

A KÖRNYEZET FOGSÁGÁBAN (A nyelvi hátrányos helyzet vizsgálata)

„Na de várj csak, a vége az érdekes, szóval amikor bejött, s megláttuk, hogy olyan, mintha egy úthenger átment volna rajta, mondom Janinak, hogy a mai napnak büdös vége lesz, nem visszük el szárazon a tegnapi lumpolást, éjfél volt, mire hazavetődtem, te, szóval mondom, gyere el, s érted-e, eltaláltam, ha hiszed, ha nem, délkor a muki szólít, hogy menjünk be az irodába, megyünk be, s na de várj csak, most jön a lényeg, megyünk be...”

„...elnézést kérek, tetszik tudni, ez az első eset, hogy így... hogy ilyesmiben hibáztam, de ígérem... Főnök elvtárs, elnézést kérek, tudom, hogy most a pillanatot sem a legalkalmasabb, hogy kérjek valamit a Főnök elvtárstól, de tetszik tudni, a családi helyzet úgy hozta, hogy a hét végére kellene egy szabadnap abból, amit meg tetszett ígérni, nagy szükségem lenne rá... ha lehetséges volna hogy...”

Mindjárt az elején az olvasó segítségét kell kérnem. Próbálja meg „élőben” elképzelni a fenti két szövegtöredéket. Az első esetben a beszélő arca izgatott, a szavakat igen élénk arcjáték és látványos gesztusok egész sora kíséri, a szöveg ritmusa változó, néhol lassul, máshol gyorsan pergő, s mindez nemcsak összhangban van egymással, hanem az is jól érződik, hogy az illető beszédhelyzetben a beszélő birtokolja, uralja a nyelv elemeit. A második példa alanya az elsőhöz képest dadog: beszéde egyhangú, kínos szünetek és még kínosabban kiejtett szavak követik egymást, nem találja a megfelelő hangszínt, hangsúlyt, s gyakran a helyzethez nem illő kézmozdulatok helyettesítenek egy-egy szót vagy egész mondatot.

A két példa két, egymással ellentétes helyzetet igyekszik feleleveníteni: az egyikben a beszéd kellemes élmény, a másikban kényszer, kínos kötelesség. Persze a körülírás közel sem tudja visszaadni a két élet- és beszédhelyzet igazi hangulatát, ezért is igyekeztem igénybe venni az olvasó tapasztalatait, aki

több mint bizonyos, hogy mindkét típusból kapott már ízelítőt. A beszédesemények ugyan nem mindig ennyire végletesek, nincsenek minden esetben érzelmi-
leg ennyire feltöltve, de olyan sincs köztük, amely teljesen tárgyilagos, érzelemmentes lenne. A beszélés mindig valamilyen feladat megoldása, cselekvés, amit – mint minden cselekvést – mindig kísér, átszó valamilyen érzelmi töltés. Ez lehet a tömény unalom-
érzés, amikor kötelességből kell „szövegelni”, lehet félelem vagy ideges izgatottság mondjuk vizsga köz-
ben, lehet könnyedség és felszabadultságérzés, ami él-
ménybeszámolók során kerít hatalmába bennünket – és így tovább. Mondanivalóm egyszerűbb kifejtése ér-
dekében többnyire csak a két véglettel foglalkozom, s bár azt szoktuk mondani, hogy a szélsőséges esetek ritkák, ezúttal azt kell tapasztalnunk, hogy bizony elég gyakoriak. Gondoljunk csak végig pár olyan helyzete-
t, amikor a beszélés kínos dolognak tűnt. Az ilyen esetekre inkább emlékszünk, mert mély nyomot hagy-
nak bennünk, kellemetlen kudarcként rögzülnek az emlékezetünkben. Ellenkező példát, olyat, amikor a
beszéd jóleső érzés, kevesebbet tudunk felidézni, nem mintha ilyen kevesebb volna, hanem mert az ilyen helyzetet sokkal könnyebb átvészelni, nem hagy na-
gyon mély nyomot bennünk. Pedig nem ártana, ha néha figyelnénk magunkra, amikor „fent” vagyunk, mert az ilyesmi nem csupán a beszélés fölötti ártatlan
örömezés, hanem az esetek többségében olyan hatal-
mi helyzet is, amelyben beszédünkkel „uralkodunk” valaki más felett, s a partnernek nemcsak a mi beszé-
dünk elviselése, hanem maga az egész helyzet is rop-
pant kellemetlen lehet. Nyilván nem mindig ilyen erős a szembenállás, de elég gyakori eset az, amit a példákkal is szemléltetni igyekeztem. A mindennapi
beszédesemények szereplői tehát megoszlanak: van, aki „fent” van, előnyös helyzetben, és van, aki „lent” van, hátrányos helyzetben. Aki fent van, annak a beszéd
jól jön, aki lent, annak kényszer, kínszenvedés. Ami-
kor a továbbiakban beszédeseményeket elemzek, ak-
kor nem az a – nyelvészekről gyakran hangoztatott –
szenvedély hajt, hogy esetenként összeszámoljam és

összehasonlítsam például a kötőszók vagy az absztrakt főnevek számát, hanem egy sokkal kézenfekvőbb cél: a beszélés mint társadalmi cselekvés „beteg” eseteinek a vizsgálata. Hadd tegyem hozzá rögtön, hogy a nyelvész nem tudja a jelenség egészét átfogni, szükség van a szerepelmélet, a társadalomlélektan és még egy- pár úgynevezett határtudomány segítségére, no meg azt is, hogy a nyelvész munkája nem öncélú, mert amikor felfedi a „beteg” esetek mechanizmusait, akkor lehetősége van olyan módszerek megalkotására is, amelyek a nevelésben és az intézményes tömegkommunikációban felhasználhatók a helyzet javítására.

E kis kitérő után folytassuk a megkezdett gondolatmenetet. Ha a beszélőnek nem mindegy, hogy a „fent” avagy a „lent” pozíciójába kerül, akkor azt kell megvizsgálni, hogy miképpen lehet egyik vagy másik helyzetbe kerülni, és azt, hogy kik kerülhetnek előnyös, illetve hátrányos helyzetbe. A második kérdésre adható egy általános válasz – elvben mindenki kerülhet ide is, oda is –, de ez nem magyaráz meg semmit, mert egyáltalán nem mindegy, hogy valaki hány-szor és miért kerül hátrányos helyzetbe, és az sem, hogy a hátrányos helyzetbe kerülés a véletlen ritka játéka-e, avagy hallgatólagosan szentesített társadalmi gyakorlat. Ahhoz, hogy a felvetődött kérdésekre választ kaphassunk, közelebbről kell megvizsgálni a beszélés természetét.

Hogy a példa elég közvetlen legyen, vegyünk egy mindenkivel megtörtént esetet: iskolásként elkövetünk valamilyen csínytevést, és otthon be kell számolni a dologról. Sokáig gyakoroljuk előre, hogy mit fogunk mondani, és hogyan, számba vesszünk többféle helyzetet, időpontot, kezdő-befejező formulát. Számítgatjuk, hogy már vacsora előtt felborítsuk-e a családi békét, vagy könnyebben és főleg rövidebben megússzuk, ha a tévéfilm kezdéséig halasztjuk a dolgot. Ugyanakkor azt is megfontoljuk, hogy saját védelmünkre mit hozhatunk fel, és azt mondanivalónk elejére illesztjük, végül pedig gondosan mérlegeljük a szülő pillanatnyi foglalatosságát, hangulatát, nemkülönben a tőle való távolságot is. A töredelmes vallomás során ösztö-

neinkre, tapasztalatainkra hallgatva sokkal több tényezőt figyelembe veszünk, mint hinnénk. A vallomás során a jelen lévő személyek, az időpont, a tér, a szülő esetleges reakcióiról való tudás, az adott esetben felhasználható szavak, mondat típusok, hangsúlyok, hangnemek, szünetek, gesztusok, arcjáték stb. egy Környezetet alkotnak, amelynek elemeihez én mint beszélő alany a beszélés során valamiképpen viszonyulok: egyiket fontosnak érzem, azt kiemelem, a másikat kevésbé tartom célravezetőnek, annak kisebb szerepet adok. Aszerint, hogy az egyes elemekre a beszélés során milyen mértékben van szükségem, csoportosítom, más szóval tagolom őket. Maga a beszélés nem más, mint az a tagolás, értelmezés, amelynek során a Környezet elemeit a magam számára elrendezem, kisajátítom. A kész szöveg ennek a tagolásnak, értelmezésnek a lecsapódása, tárgyiasult formája. A tagolási, értelmezési eljárásokat persze nem ekkor találom ki, hiszen a Környezet kisajátításának minden egyes mozzanatára van szabály. Sőt, mint látni fogjuk, ezek a szabályok rendszerré is szerveződnek. Egy olyan családban, amelyben tekintélyelvű nevelési gyakorlat dívik, elő van írva, hogy a családfőnek kell címezni a szöveget, a hangnem rendkívül visszafogott kell hogy legyen, a beszélés időtartama rövid, a kommentár kevés, és rendszerint a vallomástétel tere, a gyerek helyzete, tartása is ki nem mondott, de erőteljes konvenciókhoz kötött. A Környezet értelmezése egyedi, soha meg nem ismétlődő vonásokat is tartalmaz, ezek azonban nem veszélyeztethetik a szabályok érvényességét. Más szabályok működnek, és a Környezet értelmezése is más lesz, ha ugyanezt a témát a gyerek az osztályfőnöknek vagy barátainak adja elő. A lényeg az, hogy mindig valamilyen szabály alapján beszél, tagolja a Környezetet. A szabályrendszerek egy-egy közösséghez, csoporthoz tartoznak, a társadalom több ilyen csoportból, közösségből áll, az egyed viszonylag kevés szabályrendszert ismer. Több szabályrendszer létéről is tud, mert az egyes csoportok, közösségek átfedik egymást, az egyén egy időben

többhöz is tartozhat, de csak kevésnek a szabályrendszerét ismeri teljesen.

De hát nem egyazon nyelven beszélnek mindazok, akik mondjuk a portugált vallják anyanyelvüknek? – kérdezheti bárki. Mert ha egyazon nyelven beszélnek, akkor végül is megértik egymást, és nincs sok értelme az egyes csoportokra, közösségekre jellemző szabályrendszerek elkülönítésének. Mindez igaznak is tűnik, csak az a hibája, hogy igen homályos a megértés fogalma. Az *alma* szón ugyan minden magyarul beszélő ember ugyanazt értheti, de a megértés folyamata nem ennyiből áll. Akit a kommunikációs modellek megalkotói befogadónak neveznek, az tulajdonképpen maga is közlő, ő is beszél. Csak annyiban különbözik attól, akit általában közlőnek szokás nevezni, hogy amaz időben előbb van, míg a befogadó hátrább. Ez a különbség nem meghatározó jegy, mert ha a befogadó válaszol valamit, akkor a szerepek felcserélődnek, és ő is ugyanazt teszi, mint a közlő, tagolja, értelmezi, kisajátítja a Környezetet. Az eltérés csupán annyi – ez viszont nagyon lényeges –, hogy a Környezet gazdagabb lett, kiegészült egy elemcsoporttal, a közlő szövegével. A párbeszéd tehát az állandóan bővülő, új elemekkel gazdagodó Környezet két szálon futó kisajátítása, értelmezése. Ez az értelmezés történhet azonos szabályrendszer szerint, de különbözhet is egymástól, a megértésre ettől függetlenül is megvan a lehetőség, mert az nem más, mint maga a tagolás, és az ember számára úgyszólván létfeltétel, hogy az adódó Környezeteket értelmezze, tagolja. Hogy aztán különböző értelmezés esetén az egyik fél a másik szövegét rossznak, használhatatlannak minősíti, az már társadalmi jellegű szankció is, nem csupán nyelvi kérdés. A szigorú megítélés szinte mindig kimutatható, amikor különböző csoportokba, rétegekbe tartozó egyének kerülnek közös beszédhelyzetbe. Ilyenkor az egyik csoport, közösség tagjai úgy gondolják/hiszik, hogy szabályrendszerüket a másik csoport tagjának is alkalmazni kellene. Amikor ez az elvárás ilyen vagy olyan úton szentesítődik, akkor ezzel párhuzamosan végbe megy a „fent” és „lent” szerepek társadalmi elosztása.

E nem nyelvi természetű tényezők teszik a nyelvi hátrányos helyzetet szociális meghatározottságú jelenséggé, amely mint ilyen a társadalom csoportjainak, rétegeinek a beszédében mutatható ki.

Ennyi lenne nagy vonalakban az, amit a beszélés természetéről tudnunk kell ahhoz, hogy a nyelvi hátrányos helyzet megragadhatóvá váljon számunkra. Az eddig elmondottak két legfontosabb gondolata az, hogy (1) a beszélés mint cselekvés alapvetően közösségi irányultságú, és (2) közösségenként, csoportonként szabályrendszerekkel jellemezhető. Mindenkinek megadott az, hogy tagja legyen legalább egy-két olyan csoportnak, közösségnek, amelyben számára a beszélés problémamentes.

Az eddigiekből már kiderült, hogy a beszélés szabályrendszerei leképezik az adott társadalom közösségeit, végeredményben a társadalom felépítését. Amennyiben az egyén átlátja a szerkezet nagy részét, fogalma van a meglévő és az alakuló közösségekről (s ugyanakkor az egész szerkezet jól áttekinthető rendszert képez), annyiban képes arra, hogy szükség esetén a szabályrendszerek nagy részét alkalmazza. Így is adódhat olyan beszédalkalom, amely kínos teher, de kis számuk vagy ritkaságuk miatt az ilyenek nem válnak „egzisztenciális” problémává. Talán ilyen szerkezet lehetett a hagyományos faluközösség, de ehhez hasonló példát ma már aligha lehetne találni. Napjainkban a közösségek, csoportok mind számra, mind jellegükre nézve gyakorlatilag áttekinthetetlenek az egyén számára, ráadásul ezek a közösségek egy átalakuló életforma termékei, sok közülük csupán átmeneti, időszakos képződmény, s az sem mondható el róluk, hogy valamilyen áttekinthető rendszerbe szerveződnének. A sokféle csoport a beszélés rendkívül sokféle szabályrendszerét alakítja ki, megtanulásukra az ember úgyszólván képtelen, hiszen nincs az az életforma vagy laboratórium, amelyben véges időn belül el lehetne sajátítani ezeket.

