

Réger Zita

Utak a nyelvhez

Réger Zita

Utak a nyelvhez

Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány

Második kiadás

**Soros Alapítvány
és
MTA Nyelvtudományi Intézet
Budapest, 2002**

ISBN 963 9074 32 2

*Kiadja a Soros Alapítvány és az MTA Nyelvtudományi Intézet
Budapest, 2002*

Első kiadás: 1990, Akadémiai Kiadó

© Réger Zita jogutódja

*Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a nyilvános elő-
adás, a rádió- és televízióadás, valamint a fordítás jogát, az egyes
fejezeteket illetően is.*

Printed in Hungary

Tartalomjegyzék

Előszó a második kiadáshoz	5
I. Nyelvi fejlődés, társas környezet, kultúra: a nyelvi szocializáció útjai	9
1. Amit a baba magával hoz	13
2. A felnőtt–gyermek kommunikáció "gyermekközpontú modellje"	18
3. A kisgyermeknek szóló beszéd a nyelvi szocializáció része	35
4. Eltérő utak a nyelvhez	39
5. Szocializáció és nyelvi szocializáció	81
II. Nyelvi szocializáció és hátrányos helyzet: a nyelvi hátrány problémája az iskolában	89
1. Bernstein nézetei a nyelvi hátrány eredetéről	91
2. Bírálatok, értelmezések Bernstein elméletével kapcsolatban	97
3. Hátrányos helyzet és nyelvi szocializáció: hazai vizsgálat az anya–gyermek kommunikáció és a társadalmi helyzet összefüggéseiről	104
4. A nyelvi hátrány értelmezése a "beszélés etnográfiájának" szemszögéből	120
5. Hidat verni	143

III. Zárszó
Irodalom

153
159

Előszó a második kiadáshoz

Nagyon fontos esemény volt, hogy 1990-ben, az Akadémiai Kiadó gondozásában, *Utak a nyelvhez* címen Réger Zita közreadta saját és mások kutatásainak a nyelvi szocializációra, azaz a nyelv társadalmilag elfogadott használati módjainak az átadására vonatkozó eredményeit. Nem titkolt szándéka ezzel az volt, hogy – a könyv hatására – egyfelől “a szülők gyermekük nyelvi fejlődését tudatosan is segíteni tudják” (158. o.), másfelől a pedagógusok “tanítványaik nyelvhasználatát megfigyelve az esetleges «mátság» jeleit felismerjék, és elfogulatlanul, előítélet nélkül elfogadják” (159. o.). E szándék azóta még időszerűbbé vált, hiszen naponta vagyunk tanúi az Európában megindult újkori népvándorlás nyomán kialakuló többkultúrás, többnyelvű társadalmak szerteágazó konfliktusainak. Márpedig, ha az *Utak a nyelvhez* olvastán elfogadjuk, hogy a nyelvi és ezen keresztül a nem nyelvi szocializációnak nem egyetlen és üdvözítő módja van, tudniillik az, amelyet mi ismerünk, talán sikerül belátóbbnak lennünk a miénktől eltérő szocializációt tükröző nyelvi és nem nyelvi viselkedésmódok iránt. Erre a belátásra annál is nagyobb szükség van, mivel az előrejelzések szerint a 21. század legfontosabb kérdése, hogy tudniillik hogyan lehet ránevelni a földkerekség tízmilliárdnyira becsült lakosságát arra, hogy békében éljen

egymással és a környezettel, alapvetően *nyelvi kérdésként* fogható fel. A megoldást a *nyelvi pluralizmus* (több nyelvváltozat egymás mellett élése) és a *többnyelvűség*, tehát lényegében a nyelvi másság elfogadása jelenti.

Az *Utak a nyelvhez* igen hamar kötelező olvasmánnyá vált az ország számos felsőoktatási intézményében, s mára már a könyvtárakban is alig akad példány belőle. Az újrakiadás iránti sürgető igény a szerzőhöz is eljutott, ám váratlan halála megakadályozta őt abban, hogy ennek eleget tegyen. Tervét ezért a kutatásait mindig is támogató Soros Alapítvány, valamint munkahelye, az MTA Nyelvtudományi Intézete közösen váltja valóra a második – de bizonytal nem utolsó – kiadással.

Kassai Ilona
MTA Nyelvtudományi Intézet

I. Nyelvi fejlődés, társas környezet, kultúra: a nyelvi szocializáció útjai

Mindenki számára magától értetődő, hogy az esendő embergyerek nem tudna életben maradni, felnőni a felnőttek gondoskodása nélkül. Az viszont talán már kevésbé nyilvánvaló, hogy társas környezetre, a felnőttekkel való kapcsolatra a sajátosan emberi tevékenységi formák: a gondolkodás, a beszéd elsajátításához is elengedhetetlenül szüksége van a kisgyermeknek, hogy teljes értékű emberré válhasson. Társadalmi környezet, társas kapcsolatok nélkül nem jöhet létre teljes értékű emberi beszéd – ezt tanúsítja Viktor, az aveyroni vad fiúcska, vagy Genie, az izoláltan felnövő kislány esete. Noha mindketten valószínűleg normális gyermekként születtek, társas kapcsolatok hiányában súlyos, jóvátehetetlen értelmi és nyelvi károsodást szenvedtek (*Curtiss, 1977; Lane, 1975*).

A beszédfejlődés kutatói számára persze kezdettől fogva nyilvánvaló volt, hogy a társas környezet, az elérhető nyelvi minta a nyelv elsajátításának elengedhetetlen feltétele. (Nemigen akad e tárgyban olyan szakmunka, amelynek bevezető fejezetéből a fenti megállapítás hiányoznék.) Az a kérdés azonban, hogy voltaképpen *milyen* a kisgyermeknek szóló anyai beszéd, milyen sajátosságok jellemzik a nyelvelsajátítás alapjául szolgáló nyelvi mintát, sokáig fel sem me-

rült a kutatásban. Nyelvészek és pszichológusok a beszédfejlődés titkait kutatva egyetemes törvényszerűségeket kerestek: a nyelv elsajátításának egyetemes fázisait, tértől, időtől kultúrától és társas környezettől függetlenül érvényesülő belső szervező elveit próbálták meg feltárni. A beszédfejlődés terén is azt vizsgálták tehát, amit szaktudományuk az adott korszakban a kutatás központi kérdésének tekintett: a nyelvészek a nyelvi rendszert (a nyelvi rendszer “kiépülését” az egyéni fejlődés során), a pszichológusok a tanulás egyetemes törvényszerűségeit.

Az elmúlt mintegy másfél évtizedben – az emberi viselkedés és a nyelvi kommunikáció társas szempontú vizsgálatának kibontakozása nyomán – a kutatók egy részének álláspontja fokozatosan megváltozott ebben a tekintetben: a beszédfejlődés vizsgálatában egyre nagyobb figyelmet szenteltek a kisgyermek nyelvi és társas környezetének, a számára elérhető, hozzáférhető nyelvi minta konkrét sajátosságainak. Újabb vizsgálatok egész sora bizonyította: az anyai (gondozói) beszéd igen sok tekintetben sajátosan alkalmazkodik a kisgyermek adott kommunikációs és nyelvi szintjéhez, s ez bizonyos mértékig a gyerek fejlődésére is visszahat: lassíthatja vagy gyorsíthatja a nyelvi fejlődés folyamatát. Kulturális és társadalmi szempontból nézve azonban e vizsgálatok igen szűk körre korlátozódtak: anyák és gyermekük beszédkapcsolatát többnyire angolszász nyelvterületen, s ott is szinte kizárólag a középosztályhoz tartozó családok körében vizsgálták, s jó ideig az itt feltárt sajátosságokat tekintették általánosnak.

A különböző kultúrákban végzett antropológiai nyelvészeti¹ kutatások azonban hamarosan bebizonyították: a kisgyermek és környezete közötti kapcsolat alakulása sok tekintetben kulturálisan meghatározott, a különböző kultúrákban különböző formát ölthet.

Hogyan alakul a beszédkapcsolat a kisgyermek és környezete között, az függ az adott társadalom szerveződésétől, alapvető értékeitől, hiedelmeitől, beszélési szokásaitól és még számos más tényezőtől. Mindezek a tényezők pedig – számos adat utal erre – bizonyos fókig azt is befolyásolják, hogy mit és hogyan tanul meg a kisgyermek. Vagyis a felnőtt–gyermek beszédkapcsolat, 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. S mint az emberi tudás, a megismerés nem egy területén, úgy az általunk vizsgált területen is a saját kultúránk "meghaladása", a kultúraközi látószög tesz számunkra lehetővé egy fontos felismerést. Más kultúrák vizsgálata alapján ugyanis nyilvánvalóvá válik: a felnőtt–gyermek beszédkapcsolat alakulása, s ebben a nyelv társadalmilag elfogadott használati módjainak az átadása *része és egyben eszköze is a kultúra átadásának, magának a szocializációs folyamatnak*: társadalmi magatartást, személyiségfejlődést, gondolkodást, világképet formáló tényező. Éppen ezért az otthon elsajátított nyelvhasználati módok társadalmi hátrány, illetve előny for-

¹ Az antropológiai nyelvészet a néprajz és a nyelvészet határterületén álló tudomány. Kutatásának tárgya: a nyelv használati módjainak, a "beszélés néprajzának" vizsgálata az adott közösségben.

rásaivá is válhatnak: elősegíthetik vagy gátolhatják boldogulásunkat a társadalom intézményeiben, amelyekkel gyermekként vagy felnőttként kapcsolatba kerülünk. E könyv fő témája: a gyermek–felnőtt beszédkapcsolat alakulása ezen a szálon kapcsolódik az iskolai nyelvi hátrány kérdéséhez.

A továbbiakban – könyvünk első részében – először röviden áttekintjük a felnőtt–gyermek beszédkapcsolat kialakulásának az előfeltételeit: azokat az adottságokat, amelyek a kisbabát képessé teszik a környezettel való kommunikációra s ennek keretében a nyelv elsajátítására. Majd megpróbáljuk röviden felvázolni a kisgyermek és környezete között kialakuló beszédkapcsolat eddig feltárt fontosabb változatait, e változatok nyelvi és interakciós sajátosságait a különböző kultúrák, társadalmi csoportok kommunikációs gyakorlatában. Ennek során elsőként a gyermek–felnőtt beszédkapcsolatnak azt a – “gyermekközpontúnak” nevezhető – “modelljét” vesszük szemügyre, amely az európai országokban, valamint a tengerentúli angolszász kultúrákban a többé-kevésbé iskolázott rétegek “nyelvi nevelését” jellemzi (amelyek tehát a számunkra is ismerősek, a saját kultúránkban is elfogadottnak számítanak). Azért is érdemes ezzel kezdenünk, mivel a felnőtt–gyermek beszédkapcsolatnak ez a legjobban, legsokoldalúbban feltárt típusa, s ezen kívül, úgy tűnik, ennek a beszédkapcsolati “modellnek” bizonyos alapvető sajátosságai sok más népcsoport kultúrájában is megtalálhatók.

Az így megismert kép aztán módot nyújt majd arra, hogy saját nyelvhasználatunkat a más kultúrákban,

más társadalmi csoportokban érvényben lévő, tipikus felnőtt–gyermek beszédkapcsolati módokkal összevessük, azok eltérő vonásait megragadjuk, a fennálló különbségeket feltárjuk.

Könyvünk második fejezetében pedig az iskolai nyelvi hátrány problémáját tekintjük át. Ennek során a nyelvi hátrányt – értelmezésünkben: az otthoni és az iskolai nyelvhasználat különbségeiből eredő nyelvhasználati konfliktusokat – a beszédfejlődés különböző útjairól szerzett ismereteink, felismeréseink fényében próbáljuk meg újraértelmezni.

1. Amit a baba magával hoz

Témánk tárgyalását a kisgyermek oldaláról kezdve, az ő kommunikációs és nyelvi teljesítményének alapjait áttekintve mindenekelőtt felmerül a kérdés: Mi teszi képessé a gyermeket arra, hogy – amint majd meglátjuk – úgyszólván kezdettől fogva partner legyen az együttműködésben? Milyen veleszületett adottságok alapozzák meg kommunikációs és nyelvi képességeinek kibontakozását a társas környezetben? A kommunikáció korai, nem nyelvi eszközein (nézés, mosoly, gesztusok) túljutva mi ösztönzi a nyelv elsajátítására? Milyen belső szükségletek indokolják azt a hatalmas munkát, energiát, amit e bonyolult jelrendszer elsajátításába a beszélni tanuló kisgyermek "befektet"?

Az egészséges kisgyermek egyes veleszületett képességei, adottságai kétségtelenül szerepet játszanak a fenti teljesítmények létrejöttében. Mindenekelőtt, a

nyelv elsajátításának a képessége kétségtelenül öröklött emberi sajátosságunk (*Lenneberg, 1967*). (De nem öröklött maga a nyelv, amit a kisgyermek megtanul!) Mára, amikor a majmok beszédtanítását célzó kísérletek kudarca nyilvánvalóvá vált², az is egyre inkább valószínű: az élőlények számtalan változata közül egyedül az embergyerek rendelkezik azokkal a biológiai és pszichikai adottságokkal, amelyek az emberi nyelv elsajátítását lehetővé teszik. Velezületett neuroanatómiai (idegéletani) struktúrákon alapulnak továbbá azok a lelki folyamatok (észlelés, figyelem, emlékezet) és motoros (mozgásos) készségek is, amelyek megfelelő fejlettségi szintje egyben a nyelv elsajátításának is előfeltétele. S végül feltehetően velünkzületett az a tényező, amelynek fontosságát a nyelv elsajátítása szempontjából csak mostanában kezdik hangsúlyozni: az érzelmi kapcsolódás elemi szükséglete, a kisgyermek eredendő társas hajlamai, szociális beállítottsága, amelyek a nyelv elsajátításának legfontosabb érzelmi és motivációs bázisát alkotják (*Berko Gleason, 1988*).

Miben nyilvánul meg a kisbabánál ez a "társas ösztön"? A kezdeti hangadási módokban semmiképpen sem: tudjuk, hogy ezek eleinte a baba belső állapotait tükröző jelzések csupán, s csak a fejlődés bizonyos fokán öltönek személyhez szóló, kommunikatív vonásokat. E társas hajlam jelei azonban igen korán felfedezhetők egyes nem nyelvi viselkedésformákban, ab-

² Az ilyen irányú kísérletek közül a kezdetben sikeresnek tűnő, süketnéma-jelbeszéddel történő beszédtanításról l. például *Gardner és Gardner, 1969*; az ezt cáfoló ellenkísérletről l. *Terrace, 1980*.

ban, ahogy a kisbaba emberi környezetét észleli, arra reagál. Berko Gleason amerikai pszichológus szerint a kisbaba úgyszólván kezdettől fogva érdeklődést mutat a felnőttek iránt, keresi és fenntartja a kapcsolatot környezetével. Erre mutat például, hogy egyes vizsgálatok szerint már igen korán (négyhónapos korában) nagyobb érdeklődést mutat a normális emberi arc, mint a tárgyak (vagy az összezavart vonású emberi arc) iránt, jobban figyel az emberi hangra, mint más hanghatásra (Berko Gleason, 1988; Fantz, 1961; Sherrod, 1981; Gibson és Spelke, 1983). A mama hangját már az újszülött csecsemő felismeri, s saját anyja hangját meg tudja különböztetni idegen hangoktól (Gibson és Spelke, 1983). (Ez utóbbi képesség persze ma már nem is olyan meglepő, hiszen tudjuk: a kisbaba valószínűleg már méhen belüli életében is érzékeli anyja hangját, I. Truby, 1971). Más, igen korán kialakuló magatartásformák, például a mosoly, a tartós szemkontaktus létesítése a mamával vagy a gondozóval, a felnőtt megjelenésére bekövetkező megélnéklés, később az utánpótlás egyes formái egyaránt e korai kapcsolatteremtő, társas készségek megnyilvánulásai, fejlődési állomásai. (Egyes ilyen magatartásformák ugyan kezdetben reflexként jelennek meg az emberi viselkedésben, megfelelő megerősítés esetén azonban hamar beépülnek a kisbaba fejlődő kommunikációs készségeinek eszköztárába.)

S miért gondoljuk, hogy a kisgyermek érzelmi szükségleteiben gyökerező társas beállítódás alapvetően fontos a nyelvvelsajátítás szempontjából? Elsősorban persze abból következtetünk erre, hogy hogyan és mi-

re használja a nyelvet a kisgyermek, mihelyt nyelv használatáról érdemben beszélni lehet. A kisgyermek számára ugyanis a nyelv kezdetben maga a kommunikáció (Snow, 1984), eszköz a környezet befolyásolására, céljai elérésére: kezdeti szerepkörét, funkcióját tekintve a beszéd egyenes folytatása a nyelv előtti kommunikációs módoknak (például a vokalizálással társuló vagy önnálló gesztusoknak). Erről később részletesen szó lesz majd. De a szociális és érzelmi tényezők alapvető fontosságát a nyelv elsajátítása szempontjából más tények is bizonyítják. Lenneberg amerikai pszichológus mutatott rá arra, hogy a normálisnál jóval alacsonyabb szinten álló (50 pontos IQ-jú; vö. a normalitás határa 70 pont!) gyermekek rendszerint megfelelő szinten meg tudnak tanulni beszélni, míg magasabb értelmi szinten álló autista (az érzelmi és szociális fejlődés zavaraiiban szenvedő) gyerekek közül sokan képtelenek erre (Lenneberg, 1964). Ez arra utal, hogy a szociális és érzelmi tényezők a nyelvelsajátítás szempontjából fontosabbak, mint az életkornak megfelelő értelmi képességek. (S hogy a beszédfejlődés és a kisgyermek szociális fejlődése összefügg, azt egyebek között az is tanúsítja, hogy az autista gyermekeknél a korábban érintett, csecsemőkori szociális készségek éppen úgy károsodást szenvednek, mint maga a beszéd (Berko Gleason, 1988; Ruttner, 1980).)

A kisbabát tehát eredendő társas beállítottsága, szociális és érzelmi adottságai, igényei, s az e téren bekövetkező fejlődése egyaránt arra készítetik, hogy az éppen rendelkezésére álló eszközökkel részt vegyen a

kommunikációban, együttműködnek a felnőttel. Ugyanakkor számos kutatás azt is kimutatta: ennek előmozdítására a maga részéről felnőtt is megtesz mindent. A kisgyermeknek szóló beszéd elemzése során ugyanis a kutatók azt találták: a felnőttek (elsősorban az anyák, a gyermeket gondozó személyek, de nemcsak ők) igen sok olyan nyelvi eszközt alkalmaznak, amelyek a kisgyermek figyelmének felkeltését és ébrentartását, kommunikációs tevékenységének előmozdítását szolgálják. (A kutatás eddig több mint száz ilyen sajátos nyelvi jegyet azonosított a kisgyermeknek szóló felnőtt beszédben!) Ezeket az eszközöket a felnőttek általában nem tudatosan használják. Vagyis a beszélni tanuló kisgyermekhez fordulva voltaképpen spontán módon térnek át egy egészen másfajta "beszédstílusra", mint amelyet (vagy inkább: amelyeneket) érett nyelvtudású beszédpartnereikkel használnak.

E sajátos beszédstílus eszközei, egyes megnyilvánulási formái persze változnak, cserélődnek a gyerek fejlődése során. Nem is lehet ez másképpen, hiszen a felnőtt beszédmódja voltaképpen alkalmazkodást jelent a beszélni még nem tudó, vagy fogyatékos nyelvtudású partner: a kisgyermek értelmi és kommunikációs szintjéhez; ennek változásával együtt a felnőtt "stílusának" is változnia kell. A változó stílus mögött azonban a felnőtt célja egy és ugyanaz: hogy a kisgyermeket – legyen bár a nyelv előtti fejlődési korszakban, a nyelvi fejlődés kezdetén vagy annak előrehaladottabb szakaszában – valamilyen módon társává tegye az együttműködésben.

2. A felnőtt–gyermek kommunikáció “gyermekközpontú” modellje

(a) Kommunikáció a nyelv nélküli beszédpartnerrel

Az ilyen partneri viszony kialakítása pesze nem mindig egyszerű dolog. Legkevésbé akkor, amikor a baba figyelméért még meg kell küzdeni – valódi kommunikatív visszajelzéseire, válaszaira pedig még sokáig várnia kell a szülőknek!

Mit tehet a felnőtt ilyenkor, amikor beszédének tartalma, a benne foglalt üzenet kommunikációs partnerre – a gyermek – számára még elérhetetlen? Ha a beszéd tartalmát még nem is tudja megfejteni a kisbaba, hangzásbeli sajátosságait azért észlelni képes. Nem meglepő tehát, hogy a felnőtt mindenekelőtt beszédének hangzásbeli sajátosságait, prozódiai elemeit próbálja meg – öntudatlanul – a kisbaba számára vonzóbbá alakítani. Így például egész sor nyelvben (angol, spanyol, arab, lett) azt tapasztalták: az anyák – de más felnőttek, sőt idősebb gyermekek is³ – csecsemőkhöz vagy kisebb gyermekekhez beszélve az átlagosnál jóval magasabb hangfekvést használnak. Beszédük egyéb hangzásbeli (prozódiai) sajátosságai: az éneklő hanghordozás, megnyilatkozásaiknak (a

³ Az alább ismertetett nyelvhasználati sajátosságokat többnyire az anyák beszédében vizsgálták, s az anyai beszédre tartották jellemzőnek. A további vizsgálatok során azonban bebizonyosodott, hogy ezeknek a nyelvhasználati jegyeknek legalább egy része a kisgyermekhez beszélő más felnőttek, illetve az idősebb gyerekek nyelvhasználatában is kimutatható. Shatz és Gelman vizsgálata szerint például már a 4 éves gyerekek is módosítják nyelvhasználatukat, amikor kisebb gyerekekhez beszélnek (Shatz–Gelman, 1973).

más beszédpartnerekkel használhoz képest) változatosabb dallamkészlete, bővebben adagolt hangsúlyai, szabályosabb ritmusa mind-mind a gyermek figyelmének felkeltését, érdeklődésének ébrentartását célozzák (*Garnica, 1977; Sachs, 1985*). S nem is eredménytelenül, hiszen kísérleti adatok bizonyítják: az így hangzó beszéd valóban jobban felkelti a kisbaba érdeklődését, mint a normális hangfekvésben elhangzó, kevesebb zenei elemet, nyomatékot tartalmazó szöveg (*Fernald, 1981*).

A neki szóló beszédre a kisbaba a maga módján ad választ: anyja felé fordul, szemkontaktust létesít vele, megélnéknél vagy megnyugszik, gögicsél, mosolyog.

Ha választ mondtunk, ezen nem feltétlenül valamiféle válaszreakció (adott nyelvi ingerhez kapcsolódó fiziológiai vagy magatartásbeli válasz) értendő. Sajátos módon ugyanis a kisbaba fenti típusú megnyilvánulásai, ha nem is igazi válaszok, azért gyakran valódi válaszként: nyelvi értékkel bíró megnyilatkozásként "működnek" a neki szóló beszéd meghatározott pontjain, az anyai beszéd "szövegösszefüggésében". Hogyan lehetséges ez?

Ennek megértéséhez tudnunk kell: a csecsemőknek, majd később a kisgyermeknek szóló anyai beszéd nemcsak hangzó sajátosságaiban, hanem tartalmi szempontból is alkalmazkodik a gyerekhez. Kicsinyéhez beszéve az anya a baba figyelmének irányát követi, pillanatnyi cselekvéseit, tevékenységét kommentálja, belső állapotaival, kedélyével, jó vagy rossz közérzetével foglalkozik. A beszéd legfőbb célja pedig – számos jel utal erre – egyértelműen az, hogy

valamilyen hangbeli vagy motoros (mozgásos) választ váltson ki a gyermekből. Hogy mennyire így van ez, azt többek között az is bizonyítja, hogy a kisbabáknak, kisgyermeknek szóló beszédben igen sok olyan típusú megnyilatkozás fordul elő, amelyre a köznapi társalgásban okvetlenül valamilyen nyelvi választ várunk el mindenkori beszédpartnerünktől. Ilyen nyelvi megnyilatkozás például a kérdés vagy a köszönés. Egyes vizsgálatok szerint a kisbabáknak szóló beszédben a kérdések aránya az 50-70%-ot is elérheti! (L. Bingham, 1971; Longhurst–Stepanich, 1975; Snow, 1977.) Gyermekéhez intézett kérdéseire természetesen az anya is választ vár. Lehetséges nyelvi válasz híján azonban néhány hónapos kisbabája mosolyát, gögicsélését, sőt, néha egyszerű fiziológiai megnyilvánulásait (ásítás, köhögés, böfizés) is válasznak: szándékos és kommunikatív (vagyis értelemmel bíró, jelentést hordozó) megnyilvánulásnak tekinti. (Hogy a mama az ilyen típusú megnyilvánulásokat valóban a saját megnyilatkozására adott, megfelelő válaszként értékeli, azt onnan is tudhatjuk, hogy a baba "válaszának" elhangzása után gyakran témát vált: az addig tárgyalt témáról más témára tér át – mintha az előbbit már kimerítették volna!) Abban az esetben pedig, ha a kisbabától még ilyen válasz sem érkezik, saját kérdéseit gyakran maga válaszolja meg az anya.

Érdeemes megjegyezni, hogy a kisbaba ilyen megnyilvánulásai nem csupán a válasz szerepét tölthetik be, hanem a mamával folytatott "társalgás" kiindulópontjául is szolgálhatnak. Ilyenkor az anya a kisbaba mosolyát, gögicsélését, veletlenszerű mozdulatát (sőt,

megint csak: köhögését, ásítását stb.) mintegy szándékos kommunikatív aktusként értelmezi, és saját megnyilatkozásával ehhez kapcsolódik: kommentálja a baba cselekvését, esetleg rákérdez okaira, dicséri, biztatja gyermekét. A "társalgásnak" ezt a sajátos módját szemléltetik az alábbi, háromhónapos kisbabához intézett anyai megnyilatkozások:

(a baba mosolyog)

Anya: *Ó, milyen aranyos kis mosoly!*

Igen, ugye aranyos?

Itt.

Itt a kis mosoly.

(a kisbaba böfizik)

De pompás böfike még hozzá!

Igen, most jobb, ugye?

Igen.

Igen.

(a baba gőgicsél)

Bizony!

Aranyos hangocska!

(Snow, 1977)

Újabb kutatások szerint az ilyen típusú "társalgás" (vagy inkább "prototársalgás", a valódi társalgást megelőző társalgási forma) belső szerkezete, időbeli lefolyása alapjában véve nem különbözik a nyelvi eszközökkel folyó egyszerűbb, kétszereplős társalgástól. Ilyen belső hasonlóság például, hogy az anya mondati végén gyakran rövid szünetet tart, mintegy "átadva a szót" gyermekének; hogy a partnerek "hozzájárulása" a "társalgáshoz" időben egymást követi, nem egy-

idejű; hogy a feleletet váró megnyilatkozásokra az anya valamilyen módon biztosítja a választ; hogy kommunikációs partnere "válaszairól" eleve feltételezi, hogy van értelmük és jelentésük (amint azt egyenrangú, azonos nyelvi tudással rendelkező beszédpartnerek kölcsönösen feltételezik egymásról) stb. (Snow, 1977; Stern és mts., 1978).

S a gyermek számára ez a sajátos "társalgási" kapcsolat egyben a nyelv elsajátításának természetes keretét alkotja. C. E. Snow amerikai pszicholingvista, aki két anya-gyermek pár kommunikációjának fejlődését követte végig a gyermekek 3 és 18 hónapos kora között, úgy találta: ahogy a kisbaba kommunikációs lehetőségei bővülnek, az anya elvárásai is változnak: jóval igényesebbé válik abban a tekintetben, hogy mit fogad el gyermekétől válaszként, és egyáltalában, mit tekint kommunikatív megnyilvánulásnak. Így a fenti, háromhónapos kort jellemző kommunikációval szemben a héthónapos gyermek hangprodukciói közül az anya már leginkább a hangadás fejlettebb módját képviselő *gagyogást* részesíti előnyben; leggyakrabban ezt tekinti kommunikatív aktusnak, illetve ezt fogadja el válaszként. Az egyéves gagyogásai közül viszont leginkább már a szószerű, szóként is értelmezhető elemeket érdekmesíti figyelemre: megismétli, mondatba foglalja, értelmezi a kisgyermek által létrehozott hangsort, amint ezt az alábbi példa is mutatja:

(Az egyéves Jancsika a rádió gombjait csavargatja):

Anya: *Gomb?*

Jancsika: *Atty.(?)*

Anya: *Egy?*

És hol a kettő?

Hasonló módon a társalgás keretébe ágyazottan megy végbe a nyelv előtti korszak legfőbb kommunikációs eszközének: a gesztusoknak a kialakulása is. A kezdeti társalgásban válaszként "működő", jelentéssel felruházott véletlenszerű, kósza mozdulatok fokozatosan átadják helyüket a valódi, nyelvi értékű gesztusoknak (mint például a rámutatás) a mama és a gyermek között létrejött interakciós folyamatok keretében.

Ez a jelentéstulajdonítás egyben a nyelv, a nyelvi közlések értelme, funkciója felé is utat mutat a gyermeknek. A gagyogásnak, a véletlenszerűen létrehozott hangsoroknak vagy mozdulatoknak jelentést tulajdonítva az anya mintegy kézenfogva vezeti gyermekét a nyelv felé.

A kisgyermek valódi nyelvi megnyilvánulásai azután – az így létrejött, mintegy "bejártott" beszédbeli szereposztást követve – természetes módon illeszkednek az anyával kialakult társalgás keretébe.

Az anya–gyermek beszédkapcsolat fejlődését tehát az határozza meg, hogy milyen mértékben és milyen eszközökkel képes a kisgyermek a társalgás menetéhez hozzájárulni, beszédpartneri szerepét betölteni az anya által bevezetett – és egyes elemeiben folyamatosan megújított – társalgási keretben.

S amit talán szükségtelen is külön hangsúlyoznunk: a fent leírt, sajátos módon szerveződő anyai beszéd a társalgási együttműködés formáinak megteremtésén túl magát a nyelvi rendszert, ezen belül – egyebek között – az alapvető nyelvtani kategóriákat is közvetíti a kisgyermek számára. Az eseményekhez fűzött kommentárjaiban az anya megnevezi az adott helyzet tár-

gyait és szereplőit, s megjelöli a közöttük fennálló viszonyokat. Bruner feltevése szerint a közös tevékenységet kísérő anyai beszéd segíti hozzá a kisgyermeket ahhoz, hogy a közös játék, a változatos közös cselekvések, szerepcserék során felismert tárgyi- és szerepviszonyokat párosítani tudja a megfelelő nyelvtani kategóriákkal (például a cselekvést végző személyt a mondat logikai alanyával, a cselekvés tárgyát a mondatbeli tárggyal stb., l. *Bruner, 1974, 1975*) – ez alkotná az anyanyelv elsajátításának első lépcsőfokát. Anya és gyermeke formálódó beszédkapcsolatában tehát a társalgási alpminták elsajátítása mintegy párban halad a mondanivaló nyelvi megformálásához szükséges nyelvi tudás elsajátításával.

*(b) Amikor a nyelv megjelenik.
Anya–gyermek beszédkapcsolat és nyelvi fejlődés*

Az első szavak megjelenése – bármilyen nagy öröm, esemény legyen is az anya és gyermeke számára – az együttműködés természetét kezdetben még nem változtatja meg lényegesen. A legkorábbi nyelvi közlések (kérő, felszólító stb. mondatdallammal kiejtett szavak vagy egészében megjegyzett szókapcsolatok, például *Baba!*; *Ott!*; *Adide!*) ugyanis jelentésükben, kommunikatív céljaikban gyakorlatilag azonosak a korábban gesztusokkal (rámutatás, nyúlás), vagy gesztusokkal és vokalizálással kifejezett “üzenetekkel”. Mindkét közlési mód ilyenfajta jelentéseket közvetít: “Kérem X-et!”, “Nézz Y-ra!”, “Figyelj rám!” (*Carter, 1978; Snow, 1984*). S változatlan marad az a sajátos anyai beállí-

tottság, kommunikatív magatartás is, amely a csecsemővel, a kisgyermekkel való nyelvhasználatot meghatározza: az öntudatlan törekvés a gyermek figyelmének ébrentartására, kommunikációs, illetve nyelvi aktivitásának fokozására. Így hát nem meglepő, hogy a fentebb érintett jelenségek egy része – változó, a fejlődés során csökkenő intenzitással ugyan – a nyelvi fejlődés korszakában is jellemzi a kisgyermeknek szóló beszédet. Így például továbbra is érvényben maradnak az anyai beszéd fent említett, sajátos prosódiai jegyei: a magas hangfekvés, az eltúlzott, a szokásosnál nagyobb terjedelemet átfogó mondatdallamok alkalmazása, a hangsúlyok nagyobb gyakorisága. (Mindehhez a beszéd kezdetekor az átlagosnál jelentősen lassabb beszédtempó társul.) Továbbra is érvényben van, és a nyelvi fejlődés korszakában új értelmet, új funkciót nyer az anyai beszéd egy másik lényegi sajátossága: tartalmi és formai egyszerűsége.

