



VUKOV RAFFAI Éva

Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű
 Tanítóképző Kar
 Szabadka, Szerbia
vraffaieva@indamail.hu

FEJEZETEK A NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ KUTATÁSÁNAK TÖRTÉNETÉBŐL

*Poglavlje o jezičkoj socijalizaciji
 u istoriji istraživanja*

*Chapters from the history of language
 socialization research*

Összefoglaló

A tanulmány áttekinti a nyelvi szocializációval kapcsolatos, illetve a nyelvi készségek kialakulásának társadalmi beágyazottságára vonatkozó nézetek egy részét. Az írás külön hangsúlyt fektet Bernstein elméletére, valamint a részben ennek hatására kialakult magyar kutatásokra.

Kulcsszavak: nyelvi szocializáció, nyelvi kompetencia, Bernstein nyelvi kódjai, Pap-Pléh kutatása, szituációhoz kötöttség.

A nyelvi készség kialakulása, a nyelvi szocializáció

A nyelvi szocializáció „a társadalomba való beilleszkedés folyamatának alapvetően meghatározó részeként írható le, amelynek során az ember nyelvileg és kulturálisan kompetens tagjává válik az őt körülvevő közösségnek, megtanulja anyanyelvét, annak grammatikailag helyes használatát, lexikai bázisát, továbbá elsajátítja az adott beszélő közösségben adekvát nyelvhasználati módokat, szabályokat, a kulturálisan elfogadott nyelvhasználattal szorosan összefüggő viselkedési formákat” Torgyik (2005:3). Mások felhívják a figyelmet arra, hogy külön vizsgálhatók a megfelelő nyelvi megnyilatkozások a társas viselkedés során, és a megfelelő társas viselkedés nyelvi eszközei (Riszovannij és Sólyom 1996). Réger Zita (2002: 9) hangsúlyozza, hogy társas kapcsolatok és társadalmi környezet nélkül nyelvelsajátítás nem jöhet létre, sőt a társas kapcsolatok jelentős késése visszavonhatatlan értelmi károsodást okoznak, így a nyelvelsajátítás életkora behatárolt. Kiemeli még, hogy a kisgyermek és környezetének beszédkapcsolata „függ az adott társadalom szerveződésétől, alapvető értékeitől, hiedelmeitől, beszélési szokásaitól és még számos tényezőtől” (Réger 2002: 9). Ezek a tényezők a gyerek környezetének beszédét, ezáltal a gyerek beszédét alakítják. Réger munkájában bemutatja a nyelvi szocializáció különböző formáit, s ezekből kiderül,

hogy társadalmanként más-más kommunikációs eszközöket, tanulási sorrendet részesítenek előnyben a gyermek környezetében. Réger az általa feldolgozott kutatások (Schieffelin és Oshs) alapján két modellt különböztet meg, a *gyermekközpontú* és a *helyzetközpontú* típusokat (Réger 2002: 82–83). Az egyik esetben a gyermekhez alkalmazkodik a vele kommunikáló felnőtt, az ő perspektívájából történik a kommunikáció, míg a másik esetben, a gyermeknek kell alkalmazkodnia a körülötte végbemenő kommunikációs folyamatokhoz. Előfordul azonban az, hogy a gyermek nyelvi szocializációjának korai szakaszára a gyermekközpontúság volt jellemző, egy idő után viszont már a helyzetközpontúság válik azzá, vagy párhuzamosan az is jellemzővé válik. Hogy ez a váltás bekövetkezik-e, és mikor, milyen mértékben, arra a különböző társadalmakban más-más választ kapunk. Ahogyan Réger áttekinti a nyelvi szocializáció sokféleségét, példát kapunk olyan kommunikációs modellekre, amikor a gyermeket nyelvi kreativitásra sarkallja környezete, és olyanra is, amikor a társadalmi-kommunikációs szabályokhoz való kötelező alkalmazkodás eredményeként merev kommunikációs viselkedési magatartást sajátít el a gyermek. Réger megállapítja, hogy a nyelvésajátítással a gyermek a társadalomról szóló információhalmazt is magáévá tesz, mivel „a szülői, gondozói beszéd *formai sajátosságai*, illetve a *nyelvi interakciók szerveződése* maga is hordoz társadalmi és kulturális információt, s ezáltal a szorosán vett nyelvi tényezők maguk is részei a szocializáció eszköztárának” (i. m. 85). Réger ezzel a fontos meglátással Bernstein nyelvi szocializációról, nyelvi kódokról szóló elméletét erősíti meg.