Ezzel elérkeztünk addig a pontig, ahol már részletekre kell bontani a mondanivalót. A továbbiakban inkább csak a „lent”-ről lesz szó, a nyelvi előnyös helyzettel, illetve a kettő kapcsolatával kevesebbet fog-

lalkozom. Amint az eddigiekből is kiderült, a beszéd-
eseményekben jelentkező aszimmetria nyelvi jelenség
is, de nem elsősorban az: a társadalomlélektan, a sze-
repelmélet bevezetése nélkül a „fent” és a „lent” vi-
szonyát nem lehet elemezni.

Ebben az írásban csak a nyelvi vetületről lesz szó,
annak is csak arról az oldaláról, amely a „lent” levőt
jellemezi. Illő tehát, hogy mindjárt az elején a *nyelvi
hátrányos helyzet* fogalom értelmezésével foglalkoz-
zunk. Az ide vonatkozó példák és értelmezések a ta-
nulmány első részét vezetik be; a továbbiakban azt
próbálom igazolni, hogy a vizsgált jelenség szociológiai
természetű is, tehát jogosan közelítjük meg a szocio-
lingvisztika módszerével. Ezután röviden áttekintem a
szociolingvisztika azon eredményeit és tételeit, ame-
lyek elvi vagy módszertani síkon beépültek a tanul-
mány további részleteibe. Itt külön is szó esik majd a
szociolingvisztika „klasszikusa”, Basil Bernstein elmé-
letéről, amely a nem szakmabeli számára is érdekes-
nek tűnhet. Az első rész lezárásaként tanulmányom
második része, a konkrét szociolingvisztikai vizsgálat
elvi alapjait foglalom össze. Hadd mondjam el itt, hogy a
második részben közzétett felmérés államvizsgai dol-
gozatnak készült. Akkori célkitűzései érvényesek most
is: egyfelől a szociolingvisztika hasznosíthatósága mel-
lett érvelni, másfelől pedig olyan konkrét vizsgálatot
végezni, amely mind elvi, mind módszertani vonatko-
zásaiban egy viszonyítási pont: megismételhető, javít-
ható, meghaladható. A vizsgálat elvégzése óta (1978)
eltelt ugyan egypár év, de úgy vélem, ez a kérdés mit
sem veszített aktualitásából. Sőt a nyelvi hátrányos
helyzet vizsgálata egyre égetőbb kérdés.

I

A NYELVI HÁTRÁNYOS HELYZET

Nyelvi hátránynak azt a helyzetet nevezzük, amikor
valakinek valamilyen okból vállalnia kell a beszélést,
és az illető nincs tisztában azzal a szabályrendszerrel,
amelyet alkalmaznia kellene. Ilyen élethelyzetbe ke-

rülve egy láthatatlan mutató azonnal jelzi nekünk, hogy jól sül-e el a beszédünk, vagy jobb lenne valahogy kibújni alóla. Ez pedig nem más, mint annak tudatos vagy ösztönös felismerése, hogy milyen mértékben birtokoljuk az éppen soros beszéléshez szükséges szabályrendszert. Családapaként otthon elsősorúan tudunk a munkaerőkről értekezni, főleg ha serdülőkorú gyerekünk van, de egy gyűlésen vagy rádióinterjúban belénk szorul a mondanivaló. Mielőtt belépnénk főnökünkhöz, hogy megmagyarázzuk a tegnapi félreértést, az ajtó előtt jól tudjuk darálni magunkban a szöveget, sőt a diskurzus után még sokáig füstölgünk azon, hogy ezt így kellett volna meg úgy kellett volna mondani, ott bent azonban sehogy sem állt össze a szöveg, legalábbis nem úgy, ahogy szeretttük volna. Mindkét példa alárendeltséget sugall: valahol valaki(k)nek el kellene mondanunk valamit, amit talán máshol, másvalakinek jól el tudnánk mondani, de itt, épp ezeknek nem. S ami még súlyosbítja a helyzetet: érezzük, tudjuk, hogy akik elvárják tőlünk ezt a szöveget, azok nagyon jól tudják mindazt, amit elvárnak tőlünk. A kiszolgáltatottságnak tehát van nyelvi és nem nyelvi oldala.

A nyelvi oldal megközelítéséhez a már elmondottak képezik a kiindulópontot: aki „lent” van, az nem ismeri a használandó szabályrendszert. Példát legkönynyebben az iskolai gyakorlatból említhetünk, nem véletlen, hogy a nyelvi hátrányos helyzet kutatói is először az iskolát vették célba. Amikor fogalmazást írat az iskoláról, a tanár egy elvárásrendszert hordoz, amit nem kell senki számára különösebben részletezni: az iskola hasznos, jól felszerelt, szép, jó stb., és mindehhez még járul egy-egy magyarázattípus, mint például: „hasznos, mert felkészít az életre”, „jó, mert nevel és oktat, megtanít sok mindenre”, „hasznos, mert tudással vértéz fel, felkészít az életre” stb. Senki nem kívánja kétségbe vonni e kijelentések igazságát, de az a tapasztalat, hogy a fogalmazásokban ezek rendszerint lélektelen sztereotípiákként jelennek meg. Kevés tanuló képes arra, hogy „saját” szöveget írjon. Az iskola elvárásrendszere ez esetben egy szabályrendszer,

amely előírja, hogy az adott esetben az iskola témáról hogyan kell beszélni. A tanulók viszont sokféle csoporthoz, réteghez tartozhatnak, számukra az iskola másként is megjelenhet. Minden csoportnak van szabályrendszere arról, hogy az iskola témáról hogyan kell beszélni. Ezekben lehet sok közös elem, de a szabályrendszerek nem azonosak. Szociológiai vizsgálatok igazolják, hogy a különböző lakhelyű, foglalkozású, hagyományú családok másként viszonyulnak az iskolához. A szövegek megírásakor az egyes csoportok, közösségek szabályrendszere nem használható, a tanulók az iskola szabályrendszerével küszködnek, több-kevesebb sikertelenséggel próbálják alkalmazni azt. A helyzet, amelybe így belekerülnek: a tipikus „lent”. A görcsös igyekezet, hogy megfeleljenek a követelményeknek, az esetek többségében torz eredményekhez vezet; a nagy akarásban, a nagy alkalmazkodási törekvésben a tanulók arról is megfeledkeznek, hogy saját szabályrendszerük egyes elemeit is fel lehetne használni. A végeredmény közismert: élettelen, sztereotip mondatok, sok kihúzás, újrakezdés, ismétlés és félbehagyott mondat, a legjobb esetben pedig olyan gördülékeny szöveg, amit a pedagógusok „lélektelennek” neveznek. A mindennapi, iskolán kívüli beszédesemények hátrányos helyzetei annyiban különböznek az iskolai példától, hogy kevesebb a gördülékeny szöveg, és jóval több az esetlen próbálkozás, a torz képződmény vagy a csend (a meg nem talált vagy a félelemből visszatartott szó).

A nem nyelvi oldalról is már röviden szó esett: aki „fent” van, az a nyelvi hátrányos helyzetben levő ember számára a „több”-et jelképezi, azokat, akik tudják azt, amit neki kellene tudnia. A többség ellenében magától értetődően vállalja a „lent”-et, a nyelvi kiszolgáltatottságot. A fogalmazást író diák könnyedén tudna az iskoláról szövegelni, de önként feladja az általa jól ismert szabályrendszert, és vállalja a számára idegennel való küszködést. Ugyanígy az sem fordul meg a fejünkben, hogy az „ügyvéd úr” igazodjon hozzánk. A nyelvi kiszolgáltatottság tehát nemcsak abban érhető tetten, hogy valaki kevésbé birtokolja anyanyelvét,

kevés szabályrendszerben járatos, hanem abban is, hogy benne kicsapódik, tárgyiasul az adott társadalomra jellemző emberközi, csoportközi kapcsolatok rendszere. A beszélés világa viszonylag könnyen bejárható terep a valódi társadalmi pozíciók megállapításához. Itt nem olyan banális dolgokra gondolok, hogy például egy tájszó használata után falusinak titulálunk valakit, hanem arra, hogy a beszéd vizsgálatával információkat kaphatunk a társadalomban elfoglalt hely olyan jellemzőiről, amelyeket a beszélő maga sem ismer vagy esetleg gondosan álcáz. Továbbá következtetni lehet a nyelvelsajátítás módzataira, az egyén valóságos és képzeletben beélt életterére, azokra az eljárásokra, amelyek segítségével a híreket, eseményeket földolgozza, gyerekek esetében előrejelezhető a majdani értékek, célok természete.

A beszélés azonban nemcsak egyfajta tükör, hanem a benne tárgyiasult viszonyok megerősítése is. Mennél többször íratunk fogalmazást falusi gyerekekkel az iskoláról és mennél jobban megközelítik az iskola elvárásmodelljét, nyelvi kiszolgáltatottságuk annál nagyobb fokú. Ez akkor is áll, ha már „olajozottan” írnak a megadott témáról. Ha sikerül bepillantani világukba, akkor rögtön szembeötlik, hogy a kért szövegeket saját szabályrendszerük ellenében hozták létre, és a kettő közötti távolság a gyakoroltatással egyenes arányban nő. Így a fő-fő elvárást (hogy tudniillik a fogalmazás egyéni, élményszerű legyen) sohasem képesek teljesíteni.

Ami az egész jelenségben igen-igen meggondolkoztató: a „lent” levésnek vannak olyan esetei – és úgy tűnik, sok ilyen van –, amelyekben a beszélés önként vagy önkéntelenül vállalt formája akadályozza az egyén kommunikációját, megszabja, hogy az egyén a Környezetből mit és hogyan tagoljon a maga számára. A nyelvi hátrányos helyzet egyfajta kényszer helyzet, amely előírja, hogy mit tegyünk. Ha ez elég gyakran és bizonyos élethelyzetekben következetesen fordul elő, akkor egyszerűen az történik, hogy emberi kapcsolatainkban, beszéléseinkben nem tudjuk megvalósítani azt, amire egyébként meg volna a képességünk. S mindez úgy megy végbe, hogy észre sem vehetjük,

hisz velünk történik az egész. A jelenség az egyes ember számára is kellemetlen, de különösen akkor káros, ha társadalmi csoportok, közösségek jutnak ilyen helyzetbe. Ilyen esetben ugyanis ez nem csupán egy generációt érint, hanem az újratermelődés folytán az adott csoport, közösség következő nemzedékeit is.

Egy közösség kommunikációs gyakorlatában való teljes értékű részvétel azt jelenti, hogy az egyén a számára adódó Környezeteket megnyugtató módon tudja értelmezni, kisajátítani, úgy, hogy az egyes élethelyzetek megélése után ne maradjanak konfliktusok, értelmezési problémák. A tanár tehát nem kerül hátrányos helyzetbe csupán azért, mert nem ismeri mondjuk a falusi tanuló szabályrendszerét. És az „ügyvéd úr” sem. Ugyanis mindkettő a maga számára megnyugtató módon ismeri a másik szabályrendszert, illetve amennyit ismer belőle, az neki bőven elegendő arra, hogy a dialógus után nyugodtan lépjen túl az egész szituáción. Ezzel szemben az a csoport, réteg van hátrányos helyzetben, amely megszokott, begyakorolt szabályrendszerét a közösségen kívüli beszédeseményekben nem használhatja, illetve ha ezt teszi, akkor ebből csak konfliktusérzése, elégedetlensége származik. Mindez egészen odáig mehet, hogy a beszélés „egzisztenciális” problémává válik: már nem tudják megoldani a soron lévő beszélési feladatokat, félnek a meg nem szokott, be nem gyakorolt beszélési alkalmaktól. Az elmondottakból az a következtetés vonható le, hogy a társadalomban vannak szabályrendszerek, amelyeket ismerni kell, de ez a „kell” nem valakik által kitalált és szorgalmazott erkölcsi parancs, hanem egyszerűen a társadalmi érvényesülés feltétele. Ezek a szabályrendszerek a társadalom szerkezetével együtt változnak, és leírni sem nagyon lehet őket, mert az őket ismerő, használó ember számára nem úgy léteznek, mint például a nyelvtani szabályok vagy a helyesírási követelmények, amelyeket be lehet biflázni. Ha a nyelvi hátrányos helyzetben levőkért egyáltalán lehet tenni valamit, akkor az nem valamilyen absztrahált, „menő” szabályrendszer bemagoltatása, hanem törekvés annak a képességnek a kialakítására, amelynek alapján az adódó

Környezeteket tudják nyelvileg értelmezni, kisajátítani. A szabály nem úgy él és nem úgy működik, hogy A ellesi B gyakorlatát és ugyanazt teszi ő is, hanem úgy, hogy A és B azonos Környezet és azonos közösséghez tartozás esetén nagy valószínűséggel ugyanazt teszi. A és B megoldása külön-külön így is sok egyedi árnyalatot fog tartalmazni, szabályról azért beszélhetünk, mert A és B megoldása szerkezetében ugyanolyan (vö. a beszélés természetéről mondottakkal). A nyelvi hátrányos helyzet lényege nem abban áll, hogy B nem tudja azt, amit A tud, hanem abban, hogy B nem képes arra, amit el kellene végeznie a saját érdekében, és amit A jól el tud végezni. A „tud” kissé félrevezető, mert azt sugallja, hogy ez a tudás leírható, bemagolható. Nem ilyesmiről van szó, hanem kialakítható, fejleszthető képességekről, amelyeknek kialakításában az iskola is szerepet játszik, de ha csupán a be-sulykolható szabályok átadására törekszik, akkor szerepét egyáltalán nem tölti be.