Hogy az egyszerűségekre való törekvés mennyire alapvető jellemzője ennek a sajátos beszédmódnak, azt egyebek között az is mutatja, hogy egy neves amerikai nyelvész (Ch. A. Ferguson) a kisgyermeknek szóló beszédet "egyszerűsített regiszter"-ként⁴ határozta

⁴ Regiszternek hívunk minden olyan beszédstílust, beszédmodot, amelyet egy adott nyelvi közösség tagjai meghatározott típusú beszédhelyzetekben rendszeresen használnak. (A beszédhelyzet jellegét meghatározó fontosabb tényezők: a beszédpartner személye, az interakció témája és helye.) A regiszterek a különböző nyelvi szinteken (hangtani szempontból, valamint a szókincs-használat és a mondatszerkesztés tekintetében) meghatározott nyelvi és stílusjegyekkel jellemezhetők. (A regiszterre példaként l. az "egyszerűsített regiszter" alábbi leírását. Ugyanígy meghatározhatók más regiszterek, például az intim, családi vagy a formális, hivatalos nyelvhasz-

meg (Ferguson, 1977). Ferguson leírása szerint a gyermekekkel használt beszéd mód a felnőtt nyelv eszköztárából, a felnőttek egymás között használt "stílusából" jön létre, különböző – öntudatlanul alkalmazott – egyszerűsítő, "magyarázó" (a megnyilatkozás értelmét megvilágító) és az érzelem kifejezését szolgáló átalakítások, módosítások segítségével. (Ezzel kapcsolatban érdemes megjegyezni: ezek az átalakítások korántsem korlátozódnak a kisgyermeknek szóló beszédre. Az érzelemkifejező módosítások más intím, gyengéd viszonyban lévő beszédpartnerek – például szerelmesek – egymás közötti beszédét is jellemezhetik, egyszerűsítő, megértést könnyítő átalakításokat pedig magunk is széles körben alkalmazunk, ha felnőtt, de a kommunikációban valamilyen okból korlátozott partnerrel – például más anyanyelvű beszélővel – kell megértetnünk magunkat.)

Ami az egyszerűsítést – illetve, tágabb értelemben, az egyszerűsítésre törekvést – illeti, ez a tartalom és a nyelvi megformálás valamennyi területét érintheti. Megnyilvánulhat például a beszédben kifejezett jelentések, jelentéskapcsolatok korlátozásában, egyszerű mondat szerkezetek alkalmazásában, a beszéd hang szerkezetének, a szavak hangtestének meghatározott irányú egyszerűsítésében, és a szóhasználatban egyaránt.

A beszéd egyszerűsége, illetve az egyszerűsítő el-

nálat ismérvei is.) A regiszterek, vagyis az ilyen – pontos nyelvészeti ismérvek alapján azonosított – "beszédstílusok" összesége alkotja az adott közösség nyelvi "repertoárját": a közösségben használt beszéd módok, "beszédstílusok" összeségét (Ferguson, 1977).

járások a felnőtteknek azt a törekvését tükrözik, hogy, minden tekintetben érthető, felfogható közléseket hozzanak létre fogyatékos nyelvtudású beszédpartnerük: a kisgyermek számára. Jól szemléltetik ezt az öntudatlan törekvést a hangtani egyszerűsítések. Így például egy sor egymással nem rokon, földrajzilag sem szomszédos nyelv esetében azt találták: a kisgyermeknek szóló beszédben a szavak különböző mássalhangzói (az egymással szomszédosak éppen úgy, mint az egymástól távolabb állók) – gyakran hasonulnak egymáshoz. (Így lesz például a japán *kucsu* "cipő" szóból *kuku*, vagy a cigány *drágo* "kedves" szóból *gágo* – amikor kicsi gyermeknek szól a beszéd.) A szavak hangalakjának a lerövidülése, redukálása sem ritka jelenség az anyai beszédben. (*Ne bömbizz!* – mondta például később ismertető vizsgálatunkban az egyik édesanya bömbölő csemetéjének. *Cirózd meg!* – biztatta egy másik húzódozó gyermekét a macska simogatására.) S a beszéd hangzó oldalát érintő egyszerűsítések korántsem merülnek ki a "felnőttnyelvi" szavak hangtestének a leegyszerűsítésében. Számos nyelv "egyszerűsített regisztere" ugyanis emellett egy sajátos, igen egyszerű hangtani felépítésű szavakból álló szókészletet, ún. "dajkanyelvi szókincset" (baby talk lexicon) is tartalmaz. A dajkanyelvi szavaknak rendszerint megvan a "felnőttnyelvi" megfelelője, amit idővel szintén elsajátít majd a kisgyerek. Néhány ilyen dajkanyelvi szó a magyar nyelvben: *bibi*, *dádá*, *cici*, *pápa*; az afrikai berberben: *ppappa* "kenyér", *sissi* "hús", *bubu* "cukordarab"; a japánban: *poppo* "madárka", *dede* "kimenni", *bubu* "meleg víz, tea"; vagy a ma-

gyarországi cigány nyelvben: *lala*, *lulaj* "tente", *tutu* "víz", *pupu* "krumpli". A szavak hangszerkezetének, hangtani felépítésének a hasonlósága az első pillanásra is szembetűnő – mintha valamiféle rejtett egyetemes szabályt követnének a különböző nyelvi közösségek dajkanyelvi szavaik megalkotásában! (Persze a fentihez hasonló, azonos magán- és mássalhangzók-ból álló hangszerkezet nem teljesen általános: vannak nyelvek, amelyekben mások a dajkanyelvi szavak felépítésében alkalmazott ún. "kánoni" – az adott nyelvi közösségben ilyen célra helyesnek tartott, hitelesnek elismert – formák.)

S nemcsak az ilyen sajátos, kisgyermeknek szánt szókincs használatában, hanem szélesebb értelemben, a "felnőttnyelvi" szavak megválasztásában is alkalmazkodik az anya gyermekéhez. Az e témakörben végzett vizsgálatok ugyanis egybehangzóan azt mutatják: az anyai beszéd szókincsbeli változatossága igen csekély, tehát az anya viszonylag kevés különböző szót használ, amikor kisgyermekével beszél. (Ennélfogva az egyes szavaknak igen magas lehet az előfordulási gyakorisága.) Mindebből nyilvánvaló: az anya, a kisgyermekhez beszélő felnőttek egyebek között a beszédben mozgósított szókincs tekintetében is figyelembe veszik beszépartnerük nyelvi tudásának korlátait.

Az egyszerűsége törekvés az anyai megnyilatkozásokban kifejezett jelentések és e jelentéseknek formát adó mondatszerkezetek tekintetében is megmutatkozik. Egyes kutatások szerint a kisgyermeknek szóló anyai megnyilatkozások a bennük kifejezett je-

jelentéskapcsolatok körét tekintve nem vagy alig haladják meg a gyermek által ismert jelentéskapcsolatok körét. Így például C. E. Snow holland anyák beszédét vizsgálva úgy találta, hogy a 23-35 hónapos gyermekeknek szóló anyai beszédben a két- és többszavas megnyilatkozások 66%-a nyolc fő jelentéskapcsolat kifejezésére korlátozódott (Snow, 1977a). S meglepő módon, a kisgyermek korai többszavas megnyilatkozásai ugyanezt a nyolc jelentéskapcsolat-típust tartalmazzák (Brown, 1973). (Ilyen például a cselekvő–cselekvés, vagy a tagadás és bármelyik más jelentéskategória – cselekvő, cselekvés, tárgy – kapcsolata. Néhány példa a gyermeknyelvből e két típusra: *Tato gyi*. "A katona lovagol."; *Pápá nem!* "Nem akarok sétálni!"; *Bugyi nem*. "Nincs (rajtam) bugyi." Ugyanilyen jelentésviszonyt fejezne ki például az "Alszik a cica" vagy "Nem megyünk sétálni" típusú anyai mondat.)

Az ilyenfajta, szűk jelentéskörben mozgó beszéd persze részben az anyák témaválasztásából is ered. Gyermek társaságában ugyanis az anya előszeretettel folytatja a kisgyermek által felvetett témákat, kérdéseivel, kommentárjaival a gyerek érdeklődésének irányát követi, az ő cselekvéséhez kapcsolódik – akár csak a nyelv előtti fejlődési korszakban. Ennek természetes következménye, hogy a beszéd rendszerint az "itt és most" témaköreiben mozog: mi történik éppen, mit csinál a gyerek, mi a tárgyak neve, színe, milyen hangot adnak – leginkább ilyen témákról folyik a beszélgetés (Snow, 1977; 1979).

Ez a fajta együttműködés anya és gyermeke között a nyelvtanulás szempontjából is igen termékeny, hi-

szen az anyai beszéd által közvetített egyszerű jelentéskapcsolatok a szenzomotoros (érzékszervi-mozgásos) intelligencia fejlődési szakaszába jutott kisgyermek számára már teljes mértékben érthetők, felfoghatók (*Berko Gleason és Weintraub, 1978; Snow, 1984*). A látható jelenségekre, az éppen folyó eseményekre korlátozódó beszéd lehetővé teszi a gyermek számára az észlelt jelenségek, történések és a hozzájuk tartozó nyelvi leírások egymás mellé rendelését, összekapcsolását, s ezáltal a nyelvi közlések értelmének a megfejtését. A való világ és a nyelv elemeinek ilyen párosítása egyben kulcs a nyelvhez: hosszabb távon ez biztosítja a nyelv elemeinek azonosítását, használati szabályainak felismerését és elsajátítását. (Éppen ezért nem egy kutató úgy vélekedik: a kisgyermek figyelmének irányát követő anyai beszéd, az anyák és gyermekük ilyen típusú együttműködése a nyelvi fejlődés előfeltétele, l. *Macnamara, 1972; Wells, 1979*). Amint azonban látni fogjuk, az anyai kommunikációs magatartás e típusa korántsem általánosítható!

S az anyai megnyilatkozásoknak nem csupán a jelentéstartalma, hanem a nyelvi megformálása is egyszerű. Több vizsgálat is tanúsítja: a kisgyermeknek szóló beszédben a mondatok rövidebbek, szerkezetileg egyszerűbbek, jólformáltabbak, mint a felnőtteknek vagy az idősebb gyermekeknek szánt beszédben. Így például kisebb az átlagos mondathossz⁵, alacsonyabb

⁵ Az átlagos mondathossz népszerű, széles körben alkalmazott mérőszám a beszéd mondattani bonyolultságának a mérésére. Úgy kapjuk meg, hogy a vizsgált beszédmintából kiválasztott, 100 egymást követő mondat morfémainak (legkisebb önálló jelentéssel bíró egységeinek: szavaknak, ragoknak, jeleknek) a számát elosztjuk a

az alárendelt mondatok aránya, ritkábban fordulnak elő a beszédben nyelvtanilag helytelen – agrammatikus – mondatok, rossz, félbehagyott mondatkezdések, habozási (hezitációs) jelenségek, ha kisgyermek a beszépartner (l. *Phillips*, 1973; *Snow*, 1972, 1979; *Broen*, 1972).

Egyszerűsített hangalak, egyszerű mondaszerkezet, ösztönös önkorlátozás a felhasznált szókincs, a mondatban kifejezett jelentésviszonyok tekintetében – mindezek az alkalmazkodási "stratégiák" a megnyilatkozáson belül érvényesülnek, a megnyilatkozások tartalmi és formai sajátosságait alakítják. Vannak azonban más – ugyancsak öntudatlanul alkalmazott – eljárások is, amelyek már a megnyilatkozás (nyelvtani szempontból vizsgálva: a mondat) határán túl, az időben egymás követő megnyilatkozások folyamatában segítik elő a beszédmegértést, a nyelvi együttműködést. Ilyen – interakciót elősegítő – jellegzetes sajátossága az anyai beszédnek például a gyakori *önismétlés*. Kisgyermekéhez beszélve az anya – részlegesen vagy egészében, azonos vagy módosított formában – igen gyakran ismétli meg saját mondatait, ami a gyermek számára kétségtelenül előnyös: az ismétlés újabb esélyt ad neki az elhangzott megnyilatkozás megértésére, amennyiben ez az első alkalommal nem sikerült volna. S nemcsak saját megnyilatkozásait, hanem a gyermek által mondottakat is gyakran ismétli meg az anya. Néha csupán visszhangozza a kisgyermek közlését, máskor meghatározott módon megváltoztatja: új elemeket tesz hozzá, elhagy másokat, át-

mondatok számával.

alakítja a mondat típusát stb. Ez utóbbi jelenségcsoportnak a nyelvi fejlődés szempontjából talán a legfontosabb változata az ún. "kibővítés" A kibővítés során az anya, gyermeke egy-egy hiányos mondatát értelmezni próbálva olyan módon ismétli meg azt, hogy a hiányzó nyelvtani funkcióelemek (ragok, jelek) hozzáadásával értelmes, nyelvtanilag kifogástalan mondatá alakítja (*Brown–Bellugi, 1964*). Ilyen sajátos kibővítés tartalmaz az alábbi példa:
(Az egyéves Wanda fejét a székre rakott ágyneműhöz hajtva mondja):

Wanda: *Pápa //apa.*

(Párna//apa).

Anya: *Apáé az a párna?*

Apáé?

Wanda: *Páha.*

(Párna)

Az itt leírt, a gyermek szintjéhez ösztönösen alkalmazkodó beszédmód kétségtelenül elősegíti az elhangzott közlések megértését, a nyelvi együttműködést a kisgyermekkel. De vajon elősegíti-e egyben a nyelvi fejlődést is? Több vizsgálat eredménye utal arra, hogy ez a fajta beszédstílus – illetve pontosabban: ennek legalább néhány összetevője – kedvező hatással van a beszédfejlődésre. Ez a hatás persze meghatározott fejlődési korszakokhoz kötött, csak azokon belül érvényesül. (Ami természetes is, hiszen a kisgyermek nyelvi tudásának gyarapodásával együtt az éppen esedékes tanulási feladatok is változnak, tehát a továbbfejlődés szempontjából kívánatos körülmények is

mások lesznek.) Így például az aktív nyelvi fejlődés kezdetén, az "egyszavas mondatok" fejlődési korszakában az anyai beszéd mondattani egyszerűsége kedvező hatású lehet a nyelvelsajátítás szempontjából (Furrow és mts., 1979). A későbbi korszakokban viszont, úgy tűnik, ennek inkább a fordítottja igaz: a nyelvtanilag bonyolultabb anyai beszéd jobban szolgálja a nyelvi fejlődést, mint az egyszerű (Newport és mts., 1977; Barnes és mts., 1983). A többszavas megnyilatkozások megjelenésének időszakában, a nyelvtani fejlődés kezdetén a kibővítés kedvező hatású lehet, noha úgy tűnik, ez a pozitív hatás más úton (így például a kibővítéseket nem tartalmazó társalgás bővebb "adagolásával") is elérhető (Cazden, 1965). Az eddigi vizsgálatok szerint egyértelmű nyelvi fejlesztő hatása leginkább az ún. "szemantikai kibővítéseknek" van. (Szemantikai kibővítés esetén az anya a saját mondatába beépíti és új információval bővíti ki a kisgyermek éppen elhangzott közlésének valamilyen lényeges elemét [például: Gyerek: *Apa*. Anya: *Apa most nincs itt, elment dolgozni.*]; Cross, 1967; Barnes és mts., 1983; Wells–Robinson, 1982).

S ami a kisgyermek számára a beszédmegértés, a társalgás és a nyelvtanulás szempontjából valószínűleg egyaránt kedvező: fejlődésével összhangban anyja beszéde is változik, bonyolultabbá válik. Kísérleti adatok egész sora utal arra, hogy a gyermek nyelvi fejlődésének előrehaladtával az anyai beszédben nő az átlagos mondathossz, bővül a jelentéskapcsolatok köre, gazdagodik a szókincs, csökken az önisméltés aránya, s változatosabbá, bonyolultabbá válnak a gyermek

megnyilatkozásához kapcsolódó anyai válaszok is. Úgy is mondhatnánk: az anyai beszéd mintegy finoman ráhangolódik a gyerek aktuális nyelvi szükségleteire, képességeire, beállítódik a nyelvi fejlődésnek megfelelő, optimális szintre (Cross, 1978; Snow, 1979).

Ez a folyamatos alkalmazkodás egyértelműen bizonyítja, hogy a kisgyermekkel használt beszédmód *interakció* eredménye. Amikor az anya gyermekével beszél, folyamatosan értelmezi, értékeli a kisgyermektől kapott visszajelzéseket: a megértés vagy megnemértés jeleit, a nem nyelvi válaszokat, a nyelvi válaszok tartalmi és formai sajátosságait. Kisgyermekének szánt beszédét az ennek során szerzett benyomásoknak, észleleteknek megfelelő nehézségi szintre "szabályozza be", öntudatlanul. (Kísérleti adatok szerint az anyák sokkal kevésbé voltak képesek alkalmazni a kisgyermek számára megfelelő beszédmódot, ha gyermekük nem volt jelen, tehát a gyermeknek szóló beszédük tervezésekor a tőle eredő visszajelzést, támpontokat nélkülözniük kellett, l. Snow, 1972.)

S mi az, ami végső soron ezt a páratlanul bonyolult együttműködést irányítja, mozgatja, motiválja? A lehetséges motívumok közül bizonyára az egyik legfontosabb a kölcsönös érzelmi szükséglet, a kisgyermek és az anya érzelmi összetartozása. Az anya számára a gyermek válasza – legyen az gőgicsélés, önmaga alkotta szókezdemény vagy valódi nyelvi megnyilatkozás – öröm és élmény forrása. Ez sarkallja arra, hogy a gyermek fejlődéséhez alkalmazkodva a kapcsolatteremtés, a kapcsolatfelvétel, a hatékony közlés új útjait

keresse, a gyermekkel való kommunikáció eszköztárát szüntelenül megújítsa, gazdagítsa. Ezzel pedig – öntudatlanul – gyermeke további fejlődésének egyik legfontosabb forrását teremti meg.

3. A kisgyermeknek szóló beszéd a nyelvi szocializáció része

Ahogy ez az új tényekkel, új felfedezésekkel lenni szokott: a fenti “gyermekközpontú modellt” a kutatás kezdetben általános érvényűnek, egyetemesnek tekintette. Nem kevesen úgy vélekedtek: a gyermekekkel használt sajátos beszédmódnak a nyelvelsajátítás egyetemes elméletében is helyet kell kapnia. Vagyis a gyermek értelmi és nyelvi szintjéhez alkalmazkodó nyelvi mintát a nyelvelsajátítás *szükségszerű feltételének* kell tekintenünk. (Érdeemes megjegyezni: szélsőséges véleményként olyan nézet is felbukkant, amely szerint ez a sajátos nyelvhasználati mód végső soron valamiképpen biológiailag meghatározott, akárcsak a nyelvelsajátítás maga. A kisgyermek és gondozója közötti együttműködés eszerint egyfajta “biológiailag meghatározott koreográfia” lenne, l. *Stern*, 1977.)

A kisgyermeknek szóló beszéd lehetséges motívumainak újragondolása, s mindenekeelőtt, más etnikai-nyelvi közösségekben szerzett tapasztalatok azonban rácsáfoltak a fenti beszédmódot egyetemes érvényűnek kikiáltó, elhamarkodottan általánosító vélekedésre.

Ami az előbbit, az “egyszerűsített regiszter” belső indítékait illeti: ez a beszédmód, ha közelebből meg-

vizsgáljuk, korántsem tekinthető csupán a gyermek értelmi és nyelvi szintjét “bemérő” alkalmazkodás eredményének. Hiszen alkalmazkodást jelent-e például, hogy a párhónapos kisbabának szóló beszéd témaköre leginkább a baba megnyilvánulásaira, az “itt és most” eseményeire korlátozódik? Elősegítheti-e a beszédmegértést az anya, a gondozók beszédét ebben a korszakban is jellemző nyelvtani egyszerűség vagy gyakori önisméltés? Nyilvánvalóan nem: ilyen életkorú kisbaba számára a beszéd tartalma és mondattani bonyolultsága még igazán érdektelen, bármit tesz is a szülő. A témabeli önkorlátozás, az önisméltés és az egyszerűsége törekvő nyelvtani megformálás csak a beszédfejlődés kezdete után nyerhet értelmet, ekkor válhat a kommunikációt, s egyben a beszédfejlődést is elősegítő, célszerű alkalmazkodási “stratégiává”.

Ilyen tényekből nyilvánvaló, hogy a felnőttek beszédének alakulását a közvetlen kommunikációs célszerűségen túl bizonyos *elképzelések*, *hiedelmek* is vezérlik, amikor a kisbabákhoz, kisgyermekhez beszélnek. Elképzelések arról, hogy egy-egy adott életkorban milyen beszéd felel meg a gyermeknek. Hiedelmek, mint például az a nem tudatos feltevés, hogy már az egészen kicsi babák is képesek érzelmi és fizikai állapotukról hírt adó, *szándékos kommunikációra*, ezért sajátos módon bár, de társalogni lehet velük. Természetesnek, magától értetődőnek tartjuk a kisgyermekkel való beszédkapcsolat fent bemutatott típusát. Ne felejtsük el azonban, hogy – kutatóként vagy olvasóként – magunk is egy meghatározott kulturális hagyomány részesei vagyunk, s a fenti beszédmód ré-

sze ennek a hagyománynak! Más kultúrák kommunikációs gyakorlatának a tanulmányozása nyilvánvalóvá teszi: a kisbabákkal, kisgyermekkel kialakuló kapcsolatunk bizonyos kulturális elvek, értékek, hiedelmek alapján szerveződik éppen ilyenné. Más etnikai közösségekben esetleg más számít természetesnek, magától értetődőnek a kisgyermekkel való kommunikációban⁶. Milyen a gyermek helyzete, "státusza" az adott etnikai közösséget, társadalmi réteget jellemző családszerkezetben, milyen adottságokat, illetve tanulási képességeket tulajdonítanak neki, mit várnak el tőle fejlődése egyes korszakaiban, mi mindent kell elsajátítania ahhoz, hogy anyanyelvi közössége teljes jogú tagjává válhassék – leginkább ilyen és ehhez hasonló tényezők szabják meg, milyen lesz a kisgyermeknek szóló beszéd. Az anya–gyermek (vagy gondozó–gyermek) beszédkapcsolat sajátosságait tehát végső soron az adott kultúrára, társadalmi csoportra jellemző értékek, hiedelmek, elvárások, közösségi és nyelvi normák együttese határozza meg. Ennek megfelelően a kisgyermek és környezete között – a beszéd tekintetében éppen úgy, mint a kapcsolat más területein – sokféle "koreográfia" létezhet!

Mindebből az is nyilvánvaló: egy adott etnikai-nyelvi közösség ilyen irányú kommunikációs gyakorlata részét alkotja annak a folyamatnak, amelynek során a gyermekből társas együttműködésre képes, a közösség elvárásainak megfelelően viselkedő személy lesz:

⁶ A "természetesnek" tartott viselkedés, szokások sokféleségéről más, "nem létfontosságú" emberi tevékenységekről – például a játék, az öltözködés – területén l. *Cherfas–Lewin*, 1986.

teljes jogú tagja az adott közösségnek. Témánk tehát értelemben a szocializáció: ezen belül a *nyelvi szocializáció* területére tartozik. A "nyelvi szocializáció" kifejezés jelenleg kétféle értelemben használatos. Utalhat egyfelől a szocializációnak azokra a részfolyamataira, amelyek a nyelv használata révén, a nyelv segítségével valósulnak meg. A nyelv szerepének ilyenfajta kiemelését messzemenően indokolja, hogy a szocializáció során a gyermeknek átadott társadalmi és kulturális tudást jelentős mértékben a nyelv közvetíti: a felnőtt környezet a kisgyermek magatartását elsősorban a nyelv segítségével formálja, irányítja⁷. A kifejezés másik értelme: szocializálás a nyelv használatára. Ezen mindenekelőtt az az "implicit" tanítási (illetve tanulási) folyamat értendő, amelynek során a kisgyermek elsajátítja a különböző beszédhelyzeteknek megfelelő, adekvát nyelvhasználati módokat. Szélesebb értelemben véve azonban a nyelvi szocializáció fogalma magába foglalja a kisgyermek beszédfejlődéséhez fűződő szülői, gondozói viszony valamennyi összetete-

⁷ Minden társadalmi csoport szocializációs gyakorlatában azonosítható egy sor olyan explicit utasítás, felszólítás, amelyek segítségével a felnőttek mintegy formulaszerűen tudatják gyermekükkel, hogy viselkedjék, mit gondoljon, érezzen bizonyos alkalmakkor, meghatározott helyzetekben. (Saját kultúránkban például ilyen – meghatározott helyzetekben elhangzó – szocializációs formulának tekinthető a "Ne beszélj tele szájjal!", "Légy kedves a kisöcséddel!" vagy "Ne állj szóba idegenekkel!" felszólítás.) Alvás előtti monológjaikban, szerepjátékaikban, kisebb testvéreik "nevelésében" a gyermekek gyakran visszhangozzák ezeket az instrukciókat. Berko Gleason érdekes feltevése szerint ezek a szó szerint megjegyzett szülői instrukciók a belső beszéd kialakulása során interiorizálódva – a személyiség alakulásában is szerepet játszanak: a felnövekvő gyermek számára mintegy a "lelkiismeret hangját" képviselik (Berko Gleason, 1988).

vőjét: a beszédfejlődés elősegítése érdekében alkalmazott szülői stratégiákat (vagy ezek hiányát), az e cél érdekében mozgósított eszközkészletet, az együttműködés keretét, sajátosságait stb.

Az alábbiakban az ilyen – szélesebb értelemben vett – nyelvi szocializációs folyamat néhány típusát mutatjuk be. E típusok leírása során a kutatók nem alkalmaztak egységes szempontokat, s a kutatások mélysége, alaposága sem volt egyforma. Úgy gondoljuk azonban, az alább ismertetett leírások ennek ellenére is alkalmasak arra, hogy a nyelvhez vezető utak sokféleségéről képet adjanak az olvasónak.

4. *Eltérő utak a nyelvhez*

(a) *“Mondd amit én mondtam!”*

– *Minta és gyakoroltatás az új-guineai kaluli nyelvi közösségben*

A Pápua Új-Guineában élő kicsiny kaluli népcsoport tagjai falvakban élnek, vadászattal, halászattal, kertműveléssel foglalkoznak. Nyelvi szocializációs eljárásait Bambi Schieffelin amerikai nyelvész-antropológus írta le (*Schieffelin*, 1979; *Ochs–Schieffelin*, 1984).

A kalulik felfogása a gyermek képességeiről, kommunikációs lehetőségeiről – s mindezzel összefüggésben arról, hogy hogyan kell, hogyan érdemes beszélni a csecsemőhöz vagy kisgyerekhez –, szélsőségesen különbözik a fenti “gyermekközpontú” modellt alkalmazó társadalmakétól. A kalulik szerint a nyelv előtti fejlődési korszakban a gyermek még nincs birtokában ér-

telmi képességeknek, ezért hozzá beszélni haszontalan és felesleges. Így a kaluli közösségekben a kisgyermeknek szánt beszéd az élet első felében csupán megszólításokra és némi expresszív gügyögesre korlátozódik; a második felében felszólításokkal és tiltásokkal bővül ez a szerény nyelvi készlet. (A kalulik nyelvhasználatában a tiltások érdekes módon szónoki kérdések formáját öltik: *Ki vagy te?* (ti. nem az, aki ezt megteheti) – kérdezik például a gyermeket, ha olyat tett, amit nem lett volna szabad tennie; *Tied az?* (Az nem a tied!) kérdezik, ha tiltott tárgy után nyúl a kisbaba.) A megszólítás a figyelem kiváltásának az eszköze, a felszólítás, a tiltás a cselekvés irányítását szolgálja: nyelvi válaszára egyik típus sem kötelezi a hallgatót. Az ilyen típusú megnyilatkozások tehát a kommunikáció szempontjából "egyirányú utcák".

A gyermekközpontú kommunikáció kedvelt "prototársalgási" formái, például a "feleletváró" megnyilatkozások (kérdések) alkalmazása és a baba hangadásának vagy egyéb nem nyelvi megnyilvánulásainak válasszá emelése, s egyáltalán, a gyermek megnyilvánulásaihoz kapcsolódó bármiféle *szándék vagy jelentéstudajdonítás* ismeretlen a kaluli nyelvi közösségben. Ismeretlen a gagyogás vagy a kezdetleges nyelvi megnyilatkozások értelmezése, a valódi nyelvi közlések nyelvtani vagy szemantikai kibővítése is. Mindebben nem csupán az a megőződés játszik szerepet, hogy a kisbaba megnyilvánulásai mögött korai és felesleges dolog értelmet keresni. Belejátszhatnak ebbe azok az alapvető elvek is, amelyek a kaluli társadalomban az emberek közötti kapcsolatokat, a kommuni-

kációt szabályozzák. A kalulik ugyanis úgy tartják: illetlen dolog arról beszélni, arra hivatkozni, vagy egyáltalában azzal foglalkozni, hogy mit érez, gondol, vagy mit szándékozik tenni egy másik ember. Ezt az interakciós-kommunikációs alapelvet a kisbabákra, kisgyermekekre is kiterjesztik. A kisgyermekkel folytatott kommunikációban a szándéktulajdonítás hiányát – más egyéb tényezők mellett – ez is magyarázhatja. (Ez a felfogás egyébként a közösségen belüli emberi viszonyokat is üdvösen befolyásolja: a kalulik körében ismeretlen a rosszindulatú pletyka, a megalapozatlan vádaskodás!)

Külön a kisbabának, kisgyermeknek szóló, hozzájuk alkalmazkodó beszédmód tehát nincs a kaluliknál. Ennek ellenére a kaluli gyermekek nyelvi környezete korántsem szegényes. A csecsemőként a mama testére kötött, később karban, vállon hordott gyerek örökké együtt van a környezetében élőkkal. Így ha nem is címzettje vagy résztvevője, de legalábbis fültanúja az ott zajló társalgásnak. S gyakran egyben tárgya is, hiszen sokszor éppen őrá folyik a beszéd. (*Nini! Wanu felállt!* vagy *Nézd! Szeligwo jár!* – mondják például.)

Mikor kezdődik a beszéd az ember életében? Mindenki számára érvényes, objektív mérce nincsen ebben a tekintetben. Etnikai közösségeknek, társadalmi csoportoknak azonban – a gyermekkel és a nyelvvel kapcsolatos hiedelmeik részeként – gyakran erről is megvan a maguk "elmélete". A kaluliknál például a nyelv kezdetét pontos határvonal jelöli: amikor a kisgyermek a *mama* és a *mell* szót kimondja, akkor kezd el beszélni.

Mihelyt a gyerek ezeket a szavakat elsajátítja, környezetének magatartása gyökeresen megváltozik vele szemben. A kaluli közösség normái szerint ugyanis a gyermeket nevelő felnőttekre fontos feladat vár ilyenkor: meg kell mutatniuk a kicsinek, hogy kell beszélni! E célból a kalulik a közvetlen tanítás módszerét alkalmazzák, amelynek két lépése van: a mintaadás és a gyakoroltatás. A beszédtanítás abban áll, hogy a mindennapi életben előforduló legkülönbözőbb beszédhelyzetekben a kaluli anya mintegy "előmondja" gyermekének az adott helyzetnek megfelelő megnyilatkozásokat – azt, amit a gyermeknek mondania kellene, ha már megfelelően ismerné közössége nyelvét és a nyelv helyes használatának a szabályait. Majd az így bemutatott nyelvi mintához hozzáfűzi az *eléma* szót, ami körülbelül azt jelenti: "Mondd így!" vagy "Mondd, amint én mondtam!". Ezután a kisgyermektől elvárják, hogy legjobb tudása szerint megismételje az elhangzott, mintául szolgáló megnyilatkozást.

Az alább idézett szövegrészlet előzménye: a 27 hónapos Wanu és ötéves Binália nevű nővére főtt zöldséget esznek. Binália kért még belőle, de anyjuk szerint már megkapta a neki járó részt. A következőkben az anya mintegy "előmondja" Wanunak, hogy kell megszegyenítenie mohó nővérét és megvédenie saját jogait. Szónoki kérdéseit közvetlenül Wanuhoz intézi, de kislánya oktatásán túl lányának is szól a beszéd, az ő rendreutasítását is szolgálja. E nem mindennapi bonyolult közlési viszonyokat jelöli a címzett(ek) megadásának alábbi módja:

Mama (→Wanu→Binalia):

Abenowo?! elema!
Kié ez?! mondd így!

Genowo?! elema!
Tied az?! mondd így!

Ge oba?! elema!
Ki vagy te?! mondd így!

Gi suwo?! elema!
Te szedted?! mondd így!

Ni nuwe suke! elema!
A nagymamám szedte! Mondd így!

We ni nuwe suke! elema!
Ezt a nagymamám szedte!
Mondd így!

Wanu (→Binalia):

*Abenowo?!
Kié ez?!*

*Genowo?!
Tied az?!*

*Ge oba?!
Ki vagy te?!*

*Gi suwo?!
Te szedted?!*

*Ni nuwe suke.
A nagymamám
szedte.*

*We ni nuwe suke!
Ezt a nagymamám
szedte!*

A formai vagy tartalmi szempontból hibás ismétlé-

seket rendszeresen javítják a kaluli anyák. (A “gyermekközpontú” kommunikációban ez is másképpen van. Ott ugyanis – egyes kutatások szerint – a szülők leginkább a gyermek közléseinek igazságtartalmára figyelnek, a ténybeli tévedéseket javítják, a nyelvtani hibákat, hiányosságokat nem. Ami Roger Brown, neves amerikai pszichológus szerint a nyelvsajátítás nagy paradoxonához vezet: a gyerek végül megtanul nyelvtanilag helyesen beszélni, és nem igazat mondani...)

A kaluli társadalomban tehát – a “gyermekközpontú” modelltől eltérően – a kisgyermeknek szóló beszédet nem a gyerek megnyilvánulásai (hangadása, beszéde, figyelmének, érdeklődésének iránya) inspirálják. Ebben a sajátos nyelvi szocializációs rendszerben mindig az *adott beszédhelyzet* és e beszédhelyzetben elvárt, az érvényes társadalmi normáknak megfelelő beszédmód szabja meg, mit mond a felnőtt a kisgyermeknek. A kaluli felnőttek így nem teremtenek a kisgyermek szükségleteihez, igényeihez, értelmi és nyelvi szintjéhez szabott helyzeteket, hanem a spontánul adódó helyzetekbe vonják be gyermekeiket, míhelyt ezt a siker reményében megtehetik.