A 6–10 éves gyerekek kommunikációs készségével kapcsolatban Büky Béla (1984: 48) megállapítja, hogy a gyerekek „beszédmagatartását” valóságához való viszonyuk nagyban befolyásolja. Ilyen szempontból két beszélőtípust különböztet meg, az egyik esetben a gyerek általános életérzése az, hogy ő a „világ közepe”, ez feltűnési indíttatású beszédre sarkallja, amely hangos, gesztusokkal kísért; belevág a másik beszédébe. A másik esetben „a kisgyermek a körülötte levő világot felnagyítottan veszélyesnek látja. Ilyen esetekben a gyermek túlzottan óvatos, gesztusaiban visszafogott, alig beszél, szavait halkán, lassan mondja. Nemigen hangsúlyoz. Néha egyszerűen nem is beszél. Beszédszünetei túl hosszúak. Mondatait többször befejezetlenül hagyja.” Büky (1984: 48). Bár Büky némi rosszállással tekint a túl sokat kérdező, és túl sokat beszélő gyerekekre, ezt magánvéleményként kezelhetjük, azt azonban csak megerősíteni tudjuk, hogy a gyerekek beszédtevékenysége az említett két pólus között jellemezhető. Büky meglátásai sok közös vonást mutatnak Bernstein elméletével (1974: 401), melyben a nyílt és zárt típusú szereprendszernek tulajdonítható a Büky által vázolt két beszédmagatartás. Bernstein véleménye szerint a zárt szereprendszerben szocializálódó gyermek „számottevő feszültséget és szerepkonfliktust tapasztal, ha kísérleteket tesz arra, hogy egyénítse szintaktikai és szókincsbeli válogatását, azaz, ha nyílt szereprendszer próbál létrehozni (...) itt épp az a feszültség forrása, amit a nyílt szereprendszerben szocializálódó egyénnek (gyereknek) meg kell tanulnia. Azaz a korlátozott kódban pontosan az a szerepviszony a szerepfeszültség létrehozója, amely

a kidolgozott kód kialakulását elősegíti.” (i. m. 403) Bernstein nyelvi szocializációról szóló tanulmányában elsősorban a munkásosztályra vonatkozó kommunikációs modell körvonalazását kísérelte meg. Véleménye szerint magához a (korabeli brit) munkásosztályhoz való tartozás olyan társadalmi-osztály génekkal ruházza fel az egyént, melyek az adott kommunikációs kód révén öröklődnek. Kommunikációs kód alatt egy olyan tanulási, nyelvszocializációs rendszert értünk, amely hatással van a további nyelvhasználatra. Bernstein mutatott rá a leghatározottabban arra, hogy milyen jelentősége van a kódok átörökítésének. Hangsúlyozza, hogy a gyermek a beszéd tanulásával együtt a társadalmi rendszer követelményeit is elsajátítja (i. m. 395). A fokozatosan elsajátított nyelvvel „megerősítést nyer benne a társadalmi struktúra, és formálódik társadalmi azonosságérzete”. Mindazok a társadalmi magatartásformák, amelyek az egyes rétegeket, közösségeket jellemzik a nyelvhez való viszonyulást is meghatározzák, és ezáltal válhat valaki kreatív, nyitott, illetve sablonokhoz mereven ragaszkodó, zárt rendszerben gondolkodó nyelvhasználóvá. Bernstein a kétféle nyelvi magatartást szabályozó kódokat nevezte kidolgozott, illetve korlátozott kódnak.

Hymes (1978) felhívja a figyelmet a különböző kompetenciarendszerek egymásmellettségére, illetve szembenállására. Véleménye szerint a nyelvhez való közelítést a különböző egymás mellett élő nyelvváltozatok, illetve pontosabban különböző kompetenciák figyelembevételével tehetjük meg. Hymes (1978:337) a kommunikatív kompetenciáról elmélkedve összeveti Saussure *beszéd* és *nyelv* szembeállítását Chomsky *kompetencia* és *performancia* párjával, megállapítja, hogy az utóbbi megkülönböztetés, illetve felosztás nagyobb szerephez juttatja a „konkrét személyeket, helyzeteket és akciókat”. Úgy véli, hogy Chomsky ilyenfajta nyelvelméleti felfogása, mely egyedülként szól „a nyelv bensőséges emberi jelentőségéről”, megalapozója lehet egy olyan elméletnek, melyben „új, kitörölhetetlen szociális összetevőkkel rendelkező viszonyok fognak kiugróvá válni, melyek beillesztésére és értelmezésére szélesebb elméletre lesz szükség” (i. m. 337).