Amiről itt szó esett, annak ebben a tanulmányban csak egy részét fejtem ki, a többi a kötet további írásaiban kapott helyet. Ezért szeretném tisztázni azt, hogy a továbbiakban a nyelvi hátrányos helyzetnek csak egy, a szociolingvisztikai szakirodalomban sokat vizsgált a esetéről lesz szó: az iskolás gyerekeknek az iskola szabályrendszerétől való eltéréséről, az attól való lemaradásáról. Az iskola szabályrendszere itt nem valamiféle elvont, hipotetikus modell, hanem azoknak a tanulóknak a beszélése, akik – az érdemjegyeket tekintve – eleget tesznek az iskolai elvárásoknak. (Megjegyzés: A továbbiakban minden írott és beszélt nyelvi formára a szöveg terminust alkalmazom. A fogalom annak a folyamatnak a végeredményét jelöli, amelynek során valaki az éppen soros Környezetet kisajátítja.)

TUDOMÁNYTÖRTÉNETI HÁTTÉR

A. szociolingvisztika – századunk sok más tudományágzatához hasonlóan – interdiszciplináris jellegű, a nevében is szereplő szociológián és nyelvészetén

kívül érintkezik még vele a lélektan, ezenkívül pedig a kommunikációelmélet, a szociálanropológia és még egy sor tudományág. A lélektannak az első helyen való említése nem véletlen, mert századunk 20-as éveiben a lélektan terelte a figyelmet a gyermeknyelv vizsgálata irányába, és ettől datálható a nyelvi hátrányos helyzet vizsgálatának kezdete is. Bár a kérdéskör egyik kutatója, Denis Lawton szerint 1847-től már idézhetünk idevágó észrevételeket, módszeres megfigyelés és feldolgozás csak századunk 30-as éveiben kezdődött. Az 50-es években készültek az igen meggondolkoztató adatokat feltáró ún. longitudinális, 5–10 évet is átfogó vizsgálatok (Sampson 1956, 1959, Loban 1963). A vizsgálatok többnyire a felmérések elvégzésére és az eredmények statisztikai összegezésére szorítkoztak, hiányzott az elmélet, amely egységes elemzési módszereket és értékelési/értelmezési kritériumokat adott volna.

Bár kissé hálátlanságnak tűnik, a szociolingvisztika történetéből és jelenéből csak Basil Bernstein nézeteit ismertetem részletesebben. Bernstein az angol munkásosztályból és az angol középosztályból származó iskolás gyerekek szövegeit vizsgálta, eredményeit pedig megpróbálta koherens elmélettel összefogni. Írásai részben hozzáférhetőek (Bernstein 1971 a, b; 1974 a, b; 1975 a, b; 1977, 1978), ezek mellett pedig magyar nyelven is megjelent egy igen olvasmányos könyv, amely többek között Bernstein munkásságát is elemzi (Lawton 1974). Mivel az érdeklődő olvasó viszonylag könnyen utánanézhet a dolgoknak, csak azokat a kérdéseket emelem ki, amelyek igencsak meggondolkoztatók és amelyeket ilyen vagy olyan formában a saját vizsgálatomban is értelmezni kellett. Bernstein méltatói és bírálói egyaránt elismerik, hogy ő végezte az első sikeres kísérletet a társadalmi osztály, a nyelv és az oktathatóság egységes rendszerbe való összefogására és elemzésére. Munkája mögött egy nagyon egyszerűen felfedhető, de igen sok gondot okozó észrevétel áll: a munkásosztályhoz tartozó tanulók iskolai teljesítménye elmarad a középosztálybeli tanulókéétól és ennek a különbségnek a nyelvhasználat nemcsak egyik területe, hanem oka,

előidézője is. A két osztályt Bernstein egy-egy kóddal jellemezte: a kidolgozott kód használatával a középosztálybeli tanulókat, a korlátozott kódéval a munkásosztálybelieket. Bár a későbbiek során osztályozásán sokat finomított, mégis kiindulópontja tartalmazza a legtöbb meghökkenítő, vitára ingerlő és ugyanakkor elgondolkasztató megállapítást.

A nyelvhasználatról Bernstein úgy vélekedik, hogy alapvetően társadalmi meghatározottságú, és ez a meghatározottság a kommunikációs struktúrán belül jut kifejezésre. „A nyelvhasználat alapvető dimenzióit Bernstein szerint a különböző társadalmi osztályok, rétegek számára adott szerepviszonyok és lehetőségek határozzák meg a kommunikáció struktúrájának közvetítésével” (Pap–Pléh 1972. 52). A nyelvhasználat-értelmezés alapján Bernstein a nyelvi kapcsolat (interakció, szerepviszony) két szélsőséges esetét különíti el.

(1) Olyan nyelvi kapcsolat, amely az interakcióban álló személyek közös ismeretein, közös érdekein, közös történetén alapul. Ebben az esetben a kommunikáció nem individualizált, hanem a közösséget, az azonosítást hivatott kifejezni. A kommunikációs aktus e típusában a jelentések csak részben nyernek ténylegesen nyelvi kifejtést, a nem nyelvi jellegű (expresszív) csatornáknak legalább akkora szerep jut a kommunikáció szerkezetében, mint a kifejezetten nyelveknek. A kívülálló számára ez a beszéd nem mindig érthető, éppen a közlés implicit volta miatt. Megértése a szituáció és bizonyos előfeltételek ismeretét teszi szükségessé. Ezt a jelentéstípust Bernstein partikuláris jelentésnek nevezi, ennek használata mindenkinek sajátja. A nyelvhasználat szintjén ennek a szerepviszonynak és ennek a jelentésnek a korlátozott kód felel meg. A korlátozott kódnak mint nyelvhasználati formának főbb jellemzői a következők: a szintaxis egyszerű, merev, bizonyos szemantikai mezőknél leszűkül a szavak közötti válogatás lehetősége. A beszélő szándéka nyelvtanilag nem eléggé kidolgozott, a beszédtervezés ideje rövid, a beszéd gyors, folyékony és az artikuláció szempontjából elnagyolt. A jelentések a kívülálló számára gyakran összefüggéstelenek, sűrítettek és helyhez kö-

töttek. A beszéd logikai vonalvezetésében az oksági kapcsolat háttérbe szorul, helyét a mellérendelés veszi át. A korlátozott kód használatát Bernstein az angol munkásosztály nyelvhasználatának alapvető sajátosságaként jelöli meg.

(2) Van ezzel szemben egy minőségileg más nyelvi kapcsolattípus (szerepviszony, interakció). Ez a szerepviszony az egyének elkülönültségén alapul, a kommunikáció struktúrájában a nyelvi közlés csatornája a legfontosabb. Az egyén a maga tapasztalatait nyelviileg is kifejti, és a közölt jelentést függetleníti a szituációtól. Éppen ezért ez a közlés a kívülálló számára mindig érthető. Ezt a jelentéstípust Bernstein univerzális jelentésnek nevezi. Ez nem mindenkinek sajátja; megtanulása mindenekelőtt a társadalmi helyzet függvénye. Az egyéni nyelvhasználat síkján ennek a közléstípusnak a kidolgozott kód felel meg. A kidolgozott kód főbb jellemzői – viszonyítva a korlátozott kódéhoz – a következők: a szintaxis bonyolultabb és kevésbé zárt, a beszélő szándéka nyelviileg jól kidolgozott, a beszédtervezés ideje hosszabb, ezért maga a beszéd folyamat tagoltabb. A beszéd az artikuláció szempontjából is kidolgozottabb, a közlés ténye fontosabb a közlés hogyanjánál, a logikai vonalvezetés többnyire oksági viszonyokra épül. Míg a korlátozott kódot zártság, sémák szerinti szerkesztettség jellemzi, a kidolgozott kódot ezzel szemben nyitottság és szabad választás szerinti szerkesztettség. A kidolgozott kód használatát Bernstein az angol középosztály nyelvhasználatához rendeli.

A bernsteini tételek – igaz, hogy a jobb szemléltetés kedvéért ő maga is gyakran sarkít, ellentétpárokat alkot – rögtön vitára ingerelnek. Az elméleti rész lehangonyozása kedvéért lássunk két példát. Ezek ugyan nem Bernstein vizsgálatából valók, hanem tanítványa és kritikusa, Lawton gyűjtéséből, de ez semmit sem változtat az illusztrálás hitelességén. A tanulmány második részében a magam vizsgálatából is sok hasonló példát idézek.

(1) Életem tíz év múlva

Remélem, hogy ács leszek, épp akkortájt fogok nősülni, szeretnék egy modern házban lakni és sok pénzt nyerni a Sidcup motorversenyen, meg a helyi vendéglőbe járni.

A hobbym a kutyatenyésztés lesz, és szabad időmben egy kutyaboltot fogok vezetni. És a legújabb divatú ruhákban fogok járni.

Remélem, hogy életem tíz év múlva boldog élet lesz, nem lesznek gondjaim és kiegyensúlyozott leszek. Keményen fogok dolgozni, hogy vigyem valamire az életben.

Egyetlen dolgot nem fogok csinálni életemben, nem fogok szégyent és boldogtalanságot hozni a családomra. *(Tizenöt éves munkásszármazású fiú fogalmazása)*

(2) Életem tíz év múlva

Ahogy körülnézek, és a modern tudomány csodáit meg a fantasztikus fejlődést látom, némi csüggedés fog el. Ez azért van, mert kezdem nem tudni, ki fogja tíz év múlva irányítani a világot: az ember vagy a gép? Az ember már körülölvöldözte a Földet rakétákkal, és már olyan gépeket épít, amelyek gyorsabban fognak utazni, aztán még gyorsabban, mint az előző. Kíváncsi vagyok, nem lesz-e a világ egy gigantikus örültekháza arra az időre, mikor tíz évvel idősebb leszek. Úgy mondják, hogy fantasztikus sebességű szuperszonikus autókat fogunk vezetni, lesz bennük televízió, ágy, sőt automatikus vezetőellenőrző is. Mi akarjuk ezt, azt akarjuk, hogy a gépek uralkodjanak rajtunk. A múlté lesz az az idő, amikor a család elment piknikre vasárnap délután. Széles, lapos autóutakon fogunk száguldani, megnyomunk egy gombot a falban, s kijön egy kész szendvicsekkel teli tál. Azt hihetnénk, hogy ez még egy kicsit túlságosan távol van, de ha a dolgok tovább tökéletesednek, az emberek nem fognak magukról gondolkodni, kancsal szörnyfajjá fogunk válni. Ha ez elkezdődik, nem lehet megállítani. Az emberek azt mondják, hogy már csak egy-két luxustárgyra van szükség, de ezt sohasem hagyják abba. Én élvezem a mai kényelmet, de véleményem szerint van határ. Csakhogy ki dönti el, hogy hol legyen a határ? Senki sem tudja, rengeteg ember bízik abban, hogy valaki megállítja ezt a folyamatot, de senki sem fogja megállítani. Halálraítéltek vagyunk. Semmilyen imádság nem ment meg minket, nagy, járkáló gépszörnyek rabszolgái le-

szünk. Erőtlenek, annak a markaiban, amit mi segítettünk a világra. Engem aggaszt életem tíz év múlva. *(Tizenöt éves középiskolai fiú fogalmazása)*

A két szöveget Lawton közli (Lawton 1974. 135, 136). Ha hiszünk Bernsteinnak – és munkáit, adathalmazait lapozva kénytelenek vagyunk hinni neki –, akkor nyilvánvaló, hogy az idézett és a hasonló példák esetében nem holmi stíluskülönbségről van szó, nem eltérő „dialektusokról”, hanem – a szerző kifejezésével élve – a verbális tervezés különböző dimenzióiról. Arról, hogy a két példa szerzői eleve másként közelítenek az adott témához, eleve másként gondolják el és öntik formába mondanivalójukat. A kapott szövegek különböznek terjedelmükben, az alárendelések gyakoriságában, a névmás- és melléknévhasználatban, a szerkezeti felépítésben és még egy sor jellemzőben, ezeket a tanulmány második részében vesszük majd számba. Azt, hogy mennyire nemcsak nyelvészeti kérdés ez, Bernstein szavaival igazolnám: „A társadalmi struktúra a nyelv lehetőségeit egy sajátos kóddá változtatja át, amely előhívja, általánosítja és megerősíti azokat a viszonyokat, amelyek fenntartásához szükségesek” (idézi Lawton 1974. 144). E kódok működését láthatjuk a közölt példákban. Azt, hogy ezek a kódok milyen „erősek”, a társadalmi szerkezet változásával szemben milyen ellenhatást képesek kifejteni, sajnos a példák nem mutatják, erre csak következtetni lehet.