Ez a sajátos magatartás szervesen összefügg a kaluli társadalom gyermeknevelésről vallott nézeteivel. A nevelés célja a kalulik szerint az eredendően “lány” (értsd: megfelelő társadalmi viselkedésre alkalmatlan) kisgyerek “megkeményítése” – ez utóbbin a felnőtt társadalomban elfogadott szokások, nyelvhasználat kialakítása értendő. A kisgyermek beszéde is “lány” kezdetben. Ezért a vele való érintkezésben kerülni kell a kisgyermekes, “lány” beszédet. (A dajkanyelvi sza-

vak használatát például, amelyről az antropológus beszámolt nekik, erősen helytelenítették a kalulik!) A gyermekeket saját érdekükben a felnőtt társadalomban használatos "kemény" szavakra, "kemény" beszédre kell megtanítani.

A kaluli társadalom nyelvi szocializációja különösen jó például szolgál arra, hogy a gyermek helyzetéről, státuszáról vallott felfogás meghatározó módon befolyásolja a nyelv elsajátításának körülményeit, a felnőtt-gyermek beszédkapcsolat szerkezetét, szerveződését a közösség, a család mindennapi életében.

(b) Rang és beszédbeli kötelezettségek: nyelvsajátítás a szamoai nyelvi közösségben

A Szamoai szigetvilág a délnyugati Csendes Óceánon terül el. Az itt élő népcsoport jellegzetes társadalmi felépítését több forrásból is ismerjük, közöttük Margaret Mead leírása a legnevezetesebb. A szamoai társadalomban felnövő kisgyermek nyelvi szocializációját Elinor Ochs amerikai kutatónő tanulmányozta (Ochs, 1981; Ochs–Schieffelin, 1984).

Amint a fenti forrásokból megtudhatjuk, a szamoai társadalom erősen hierarchikus felépítésű, tagjainak egymás közötti kapcsolatát a rangbeli különbségek határozzák meg. Rangot jelentenek a különböző címek (törzsfő, szónok), de rangot jelenthet a magasabb életkor, az idősebb generációhoz való tartozás is. (A rangbeli státusz persze mindig viszonylagos: mindig az éppen jelenlévő személyekhez képest magasabb vagy alacsonyabb rangú valaki!) A magasabb rang külön-

böző előjogokat, előnyöket biztosít, s megszabja az alacsonyabb rangú személyek társaságában követhető magatartást és beszédmódot. Rangos személyek az alacsonyabb rangúak társaságában a lehető legkevesebbet mozognak és cselekszenek: általában egy gyékényfonaton üldögélnek, a számukra szükséges tárgyakat az alacsonyabb rangúak hordják oda nekik. Tőlük telhetőleg nem vesznek tudomást a körülöttük zajló eseményekről és – a szükséges utasítások megadásán túl – a lehető legkevésbé avatkoznak bele az élet menetébe. Magas rangú személyek, ha már végképp helyet kell változtatniuk, lassan járnak, ha meg kell szólalniuk, akkor lassan és gyakran homályosan beszélnek. (A szónokoktól egyenesen elvárják a homályos beszédet, nehezen érthető kifejezések használatát. Az elhangzottak megértése, vagy inkább megfejtése a hallgató dolga!)

A szamoai társadalomban a kisgyerek több háztartásból álló, címmel rendelkező személy (vagy személyek) által irányított nagycsaládban nő fel. Gondozásában, nevelésében több családtag és több generáció vesz részt: az anya, mindkét szülő nő- és férfirokonai, valamint a gyermek idősebb testvérei. A mindennapi élet más tevékenységeihez hasonlóan a gyermekgondozás feladatai, kötelezettségei is rang szerint oszlanak meg a szamoai társadalomban. Az első néhány hónapon túl a kisgyermeket leggyakrabban már nem az anya, hanem a nála alacsonyabb rangú személyek (többnyire az idősebb gyermekek) látják el az anya (vagy más magasabb rangú személy) irányítása alatt: fürdetik, dajkálják, etetik a kicsiket, vagy ölükből a

mamához hordják, hogy táplálja. Ami a kisbabákkal való kommunikációt illeti, a beszélni még nem tudó kicsinyeket nem tekintik társas lénynek, partnernek az együttműködésben: gesztusaikat, vokalizálásukat állapotjelzéseknek fogják fel (nem pedig szándékok kifejezésének). A nyelv előtti életkorban a kisbaba gyakran csupán tárgya a beszélgetésnek, hozzá magához keveset beszélnek: énekelnek a kicsinyeknek vagy lágy, magas hangon gügyögnek nekik – választ azonban erre sem várnak.

Mihelyt a kicsik mászni kezdenek, környezetük magatartása gyökeresen megváltozik velük szemben: tiltóvá, korlátozóvá válik. Ezt a fajta beállítódást a szamoa társadalom gyermekfelfogása magyarázza. A szamoák szemében ugyanis a kisgyermek törvényt, rendet nem ismerő, bajkeverő és destruktív lény. Ezt a felfogást tükrözi a beszéd kezdetéről vallott helyi hiedelem is. A gyermek első szaváról kérdezett anyák ugyanis pironkodva bár, de egybehangzóan azt állították, hogy gyermekük a *tæ* ("szar") szót mondta ki először⁸. A *tæ* szó egy ismert szamoa káromkodás, illetve átkozási formula egyik eleme (*Ai tæ!* – "Egyél szart!"). E formula használatát egy magáért felelős

⁸ Az természetesen eléggé valószínűtlen, hogy a szamoa gyerekek valóban a "tæ" szót tanulták meg első szóként. A szamoa anyák itt idézett véleménye inkább arra példa, hogyan alakíthatják az elvárások, hiedelmek a gyermek nyelvi produkciójának szülői észlelését. A fent idézett anyai vélemény valószínűleg úgy alakult ki, hogy az anyák – a beszédfejlődéssel kapcsolatos hiedelmeik, elvárásaik hatására – egy az idézett szóhoz hasonló, véletlenszerűen produkált hangsort "neveztek ki" első szónak (s ugyanilyen okból gyermekük más – esetleg valódi szavakat képviselő – nyelvi megnyilvánulásait figyelmen kívül hagyták).

személy esetében büntetné a közösség. A szamoák tehát egy, a közösség által elítélt, büntetett nyelvi aktus megjelenésétől számítják a beszéd kezdetét! Hogy miért, az talán nyilvánvaló: szamoá fogalmak szerint a beszélni kezdő kisgyermektől nem várható épülete-sebb nyelvi megnyilatkozás.

A kisgyermek gondozóinak legfőbb feladata, hogy gondozottjuk eredendő rossz hajlamait korlátozzák, s megtanítsák őt a társadalmilag elvárt magatartásra. (Érdeemes megjegyezni, hogy a szamoáknál a természetből fakadó és a társadalmilag megfelelő magatartást külön elnevezés jelöli: az emberi természetből eredő – a társadalom szempontjából gyakran destruktívnek számító – magatartás kategóriája az *amio*, a társadalmilag megfelelő és kívánatos magatartásé pedig az *aga*. A kisgyermek, a részegek stb. az *amio* uralma alatt állnak. A társadalom feladata, hogy tagjainál fékentartsa az *amiót*, elsajátíttassa és fenntartsa az *agát*.)

Ami a kisgyermeknek szóló beszéd nyelvi megformálását illeti, a rájuk záporozó tilalmak, tiltások s más egyéb nekik szóló megnyilatkozások nem tükröznek nyelvi alkalmazkodást (például mondattani vagy szókincsbeli egyszerűsítéseket).

A szamoá társadalmi élet hierarchikus szerveződése és a gyermek természetéről vallott felfogása sajátos módon tükröződik a kisgyermekkel fenntartott beszédkapcsolatban, a nyelvi szocializáció alakulásában. Így például a rangbeli viszonyokon alapuló sajátos "munkamegosztás" a kisgyermek és környezete közötti kommunikációra is kiterjed! Ennek következté-

ben, amikor a kisgyermek kívánságaival, szükségleteivel, kéréseivel egy jelenlévő magasabb rangú személyhez – például anyjához – fordul, a létrejövő kommunikáció igen gyakran a következő sémát követi:

- 1) Gyerek magasabb rangú gondozóhoz fordul;
- 2) Magasabb rangú gondozó egy alacsonyabb rangú gondozót válaszra utasít;
- 3) Alacsonyabb rangú gondozó (cselekvéssel vagy szóban) válaszol a gyerekeknek.

A szamoai közösségben tehát a gyermek–gondozó kapcsolat nem kétszereplős (diádikus), mint a “gyermekközpontú” modell esetében, hanem többszereplős. Az előbbiben a gyermek üzenetére mindig a címzett válaszol, a többszereplős szamoai társalgásban viszont a válasz és a címzett elválhat egymástól: a gyermek üzenetére a választ nem a címzett, hanem egy általa kijelölt személy adja meg.

A szamoai társadalom hierarchikus felépítése, s a gyermek természetével kapcsolatos hiedelmei tükröződnek abban is, ahogy a környezet tagjai a kisgyermek kezdeti, nehezen érthető közléseit kezelik, ezekhez viszonyulnak. Ilyen közléseket megismételni, kibővíteni vagy értelmezni egyáltalán nem szokás a szamoáknál. Mivel a kisgyermek az aha elsajátítása előtt amúgy sem tekinthető társadalmi lénynek, a beszédfejlődés kezdetén produkált sajátos, idioszinkratikus nyelvi megnyilatkozásait sem lehet egy társas kommunikációt kezdeményező lény közlési kísérleteinek tekinteni. A gagyogó vagy a környezet számára érthetetlen közléseket produkáló gyerekről a szamoák azt tartják, hogy “állati nyelvet használ” vagy – jobbik esetben – “kínaiul beszél”, ilyen beszédet pedig miért

is értelmeznének?. Az érthetetlennek tartott gyermeki közlések esetében a visszakérdezés, a rákérdezés sem helyénvaló. Mivel a szamoai társadalomban a kisgyermek mindenkinél alacsonyabb rangú személy (mondhatnánk, abszolút értelemben alacsony rangú), mondanivalója "megvilágításának" a feladata teljes mértékben őt terheli. Vagyis az ő gondja, kötelessége, hogy valahogy megértse magát környezetével, kívülről ehhez nem jár neki segítség. A beszélés társadalmi szabályai csak a magasabb rangú személyek esetében kötelezik a hallgatót a megértés érdekében kifejtendő szellemi erőfeszítésre!

Végül a szamoai társadalom hierarchikus felépítése – s ezen belül a kisgyermek sajátos státusza – a szorosabb értelemben vett nyelvi szocializációban is tükröződik: abban a tanulási-tanítási folyamatban, amelynek során a kisgyermek a későbbi feladatkörüknek megfelelő nyelvhasználati módokat elsajátítja.

Ami ez utóbbiakat illeti, a szamoai családban élő kisgyermeknek mindenekelőtt a hírnök szerepébe kell beletanulniuk. A későbbiekben ugyanis az ő dolguk lesz, hogy a gyékényen üldögélő magasrangúak számára hírt vigyenek a közösségben zajló eseményekről. Így hát a kicsiket már az egyszavas mondatok korszakától kezdve módszeresen tanítgatják, buzdítják, hogy figyeljék a körülöttük zajló eseményeket, és próbáljanak meg azokról másokat tudósítani. Ez történik az alábbi rövid jelenetben:

(A két év, három hónapos Peszio, Maszelino nevű három év négy hónapos gyerekpajtása és Maszelino anyja, Juliana a házban vannak. Az utca másik olda-

lán, az üzlettel szemben meglátják a kutatócsoport egyik tagját, Aleszanát. Juliana a gyerekek figyelmét Aleszanára irányítja.)

Juliana: *Va ai Alesana!*
Nézd, Aleszana!

Peszio: *Á?*
Hm?

Juliana: Aleszana.
Maszelino: *Alesaga/Ai Alesaga!*
Aleszaga/Nézd Aleszagát!
Juliana: *Vala au Alesana!*
Szólj Aleszanának!

Peszio (magas
hangon, hangosan):
Saga?
Aleszana!

Juliana:
(magas, lágy hangon)
Má!ó! (számoa üdvözlés)

Peszio (hangosan):
Aló! (üdvözlés)

Juliana: *(Fa)* "o *Elegoa lea!*"
(Mondd:) "Elenoa itt van!"

Peszio: *Sego lea.*
Elenoa itt van.

Összefoglalva tehát elmondható: a számoa társadalomban a kisgyermek és környezete közötti beszédkapcsolat, kommunikáció alapvetően különbözik a gyermekcentrikus kommunikációs modelltől – jobb híján talán rangcentrikusnak nevezhetnénk. A társadalom hierarchikus szerkezete, a számoa közösség hiedelmei és értékei már kezdettől fogva nyomot hagynak

a kisgyermekkel való kommunikáció alakulásán. A szocializáció során elsajátítandó társadalmi tudás legfontosabb elemeit: a rangokra, s a ranggal járó előnyökre és kötelezettségekre vonatkozó ismereteket a szamoáknál – egyebek között – a felnőtt-gyermek kommunikáció szerkezete is közvetíti a gyermekeknek. Aktív nyelvi tudásuk alakításakor pedig elsősorban olyan beszélési műfajokba vezetik be őket, amelyek a tőlük elvárt magatartásnak (tisztelőadás a magasabb rangúaknak) és jövőendő feladatkörüknek (a magasabb rangúak szolgálata, életük megkönnyítése) megfelelnek.

A következő két esetleírás egyedülálló kutatáson alapul. Shirley Brice Heath nyelvész-antropológus az Amerikai Délen, Piedmont Karolinában 10 éven át tanulmányozta két – egymástól mindössze néhány kilométernyi távolságra lévő – kicsiny munkáskolónia: "Tracton" és "Roadville" lakóinak életét, nyelvhasználatát, kommunikációs és nevelési szokásait (*Heath*, 1982, 1983). (Ezen túl – összehasonlító céllal – a közeli városban élő középosztálybeli családokat is bevont a vizsgálatba.) Tracton lakói feketék, Roadville-é fehérek, s noha munkájuk és jövedelmi viszonyaik nagyjából hasonlóak voltak, történelmi közelmúltjuk, gyökereik és ezekbe ágyazódó kulturális hagyományaik mélyen különbözővé tették őket. (Roadville-ben már a negyedik generáció dolgozott munkásként a helybeli textilüzemekben, a tractoniak viszont elsőgenerációs munkások voltak: a közösség idősebb tagjai korábbi életük során még saját családi farmjukat művelték, vagy idegen birtokokon dolgoztak, mezőgazdasági

munkásként.) A tízéves, mindennapos kapcsolaton alapuló megfigyelés időszaka egybeesett a "deszegregáció" korszakával: az intézményes faji elkülönítés felszámolásával az amerikai Délen. Az addig elkülönült iskolák, munkahelyek egyesítése, a közös oktatás és a közös munka kommunikációs problémák tömegét hozta felszínre fehérek és feketék között a mindennapi élet különböző színterein. Heath munkája e kommunikációs problémák eredőit tárja fel az elvek, értékek, szokások, törekvések és a közösségi nyelvhasználat eltéréseiben, a nyelvi szocializáció folyamatában. Ezen túl pedig az e tényezőkből eredő iskolai hátrányok kezelésére, feloldására is javaslatot tesz. (Munkájára ezért a nyelvi hátrány kérdésével foglalkozó fejezetben újra visszatérünk).

*(c) "Csináld magad!" – Nyelvi szocializáció
a tractoni fekete közösségben*

A tractoni kisbabákat dédelgető szeretet fogadja közösségükben. Az örökké karban hordott, később csípon, lovaglólülésben tartott gyermekek születésüktől kezdve az emberi kommunikáció szüntelen áramában élnek, az ebben nekik jutó szerep azonban sokkal inkább a hallgatóé, a megfigyelőé, mint a társalgási partneré. A körülöttük zajló kommunikáció inkább róluk szól, mint hozzájuk: "párbeszéd", "prototársalgás" a velük való kapcsolatban még akkor sem alakul ki, amikor a baba, a gagyogás fejlődési szakaszán túl, már az első szavakkal kísérletezik. A gyermek által produkált hangsorok vagy a korai nyelvi közlések megismétlése,

kibővítése, értelmezése sem ekkoriban, sem később nem szokásos a tractoni közösségben. (Jellemző módon a kisgyerek hangadását, gögicselését, gagyogását sohasem valamiféle jelentést hordozó nyelvi kezdeménynek, üzenetnek, hanem egyszerűen "zajnak" minősítik a tractoniak.) Hogy másféle, társalgási jellegű kapcsolat fenntartását a kisbabával alapjában véve természetellenesnek tartanának, azt az is mutatja: a felnőttek megsértődnek, ha a társaságukban valaki nem velük, hanem a babával "társalog"! Speciálisan a kisgyermeknek szóló, módosított beszéd alkalmazását elvileg helytelenítik a tractoniak: saját idősebb gyermekeiket kigúnyolják, ha – valamilyen külső hatásra – a kicsikkel ezt a beszédmódot alkalmazzák. Általános vélemény Tractonban, hogy a beszéd a kisgyermeknél magától megjelenik majd, ha a gyerekeknek szüksége lesz rá: ha a babának tényleg lesz már mondanivalója, akkor azt ki is fogja tudni mondani. (Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy a nyelv ilyen mellékesnek minősíthető kezelésével szemben a baba *nem nyelvi* válaszaira nagyon is odafigyelnek: az adott helyzethez, eseményhez illő – vagy ilyennek ítélt – válaszokat, például a baba mosolyát, gögicselését egy családtag új kalapja láttán, nagyra értékelik és nagy tetszéssel fogadják.)

12-14 hónapos életkortól kezdve a nyelvi nevelés útjai a nemtől függően eltérően alakulnak. A kislányok – mihelyt helyváltoztatásra képesek – a tractoni "aréna" szereplői közé kerülnek: a terecskén, ahol a kis település lakóinak közösségi élete zajlik, a közösség férfitagjai változatos "próbáknak" vetik alá őket. Ugratás, kö-

tekedés, a kihívás különböző formái záporoznak rájuk. (Ezek többnyire valamilyen színlelt agresszív cselekvés formáját öltik, mint például a kedvelt tárgy vagy ennivaló elvétele a gyerektől.) Mindezzel mintegy "tesztelik" gyorsaságukat és intelligenciájukat. Ennek során a kislányok, sok-sok próbálkozás után, megtanulják hogyan kell – szóval vagy tettel – eredményesen visszavágni: kigúnyolni, letromfolni az agresszort.

A visszavágás nyelvi eszközei kezdetben persze még nem túlzottan változatosak. A kislányok eleinte egyegy, a környezettől elsajátított mondatot variálnak különböző mondatdallammal, hangerővel, hangszínnel, a legkülönbözőbb beszédhelyzetekben. Így például az egyik fiúcska a *Go on man!* ("Rajta, fiú!") megnyilatkozást használta "Nem!"; "Add ide!"; "Hagyj egyedül!" értelemben. (Néhány hét múlva a *You shut up!* ("Befogod a szád!") megnyilatkozásra váltott át – a fentiekhez hasonló jelentésekkel ruházva fel e változatos helyzetekben alkalmazott megnyilatkozást.

A visszavágás módozatait kipróbálva a kicsiknek meg kell tanulniuk beszédpartnerük, hallgatóságuk változó hangulataihoz alkalmazkodni: megítélni motívumaikat, különbséget tenni valós és színlelt szándékok között, "túlbeszélni", "túlcselekedni" őket, ha kell. Az így kialakuló nagyfokú interperszonális érzékenység, "megérző" képesség fontos tudásnak számít egy olyan közegben, ahol a hangulatok, az érzelmek szabadon kifejeződnek, ahol a közösségi kommunikációban igen kevés a formális, kötött elem, a hallgatót meghatározott válasza kötelező megnyilatkozás-típus vagy viselkedésmód, ahol tehát éppen

ezért ugyanaz a megnyilatkozás a hallgatóból gyakran a legellentétebb reakciókat válthatja ki. (Például ha a kisbaba pápát int, hol megdicsérik, hogy milyen okos, hol megszidják, mert udvariatlan módon a jelenlévő személyek távozását szorgalmazza.)

A kislányoktól elvárt közszereplés, részvételi mód fő formája a tractoni színpadon: a "faksznizás" (fussing). A "faksznizás" Tractonban sajátosan női beszédműfaj: a saját jogaik, vagy gyermekeik védelmében produkált kioktató, rendreutasító, magának kikérő, az inzultáló személyt megszegyenítő szóváltás vagy ingerült monológ értendő rajta. A "faksznizás" Tractonban azonos korú és státuszú személyek között szokott előfordulni, kicsi lányok "faksznizását" azonban a legtekintélyesebb öregasszony is szívesen fogadja. Ezzel a lányok lehetőséget kapnak arra, hogy a szóváltás, a ríposzt, a megszegyenítés hatékony módszereit kipróbálják és begyakorolják. A közösség véleménye szerint a hatékony "faksznizás" előfeltétele annak, hogy a kislányokból jó anyák legyenek. S a tractoni lányok nagy buzgalommal gyakorolják ezt a nekik rendelt nyelvhasználati módot: megfelelő felnőtt partner híján a tükörben látott képmásukkal, a kisebb gyermekekkel vagy babáikkal "fakszniznak". A hároméves Kim például így veszekedett a babájával:

Kim: (megrázva a babát)

Girl, you done eat my dinner.

Te lány, megetted a vacsorám!

a baba nevében: *I ain't, you did.*

Én nem, te etted meg.

Kim: *You all time eatin' , you took it.*

Te örökké eszel, te vetted el.
a baba nevében: *Ain't, I saw you eat it.*
Nem, láttam, hogy te etted meg.
Kim: *Set better on me den on you, but I ain't eat it.*
Én jobban megérdemlem mint te, de mégsem
ettem meg.
a baba nevében: *You did.*
De igen.

E sajátos szövegtípusok gyakoroltatásán kívül más nyelvi támaszt, segítséget az előttük álló tanulási feladatokhoz nem kapnak a kisgyermek: a nyelv elsajátítását, gyakorlását, bekapcsolódásukat a társalgás körülöttük zajló áramába maguknak kell "megszervezniük"! Heath leírásából kitűnik, hogy a kisgyermek e célból hatékonyan képesek hasznosítani a rendelkezésükre álló legfőbb nyelvi forrást: a felnőttek egymás közötti beszédét. A felnőttek körül csetlő-botló, lábaiknál játszadozó kisgyermek kezdetben egyes kikapott részeket ismételtetnek a körülöttük folyó társalgásból, majd kedvük szerint átalakítva, magukalkotta monológokba foglalják bele a felnőttek beszédéből megjegyzett megnyilatkozás-foszlányokat. A 26 hónapos Lem például a verandán játszva, anyja és egy szomszédasszony beszélgetésének fültanújaként így alakította át a maga számára az elhangzott társalgás egy-egy kiragadott elemét:

Anya: *She went to the doctor again.*
Megint elment a doktorhoz.
Lem: *Went to de doctor, doctor, tractor,*
dis my tractor, (kántálva) doctor on a tractor,

went to de doctor.

Ment a doktorhoz, doktor, traktor,
ez a traktorom, (kántálva) doktor egy trakto
ron, ment a doktorhoz.

Idővel aztán, ahogy a gyermek a nyelv eszközeinek az elsajátításában előrehalad, maga is megpróbál "betörni" a felnőttek társalgásába: megpróbálja kivívni partneri szerepét, érvényesíteni a beszéléshez való jogát. Így például mások beszélgetését hallgatva egy alkalmas ponton kérdést tesz fel az elhangzottak témaköréből, kommentárt fűz a hallottakhoz, vagy új témát vet fel. Kettő és négy éves kor között a traktori gyermekek monológyszerű, ismétlésekkel, variálással, alliterációkkal színezett, meglepően kreatív költői monológokkal próbálnak a folyó társalgásba bekapcsolódni, felhívni magukra a felnőttek vagy az idősebb gyerekek figyelmét vagy egyszerűen csak hangot adni élményeiknek. A két és fél éves Lem például, távoli hangszóra fülelve, így idézte fel egy héttel korábban a templomban átélt élményeit:

Way	Távol
Far	Messze
Now	Most
<i>It a church bell</i>	Egy harang az
<i>Ringin'</i>	Szól
<i>Dey singin'</i>	Énekelnek
<i>ringin'</i>	Harangoznak
<i>You hear it?</i>	Hallod?
<i>I hear it</i>	Én hallom
Far	Messze
Now	Most

Mindaz a nyelvre, a nyelv használatára vonatkozó tudás – s hozzá az emberi viszonylatokban szerzett jártasság –, amire a tractoni kisgyermeknek ily módon szert tesznek, felkészíti őket arra, hogy óvodás-, iskola-, majd felnőttkorba jutva a nemüknek és korosztályuknak megfelelő beszédműfajokat⁹ elsajátítsák: a fiúk a "rituális inzultusok" műfaját (ezen a konfliktus-

⁹ "Beszédműfajokon" a mindennapi élet, a közösségi és egyéni tevékenységek különböző formáihoz kapcsolódó beszélési módok, szöveg típusok értendők. (Ilyen beszédműfajoknak tekinthetők például a megnyitó beszéd, a miniszteri exposé, a vasárnapi prédikáció vagy a történetelmondás saját kultúránkban; a hősmonda vagy a medvének finnugor rokonainknál stb.) A beszédműfajok vagy beszédeselemek legfontosabb jellemzői: a téma, a stílusbeli sajátosságok (a nyelvtani szerkezetek és a szókincs megválasztása az adott beszédeselem megvalósulásakor); a szöveg belső szerkezete, valamint elhangzásának körülményei (kik között, mikor jöhet létre egy adott típusú beszédeselem) (*Bahtyin*, 1976; *Hymes*, 1975). Noha e belső szervező elvek köznapi beszédtevékenységünkben is jelen vannak, a "beszédműfajok" elnevezés használatát a jelen munkában – Bahtyin nyomán – a fent felsoroltakhoz hasonló, viszonylag megszilárdult, állandóbb jellegű, jól körülhatárolható szövegalkotási módokra korlátozzuk.

helyzetekben alkalmazott, az ellenfél felmenőit – leggyakrabban anyját vagy apját – érintő, rituális elemeket tartalmazó kölcsönös sértegetés értendő), a kislányok a különböző csoportos játékokhoz kapcsolódó (vagy csak úgy, a maguk örömeire előadott) improvizált játékdalokat; mindkét nem a közösség által nagyraértékelt, színes, kreatív nyelvi játékokban és képzeleti elemekben bővelkedő történetelmondást, valamint a vasárnapi gyülekezetben a himnuszokhoz és a közös imához kapcsolódó fantasztikus kollektív improvizációs teljesítményt.

(d) "Kövesd az írást!": Nyelvi szocializáció a roadville-i fehér munkásközösségben

A roadville-i gyermekek számára nem csupán a beszédfejlődés körülményei, az ezt szervező nevelési elvek mások, mint Tractonban: emberi és tárgyi környezetük, életük tér- és időbeli szerveződése is gyökeresen eltér a Tractonban szokásostól.

A tractoni kisbabák az egész közösség gyermekei, a roadville-iek elsősorban a szüleikéi. Tractonban nincs külön a gyermek számára kialakított térbeli és tárgyi környezet (a kicsik kétéves korukig szüleik ágyában alszanak, egyébként karban vagy ölben vannak), Roadville-ben van: a gyermek szobájában vagy a számára kialakított sarokban a kicsit csecsemőkorától kezdve színes képek – gyermekversek figurái – veszik körül, ágyacskájukban pedig különböző színű, alakú, anyagú kitömött vagy felfújható játékok hevernek. A roadville-i gyerekek élete időben is tagolt: meghatáro-

zott rend szerint etetik, mosdatják, altatják őket – a tractoniak e téren megérezéseiket és a gyermek jelzéseit követik.

Így tehát a roadville-i kisbabák a világ felfedezésében kezdettől fogva szert tehetnek a tárgyi világhoz kapcsolódó érzéki tapasztalatokra, világuk térben és időben körülhatárolt, tagolt. A tractoni kisbabák számára viszont a világról szerzett tapasztalatok legfőbb forrását az emberi, testi érzékletek jelentik. Életük szintere kezdettől fogva a tágabb családi vagy lakóközösség, mindennapi életük eseményeit, környezetükkel való kapcsolataikat nem valamiféle előre megszabott időbeli rend, hanem a spontaneitás, a kölcsönös megérezések alakítják.

Tér- és időhasználat, életstílus és emberi kapcsolatrendszerek különbségein túl az elérhető nyelvi minta, a beszédfejlődés körülményei, s az ezeket alakító alapvető nevelési elvek is gyökeresen eltérőek voltak a vizsgált két közösségben. Tractonban, mint láttuk, a kisbabákkal, kisgyermekkel való érintkezésben a "prototársalgási" formákat, az "egyszerűsített" regisztert nem alkalmazzák, Roadville-ben viszont igen. Az itteni gyermekeknek szóló beszédben a "gyermekközpontú kommunikáció" legfontosabb ismérvei: a szándék- és jelentéstulajdonításra épülő korai "társalgási" formák, a gyermek megnyilatkozásainak megisméltése, kibővítése, értelmezése, az "egyszerűsített" beszédmód jellegzetes eljárásai (a mondattani, hangtani, szókincsbeli egyszerűsítés, valamint a beszéd hangzó oldalának jellegzetes módosulásai: a magas hangfekvés, a lassú beszédtempó, az eltúlzott intonációs kon-

túrok használata) egyaránt megtalálhatók.

A gyermekek beszédfejlődéséhez való viszony, s az e viszonyt meghatározó alapvető nevelési elvek különbségei az aktív beszédfejlődés kezdetén még inkább nyilvánvalóvá válnak. Tractonban a gyerekek megtanulnak beszélni, Roadville-ben megtanítják őket. Megtanítani a gyermeket helyesen beszélni – Roadville-ben ez a nevelés egyik (gyakran expliciten is megfogalmazott) központi célja, morális felelősség-érzetből fakadó szülői kötelesség. A nyelv elsajátítása itt egyértelműen a szülő vezetésével megy végbe: ő dönti el, mit kell gyermekének megismernie, mit kell mondania a megismert dologról és hogyan.

Ez az intenzív tanítási–tanulási folyamat a mindennapi társalgás keretében megy végbe. A szülő közli gyermekével a mesekönyvben szereplő vagy a környezetben látható személyek, cselekvések, tárgyak nevét (később tulajdonságaikat, illetve a velük kapcsolatos legfontosabb tudnivalókat), majd újra és újra visszakérdezi tőle ezt az információt. Ha a kisgyermek nem a szülő által elvárt szóval válaszol, újra és újra kijavítják: alternatív, a megadottól eltérő megnevezést akkor sem fogadnak el, ha az esetleg nyelvileg teljes mértékben elfogadható lenne. A későbbiekben a roadville-i gyerekeknek – szülői kérdésre vagy felszólításra – tőlük telhetően ugyanilyen pontosan fel kell mondaniuk az új játékokhoz fűzött szülői magyarázatokat, a helyes és helytelen magatartást kísérő kommentárokat, történeteket és ezek tanulságait. A tanulak ellenőrzésének egyik legfontosabb eszköze a *tesztkérdés*: a két- és négyéves kor közötti roadville-i

gyermeknek szóló beszédben ez a legfontosabb kérdéstípus¹⁰.¹⁰ "Mindig kérdezem őket és kigondolom, hogy még mi mindent kéne tudniuk. Mindenfélét kérdegetek Sallytól, így tanul a világról" – magyarázta például a kutatónak az egyik roadville-i asszony.

Az ily módon végbemenő beszédtanítás célja ket-tős: a kisgyermeknek meg kell tanulnia helyesen – a közösség udvariassági szabályainak megfelelően – beszélni, és meg kell tanulnia helyes (=igaz) dolgokat mondani. "Egy csomó *kell*-en nőttünk fel otthon: "Így és így *kell* tenned"; "Azt *kell* mondani: "köszönöm"; "bocsánat"; "Írnod *kell* egy köszönő szót."; "Elnézést", "bocsánat" és "köszönöm" – ezt fontos volt mondani, ez mutatja, milyen fajta ember az illető. Ha nem tudtuk megtanulni helyesen mondani a dolgokat, úgy tűnt, azt gondolják (ti. a szülők), hogy semmit sem tudunk helyesen megtanulni."

Ez a tanító, visszakérdező, ismeretátadási, nevelési mód, amelyben a nyelv tanítása világismeret-átadás-sal, morális elvekkkel és illemtanoktatással fonódik össze, a közösség múltját és mindennapi életét átható bibliai elvekben gyökeredzik. A roadville-iek fundamentalista protestáns vallási elveket követnek: az istentiszteleten hallottak, a vasárnapi iskolában vagy a házasok számára szervezett egyházi tanfolyamon tanultak egyaránt a tízparancs és a bibliai elvek szerinti gyer-

¹⁰ Tesztkérdésnek nevezzük a kérdéseknek azt a típusát, amelyre a kérdező személy ismeri a választ, és beszédpartnerétől ezt az előre megszabott választ várja el. (Tehát a kérdés mintegy "teszteli" a partner ismereteit; innen ered az elnevezés.) Tipikusan ilyenek például a kisgyermeknek gyakran feltett "Mi ez?"; "Milyen színű ez?" típusú kérdések.

meknevelésre buzdítják őket. S nem is csupán az elvek hatnak a nevelésre, hanem a vallási tevékenységhez kötődő nyelvhasználat, az igehirdetés, az egyházi oktatás során megtapasztalt ismeretátadási mód is hatással van a felnőtt-gyerek beszédkapcsolatra, a szülői "vezetési stílusra". A vallási ismeretek, a valláserkölcsi elvek abszolút jellegűek: örök időkre szólnak és megváltoztathatatlanok. Elsajátításuk útja: hinni kell igaz voltukban, pontosan megjegyezni, s ha kell, változatlanul felmondani – és az élet mindennapjaiban alkalmazni, megvalósítani – a hallottakat, olvasottakat. Eltérő értelmezésükre vagy – a visszaadás során – eltérő nyelvi kifejezések használatára nincs lehetőség.