Hymes kifejti elméletét, miszerint, ha egy beszélő nyelvhasználatát vizsgáljuk, az adott nyelvhez nem úgy kell viszonyulnunk, mint annak a nyelvnek egy ideális változatához, hanem az adott nyelvnek az adott közösségben ideálisnak tartott változatához, vagyis a közösségben betöltött szerepét figyelembe véve. Példáiban olyan beszélők eseteit hozza fel, akik egy nyelvközösség tagjaiként több nyelvet használnak, mindegyiket sajátos formában, sajátos alkalmakkor. Hangsúlyozza, hogy a közösség nyelvi kompetenciája a döntő akkor, amikor a közösség egyes tagjainak nyelvhasználatát vizsgáljuk. Itt akár az egyes nyelvközösségek nyelvi normarendszerének kérdésére is gondolhatunk, pontosabban arra a problémakörre, ami például a vajdasági magyarok nyelvi normarendszerének lehetséges körülírására vonatkozik. Hymes hangsúlyozza, hogy „ha úgy elemezzük egy közösség nyelvét, mintha homogén volna, az eltérések megtréfálnak. Ha viszont a különbségek elemzéséből indulunk ki, akkor el tudjuk szigetelni a ténylegesen meglevő homogenitást.” (i. m. 340–341)

2. Bernstein és a nyelvi kódok

Bernstein a szociálisan hátrányos helyzetű alanyok zárt szereprendszeréhez korlátozott kódot, valamint implicit kifejezőmódot, a szociálisan stabilabb helyzetű alanyok nyelvi magatartásához a nyílt szerepvizonyokat és kidolgozott kódot, valamint az explicit kifejezőmódot társítja. Bernstein óta számosan cáfolták, módosították eredményeit, mégis kiindulópontnak, alaptanulmánynak számít a nyelvi szocializáció témakörében. Bernstein nyomán érdemes összefüggést keresni a szociokulturális környezet és a kifejezésforma explicit, illetve implicit volta között.

A beszédtanulás velejárója a környezet illetve társadalmi rendszer követelményeinek elsajátítása. „Minden alkalommal, amikor a gyermek beszél, vagy hallgat valakit, megerősítést nyer benne a társadalmi struktúra, és formálódik társadalmi azonosságérzete” (1975:395)

Bernstein szerint attól függően, hogy milyen kódot használ a beszélő, a környezetben lejátszódó események más és más szegmense kerül középpontba: intellektuális, érzelmi, esetleg társadalmi vetületű. „A kód fogalma (...) arra az elvre utal, amely a beszédesemények kiválasztását és elrendezését szabályozza.” (396)

A korlátozott kód használata ott jelenik meg, ahol a társadalmi lét a közösség tagjainak egymással való azonosulásán, közös előfeltevéseken és elvárásokon, azonos kulturális gyökereken alapszik. Korlátozott kód használata szolidaritást feltételez, ebből következően nem alakít ki nyelvi *én*-t, az egyén nyelvileg való elkülönítését és definiálását az adott közösséghez való tartozás kifejezése alá helyezi.

Megfigyelhető az adatközlőknél a szereplési attitűd, amely a kidolgozott kód használatával párosul, ami annyit jelent, hogy a beszélő amellet, hogy tartalmat közvetít, önmagát csomagolja, illetve rejti nyelvi közlésbe. Tehát azzal, hogy a megfelelőnek ítélt közlésmódot és kifejezésformát, valamint nyelvi elemet választja ki, a hallgató által magáról kialakuló képet szándékosan befolyásolni szándékozik, illetve identitásának lenyomataként kezeli a közlésformát. Ezzel ellentétben a korlátozott kód jegyeit magán viselő nyelvi megnyilatkozások esetében a beszélő a beszédprodukción tervezésekor az önmagára vonatkozó reflexiókat – lexémaválasztás, egyéni elrendezés stb. – a felmerülő tényezők közül kizárja, a tartalomközvetítésre összpontosít. Eközben a közlés eredményessége érdekében igénybe vesz minden olyan eszközt, amit arra megfelelőnek tart; például exoforikus névmások, utalások nyelven kívüli közösnek vélt ismeretekre. A személyes attitűd jelenléte a nyelvi megnyilvánulásokban gyengébb a korlátozott kód esetében. A nyelven kívüli csatornák válnak az egyéni minősítések közvetítőivé.