A két kódtípus elhatárolása – akár elméleti megfontolás, akár empirikus vizsgálat eredménye – rögtön felvet egy sor kérdést. Mindenekelőtt azt, hogy az általános kategóriaként megadott társadalmi struktúrán belül mi termeli ki a verbális tervezés különböző módzatait, miből tevődik össze az a feltételrendszer, ami egyesek számára nem teszi lehetővé a kidolgozott kód megtanulását, használatát. Továbbmenve pedig nem kevésbé fontos kérdés az sem, hogy a mindennapi ember számára egyik vagy másik kód birtoklása, illetve a kidolgozott kód nembirtoklása milyen hátrányokkal jár. Végül pedig annak megválaszolása sem lenne érdektelen, hogy miképpen lehet felszámolni a hátrányos hely-

zetet. A részletes válaszoltságba több okból sem mehetek bele: egyrészt, mert sokszor maga Bernstein is adós marad az egyértelmű válaszokkal, másrészt nem Bernstein munkáinak elemzése a célom, végül pedig azért sem, mert inkább érdekel az, hogy az általam rögzített különbségek esetében – ahol szintén felmerülnek majd ezek a kérdések – mi a válasz. A fenti kérdések tehát semmiképpen sem kerülhetők ki, előbb vagy utóbb sort kell keríteni megválaszolásukra, és akkor majd óhatatlanul előkerülnek Bernstein és más kutatók válaszai is.

A VIZSGÁLATOK ÉRTELMEZÉSE

A Bernstein és munkatársai által vizsgált jelenség – a nyelvi hátrányos helyzet hatása az iskolai gyakorlatban – kétségkívül igen meggondolkoztató. Az angol munkásosztályhoz tartozó családokban az uralkodó nevelési gyakorlat, érték- és normarendszer olyan nyelvi kódot alakít ki, amely az iskolai gyakorlatban használhatatlan, és a gyerekeknek az iskolába kerülve egy teljesen más kódot kell megtanulniuk. Ez a törekvésük azonban az iskola „türelmetlensége” folytán csak ritkán jár sikerrel. Bernstein észrevette, hogy a nyelvi hátrányos helyzetben levő gyerekek nem iskolai helyzetekben képesek olyan szövegeket létrehozni, amelyekben nem rajzolódnak ki olyan élesen a hátrány jelei, tehát potenciálisan jóval többre képesek, mint amennyit megvalósítanak, de ezt a gyakorlatot az iskola küszöbét átlépve következetesen mellőzik. A dolog két okból is elgondolkoztató. Egyrészt: a nyelvi hátrányos helyzetűek nem képesek eleget tenni az iskola követelményeinek, következésképpen számukra az iskola nem lehet a társadalmi mobilitás fő csatornája. Az iskolát lehet bírálni, de akármilyen legyen is, az „nevel bele” a társadalomba, ezért kénytelenek vagyunk elfogadni játékszabályait. A nyelvi hátrányos helyzetűek is mindent megpróbálnak, hogy valamiképpen alkalmazkodjanak az iskolához. Ebből a nagy akarásból, nagy alkalmazkodó törekvésből ered a másik elgondol-

koztató tény: az iskolában folyó tevékenység számukra gát, akadály lesz, nem engedi, hogy képességeiket, tehetségüket érvényesíthessék, legfeljebb csak azután, hogy az iskola elvárásrendszerének megfelelően elsajátították a kidolgozott kódot. Ez azonban kitölt(het)i az iskolai évek nagy részét.

Eljutván a tények és következmények számbavételéig, nem lehet megkerülni a kissé szónokias kérdést: mit lehet tenni? A választ többféleképpen meg lehet fogalmazni, attól függően, hogy minek, illetve kinek a szemszögéből tesszük fel. Az iskola válasza: olyan speciális oktatóprogramokat kell kidolgozni, amelyek segítségével a nyelvi hátrányos helyzetben levők rövid időn belül elsajátíthatják az iskolai érvényesülés kódját. Ezek úgynevezett előnyprogramok lennének, céljuk a felzárkóztatás. A nyelvi hátrányos helyzetűek válasza az, hogy az iskola igazodjék hozzájuk, lehetővé téve potenciális képességeik hasznosítását. A társadalom-politikus válasza: az angol munkásosztály életmódján kell változtatni, és a nyelvi hátrányos helyzet majd magától felszámolódik.

Mindegyik válaszban van igazság, de csak részleges. Ez az a pont, amelynél eltérünk a bernsteini gondolatmenettől. Ahhoz ugyanis, hogy érvényes választ adhasunk a nyelvi hátrányos helyzet felszámolásával kapcsolatban, először magát a jelenséget kellene alaposan megismerni. Ehhez azonban nem elegendő az iskolai nyelvhasználat vizsgálata, még ha olyan kimerítő alaposan végezzük is, mint az angol kutatók, mert az ilyen munkákból a vizsgált jelenségnek csak egy sajátos esetére kapunk választ. Azt senki sem tagadhatja, hogy ezek a vizsgálatok szükségesek, ugyanakkor azt is hangsúlyozni kell, hogy – mindenekelőtt a szövegnyelvészet szempontjainak, módszereinek a bevezetésével – azokat a „mélyebb” eljárásokat kell vizsgálni, amelyekre támaszkodva a nyelvi hátrányos helyzetben levők szöveget hoznak létre. Azt lenne jó tisztázni, hogy miképpen alkotják a szöveget, milyen elvek szerint végzik a Környezet tagolását. Ennek vizsgálata pedig megköveteli, hogy túllépjünk a szófajgyakoriság vagy a mondathosszúság mérésén. Itt mindjárt be is vezetnék

két fogalmat, amelyek a továbbiakban gyakran fordulnak elő. *Szövegszerkesztési eljárások* vizsgálatán a kapott szövegek „felszíni” számbavételét értem: a szavak és a mondatok számának mérését, a szófajgyakoriság vagy az egyes alárendeléstípusok gyakoriságának mérését stb., a *szövegszervezési eljárások* elemzésén pedig a szövegszintű jelenségek (pl: szövegkoherencia, egységesség stb.) kimutatását. A jelzett túllépést az idő hozta magával, pontosabban a szövegnyelvészet térhódítása. Gondolom, hogy ez a tudományág hozzásegít ahhoz, hogy egy lépéssel közelebb jussunk a nyelvi hátrányos helyzet megértéséhez. Emellett, illetve ez előtt mindenképpen szükségesnek tartom a szövegszerkesztési eljárások vizsgálatát is. A két szint párhuzamos kutatása talán nehezebben követhető, mint ha egyenként külön fejezetbe kerültek volna, de a vizsgált jelenség árnyaltabb bemutatása érdekében ezt az eljárást tartottam célravezetőbbnek. (A szöveg talán kissé száraz és túladatolt, de mindezt azzal a megfontolással vállaltam, hogy a leírtak alapján a vizsgálat mások számára is elvégezhető, ellenőrizhető legyen.)

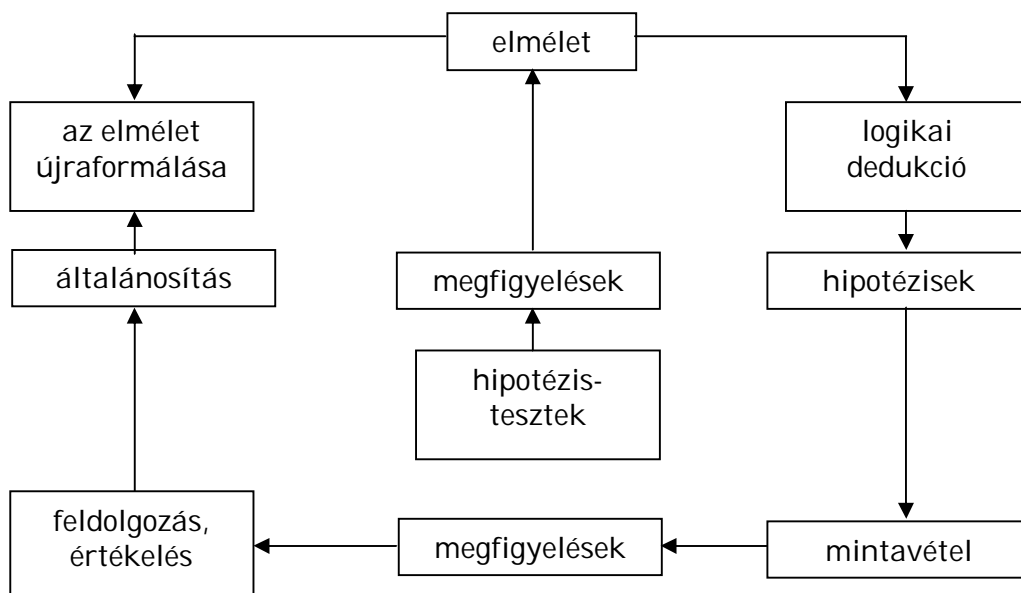
II

A bernsteini elvek és módszerek – bár változtatás, adaptálás nélkül nem alkalmazhatók hazai környezetben – sok ötletet, támpontot adnak. A bemutatott részletekből végül is az tűnik a legfontosabbnak, hogy egyes társadalmi csoportok, rétegek tagjai nyelvi hátrányos helyzetbe kerülhetnek, ha a csoport, réteg tág értelemben vett kultúrája síkján összeáll az a feltételrendszer, amely kitermeli a korlátozott kódot. Ez a folyamat bármely társadalomban lejátszódhat, de nagyobb valószínűséggel ott megy végbe, ahol a társadalmi struktúra rendkívül gyorsan alakul át, vagy épp ellenkezőleg: nagyon stabil.

Bernstein írásait olvasván figyeltem fel arra, hogy az általa korlátozott kóddal jellemzett szövegek meglepően hasonlítanak falusi tanulóink iskolában produkált szövegeihez. A szerkezeti hasonlóság fölismerése veze-

tett el az első hipotézis megfogalmazásához: ha a mai faluban adva van az a feltételrendszer, amely kitermeli és újratermeli a nyelvi hátrányos helyzetet, akkor ez gyökereiben kapcsolatban kell hogy legyen a hagyományos paraszti kultúrával, annak ma meglévő elemeivel. Következésképpen azokban a városokban, ahol a hagyományos paraszti kultúra elemei ma már kevésbé vannak jelen, a nyelvi hátrányos helyzet kisebb fokú kell hogy legyen. Más szóval: a falusi tanulók a városiakhoz képest nyelvi hátrányos helyzetben vannak. E hipotézis megfogalmazása után úgy gondoltam, hogy mindenekelőtt konkrét vizsgálatra van szükség, és azután majd lehet töprenkedni azon, hogy városainkból mennyire tűnt el a hagyományos népi kultúra és mennyire nem, illetve, hogy falun mennyire van meg. Így került sor 1977–78 folyamán arra a szociolingvisztikai vizsgálatra, amelynek viszonylag részletes bemutatását a következő oldalakon találja meg az olvasó. Elvégzése ugyan nem egy személyre méretezett, de egy-egy részletének, esetleg az egésznek a megismétlésével meg lehet próbálkozni.

A nyomon követés megkönnyítése végett beépítettem a szociológiai szakirodalomban elég nagy számban fellelhető megközelítésmodellek egyikét. Szerzője W. C. Wallace, sémáját Oscar Hoffman közlése nyomán (Hoffman 1977. 226) idézem:



Az előzetes megjegyzések sorát szaporítva még egy nagyon kényes dologról kell szót ejteni, mégpedig a műszóhasználatról. Nagyon szeretném elkerülni az érthetlenség vádját, ezért minden kulcsfogalmat igyekszem majd bevezetni, értelmezni. Ezt megteszem akkor is, amikor a Bernstein és Lawton által használt fogalmakat veszem át, és akkor is, amikor saját „operacionális” fogalmaimat vagyok kénytelen használni. A terminológia ügye nemcsak azért kényes, mert az olvasó eddig talán nem olvasott szociolingvisztikai tanulmányt, hanem azért is, mert – tekintettel a tudományág gyors fejlődésére és interdiszciplináris voltára – szakmai berkekben is elég nagy az összevisszaság a fogalomhasználat terén. Amíg ugyanis a szociológia és a nyelvészet is saját alapfogalmainak definiálásával küszködik, addig a határtudományokban sem lehet rózsás a helyzet.

AZ ELMÉLETTŐL A HIPOTÉZISIG

A megközelítési modell első két elemét, a megfigyelést és hipotézisteszteket nem részletezem, mert nem olyan nagyméretű vizsgálatról van szó, amelynek hipotézistesztjei is általánosítható tanulságokkal szolgálnának. A vizsgálat ötletének megszületése után néhány fogalmazást írtam városi és falusi iskolákban, és azokat átolvasva úgy tűnt, hogy ezen a téren van mit keresni.

Kiinduló elméletként Bernstein meglátásait fogadtam el, kivéve néhány olyan aspektust, amely a társadalmi szerkezet különböző volta miatt nálunk nem használható. A következőkben ezt a kiindulópontot foglalom össze vázlatosan.

A társadalmi szerkezet, a kultúra és a nyelvhasználat struktúrája között homológia áll fenn, s e három struktúra egy egységes modell keretében elemezhető. A nyelvhasználat fejlődését meghatározó tényezők gazdasági és kulturális jellegűek, ezek szorosan egymásra (egymásba) épülnek. A nyelvhasználatot meghatározó tényezők tartalmi elemei közé sorolhatók többek kö-

zött: a gazdasági helyzet, a csoport- és családstruktúrából eredő attitűd-típusok, a művelődési-gondolkodási szokások, a szocializációs és perszonalizációs folyamat jellemzői stb. Amennyiben két társadalmi osztály, réteg, csoport esetében a fentebb felsorolt tényezők lényegesen különböznek, ez egyben azzal jár együtt, hogy az említett tényezők eltérő társadalmi szereptípusokat alakítanak ki. Ezek a társadalmi szereptípusok eltérő módon alakítják a négy fő szocializációs szféra (család, kortárscsoport, iskola, munka) és az egyén kapcsolatát az attitűd-skálák, a kommunikációs viszonyok, a kognitív stratégiák síkján. Amennyiben ez a különbség elég nagyfokú, ez a kétféle szereptípus kétféle nyelvhasználathoz vezet. A nyelvhasználat különbségei rögzíthetők, és ezek a rögzített nyelvi tények – lévén hogy a nyelvhasználat nem választható el a pszichikumtól, a megismerési és tanulási folyamatoktól – egyben az adott társadalmi osztályra, rétegre, csoportra jellemző kognitív stratégiák és értékorientációk szimptomái is.

