbségektől. E konferencia írásai a néger-angol és a fehér sztenderd-angol összevetésének problémájával foglalkoznak. Segítene, ha épp úgy tisztáznánk a csoportokon *belüli* változatok problémáját, mint a csoportok közöttiekét.”²⁴

Az amerikai légkör rassz- és etnocentrizmusában látja M. A. K. Halliday, angol nyelvész is Bernstein félreértésének okát az említett konferencia publikált anyagáról írt ismertetésében: „Szinte egyáltalában nem esik szó a könyvben olyan társadalmi dialektusokról, amelyek nem etnikus eredetűek. Azt lehetne talán mondani, hogy az Egyesült Államokban alapvetőbbek az etnikai, mint a társadalmi különbségek — de ezt legalább ki kellene mondani. Ebből a szempontból angol kontextusban valamivel könnyebb a társadalmi dialektusokkal kapcsolatos kérdéseket tárgyalni, ott ugyanis az ezzel kapcsolatban végzett munkáknak nincs a faji kérdésekkel összefüggésbe hozható felhangjuk — nem mintha Angliában nem lennének hasonló, az

²⁴ Hess, R. D., Response (válasz Cazden, C.: *Approaches to social dialects in early childhood education* című tanulmányára): *Sociolinguistics. A crossdisciplinary perspective*. A publication of the Center for Applied Linguistics (Washington, D. C., 1972) 83.

újabb bevándorlókat érintő tünetek, bár a probléma kezdetben és lényegében még ma is elsősorban társadalmi probléma — de mivel a releváns kutatásokat Bernstein és munkatársai fehérek között végezték. (Egy fekete diák, akivel múlt évben együtt dolgoztam, elmondta nekem, hogy jó időbe belelletett, mikor először olvasta Bernsteint, míg ráeszmélt, hogy Bernstein munkásosztályból származó alanyai nem feketék.) Ezen a területen Bernstein a másik igazán eredeti gondolkodó. Az ő neve is feltűnik időnként a könyvben, s szokatlan szimpátiával és felvilágosultsággal értelmezik. Labovhoz hasonlóan, akinek elgondolásait valamiféle naiv romanticizmussá torzították, Bernsteint is igen sokan félreértik, valamiféle durva osztálydiakológia fogalmaiban értelmezve, ami tökéletes ellentétben áll tényleges nézeteivel. Sajnálatos, hogy maga Labov is hozzájárult ehhez a félreértéshez, annál is inkább, mert Bernstein elmélete szükséges kiegészítése lenne Labov elgondolásának.²⁵

Az amerikai légkör azonban, mint említettem, csak az egyik ok, és csak az Egyesült Államokban ható ok. A másik, s ezt Halliday sem látja, mert ha látná, nem tekintené olyan egyszerűnek a két teoretikus összebékítését, Labov politikai radikalizmusa, amellyel a hátrányos helyzet problémáját megközelíti, s amelyből konklúziója is következik, hogy ti. nem a gyerekeket, hanem az iskolát kell megváltoztatni, ennek előfeltételeként viszont a társadalmat. Bármilyen problematikus is ez az álláspont a hátrányos helyzet közvetlen megközelítése szempontjából (a romanticizmus, amit Halliday Labov követőinek tulajdonít, aligha hinnénk, hogy hiányzik Labov saját álláspontjából), kétségtelenül egyértelmű, s ebből a szempontból mindenképpen joggal szembeállítható Bernstein megnyilatkozásaival. Ezt a szembeállítást végzi el Bernstein egyik angol kritikusa, Harold Rosen: „Van egy Bernstein írás, melyet az oktatásügyben utazó progresszívek a szerző minden más írásánál sikerültebb válaszának tekintenek az őt ért kritikákra és — jelentős dolog — ez az írás baloldali környezetben található, a *Black Papers*-re válaszul született *Education for Democracy* c. gyűjteményben. Ez az írás minden jel szerint arra irányuló törekvése Bernsteinnek, hogy egyértelműen elkötelezze magát az oktatáspolitikában. Abban, amit attitűdjeiről állít, ez kétséget kizáróan sikerül neki, de az a kísérlete, hogy ezeket az attitűdöket hozzáillessze teóriájához kevésbé meggyőző, mert ahogy a zsidó közmondás mondja »egyszerre próbál két lakodalmon táncolni«. Ez az írás a »kiegyenlítő oktatás« fogalmának megtámadásával kezdődik, mivel az a figyelmet az iskola hiányosságairól a család fogyatékoságaira tereli: A kiegyenlítő oktatás fogalma arra szolgál — így Bernstein —, hogy elterelje a figyelmet az iskola belső szervezetéről, az oktatási környezetről: arra készíttet, hogy a családra és a gyermekre koncentráljunk. Azt sugallja, hogy valami hiányzik a családból, s következésképp a gyerekből, s így a gyerek képtelen profitálni az iskolából. Ebből következik azután, hogy az iskolának »ki kell egyenlítetnie« valamit, pótolnia kell azt, ami a családból hiányzik, s így válik a gyermek egy kis »hiányos rendszerré«. . . . Ha így tesszük fel a kérdést, akár csak hallgatólagosan is, lehetővé válik a »kulturális hátrány«, a »nyelvi hátrány« stb. fogalmának kialakítása. Ezek a címkék azután elvégzik a maguk szomorú munkáját. Bárki, aki veszi a fáradságot, hogy elejétől végig elolvassa