A roadville-i gyerekek kicsi gyermekkoruktól kezdve vallási nevelésben részesülnek. Ennek keretében – az életkori adottságaik által lehetséges mértékben – bibliai verseket kell felmondaniuk, bibliai kvízzjátékok kérdéseire kell válaszolniuk a Bibliában szereplő személyek, helyszínek, események megnevezésével. Előre elvárt válaszok megadása, a hallottak pontos, lehetőleg szó szerinti felmondása tehát a templomban éppúgy kötelező számukra mint odahaza: a tőlük elvárt nyelvhasználati módok, a nyelvhasználattal kapcsolatos korai tapasztalatok így módon egybeesnek a roadville-i gyerekek nevelődésének e két színterén. S otthon vagy a templomban, a nyelvhasználat témabeli különbségein túl a rejtett vagy nyílt nevelési cél is ugyanaz: a helyes nyelvhasználat, az "igaz szó" út a helyes magatartáshoz, a helyes magatartás pedig elvezet az emberek által nagyrabecsült és Istennek tetsző személyiség kialakulásához.

Ez a nyelvi szocializáció egyben (mint minden közösségben) a felnőtt élet beszédműfajaira is felkészíti a gyermekeket. Roadville-ben a felnőttek szóbeli kultúrájának legfontosabb "műfaja" a baráti vagy ünnepi összejöveteleken elmondott történet. Ezek a történetek olyan valóságképek, amilyen egy elbeszélés egyáltalán csak lehet: az elbeszélt esemény körülményeinek pontos leírása, a történetek időbeli rendjének pontos betartása, a szereplők szavainak egyenes beszédben történő, lehetőleg szó szerinti idézése gyermek és felnőtt elbeszélő számára egyaránt kötelező Roadville-ben. A történetek gyakran építő tartalmúak, s az erkölcsi tanulság megfogalmazásával, a témához illő bibliai idézettel vagy közmondással zárulnak.

S hogy e két, térben, élet- és munkakörülmények tekintetében közeli, értékekben és kultúrában annál inkább távolos közösség összevetését továbbfűzzük: Roadville-ben a tractoniak színes, fantáziadús, az igazságnak éppen csak a magját tartalmazó történeteit színtiszta hazugságnak tartanak, Tractonban pedig a roadville-i "jó sztorikat" nem is tekintenek történetnek, hiszen hiányzik belőlük a mesélés, az elbeszélés lényege: a központi hős tetteit felnagyító, a legyőzött nehézségeket merészen eltúlzó, szárnyaló fantázia.

(e) Beszédműfajok a legkorábbi életkortól kezdve: nyelvi szocializáció hagyományos cigány nyelvi közösségekben

A korábbiakban – a tractoni és a roadville-i gyerekek nyelvi szocializációja kapcsán – már találkozhattunk a "beszédműfajok" fogalmával. Az ott elfogadott meghatározás szerint (l. 9. jegyzet) a beszédműfajok viszony-

lag megszilárdult, szabályszerű nyelvi és szerkezeti sajátosságokat mutató, kulturálisan meghatározott szövegalkotási módok. Az adott közösséget jellemző beszédműfajok elsajátítása a nyelvi szocializáció folyamatának során megy végbe, annak egyik eredménye. Az egyes kultúrák, etnikai-nyelvi közösségek azonban jelentősen különbözhetnek abban, hogy mikor vezetik be, mikor teszik a kisgyermek számára hozzáférhetővé a felnőtt társadalomban használatos beszédműfajokat. (Hogy mikor kerül erre sor, és mi lesz a sorrend, abban többek között az is szerepet játszik, hogy milyen relatív fontosságot tulajdonítanak az illető közösség tagjai az egyes beszédműfajoknak, mennyire érzik azt kultúrájuk alapvető, lényegi tartozékának.) A "gyermekcentrikus" (a felnőtt-gyermek kommunikációban a gyermek perspektíváját elfogadó, az ő szintjéhez alkalmazkodó) kultúrákban a beszédműfajok megismertetése a kisgyermekkel viszonylag kései fejlemény. Ezekben a kultúrákban, amint láttuk, a nyelvhasználat érvényben lévő mintái, szabályai egy, a gyermek adott szintjéhez alkalmazkodó, egyszerűsített beszédmódot "írnak elő" a felnőttek számára. Márpedig a beszédműfajok rendszerint bonyolultabb szerkezetű szövegek. Így hát a felnőtt-gyermek nyelvi interakció "gyermekközpontú" mintáját követő társadalmakban a kisgyermek bizonyos szintű nyelvi és szociális érettsége mintegy előfeltetele annak, hogy a

nekik szánt nyelvi mintában a fenti értelemben vett beszédműfajok megjelenjenek.

Vannak azonban olyan kultúrák, ahol a közösség nyelvhasználatának tipikus beszédműfajai – vagy legalábbis ezeknek egyes jellegzetes vonásai – már igen korán megtalálhatók a kisgyermekeknek szóló beszédben. Így például hazai cigányságunk hagyomány-őrző csoportjainak nyelvi szocializációs eljárásait vizsgálva¹¹ azt találtuk: a cigány nyelvi közösségek orális kultúráját (szóbeliségét) jellemző legfontosabb beszédműfajok (illetve ezek egyes szerkezeti-stílusbeli sajátosságai) igen korán, az “egyszerűsített regiszterrel” egyidőben, azzal sajátos módon összefonódva jelennek meg a kisgyermekeknek szóló beszédben.

A cigányságunk körében élő beszédműfajok – például mesék, “történetek” (rövid, csattanós, adomaszerű szövegek), viccek, elbeszélések a régmúltról

¹¹ A vizsgálatot 1985-86-ban végeztük, elsősorban az indiai eredetű cigány (románi) nyelvet beszélő, cigány–magyar kétnyelvű csoportok körében. (Ezt a nyelvet Magyarországon jelenleg mintegy száz-ezer ember – cigány lakosságunk mintegy egynegyede – beszéli.) A vizsgálat során elsősorban olyan településeken végeztünk adatgyűjtést, amelyekről a korábbi néprajzi, népzenei gyűjtések során már kiderült, hogy valamilyen mértékben még őriznek néprajzi hagyományt. Az alább idézett szövegek többségét egy, az oláh cigány nyelvjárás egyik alldialektusát beszélő, északmagyarországi közösségben gyűjtötte a vizsgálat egyik munkatársa, Szegő Judit. Az idézett cigány nyelvű szövegekben időnként magyar elemek is előfordulnak; ez a hosszú idő óta fennálló cigány–magyar kétnyelvűség természetes következménye. A cigány szövegekben előforduló magyar elemeket, szövegrészeket ritkított szedéssel jelöljük. (Ez a cigány szóként ragozott magyar kölcsönzavakat természetesen nem érinti: ez utóbbiak nyelvészeti szempontból cigány nyelvi elemeknek tekintendők.) A magyarországi cigányság kétnyelvűségéről, illetve az ismertetett vizsgálatról részletesebben l. Réger, 1987, 1988.

vagy az átélt jeles eseményekről – többsége a környező népek kultúrájában is fellelhető. Nyelvi és szerkezeti sajátosságait, a szövegépítés belső szervező elveit tekintve azonban ezek a beszédműfajok már korántsem egyneműek a szomszédok körében talált változatokkal. Korábbi néprajzi, népzenei kutatások, valamint saját kutatói tapasztalataink alapján e tekintetben elsősorban a következő jellegzetességek érdemelnek figyelmet:

- Néprajz- és népzene kutatók (például Nagy, 1975, 1978; Kovalcsik, 1985) véleménye megegyezik abban, hogy a cigány közösségekben gyűjtött néprajzi alkotások – például népmesék, dalok – általában *lazább szerkesztésűek, improvizatívabbak* az európai folklór párhuzamos alkotásainál. A cigány szóbeli kultúra alkotásaiban ugyanis – ellentétben az európai folklór kötöttebb, személytelenebb jellegével – gyakran megjelennek a közösség által átélt események vagy a mesélő, illetve énekes egyéni sorsa, érzelmei, életének konkrét eseményei. (Nagy Olga erdélyi mesekutató szerint az ilyen típusú mesemondás a mese fejlődésének legarchaikusabb fázisát képviseli, amikor a mese még része az adott közösség mindennapi életének, s a mesemondás még természetes, magától értetődő tevékenységnek számít, amelyet a közösség minden tagja gyakorol.)
- A cigány szóbeliség alkotásainak másik fontos sajátossága az *előadó szoros kapcsolata hallgatóságával*. Az elbeszélő, az énekes mindig szól valakihez, mesében, dalban gyakori jelenség a "címezett" közvetlen megszólítása. A hallgatók közbeszólhat-

nak, rákérdezhetnek egy-egy eseményre, kommentálják azt vagy utalnak egy-egy konkrét esetre. A különböző szövegtípusok használata tehát alapvetően együttműködésen alapuló – interaktív jellegű – tevékenység (Kovalcsik, 1985).

- További – témánk szempontjából igen fontos – sajátossága a cigány néprajzi alkotásoknak az *erős párbeszédes jelleg*, amely az epikus és a lírai műfajokat (mese, ballada vagy a lírai "lassú dal") egyaránt jellemzi (Hajdú, 1962; Kovalcsik, 1985). (A magyar népköltészetben a párbeszédes jelleg leginkább az epikus műfajok sajátja.)

A szóbeliség, az orális kultúra ilyen sajátosságai a következő – ismereteink szerint egyedülálló – jelenségeket eredményezi a kisgyermeknek szóló beszédben:

Párbeszéd-modellálás. A fentiekben a kisbaba és anyja, gondozója között folyó társalgás kapcsán már érintettük a "párbeszéd-modellálás" jelenségét: azt az eljárást, hogy az anya beszélni még nem tudó vagy valamilyen más okból nem válaszoló gyermeke helyett a saját kérdését maga válaszolja meg. Az e jelenségről rendelkezésünkre álló leírások azt mutatják, hogy a párbeszéd-modellálás során produkált kérdés-válasz párok tartalmilag és terjedelmükben egyaránt szűkre szabottak. Ez az egyszemélyes párbeszéd – mint a kisgyermeknek szóló beszéd általában – a jelenben folyó vagy legfeljebb a közvetlen múltban áltélt, illetve a közvetlen jövőben bekövetkező eseményekből meríti témáját. Terjedelmileg pedig többnyire két – de

legfeljebb néhány – ún. "turn"-nek¹² felel meg.

Ez az ösztönös társalgási (és egyben beszédtanítási) stratégia cigány adatközlőink körében is megtalálható. Így például viszonylag rövid terjedelemben, közvetlenül átélt eseményt ír le a következő "párbeszéd", amelyet a hathónapos Déneskének rögtönzött édesanyja:

"Kaj szamah agye, Dénes?"	"Hol voltunk ma, Dénes?"
"Ka orvoso."	"Orvosnál."
"Szo phendah tut?"	"Mit mondott neked?"
"O Déneso naszvaloj lo."	"A Dénes beteg."
Iszkirindah leszke draba.	Felírt neki orvosságot.

Vizsgálati anyagunkban azonban e jelenség egy másik, szokatlan változata is felbukkan: az anya által improvizált, számos "turn"-ből álló, hosszú, színes párbeszédek. Ezeknek a témája gyakran már nem a közvetlenül átélt vagy éppen folyó esemény, hanem a gyermek jövőbeni élete: jövőbeni feladatai, tevékenységei, iskolás vagy felnőtt korának várható konfliktusai, életeinek nagy valószínűséggel bekövetkező kisebb vagy nagyobb eseményei – s mindez nemegyszer meghökkentően aprólékos, mesészerű vagy éppen drámai megjelenítésben. Egy ilyen rögtönzött "párbeszéd" egyik részletét mutatja az alábbi – vásári jelenetet leíró – szövegrészlet. A párbeszéd főszereplője, a szöveg "címtettje" a felvétel időpontjában mindössze hat-

¹² Turn: a dialógus egysége, az a nyelvi megnyilatkozás (vagy nyelvi megnyilatkozásoknak az a szakasza), amellyel a dialógus egy-egy adott pontján a beszédpartnerek valamelyike a társalgás menetéhez hozzájárul (például egy kérdés vagy a kérdésre adott válasz).

hónapos Déneske.

<i>Mistoj de!</i>	Jól van, na!
<i>Muro sav zsál tár,</i>	Elmegy a kisfiam,
<i>ugye muro sav?</i>	ugye, kisfiam?
<i>“Kaj zsász, Dénes?”</i>	“Hová mész, Dénes?”
<i>“Ande bári fóro.”</i>	“A nagy vásárba.
<i>Ingrah e grahten.”</i>	Visszük a lovakat.”
<i>“Szode graszten ingreh,</i>	“Hány lovat viszel,
<i>Dénes?”</i>	Dénes?”
<i>“Duj vagy trínen!</i>	“Kettőt vagy hármat!
<i>(...)</i>	<i>(...)</i>
<i>zsász tár mure dadesza;</i>	megyünk apámmal;
<i>Duj zsene, biknasza,</i>	Ketten, eladunk,
<i>paruvasz,</i>	cserélünk,
<i>kinasz cine khúren;”</i>	veszünk kiscsikókat;”
<i>“Haj szo kereh lenca,</i>	“Hát mit csinálsz velük,
<i>Dénes?”</i>	Dénes?”
<i>“Haj me kamav e cine</i>	“Hát én szeretem a kis
<i>khúren!</i>	csikókat!
<i>Maj zsáv, asztarav andr</i>	Majd megyek, befogok a
<i>ando vurdon, haj/ kidav</i>	szekérbe és/ felszedem a
<i>opre e bute xurde savoren,</i>	sok apró gyereket, a
<i>po vurdon, me pale trádav</i>	szekérre, én meg hajtom”
<i>pe lesz” – ugye mokam?</i>	– ugye kisfiam?
<i>Trádel muro baro sav e</i>	Hajtja a nagy fiam a lo
<i>grahnten!</i>	vakat!

(Ugyanezen a felvételen más hasonló jellegű “párbeszédek” témája: Déneske otthoni feladata, a lovak gondozása; konfliktusai az iskolában és leendő házasa-

ságában(!); az örökség kérdése a szülők halála után stb.) Ezen túl a párbeszéd-modellálás egy másik – immáron ténylegesen drámai – változata is előfordul vizsgálati anyagunkban: ekkor az anya kérdéseire a beszélni még nem tudó gyermek helyett nem maga az anya, hanem egy másik személy, például a kisbaba egy idősebb testvére válaszol – a baba nevében. Ilyen az alábbi példa:

(A fiatal mama lábraállítva tartja öthónapos kislányát, Pityinkát; nagyobbik gyermekével, Kincsó nevű ötéves fiával őt nézik, neki beszélnek, énekbeszédszerű, a szöveg egy részében zenei dallamként leírható hanghordozással)

Anya: <i>"Kaj szanasz?"</i>	"Hol voltál?"
Kincsó: <i>"Me zsej ande bolta!"</i>	"Megyek a boltba!"
Anya: <i>"Minek?"</i>	"Minek?"
Kincsó: <i>"Kinav góje!"</i>	"Veszek kolbászt!"
Anya: <i>"Ha nke?"</i>	"Hát még?"
Kincsó: <i>"Haj mánro"</i>	"Hát kenyeret"
Anya: <i>"Ha nke?"</i>	"És még?"
Kincsó: <i>"Haj tejföli"</i>	"És tejfölt"
Anya: <i>"Ha nke?"</i>	"És még?"
Kincsó: <i>"Haj mánro"</i>	"És kenyeret"
Anya: <i>"Haj kaszke kineh lesz?"</i>	"És kinek veszed?"
Kincsó: <i>"Tuke!"</i>	"Neked!"
Anya: <i>"Mange?"</i>	"Nekem?"
<i>Hát szo keram me lenca?</i>	Hát mit csináljak "ezekkel?"
Kincsó: <i>"Kiravesz lesz!"</i>	"Megfőzöd."

Anya: "Te kiravav le
cinake."

"Megfőzöm a kicsinek."

Valószínűleg nem járunk messze az igazságtól, ha azt gondoljuk: a kisgyermeknek szóló beszédben tapasztalt virtuóz improvizációs készség, a párbeszédmodellálás tartalmi, terjedelmi és személyközi kitágítása a cigány orális kultúra fenti sajátosságainak köszönhető.

Mesemondás a legfiatalabb életkortól kezdve. Kutatásunk során meglepve tapasztaltuk: a mesében a cigány kisgyermeknek gyakran már a legfiatalabb életkortól kezdve része van, kettős értelemben is: *hallgatóként*, úgy, hogy csecsemőkorától kezdve mesét mondanak neki, és *szereplőként*, úgy, hogy a mese szereplői között olykor maga is megjelenik.

A csecsemőknek vagy a beszélni tanuló kisgyermeknek szóló mesék előadási módja sok tekintetben a korábban ismertetett, "sztenderd" gyermekcentrikus kommunikáció jellegzetes módosulásait mutatja. Az eltúlzott, időnként énekbeszédszerű, kántálásba hajló mondatdallamok, a lassú beszétempó, a gyakori megszólítás félreérthetetlenül jelzi, hogy egészen kicsi gyermeknek szól a mese. A mesemondás, úgy tűnik, a csecsemők, kisgyermek szórakoztatására, megnyugtatóására szolgál. Azt a mintegy 10 percnyi, bonyolult felépítésű mesét, amelynek kezdő és záró sorait az alábbiakban idézzük, szintén a hat hónapos Déneskének mesélte édesapja. (A mese két árván maradt testvér, az aranyat nevető-síró lány és bátyja megpróbáltatásairól és győzelméről szól.)

No, akának mingyár
szóvel tar muro
Dénes;
Phenáv lesz ek
sukár paramics.
Szasz kaj nasz,
gede ret te n avilo,

csi paramics cs avilo.
Szah ek cino rakhlóro.
Á k cini rakhlóri.
Godolenge múle lengi
dej thaj lengo dad.
Náj szo keren penge
csore(n);
Zsálás mendegélni,
mendegél.,
pale ek gav po káver,

te roden peng

ek kotor mánro k..

(...)

Nagyon de nagyon
báro bev kerde,
te xanasz, penasz.
V ame kothe szamasz,
haj phendem te den vi
tuk ek kokalo,
muro sav,
ande tye vasz,
ke nasz khére tji dej

No, most mindjárt

elalszik

Dénesem;

Mondok neki egy

szép mesét.

Hol volt, hol nem volt,

ha ez az este nem lett
volna,

mese sem lett volna.

Volt egy kicsi fiúcska.

Meg egy kicsi kislány.

Meghalt nekik az anyjuk

meg az apjuk.

Nincs mit tenniük

szegényeknek;

Mentek, mendegélnek,

mendegélnek.,

az egyik faluból a másik
ba,

hogyan keressenek maguk

nak

egy darab kenyeret..

Nagyon de nagyon nagy

lakodalmat csaptak,

ettek, ittak.

Mi is ott voltunk,

és mondtam, hogy neked is

adjanak egy csontot,

kisfiam,

a kezébe,

mert nem volt itthon az

anyád

<i>haj roveszasz.</i>	és sirtál.
(megcsókolja a gyermeket)	
De közbe ugye <i>la phura</i>	De közbe ugye az öreg
<i>boszorka pale pe stár</i>	boszorkát viszont négy
<i>riga sinde la.</i>	részre vágják.
Haj örökre, de örökre,	És örökre, de örökre,
örökre	örökre és örökre/
haj örökre / <i>sude la,</i>	eldobták,
<i>Haj meg vi lako poro/</i>	És még a porát is/
<i>la balvalate mukhle.</i>	a szélnek hagyták.
<i>No, gede szasz</i>	No, hát így volt,
kérlek szépen,	kérlek szépen, Déneském,
Déneském	
<i>gede paramicsi.</i>	ez a mese.

"Tesztkérdések" a felnőtt–gyerek kommunikációban és a cigány elbeszélő beszédműfajokban. A korábbiakban már többször is szó esett a kérdések fontosságáról a kisgyermeknek szóló beszédben. Nem említettük azonban, hogy – szerepkörüket, funkciójukat tekintve – a kérdések sokfélék lehetnek, s olyan szempontból is erősen különbözhetnek, hogy milyen válasz adható rájuk. A kérdő mondat legismertebb szerepköre az információkérés, de túl ezen kifejezhet például felszólítást (*Miért nem csukod be az ablakot?*); szolgálhatja egy előzőleg elhangzott közlés visszajelzését (például A.: *Alszik a baba.* B.: *Valóban?*); kérheti az elhangzott és rosszul értett megnyilatkozás megismétlését (*Hm?*; *Tessék?*) stb. Emellettük azt is, hogy a kisgyermeknek szánt beszédben általában meglehetősen gyakran hangzanak el ún. "tesztkérdések": olyan kérdések, amelyekre a kérdező személy ismeri a vá-

Haj gurumne?
És tehene?

Dó.
Kettő.

Haj gurumne?
És tehene?

Do.
Kettő.

Zsán te fejín tuke i thud?
Mennek fejni neked a tejet?

(helyeslőleg) *Ehe.*

Haj cine bornyúvure szí lesz?
Hát kisborjúi vannak neki?

He.

Szode?
Hány?

Du.
Kettő.

Tehára kasz asztarasz andre
te zsász kastende?
Reggel mit fogunk be,
hogymenjünk fáért?

.../Csanyúve.
.../ a Sanyót (ló neve)

Kon trádel?
Ki hajt?

Me.
Én.

Haj szosza malavesz?
És mivel ütöd? (ti. a lovakat)

Bicszosza.
Ostorral.

Haj kasza zszasz?
És kivel mész?

Duj zséne.
Ketten.

A kisgyermek ilyen módon való beszélgetése, ismereteiknek, tudásuknak ilyen módon való bemutatása öröm, mulatság, humor és büszkeség forrása felnőtt környezetük számára.

Ami a "tesztkérdések" további használatát illeti, az európai és angolszász kultúrákon belül a gyermek értelmi- és beszédfejlődésének előrehaladtával ez a kérdéstípus elveszíti jelentőségét a családi kommunikációban. Tesztkérdések használata ezután már kizárólag az oktatási helyzetben tekinthető helyénvalónak. Cigány közösségek élőszóbeli kultúrájának egyes elbeszélő műfajaiban ugyanakkor a felnőtt korúak is használják ezt a kérdéstípust: a közösen átélt események, a közösség által őrzött hagyományok felidézésekor ugyanis a hallgatóság egy-egy tagja pontosan ilyen típusú kérdésekkel "vizsgáztathatja" a mesélőt. Ilyen jellegű – elbeszélésbe ékelt – párbeszédet mutat be az alábbi szövegrészlet. (Az idézett történetet elbeszélő nagyecsed i asszony lánya lakodalmát meséli el az események részleteit egyébként pontosan ismerő hallgatóságnak.)

mesélő

egy asszony a hallgatóságból

*Sz avja de pal odi,
kana xale, pile?
Mi történt azután,
mikor ettek, ittak?*

Khel(d)e, gijabarde, mulatinde.
Táncoltak, énekeltek, mulattak.

*Szave?
Melyikek?*

O phure roma.
Az öreg cigányok.

*Ka?
Hol?*

P udvara.
Az udvaron.

*Karing?
Merrefele?*

Khére, ke mande, p udvara.
Otthon, nálam, az udvaron.

*Hát o terne karing hasz?
Hát a fiatalok merre vol-
tak?*

Karing szo dikhasz.
Maj palal.
O phüre hasz anglal,
o terne hasz maj palal.
Amerre láttak.
Hátrább.
Az öregek elől voltak,
a fiatalok hátrább.

*Kaszki hasz e banda?
Kié volt a banda?*

E/phure romengi
Az/ öreg cigányoké.

És *pal odi*?
És azután?

Pal odi hasz e ternenge.
Azután a fiataloké.

Ez az!

Joggal felvetődhet a kérdés: milyen célt szolgál a mesélő ilyen módon való kérdezgetése? Feltevésünk szerint az elhangzó kérdések valamiképpen a közösen átélt fontos esemény, illetve a közösség által őrzött hagyomány pontos és részletes felidézését szolgálják – elősegítve ezáltal jeles esemény vagy a fontosnak érzett hagyomány mélyebb, pontosabb rögzítését a kollektív emlékezetbe.

Az ilyen típusú elbeszélő szövegek alapján joggal feltételezhetjük: az előbbieken megállapított tény, a tesztkérdések magas gyakorisága a kisgyermeknek szóló beszédben nem független e kérdéstípus felnőttkori alkalmazásától. A cigány felnőttek, amikor a kisgyermeknek tesztkérdéseket tesznek fel, olyan nyelvhasználatra adnak mintát, amely – ellentétben a más kultúrákban tapasztalt tendenciával – a gyermek későbbi életében sem válik feleslegessé.

Az ismertett jelenségek azt mutatják: a cigányság sajátos etnikai hagyományai, a közösségben használt beszédműfajok, szövegtípusok belső szerveződési elevei, mintái mélyen befolyásolják a kisgyermeknek szóló beszédet, s magyarázatot adnak annak a környező kultúráétól eltérő vonásaira. A cigány nyelvi közösségekben a kisgyermeknek szóló beszéd már igen

korán (a gyermek aktuális nyelvi szintjét jóval meghaladó bonyolultsággal) olyan nyelvi mintákat közvetít, amelyek lényeges alkotórészei az adott közösség szóbeli kultúrájának. Ezek a nyelvi minták a későbbiekben – meghatározott beszédhelyzetekben – megfelelő beszédmodot jelentenek majd a felnövő gyermek számára.

5. Szocializáció és nyelvi szocializáció

Az ismertetett példák azt mutatják: a nyelvhez vezető utak szélsőségesen különbözőek lehetnek. Társadalmi szerkezet és kultúra: a közösséget jellemző társadalmi, emberi viszonylatok, viselkedési és beszélési módok, értékek, hitek és hiedelmek egyes elemei – rejtetten vagy nyíltan – kezdettől fogva jelen vannak a gyermek és környezete közötti beszédkapcsolatban, s szerepet játszanak a kisgyermeknek szóló beszéd alakulásában. S ezek a tényezők nem csupán a gyermeknek szóló beszédet, hanem a *gyermeki beszédet magát is* alakítják. Mit mond a kisgyermek, milyen sorrendben tanul meg egyes nyelvi elemeket, szerkezeteket – ez *bizonyos mértékben* a környezettől is függhet (persze korántsem csak attól függ). Amint láthattuk, a különböző társadalmak más és más helyzetekben, más és más szerepkörökben bátorítják a kisgyermek nyelvi tevékenységét: ez elősegítheti bizonyos nyelvi elemek, szabályok, nyelvhasználati módok elsajátítását, s hátráltatja másokét. (Erre a fent bemutatott eseteken kívül egyetlen további példa: a japán anya-

nyelvű gyerekek bizonyos udvariasságot, tiszteletadást kifejező, bonyolultabb nyelvi formákat gyorsabban sajátítanak el, mint más egyszerűbb szerkezeteket, mivel környezetük ezek használatát bátorítja, l. *Clancy*, 1985.) Végül pedig a beszédfejlődés társadalmi környezete – meghatározott keretek között – a tanulás módját is befolyásolhatja: az eltérő nyelvi minta, az eltérő interakciós módok eltérő tanulási stratégiákat tesznek lehetővé a kisgyermek számára a nyelv elsajátításában. A nyelvhez vezető utak tehát nemcsak a külső körülmények tekintetében alakulhatnak eltérően!

Schieffelin és *Ochs* a gyermek és gondozója közötti kapcsolatban a kommunikáció két alaptípusát különbözteti meg. A *gyermekközpontú* változatban a felnőtt (vagy a kisbabával, kisgyermekkel kommunikáló idősebb gyerek) témaválasztásban, beszédmódban és a beszédmegértési stratégiák megválasztásában egyaránt a gyermekhez alkalmazkodik, az ő perspektíváját teszi magáévá. (Ugyanakkor, amint erre korábban utaltunk, ez a fajta beállítódás az adott kultúrákban egy tágabb kommunikációs minta része, hiszen fogytékos nyelvtudású felnőtt beszédpartner esetében is ilyen formát ölt a beszéd.) A nyelvi szocializáció fent bemutatott típusai közül – az európai és tengerentúli angolszász iskolázott társadalmi csoportok “sztenderd” modelljén túl – voltaképpen a hagyományos cigány közösségekben, illetve a roadville-i fehér munkásközösségben alkalmazott kommunikációs módokat is ide sorolhatjuk. (Ez utóbbiak a gyermekközpontú kommunikációnak az orális etnikai kultúra, illetve a vallási tradíció által sajátosan színezett válfajait alkotják.) A

másik típus, a *helyzetközpontú* kommunikáció esetében a gyermektől várják el, hogy az éppen felmerülő beszédhelyzet kívánalmaihoz alkalmazkodjék, s ebben a közösség által elvárt módon nyilatkozzék meg. (Mivel a gyermek kezdetben erre még nem képes, helyzetközpontú kommunikáció esetén gyakori jelenség, hogy a felnőtt közli a gyermekkel az adott helyzetnek megfelelő megnyilatkozást, majd ezt megismélteti a gyermekkel – egy harmadik személynek címezve.) Ilyen típusú a szamoai és a kaluli társadalmakban alkalmazott kommunikáció, de ide sorolhatjuk a traktói változatot is, hiszen a kisgyermek itt is egy-egy adott beszédhelyzet követelményeivel szembeesülnek, amelyben a megfelelő kommunikációs és viselkedési módokat saját maguknak kell megtalálniuk.

A gyermekközpontú, illetve helyzetközpontú kommunikációs módok alkalmazása persze nem egyszer és mindenkorra szól, s használatuk nem is teljesen független egymástól. Általában elmondható: ugyanazon közösségen belül, ugyanazon kisgyermeknek szóló beszéd sem mindig egyformán gyermekközpontú. Hogy mennyire az, függhet a beszédpartnertől (az apák beszéde például általában kevésbé "gyermekközpontú" mint az anyáké), a beszédhelyzettől (Japánban például a gondozók sokkal inkább alkalmazkodnak a kisgyermekhez, ha kettesben vannak vele, mintha nagyobb nyilvánosság előtt beszélnek hozzá) és függhet más egyéb tényezőktől is. S a fejlődés meghatározott pontján, a kisgyermek nyelvi tudásának gyarapodásával, a gyermekközpontú kommunikáció természetes módon vált át helyzetközpontúra. (Hogy

ez pontosan mikor, a fejlődés mely pontján következik be, az közösségtől, kultúrától függően változhat.)

S a fenti különbség csupán a legalapvetőbb: ezen túl a kisgyermek és környezete közötti beszédkapcsolat, a nyelvi szocializáció folyamata több más tekintetben is eltérően alakulhat a különböző kultúrákban. Van, ahol a kétszereplős (diádikus) beszédkapcsolat a tipikus, másutt a három vagy többszereplős az általános.¹³ Egyes kultúrákban kreatív nyelvi magatartásra – s a nyelven át a világ felfedezésére – ösztönzik a kisgyermeket, másutt szigorú mintakövetésre (és ami ezzel együtt jár, megszabott ismeretkészlet elsajátítására). Van, ahol a nyelvi szocializáció során a kisgyermek – a felnőttek segítségével megismert mese- és gyermekkönyvek révén – bizonyos írásbeliséggel kapcsolatos tapasztalatokra is szert tehet, másutt a nyelvre, a nyelvhasználatra vonatkozó ismereteit kizárólag az emberi beszédből, az orális kultúrával, a beszélt nyelvvel kapcsolatos tapasztalataiból merítheti.

Bármelyik szempontot vizsgáljuk is azonban, annyi mindenképpen nyilvánvaló: a gondozó–gyermek beszédkapcsolat az adott kultúra része, a kisgyermeknek szóló beszéd a szorosán vett nyelvi üzeneten túl kulturális és társadalmi információkat is közvetít a gyermek számára, s korántsem csupán a tartalmi tényezőkön át: a szülői, gondozói beszéd *formai sajátosságai*, illetve *a nyelvi interakciók szerveződése* maga is hordoz

¹³ Ennek alakulását a kulturális tényezőkön túl a lakótér, a lakóhelyi környezet is befolyásolja: a 60-90 embernek otthont adó kaluli "hosszszúházban" vagy a külső-belső falakkal nem rendelkező szamoai építményekben nehezen is maradhatna tartósan "kétszereplős" ez a beszédkapcsolat!

társadalmi és kulturális információt, s ezáltal a szorosan vett nyelvi tényezők *maguk is részei a szocializáció eszköztárának*. Amikor például az anya kisgyermekére nehezen érthető vagy hiányos közlését kibővíti, akkor az adott konkrét nyelvi eljáráson túl egyben *feltevést fogalmaz meg* – és próbál ki – egy nem egészen egyértelmű megnyilatkozás jelentésével kapcsolatban. Ugyanazon kultúrán belül felnőtt, nyelvileg egyenrangú partnerek is gyakran követnek hasonló “logikai” utat, ha a társalgásban kétértelműség, közlési zavar merül fel. (Hipotéziseik tesztelésére persze nem ugyanazokat a nyelvi formákat alkalmazzák, mint a kisgyermek beszédpartnerai.) Nyelvi megnyilatkozások kétértelműségének fel- (és el-)ismerése, feltevések, értelmezések megfogalmazása és kipróbálása szintén kultúrához kötött jelenség – amint ezt a kaluli és a szamoa közösségben leírt, ellentétes irányú gyakorlat is bizonyítja. Így tehát az anya, amikor a gyermek nyelvi megnyilatkozásait kibővíti, nem csupán a korrekt nyelvtani megformálásra ad mintát, hanem egyben kulturális ismereteket is közvetít – az emberek közötti érintkezés kulturálisan meghatározott, rejtett szabályai is bevezeti gyermekét.