Ez a kérdés különös hangsúllyal vetődik fel az iskolás korú gyerekek esetében, akiknél a társadalmi mobilitás szempontjából a kevésbé előnyös szereptípusok kognitív, motivációs, nyelvi, értékorientációs stb. jellegű hátrányos helyzetet teremthetnek. A különböző területeken jelentkező hátrányok felerősítik egymást, halmozódnak. Megközelítésük a nyelvi hátrányos helyzet elemzésével lehetséges, mert ennek eredményei – Bernstein szerint – „...értelmesen kapcsolatba hozhatók ... az iskolai oktatás jellegével, az iskolának a gyermekkel kapcsolatos elvárásaival” és „...elégé általánosak ahhoz, hogy mind a kognitív, mind a motivációs, mind az értékorientációk terén fellépő *hátrányos helyzettel* érintkezzenek” (idézi: Pap–Pléh 1972. 52.).

Ha elfogadjuk a felsorolt tételeket és az azokból adódó konzekvenciákat, akkor a vizsgálat számára a következő munkahipotézisek adódnak (hangsúlyozom, hogy csak munkahipotézisekről van szó, és ha igaznak tűnnek vagy bebizonyosodnak is a vizsgálat során, nem alkotnak elméletet; a munkahipotézis előzetes megállá-

pítás, amit ha igazolunk, akkor egy meghatározott elméleti összefüggés része lehet, de sosem több annál): A városi és falusi tanulók nyelvhasználata a bernsteini elméletben megjelölt tényezők eltérő jellegéből adódóan különbözik, s ez a különbség a szövegek síkján empirikusan rögzíthető. A különbségek mértékét illetően a vizsgálat kezdetén nem volt körülhatárolható, egyértelmű értelmezésem, bár a kísérleti felmérések néhány vonatkozásban nagy különbségeket regisztráltak. Ami a különbségek típusait illeti, eltéréseket lehetett várni a Bernstein és Lawton által is használt mutatókban. Úgy véltem, hogy ha rögzíthetők ilyen különbségek, akkor ezek megléte elég egyértelműen fog érvelni az elmélet relevanciája mellett.

Második hipotézisem sokkal átfogóbb és ugyanakkor kevésbé részletezett volt. A Lawton által közzétett eredmények tanulmányozása közben feltűnt, hogy a hipotetikus viszonyítási rendszer (az elvont nyelvtani szabályrendszer) normái szerint végzett számszerű és összegező jellegű vizsgálatok néha felületes eredményt adnak, és nem érintik mindig a fő kérdést, a különbség lényegét. A szövegszerkesztés adatszerű feldolgozása mellett fontosnak tűnt a szövegszervezés jegyeinek a megfigyelése is. Az előzetesen elemzett szövegek azt sejtették, hogy a szövegszervezés síkján ott is különbségek lesznek, ahol a használt grammatikai eszközök tekintetében nincs lényeges eltérés.

A harmadik hipotézis a tartalomelemzéshez kapcsolódik. Bernstein és Lawton eredményei nyomán különbségeket lehetett várni a szövegek absztrakciós és általánosítási fokát illetően, továbbá még egy harmadik területen, a szituációhoz való kötődés síkján. Szintén az előzetes vizsgálatok során tűnt fel, hogy a falusi tanulók szövegeikben jobban kötődnek a szituációhoz, vagyis a megadott témakör olyan motívumait részesítik előnyben, amelyek közvetlenül mindennapi életükhöz tartoznak, cselekvés jellegük van, és egyben a mindennapi életvitel domináns tartalmai is.

E három főbb munkahipotézis azt az átfogóbb feltevélezt implikálja, hogy a nyelvhasználati különbségek mélyén kulturális okok húzódnak meg, s ezek

eltérő szociális természetű motivációs bázis mellett szólnak. Ez a kérdés nem tartozik ugyan szorosan a dolgozat tárgyához, de a lehetőségekhez képest igyekszem majd utalni azokra a kulturális jellemzőkre, amelyek több-kevesebb súllyal részt vesznek a nyelvi hátrányos helyzet kialakításában.

A HIPOTÉZISEK EMPIRIKUS MEGKÖZELÍTÉSE

1. A vizsgálat természetéből adódott, hogy elvi és metodológiai alapjainak tisztázásakor a kiscsoportkutatásnak a szociológiában meghonosodott főbb elveit és módszereit vettem alapul (Kulcsár 1975, Cseh-Szombathy–Ferge 1975, Radu 1978, Mahler 1977). A kiscsoportkutatás a mai szociológiában egyrészt módszertani elemként (Znaniecki, König, Homans, Golembiewski és mások munkáiban), másrészt mint szociológiai szintézis lehetősége (Homans 1960) funkcionál. A kérdés csupán az, hogy az iskolai osztály eleget tesz-e a szociológiai szakirodalomban elfogadott kiscsoportfogalom kritériumainak.

A kiscsoportot egyrészt meghatározza szociológiai jellege, tehát a szó szoros értelmében vett csoport volta, struktúrája stb., másrészt pedig meghatározza önnön társadalmi tartalma: a csoport azon belső orientációs és szabályrendszere, amely a cél elérése, a gyakorlati megvalósítás érdekében alakul ki. A kiscsoport társadalmi tartalma tehát egyben kapcsolat a külvilággal, a társadalom makrostruktúrájával, ugyanis az említett belső orientációs és szabályrendszer a csoport önmagára és önmagán kívülre irányuló közléseiben fejeződik ki (Kulcsár 1975. 307–308). Az elmondottak értelmében az iskolai osztály is kiscsoport, bár jellemzőit ezzel az általános megközelítéssel korántsem merítettük ki. Az előbbi körülírás kiegészítése végett még Neculaura hivatkozom, aki a kiscsoport belső folyamatait a következőképpen osztályozza (Neculau 1977. 71):

- feladatmegoldó folyamatok
- kommunikációs folyamatok

- érzelmi-értékelő folyamatok
- hatásfolyamatok.

E megközelítésben már világosabb az iskolai osztály kiscsoportjellege, és a jellemzők némi finomításával egyértelműbbé is lehet tenni. Számunkra mindebből az fontos, hogy az iskolai osztály mint szociológiai értelemben vett kiscsoport a szociolingvisztikai vizsgálat számára releváns kutatási dimenzió.

2. További nyitott kérdés a nyelvészeti elemzés joggossága a tárgyalt kiscsoportban. Mint később, a minta meghatározásakor látni fogjuk, ez az akadémikuskodás igencsak szükséges. Grosse és Neubert a marxista szociolingvisztikáról megfogalmazott téziseiben kitér a nyelvi csoportképződés problémáira is. Szerintük (Grosse–Neubert 1970) figyelembe kell venni a nyelvi csoportképződés társadalmi okait, de tekintettel arra, hogy napjainkban elég nagyfokú átfedés jellemzi a társadalmi csoportokat, megengedhető, hogy tisztán nyelvészeti megközelítésből induljunk ki. Ez az okfejtés a választott terület elemzésének relevanciája mellett érvel: az iskolai osztály felfogható mint kiscsoport, a tanulók nyelvhasználata elemezhető, ha az egyes idiolektusok gazdasági, földrajzi, kulturális háttere azonos. Ha ez a feltétel teljesül, akkor kimutathatók az idiolektusok azon általános jegyei, amelyek társadalmi meghatározottságúak. Ellenkező esetben – az általános, a közös szintjén – csak egy olyan alkódot rögzíthetünk, amelyet az iskola elvárásrendszere alakított ki.

3. A vizsgálat helyének kiválasztásában az eddigiek során ismertetett elvi-módszertani megfontolások érvényesültek. Alapvető kritérium az volt, hogy a vizsgált kiscsoportok külső meghatározó tényezői viszonylag homogén hátteret alkossanak mind a falusi, mind a városi minta esetében. Ezenkívül lényeges gyakorlati szempont volt az is, hogy a két helység ne essen messze egymástól. Ilyen megfontolások után esett a választás Székelyudvarhelyre és Korondra. Mindkettő Hargita megyében van, a két helység közt a távolság 25 km. A közelben nagyobb város vagy iparközpont nincs. A két helységet röviden jellemzem.

Székelyudvarhely (Odorheiu-Secuiesc) kisváros; a lakosok száma az utóbbi tíz-tizenöt évben ugrásszerűen megnőtt, de ez a növekedés a vizsgálatban, nem játszik szerepet. A város kulturális hagyománya ma is jelentékeny hatást fejt ki. Külön ki kell emelni az oktatás hagyományát, amely kialakította és alakítja ma is a lakosságnak az iskolával, az iskolai tevékenységgel kapcsolatos pozitív attitűdjét. Mindezekhez még azt is hozzá kell tenni, hogy a város művelődési élete eleven, színes.

Korond (Corund) a megye legnépesebb falvai közé tartozik. Azt mondhatjuk el róla, amit a megye, az ország hasonló falvairól: az anyagi jólét növekedése (jelen esetben főként a háziipar révén) a hagyományos paraszti kultúra háttérbe szorulását eredményezte, a keletkezett űr látszólag betöltetlen maradt. Az anyagi jólét együtt járt a rádiók, tévék, személygépkocsik számának növekedésével, általában az életfeltételek javulásával, de úgy tűnik, hogy mindez nem vonta maga után a kulturális értékekkel, az iskolával, az iskolai tevékenységgel kapcsolatos magatartásformák változását. Bár a falu külsőleg más, mint a többi, a figyelmezből vizsgálódás arra int, hogy az érték- és norma-rendszer síkján, a tér- és az időhasználat terén, a munkaerőkörben, a nevelési gyakorlatban és még sok más vonatkozásban Korond is tipikus falu.

4. A mintát alkotó tanulók életkora 13–14 év. Az életkor kritériumainak részletezésétől eltekintek, mivel a felmérés módszere Lawton eljárását követi az életkor kiválasztásában is. Utalásszerűen pusztán arra térnek ki, hogy ez az életkor – az esetek nagy százalékában – fordulópont az egyén életében, ebben a korban válik kiformálttá a nyelvi és a megismerési képesség. Ugyancsak ebben a korban ér véget – jelenlegi tanterveink szerint – a nyelv hipotetikus fogalom- és kategóriarendszerével való első intézményesített „találkozás” (és talán az utolsó is, kivéve néhány filológia és tanítóképzős osztályt), ami vizsgálatunk számára korántsem mellékes, mivel az elemzésbe bevont nyelvi mutatók jó részét a tankönyvekbe foglalt grammatikai szabályok figyelembevételével építhetjük fel.

5.1. Az eddigieknél sokkal több fejtörést okozott a minták elemszámának körülhatárolása és meghatározása. Ismeretes, hogy a minta nagyságát bizonyos statisztikai kritériumok is meghatározzák, amennyiben a nyert adatokat statisztikailag akarjuk feldolgozni. Elég nagy számú elemzési eljárás (egy adott minta több szempontú megközelítése) esetén a minta elemszáma csökkenthető, anélkül, hogy a kapott adatok felhasználhatósága, értelmezhetősége csökkenne. Lawton a már többször is idézett munkájában 5–5 elemet tartalmazó mintákkal dolgozott, Pap és Pléh vizsgálatában (Pap–Pléh 1972) a minták elemszáma 5–12 között váltakozott. Bár eleve kénytelen voltam lemondani néhány feldolgozási, értelmezési eljárásról, úgy döntöttem, hogy a lawtoni koncepciót követem. Mivel a megközelítések száma valamelyest csökkent, a minták elemszámát kellett növelni. A mintákkénti 10–10 elemnél való megállapodást az is befolyásolta, hogy sem időm, sem lehetőségem nem volt egy még nagyobb minta adatainak feldolgozására. Ez a viszonylag kis elemszám még lehetővé tette az egyes szövegek alaposabb vizsgálatát is.

5.2. Nehezebb kérdést jelentett a mintakörülhatárolás. A 2. pontban elmondottak értelmében nem támaszkodhattam a véletlenül alapuló kiválasztási módszerekre, le kellett mondani a reprezentatív mintavétel e jól bevált alapelveinek hasznosításáról. Hasonnemű vizsgálatoknál az is dívik, hogy alapul vesznek egy mutatót (például az anyagi helyzetet vagy lakóhelyet), és annak alapján úgynevezett „tisztá” mintákat hoznak létre. Mintáim szintén kizárások révén jöttek létre, de mint látni fogjuk, a megszűrések korántsem önkényesek. A tiszta mintára, következőképpen a megszorításokra azért volt szükség, mert nem csupán egy adott falusi iskolai osztály és egy adott városi iskolai osztály nyelvhasználatának különbsége érdekelt, hanem az általánosabb érvényű megfigyeléseket próbáltam rögzíteni az azonos korú falusi és városi tanulók nyelvhasználatában. A továbbiakban a szűrő kritériumokat ismertetem.

Két-két nyolcadik osztály állt rendelkezésemre mind Korondon, mind Székelyudvarhelyen, ez körülbelül 60–60 tanulót jelentett mindkét helységben. Kizártam a vizsgálatból a lányokat, a szakirodalmi hivatkozások szerint ugyanis az azonos korú és azonos társadalmi státusú fiúk és lányok nyelvhasználata eltér egymástól.