Bernstein hangsúlyozza a korlátozott kód kizárólagos használatának negatív következményeit, például a korlátozott kód használatára való váltás nehézségét a beszélők többségénél, és ennél fogva bizonyos szerepvállalásokról való kényszerű lemondást, illetve a társadalmi szerepváltás nehézségeit.

Míg a korlátozott kódot használó beszélő beszédpartnerét azonos csoportba tartozóként és azonos státusúként kezeli, addig a kidolgozott kódot használó beszélő egyik legfontosabb attitűdje a beszédpartnerétől való társadalmi és nyelvi eltérés. Beszéd-megnyilatkozása a lehető legnagyobb mértékben korlátozódik a nyelvi csatornákra, beszédprodukciónak az előfeltevések kisebb szerephez jutnak, a közlendő tartalmak teljes nyelvi kifejtése fokozottabb szerepet kap. Azonban Bernstein arra is felhívja a figyelmet, hogy nem minősíthetjük az egyik vagy másik kód által fémjelzett beszédet kívánatosnak, illetve kevésbé kívánatosnak, mindkettőnek megvan a maga szerepe, és ebben az esetben is, akár a nyelvváltozatok használatának esetében, az a kívánatos hozzáállás, amikor a beszélő a megfelelő alkalomkor használja az egyik kódot, illetve a másikat. Mesterkéltnak, természetellenesnek lehet a kidolgozott kód használata olyan társadalmi közegen belül, amely a beszélő legszűkebb környezetét alkotja, amely társadalmi közegen belül valóban működik a közös előfeltevések, elvárások és szolidaritás elve. Ugyanígy kommunikációs zavart okozhat a korlátozott kód indokolatlan használata olyan esetekben, amikor a kommunikációs körülmények nem elégitik ki a korlátozott kódra jellemző elvárásokat, illetve feltételeket. Talán azért beszélhetünk leginkább a korlátozott kód használatával járó hátrányos megítélésről, mivel a kidolgozott kód használata egy-egy beszélő esetében mindig magától értetődően tartalmazza a korlátozott kód használatának képességét is, míg azokban az esetekben, amikor korlátozott kódról beszélünk olyan szituációkban, ahol ennek előfordulása gondot okoz, nem áll minden esetben a beszélő rendelkezésére a kidolgozott kód használatának készsége. Ugyanis a kidolgozott kód használata olyan tapasztalatokkal gazdagítja a beszélő kommunikációs készségét, amely a másik kód használatánál hiányzik. „A kidolgozott kód a fogalmak benne rejlő bonyolult hierarchiáján keresztül egy sor lehetőséget kínál a belső tapasztalat megszervezésére és kifejezésére.” (Bernstein 1975:406) A korlátozott kódot a fogalomhierarchia, az oksági kapcsolatok iránti fogékonyság alacsonyabb foka jellemzi. A korlátozott kód használata a megismerési folyamatok kerékkötője lehet.

Bernstein a korlátozott kód jellegzetességét a közösségi szimbólumok átadásában, a kidolgozott kódét pedig az egyénített szimbólumok átadásában is meghatározónak véli. (i. m. 401)

Bernstein korának és környezetének azon problémáját, amit a munkásosztálybeli gyerekek alacsony kulturális szintje, gyenge iskolai eredménye, alacsony nyelvi intelligenciája jelentett, főként a korlátozott kód egyedüli használatában látja. A korlátozott kód használata mellett azonban Bernstein a gyenge tanulási eredmények magyarázatára megemlíti más gyengítő tényezőket is, amelyek nem is annyira a nyelvi kompetenciával, mint a társadalmi helyzettel függnek össze; ilyen például a rossz iskolaválasztás, azaz az alsóbb rétegek társadalmilag predestináltak a kudarcra, hiszen minden gyengítő tényező magával hoz egy újabbat.