²⁵ Halliday, M. A. K., Review of Center of Applied Linguistics: Sociolinguistics. A crossdisciplinary perspective. *Language in Society* 3 (1974), 99.

az utolsó évtizedben írt munkáit, azt fogja találni, hogy amit Bernstein kritizál, szinte tökéletes jellemzése saját munkájának. Újra és újra szembe kerülünk a pozicionális és személyre orientált családok elemzésével, felvilágosítanak minket, hogy a család a társadalmi makrokozmosz mikrokozmosza, anyákat kérdezgetnek arról, hogy hogyan beszélnek gyermekükkel, hogyan válaszolnak meg kérdéseit stb. Amint láttuk, Bernstein elmélete is arra épül, hogy »valami hiányzik« a munkásosztály nyelvéből: ezt kidolgozott kódnak nevezik, s ugyanaz az írás, melyből fentebb idéztünk, ennek megállapításával folytatódik. Nem lehet túl meggyőzően tiltakozni az ellen a sérelem ellen, amit a »nyelvi hátrány« címke okoz, ha a tiltakozó saját elmélete szintén »hátrányra, deficitre« mutat, ha a tiltakozó másutt ténylegesen kijelenti, hogy »a munkásosztály nyelvi környezete a nyelvtanilag elszegényedett környezetet«²⁶

Bernstein politikai elkötelezettségének megítélésében nehéz nem egyet érteni Rosennel. A probléma azonban a következő: Bernstein előterjesztett egy tudományos (vagy annak látszó) elméletet a hátrányos helyzet magyarázatára. Mármost akár kétértelmű az emögött meghúzódó politikai-ideológiai állásfoglalás, akár egyértelműen reakciós, pusztán ennek a ténynek a megállapításával nem elégedhetünk meg, ezzel nem tekinthetjük megnyugtatóan elintézettnak az *elmélet* ellenőrzésének kérdését. S különösen nem, ha a szemben álló oldal politikai radikalizmusával is bajban vagyunk, ha úgy látjuk, hogy az tehetetlenségre ítélt minket a hátrányos helyzet problémájának megközelítésében. Egyetlen lehetőségünk, hogy kivágjuk magunkat ebből a kényelmetlen helyzetből az, hogy megpróbáljuk feltárni a bersteini elmélet szaktudományos problémáit, hogy elvégezzük azt a munkát, amelyet Labov a maga kritikájában Bernsteinre vonatkozóan nem végzett el. Azaz, hogy újra feltegyünk és megválaszoljunk néhány, a vitában szereplő kérdést. Mindenekelőtt azt, hogy mi a bersteini kód-fogalom pontos jelentése, majd azt, hogy az elméletből kiinduló kutatások során feltárt adatok alátámasztják-e a kétféle kód létezését, s ha nem, hogyan értelmezhetők az adatok: dialektus, stílus vagy fejlődésbeli különbségként? Válaszolnunk kell arra a kérdésre is, hogy érdekeseke-e egyáltalán ezek a különbségek az értelmi fejlődés szempontjából s az oktathatóság szempontjából az iskolázás kezdetén, végül hogy milyen szerepe van és milyen szerepe lehet az iskolának a beszéd elsajátításában.

E kérdések megválaszolásakor két olyan forrásra fogunk támaszkodni, amelyekre eddig nemigen hivatkoztak a vitában, holott messzemenően relevánsak a kérdések megválaszolása szempontjából: az egyik a nyelvtudománynak egy meglehetősen fejletlen, épp kialakulóban levő részdiszciplínája, a szöveggrammatika, a másik és fontosabb, a Vigotszkijjal kezdődő szovjet fejlődépszichológia.

²⁶ Rosen, H.: *Language and class. A critical look at the theories of Basil Bernstein* Klny. (1972) 15.

Rosen azon felül, hogy rámutatott a bersteini elmélet ideológiai gyökereire, az oktatási szituáció és a nyelvhasználat összefüggéseinek empirikus kutatásával is hozzájárult annak a kérdésnek a tisztázásához, hogy létezik-e nyelvi hátrány vagy sem. Vö. Rosen, C. — Rosen, H.: *The language of primary school children* (London, 1973); Barnes, D. — Britton, J. — Rosen, H.: *Language, the learner and the school* (London, 1969). Ezekben a munkákban az az álláspont fejeződik ki, hogy amennyiben az iskola képes megfelelő átmenetet biztosítani az otthoni és az iskolai életforma között az iskoláskor kezdetén, annyiban a nyelvi hátrány problémája nem merül fel.