A második szűrő kritériumot egy több mint hetven kérdést tartalmazó kérdőív összesített eredményei alkották, amelyek eléggé átfogó képet nyújtottak minden egyes tanuló szociális, kulturális helyzetéről, a szabadidő és a tanulásra fordított idő mennyiségi jellemzőiről, az iskolai tevékenységről. A kérdőívek földolgozásának legfontosabb tapasztalata az volt, hogy az egyes osztályokban észlelt meglepően egyértelmű homogenitás (pl: tanulási eredmények, attitűdtípusok, kulturális tevékenységformák stb.) nem véletlen. A tanulók nagy többségénél az életmód rögzített aspektusaiból rendszerint ugyanaz a háttér bontakozott ki. Azt lehet mondani, hogy a választott osztályok a szociolingvisztikai vizsgálat céljára ideális évfázatok voltak, ami nyilván szerencsés véletlen is, nincsenek minden évben épp ennyire homogén osztályok. A kérdőívek elemzése, az osztályfőnökökkel és a szakos tanárokkal folytatott megbeszélések, illetve saját megfigyeléseim összegezése után a városi minta a következő megszorításokkal vált véglegessé. Eleve lemondtam az egyik osztályról, mert csak fölöslegesen növelte volna az adathalmazt, a szélsőségesség elkerülése végett a gyengébb osztály megtartása mellett döntöttem. (Itt a „gyengébb” minősítés a tanárok, illetve a katalógus álláspontját tükrözi.) Kizártam azokat, akik nem Székelyudvarhelyen születtek, illetve azokat, akik gyerekkorukat falun töltötték. Ugyancsak kimaradtak a felsőfokú képzettségű szülők gyermekei (ilyen három volt), és azok, akik az osztályfőnök véleménye szerint nem megfelelő családi körülmények között nevelkedtek (elvált szülők, árvaság; ilyen egy volt). Azok is kimaradtak a vizsgálatból, akik feltűnően gyenge szellemi képességről tettek tanúbizonyságot az addigi iskolai évek folyamán (ilyen egy volt), és akiknek teljesítménye kimagaslóan jó (ilyen nem volt). A falusi min-

tábol kimaradtak azok, akiknek iskolai teljesítménye feltűnően gyenge (ilyen kettő volt), valamint akik tanján, illetve más falvakban laknak. Kiugró képességű tanuló, illetve értelmiségi családból származó tanuló nem akadt. Végül pedig mindkét mintából kizártam azokat, akiknek hallása nem volt kielégítő (Korondon két tanuló került ebbe a kategóriába, Székelyudvarhelyen ilyen eset nem volt). A szűrőn átesett tanulókból tízet-tízert kértem meg arra, hogy vegyen részt a vizsgálatban.

6. A felmérés megtervezését és előkészítését részben Lawton eljárásaira, részben pedig az előzetes vizsgálatok során szerzett benyomásokra alapozva oldottam meg, ez a problémakör itt nem igényel részletesebb bemutatást, mivel főbb aspektusaira a vizsgálat menetének leírása közben úgyis vissza kell térni, összefoglalásként lássuk röviden a választott vizsgálat típus meghatározását.

A szociológiában és a nyelvészetben is divatos leíró jellegű vizsgálattal szemben az itt bemutatott vizsgálat „magyarázó” jellegű (Hyman 1963). Ez a típus is a függő és független aspektusok közti viszony elemzését tekinti végső céljának, az elemzés területe mindig a természetes helyzet. Specifikuma abban áll, hogy a minta homogenizálására törekszik, ennek érdekében különböző szempontok alapján megpróbálja csökkenteni a vizsgált jelenség szóródását előidéző külső (nem az elemzett jelenséghez tartozó) tényezők hatását.

A HIPOTÉZISEK ELLENŐRZÉSE

Ez a fejezet a felmérés adatait, a feldolgozás menetének leírását, valamint az eredményeket és azok értelmezését foglalja magába.

1. A felmérés adatai és menete

A tényleges adatfelvétel három szakaszból állt. Az első szakaszban a tanulók fogalmazásokat írtak. A témát annyiban határoztam meg, hogy felírtam a címet a táblára (Az otthon, Az iskola, Életem tíz év múl-

va), és mellőzve minden magyarázatot vagy utasítást, arra kértem a tanulókat, hogy az éppen soros cím kapcsán írjanak egy fogalmazást. A munkaidő minden fogalmazásnál körülbelül 25–30 perc volt, ennél hosszabb ideig senki nem is szándékozott írni. A megírás előtt ellenőriztem, hogy a tanév folyamán írtak-e hasonló témájú fogalmazást. Igenlő válasz esetén új témát kellett volna megjelölni, erre azonban nem került sor. Az időpontot úgy állítottam be, hogy minden egyes fogalmazás megírása az aznapi iskolai tevékenység első három órájának valamelyikére essen, ugyanakkor gondosan vigyáztam arra is, hogy könnyű órákat ne foglaljak le adatfelvétel céljára, mert az ilyesmi negatív motivációs bázist alakíthatott volna ki. Fegyelmi vonatkozásban probléma nem adódott.

Hasonló feltételek között bonyolódott le a második szakasz, a mondatkiegészítési teszt megoldása is. A tesztben a Lawton által is használt mondatkezdetek némileg módosított változatai szerepeltek. A megírás ideje nem volt korlátozva, jó néhány tanulónál ez a munka 60 percet is igénybe vett, a többség 50 perc alatt készült el. A következő szöveget írtam fel a táblára:

1. Azt hallottam... (10–15)
2. Együtt voltunk... (10–15)
3. A tanár azt mondta... (15–20)
4. Amikor én... (15–20)
5. Azt gondoltam... (15–20)
6. Ha hazamegyek... (20–25)
7. Az ősz... (20–25)
8. A tegnapi... (25–30)

A feladat úgy szólt, hogy egészítsék ki a megkezdett mondatokat annyi szóval, amennyi a zárójelben fel van tüntetve, közben pedig vigyázzanak arra, hogy a végeredmény értelmes mondat legyen. Előzőleg közösen megoldottunk a táblán két hasonló feladatot, hogy a megoldás menete mindenki számára világos legyen. Így különösebb akadály nem is adódott, a kapott mondatok két kivételtől eltekintve értékelhetők voltak.

Valamivel bonyolultabb volt a harmadik szakasz, amely az egyéni interjúkat foglalta magába. Az inter-

júk külön szobában készültek, ezeket a két iskola igazgatója bocsátotta a rendelkezésemre, a beszélgetést magnetofon rögzítette. Egy-egy beszélgetés átlagos ideje – leszámítva a protokollszerű kezdést és befejezést – 15–20 perc volt. Az interjú alapsémáját a következő kérdéssor alkotta:

1. Bevezető, hangulatteremtő beszélgetés
2. Arra kérlek, mondj el valamilyen történetet, eseményt kisiskolás korodból!
3. Már elég rég jársz iskolába. Mi a véleményed, mire való az iskola? Mi az iskolába járás célja, értelme?
4. Hogy érzed magad az iskolában?
 - 4a. Ha jól, miért?
 - 4b. Ha rosszul, annak mi az oka?
5. Nyolc év alatt elég sok tanárral kerültél kapcsolatba. Mit gondolsz, milyen kell/kellene hogy legyen egy jó tanár? Milyen tulajdonságok jellemzik a jó tanárt? Gondolj valakire, aki szerinted jó tanár, és magyarázd meg, miért az!
6. Szüleid hogyan vélekednek az iskoláról, a tanulásról?
7. Milyen továbbtanulási terveid vannak?

Természetesen még elég sok kisegítő kérdés is elhangzott, különösen a falusi tanulókkal folytatott beszélgetések során. Nagy hangsúlyt helyeztem a bizalmas légkör megteremtésére, ez nem is került különösebb nehézségbe, valószínűleg azért, mert hosszabb időt tölthettem mindkét iskolában, és elég sokszor kerülhettem kapcsolatba a tanulókkal órahallgatások, helyettesítések, felmérések, személyes beszélgetések révén.

2. A feldolgozás és az alkalmazott statisztikai módszerek

Itt röviden vissza kell térnem a szövegszerkesztés és a szövegszervezés fogalmára, amelyekkel kapcsolatban azt mondtam, hogy a feldolgozás során párhuzamosan fognak szerepelni. Nos, ez nem pontosan így lesz, mert

a feldolgozás megtervezésekor elsősorban azt a követelményt tűztem magam elé, hogy minél alaposabban vizsgáljam a szövegszerkesztési eljárásokat. Ezt a Bernstein és Lawton által meghatározott módon kívántam elvégezni, s csak homályos követelményként fogalmazódott meg az a cél, hogy ezzel egyenértékű figyelmet kellene fordítani a szövegszerkezési eljárásokra is. A feldolgozás menetében azonban újabb és újabb dolgok ötlöttek fel, s menet közben vált világossá az is, hogy a szövegszerkezési elvek vizsgálata akarva-akaratlan az eddigi elemzési gyakorlat túllépése lesz. Mindezt azonban már csak ad hoc módon lehetett véghez vinni, nem volt meg hozzá a módszeres talaj, az alapvetés. S közben nemcsak arra kellett rájönnöm, hogy mennyire fontos ez a továbblépés, hanem arra is, hogy az észrevételek impresszionisztikus megfogalmazásán túl milyen nehéz megtalálni a rendszerszerű megközelítés szempontjait. Ezért aztán beszélhetek is a szövegszerkesztési és a szövegszerkezési elvek párhuzamos nyomon követéséről meg nem is. Ugyanis – bár mindkettőre majdnem ugyanannyi tér jut majd – az utóbbiakra vonatkozó megjegyzések nem állnak össze egységes egészé. Ami ebbe a tanulmányba csak mintegy utalásszerűen került bele, az a további írások központi témája lett, a szövegszerkezési elvekkel kapcsolatban felmerülő kérdésekre csak a kötet további tanulmányaiban találhat választ az olvasó.

A feldolgozás menete és az eredmények interpretálása egyaránt feltételezi bizonyos elemi szintű statisztikai műveletek alkalmazását. Ehhez több szakmunkát vettem alapul (Ágoston–Nagy–Orosz 1971, Chelcea 1982, Cseh-Szombathy–Ferge 1975, Itelson 1967, Lövell 1967). A felhasznált statisztikai módszerek közül a legfontosabbak: korrelációs számítás, két átlag közötti szignifikanciavizsgálat, a minta négy alapvető jellemzőjének a meghatározása: relatív gyakoriság, átlag, szórás, relatív szórás (a fogalmak értelmezését első használatukkor találja meg az olvasó).

A minta fogalma esetünkben egy-egy adatsort jelöl, amit egy vizsgálati módszer alkalmazása során nyerünk (például ilyen a falusi tanulók fogalmazásaiban hasz-

nált szavak számát feltüntető adatsor). A minta homogenitása azt jelenti, hogy a valamely nyelvi mutató elemzése során létrejött adatsor szórása nem lényeges, vagyis az átlagtól való egyenkénti eltérések nem számottevőek. A túlzott adatszerűség elkerülése céljából csak az átlagokat, illetve a korrelációs és szignifikancia-vizsgálatok eredményeit közlöm, a közbeeső számítási eredmények közzététele, az adatok koordináta-rendszerben való ábrázolása is elmarad.

3. A vizsgálat eredményeinek értelmezése

A kapott eredmények ismertetését négy alpontba csoportosítottam az elemzés négy szakaszának megfelelően. Az értelmezések, értékelések csak a megjelölt alpont keretében érvényesek, az összefoglaló általánosító jellegű értelmezés a tanulmány végén kapott helyet.

3.1. A fogalmazások vizsgálata

3.1.1. *Az otthon* és *Az iskola* című fogalmazásokat elemeztem részletekbe menően, a vizsgálat első része szóhasználati és grammatikai vonatkozású volt. E vizsgálatok majdnem mindenikében a falusi és városi tanulók eredményei között szignifikáns (értsd: tényleges, statisztikailag kimutatható, nem a véletlenül alapuló) különbségeket rögzítettem. A szövegek hosszúságát a *felhasznált szavak számával* lehet mérni. A városi tanulók a húsz fogalmazásban összesen 2675 szót írtak le, a számtani átlag 133,75 szó fogalmazásonként, ez a szám több mint másfélszer nagyobb a falusi tanulók eredményénél, ahol az átlag 80,25 szó körül volt fogalmazásonként. A különbség szembeszökő, s mielőtt értelmezésre kerülne sor, hadd utaljak arra, hogy hasonló mértékű különbség volt a *kommunikációs egységek számában* is (a kommunikációs egységek tulajdonképpen mondatok – mint olyan logikai kijelentések, amelyek egy kifejtett vagy csak tartalmilag meglévő predikatív szerkezetet tartalmaznak). A városi tanulónál a kommunikációs egységek összege 503, az

átlag 25,15 fogalmazásonként, a falusi tanulók esetében 309, illetve 15,4 körül volt. A bemutatott két lényeges különbség értelmezéséhez jól jön Vigotszkij egyik idevágó megállapítása: „Az írott beszéd külön nyelvi funkció. Mind szerkezetét, mind funkcionálási módját tekintve különbözik az orális beszédétől. Még minimális kifejlődése is magas szintű absztrakciót kíván meg. Csupán gondolatban és képben létező beszéd, hiányoznak belőle az orális beszéd zenei, kifejező és intonációs minőségei. A gyermeknek ahhoz, hogy megtanuljon írni, el kell szakítania magát a beszéd érzéki vonatkozásaitól és a szavakat a szavak képével kell helyettesítenie...” (idézi Lawton 1974. 129.) Az a tény, hogy valamely absztrakt témáról írt fogalmazások terjedelme a városi és a falusi tanulóknál ennyire különbözik, arra enged következtetni, hogy a Vigotszkij által értelmezett, rendkívül komplex minőségi átalakulás a városi és falusi tanulóknál nem egyformán ment végbe. Megfigyelhető, hogy a falusi tanulók általában sokkal nehezebb feladatnak találják az írást, mint városi társaik, és az is, hogy a feladat nehézsége nem fogalmazástechnikai hiányosságokból fakad. A minta homogén jellege arra utal, hogy általánosabb jelenséggel állunk szemben, és a különbségek vizsgálata mindenképpen fontos dolog. Ide vonatkozik még egy megfigyelés: *a mondatok szóátllaga* (a továbbiakban MSZÁ) és *a kommunikációs egységek szóátllaga* (a továbbiakban KESZÁ) számszerűen nem különbözik, bár megfigyeléseim szerint a falusi tanulók vagy a teljesen rövid, vagy a hosszú kommunikációs egységeket részesítik előnyben, és ritkábbak a közepes terjedelműek, míg a városi tanulók fogalmazásaiban a három típus viszonylag egyforma arányban van jelen. Finomabb megközelítéssel ezt a különbséget is értelmezni lehetne, bár az is valószínű, hogy nem lényeges ez a megfigyelés.