3. Bernstein kritikája

Pap Mária (1982) foglalkozik behatóan Bernstein kidolgozott és korlátozott kódról szóló elméletének kritikai fogadtatásával. Jellemző az elmélet fogadtatására az a hozzáállás, hogy a Bernstein által körvonalazott probléma megoldható különböző nyelvi felzárkóztató programokkal, elegendő, ha ehhez a kutatás eredményeit figyelembe veszik. Másrészt Labov részéről érte jelentősebb kritika Bernstein elméletét. Labov elfogadhatatlannak tartotta a nyelvi hátrány fogalmának jelenlétét, s némileg félreértelmezve Bernsteint, elutasítja az egyszerűbb, kevésbé választékos beszédmód – amit véleménye szerint Bernstein korlátozott kódú beszédként definiál – és az alacsonyabb intelligenciaszint közötti összefüggést. Véleménye szerint Bernstein kódjai stílusbeli különbséget fejezhetnek ki csupán. (i. m. 81–82) Általában Bernstein elméletének félreértését az amerikai társadalmi helyzetre való vonatkoztatás idézte elő, hiszen abban a közösségben a nyelvi hátrány jelensége szinte magától értetődően a fekete gettótársadalomra vonatkozik, és ezáltal Bernstein elméletét is ebben a kontextusban értelmezték, annak ellenére, hogy ő az angol középosztályt és munkásosztályt vizsgálta.

Pap maga is részben kidolgozatlanak tartja a kódokhoz fűződő Bernstein-elméletet, valamint kevésnek azt az információt, amit az elmélethez fűződő kutatásokról, konkrét beszédelemzésekről tudunk.

A kritikai észrevételek ellenére mérföldkő Bernstein elmélete a nyelvi szocializáció, a hátrányos helyzet és a nyelvi készségek összefüggésének kutatásával foglalkozók számára. Számos kutatás jött létre a bernsteini elméletre támaszkodva, azt felhasználva, továbbgondolva, illetve módosítva. Ezek közül az egyik Hess és Shipman (1974) tanulmánya, illetve kutatása, amelyet az a probléma készített, ami a hátrányos helyzet oktatási folyamatban történő újratermelésével, hatványozódásával kapcsolatos. Azt vizsgálták, hogy a kulturális tapasztalat hogyan alakul át kognitív viselkedéssé és iskolai teljesítménnyé. Kiindulópontjuk szerint a kulturális hátrány legfőbb oka, „hogy hiányzik a megismerést segítő jelentés az anya és a gyermek között létező kommunikációs rendszerben.” (i. m. 154) Másrészt hangsúlyozzák a gyermekkor szocializációs viszonyának hatását a későbbi tanulmányi és egyéb társadalmi sikertelenséget előidéző viselkedés kialakulásában. Tanulmányukban azt igyekeznek bizonyítani, hogy „a kommunikációt és a nyelvet a társadalmi rendszer és a családstruktúra formálja, a gondolkodás és a problémamegoldás módjait viszont a nyelv.” (i. m. 154) Pontosabban azt vizsgálják, hogy a kisgyermekből – kutatásukban négyéves gyermekek szerepelnek édesanyjukkal – milyen „belső választ” vált ki az irányukban használt korlátozott kód, illetve kidolgozott kód alkalmazása. (i. m. 157) A státusorientált családi közegben, vagy ahogyan Bernstein nevezi, személyi zárt szereprendszerben (1974: 401) a szülőtől kapott utasítások, közlések nem elgondolkodtatóak, kifejezők, nem gondolkodást várnak a gyerektől, hanem engedelmességet. Tehát a következetesen ilyen irányú kommunikációs közeg megvonja a gyerektől a gondolkodást, nyelvi döntést, a kétértelműségek

megértését, valamint az árnyalt kifejezésformák elsajátításának lehetőségét. Hess és Shipman (1974) vizsgálatában négy státuszcsoportból való anya és négyéves gyermeke vett részt. A gyerekeknek bizonyos feladatokat kellett végrehajtaniuk az anya magyarázatának és utasításának segítségével. A kutatók azt vizsgálták, hogy a különböző társadalmi rétegből való anyák milyen nyelvi eszközökkel és hozzáállással irányítják gyermekeiket, és ezek mennyire lesznek sikeresek feladatuk végrehajtásában. Hipotézisüknek megfelelő eredménnyel zárult a vizsgálat, vagyis a felső-középosztálybeli anyák dicsérrettel vegyített utasításai érték el leginkább céljukat.