Szocializáló tényező maga a beszédbe “kódolt” társadalmi információ is. A nyelv eszközeinek szelektív alkalmazása, szabály-irányította megválasztása (l. a 4. jegyzetben a nyelvi regiszterek használatával kapcsolatban mondottakat) és a nyelvi interakció más tényezői révén az egy-egy beszédhelyzetben elhangzó nyelvi megnyilatkozások mintegy “leképezik” az adott beszédhelyzet sajátosságait: jelölik a partnerek relatív

státuszát (rangját, rangbeli állapotát), szerepviszonyait, a téma, a hely intimitásának fokát, az interakció célját stb. (A megnyilatkozásokban "kódolt" társadalmi információ gyakran más, kevésbé rejtett információforrások híján is alkalmas a helyzet azonosítására, a hallgató orientálására.) Ezeknek a nyelvhasználati szabályoknak a felismerése és helyes alkalmazása – a *kommunikatív kompetencia* elsajátítása (Hymes, 1978) – út a társadalmi és kulturális tudás megszerzéséhez,¹⁴ 14 s ezen belül út a saját identitás, a *saját szerepek* (egyebek között a *nemi szerepek*) elsajátításához is.

Ez utóbbira egyetlen példa, amelyet Berko Gleason ismertet egyik írásában: Greif (1980) megfigyelése szerint amerikai anyák, apák kislányaikat beszéd közben gyakrabban szakítják félbe, mint kislányaikat. Hasonló megfigyelést tett West (1979) is amerikai felnőttek körében: a nőket beszédpartnereik gyakrabban szakítják félbe, mint a férfiakat. Ha ez így van, akkor a kislányok valószínűleg már korán átélik, hogy – félbeszakítható személyek lévén – mondanivalójuk súlya, fontossága nem ugyanaz, mint a velük egykorú fiúké. A nemi szerepek elsajátítására, azonosságtudatuk, önértékelésük alakulására nem maradhatnak hatás nélkül az ilyen tapasztalatok!

Ilyen és hasonló adatok azt sugallják: talán nem is annyira az eredendő biológiai adottságok, mint az ilyen

¹⁴ Hogy ebben a tanulási folyamatban mennyire haladt előre a gyerekek, azt megtudhatjuk, ha monológjaiba, vagy még inkább más gyermekekkel játszott szerepjátékaiba "belehallgatunk"(l. Andersen 1984).

finom, rejtett interakciós tényezők formálják a kisgyermeket a nemüket jellemző (vagy a nemüktől elvárt) gondolkodásra és viselkedésre!

Egészében véve elmondható: a nyelvi szocializáció folyamata – a nyelvi-nyelvhasználati ismeretek átadásán, illetve elsajátításán túl – társadalmi viselkedést, személyiséget, világgépet formáló tényező is egyben, s ezért a szocializációs folyamat szerves részének kell tekintenünk. (Sajnálatos, hogy a fejlődéslélektan – néhány úttörő kutató munkásságától eltekintve – mindmáig nem vett tudomást a nyelv, a nyelvhasználat központi szerepéről a szocializáció folyamataiban: a fejlődéslélektani szakmunkák a nyelv kérdését általában elintéztnek vélik egy, a nyelvi fejlődésnek szentelt fejezettel.) Így tehát a fentiek alapján talán joggal állíthatjuk: a társadalmi-kulturális tudás és a nyelvi-nyelvhasználati tudás elsajátítása egymással szorosan összefüggő folyamatok, a szocializáció részben a nyelv, a nyelvhasználati szabályok elsajátítása útján megy végbe. Az út a nyelvhez tehát – út a világhoz is egyben: elválaszthatatlan része annak a fejlődési folyamatnak, amelynek során a kisgyermek képessé válik társadalmi környezetébe nyelvi és viselkedési szabályainak a megértésére, értelmezésére, majd nyelvi és nem nyelvi magatartásában maga is meg tud felelni az őt körülvevő felnőttek elvárásainak.

II. Nyelvi szocializáció és hátrányos helyzet: a nyelvi hátrány problémája az iskolában

Hogyan kapcsolódnak az eddig mondottak az iskolai nyelvi hátrány kérdéséhez? Úgy gondolom: a nyelvhez vezető utak különbségeire visszatekintve, az otthon elsajátított nyelvhasználati módok összefüggése az iskolai esélyekkel voltaképpen nem is szorul bizonyításra. Milyen fajta beszédmódra ösztönöz a környezet, mire készíti fel a gyermeket, milyen beszédhelyzetekben, szövegtípusokban szerez jártasságot a leendő iskolás, milyen forrásokból merítheti nyelvi és nem nyelvi ismereteit – mindez nyilvánvalóan hatással lesz arra, hogyan fog boldogulni az intézményes szocializáció színterein, az iskolában. Az iskolai ismeretátadásnak ugyanis – éppen úgy, mint az otthoninak – a nyelv az elsődleges eszköze. Az iskolai kommunikációs feladatok – sőt, voltaképpen bármiféle iskolai feladat – teljesítése egyben meghatározott nyelvhasználati módok megértését, alkalmazni tudását is feltételezi. Nyilvánvaló, hogy az ilyen új kommunikációs feladatokhoz az iskolába kerülő gyerek kezdetben csak azokat a nyelvi ismereteket, készségeket mozgósíthatja, amelyeket korábbi tapasztalatai során megszerzett (legalábbis addig, amíg szert nem tesz új, megfelelőbb eszközökre). Így tehát iskolai esélyei attól is függenek,

ennyire alkalmasak a rendelkezésére álló nyelvhasználati módok, eszközök az új helyzetben felmerülő új kommunikációs feladatok ellátására.

Az otthoni és az iskolai nyelvhasználat azonosságainak és különbségeinek – s a különbségek lehetséges következményeinek – a kérdése tehát logikusan kapcsolódik a nyelvi szocializációs kutatásokhoz. E témakör legkiválóbb kutatói – elsősorban Heath – nem is haboztak vizsgálatuk hatókörét az oktatásra is kiterjeszteni. Minderről a későbbiekben részletesen szó lesz majd. Nyelvhasználat, szocializáció és iskolai esélyek témáinak ilyen összekapcsolása azonban korántsem előzmény nélküli vállalkozása a nyelvi szocializáció kutatóinak. Pedagógiai, pszichológiai szakmunkákból nálunk is ismeretes, hogy a hátrányos helyzettel kapcsolatos egyik elmélet – az angol Basil Bernstein nevéhez fűződő elgondolás – az iskolai esélyegyenlőtlenséget elsődlegesen a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó gyermekek eltérő nyelvhasználatából eredezteti, e nyelvi-nyelvhasználati különbségeket pedig eltérő szocializációs módokra vezeti vissza. Ez az elmélet volt az első, amely – a korábbi szociológiai, pszichológiai magyarázatoktól eltérően – a nyelvben, a nyelvhasználatban vélte felfedezni azt a közvetítő tényezőt, amely a szocializáció folyamatában egyes társadalmi csoportok gyermekeinek folyamatos iskolai hátrányát "újratermeli".

Az alábbiakban röviden ismertetjük Bernstein elméletét, valamint a bernsteini elgondolást ért bírálatokat. (Ennek során egy Magyarországon végzett hátrányos helyzet-kutatás eredményeire is kitérünk.) Majd az

előző fejezetben tárgyalt nyelvi szocializációs kutatások néhány iskolai vonatkozásáról ejtünk szót. Végül az iskolai nyelvi hátrány "terápiájának" a kérdését is érintjük.

1. Bernstein nézetei a nyelvi hátrány eredetéről

Bernstein elgondolásának lényegét a nyelvi hátrány természetéről nem könnyű összefoglalni. A bonyolult terminológiát alkalmazó, ám meglepően csekély nyelvi anyaggal alátámasztott fejtegetések az elmélet keletkezésének időpontja – az ötvenes évek vége – óta számos alakváltozáson estek át. A magyar olvasó – s e sorok írója – dolgát azonban megkönnyítik azok a kiűnő áttekintések, amelyekben a bernsteini hipotézist Magyarországon elsőként kipróbáló kutatók: Pap Mária nyelvész és Pléh Csaba pszichológus az elmélet alapvető tételeit összefoglalták. Bernstein elméletét elsősorban az ő írásaik (*Pap–Pléh*, 1972a, 1972b; *Pap*, 1977, 1978, 1980; *Pléh* 1984), valamint Bernstein magyarul is megjelent írásai (*Bernstein*, 1971, 1974, 1975) nyomán ismertetjük.

Az 50-es, 60-as évek munkáspárti Angliájának társadalmi reformokra nyitott politikai légkörében született elmélet a társadalom makro- és mikroszerveződésének formáit, kereteit: az osztályhelyzetet és az általa formált családi szerepviszonyokat¹⁵ kapcsolja össze a

¹⁵ Szerepen a szociálpszichológiai szerepfogalom értendő. A szerep általánosságban egy viszonyformában vagy interakcióban az egyik személyre érvényes normák összessége (*Buda*, 1988).

nyelvi kommunikáció, a közösségi beszéd módok (Bernstein kifejezésével: a kommunikatív kódok) sajátos formáival, majd a közösségi beszéd módokat az iskolai esélyek, az iskolai sikeresség láncszemén át ismét az osztályhelyezettel hozza összefüggésbe. (Osztályon itt nem a közgazdasági vagy szociológiai elméletek valamelyikének osztályfogalma értendő. A nyelv- szociológusok – köztük Bernstein – ugyanis nem a társadalom gazdasági-hatalmi viszonyainak az elemzése útján, hanem egyszerűbb szociológiai ismérvek alapján határozzák meg, milyen társadalmi csoportokat tekintenek osztálynak a vizsgált társadalomban. Ilyen ismérvek például a szülők – elsősorban az apa – iskolázottsága, foglalkozása, e foglalkozás státusza, presztízse az illető társadalomban. Bernstein és munkatársai vizsgálataiban a “munkásosztály” kategóriába a segéd- és betanított munkások családjai kerültek, a “középosztály” kategóriába pedig a szakmunkás képzettségénél többel rendelkező családfők családjai. A munkásosztály fogalma azonban korántsem szűkíthető le a legiskolázatlanabb rétegekre. Éppen az ilyen – szociológiai, közgazdasági síkon korántsem kielégítő – osztálymeghatározás miatt a nyelv- szociológusok a “munkásosztály” és “középosztály” terminusok helyett újabban inkább az “alacsony társadalmi-gazdasági státuszú”, illetve “közepes társadalmi-gazdasági státuszú” megjelölést használják, l. *Wells-Robinson*, 1982).

Bernstein feltevése szerint a munkásosztályhoz tartozó családok belső szerkezetét a zárt szerepviszonyok jellemeznék.¹⁶ Zárt szerepviszonyok esetén a

¹⁶ Bernstein maga hangsúlyozza, hogy megállapításai nem determi-

családtagok egymáshoz való viszonyát elsődlegesen az határozná meg, mi a státuszuk a családon belül (férj, feleség, apa, anya, gyerek stb). Jogokon, kötelességeken, kölcsönös elvárásokon túl, a családon belüli kommunikáció stílusát is elsődlegesen az ilyen státuszbeli elhelyezkedés (pozíció) határozná meg. Így például – zárt szerepviszonyok esetén – a gyerek magatartásának az irányításában fontos szerepet tölt be a státuszra (és a státusznak megfelelő viselkedésre) való hivatkozás ("Egy gyerek nem beszélhet így a szüleivel!"; "Hagyd békén anyut, ez nem az ő dolga!"). Ezen túl a gyermek irányításában igen gyakoriak a közvetlen utasítás jellegű elemek. (Ezek nyelviileg többnyire felszólító mondatok formájában jelennek meg.) Mindebből az is következik, hogy az ilyen típusú családi kommunikációban viszonylag csekély súlya van egyéb, a beszédpartnerek belső motívumait, szándékait, elképzeléseit is érintő közlési módoknak, például a szándékok nyelvi megfogalmazásának és megtárgyalásának, egyéni vélemények, álláspontok kifejezésének, a lehetőségek mérlegelésének egy-egy felmerülő döntés kapcsán stb.

A másik, ezzel ellentétes, ún. nyílt szereprendszerben (amely a középosztálybeli családok szerepviszonyait jellemezné) a családtagok közötti kapcsolatokat jóval kevésbé határozza meg a státuszbeli elhelyezke-

nisztikusak (tehát nem tekinthetők kivételt nem tűrő, általános érvényű igazságoknak, hanem csupán bizonyos statisztikai valószínűségeket fejeznek ki). A fenti állítás tehát voltaképpen így értendő: a munkásosztályhoz tartozó családok körében nagyobb valószínűséggel találunk zárt szerepviszonyokat, mint középosztálybeli családoknál.

dés, sokkal inkább érvényesülhet viszont egyéniségük, egyéni igényeik, véleményeik, személyiségük adottságai. Így például – nyílt családi szerepviszonyok esetén – a gyermek irányításában, magatartásának “vezérlésében” gyakoribb a személyhez szóló, érvelő, az okokat és szándékokat is feltáró kommunikációs mód (“Nem lesz jó, ha odanyúlsz, ott lakik az áramkígyó!” – mondta például egy anya, amikor gyermeke a konnector felé nyúlt). Az ilyen irányítási mód lehetővé teszi a gyermek számára, hogy az elsajátítandó viselkedési normákat egyéni mérlegelés, belátás alapján fogadja el (nem pedig külső utasítás, kényszer hatására, vagy tekintélyelvi alapon, amint ez a zárt családszerkezet viszonyai között többnyire történni szokott).

Az eltérő családi szerepviszonyokat Bernstein eltérő kommunikációs kódok használatával kapcsolja össze. Zárt szerepviszonyok esetén a családon belüli kommunikációt az ún. “korlátozott kód” használata jellemzné. A korlátozott kód beszédhelyzethez kötött, a helyzet adta támpontok nélkül nem (vagy csak nehezen) érthető, illetve értelmezhető beszédet jelent. Ilyen típusú nyelvhasználat esetén a beszélők nagymértékben támaszkodnak a megnyilatkozás pillanatában rendelkezésükre álló (vagy a közösen megélt múltból eredő) közös ismeretekre, jelentésekre. E közös jelentések – éppen közös mivoltuk miatt – a beszédpartnerek megnyilatkozásaiban rendszerint nincsenek “expliciten” megfogalmazva, kifejtve, legfeljebb utalások formájában vannak jelen.

A nyílt szerepviszonyokhoz kapcsolódó ún. “kidolgozott kód” viszont a közösen ismert, valamint a part-

ner számára új jelentéseket egyaránt kifejezi, "explicit-té" teszi. Kidolgozott kód használata esetén tehát a beszélők – megnyilatkozásaik megtervezésekor, mondanivalójuk kifejtésekor – nem építenek a helyzetre, a közös ismeretekre, hanem a jelentés valamennyi lényeges mozzanatát "beemelik" a partnerüknek szánt nyelvi megnyilatkozásba. Az így közölt jelentések "egyetemesnek" tekinthetők, mivel a helyzettől függetlenül is érthetőek bárki számára. Az explicit és a nem explicit beszédmódra példaként nézzünk meg két gyermekszöveget az említett hazai vizsgálatok anyagából. (A vizsgálat során a gyerekeknek egy négy képből álló képsoron ábrázolt történetet kellett elmondaniuk.)

Explicit szöveg: "Három fiú futballozik, és az egyik fiú belerúg a labdába és a labda bemegy az ablakon. Betörik az ablakot. És egy ember kijön és kiabál velük mert betörték az ablakot. A gyerekek elszaladnak és akkor egy néni kinéz az ablakon és leszidja őket."

Nem explicit szöveg: "Futballoznak/ és rúgja/ és az ott bemegy/ betöri az ablakot / és kijön/ kiabál velük mert betörték / elszaladnak/ és akkor kinéz és leszidja őket." (Pléh, 1984).

Az előbbi gyermekszöveg önmagában is érthető, teljes értékű nyelvi produkció: a képen látható történet valamennyi lényeges jelentésmozzanatát megjeleníti a szöveget alkotó nyelvi megnyilatkozásokban. Az utóbbi szöveg viszont csupán a képi információ ismeretében, azzal együtt válik érthetővé. Ennek oka elsősorban abban keresendő, hogy a mondatalkotás töredékes, a mondat alanyára, tárgyára gyakran csupán

névmással vagy a megfelelő igealakkal utalt a gyerek.

A kommunikációnak ez a kétféle módja tehát, amint látjuk, a megnyilatkozások nyelvtani megformálására is kihat. Korlátozott kód használata esetén a mondatok rövidek, gyakran töredékesek, szerkezetileg egyszerűek: a beszéd általában sztereotípbabb, kevésbé tartalmaz egyéni minősítéseket. Az egyes beszédhelyzetekben elhangzó megnyilatkozások sok tekintetben előreláthatók, előre "megjósolhatók". A kidolgozott kódban a beszéd formai jellemzői is jobban megtervezett, nyelvileg kidolgozottabb kommunikációra utalnak. Így például bonyolultabbak a közléseknek formát adó mondat szerkezetek, változatosabb, gazdagabb a szókincs, s egy sor más nyelvi jelenség (a melléknevek, határozószók változatos használata, az absztrakt jelentésű szavak magasabb aránya, az egyes szám első személyű igealakok gyakoribb előfordulása például az "Azt hiszem..", "Úgy gondolom.." fordulatokban) is a beszéd önállósult, helyzettől, cselekvéstől független használatáról és az egyéni szempontok, nézőpont érvényesüléséről tanúskodik.

S e kommunikatív kódok használata Bernstein szerint a személyiség alakulásának más területeire is kihat. A szocializáció során elsajátított kód mintegy átiszűri magán, saját formájához alakítja a személyiség egyéb tulajdonságait: érzelmi, értelmi, akaratni megnyilvánulásait; körülhatárolja ezek fejlődésének, kibontakozásának irányát és lehetőségeit. Végül soron tehát a különböző miliók, szubkultúrák a kommunikációs kód közvetítésével egyfajta lelkialkatot alakítanak ki, s ez a gyermekek iskolai sorsára is kihat. A korlátozott kód által szabályozott beszédtevékenység, de különösen a korlátozott kód elsajátítása során létrejövő pszichikai

alkat ugyanis Bernstein feltevése szerint ellentétben van azzal, amit az intézményes oktatás szempontjából kívánatosnak vagy kedvezőnek lehet tekinteni, ugyanakkor a munkásosztályból származó gyerekek csak ezt a kódot sajátítják el családjukban, iskolába kerülésük előtt. Ezért már iskolai pályafutásuk kezdetén hátrányos helyzetbe kerülnek a kidolgozott kóddal is rendelkező középosztálybeli gyerekekkel szemben. S az iskola – nem ismerve a problémák forrását – 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” (Bernstein, 1971).

2. Bírálatok, értelmezések Bernstein elméletével kapcsolatban

A Bernstein és kutatócsoportja munkásságához kapcsolódó kritikai vélemények a következő három pont köré csoportosíthatók:

(a) Az adatbázis elégtelensége

Bernstein elgondolása a 60-as, 70-es években nagy népszerűsége miatt, és egyidejűleg számos bírálatot is kiváltott. Bírálatra adott okot egyfelől a kutatás gyenge tárgyi megalapozottsága. A hátrányos helyzet Bernstein-féle magyarázata inkább tekinthető elméleti

konstrukciónak, mint gyakorlatban igazolt elgondolásnak: az elmélet alátámasztására szolgáló adatbázis ugyanis mindvégig rendkívül szűkkörű maradt. Az irányzatot képviselő kutatók a kódok leírásakor a beszélők nyelvhasználatát úgy szölván kizárólag feladathelyzetekben (tehát mesterséges körülmények között, nem pedig a mindennapi kommunikáció életszerű viszonyai között) vizsgálták. Így például a vizsgálati feladatok során a társadalmi hovatartozás szerint kiválasztott családok gyerekei megadott képről vagy képsorról meséltek, a kutató felszólítására elmagyarázták, hogy kell bujócskát játszani; az anyák megadott történetet mondtak el gyermeküknek, új feladatot vagy új játékot magyaráztak el nekik, és a gyerekek iskolai szereplésével kapcsolatos, elképzelt helyzeteket kommentálták. A kérdőíves vizsgálatokban pedig saját nyelvhasználatukról, beszélési szokásaikról számoltak be a kutatóknak (l. *Bernstein–Henderson*, 1973; *Hess–Shipman*, 1974). A nyelvhasználati jellemzők vizsgálatának alapjául az így nyert szövegek szolgáltak. Az ilyen és hasonló feladathelyzetekben tapasztalt eltérő nyelvhasználat, a korlátozott kód használata azonban önmagában még nem bizonyítja, hogy az adott beszélő a másik, nyelvileg megfelelőbb kódot egyáltalán nem ismeri. Lehet, hogy csupán a *helyzet* volt szokatlan számára, amelyben meg kellett nyilatkoznia. Az eredmények értelmezésekor ugyanis nem zárható ki, hogy a különböző társadalmi osztályok tagjai, különböző szubkultúrák birtokában az adott beszédhelyzetet másképpen élték meg, eltérően értelmezték, s ezért alakult különbözően nyelvi viselkedésük. A korlátozott

kód használata ez esetben tehát eltérő helyzetértékelésből eredt volna, nem pedig nyelvhiányból, nyelvi "deficitből": a megfelelő kód ismeretének hiányából. (A bernsteini elmélettel kapcsolatos kutatások egyes adatai meg is erősítik ezt a feltevést: Denis Lawton ilyen tárgyú vizsgálatában például a beszédhelyzet megfelelő alakításával a "kidolgozott kód" használatát is sikerült "kilicítálni" a vizsgált 12-13 éves munkásgyerekekből, l. *Lawton*, 1974.). Egy másik fontos vizsgálat (*Tizard-Hughes*, 1984) természetes, otthoni helyzetben az elméletben feltételezettnél jóval csekélyebb különbséget talált eltérő társadalmi osztályhoz tartozó édesanyák és óvodáskorú gyermekeik beszédében.

Az is világos továbbá, hogy a vizsgálatokban szereplő szövegtípusok, s az ezek alapján elkülönített kódok az egyén (*bármely egyén!*) birtokában lévő teljes nyelvhasználati regiszternek csak igen szűk részét képviselhetik: az ilyen típusú nyelvi teljesítményeken túl az adott szubkultúrában még sokféle beszédmód létezhet! (Hasonló típusú, mesterséges helyzetben végzett vizsgálat esetében egyébként az a veszély is fennáll, hogy az illető társadalmi csoport kommunikációs szokásainak a leírásából esetleg éppen a legjellegzetesebb nyelvhasználati módok maradnak ki – gondoljunk például a roadville-i "tanulságos történetekre"!.) Ugyanakkor e szűkkörű nyelvi teljesítmények alapján a kutatók a vizsgált társadalmi osztályok nyelvhasználatát átfogó módon jellemezték, minősítették – drasztikusan redukálva a nyelvhasználati módok, a "kommunikatív kompetencia" minden társadalmi csoportra és egyénre jellemző, egyetemes sokféleségét

(Hymes, 1975, 1978).

Eltérő társadalmi csoportok nyelvhasználatának vizsgálatában egyébként kérdőív alkalmazása sem tekinthető mindig szerencsés eljárásnak. Különböző osztályhelyzetű, eltérő mértékben iskolázott vizsgálati alanyok esetében ugyanis a kérdésekre adott válaszokat sokféle tényező torzíthatja. (Befolyásolhatják például a lehetséges presztizsszemponatok, a vizsgálati alanyok öntudatlan alkalmazkodása a kutató vélt vagy valódi elvárásaihoz, a nyelvi önreflexió – a saját nyelvhasználatról való gondolkodás – képességében mutatkozó egyéni különbségek stb.)

S még egy további probléma: a Bernstein és kutatócsoportja által feltárt vizsgálati eredmények igazából nem adtak választ a *hogyan* kérdésre: adósak maradtak annak a tanulási–tanítási folyamatnak a leírásával, amelynek során a gyermek az adott kultúrában (szubkultúrában) érvényes nyelvhasználati módokat elsajátítja (Wells–Robinson, 1982). (Ugyanez egyébként az elméletnek a családi nevelési stílusokkal, a szerepviszonyok elsajátításával kapcsolatos állításairól is elmondható, vö. Pléh, 1984.)

(b) A különbségek természete: a hátrány mint késés a nyelv elsajátításában

Nem egyértelmű továbbá a feltárt nyelvi különbségek tényleges természete sem. Pap Mária és Pléh Csaba magyar kisiskolások nyelvhasználatának vizsgálata során arra a következtetésre jutottak, hogy az explicit–nem explicit szövegalkotás közötti különbség beszéd-

fejlődésbeli különbségként is értelmezhető. Hogyan lehetséges ez?

Vessünk újra egy pillantást a fent idézett szövegekre! Szembetűnő különbségük az "explicititás" terén – amint ezt korábban már említettük – abból ered, hogy a gyerekek eltérő mértékben használtak főneveket mondataik alanyának és tárgyának a jelölésére. Mikor kell kötelezően főnévvel jelölni az alanyt és a tárgyat, s mikor utalhatunk rá névmással (vagy – magyar nyelvű szöveg esetén – mikor hagyatkozhatunk esetleg a pusztán igei személyragra) – ezt a mondat keretein túlmutató, ún. *szövegnyelvtani szabályok*¹⁷ írják elő.

Ahhoz, hogy beszédünk nyelvtani szempontból helyes legyen, ezeket a szabályokat éppen úgy el kellett sajátítanunk, mint a mondatok helyes nyelvtani megszerkesztésének a szabályait. (Ezt csupán azért nem érezzük nyilvánvalónak, mivel a különböző nyelvtanok – és a beszédfejlődés kutatói – az ilyen szövegnyelvtani szabályokról általában nem vesznek tudomást, vagy jóval kevesebb figyelmet szentelnek nekik, mint a szorosán vett nyelvtani szabályoknak.) Ilyen szempontból az "explicit" és a "nem explicit" szövegek közötti különbség úgy is értelmezhető, hogy e két szövegtípus szerkesztési módja a szövegszabályok elsajátításának különböző fejlődési állomásait képviseli. A

¹⁷ Hogy itt valóban nyelvi szabályokról van szó, nem pusztán eltérő nyelvhasználatról, azt érzékelnünk fogjuk, ha a szabályt tudatosan megsértjük, például ott is kiteszük a mondat alanyát, ahol azt a szövegnyelvtani szabályok értelmében el kellene hagynunk. Például a "Pisti már nem lakik itt. Pisti tegnap elköltözött. Pisti Újpalotán lakik." szövegben a mondat alanyának explicit jelölését a második és a harmadik mondatban nyelvérzékünk alapján egyértelműen hibásnak kell tartanunk.

vizsgált munkásgyermekek eszerint az ilyen finomabb szövegnyelvtani szabályokat valamilyen okból később sajátították el, mint a középosztálybeliek: szövegeik ezért nem voltak "explicitek". A további fejlődés során azonban ők is menetrendszerűen elsajátítják az érett szövegalkotást lehetővé tevő szövegnyelvtani szabályokat, azaz képessé válnak a szövegnyelvtani szabályoknak megfelelő szövegalkotásra, "explicit" – és egyben más szempontokból is érettebb – szövegek létrehozására (Pap és Pléh, 1972a, 1972b). Ugyanakkor továbbra is kérdés marad, miért vannak késésben a munkásgyerekek nyelvi fejlődésükben az ilyen és más finomabb nyelvi szabályok (az utóbbiakról l. Pap, 1977) elsajátítása terén. Erre a kérdésre a következő pontban ismertetett vizsgálat kapcsán próbálunk meg választ adni.

(c) *Nyelvi-nyelvhasználati különbségek és iskolai kudarcok:
A kudarc eredete*

Végül az is kérdéses, valóban a nyelvhasználati kód-e a kulcsa az iskolai sikernek. Számos esetben nyilvánvaló ugyanis, hogy az iskolai hátrány kialakulásában a nyelvhasználatnál nagyobb súllyal esnek latba ennél jóval prózaibb okok (mint például az elégtelen táplálkozás vagy a rossz lakásviszonyok).¹⁸ Ezen túl azon-

¹⁸ Ezzel kapcsolatban érdemes megjegyezni: amint ezt az elmélet több kritikus is szóvátette, Bernstein munkásosztály-fogalma igen elnagyolt; a nyomorban élő munkanélkülieket éppúgy magában foglalja mint a konszolidált munkás életformában élőket. Nehezen képzelhető el, hogy a mindennapi élet körülményeinek ilyen fokú különbségei ne legyenek hatással a családi szerepviszonyok és a hoz-

ban egyes kritikusok szerint az sem bizonyított, hogy a "kidolgozott kód" használata valóban nélkülözhetetlen az iskolai oktatásban. Így az iskolai órákon folyó kommunikáció elemzése során Pap Mária arra a következtetésre jutott, hogy – legalábbis hazai iskolai viszonyaink között – a gyerekeknek az iskoláskor kezdetén igen kevés lehetőségük van összefüggő szövegalkotásra az iskolában. Így hát a szövegszerkesztési szabályok elsajátításában meglévő esetleges elmaradásuk sem jelenthet számukra valódi hátrányt. Az iskolai "összefüggő szöveg" a tanító kérdéseire adott "egész mondatos" tanulói válaszokból épül fel: nyelvészeti szempontból – éppen a szövegnyelvtani szabályokat figyelmen kívül hagyó (tehát az alanyt, a tárgyat kötelező explicitésséggel jelölő, így a nyelv szövegalkotási szabályain mintegy erőszakot tevő szövegszerkesztési mód miatt) sajátos, természetellenes iskolai műterméknek tekinthető. Az iskolában tehát nemhogy nem kell, de valójában nem is lehet élni az összefüggő beszédhez minimálisan szükséges nyelvi szabályokkal. (Ennek az érvelésnek a kétségtelen igazsága persze korántsem zárja ki, hogy más, rejtettebb csatornákon keresztül az otthonról hozott nyelvhasználati módok mégiscsak befolyásolják az iskolai esélyeket. Erről Heath elmélete kapcsán részletesen szó lesz majd.) Kérdések megválaszolása, feladatlapok utasításainak megértése, az olvasott szöveg feldolgozása egyaránt fejlett nyelvi kompetenciát és hajlékony nyelvhasznála-

zárjuk kapcsolódó nyelvhasználati módok alakulására. Azaz joggal feltételezhetjük, hogy a Bernstein által meghatározott munkásosztályon belül korántsem számolhatunk egységes nyelvhasználattal.

tot igényelő feladatok. Sikeres végrehajtásuk minden bizonnyal attól is függ, ismerik-e a gyerekek a finomabb nyelvi-nyelvhasználati szabályokat, s általában véve ismerősek-e számukra a különböző iskolai feladatokhoz kapcsolódó nyelvhasználati módok.

*3. Hátrányos helyzet és nyelvi szocializáció:
hazai vizsgálat az anya-gyermek kommunikáció
és a társadalmi helyzet összefüggéseiről*

A bernsteini elmélethez kapcsolódó kutatások a különböző társadalmi helyzetű gyerekek nyelvhasználatát vizsgálva voltaképpen egy fejlődési folyamat *eredményét* írták le, amelynek súlyát, jelentőségét aztán az oktatás eredményessége, az iskolai esélyek szempontjából mérlegelték. Amint azonban ezt a Bernstein-iskola kritikusai joggal szóvá tették, e kutatások igen kevés figyelmet szenteltek *a nyelvi szocializáció konkrét folyamatának* – annak a tanulási folyamatnak, amelynek során a különböző társadalmi háttérű gyermekcsoportok között a feltételezett vagy kimutatott nyelvhasználati különbségek kialakulnak.

Az itt ismertetett vizsgálat más utat követ: a nyelvi hátrány (vagy más értelmezésben: a különböző társadalmi csoportokból származó gyerekek nyelvhasználatában, illetve nyelvi szintjében kimutatható különbségek) *eredetének* a feltárására tesz kísérletet az *anya-gyermek beszédkapcsolat* elemzésén keresztül. Közlebről azt próbálja meg feltárni, hogyan beszélnek gyermekeikhez a mai magyar társadalomban élő,

többszörösen hátrányos helyzetűnek számító anyák, hogyan változik beszédük a gyermek fejlődének függvényében. Mindennek során nyelvhasználatukat iskolázott anyák beszédével vetjük egybe. Azt a kérdést is megvizsgáljuk továbbá, hogy az anyai nyelvhasználat sajátosságai mennyire függenek össze a gyerekek későbbi nyelvi fejlődésével.

A vizsgálat longitudinális volt, tehát hosszabb időszakokra (összesen két évre) terjedt ki. A családok kiválasztásában a következő szempontok érvényesültek:

– *Az anyák iskolázottsága:* 18 gyermek édesanyja 8 osztályt vagy annál kevesebbet végzett, az értelmiségi csoportba tartozók pedig főiskolai vagy egyetemi végzettségűek voltak.

– *A településtípus:* Az iskolázatlan családok budapesti peremkerületekben, a Budapest körüli agglomerációs övezetben, illetve aprófalvakban vagy tanyaikon éltek. (A fenti két tényező kiválasztásában az játszott szerepet, hogy újabb szociológiai kutatások szerint ma, Magyarországon leginkább az iskolázottság és a lakóhelyi környezet határozza meg a családok életformáját és életesélyeit, l. *Kolosi, 1987.*)¹⁹

– *A gyermek neve, kora és fejlődési "előtörténete":* A kutatás kezdetén a gyerekek életkora 12-15 hónap közé esett; a két nem egyenlő arányban volt képviselve közöttük; fejlődési "előtörténetük" pedig minden tekintetben normálisan alakult (időre, normális súllyal szü-

¹⁹ A Bernstein elméletén alapuló magyarországi vizsgálat szintén összefüggést mutatott ki a lakóhelyi környezet és a gyerekek nyelvhasználatának alakulása között (*Pap-Pléh, 1972a*).

lettek, a vizsgálatot megelőzően nem estek át súlyosabb betegségen).