Mielőtt ismertetném a szövegszerkesztés bonyolultságának mérése során követett eljárásokat és az ezek segítségével nyert adatokat, meg kell mondanom, hogy vizsgálataimnak egy szépséghibája is van: a Lawton által alkalmazott módszereket változtatás nélkül vet-

tem át és alkalmaztam magyar nyelvű szövegekre. Hitelesebb lenne az elemzésekből kikerekedő kép, ha az alkalmazott mutatók terén előzőleg elvégeztem volna a két nyelv összehasonlítását és az esetleges szerkezeti eltéréseket az általam kapott eredmények értékelésekor figyelembe vettem volna. Nem tagadom ennek szükségességét, de mivel vizsgálatom megtervezésekor nem törekedtem arra, hogy eredményeim összehasonlíthatók legyenek valamely más nyelven végzett elemzés eredményeivel, ez a hiányosság munkám lényegét nem érinti. Ennek ellenére jogos az a kérdés, hogy az angol nyelvre kidolgozott elemzési eljárások magyar szövegekre rávetítve valóban azt mérlik-e, amit tőlük elvárunk. Élesebben ez így fogalmazható meg: alkalmas-e a Bernstein és Lawton által kidolgozott elemzési eljárás magyar nyelvű szövegek vizsgálatára? Egy konkrét példát véve: amikor egy mutató kiszámításához a ragozott igék és alárendelések arányát kell meghatározni, akkor nem volna-e célszerűbb az igék helyett az állítmányokat venni alapul? Hiszen a magyar nyelvben ige nélkül is lehet igen bonyolult alárendelő összetett mondatokat szerkeszteni. Erre és az ehhez hasonló kérdésekre azt válaszolhatom, hogy mindig a tanulóktól kapott szövegeket vettem alapul, azok ismeretében mérlegeltem, hogy az illető elemzési eljárás alkalmazható-e avagy sem. Végül is a tanulmány egésze fog válaszolni arra, hogy összességében ez az elemzési eljárás alkalmazható-e magyar nyelvű szövegek vizsgálatára. Annyit már az elején leszögezhetek, hogy a két nyelv közti különbségek ellenére az angol, illetve magyar nyelvű írott iskolai szövegek érdekes módon egészen közel állnak egymáshoz. Szerkeszthető ugyan magyar nyelven bonyolult alárendelő szerkezet ige nélkül is, de a tanulók – akárcsak angol anyanyelvű társaik – következetesen ragaszkodnak az ige jelenlétéhez. Nem szabad tehát egy percig sem figyelmen kívül hagynunk, hogy a szövegek elemzése kapcsán nem a magyar nyelvről általában, hanem csupán a több szempontból is művinek tekinthető iskolai környezetben született

szövegekről beszélünk. E rövid kitérő után pedig nézünk tovább az elemzési eljárásokat.

A szövegszerkesztés bonyolultságának mérésére többféle mutató használatos. Az *alárendelési mutató* (a továbbiakban AM) kiszámításával azt a hipotézist ellenőriztem, mely szerint azonos feltételek mellett azonos témakörű fogalmazásban a falusi tanulók kevesebb alárendelést fognak használni. Ezt a mutatót – akárcsak a következő hármat – Lawton értelmezése szerint használtam. Az AM az alárendelt mondatok számának és a ragozott igék számának az arányát fejezi ki. Kiszámítva minden egyes tanuló esetében ezt az arányt, majd meghatározva a csoportátlagot, a következő adatokat kaptam: a városi tanulók alárendelési mutatója 0,438, a falusiaké 0,206. Ez a különbség szignifikáns.

Arra gondolva, hogy valaki meg szeretne próbálkozni hasonló jellegű adatfeldolgozással, részletesen is bemutatom e mutató kiszámításának lépéseit. Az AM kiszámítása nagyon egyszerű. Összeszámoljuk a szövegben fellelhető alárendeléseket, valamint a ragozott igéket. Ez utóbbiak száma nagyobb, mert ha minden mondatban egy ragozott ige van, akkor is kell hogy legyen legalább egy főmondat, ezért az alárendelések száma kevesebb lesz, mint a ragozott igék száma. Ha egy szövegben 14 ragozott ige van és három alárendelt mondat, akkor az arány $\frac{3}{14} = 0,214$ lesz. A városi tanulók fogalmazásaiból nyert adatokat összeadva, majd pedig az eredményt elosztva hússzal, megkapjuk az átlagot; ugyanezt a műveletsort elvégezzük a falusi tanulók adataival is. Ha a különbség lényegesnek látszik, az még nem elegendő semmiféle következtetés levonásához, mert a kérdés az, hogy statisztikai különbségről van-e szó, vagy csupán véletlenről. Az akadémikuskodás nem alaptalan, mert például ha a városiaknál akad két-három olyan szöveg, amely csupa alárendelt mondatból áll (kivéve persze a főmondatot minden egyes szövegben), akkor a mintának ez a három eleme megemeli az átlagot, s bár a különbség szemre lényegesnek tűnik, nincs szó semmiféle sta-

tisztikai törvényszerűségről. Ennyiből már kiderül, hogy a szignifikancia (a statisztikailag érvényes különbség) egyik fontos feltétele a kicsi szórás együttható, az, hogy a minta egyes elemei ne térjenek el lényegesen az átlagtól. Anélkül hogy bonyolultabb matematikai eszmefuttatásokba bonyolódnám, röviden fölvezetem a szignifikanciapróba algoritmusát. Nyilván vannak az ismertettnél sokkal bonyolultabb módszerek, jelen esetben ez az egyszerűbb eljárás is célravezető volt. Mivel az itt következő fejtegetés nem tartozik bele szervesen a tanulmány gondolatmenetébe, az olvasó bátran át is ugorhatja ezt a részt.

A szignifikanciavizsgálatoknak az alábbi típusával a két átlag közti különbség statisztikai érvényességét ellenőrizzük olyan minták esetében, amelyeknek elemei függetlenek egymástól. A felhasznált alapképlet a következő:

$$(A) \quad t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{S_{12} \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

ahol t (az úgynevezett t -érték) az, amit keresünk. Ez az eljárás a harmincnál kisebb elemszámú ($n < 30$) mintáknál alkalmazható, a statisztikai gyakorlatba R. Fisher vezette be. Az \bar{x}_1 és az \bar{x}_2 , valamint az n_1 és n_2 szimbólum bizonyára ismert: az előbbiek a két minta átlagait, az utóbbiak pedig elemszámait fejezik ki. Az S_{12} (közös szórás) egy további összefüggéssel adható meg:

$$(B) \quad S_{12} = \sqrt{\frac{1}{n_1 + n_2} (n_1 S_1^2 + n_2 S_2^2)}$$

ahol az S_1^2 , illetve S_2^2 (= standarddeviáció, négyzetes átlageltérés) nem más, mint a két minta elemeinek átlagos eltérése az \bar{x}_1 -től és az \bar{x}_2 -től. A négyzetes átlageltérés kiszámítása is egyszerű, bár hosszadalmas eljárás:

$$(C) \quad S^2 = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n-1} \quad \text{ahol} \quad \sum (x_i - \bar{x})^2 = (x_1 - \bar{x})^2 + (x_2 - \bar{x})^2 + (x_3 - \bar{x})^2 + \dots + (x_n - \bar{x})^2$$

Szavakkal: a minta minden egyes elemét kivonjuk az átlagból, a kapott eredményeket négyzetre emeljük, majd összeadjuk, s végül az egészet elosztjuk $(n-1)$ -gyel, ahol n a minta elemszáma. Ezt az eljárást elvégezzük mindkét minta esetében, azután már könnyen meghatározhatjuk a (B) összefüggés alapján a közös szórás (S_{12}) . Ha a közös szórás is megvan, akkor vizsgázhatunk kiinduló képletünkhöz (A), amelyből egyszerű helyettesítéssel és zsebszámológéppel is elvégezhető rövid munka után megkapjuk a t -értéket. Húsz-húsz elemszámú minták esetén a kapott érték rendszerint 2 körüli. A kapott t -értékeket egy minden valamirevaló statisztikai kézikönyvben fellelhető táblázat (a t -értékek táblázata) segítségével értelmezhetjük, amely megadja azt, hogy a használt elemszámú minta esetén a szignifikancia meglétét mekkora t -érték jelöli. A két átlag között akkor beszélhetünk szignifikanciáról, ha a kapott t -érték egyenlő vagy nagyobb a táblázatban megadottnál. Ha kisebb t -értéket kapunk, mint amennyit az általunk használt elemszámra a táblázat előír, akkor a különbség statisztikailag nem tekinthető érvényesnek.

Ennyi lett volna a kitérő, és most lássuk tovább a feldolgozás adatait. Egyes szakmunkák szerint az AM nem eléggé pontos, mert egyes alárendelési típusok, így a tárgyi, időhatározói, helyhatározói alárendelések nagyon egyszerűek, elsajátításuk könnyen megy, tehát nem számítandók bele az AM-ba, amennyiben azt minőségi kritériumként kívánjuk szerepeltetni. A szükséges differenciálást a *szokatlan alárendelt mondatok mutatója* (SZAM) alapján lehet elvégezni. Ennek a lényege ugyanaz, mint az előbbinek, csak hogy a tárgyi, idő- és helyhatározói mellékmondatokat nem sorolja be az alárendelt mondatok számába. Ez a finomítás lényeges volt, ebben a megközelítésben a különbségek még inkább hangsúlyozódtak: a városi minta csoport-átlaga 0,329, míg a falusié 0,109.

Az összetett mondatok bonyolultsági fokának mérésére a *Loban-féle súlyozott alárendelési mutató szolgál* (a továbbiakban: Loban-érték). Ennek értelmezése és

alkalmazása kissé bonyolultabb, ezért szó szerint idézem:

A. Olyan alárendelt mellékmondat, amely közvetlenül egy főmondat alá tartozik (elsőfokú függőség) – 1 pont.

B. Olyan függő mellékmondat, amely egy másik mellékmondatot módosít, vagy azon belül helyezkedik el (másodfokú függőség) – 2 pont.

C. Olyan függő mellékmondat, amely egy igei szerkezetet (pl.: főnévi igenév, gerundium, melléknévi ige-neves szerkezet) foglal magába – 2 pont.

D. Olyan függő mellékmondat, amely egy másik függő mellékmondatot módosít, illetőleg azon belül helyezkedik el, amely viszont szintén egy másik függő mellékmondatot módosít (harmadfokú függőség) – 3 pont (Lawton 1974. 131).

Tekintettel arra, hogy a C típusú mondat a vizsgált szövegekben elenyésző számban fordul elő, egyszerűbben is megfogalmazhatjuk az alárendelés bonyolultságának mérését. Eszerint a közvetlenül a főmondatához kapcsolódó mellékmondatokra 1 pontot, a másodfokú alárendelésekre 2, a harmadfokúakra 3 pontot számítunk. Miután minden alárendelt mondatot megfelelő pontértékkel láttunk el, az egyes szövegek összesített pontszámait elosztjuk a bennük előforduló szavak számával. Erre azért van szükség, hogy az alárendelések számát a szövegek terjedelmének függvényében lehessen értelmezni. Ugyanezt a módszert alkalmazzuk a továbbiakban a melléznevek és névmások jelenléti súlyának megállapításakor is. Végül pedig meghatározzuk mindkét minta csoportátlagát és az előző lapokon bemutatott számítási eljárással az így nyert különbség természetét. Ebben az esetben a Loban-érték városiaknál 0,0739, falusiaknál 0,0460 volt, ez a különbség szignifikáns. A különbség pontosabbá tételéhez használható a *finomított Loban-féle mutató*, ez a B, C, D típusú mondatok számának és az összes alárendelt mondatok számának az arányát fejezi ki. A finomítás azért szükséges, hogy csökkenteni lehessen az A típusú mondatok részvételi súlyát, ugyanis a Loban-értéknél magas pontszámot érhet el az is, aki csak A

típusú alárendelést használ, de azt elég sokat. A finomított Loban-értéket tekintve a városi és a falusi minta csoportátlagára (0,1448, illetve 0,0600) közti különbség szintén szignifikáns. A vizsgált alárendelési mutatók egyértelműen arra utalnak, hogy a városi tanulók fogalmazásai a szövegszerkesztés szempontjából bonyolultabbak.

A szófajok közül a melléknevek és a névmások előfordulását vizsgáltam. Az elmélet szerint várható volt, hogy a városi tanulók több melléknevet fognak használni, mint a falusiak, ugyanakkor ez a különbség minőségi is lesz: a városi tanulók többféle melléknevet fognak használni. Ez az elvárás beigazolódott, de nem teljesen, a minták ezúttal sokkal heterogénebbek voltak, mint az előbbiek során. Feltételezésem szerint az absztrakt témák eredményezték, hogy a használt melléknevek száma fogalmazásonként eléggé eltérő. A két átlag közti különbség azonban így is szignifikáns, a városi tanulók csoportátlagára 0,062, a falusiaké pedig 0,042. Az ismétlések és a gyakori, megszokott melléknevek kizárásával a falusi mintánál annyira lecsökkent az előfordulási szám, hogy nem tűnt érdemesnek statisztikailag értelmezni, ezért a mutató finomításáról le kellett mondani. Nagyszámú absztrakt és leíró jellegű fogalmazás összehasonlító vizsgálatára lenne szükség ennek a kérdésnek a megbízható tisztázásához.