4. A nyelvi szocializáció és nyelvi kompetencia vizsgálatára vonatkozó magyar kutatások

Pap Mária és Pléh Csaba (1972) többek között a Bernstein elméletét és kutatási módszerének megismételhetőségét ért kritikák hatására olyan kutatást végeztek el, amely Bernstein módszereit alkalmazza magyar nyelvterületen. Vizsgálatuk „alapvető kérdése az volt: megtalálhatók-e a nyelvhasználatnak ezek a különbségei az iskolába lépő magyar gyermekek beszédében, egyáltalán található-e beszédükben olyan dimenziók, melyek a szituáció-függés, partikularitás, illetve az explicitiség, univerzalitás kérdésével összefüggésbe hozhatók; s ha igen, van-e valamilyen kapcsolat ezek és a szociális helyzet között budapesti gyermekeknél.” (Pap–Pléh 1972) Vizsgálatuk céljait így fogalmazták meg: „1. *módszertani* – az iskolába lépő gyermek beszédének szociolingvisztikai szempontú vizsgálata az angol nyelven bevált módszerek adaptálásával; 2. *tartalmi* – összefüggésbe hozható-e nálunk is az induláskor meglevő hátrányos helyzet a nyelvhasználat különbségeivel.” (Pap–Pléh 1972:58).

A kutatók így jellemzik a vizsgálat menetét, melyet 63 első osztályos budapesti gyerekkel végeztek: „A beszéd bennünket elsősorban érdeklő dimenziójának – a szituációhoz kötöttség mértékének – vizsgálatára a képsorokról szóló történetek elemzését választottuk, mivel a gyermek és a vizsgálatvezető számára egyaránt adott képsor természetessé teszi a szituációhoz kötött beszédváltzatok használatát, s csak a formális helyzetek iránt fogékony gyermekeket készletű szituációtól független beszédre.” (Pap–Pléh 1972:59).

A vizsgálatból az derül ki, hogy nem is annyira a szülő iskolai végzettsége és munkahelye az, ami befolyásolja a gyerek beszédképességét, sokkal inkább a lakóhely, városon belül a környék és az iskola. Tehát magasabb presztízsű lakóhelyen élő és iskolába járó gyerek beszédtevékenysége a kiválasztott mutatók alapján a szülők iskolázottságától függetlenül is magasabb színvonalú, mint az alacsonyabb presztízsű helyen élőké. Mindebből arra a következtetésre is juthatunk, hogy egy kétnyelvű környezetben élő gyermek kisebbségi anyanyelvű lévén eleve elszenved bizonyos hátrányt. Mindezek mellett az egynyelvű közösségben tett fenti megfigyelésnek a magyarázata az is lehet, hogy a magasabb presztízsű környékre költöző szülő eleve szem előtt tartja gyermeke felzárkóztatását a magasabban iskolázott szülők gyermekeihez.

Pap és Pléh (1972) Bernstein nyomán a szituációhoz kötöttséget vizsgálta elsősorban. A vizsgálatukban szereplő gyerekek képsorok alapján szóbeli szövegalkotást végeztek, s az általuk alkotott szöveg nyelvi elemeinek szituatív jellegét elemezték különböző mutatók segítségével. A szerzőknek sikerült olyan összetett képletet létrehozniuk, amely lehetővé teszi a szóbeli szövegek mérését és összehasonlítását. Természetesen öt mutatójuk azokat a szövetségjávásokat domborítja ki, illetve vizsgálja, amelyeket téziseik szerint vizsgálni érdemes, ezek pedig főként a szituációhoz való kötöttség tükröződései a beszédmódban, azaz a Bernstein-féle korlátozott kód lenyomatai.

A szerzők a kutatás zártával megállapítják, hogy Bernstein módszereit, módszertani eljárásait sikeresen tudták alkalmazni a budapesti gyerekekkel végzett kutatásban. Aránylag kismértékű változtatást hajtottak végre a nyelvi változók meghatározásában. Az angol kutatáshoz viszonyítva nagyobb hangsúlyt fektettek a névmási szerepre a szituációfüggőség vizsgálatánál. Ami kutatásuk tartalmi eredményét illeti, megállapították, hogy a hátrányos nyelvi helyzet összefügg a szociális helyzettel, az iskolai elvárások nem kedveznek a szociálisan és nyelvileg hátrányos helyzetű gyerekeknek. A budapesti miliőre vonatkozó érdekesség, hogy a városon belül a gyerekek beszédét dominánsabban befolyásolja a lakhely presztízse, mint a szülők munkaköre és iskolázottsága, azaz egy rózsadombi munkás gyerekének nyelvhasználatára jellemzőbb lehet a kidolgozott kód használata, mint egy csepei értelmiségi gyerekének nyelvi megnyilvánulásaira.