A kiválasztott családokban háromhavonként, összesen 8 alkalommal kétórás beszéd felvétel készült. (A vizsgálat tehát mintegy két évig, egyéves kortól csaknem hároméves korig tartott.) A felvételeket mindig ugyanaz a személy, pedagógia vagy pszichológia szakos egyetemista vagy főiskolás fiatal lányok készítették, akik e látogatások során általában meleg, bensőséges viszonyba kerültek a családokkal. A felvételek természetes beszédhelyzetben történtek, a jelenlévő fiatal munkatárs az események menetét semmilyen módon nem befolyásolta, a társalgásban lehetőség szerint nem vett részt, és a felvétel idején folyamatosan jegyzőkönyvet vezetett a beszédhelyzetről és a szereplők cselekvéséről.

Az anyai beszéd sajátosságainak elemzésére az első, negyedik és nyolcadik felvétel anyagából választottunk ki 200–200 egymást követő mondatot. A hozzájuk tartozó gyermek-megnyilatkozásokkal együtt ezek alkották az I., a IV. és a VIII. beszédmintát. (E felvételek idején a gyerekek életkora 12-15 hónap, 21-24 hónap, illetve 33-36 hónap közé esett.) Az elemzett szövegrészek kiválasztása több meghatározott szempont szerint történt, így például az anyák beszéde nem tartalmazhatott képről való mesélést. (Ezzel a feltétellel a gyerekek kulturális és tárgyi környezetében mutató különbségek hatását igyekeztünk csökkenteni.)

Az így kiválasztott, beszédmintánkénti 200–200 anyai megnyilatkozást *nyelvtani és szövegtani szempontból*, valamint *bizonyos társalgási kategóriák sze-*

rint elemeztük. A *nyelvtani elemzés* az anyák beszédének nyelvtani bonyolultságát, valamint néhány más – a kisgyermek nyelvi fejlődésének szempontjából valószínűleg fontos – nyelvtani jellemzőjét vizsgálta. Így például az elemzés során vizsgáltuk bizonyos “szerkezeti egységek” (névszók, igék, határozók, jelzők, és a mondatba “beépített” tagmondategységek) előfordulásának a gyakoriságát, egyes nyelvtani elemek (esetragok, időjelek, többesjel stb.) használatának arányát az anyai beszédben. A *szövegszempontú* vizsgálat arra próbált fényt deríteni, hogy az anyai megnyilatkozások milyen arányban kapcsolódtak a kisgyermek elhangzott közléseihez és/vagy az anya saját megelőző megnyilatkozásaihoz. Közelebbről tehát azt vizsgáltuk, milyen arányban ismételte meg, bővítette ki vagy módosította egyéb módon az anya gyermeke elhangzott közlését vagy a saját korábbi megnyilatkozását. A *társalgásszempontú* elemzés a kérdések és a felszólítások különböző formáit, típusait, s ezek használati arányát próbálta meg megállapítani a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó anyák beszédében.²⁰ (L. a 80. oldalon a kérdések szerepköri különbségeivel kapcsolatban mondottakat.)

S tekintve, hogy ezek a típusok, aint majd látni fogjuk, különböznek egymástól abból a szempontból, hogy mennyire kötelezik a hallgatót szóbeli vagy cselekvéses válaszadásra, s mennyire határozzák meg a

²⁰ Az elemzés e három részterületén – bizonyos változtatásokkal – olyan nyelvi mutatókat használtunk, amelyeket korábbi, külföldön végzett vizsgálatokban több kutató is alkalmazott az anyai kommunikációs “stílusok” leírására. Az alkalmazott kategóriákról részletesebben I. Réger, 1985.

válasz módját, az elemzésnek ez a része bizonyos fokig lehetővé teszi az anya–gyermek kapcsolat általános sajátosságainak (sőt, ezen túl bizonyos fokig a nevelés "stílusának") a jellemzését is.

A vizsgálat során bizonyos mutatók segítségével a gyerekek nyelvi fejlődéséről is megpróbáltunk képet kapni. (Erre csupán a negyedik és a nyolcadik beszédmintában kerülhetett sor, hiszen az első felvétel idején a gyerekek egy része még egyáltalán nem beszélt. (Ilyen, a nyelvi fejlődés mérésére szolgáló mutató volt például a gyerekek mondatainak átlagos hossza, az igék és az ún. főnévi csoportok²¹ használata, valamint az esetragok előfordulási aránya.)

Milyen különbségeket tárt fel e kutatás az iskolázott és az iskolázatlan anyák nyelvhasználatában, és hogyan függtek össze a feltárt sajátosságok a gyerekek nyelvi fejlődésével? A vizsgálat eredményeinek átfogó ismertetésére ebben a munkában nem vállalkozhatunk (több mint 100 változót elemeztünk az egyes beszédmintákban), csupán a legfontosabb részeredményekre térhetünk ki.

Ami a *nyelvtani elemzés* eredményeit illeti, az iskolázott és az iskolázatlan anyák nyelvhasználata egy sor nyelvi mutató tekintetében eltérően alakult. Ezeknek az eltéréseknek egy része, úgy tűnt, állandó jellegű, vagy legalábbis többé-kevésbé tartós jellemzője az

²¹ A főnévi csoportok mondattani szerepük, funkciójuk szempontjából a főnévvel egyenértékű szavak vagy szókapcsolatok, mint például a névmások (ő, az) vagy a jelzős szerkezetek (a magas lány). Ha ezeket egy adott mondatban egymással behelyettesítjük, minden esetben jólszerkesztett mondatot kapunk. (Például "A gyerek elment"; "A jó gyerek elment"; "_ elment.")

anyák beszédének az illető csoportokban. Így például az iskolázatlan anyák átlagos mondathossza mindhárom beszédmintában rövidebb volt, mint az iskolázottaké. (Az átlagos mondathossz a vizsgált időszakon át mindkét csoportban folyamatosan nőtt, ezzel együtt a két csoport közötti viszonylagos különbség végig megmaradt.) Az iskolázatlan csoportba tartozók általában kevesebb kijelentő mondatot, mellérendelést, jelzőt, és nem jelenidejű igealakot használtak, mint az iskolázott anyák. Felszólító mondataik aránya ezzel szemben mindhárom mintában meghaladta az iskolázottakét. (Néhány idevágó adatot az 1. táblázat mutat be.)

Más nyelvhasználati különbségek csupán *átmenetnek bizonyultak*, azaz a kezdeti különbség idővel kiegyenlítődött a két csoportban. Az eltérő társadalmi hátterű anyák nyelvhasználata tehát ezeken a pontokon bizonyos idő elteltével hasonlóvá vált egymáshoz. A főnevek és a mutatónévmások használatának alakulása a két csoport egymást követő beszédmintáiban (l. 2. táblázat) jól szemlélteti ezt a fejlődési irányvonalat.

1. Táblázat

Néhány fontosabb nyelvtani mutató átlagos értéke az anyák beszédmintáiban (%)

<i>Átlagos mondathossz</i>		
Minta	Értelmiségi	Iskolázatlan
I.	3,65	2,92 $p < 0,05$
IV.	4,14	3,72
VIII.	5,01	4,53 $0,05 < p < 0,1$

<i>Felszólító mondatok</i>		
Minta	Értelmiségi	Iskolázatlan
I.	15,1	27,3 $p < 0,01$
IV.	10,4	22,5 $p < 0,001$
VIII.	11,2	17,6 $p < 0,05$

<i>Jelzők</i>		
Minta	Értelmiségi	Iskolázatlan
I.	8,2	3,2 $p < 0,05$
IV.	7,9	2,3 $p < 0,05$
VIII.	10,1	6,4 $0,05 < p < 01$

<i>Nem jelenidejű igelakok</i>		
Minta	Értelmiségi	Iskolázatlan
I.	6,1	5,1
IV.	12,4	7,7 $p < 0,05 < 0,1$
VIII.	15,9	11,4 $p < 0,05$

2. táblázat
 Átmeneti különbségek az anyák beszédében

<i>Főnevek</i>		
Minta	Értelmiségi	Iskolázatlan
I.	47,3	32,1 p < 0,05
IV.	48,1	43,8
VIII.	51,9	42,9

<i>Mutatónévmások</i>		
Minta	Értelmiségi	Iskolázatlan
I.	10,8	4,5 p < 0,05
IV.	16,3	9,5 0,05 < p < 0,1
VIII.	14,8	11,5

Ugyanez a tendencia egyébként egy sor más mutató esetében is kimutatható volt. Így például az iskolázott és az iskolázatlan anyák első, vagy első két beszédmintájában az esetragok, a többesjel és a birtokos személyragok gyakorisága szignifikánsan különbözően alakult, e mutatók esetében tehát a nyelvhasználati különbség statisztikailag bizonyíthatóan fennállt. Ezek a kezdeti különbségek azonban az utolsó (vagy az utolsó két) beszédmintában eltűntek – vagy legalábbis mérséklődtek. Az anyai beszéd sajátosságainak és a gyermek nyelvi fejlődésének összefüggéseit vizsgáló korrelációs számítások²² azt mutatták, hogy az anyai nyelvhasználatnak éppen a fent említett jellemzői szo-

²² Azonos mintákon belüli és minták közötti korrelációs számításokat egyaránt végeztünk.

rosan összefüggnek a gyerekek aktuális nyelvi szintjével, illetve a nyelvi fejlődés későbbi alakulásával. Például az anyák I. mintabeli főnévhasználata szignifikánsan előre jelezte a gyerekek átlagos mondathosszának alakulását a IV. mintában ($r=0.63$ $p<0.01$); az anyák mutatónévmás-használata a IV. mintában szignifikánsan előrejelezte a főnévi csoportok arányát a VIII. minta gyermeknyelvi anyagában ($r=0.43$ $p<0.05$). És hogy egy mintán belül kimutatott összefüggést is említsünk, a negyedik mintában az anyák mutatónévmás-használata szignifikáns összefüggést mutatott a gyerekek azonos időpontban mért átlagos mondathosszával ($r=0.53$ $p<0.05$).

A gyermekek két csoportjának a nyelvi szintje is több tekintetben eltérően alakult. A IV. minta felvételének időszakában (21 és 24 hónapos kor között) az iskolázatlan anyák gyermekeinek átlagos mondathossza szignifikánsan alacsonyabb volt, mint az iskolázott anyák gyermekeié ($p<0.05$). A VIII. minta időszakában viszont a főnévi csoportok arányában alakult ki jelentős eltérés: az iskolázatlan anyák gyermekei szignifikánsan kevesebb főnevet és főnév értékű elemet használtak, mint az iskolázottakéi ($p<0.05$). Ez arra utal, hogy az iskolázatlan anyák gyermekei kevésbé "referenciális" módon beszéltek, mint az iskolázottakéi. Így például megnyilatkozásaik témájára ritkábban utaltak valamilyen névszói elemmel (főnévvel vagy névmással), mint az iskolázott anyák gyermekei. Mindez olyan jelenségnek is felfogható, amely mintegy előre jelzi a későbbi időszakban a szöveg "explicitiségében" (illetve a szöveggrammatikai szabályok elsajátításá-

ban) kialakuló jellegzetes különbségeket.

Visszatérve az anyai beszéd és a nyelvi fejlődés fent érintett összefüggéseire: ha megpróbáljuk átgondolni, miért éppen a fenti mutatók bizonyultak fontosnak a gyerekek beszédfejlődése szempontjából, és miért nem mások, s egyben megpróbálunk valamiféle közös nevezőt találni e heterogén nyelvi eszközök szerepkörét illetően, akkor világossá válik: az említett nyelvtani kategóriák többségének szerepköre, funkciója valamilyen módon a mondat egyes részeinek a *vonatkozásával* (nyelvészeti szakszóval: *referenciájával*) kapcsolatos. Egy részük (közelebbről a főnév és a névmás) a megnyilatkozás *témájának* a jelölését látja el. Más kategóriák szerepköre viszont a *referencia pontosítása*, pontosabb körülhatárolása, elhatárolása más lehetséges (azonos tárgyi–fogalmi osztályba tartozó) vonatkozásoktól. Ilyen pontosító, kijelölő szerepet játszik például a jelző, legyen az jelzői szerepkörben használt mutatónévmás (például: *“Ezt a cicát szeretem”* [és nem azt.]) vagy minőségjelző (*“A fekete macska van ott”* [nem a fehér]) valamint a birtokos személyrag (*“Az én cicám az”* [nem a tied.]). Úgy tesz, hogy a mondat vonatkozásának pontos, a beszédpartner számára jól azonosítható körülhatárolása kedvező hátással van a nyelv elsajátítására (legalábbis a fejlődés korai korszakaiban). Az is könnyen belátható hogy miért van ez így. A megnyilatkozás témájának a pontos kijelölése, az anya és gyermeke számára egyaránt hozzáférhető “közös referencia” megteremtése ugyanis lehetővé teszi a kisgyermek számára az elhangzó nyelvi közlés és az általa leírt tényállás

egymáshoz rendelését, kölcsönös megfeleltetését. Ez egyben az adott témához kapcsolódó további anyai közlések megértését is nagymértékben megkönnyíti.

Amint az anyai beszéd "átmeneti különbségeinek" tárgyalásánál láttuk, az iskolázatlan anyák a vonatkozások jelölésére vagy pontosítására szolgáló nyelvi eszközöket a vizsgálat kezdetén még lényegesen kevésbé alkalmazták, mint iskolázott társaik. A referencia pontosabb jelölése csak később vált általánossá nyelvhasználatukban. Így tehát az iskolázatlan anyák nyelvhasználatának egyik fontos jellemzője abban jelölhetjük meg, hogy *viszonylagos késésben vannak egyes – a gyermek nyelvi fejlődése szempontjából fontos – nyelvhasználati sajátosságok tekintetében*. Ez a késés egyfajta merevséget tükröz a kisgyermeknek szóló beszédben: a finomabb alkalmazkodás, a gyermek éppen aktuális nyelvi igényeire való "finom ráhangolódás" bizonyos fokú hiányát jelzi. Hogy ez így van, azt jól mutatja például a főnevek használatának alakulása a két csoportban. Amint láttuk, az I. mintában – gyermekük egyéves kora körül – az iskolázatlan anyák jóval kevesebb főnevet használtak, mint az iskolázottak. Ez a nyelvhasználati különbség a későbbiekben ki-egyenlítőddött. Nem szakember számára is nyilvánvaló azonban, hogy az egyéves kisgyermek beszédfejlődése szempontjából a tárgyak vagy személyek nevét jelölő főneveknek különleges jelentősége van. Az egyéves gyermek számára a nyelvelsajátítás központi feladata a tárgyak, személyek nevének az elsajátítása: kihez, mihez milyen nyelvi "címke" tartozik. A főnevek nagyobb gyakorisága az anyai beszédben tehát a fej-

lődésnek ezen a pontján feltétlenül előnyös a kisgyermek beszédfejlődése szempontjából. (Az iskolázatlan anyák beszédében a főnevek használata a IV. mintára gyakoribb lett. Egy kétéves gyermek számára azonban gyakran már nem a szókincs, hanem a szavakat összefűző nyelvtani szabályok elsajátítása jelenti a nyelvtanulás központi feladatát!)

S ha a nyelvi hátrányt – Pap Mária javaslata nyomán – fejlődésbeli késésként értelmezzük, akkor az oksági összefüggés a gyermekek nyelvi szintje és az anyai beszéd sajátosságai között nyilvánvalóvá válik a fentiek alapján. Eszerint a hátrányos helyzetű gyerekek viszonylagos késése a nyelv elsajátításában esetleg visszavezethető a beszédfejlődést elősegítő nyelvi eszközök megkésett alkalmazására az anyai beszédben. (Ehhez a fejlődésbeli késéshez azonban – a korrelációs számítási adatok szerint – az állandó jellegű különbségek egy része, például a felszólító mondatok gyakoribb használata is hozzájárult a hátrányos helyzetű csoportban.)

Ami a *szöveg*tani és *társalgási* elemzés eredményeit illeti, általában elmondható, hogy az iskolázatlan anyák beszéde – az iskolázottakéval összevetve – több önisméltást, sztereotíp megnyilvánulást tartalmazott, a beszéd célját tekintve pedig inkább szolgálta a gyerek irányítását, s kevésbé törekedett a vele folytatott társalgás elősegítésére és fenntartására. A 3. táblázat az ezt alátámasztó mutatók közül mutat be néhányat.

3. táblázat
Néhány szövegtani mutató az anyák beszédében

<i>Sztereotípiá-mutató</i>		
Minta	Értelmiségi	Iskolázatlan
I.	9,5	25,2 p < 0,01
IV.	2,7	12,7 p < 0,01
VIII.	6,5	19,3 p < 0,05

<i>Jelentéstanilag új megnyilatkozások</i>		
Minta	Értelmiségi	Iskolázatlan
I.	42,4	31,5 p < 0,05
IV.	47,7	40,8
VIII.	51,2	43,4 0,05 < p < 0,1

<i>Valódi kérdések</i>		
Minta	Értelmiségi	Iskolázatlan
I.	6,4	4,0 0,05 < p < 0,1
IV.	9,6	7,6
VIII.	11,4	5,8 p < 0,05

Amint látható, az iskolázatlan anyák csoportjában az ún. *Sztereotípiá-mutatóba* eső megnyilatkozások aránya mindhárom beszédmintában szignifikánsan nagyobb volt, mint az iskolázott csoportban. (A Sztereotípiá-mutató az elemzett szövegrészben előforduló, egymást nem közvetlenül követő anyai önisméltések gyakoriságát mutatja.) Ezzel szemben a *Jelentéstanilag új megnyilatkozások* (a gyermek vagy az anya előző mondatához nyelvtanilag nem kapcsolódó – bár azal esetenként tematikailag összefüggő – állítmányi vi-

szonyt tartalmazó mondatok) esetében viszont fordított volt a helyzet: az iskolázott anyák eszerint gyakrabban mondtak gyermeküknek új információt tartalmazó megnyilatkozásokat, mint az iskolázatlanok. (A Sztereotípiamutató és az önisméltés más típusai tendenciájukban negatívan, a jelentéstanilag új mondatok pedig pozitívan hatottak a gyerekek nyelvi fejlődésére. Adataink szerint tehát az anyai önisméltés korántsem bizonyult a gyerek nyelvi fejlődését elősegítő tényezőnek. Ezzel szemben eredményeink egyértelműen arra utalnak, hogy az új információ gondosan adagolt bevezetése a kisgyermekkel folytatott társalgásba a beszédfejlődés szempontjából igen előnyös hatású.)

Az anyák társalgási "stílusát" feltáró elemzés témaköréből itt csupán egyetlen adatot emelünk ki: az ún. "valódi kérdések" kategóriáját. John Searle amerikai nyelvész meghatározása szerint a valódi kérdések olyan információkérő kérdések, amelyekre a kérdező személy nem ismeri előre a választ. (A beszédpartnerünk gondolataira, elképzeléseire, szándékaira rákérdező kérdések tipikusan ilyenek.) Erre a kérdéstípusra a hallgató tartalmilag és formailag igen változatos válaszokat adhat, a valódi kérdés tehát – más kérdéstípusokkal, például a tesztkérdéssel ellentétben – viszonylag kis mértékben korlátozza a hallgatót a válasz tartalmi és formai sajátosságainak alakításában. Amint a 3. táblázat idevágó adatai mutatják, az iskolázott anyák beszédében a valódi kérdések aránya következetesen magasabb volt, mint az iskolázatlanokéban. (A három minta közül kettőben szignifikáns vagy majdnem szignifikáns volt ez a különbség.) E kérdéstí-

pus nagyobb arányú előfordulása – néhány más mutatóval együtt – biztos jele annak, hogy az anya ösztönös módon a gyermekével folytatott társalgás elősegítésére és fenntartására törekszik. A valódi kérdések nagyobb arányú használata az iskolázott csoportban világosan jelzi, hogy az iskolázott anyák általában jobban elfogadták gyermeküket társalgási partnerként – olyan partnerként, aki képes önálló gondolatok vélemények, szándékok megfogalmazására. Ez a fajta beállítódás – ami nyilvánvalóan csupán egyetlen mutatója a nevelés általános stílusának – a gyerek nyelvi és kommunikatív tudásának alakulásán túl minden bizonnyal a megismerő tevékenység “stílusára” és a személyiség fejlődésére is kihat.

S ezen a ponton talán ismét egy olyan nyelvhasználati tényezőre bukkantunk, amely a mindennapi családi interakciók folyamatában rejtett módon elősegítheti az adott társadalmi csoport értékeinek, attitűdjeinek az “újratermelődését” a következő nemzedékben. Max Weber meghatározása szerint az tekinthető értelmiséginek, aki “kérdéseket tesz fel a dolgok épp így létével kapcsolatban”. Mint minden, meghatározott társadalmi csoportot jellemző magatartásmintának, úgy az ismeretlenre rákérdező, a dolgok, tényállások okát kutató értelmiségi beállítottságnak is megvan a maga szocializációs előtörténete. Értelmiségiként talán azért teszünk fel kérdéseket a dolgok, tényállások okairól, mert gyermekkorunkban megszoktuk, hogy valódi kérdésekre kell választ keresnünk.

A hátrányos helyzetű csoport eredményeivel kap-

csolatban meg kell jegyeznünk, hogy az itt bemutatott átlagok szélsőségesen nagy egyéni eltéréseket takartak. Az iskolázatlan anyák egy részének mutatói viszonylag közel estek az iskolázott csoport átlagaihoz, másokéi viszont szakadékszerűen eltértek azoktól. Tapasztalataink alapján úgy tűnik: ezek a szélsőséges nyelvhasználati különbségek bizonyos fokig összefüggtek a családok aktuális társadalmi helyzetével és jövőbeni kilátásaival: anyagi-társadalmi emelkedésükkel, "felfelé való mobilitásukkal" vagy elesett, deprivált állapotukkal.

Hogy viszonyul az adataink alapján kibontakozó kép a nyelvi hátrány korábban ismertetett magyarázataihoz: Bernstein elméletéhez, illetve a fejlődésbeli késés feltevéséhez? Vizsgálatunkban mindkettő számára találhatunk érveket. Bernstein feltevéseivel összhangban áll az a tapasztaltunk, hogy az iskolázatlan anyák körében általánosabb a gyermek közvetlen irányítása, a "parancsoló módú" (direktív) társalgási stílus, míg az iskolázottaknál nagyobb fokú a "társalgáskiváltó" beállítottság, a személyhez szóló, individualizált beszédmód (legalábbis erre a következtetésre juthatunk bizonyos adatok – így a valódi kérdések – gyakoribb használata alapján). Ezek az adatok végül is elvileg beilleszthetők a bernsteini elgondolás keretébe, s egyben tanúsítják, hogy a Bernstein által feltételezett jelenségek valóban léteznek, és magyarázatot igényelnek. Az iskolázatlan anyák gyermekeinek nyelvi fejlődésében tapasztalt viszonylagos késés (és ennek összefüggése a nyelvi alkalmazkodás megkésetttségével az anyai beszédben) viszont az alternatív magyarázat, az

iskolai nyelvhasználati különbségeket beszédfejlődésbeli késésként értelmező feltevés számára szolgáltat érveket. Tudatában kell lennünk azonban annak is: ezek a magyarázatok – akárcsak az ismertett hazai vizsgálat – csupán kisebb vagy nagyobb részletét ragadhatták meg annak a bonyolult, sokdimenziós valóságnak, amely társadalmi csoportok kultúrájának, társadalmi helyzetének folyamatos átörökítését (ezek sorában az iskolai teljesítmények kultúrával, társadalmi helyzettel összefüggő eltéréseit) meghatározza. Az az elemzés, amelyet a következő pontban ismertetünk, az eddigi magyarázatokban nem érintett szempontokat, újabb dimenziókat vont be az iskolai hátrány eredetének a feltárásába – s ezáltal talán a hátrány valódi okainak a megértéséhez is közelebb jutott a fentieknél.

4. A nyelvi hátrány értelmezése a "beszélés etnográfiájának" szemszögéből

A nyelvi hátrány etnográfiai²³ magyarázata szerint a társadalmi vagy etnikai különbségekhez társuló iskolai teljesítménykülönbségek elsődlegesen (ha nem is kizárólag) a *nyelvi szocializáció, a nyelvhasználat különbségeire, a kommunikatív kompetencia eltéréseire* vezethetők vissza. Nyelvhasználaton azonban itt nem egy vagy két kitüntetett kód használata értendő, hanem a *közösség, az egyén nyelvhasználati módjainak*

²³ Az egyszerűség kedvéért "etnográfiai szempontról" beszélünk, etnográfián azonban ez esetben a nyelvhasználatra irányuló etnográfiai (antropológiai) kutatás, a beszélés néprajza értendő.

összesége, a beszélt és írott nyelv használatának teljes skálája. Az etnográfiai szempont legátfogóbb alkalmazása az iskolai teljesítménykülönbségek nyelvhasználati szempontú magyarázatában Shirley Brice Heath nevéhez fűződik (*Heath*, 1983, 1986).

Ez az értelmezés, bár az iskolai hátrány kulcsának a nyelvet, a nyelvhasználatot tekinti, korántsem tekinthető egytényezős magyarázatnak. A nyelvi szocializáció útjának, a kommunikatív kompetencia fejlődési folyamatának a leírásában ugyanis a szorosan vett nyelvhasználaton túl mindazokat a tényezőket számba veszi, amelyek a nyelvhasználat körét, a nyelvi szocializáció folyamatát az adott közösségben befolyásolhatják: az olvasási, írási szokásokat, a tér- és időhasználat eltéréseit, a közösség életének fizikai és társadalmi határait, az életmód és a szabadidő-eltöltés módjait s az ezekből eredő eltérő tapasztalati lehetőségeket, az egyént körülvevő kommunikációs háló kiterjedtségét stb. E sokféle szempont együttes vizsgálata során revelatív összkép tárul fel az eltérő iskolai teljesítmények valódi hátteréről: olyan kép, amelyet életszerűnek érezhet bárki, aki gyerekek iskolai sorsa, konfliktusai kapcsán a siker okairól, s a kulturális különbségek természetéről elgondolkodik.²⁴

Az általa vizsgált gyermekek iskolai sorsát követve Heath azt tapasztalta: a tractoni és a roadville-i gyer-

²⁴ A hazai pszichológusvizsgákban a nyelvi hátrány összetett mivoltát, többtényezős eredetét leginkább Sugárné Kádár Júlia hangsúlyozta (*Sugárné*, 1986). Vizsgálatában azonban nem sikerült szisztematikus, értelmezhető nyelvhasználati különbségeket kimutatnia a vizsgált, különböző társadalmi háttérű gyermekcsoportok között, ezért munkájára itt nem térek ki.

mekek – minden szülői intés, buzdítás ellenére – esélytelenek az iskolában, előbb vagy utóbb lemaradnak, míg a városi középosztály gyermekei általában töretlenül sikeresek. Mi magyarázza a gyerekek eltérő iskolai teljesítményét e három közösségben?

Tracton, Roadville és a vizsgált városi iskolázott családok egyaránt fontosnak tartják az iskolát gyermekeik jövője szempontjából. Ezen túl hagyományos értelemben véve mindhárom közösség írni, olvasni tudónak számít, azaz képes használni a nyomtatott és írott betűt a mindennapi élet különböző nyelvhasználati feladataiban. A közelebbi elemzés azonban jelentős nyelvhasználati különbségeket tárt fel közöttük, amelyek a gyerekek iskolai esélyeit – és későbbi életét – alapvető módon meghatározzák. Az iskolai hátrány okait némileg megvilágítják a tractoni és a roadville-i gyerekek iskolai teljesítményét, magatartását értékelő tanítói feljegyzések.

*Tanári vélemények a tractoni és roadville-i gyerekekről:
a tractoniakról:*

- "Nem tud megválaszolni egy egyszerű, egyenes kérdést;"
- "Sose mondanak el rendesen egy történetet – ha volna is esetleg egy szemernyi igazság abban, amit mondanak, elvész, mire a történet végére érnek. Ha ezt a képzelőerőt jóra használnák...!"
- "Rendetlenek és kiszámíthatatlanok a feladatvégzésben;"
- "Nem maradnak meg a témánál az osztályfoglalkozásokon; nem várnak sorukra a beszédben, félbesza-

kítják társaikat; az osztályfoglalkozás témáját az adott feladat helyett mindig valami mással kapcsolják össze."

a roadville-iekéről:

- "Nincs képzelőerejük; a kérdésekre mindig szűkre szabott válaszokat adnak";
- "Világos és egyenes utasításokra van szükségük; kevésbé képesek arra, hogy bármit értelmezzenek vagy bármiben többet teljesítsenek a minimális követelményeknél; egyszerű kérdésekre minimális válaszokat adnak, kevés képzelőerővel, tartalmi kibővítés nélkül";
- "Segítségre szorulnak abban, hogy túl tudjanak menni a csupasz lényegen az olvasott történet vagy társadalomismereti anyag elmondásában";
- "Kevés képzelőerőt mutat; bátorítani kell, hogy túlmenjen az alapfeladatokon";
- "Figyelmes és készséges az osztályban; a beszédben megvárja a sorát".

Könnyű észrevenni: a tanítói megjegyzések többsége (s ez az itt nem idézettekre is igaz) *valamilyen módon a nyelv használatához kapcsolódik*. Kérdések megfelelő megválaszolása, a beszélőváltás szabályainak a betartása, iskolai témák feldolgozása során az elvárt tematikai korlátok figyelembevétele, a témához való szoros tapadás nélkül (vagyis az iskola által engedélyezett – vagy elvárt – "kreativitási fok" eltalálása), folyamatos, megfelelően informatív és egyben tárgy-szerű beszámolás egy adott témáról – nagyjából ezeken a pontokon jeleznek nehézségeket a fenti tanári megjegyzések.

Miért ezek a nyelvhasználati problémák kerültek előtérbe az iskolában, és miért nem mások? Az okok egy részét a tractoni és a roadville-i nyelvi szocializációs minták ismeretében magunk is azonosítani tudjuk: a gyerekek otthoni közösségükben másfajta nyelvhasználati módokat sajátítottak el, mint amelyeket az iskola elvár tőlük. Vegyük szemügyre egy kicsit közelebbről e nyelvhasználati konfliktusok forrásvidékét!

A nyelvi szocializáció sajátosságainak korábban ismertetett leírásából kiderül: Tractonban nincsen a felnőttek fejében semmiféle előzetes elképzelés arról, hogy mit kell a gyerekeknek megtanítani, és mikor. Ebben a közösségben a kisgyermekeknek a szükséges nyelvi és nem nyelvi információkat maguknak kell kiszűrniük a körülöttük zajló sokcsatornás kommunikáció áramából. A későbbiekben pedig, mint láttuk, környezetük a közösségi produkciókat ösztönzi. A tractoni gyermekek számára senki sem fűz címkéket, tulajdonságjegyeket a környezetben látható tárgyakhoz, személyekhez. A felnőttek nem kérdeznek rá a tárgyak nevére, tulajdonságaira: nincsenek "Mi ez?" "Milyen színű..?"; "Mit csinál...?" típusú kérdések a kisgyermeknek szóló beszédben. (Ezzel szemben gyakran intéznek hozzájuk ún. analogikus kérdéseket; ezekre válaszolva a gyerekeknek egyes személyeket dolgokat, eseményeket valami máshoz kell hasonlítaniuk, mint például a következő kérdés–válasz párban: A: "Milyen Bob?" – B: "Mint egy görény". A hasonlatok, szóképek, metaforák használata, távoleső dolgok összekapcsolása valamilyen egészlegesen észlelt hasonlóság alapján – összefüggésbe helyezése, "kontextualizálása" –

sajátosan jellemző vonása a tractoni társalgási stílusnak. Vélhetően ez az alapja az össze nem tartozó dolgok összekapcsolását felpanaszoló tanári megjegyzésnek.) Tractonban nem szokás a gyermekeknek bármit is elmagyarázni; korábban megadott információ megismételtetése, visszakérdezése is ismeretlen a gyermekekkel folytatott kommunikációs gyakorlatban. A tanulás megfigyelés és önálló utánpótlás, gyakorlás útján történik, így az innen kikerülő gyerekek számára az iskola által követett tanítási-tanulási mód és a hozzá kapcsolódó kommunikáció valódi megrázkódtatást jelent. Az osztályban – legalábbis a kezdeti években – nincs helye annak amit ők tudnak: távoli, egymáshoz szemre egyáltalán nem hasonlító dolgok gyors összekapcsolásának valamilyen (esetleg csak számukra nyilvánvaló) hasonlóság alapján, a metafora teremtésnek; képzeletgazdag meséikkel, virtuózan improvizált szövegeikkel sem számíthatnak sikerre az iskolában. Az iskolai tananyag, az olvasmányok feldolgozásában, visszamondásában ugyanis a tanítók rendszerint nem tűrnek el számukra előre nem látható, nem ellenőrizhető kitérőket, eltéréseket az előírt tankönyvi anyagtól (vagy a fejükben lévő sémáktól). A tanulás, az elsajátítandó ismeretanyag feldolgozása az iskolában a “kérdés–válasz–a válasz értékelése (vagy/és korrekciója)” séma szerint megy végbe: ez a fajta beszédmód mérőben szokatlan a tractoni gyerekeknek. Szokatlan számukra az iskolai csoportos munkát jellemző beszédbeli “szereposztás” is (az például, hogy a tanító dönti el, kié a szó, ki beszélhet, s hogy a többieknek ilyenkor hallgatni kell. Tractonban ugyanis folyamatos

harcban dől el, kié a beszélés joga.) Így hát pusztán a tractoni nyelvi szocializációról szerzett ismeretek alapján is nyilvánvaló, hogy a tanítók által felsorolt iskolai nyelvi problémák: a kérdések megválaszolásának nehézségei, a beszélőváltás szabályainak a be nem tartása, az iskola szempontjából elfogadhatatlanul szabad elbeszélési mód a nyelvi szocializáció, az otthoni nyelvhasználat sajátosságaiban gyökeredznek.