Lengyel Zsolt (2005) hívja fel a figyelmet arra, hogy a nyelvi szocializáció különböző útjai közül egynek, konkrétan a nyelv megismerői funkciójának előtérbe állítása más tradicionális nyelvi szocializációs folyamatok résztvevőinek diszkriminációjához vezet. Lengyel egy cigány család gyermekeinek példáján mutatja be a nyelvi szocializáció egy lehetséges módját, amelynek „egyik legfontosabb tanulsága az, hogy a cigány mikrotársadalom, a cigány család, anya nem „kevesebbre” tanítja gyermekét, hanem másra” (Lengyel 2005:138). Míg a magyar társadalom a társadalmi mobilitás céljából a nyelvi fejlődés olyan formáját tartja kívánatosnak, amely az iskoláztatás céljait szolgálja, addig a cigány családokban „a nyelv kommunikációs funkciója kerül előtérbe, e funkció minél tökéletesebb ismeretére ösztönzik a gyereket. A cigány anyák és a cigány társadalom az 5–7 éves cigány gyerektől a nyelvnek ezt a funkcióját kéri számon. Ugyancsak a társadalmi mobilitás nevében, mivel a felnőtt cigány társadalom a nyelv e funkcióját tekinti a legfontosabbnak” (138).

Réger Zita (2002) *Utak a nyelvhez* című munkájában a gyerekek korai nyelvi szocializációját kutatja, feltárja az anya és gyermek közti nyelvi kapcsolat főbb vonásait a csecsemőkortól kezdve. Réger folytatta Bernstein nyelvi szocializációról szóló tanulmányának főbb gondolatait, azzal, hogy közben módosítja, esetenként cáfolja is őket. Kutatási területe a Magyarországon élő cigány kisebbség nyelvi szocializációja.

Alaptézise, hogy a felnőtt (anya) – gyermek kapcsolat nyelvi vonatkozásai meghatározóak a gyermek nyelvi fejlődésében, abban, hogy a későbbiek során az egyén hogyan viszonyul a nyelvhez, hogyan bánik vele. „... a korai nyelvi interakciók jellegétől függően a nyelvhez vezető út, az elsajátítás módja különbözőképpen alakulhat, és bizonyos keretek között a tanulás természetes sorrendje is módosulhat.” (Réger 1990:11) Munkájában támaszkodik Bernstein elméletére, de vizsgálati eredményeinek bírálatát három pontban meg is fogalmazta. Egyrészt kifogásolja a vizsgálat adatbázisának elégtelenségét, az adatok felvételének módját, azt, hogy olyan feladathelyzetben vizsgálta a gyerekek beszédmódját, amely esetleg nem ad pontos képet nyelvhasználati jellemzőikről. Réger véleménye szerint a kutatás nem bizonyította, hogy a vizsgált adatközlő, aki korlátozott kódot használt, nem tudna más beszédhelyzetben kidolgozott kódot is alkalmazni. Másrészt nagy mértékben támaszkodva Pap és Pléh, valamint Pap kutatásaira felveti annak lehetőségét, hogy egyszerűen csak a nem megfelelő, illetve a nem megfelelő mértékben elsajátított nyelvtani ismeretek okozzák azt a beszédmódot, amit Bernstein a korlátozott kóddal jellemez. Mindamellet még hozzáveszi annak lehetőségét, hogy a nyelvelsajátítás késése is okozhatja a Bernstein által észlelt jelenségeket. Harmadikként Réger azt veszi fontolóra Bernstein elméletét vizsgálva, hogy valóban a nyelvhasználati másság okozza-e az iskolai kudarcokat.

Oláh Örsi (2005) több mint 30 évvel később megjelent tanulmányában hivatkozik az imént részletezett elemzési eljárásra, s annak elemeit felhasználva megalkotja képletét, amely a szóbeli szöveg főbb tényezőjét alapul véve, négy plusz egy érték meghatározásával, egy értékben sűríti a feltárt tényezőket.