Míg a tractoni gyerekek kezdettől fogva és radikálisan sikertelenek az iskolában, a roadville-iek legalább kezdetben sikeresek. Az intézményes oktatás kezdeti szakaszát leginkább jellemző kérdéstípusok, nyelvhasználati módok: a szavakra, dolgokra, tényekre, dátumokra rákérdező "Mi ez?"; "Mikor..?"; "Mit...?"; "Mivel..?" stb. típusú kérdések s a tanulás és a gyakorlás fent említett tipikus sémái (a kérdés–válasz–értékelés szekvencia alkalmazása, valamint a hallottak megisméltése a felnőtt felszólítására) ugyanis egybeesnek az otthon elsajátított tipikus beszélési és tanulási módokkal. Mihelyt azonban az osztályfeladatokban a "Mi lenne, ha...?" típusú kérdések megjelennek – s az olvasási és a számtani munkafüzetekben a feladatokat bevezető útmutatások szűkszavúbbá válnak –, a roadville-i gyerekek bukdácsolni kezdenek, és nem fejlődnek tovább az iskolában. Számukra tehát egyrészt bizonyos logikai összefüggések meglátása jelent elsősorban nehézséget (például az oksági viszonyok megértése vagy a dolgok alakulásának, változásának előrelátása a feltételek változása esetén). Másrészt az önálló munka általában is nehéz számukra, az önálló feladatmegoldás éppen úgy, mint az adott témához

kapcsolódó, önálló szempontokat is alkalmazó beszámoló.

Hogyan függ össze mindez az otthoni nyelvhasználati módokkal? Amint láttuk, a roadville-i szülők, gondozók erőfeszítései elsősorban arra irányulnak, hogy gyermekeik ismerjék és helyesen meg tudják nevezni a dolgokat és ezek tulajdonságait, s a magyarázatok, történetek változatlan visszamondása útján elsajátítsák azt a tudásanyagot, amit közösségük az adott életkorban elvár tőlük. Kérdések és magyarázatok, a beszélés különféle módjai tartalmilag és formailag egyaránt ezeket a célokat – és *csak ezeket* szolgálják. A roadville-i felnőttek ritkán tesznek fel gyermekeiknek oksági kérdéseket, ritkán adnak – és kérnek – olyan típusú magyarázatot, nyelvi választ, amely túlmenne a dolgok és tulajdonságaik pusztá felsorolásán. S mivel ebben a közösségben csak a tényszerű közlési mód megengedett, képzeletbeli helyzeteket sem létesíthetnek a gyerekek, amelyben a megismert világot – a fantázia útjait követve – szabadon újrateheremthetnék.

Mindez persze egyben azt is jelenti, hogy a pontosan felmondandó magyarázatokon és az "igaz" történeteken kívül a gyerekeknek alig van lehetőségük hosszabb szövegek produkálására. Otthoni közösségükben végképpen nincsen módjuk olyan szövegek létrehozására, amelyekben saját meglátásaik, önálló szempontjaik, képzeletük is teret kaphatna.

Így hát a roadville-i gyerekeknek szóló – és a számukra megengedett – beszédmód nemigen ad lehetőséget a dolgok és események összehasonlítására, részleges azonosságai és különbségeik megragadá-

sára, tulajdonságaik változásainak nyomon követésére a környezeti feltételek, a körülmények módosulása során. Márpedig az erre kiterjedő, az ennek teret adó nyelvhasználati módok: az összehasonlítás, a magyarázat – amint ezt a későbbiekben látni fogjuk – éppen annyira szükségesek a helyzettől független jelentések kialakulásához, mint a logikai műveletek, az ok-okozati viszony megfelelő szintű elsajátításához. Ennek híján a roadville-i gyerekek felkészültsége az iskolára korlátozott érvényű marad. Az otthonról hozott nyelvi minták kezdetben még megfelelhetnek az iskolai kommunikáció céljaira, ezekről az alapokról azonban a gyerekek nem tudnak előrehaladni az *integratív típusú készségek* (a fejlettebb logikai műveletek) irányába – amelyek nélkül pedig nem képzelhető el tartós iskolai siker.

Az iskola által szóváltott hiányok tehát itt is az otthoni nyelvhasználat sajátosságaira vezethetők vissza. 9-10 éves korra a sikertelenség véglegessé válik – fehéreknél, feketéknél egyaránt.

S mit tudnak ehhez képest azok, akik mindvégig sikeresek az iskolában: a városi középosztálybeli gyerekek? Mennyiben és miben tér el otthoni nyelvi szocializációjuk a roadville-i gyermekekétől? Heath megfigyelése szerint elsősorban abban, hogy a városi iskolázott szülők nem csupán a világ dolgaihoz tartozó címkéket, tulajdonságjegyeket és elemi ismereteket tanítják meg gyermekeiknek. A tanulás tovább folytatódik a mindennapi élet változó körülményei között, azokban az új helyzetekben, amelyekben az ismert tárgyak, dolgok, események újra előfordulnak. Miután a gyerek egy-egy

dolog nevét megtanulta, ugyanazon dolog későbbi előfordulása során újra meg újra felhívják a figyelmét arra, hogy a két előfordulás "ugyanaz", s ugyanakkor az új megjelenési formát a régivel összehasonlítva az esetleges különbségeket is megjelölik. (Például a gyerekeknek, aki már ismeri a *kacsa* szó jelentését, a tavon úszkáló tőkésréce-re mutatva megjegyzik, hogy ez is kacsa, csak a tolla nem sárga, hanem barna.) Így a gyermekek a jelentések azonosításának munkájában, a dolgok közötti kapcsolatok felfedezésében nincsenek magukra hagyva: segítséget kapnak a felnőttektől annak eldöntéséhez, hogy az adott dolognak az új körülmények között megmutatkozó új sajátosságai miben és mennyiben változtatják meg a dolog tulajdonságairól alkotott eddigi képüket – végső soron a szó jelentését magát. Ez a dolgokhoz, eseményekhez fűzött folyamatos kommentár, a változatos helyzeteket összekapcsoló elemzési-összehasonlítási folyamat teszi képessé a gyerekeket arra, hogy a megismert dolgokat *meghatározott tulajdonságok együtteseként azonosítsák*, ezek kategóriáiban ragadják meg (nem pedig meghatározott helyzetek, események cselekvések részeként.)

S a változatos kommentárokkal kísért helyzetek, amelyekben a gyerekek a világ dolgait értelmezni tanulják, egyben a dolgok, események előfordulási körülményeinek és belső összetevőinek szabad kezelésével párosul a szülő-gyermek beszédkapcsolatban. A középosztálybeli gyermekek iskoláskorukig rengeteg tapasztalatot szereznek olyan típusú történetmondás, szövegalkotás terén, amelyben ők és a felnőttek kép-

zeletben szabadon átalakították a dolgok előfordulási körülményeit, az események menetét. Ennek során a gyermekek megfigyelhetik, mivel jár a helyzet, az összefüggések egy-egy elemének a megváltoztatása – miközben minden más változatlan marad. Az ilyen típusú elbeszélési mód egyaránt elősegíti a kontextustól független jelentések kialakulását, a helyzethez nem tapadó szövegalkotási módok elsajátítását, valamint a logikai műveletekkel kapcsolatos különböző készségeket – ezért az iskolai siker szemszögéből ennek megletétét döntően fontosnak kell tekintenünk.

Az otthonról hozott nyelvhasználati módok tehát közvetlenül kihatnak a gyerekek iskolai sorsára, esélyeire. Nem kevésbé áll ez a szocializáció egy másik – kevésbé feltárt – területére: az olvasással kapcsolatban szerzett iskola előtti tapasztalatokra, nyelvi és viselkedési (interakciós) készségekre.

Hogyan készítik fel a gyermekeket az iskolára közösségük olvasási szokásai, a nyomtatott és írott beszéd használatával kapcsolatos iskola előtti tapasztalataik? Iskolázott családokban végzett olvasáspszichológiai vizsgálatok azt mutatják: a szülők és az idősebb gyerekek tudatos tanító-gyakoroltató tevékenységének eredményeként a kisgyermek már az iskola előtti életkorban rengeteg tapasztalatra tesznek szert írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban. Ennek során számos olyan nyelvhasználati és interakciós – kapcsolatteremtő, együttműködési – készséget sajátítanak el, amelyek alapvetően fontosak az olvasás és az írás eszközszerű használatának későbbi elsajátításához – s az írott, nyomtatott szöve-

gekhez kapcsolódó iskolai kommunikációhoz.

Olvasni tudni voltaképpen annyit jelent, hogy képesek vagyunk információt (Heath szavaival: "jelentéseket") "vételezni" írott vagy nyomtatott szövegekből, s ezt összevetni egyéb forrásokból származó tapasztalatainkkal. Eszközeink és készségeink, amelyek segítségével a legkülönbözőbb családi és intézményes helyzetekben (postán, bankban, üzletben stb.) információt nyerünk nyomtatott szövegekből, és ezt megfelelő módon használjuk, természetes és egyetemes adottságnak tűnhetnek számunkra, pedig korántsem azok: készségeinket, tudásunkat e téren is hosszú, soklépcsős tanulási folyamatban szereztük – ha nem is vagyunk ennek tudatában.

Ennek a tanítási–tanulási folyamatnak: az "írás–olvasásra szocializálásnak" a kulcsfogalma Heath leírásában: az "írás–olvasási esemény" (literacy event). Írás–olvasási eseménynek tekinthető minden olyan alkalom, amelyben az írott vagy nyomtatott betű használata szerves része a partnerek közötti együttműködésnek, a közös vagy egyéni cselekvésnek. Iskoláskor előtt a kisgyermek életében ilyen olvasási eseménynek tekinthető például az esti mese, tévéhirdetések vagy konzervdobozok szövegének a felolvasása vagy játékok használati utasításának a "lefordítása" a gyermek nyelvére. Minden közösségnek, társadalmi csoportnak megvannak a maga szabályai arra, hogyan léphetnek kapcsolatba tagjai egy-egy ilyen esemény során, s hogyan öntik szavakba, hogyan osztják meg egymással az írott szövegből származó információkat. Egyes közösségekben ezek a jelentésnyerési módok

közel esnek az iskolában és az intézményes helyzetekben követett mintákhoz, másutt konfliktusban állhatnak azokkal.

Iskolaorientált társadalmi csoportokban a szülők az iskola előtti években számos olyan nyelvhasználati módot és viselkedési mintát tanítanak meg gyermekeiknek, amelyek a kicsik számára természetessé teszik a részvételt az iskolát és más intézményes közegeket jellemző írás–olvasási eseményekben. (Ennek a folyamatnak az alábbiakban bemutatott jellemzői szerte a világon megtalálhatók olyan társadalmakban vagy társadalmi csoportokban, amelyek gyermekük szocializálásában alapvetően fontosnak tartják a formális – iskolai – nevelést.) A továbbiakban Heath nyomán röviden végigkísérjük e tanítási–tanulási folyamat egyes állomásait.

Iskolaorientált családokban a gyermeket körülvevő tárgyi környezet egyes elemei már igen korán kapcsolatot létesítenek a könyvekkel, a gyermekirodalommal: a faliképeken vagy a babatakarón látható alakok, a kiságyban heverő felfújható állatok, mesekönyvek, gyermekversek figuráit (Miki egeret, Donald kacását) ábrázolják, amelyekhez a felnőttek alkalmanként magyarázatot vagy verset fűznek. A kicsik már mintegy *hathónapos koruktól* felfigyelnek a könyvekre és a könyvekből származó információkra, és meghatározott módon reagálni is képesek az ezekhez kapcsolódó kérdésekre. A könyvolvasás – a lefekvés szertartásának részeként vagy egyéb alkalmakkor – egyike a leggyakoribb közös tevékenységeknek. A közös olvasás

párbeszéd formában meg végbe.²⁵

Az anya gyermeke figyelmének irányát követve – vagy gyermeke figyelmét a könyv kiválasztott képére irányítva – megnevezi a képen ábrázolt élőlényt, tárgyat vagy felteszi a “Mi ez?” kérdést. A kisgyerek válaszként vokalizál vagy más, nem nyelvi módon (gesztussal, tekintetével) adja jelét figyelmének. A mama ezután valamilyen nyelvi “visszacsatolást” alkalmaz: megnevezi az adott tárgyat, vagy jólformált, teljesértékű mondattá bővíti ki a kisgyermek választát. A nyelvi válaszok feltűnése után pedig javítja, megismétli, kibővíti vagy dicsérettel megerősíti gyermeke megnyilatkozását. A nyelvi fejlődés előrehaladásával a kérdések skálája fokozatosan kiterjed a “Mi ez?” típusú kérdésektől a tulajdonságokra vonatkozó kérdésekre (“Mit mond a kutya?”; “Milyen színű a labda?” stb.).

A közös olvasás során tehát – akár csak a környező tárgyakhoz kapcsolódó beszélgetésben – a szülő, gondozó mintegy “megrendezi” egy-egy jelenetet, amelynek keretében a gyerek figyelmét egy adott képre (vagy a kép adott részletére) irányítja: kijelöl egy-egy dolgot, amit a gyerekek meg kell nevezni; válaszokat “rendel meg” tőle, hogy közösen beszélgessenek a kijelölt témáról, majd – a nyelvi fejlődés előrehaladtával – elbeszéli vagy elbeszéli a gyermekkel a jelenet teljes leírását. Ezzel az eljárással – legyen szó akár könyvbéli ábrázolásról vagy a társalgás céljaira kiválasztott “valódi” tárgyról vagy eseményről – a felnőttek a kisgyerek környezetében mintegy “megállít-

²⁵ A közös olvasás párbeszéd-ciklusairól részletesebben I. *Ninio-Bruner*, 1978.

ják” az ingerek áradását, rögzítik a témát a múltó idő s az ingatag figyelem viszonyai között, kijelölik egy a gyerek és szülő között folyó, kölcsönös együttműködésen alapuló beszélgetés céljaira. Mindennek során a gyerek megtanul az adott dologra figyelni, elsajátítja a kapcsolatot a szó és az általa jelölt dolog között, társalgási eljárásokat gyakorol be, majd idővel maga is elbeszélő szövegeket alkot, amelyekben az elsajátított elemek eredeti előfordulásuktól eltérő összefüggésekben jelennek meg.

Ilyen módon a kisgyermek már *kétéves kor előtt* szocializálva vannak a “témabevezetés–válasz–értékelés” társalgási szekvenciákra, amelyet a kutatók az iskolai kommunikáció korai szakaszának jellegzetes nyelvhasználati mintájaként tartanak számon.

A könyvekből ily módon megszerzett tudás a beszédfejlődés kezdetétől beépül a kisgyermek és környezete között folyó társalgásba. A gyermek megérti a könyvek tartalmára vonatkozó társalgási célzásokat, és válaszolni is képes ezekre: *partnerként* viselkedik tehát, olvasóként, akinek mondanivalója van a könyvekről! A felnőttek pedig arra törekednek, hogy a könyvbeli ismeretek és a valóság között minél több kapcsolatot létesítsenek. Bátorítják és megerősítik a közösen olvasottakhoz kapcsolódó beszédet, akkor is, ha annak az éppen folyó társalgás témájához nincs semmi köze. A könyvekből származó ismeretek a valóságtól, az “igazságtól” való eltérést is “törvényesítik”: könyvbeli ismereteik hasznosítása során a gyerekek felfüggeszthetik a valóságot, fiktív történeteket mondhatnak, mesebeli tulajdonságokkal ruházhatnak fel

mindennapi tárgyakat. Ha erre képesek, akkor hamarosan már maguk is alkotnak majd – tényeken alapuló vagy fiktív eseményeket tartalmazó – elbeszélő szövegeket. Ezek közül a felnőttek leginkább azokat értékelik, amelyek a helyszín és a szereplők tekintetében megfelelően eligazítják a hallgatót.

Hároméves kor körül változás megy végbe a könyv-olvasáshoz kapcsolódó nyelvhasználati sémák szerkezetében. A felnőtt leépíti a gyerek addigi aktív (pontosabban: interaktív) részvételét a könyv-olvasásban. Ettől fogva ugyanis a gyerek feladata abban áll, hogy *hallgatóvá váljék*: hallgasson, ha olvasnak vagy mesélnek neki, jegyezze meg a hallottakat, s várja meg sorát a beszédben. (Ilyenkor már néha szerepcsere is történik: a gyermek is “olvas” a felnőttnek – nemcsak neki olvasnak.)

A fenti módon szocializált kisgyermek számára a könyv, a könyvvel kapcsolatos tevékenység szórakozás és öröm forrásává válik, nehéz pillanatokban (orvosra várva, betegágyban, a nem kívánt lefekvés pillanataiban) a félelem, a feszültség feloldásának eszköze. S ami az itt vázolt fejlődés során végig jellemző marad: a könyvnek és a könyvvel kapcsolatos tevékenységeknek tekintélye, súlya van mind a gyerekek, mind környezetük számára. A kisgyermek hamar megtapasztalja, hogy egy-egy olvasási esemény kezdeményezésével hatalmat nyer a felnőttön: a felnőtt öröme, az alkalmat kihasználó igyekezete feledtet otthagyt ételt, füllentést, rendetlenséget.

Hasonló tapasztalatok során a gyermekek – amint egy nyelvészpár (R. Scollon és S. Scollon) a sa-

ját gyermekével kapcsolatban megfogalmazta – bizonyos értelemben olvasóvá válnak, mielőtt megtanulnának olvasni. Kétéves koruk előtt megtanulják, hogy a könyvre figyeljenek, ne pedig magukra. Beszédükben sok utalás írott forrásokból származik; nyelvi megnyilatkozásaik gyakran a könyvekből megismert történetek és az ezekhez kapcsolódó kérdések mintáját, fordulatait követik. Ismereteik anyaga, valamint azok a módok, ahogy ezekről az ismeretekről beszélnek, a könyvekkel, a könyvolvasással kapcsolatos tapasztalataikból származnak. Ez a fejlődés az olvasás körüli dialógusciklusok címkézéseivel kezdődött, és folytatódik végig az iskola előtti éveken át, hiszen az óvodai nevelés sok tekintetben az otthonihoz hasonló mintákat követ. (Az óvodai olvasás az otthonihoz képest elsősorban abban jelent újdonságot, hogy a gyerekek itt a fenti "jelentésvételezési" módokat a csoportos kommunikáció viszonyai között gyakorolhatják. Megtanulják például, hogyan lehet csoportos beszélgetésben szót kapni, hogyan kell válaszolni a kommunikációt "vezérlő" központi személynek stb.)

A gyerekek a fenti szocializációs folyamat során nemcsak azt tanulják meg, hogyan "vételezzenek" jelentéseket a könyvekből, hanem azt is, hogy kell beszélni az így szerzett információról. Megtanulják, hogy kell a tudást megmutatni, hogyan kell viselkedni, teljesítményt nyújtani az írott források használatához kapcsolódó interakciókban. Megtanulnak hallgatni is, s várni a megfelelő jelzésre, amikor szót kaphatnak és ezt a tudást megmutathatják.

Amikorra az ilyen családokban nevelődő gyerekek

iskolába jutnak, már többéves tapasztalat áll mögöttük az írott források használatához kapcsolódó kommunikációs és viselkedési módok elsajátításában és begyakorlásában. Ezek a nyelvi és nem nyelvi viselkedési formák sok tekintetben párhuzamosak az iskolai kommunikációval, az írás–olvasás tanulását és az írott források használatát körülvevő interakciókkal. S ehhez azt is hozzá kell fűznünk, hogy a mesekönyvekhez kapcsolódó kisgyermekkorai kommunikációs sémák nemcsak az olvasástanulás előkészítésében, az írott vagy nyomtatott források használatának gyakorlásában játszanak szerepet. Más nyelvhasználati feladatok: a megértő olvasás, a vázlatírás vagy akár egy elhangzott nyelvi megnyilatkozás megértése is volta-képpen hasonló típusú párbeszéd-ciklusok belső "lejátszását" feltételezik. Vagyis ilyen esetben is azonosítanunk kell a témát (tehát válaszolnunk kell egy "Mi..?" típusú kérdésre), osztályoznunk és értékelnünk kell a felismert tartalmakat. Az ennek során alkalmazott műveletek Heath szerint több tekintetben hasonlóak az esti mese dialógusciklusaiban alkalmazottakhoz. Az egyéni olvasás során is minden egyes olvasási epizódban egy "Mi ez?" típusú kérdést kell magunkban megválaszolnunk, mielőtt az adott szöveggel kapcsolatban az oksági viszonyok megértéséhez vagy érzelmi-gondolati kommentárokhoz eljuthatnánk. Az írott, nyomtatott forrásokhoz kapcsolódó felnőtt–gyermek kommunikáció tehát az írott és a beszélt nyelv használatának alakulására egyaránt kihat. A könyvből származó és a valóságos életben szerzett ismeretek folyamatos összevetése, valamint a valóság és a képze-

letbeli világ között létrejövő kapcsolatok – más tényezőkkel együtt – elősegítik a helyzethez nem kötött beszédmódok, s a helyzettől független jelentések kialakulását.

S milyen tapasztalatokat szereznek a gyerekek az olvasással kapcsolatban más típusú – nem iskolaorientált, nem középosztálybeli – környezetben?²⁶ Erről igen keveset tudunk. Az iskolázatlan családokból kikerülő gyerekek e téren mutatkozó iskolai problémái (mint például a nehézségek az írott vagy nyomtatott szövegek használatához kapcsolódó interakciókban vagy a tudás megmutatásához szükséges nyelvi eszközök alkalmazásában) sok kutatót arra indítottak, hogy e hátrány okát egyedül és kizárólag *hiány jellegű tényezőben*: az olvasási tapasztalatok elégtelenségében keressék. A tractoni és a roadville-i közösségekben végzett kutatásában azonban Heathnak a hiány egyes tényezői mellett a másságot: az olvasás-írási szokások eltérő szerveződését, az olvasási szocializáció fentiekéntől eltérő módját is sikerült azonosítania – s így módon sikerült valós képet adnia az innen kikerülő gyerekek olvasási nehézségeinek tényleges okairól.

Milyen mértékben és milyen eszközökkel szocializálják olvasóvá gyermekeiket a tractoni és roadville-i családok? Mennyire tartják fontosnak a könyvet a gyerekek nevelésében, és milyen írás-olvasási esemé-

²⁶ Ennek a kérdésnek a vizsgálata a magyar oktatásügy számára is fontos feladat lenne. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az írástudatlanság "bővített újratermelődése" egyes társadalmi-etnikai csoportokban (így hazai cigányságunk körében) a külső körülményeken, az oktatásügy állapotán túl az iskolaelőtti olvasási tapasztalatok hiányával vagy "mátságával" is összefügg.

nyekben vehetnek részt a kicsik – passzív megfigyelőként vagy az események cselekvő alanyaként? Mindkét közösség nyelvhasználatában szerepe van az írott, nyomtatott betűnek, de az írás és olvasás használata mindkettőben viszonylag szűkkörű, gyakorlati célokat szolgál. Kalendárium, újságcímek és reklám-szövegek, használati utasítások és iskolai értesítések, vallási anyagok és bibliai passzusok olvasása, szűkszavú, előre megjósolható tartalmú levelek vagy üdvözlőkártyák írása, alkalmi, rövid feljegyzések a boltosnak, a gyerek tanítójának vagy emlékeztető saját maguknak, pénzügyekkel kapcsolatos írnivalók intézése – nagyjából erre a körre terjed ki az olvasás és az írás használata a tractoni és roadville-i családokban. Hosszabb prózai szöveget egyik közösségben sem olvasnak vagy írnak.

A roadville-i gyerekeket bőven ellátják intelmekkel az olvasás fontosságát illetően, de az írás és az olvasás tevékenységéről a gyerekek igen kevés élő tapasztalatot szerezhetnek. Tractonban az olvasás – nem túlságosan nagy becsben álló – csoportos tevékenység, központi felolvasóval és az olvasást követő csoportos értelmezéssel, vitával. (A magányos, csendes olvasás itt antiszociális cselekedetnek minősül!). A tractoni gyerekek így számos csoportos vitában vesznek részt, amelyek célja az írott szó (levél, értesítés, számla) jelentésének a megfejtése. Karonülő koruktól kezdve a kisgyermek arra is sok tapasztalatot szerezhetnek, hogy az írott szóból sokféle beszéd, ének születhet: az írás improvizációk forrása lehet. A templomi prédikációk hallgatása során mindkét közösség

élményeket, ismereteket szerezhették az Igeről, az Ige szóbeli értelmezésének lehetőségeiről, illetve korlátairól.

Ami a kisgyermekeknek szánt olvasási mintákat illeti, a roadville-i közösségben vannak gyerekkönyvek, és az ezekre épülő együttes olvasási módok is léteznek. A közös olvasás kerete az esti mese és a konyhásztal sarkán zajló, kifestőkönyvvel kapcsolatos tevékenységek. A fent ismertetett, iskolázott családokat jellemző olvasási szocializációval összevetve azonban döntő különbség: *a roadville-i felnőttek a könyvekből származó ismeretek és a valóságban megismert világ között nem próbálnak meg kapcsolatokat létesíteni.* A környező dolgok, események kapcsán nem emlékeztetik a gyereket arra, hogy könyvekben már láttak hasonlót, s nem bocsátkoznak hosszas kommentárokból a hasonlóságokról és különbségekről. A körülmények, összefüggések "csúsztatásának", részleges változtatásának a hiánya ezen a területen is érvényesül tehát: mese és valóság között áthághatatlan határ húzódik. Felolvassák a mesekönyvből, és kikérdezik belőle a gyereket, de a mese elemei nem jelenhetnek meg a kisgyermek történeteiben, ha magáról, családjáról vagy az általa átélt eseményekről beszél. Roadville-ben az elbeszélés vagy könyvbéli történet, vagy megtörtént esemény elmondását jelenti: a kettő összekapcsolása a közösség erkölcsi ítélete szerint megengedhetetlen, mert hazugság. A gyerekek számára tehát az olvasás során megismert nyelvi és nem nyelvi ismeretanyag bizonyos értelemben "holt tőke" marad: nem tágíthatja ki világukat, s nem segít-

heti elő fejlődésüket a jelentések “önállósulásának” és egyes logikai műveletek elsajátításának a folyamatában. (Ezzel kapcsolatban érdemes figyelni arra, hogy a nyomtatott beszédből “vételezés” módjai és ennek az ismeretnek későbbi felhasználása itt – akárcsak az “iskolaorientált” családok esetében – sok tekintetben szembetűnő hasonlóságot mutat a felnőtt-gyerek beszédkapcsolat általános sajátosságaival.)

Tractonban nem használnak gyermekkönyvet, legfeljebb alkalmilag. Nem létezik semmilyen, kifejezetten a gyerekeknek szánt olvasási anyag, s a felnőtt-gyermek kapcsolatban sem fordulnak elő a könyvek használatához kapcsolódó olvasási események. Iskolást játszva a nagyobb gyerekek olykor megpróbálnak felolvasni a kicsiknek, s kérdéseket is feltesznek az olvasottakról, de ilyen irányú törekvéseiket a felnőttek nem támogatják. Az itteni kisgyermek így csupán vizuális észlelési tapasztalatokat szerezhettek az írott vagy nyomtatott betű megjelenési formáiról a cégtáblákon, konzervdobozokon, újságok címlapjain szereplő nyomtatott betűk alapján. Tractonban tehát a könyv olvasást kísérő kommunikációs sémák mindenestől hiányoznak. Iskolai nyelvhasználati problémáik – nehézségeik a kérdések megválaszolásában vagy a beszélőváltás iskolai szabályainak gyakorlásában – nyelvi szocializációjuk szorosan vett sajátosságain túl erre a tényezőre is visszavezethetők.

Az itt kiemelt szempontokon túl – a gyerekek nyelvhasználatának alakulását, kommunikatív kompetenciájának belső szerkezetét még sok más tényező befolyásolhatja. Így például a városi középosztálybeli

gyermekek számára – az itteni családok élénk társas és egyesületi kapcsolatai következtében – a kommunikáció fizikai és társadalmi határai jóval tágabbak, mint a közösségük, lakóhelyük határán csak ritkán túljutó roadville-i és tractoni gyerekek esetében. Más tényezők – a közösség kultúráját jellemző tér- és időhasználat vagy a szabadidő eltöltésének formái – szintén kihatnak a nyelvhasználati alkalmak gyakoriságára, a társalgás, a nyelvi interakciók formai, tartalmi és mennyiségi sajátosságainak alakulására.

Az ilyen és ehhez hasonló tényezők által alakított nyelvhasználati módok "használati értéke" az iskolai oktatás szempontjából persze nagymértékben különböző lehet. Tudnunk kell azonban: az iskolai nyelvhasználat – amint ezt nyelvészek és oktatásszociológusok egyaránt hangoztatták – kulturális és társadalmi szempontból korántsem semleges. Az iskola – nemzeti hovatartozástól függetlenül – az iskolázott rétegek (más megközelítésben: a középosztály) nyelvi és kommunikációs módjait emeli normává, ezt tekinti természetesnek – és minden mást hiányosnak, rendhagyónak.²⁷

A beszélés etnográfusai szerint ezzel szemben e különböző nyelvhasználati módok *alapvetően egyenrangúak*: az emberi közösségeket jellemző kommunikációs formák azonos értékű változatai.

Heath kutatási eredményei arra utalnak: az "iskolára orientált" városi gyerekek iskolai sikeressége – más

²⁷ Az iskolai nyelvhasználat osztálymeghatározottságát képviseli például Bourdieu, 1967, 1978; Bourdieu–Passeron, 1964, 1977; Bissere, 1979.

csoportok gyermekeinek iskolai sikertelenségével özszevetve – nem magyarázható meg önmagában a nyelvi–nyelvhasználati kódok eltérő szerkezetével, a gyermek–felnőtt beszédkapcsolatok mennyiségi különbségeivel vagy más hasonló tényezőkkel. Az iskolai kommunikáció sikerességéről csak a nyelvi szocializációs folyamat egészének a vizsgálata adhat számot, a maga teljes bonyolultságában, nem pedig az ilyen egytényezős magyarázatok. Mindennek fényében világossá válik: a hátrányos helyzet korábbi megközelítései részjelenségeket ragadhattak meg csupán. Az általuk kimutatott jelenségek: a nyelvhasználat "explicitiségében", a referencia kezelésében vagy a társalgás stílusában feltárt különbségek – azonban kétségtelenül részei a Heath által megragadott bonyolult valóságnak. Ennek megfelelően joggal gondolhatjuk azt, hogy – a vizsgálati szempontok és az értelmezési keretek eltérései ellenére – ezek is hozzájárulást jelentenek az emberi közösségek, társadalmi csoportok eltérő kommunikációs módjainak a leírásához, s az iskolai esélyeket befolyásoló tényezők megismeréséhez.

5. Hidat verni

Az előző fejezetekben láthattuk: kulturális és társadalmi szempontból különböző csoportok különböző módon szocializálják gyermekeiket a nyelv használatára, a könyvekből való "jelentésvételezésre". Ennek következtében az iskolába kerülő gyerekek nyelvhasználati módjai, nyelvi interakciós készségei, olvasási tapaszt-

talatai és világismerete nagy eltérést mutathatnak. S mivel az iskola egyes nyelvhasználati, interakciós, jelentésvételezési módokat többre értékeli, mint másokat, az eltérő nyelvi szocializáció az iskolai teljesítmények alakulását is befolyásolhatja. Hogy a kisiskolások számára az iskolai kommunikációban való részvétel, az iskolai "jelentésvételezés" mennyire lesz természetes, magától értetődő tevékenység, azt nem kis mértékben otthoni nyelvhasználati mintáik és olvasási tapasztalataik fogják megszabni.

S mit tehet az iskola az ilyen – végső soron nyelvi, nyelvhasználati eredetű – nehézségek feloldására? A nyelvi problémák kezelésére – mióta a nyelvhasználat és a társadalmi helyzet összefüggésének a kérdése egyáltalán felmerült – sokféle elgondolás, program látott napvilágot. Ezek a programok, javaslatok persze annak megfelelően öltöttek formát, hogyan határozta meg szerzőjük a nyelvi hátrány mibenlétét. Akik a nyelvi problémák okát fejlődésbeli lemaradásban, a nyelvi tudás, illetve a nyelvhasználat szegényességében, a gyerek kommunikációs "gyakorlatlanságában" – tehát "hiány" jellegű tényezőkben – látták, azok általánosan alkalmazható nyelvi fejlesztő módszereket javasoltak, illetve próbálták ki. (Az ilyen programok fegyvertára a hangképzést, hangejtést fejlesztő gyakorlatoktól a szókincsbővítésen, a bonyolultabb mondat szerkezetek gyakoroltatásán át a különböző hétköznapi kommunikációs helyzetgyakorlatokig vezet [a hazai fejlesztő programokból i. például *Sugárné Kádár*, 1986, *Zsolnai*, 1979]). A bernsteini elmélethez közvetlenül kapcsolódó terápiás javaslatok, programok első-

sorban a "kidolgozott kód", az "explicit nyelvhasználat" fejlesztésében látták a megoldás kulcsát. (Ezt a célt szolgálták például a Gahagan házaspár által javasolt kommunikációs játékok: beszámolás megtörtént eseményről egy, a történeteket nem ismerő beszédpartnernek, egymás "távírányítása" telefonon stb., l. *Gahagan–Gahagan, 1970.*)

Nem kétséges, hogy e programok megfelelő megvalósítás esetén kedvező hatásúak lehetnek. A nyelvi kompetencia egyes részterületeinek a fejlesztése, a változatos kommunikációs helyzetekben szerzett új tapasztalatok – szakszerűen kiválasztott gyakorlatok esetén – bizonyára jótékonyan hatnak a gyermekek nyelvi készségeinek alakulására, kisebb vagy nagyobb mértékben előmozdítják nyelvhasználatuk rugalmasságát, önálló tevékenységgé válását, s – kellő mélységű hatás esetén – az iskolai nyelvhasználat kedvezőbb alakulását. A nyelvi szocializációról mondottakat figyelembe véve azonban talán nem tévedünk, ha úgy gondoljuk: e módszerek, javaslatok nemigen szentelnek figyelmet az otthoni nyelvi viselkedésnek, élményvilágnak, tapasztalati szférának. Így e "terápiás" elgondolások nem létesítenek hidat az otthoni és az iskolai nyelvhasználati és megismerési módok, az ismert és az új, az iskolában érvényes kommunikációs formák között. Ez mindenképpen hátrányos vonása a fenti típusú elgondolásoknak, javaslatoknak. A hidakat kétfelől kell építeni!