Vizsgálatában az egyik legfontosabb mutató a képi elemfelismerések száma s az elemek beépítése a felhasználó szövegébe. Elemnek nevez minden szituatív erejű képi egységet, mely információt tartalmaz. Valójában adott képi elemek felhasználásával összefüggő szövegalkotást végez a diák. A képi elemek felismerései során megjelenhetnek hibás absztrakciók, nem explicit következtetések. A hibás absztrakciók száma, típusa adja a szöveg redundancia-mutatójának egyik összetevőjét. A verbális teljesítmény vizsgálatánál a tartalmas (kontextusfüggő, explicit) és tartalmatlan (implicit) igék használatát is figyelembe veszi. Az exoforikussal ellentétben az anaforikus (a szöveggörnyezetből már ismert, megnevezett denotátum mellett megjelenő) névmás használata az a tartalmas kifejezési mód, amely változatosabb nyelvhasználatot mutat.

Tézisei között szerepel a szöveg explicit értéke és a tanulmányi eredmény közötti egyenes irányú összefüggés megléte. A logikai kifejtések száma, az explicit megnyilatkozások típusai alapján állapít meg nyelvi jellegzetességeket. Ez az elemzési mód abban is különbözik Pap és Pléh vizsgálati eljárásától, hogy figyelembe veszi a szóbeli szöveg redundáns elemeit. Oláh Örsi (2006) másik vizsgálatában a szóbeli szövegalkotás eredményességét elemfelismerési átlag és szövegösszetettségi mutatók alapján határozza meg.

Oláh Örsi kutatása arra mutat rá, hogy a szóbeli szövegalkotás színvonalát tekintve szignifikáns különbség nem figyelhető meg a vidéki iskolák, illetve a budapesti iskolák a tanulóinak teljesítménye között. Az iskolai összteljesítmény összefügg a szülők iskolázottsági háttérével. Jobb eredmények születtek az olyan családi háttérrel rendelkező gyerekeknél, ahol a család részéről az olvasás, a könyvek szeretete megalapozott (több könyv található a háztartásban), jobbak a lakáskörülmények, a gyermek szabadidejének nagy részét otthon tölti (még akkor is, ha a család naponta csak egy-két órát tud együtt tölteni).

A nyelvi szocializáció kutatása, valamint a vele szorosan összefüggő nyelvi kompetencia-kutatások az ezredfordulón is vissza-visszatérnek Bernstein 60-as évek végén körvonalazódó elméletéhez. Annak részbeni cáfolásával, illetve továbbgondolásával alakulnak ki az újabb elméletek, amelyek közül nem egy a nyelvi mutatók jóval részletesebb rendszerét dolgozta ki.

Summary:

The study reviews the aspects related to the social embeddedness of the language socialization and formation of language skills. Special focus is paid to Bernstein's theory as well as its implications on Hungarian studies.

Keywords: language socialization, linguistic competence, Bernstein's language codes, Pap-Pléh research, situation relatedness.

Irodalomjegyzék:

- Bernstein, Basil (1975): Nyelvi szocializáció és olvashatóság. In: Szerk.: Pap M. – Szepe Gy. (szerk.): Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások. Budapest: Gondolat. 393–431.
- Büky Béla (1984): Az anyanyelvi képességek fejlettsége és továbbfejlesztése életkoronként. In Büky Béla – Egyed András – Pléh Csaba: Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés. Budapest: Tankönyvkiadó. 5–155.
- Hess, Robert – Shipman, Virginia C. (1974): A kisgyermekkor tapasztalás és a kognitív eljárások szocializálódása. In Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): Az iskola szociológiai problémái. Budapest. Közgazdasági és Jogi Kiadó. 153–174.
- Hymes, Dell (1978): Kommunikatív kompetencia. In Horányi Özséb (szerk.): Kommunikáció 2. Budapest. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 333–356.
- Lengyel Zsolt (2005): Nyelvelsajátítás, nyelvi fejlődés és a nyelvi környezet. In Lanstyák István és Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): Nyelvészetről változatosan. Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda.
- Oláh Örsi Tibor (2006): Látens részképesség problémák és a nyelvi kompetencia kapcsolata. Gyógypedagógiai Szemle. I. 9.
- Oláh Örsi Tibor (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. Új Pedagógiai Szemle. 7-8.

- Pap Mária (1982): A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*. 14. 75–108.
- Pap Mária – Pléh Csaba (1972): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. *Szociológia*, 1972. 2. sz. 56–65.
- Réger Zita (2002): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Riszovannij Mihály – Sólyom Erika (1996): Nyelv, nemi szerep és osztálytermi kommunikáció. *Educatio*, 3. 536–539.
- Torgyik Judit (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*. 3.