Összekötni az ismertet az ismeretlennel, hidat verni a köznapi és a tudományos nyelvhasználati és megismerési módok közé úgy, hogy az "átjárás" egyikből a

másikba természetes, magától értetődő tevékenység legyen²⁸ – a beszélés etnográfusai ebben látják az iskolai nyelvhasználati konfliktusok (s tágabb értelemben a hátrányos helyzet) feloldásának leghatékonyabb módját. Nagyatású könyvében S. B. Heath ismerteti is néhány olyan kísérleti eljárást, amelyek e célkitűzés megvalósítását szolgálják. Az alábbiakban – az irányzat “terápiás” elgondolásainak a szemléltetésére – ebből mutatunk be egy példát.

Kutatásai mellett Heath nyelvészetet és antropológiát oktatott a helyi pedagógiai főiskolán. Előadásait – az Amerikában szokásos időszakos továbbképzési rendszer keretében – az általa tanulmányozott közösségek gyermekeit oktató pedagógusok egy része is látogatta. A iskolai szegregáció felszámolásának termékeny légkörében ezek a kurzusok különösen népszerűvé váltak, hiszen az újonnan kreált vegyes osztályok tanítóinak újfajta kommunikációs és oktatási problémák tömegével kellett megküzdeniük. Heath kurzusain a tanítók az etnográfiai terepmunka módszereit alkalmazva megpróbálták felderíteni saját maguk, családi és baráti körük, valamint tanítványaik nyelvhasznála-

²⁸ Bernstein bírálata kapcsán Pap Mária is rámutatott arra, hogy az iskolai ismeretszerzés különbözik az otthonitól, s az új típusú – iskolai – ismeretszerzés motivációjának megteremtése az iskola feladata (Pap, 1977). Ez az érv helyesen különbözteti meg az ismeretszerzés e két típusát, kétségtelen azonban, hogy a nyelvi szocializáció különböző módjai eltérő mértékben készítik fel a gyerekeket az iskolai ismeretszerzésre és a hozzá kapcsolódó új típusú nyelvhasználatra. Ennélfogva a nem sztereotípiás módon szocializált gyerekek számára rendszerint nehézséget jelent az otthoni és iskolai ismeretszerzés különbségeinek áthidalása. (Erről l. a későbbi mondatokat.)

tának jellemző vonásait, s a nyelvi szocializáció útjait a különböző közösségekben. Pedagógusként pedig különböző módszereket gondoltak ki az oktatási és kommunikációs problémák áthidalására. Mindennek során sokan közülük felismerték, hogy iskolai munkájukban voltaképpen a saját nyelvhasználatukat tekintették normának (s a gyerekektől is ilyen típusú nyelvhasználatot vártak el), s egyben korábbi ítéleteiket is újraértékelték tanítványaikról. (Kultúraközi perspektíva, látószög híján ugyanis a gyerekek kommunikációs problémáit korábban maguk is csak a hiány, a nyelvi "deficit" – nem pedig a "másság", a kulturális és nyelvhasználati különbségek – kategóriáiban tudták értelmezni.) S miután a kommunikációs és oktatási nehézségek forrásait ily módon sikerült azonosítaniuk, a gyerekek nyelvhasználatának a fejlesztésében, az új ismeretek bevezetésében bátran támaszkodhattak arra az ismeretanyagra, amelyet tanulmányaik és a közösségekben tett látogatásaik során a nyelvi szocializáció útjairól, a gyerek–felnőtt beszédkapcsolatban előforduló olvasási eseményekről, a gyerekek élményvilágáról, az őket körülvevő tárgyi környezetről megszereztek. Így például az olvasás tanítása során a betűformákat a gyerekek által ismert tárgyakhoz hasonlították, saját környezetükben gyűjtettek velük olvasási tapasztalatokat, vagy egyes – otthoni környezetükből ismerős – helyszíneket, helyzeteket az iskolai körülmények között újratereztve, gyakoroltatták velük az írás–olvasás alapelemeit. Az otthoni elbeszélési módok ismeretében a gyerekek szövegalkotását is célirányosan tudták fejleszteni. Megismertették és gyakoroltatták velük az

elbeszélés különböző típusait (különös tekintettel arra, ami az illető gyermekcsoport otthoni szocializációjából hiányzott): a tényszerű beszámolót, a fantáziamesét; történeteket mondattak velük többféle lehetséges végkifejlettel. Bővítették a gyerekek által ismert kérdéstípusok körét olyan témák közös megtárgyalásával, amelyeket a gyerekek otthoni környezetükből jól ismerhettek stb. S végül az idősebb gyerekek oktatásában olyan módszereket vezettek be, amelyek az újonnan tanult tudományos ismereteket szervesen összekapcsolták az otthoni közösségben szerzett köznapi tudással, s lehetővé tették a folyamatos "fordítást" az ismeretek e két típusa között.

Ilyen célt szolgált például a "néprajzi módszer" alkalmazása az ötödik osztályos biológia tananyag egyik tematikai egységének a feldolgozásában. Ez az anyagrészt a növényi élet feltételeivel ismertette meg a tanulókat. Az új módszer alkalmazását voltaképpen Heath kutatói módszerei, etnográfusi jelenléte inspirálta. Az anyag feldolgozásának keretét egy, a pedagógusok irányításával és segítségével folyó, többhónapos, kollektív játék alkotta: a gyerekeknek egy, az adott régióban létesítendő "mezőgazdasági központ" számára kellett adatokat gyűjteniük közösségük táplálkozási szokásairól, a helyi termelési tapasztalatokról és módszerekről. Ezekről be kellett számolniuk a "központnak", s meg kellett magyarázniuk, miért voltak hatékonyak vagy hatástalanok a lakosság által alkalmazott termelési módszerek. (A környék mezőgazdasági terület volt, s ilyen vagy olyan okból igen sok itt élő felnőttnek voltak ismeretei mezőgazdasági kérdé-

sekről.)

A játék kezdetén a gyerekek elsajátították az etnográfusi terepmunka alapszereit: megtanulták, hogyan kell kérdezni, interjút készíteni, adatokat gyűjteni, az adatokban rejlő fogalmakat, elképzeléseket azonosítani és összevetni a tudományos források adataival. (A néprajzi kutatás is ezt az utat követi, amikor megpróbálja felderíteni egy etnikai közösség hiedelmeit, világgképét, táplálkozási szokásait stb.) Az adatgyűjtés során a gyerekek kikérdezték a környék legjobb farmereit, mit termelnek és hogyan, növénytermesztéssel, táplálkozással kapcsolatos híradásokat, receptek gyűjtöttek a helyi sajtóból. Összehasonlító táblázatot készítettek, amelyekben – az osztályban és a könyvtárban található biológia könyveket tudományos forrásként használva – megadták a népi fogalmak tudományos megfelelőit. Megfigyeléseik, kutatásaik eredményét egy közösen megalkotott könyvben foglalták össze saját maguk és az utánuk következő osztályok számára.

A tananyagegység végére a gyerekek biztonsággal elsajátítottak egy sor tudományos terminust (például "fotoszintézis", "klorofil", "ozmózis", "növényvédőszer"). Megtanultak beszélni az információszerzés és az információellenőrzés módjairól; a "forrás", "igazol", "összefoglal", "lefordít" szavak szókincsük részévé váltak. S még egy további eredmény: közösségük tagjaival interjút készítve a gyerekek maguk is ráébredtek azokra a nyelvhasználati sajátosságokra, amelyek az ő számukra is megnehezítették az iskolai kommunikációt. Amikor például az idős tractoni interjúalany a célszerűen megfogalmazott kérdésre egyenes válasz helyett

valamilyen – terjedelmes kiterőssel tarkított – elbeszéléssel válaszolt, maguk is megállapították: "Az öreg Frank-tól nem lehet egy rendes választ kapni".

A köznapi és a tudományos ismeretek szembesítésének elsődleges célja az volt, hogy a gyerekek az egyik területhez tartozó ismereteket megtanulják lefordítani a másikra, megtanuljanak elmozdulni az egyéni, helyzethez kötött, élőszóban kifejezett köznapi ismerettől (ilyenek a vélemények, az értékelést is tartalmazó elbeszélések, a szólások és mondások, a receptek és az újságban olvasható beszámolók) az osztályban, iskolában elsajátítandó személytelen, absztrakt, gyakran írásban közvetített tudományos ismeretek felé.

Ez a fordítási folyamat meghatározott lépésekből áll. Megfelelő címkéssel ellátva azonosítanunk kell köznapi fogalmakat, információkat (ehhez persze el kell sajátítanunk az ilyen ismeretek gyűjtéséhez és elmondásához szükséges készségeket); meg kell határoznunk az egymásnak megfeleltethető fogalmakat, információ-darabokat a megismerés köznapi és tudományos szférájában; azonosítanunk kell a két terület között esetleg meglévő információs hézagokat; célirányos kérdéseket kell megfogalmaznunk a hiányzó információ megszerzéséhez; végül módszereket kell találnunk feltevéseink ellenőrzésére, bizonyítására.

A fenti műveletek végrehajtása során a tanulók megtanulták, hogy köznapi ismereteiket az iskolai helyzet által kívánt kategóriákban és absztrakciókban szervezzék újjá. Megtanulták, hogy explicitté tegyenek – vagyis nyelvi formába öntsenek – olyan tapasztalatokat, amelyek implicit formában voltak jelen min-

dennapi életükben, s tisztázzák a jelenség okait és fennállásának feltételeit. (Például implicit módon a tanulók tudták, hogy több zöldbabot esznek, mint más zöldségféléket. A tudományos megismerés az okot is tisztázta: a zöldbabnak – más helyi zöldségektől eltérően – az adott éghajlati viszonyok között két vetési periódusa van, és bizonyos vad fajták egész éven át teremnek. Így a tudományos ismeret magyarázatot adott a mindennapi élet impliciten ismert jelenségeire.)

S ami az eredményeket illeti, a kísérleti időszak végén a gyerekek tesztpontjainak átlaga jelentősen meghaladta korábbi eredményeiket. Az ismeretszerzés itt kipróbált új módszere tehát hatékonynak bizonyult: motiválta és sikerélményhez jutatta a gyerekeket a tudományos ismeretek elsajátításában. Mindezen túl a kísérlet tudatosította bennük az információszerzés lehetséges útjait, a szóbeli és írásbeli források változatos használatának a lehetőségeit, és hozzásegítette őket annak a "metanyelvnek" az elsajátításához, amelynek segítségével a köznapi ismeretek megfelelően átalakítva "beemelhetők" a tudományos ismeretekbe. Ennek során a gyerekek megtanultak tudományos állításokat tenni, pontosan kérdezni és célirányosan, egyenesen válaszolni; megértették és használni tudták a tankönyveikben szereplő tudományos szakki-fejezéseket. A téma ilyen típusú feldolgozása az otthoni közösséget és az iskolát is közelebb hozta egymashoz: információadóként vagy érdeklődőként, a korábbinál jóval több szülő látogatott el az iskolába.

S ez utóbbi tényező egyben világosan utal az itt kísérletező pedagógusok munkájának és beállítottságá-

nak egy másik rokonszenves vonására. Közelebről arra, hogy a fenti oktatási módszereket kipróbálva a pedagógusok nem kívánták a közösség hatásait, nyelvhasználati módjait, ismeretanyagát hatályon kívül helyezni, s ezeket az iskolai sztenderdekkel vagy az iskola tudományos normáival helyettesíteni. Céljuk az volt, hogy a gyerekek otthonról hozott nyelvi és ismereti készletét *kibővítsék az iskolaival*, s az otthon szerzett ismereteket és készségeket lehetőség szerint hasznosítsák az iskolában, bármennyire különböznek is ezek az iskolázott szülők gyermekeinek ismereti készletétől. A gyerek számára a mindennapi tapasztalatok, az otthon világa így nem vált el teljesen az iskolai feladatoktól, egész iskolai életüktől. S e két szféra összekapcsolásával nemcsak a gyerekek váltak sikeresebbé, hanem a családokban is enyhült az intenzív sikertelenség és inkompetencia érzete, ami az iskolához fűződő viszonyukat azelőtt jellemezte. Az otthoni közösség tagjai értékes információforrássá váltak az iskolában.

III. Zárszó

A szocializáció mindenkori célja abban áll, hogy a kisgyermeket a közösségi normákat felismerő és követő személlyé formálja, olyan személlyé, aki a mindennapi élet változatos helyzeteiben képes megérteni és követni a társadalmilag elvárt viselkedés szabályait. A nyelvhez vezető utak néhány változatát végigkísérve felismerhettük, hogy a nyelv – eszközként és célként – döntő szerepet játszik ebben a folyamatban. A nyelv eszköze a szocializációnak, mivel a közösség elvárásai elsősorban a nyelv közvetítésével jutnak el a gyerekekhez; másfelől pedig a nyelvbe kódolt társadalmi információ (kivel, mikor, hogyan kell beszélni) a kisgyermek számára a társadalmi viszonylatok megismerésének nélkülözhetetlen forrását jelenti. A nyelv ugyanakkor célja is a szocializációnak, hiszen a megfelelő nyelvhasználat mintegy “mutatója” a megszerzett társadalmi kompetenciának, bizonyítéka a szocializáció sikerének.

A különböző kultúrákat jellemző nyelvi szocializációs módok, eljárások – a társalgási modellt alkalmazó anyai magatartás vagy az udvariassági formulák (*pápá, köszönöm*) explicit gyakoroltatása saját kultúránkban, a beszédhelyzethez illő megnyilatkozások modellálása és gyakoroltatása a kaluliknál, a roadville-i gyerekek kikérdezése, a tractoron kisfiúk nyilvános sze-

repeltetése, a beszédműfajok korai megismertetése a cigány kisgyermekkel – egyaránt a fenti célt, a kultúra átadását, a közösségi normáknak megfelelő nyelvhasználati és viselkedésmódok kialakítását szolgálják a kisgyermek nevelésében.

A nyelvi szocializáció tehát a szocializáció folyamatának része és egyben eszköze. Az adott kultúra és társadalmi szerkezet sajátosságai, a szocializáció rejtett céljai meghatározó módon befolyásolják a nyelvvelsajátítás folyamatának egyes alaptényezőit, mindegyik a kisgyerekek szülői beszédét, a számára elérhető nyelvi és interakciós minták alakulását. Ezek a tényezők egyaránt hatással vannak a tanulás folyamatára és annak eredményére: a kisgyermek formálódó nyelvi, nyelvhasználati kompetenciájára. S az otthon elsajátított nyelvhasználati minták, interakciós készségek a ismeretszerzés módjaira, lehetőségeire is kihatnak: hogy a felnövekvő gyermek mennyire lesz képes az emberi tudás számára elérhető forrásaiból meríteni, ezekből "jelentéseket vételezni", azt – más tényezők mellett – az otthon elsajátított nyelvhasználati és ismeretszerzési, "jelentésvételezési" módok szabják meg. Könyvünk fő témája: a nyelvi szocializáció ezen a szálon kapcsolódik az iskolai hátrány, az iskolai esélyegyenlőség problémájához.

A nyelvi szocializáció során elsajátított nyelvhasználati módok és az ismeretszerzés, a megismerés módjai (tágabb perspektívában a gondolkodás bizonyos formái, műveletei) tehát – álláspontunk szerint – korántsem függetlenek egymástól. E könyv különböző pontjain módunk is volt érinteni néhányat e lehetséges

összefüggésekből. Könyvünk ilyen irányú adatai azonban természetesen csupán adalékot jelenthetnek a nyelv és a megismerés, a nyelv és a gondolkodás bonyolult összefüggéseinek a feltárásához. (Nyelvhasználat és megismerés viszonyát illetően a könyvben idézett nyelvész antropológusok – valamint e könyv szerzője – Sapir és Vigotszkij álláspontjához állnak közel, anélkül, hogy osztanák az előbbi szerző szigorú nyelvi determinizmusát.)

A jelen munka a kulturális és társadalmi tényezők lehetséges hatásait, fontosságát kívánta bizonyítani a felnőtt–gyermek beszédkapcsolat, a nyelvi fejlődés területén. Ne felejtjük el azonban: életünk egyik legnagyobb teljesítménye, a nyelv elsajátítása korántsem vezethető le pusztán a bennünket ért környezeti, társadalmi hatásokból! A nyelvhez vezető utak sajátosságait áttekintve láthattuk: lehet a társas környezet a beszédfejlődés szempontjából segítő, alkalmazkodó, a gyereket magára hagyó vagy akár ellenséges is, bizonyos életkori határok között minden egészséges kisgyerek megtanul beszélni. A kisgyermek társas környezete befolyásolhatja a tanulás módját, a nyelvhasználatát, bizonyos mértékben még az elsajátítás sorrendjét is, nem helyettesítheti és nem befolyásolhatja azonban biológiai örökségünket: egyetemes emberi képességünket a nyelv elsajátítására (amelynek a kibontakozásához azonban – mint a bevezetőben említettük – *valamilyen társadalmi környezet* feltétlenül szükséges).

S amit a társas környezet ténylegesen meghatároz: a gyermek által elsajátított nyelvhasználati módok sem

tekinthetők a nyelvhasználat, az ismeretszerzés későbbi módjait determinisztikusan meghatározó tényezőknél. Új társadalmi mobilitási lehetőségek, új motivációk kialakulásával, emberi kapcsolataink, társadalmi tapasztalataink változásával korábban szerzett nyelvhasználati szokásaink is átalakulnak: új nyelvhasználati módokat sajátíthatunk el, szabadon kiterjesztve nyelvhasználati készletünk, nyelvi "repertoárunk" határait. Nyelvhasználatunk alakulása tehát éppúgy nyitott folyamat, mint személyiségünk változása életünk különböző korszakaiban. Itt is, ott is, a továbbfejlődés képessége egyetemes emberi adottságunk. Hogy mindebben mennyire jutunk, az persze már nyelven kívüli tényezőktől függ: az iskolától, a társadalomtól és önmagunktól.

Reményeink e könyv hasznát illetően részben ez utóbbi témakörhöz kapcsolódnak. A jelen munka első sorban szülőknek és pedagógusoknak készült. Szülőknek azért, hogy gyermekük nevelése során saját, ösztönösen alkalmazott nyelvhasználatukat megismerjék, megértsék és gyermekük nyelvi fejlődését tudatosan is segíteni tudják. (Mindazok az ösztönös eljárások – például a kibővítés vagy közös referencia létesítése – amelyekről a kutatás során bebizonyosodott, hogy ösztönösen alkalmazott kommunikációs eljárás-ként elősegítik a beszédfejlődést, egyben a tudatos fejlesztés módszereiként is hasznosan alkalmazhatók!). S ami a reménybeli pedagógus vagy pedagógusjelölt olvasókat illeti, e sorok írója azt reméli: a nyelvi szocializációs eljárások változatainak – és az emberi nyelvhasználati módok sokféleségének – a megismerése

talán hozzásegíti őket ahhoz, hogy tanítványaik nyelvhasználatát megfigyelve az esetleges "másság" jeleit felismerjék, és elfogulatlanul, előítélet nélkül elfogadják. S ha erre képesek lesznek, akkor antropológiai, néprajzi kutatások nélkül is módot fognak találni a hídépítésre az otthonról hozott és az iskola által megkívánt nyelvhasználati és ismeretszerzési módok különbségeinek az áthidalására.

Ha ehhez a munkához a jelen könyv akármilyen szerény mértékben is segítséget nyújthatott, akkor elérte célját.

Irodalom

- Andersen, E.S.*, 1984: The acquisition of sociolinguistic knowledge: Some evidence from children's verbal role play. *Western Journal of Speech Communication*, 48, 125-144.
- Bahtyin, M.M.*, 1986: A beszéd műfajai. In: *A beszéd és a valóság*. Bp., Gondolat, 357-418.
- Barnes, S.-Gutfreund, M.-Satterly, D.-Wells, G.*, 1983: Characteristics of adult speech which predict children's language development. *Journal of Child Language*, 10, 65-84.
- Berko Gleason, J.* 1988: Language and socialization. In: *Kessel, F.* (szerk.), *The development of language and language researchers*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berko Gleason, J.-Hay, D.-Cain, L.*, 1988: Social and affective determinants of language acquisition. (Kézirat)
- Berko Gleason, J.-Weintraub, S.*, 1978: Input language and the acquisition of communicative competence. In: *K.E. Nelson* (szerk.), *Children's language*. Vol.1. New York, Gardner Press, 171-222.
- Bernstein, B.*, 1971: A socio-linguistic approach to socialization: with special reference to educability. In: *Bernstein, B.* (szerk.), *Class, codes and control*. Vol 1., *Theoretical studies towards a sociology of language*. London, Routledge and Kegan Paul, 143-169.
- Bernstein, B.*, 1971: Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 11, 47-57.
- Bernstein, B.*, 1974: A kiegyenlítő (compensatory) oktatás fogalmának bírálata. In: *Ferge Zs.-Háber J.* (szerk.), *Az iskola szociológiai problémái*. Bp., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 175-188.
- Bernstein, B.*, 1975: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: *Pap M.-Szépe Gy.* (szerk.), *Társadalom és nyelv*. Bp., Gondolat,

393-431.

- Bernstein, B.–Henderson, D.*, 1973: Social class differences in the relevance of language to socialization. In: *Bernstein, B.* (szerk.), *Class, codes and control. Vol.2. Applied studies towards a sociology of language.* London, Routledge and Kegan Paul, 24-47.
- Bingham, N.E.*, 1971: Maternal speech to pre-linguistic infants: differences related to maternal judgements of infant language competence. Cornell University, (Kézirat). Idézi: *Snow, C.E.*, 1977.
- Bisseret, N.*, 1979: *Education, Class Language and Ideology.* London, Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P.*, 1967: Systems of education and systems of thought. *International Social Science Journal*, 3 (19), 338-358.
- Bourdieu, P.*, 1978: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Bp., Gondolat
- Bourdieu, P.–Passeron, J.C.*, 1977: *Reproduction in Education, Society and Culture.* Beverly Hills, CA, Sage
- Bourdieu, P.–Passeron, J.C.*, 1964: *Les héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris, Éd. Minuit
- Broen, P.*, 1972: The verbal environment of the language-learning child. Monograph of the American Speech and Hearing Association, 17.
- Brown, R.*, 1973: *A first language: The early stages.* Cambridge, Mass., Harvard University Press
- Brown, R.–Bellugi, U.*, 1964: Three processes in the child's acquisition of syntax. In: *Lenneberg, E.H.* (szerk.), *New directions in the study of language.* Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 131-161.
- Bruner, J.S.*, 1974: From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 225-287.
- Bruner, J.S.*, 1975: The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Buda B.*, 1988: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei.* Bp., Tömegkommunikációs Kutatóközpont

- Carter, A.L.*, 1978: From sensori-motor vocalizations to words. In: *A. Lock* (szerk.), *Action, gesture and symbol: The emergence of language*. London, Academic Press
- Cazden, C.*, 1965: Environmental assistance to the child's acquisition of grammar. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University. Idézi: *Berko Gleason, J.–Weintraub, S.*, 1978.
- Cherfas, J.–Lewin, R.* (szerk.), 1986: Nem csak munkával él az ember. A nem létfontosságú tevékenységek. Bp., Gondolat
- Clancy, P.M.*, 1985: The acquisition of Japanese. In: *D.I. Slobin* (szerk.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol.1. Hillsdale New Jersey London, Erlbaum Associates, 373-524.
- Cross, T.G.*, 1977: Mothers' speech adjustments: the contribution of selected child listener variables. In *C.E. Snow–C.A. Ferguson*, 1977, 151-188.
- Cross, T.G.*, 1978: Mothers' speech and its association with rate of linguistic development in young children. In: *N. Waterson–C.E. Snow* (szerk.), *The development of communication*. Chichester New York, Wiley, 199-216.
- Curtiss, S.*, 1977: Genie. A psycholinguistic study of a modern-day "wild child". New York San Francisco London, Academic Press
- Fantz, R.L.*, 1961: The origin of form perception. *Scientific American*, 204, 66-72.
- Ferguson, C.A.*, 1977: Baby talk as a simplified register. In: *C.E. Snow–C.A. Ferguson*, 1977. 63-88.
- Fernald, A.*, 1981: Four-month-olds prefer to listen to "motherese". (Konferenciaelőadás) Idézi: *Sachs, J.*, 1985.
- Furrow, D.–Nelson, K.–Benedict, H.*, 1979: Mothers' speech to children and syntactic development: Some simple relationships. *Journal of Child Language*, 6, 423-442.
- Gahagan, D.M.–Gahagan, G.A.*, 1970: *Talk reform*. London, Routledge and Kegan Paul
- Gardner, R.A.–Gardner, B.T.*, 1969: Teaching sign language to a chimpanzee. *Science*, 165, 664-672.
- Garnica, O.K.*, 1977: Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. In: *C.E. Snow–C.A. Ferguson*, 1977,

63-88.

- Gibson, E.J.–Spelke, E.S.*, 1983: The development of perception. In: *J.H. Flavell–E.M. Markman* (szerk.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* (Vol.3). New York, Wiley
- Greif, E.B.*, 1980: Sex differences in parent-child conversation. *Women' Studies International Quarterly*, 3, 253-258. Idézi: *Berko Gleason, J.*, 1988.
- Hajdú A.*, 1962: Le folklore Tsigane. *Études Tsiganes*, 1-2, 1-33.
- Heath, S.B.*, 1982: What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Heath, S.B.*, 1983: *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge London New York, Cambridge University Press
- Hymes, D.H.*, 1975: A beszélés néprajza. In: *Pap M.–Szépe Gy.* (szerk.), *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Bp., Gondolat
- Hymes, D.H.*, 1978: Kommunikatív kompetencia. In: *Horányi Ö.* (szerk.), *Kommunikáció*. II. köt. Bp., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 333-357.
- Kolosi T.* (1987), *Tagolt társadalom*. Bp., Gondolat
- Kovalcsik K.*, 1985: *Szlovákiai oláh cigány népdalok*. Bp., MTA Zene-tudományi Intézete
- Lane, H.*, 1977: *The wild boy of Aveyron*. London, George Allen & Unwin
- Lawton, D.*, 1974: *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Bp., Gondolat
- Lengyel Zs.*, 1981: *A gyermeknyelv*. Budapest, Gondolat.
- Lenneberg, E.H.*, 1964: *New Directions in the Study of Language*. Cambridge, MA: MIT Press
- Lenneberg, E.H.*, 1967: *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley
- Longhurst, T.–Stepanich, L.*, 1975: Mothers' speech addressed to one-, two-, and three-year-old normal children. *Child Study Journal*, 5, 3-11.
- Macnamara, J.*, 1972: *Cognitive basis of language learning in*

- infants. *Psychological Review*, 79, 1-13.
- Nagy O., 1975: Archaikus világgép és mese-hagyományozás. A Debreceni Déri M&zeum 1974. évi évkönyve, 619-644.
- Newport, E.L.–Gleitman, H.–Gleitman, L.R., 1977: Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In: C.E. Snow–C.A. Ferguson, 1977. 109-149.
- Ninio, A.–Bruner, J., 1978: The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Ochs, E., 1982: Talking to children in Western Samoa. *Language in Society*, 11, 77-104.
- Ochs, E.–Schieffelin, B.B., 1984: Language acquisition and socialization. In: R.A. Schweder és R.A. LeVine (szerk.), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*. New York, Cambridge University Press, 276-320.
- Pap M., 1977: Nyelv és hátrányos helyzet. (Kritikai előtanulmányok a hátrányos helyzet kutatásához.) Kandidátusi értekezés. (Kézirat)
- Pap M., 1978: Egy elmélet – két elmélet – avagy nem elmélet? (Basil Bernstein elméleti írásainak vizsgálata.) A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv és Irodalomtudományok Osztályának Közleményei, XXX. 3, 183-209.
- Pap M., 1980: Összefüggő beszéd az alsó tagozat első osztályában. In: Radics K.–László J. (szerk.), *Dialógus és interakció*. Bp., Tömegkommunikációs Kutatóközpont
- Pap M.–Pléh Cs., 1972a: A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság*, 2, 52-58.
- Pap M.–Pléh Cs., 1972b: Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. *Szociológia*, 1, 211-234.
- Phillips, J., 1973: Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children: age and sex comparisons. *Child Development*, 44, 182-185.
- Pléh Cs., 1984: A megértés és a szövegalkotás pszichológiája. In: Büky B.–Egyed A.–Pléh Cs. (szerk.), *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés. A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei*. Bp., Tankönyvkiadó, 271-354.
- Pléh Cs., 1985: A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásának mo-

- delljeiről. Pszichológiai Tanulmányok, XVI., Bp., Akadémiai, 105-188.
- Réger Z.*, 1985: Beszámoló a "Halmozottan hátrányos helyzet és a nyelvi fejlettség" című folyamatban lévő kutatási projektum néhány eredményéről. Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből, I., 87-118.
- Réger Z.*, 1987: Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben. Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből, III., 31-89.
- Réger Z.*, 1988: A cigány nyelv: Kutatások és vitapontok. Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből, IV., 155-178.
- Rutter, M.*, 1980: Attachment and the development of social relationships. In: *M. Rutter* (szerk.), Scientific foundations of developmental psychiatry. London, Heinemann Medical Press, 267-279.
- Sachs, J.*, 1985: Prelinguistic development. In: J. Berko Gleason (szerk.), The development of language. Ch. E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 37-60.
- Schieffelin, B.B.*, 1979: Getting it together: An ethnographic approach to the study of the development of communicative competence. In: *E. Ochs-B.B. Schieffelin* (szerk.), Developmental pragmatics. New York, Academic Press, 73-108.
- Shatz, M.-Gelman, R.*, 1973: The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. Monographs of the Society for Research in Child Development. No. 152.
- Sherrod, L.R.*, 1981: Issues in cognitive-perceptual development: The special case of social stimuli. In: *M. E. Lamb -L. R. Sherrod* (szerk.), Infant social cognition: Empirical & theoretical approaches. Hillsdale, N.J., Erlbaum
- Snow, C.E.*, 1972: Mothers' speech to children learning language. Child Development, 43, 549-565.
- Snow, C.E.*, 1977: The development of conversation between mothers and babies. Journal of Child Language, 4, 1-22.
- Snow, C.E.*, 1977a: Mothers' speech research: from input to interaction. In: *C.E. Snow-C.A. Ferguson*, 1977. 31-49.

- Snow, C.E.*, 1979: Conversation with children. In: *P. Fletcher–M. Garman* (szerk.), Language acquisition. Cambridge, Cambridge University Press
- Snow, C.E.*, 1984: Parent–child interactions and the development of communicative ability. In: *R.L. Schiefelbusch–J. Pickar* (szerk.), The acquisition of communicative competence. Baltimore, D: University Park Press
- Snow, C.E.–Ferguson, C.A.* (szerk.), 1977: Talking to children: Language input and acquisition. Cambridge, Cambridge University Press
- Stern, D.*, 1977: The first relationship: Infant and mother. Cambridge, Mass., Harvard University Press
- Stern, D.–Jaffe, J.–Beebe, B.–Bennett, S.*, 1978: Vocalizing in unison and in alternation: Two modes of communication within the mother–infant dyad. In: *L. Bloom* (szerk.), Readings in language development. New York, John Wiley and Sons
- Sugárné dr. Kádár J.*, 1986: A beszédfejlődés útjai – beszédfejlés az óvodában. Tankönyvkiadó, Budapest
- Terrace, H.S.*, 1980: Nim: A chimpanzee who learned sign language. New York, Knopf
- Tizard, B. – Hughes, M.*, 1984V: Young children learning. Talking and thinking at home and at school. Fontana paperbacks.
- Truby, H.M.*, 1971: Prenatal and neonatal speech, "pre-speech", and an infantile-speech lexicon. *Word*, 1971, 57-102.
- Wells, C.G.*, 1980: Adjustments in adult–child conversation: some effects of interaction. In: *H. Giles–W.P. Robinson–P.M. Smith* (szerk.), Language: social psychological perspectives. Oxford, Pergamon
- Wells, C.G.–Robinson, W.P.*, 1982: The role of adult speech in language development. In: *Fraser, C.–Scherer, K.R.* (szerk.), Advances in the social psychology of language. Cambridge, Cambridge University Press, 11-76.
- West, C.*, 1979: Against our will: Male interruptions of females in cross-sex conversations. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 327, 521-529. Idézi: *Berko Gleason, J.*, 1988.

Zsolnai J., 1979: Beszédművelés kisiskolás korban. Tankönyvkiadó,
Budapest.