3.1.2. A névmások előfordulásának vizsgálata már a szituációhoz való kötődés mértékének elemzéséhez vezet. Hipotézisem az volt, hogy a falusi tanulók fogalmazásaikban több személyes névmást fognak használni, mint a városiak. Ez a hipotézis szakmunkákra alapozódik (Symonds–Daringer 1930, Lawton 1974), melyek szerint a névmáshasználat olyanformán függ össze az írásbeli közlés fejlettségével, hogy az írás személytelenebbé és absztraktabbá válásával a szövegekben a névmások száma csökken. A két csoportátlag közti különbség szignifikáns: a városi tanulónál az átlag 0,01446, míg a falusiaké ennél jóval nagyobb, 0,03400. Véleményem szerint ez a nagy különbség a szövegszerkezési eljárások eltérő jellegével magyaráz-

ható; ez a magyarázat azonban már átvezet a következő mutatóhoz, a *szituációhoz való kötődés* mutatójához, amely mint tartomelemzési szempont került be a feldolgozásba. Értelmezésekor abból indultam ki, hogy a falusi tanulók fogalmazásai egy elég jól körvonalazható motívumkörben mozognak. Az *iskola* című fogalmazás esetében a kötelező iskolai tevékenység, valamint az iskola külső és belső leírása volt a súlypont (tanulás, az egyes órák számbavétele, az iskolába jövés, mi található az osztályban, mi a folyosón stb.). Ezekről csak néhány mondat erejéig tudnak elszakadni, utána visszatérnek az alapszituáció valamely motívumához, és folytatják a leírást, a felsorolást. A fogalmazások gyakorlatilag nem többek egy „körülnézésnél”, amihez ugyan gondolati reflexiók is adódnak, de két ilyen reflexió között egyáltalán nincs kapcsolat. Az *otthon* alapszituációjának főbb motívumai: a lakás külső és/vagy belső leírása, az otthoni munka. Az elmondottak értelmében a személyes névmások gyakori használata nem véletlen, mert a konkrét alapszituáció minden egyes előtérbe kerülése elvileg feltételez egy meghatározást is, és ez a meghatározás a szituáció természetéből adódóan mindig az „Az én otthonom...”, „Az én iskolám...” típusú szerkezetekben fejeződik ki. Ebben az értelemben tehát a személyes névmások gyakori használata specifikus szövegszervezési eljárás eredménye. Ez nem úgy értendő, hogy a városi tanulók kevésbé ismerik a névmásokat, vagy hogy a falusi tanulók csak a névmáshasználatig jutottak volna el, hanem hogy egy adott szituációt különböző szinteken lehet megragadni. A falusi tanulók a maguk szintjén nem képesek arra, hogy a megjelölt szituációt magabiztosan értelmezzék, s arra sem, hogy a konkrét elemektől elszakadva sajátítsák ki, tagolják. Ha megpróbálkoznak is ezzel, minduntalan visszatérnek valamelyik konkrét elemhez, állandóan arra törekszenek, hogy egy konkrét, megfogható tárgyhoz, színhez, formához „lehorgonyozzák” a szöveget. A városiak sokkal bátrabbak: szá-

mukra is adottak a konkrét elemek, de nem ezeket sorolják fel, hanem a hozzájuk való viszonyukról írnak. Ezt a különbséget jól tükrözik a *szituációhoz való kötődés mértékét* célzó elemzések. A mutató számadatait pontozással nyertem az alábbi pontozási skála szerint:

A. A fogalmazás teljes egészében kötődik a szituációhoz – 0 pont

B. A fogalmazás több mint 50%-ban kötődik a szituációhoz – 1 pont

C. A fogalmazás kevesebb mint 50%-ban kötődik a szituációhoz – 2 pont

D. A fogalmazás egyáltalán nem kötődik a szituációhoz – 3 pont.

A két minta átlagos pontértéke eléggé eltér egymástól, a városi mintánál 1,9-es, a falusinál 0,3-as átlagot rögzítettem.

Valamivel kisebb az *általánosítási szintet* jelző pontértékek csoportátlagainak különbsége: 1,85, illetve 0,6. Az általánosítási skála – szintén Lawton nyomán (Lawton 1974. 134) – a következő volt:

Említi-e a fogalmazás írója saját otthonát/iskoláját?

A. Egyáltalán nem – 3 pont

B. A fogalmazás kevesebb mint 50%-ában – 2 pont

C. A fogalmazás több mint 50%-ában – 1 pont

D. Állandóan – 0 pont.

Az absztrakciós és az általánosítási skála szorosan összefügg, de nem fedi teljesen egymást. Egy kijelentés lehet általános és nem absztrakt, fordítva ritkábban, ezért van az, hogy az általánosítási skála szerinti pontértékek valamivel magasabbak például a falusi mintánál.

Az elmondottakat két példával illusztrálom:

Az iskola

Számomra az iskola egy második otthon. Az ember itt kezdi el életének egy fontos szakaszát: az ismerkedést a valósággal, saját magával, itt ismerkedik meg a világgal. Mindez nagyon döntő életére vonatkoztatva. Csakis az ismeretek

segítségével tud behatolni a társadalomba, a közösségbe, melynek élete folyamán igyekszik valamit adni, de ugyanakkor valamit méríteni is belőle. És mindennek a kezdetén az iskola áll. Ott áll és várja türelemmel, szeretettel mindazokat kik vágnak az élet iránt. Mert számomra azért jelenti az életet, mert az ember csakis itt érti meg, tulajdonképpen, hogy miért is él. A primitív ember ki sohase ismerte az iskola szót, annak lényegét se tudhatta meg soha. Hogy neki mi is a küldetése a világon? Csakis az, hogy életét biztosítsa, igyekezzen legyőzni az ellenségeit. De persze akkor még nem is lehetett annak tudatában hogy, neki is kell adni valamit az emberiségnek. De mindezt megtudjuk mi: akik iskolába járunk, amely élet éhesekké változtat bennünket. Nemcsak megismerkedünk világegyetemünk titkaival, hanem saját magunkkal is szembesülünk. Az iskola tehát egy olyan jövőt tár elénkbe, melynek háttérében ott a világ, és mely mohón várja adományaink.

Az iskola

Én az iskolába járok, nagyon szeretem az iskolát, mert sokmindent meg lehet tanulni benne.

Az iskola nagyon szép és nagy. Tizenegy osztálya van és egy könyvtára, egy iroda, és egy tanári szoba.

A tizenegy osztályban van egy földrajz kabinet, biológia kabinet, fizika-kémia kabinet és történelem kabinet.

Az iskolába sok gyermek jár: vannak ötödikesek, hatodikosok, hetedikesek, nyolcadikosok, kilencedikesek és tizedikesek.

Az iskolát kert veszi körül. Nyolc órától egy óráig, van mikor két óráig az iskolában vagyunk, minden óra után szünet van.

A két idézett fogalmazás elég nagy különbségeket mutat, ez már első látásra is szembeötlő. Ugyanerre a következtetésre juthatunk akkor is, ha elvégezzük az ismertetett vizsgálatokat. A két példa nem szélsőséges, ehhez hasonlókat talál az olvasó a tanulmányhoz csatolt függelékben is.

Az eddig bemutatott és értelmezett adatokat az alábbi táblázat foglalja össze:

A vizsgált jellemző	Csoportátlagok	
	Városi minta	Falusi minta
1. Szavak száma	133,75	80,25
2. Kommunikációs egységek száma	25,15	15,4
3. MSZÁ	12,96	11,73
4. KESZÁ	5,43	5,55
5. AM	0,438	0,206
6. SZAM	0,329	0,107
7. Loban-érték	0,0739	0,0460
8. F Loban-érték	0,1448	0,0600
9. Mellénevek száma	0,062	0,042
10. Névmások száma	0,0146	0,0340
11. A szituációtól való függetlenség pontátlaga	2,5	0,8
12. Absztrakciós szint	1,9	0,3
13. Általánosítási szint	1,85	0,6

Ezek az adatok meggyőzően igazolják, hogy a városi és falusi tanulók szövegei a szövegszerkesztés síkján lényegesen különböznek. A rögzített különbségek a bernsteini elmélet és vizsgálati módszer használhatósága mellett szólnak, bizonyítva, hogy az eltérő szociális-kulturális közösségekhez tartozó iskolás korú gyerekek ugyanarról a témáról különböző formájú szövegeket hoznak létre. Bár a mutatók nagy része csak a szövegek „felszínére” vonatkozik, az utolsó három adatpár arra utal, hogy a két minta alanyai nemcsak másként élnek a grammatikai lehetőségekkel, hanem a tényleges írást megelőzve eleve másként közellednek az ábrázolandó szituációhoz, a kisajátítandó Környezetből eleve mást látnak meg, és eleve másként látják meg, amit meglátnak. A sok „eleve más” talán zavarja az olvasót, de a nyelvi hátrányos helyzet kutatójának is ez a megválaszolatlan kérdés. Az, hogy melyek azok a feltételek, amelyek kitermelik ezt az eleve más megközelítést. A válaszhoz túl kell lépni a szövegek felszínét célzó elemzéseken. Bernstein és Lawton módszerei után a szövegek „mélyebb” jellemzőihez kell valamiképpen hozzáférnünk.

3.1.3. A szövegszervezésre vonatkozó megfigyelések nem állnak össze statisztikai átlagokká, de az a meg-

győződés, hogy ilyesmire nincs is szükség, itt egyetlen szöveg adatai is lehetnek olyan sokatmondóak, mint az eddigiek során a számoszlopok. Ugyanakkor azt is meg kell jegyezni, hogy a szövegnyelvészet terén nem is állnak rendelkezésünkre általánosan alkalmazható, egységesen elfogadott adatfeldolgozási eljárások, ezért ez esetben sem lehetett többre törekedni, mint megközelítési, értelmezési eljárások elkülönítésére, amelyek egy-egy további vizsgálat kiindulópontjai lehetnek.

A szituációhoz való kötődésnek van egy kísérőjelensége, ez a falusi tanulók szövegeiben meglehetősen gyakori: az élőbeszédjelleg. Egyik tiszta példája az alábbi szöveg:

Az otthon

Az otthon: amikor hazamegyek az iskolából és segítek szüleimnek és megkérdelem hogy annyi a munka tessék megmondani mit segítek és azt mondta, hogy vágjak fát közbe mert a tűz nem ég hozak vizet a vederben ezeket minde megcsináltam és azután azt mondta hogy segítek egy kicsit a formából kiszedni és azt mondtam, hogy jó és ki is szedtük és be is tőtöttük.

Édes anyám azt mondta, hogy szedjem elé a tankönyvet és én mentem is és tanultam. (*Falusi tanuló fogalmazása*)

Az idézett szöveg közelebb áll az orális beszédeseleményhez, mint az írott szöveghez. Az élőbeszédjellegre utal többek között a mondatfűzés, a kötőszóhasználat, a szöveg előre meg nem komponáltsága, lazasága, a szöveg implicit és töredékes jellege, az események egymásutániségéhez való ragaszkodás. A felsorolt jelenségek közül kettőnek az értelmezését kísérlem meg.

A szöveg implicit (ki nem fejtett) és töredékes volta csak a szöveget olvasó külső megfigyelőnek tűnik fel, a szöveg megfogalmazója ezzel ellentétben kifejtettnek és teljesnek érzi. Ez az ellentmondás a szöveg élőbeszédjellegét bizonyítja: a szöveg szerzője azért tekintti (és egyáltalán azért tekintheti) saját szövegét explicitnek és teljesnek, mert mind megalkotása, mind újraolvasása közben érzékeli azokat a le nem jegyzett, többségükben paralingvisztikai és szupraszegmentációs

elemeket, információkat, amelyeket pedig az írott szöveg nem tartalmaz. Ilyen a hangsúly, a hanglejtés, a beszédet nyomatékosító kéz- és fejmozdulat, a beszélő térbeli helyzete és még egy sor más elem, ami az élőbeszédnek elidegeníthetetlen része. Továbbá pedig a szöveg írója azért is kifejtettnek érzi a szövegét, mert feltételezi, hogy a befogadó ismeri ugyanazt a szituációt, amit ő leír. Ennek sok eleme a szövegben nem is jelenik meg, de ez nem jelenti azt, hogy nincs szerepe. Van, sőt nagyon is fontos: a szöveg kifejtetlen elemei a közös ismeretre, a közös tudásra vonatkoznak, ezt épp azért nem kell kifejteni, mert mindkét fél tudja. Ezért van az, hogy az idézett példa a kívülálló számára néhol nem világos. Például: „... be is tötöt-tük...” Mit töltöttek be? Egyáltalán nem nyilvánvaló, hogy milyen munkafolyamatról van szó, holott a szöveg írója számára mindez magától értetődőnek tűnt.

Az események sorozatához való ragaszkodás már egy komplexebb jelenség kifejeződése. Lurija utal egyik könyvében (Lurija 1975) arra a dichotómiára, amelyről Svedelius svéd nyelvész is írt még a múlt század végén. Svedelius szerint a kommunikációnak két fő típusa van. Az események kommunikációjában a nyelv csak rögzít bizonyos eseményeket, amelyek szemléletes, nem nyelvi eszközökkel is kifejezhetők (pl.: Én megyek, Az iskola szép, A kislány sír), míg a viszonyok kommunikációjában a nyelvi eszközök sajátos, nyelvspecifikus szerepet kapnak azáltal, hogy olyan absztrakt viszonyokat fejeznek ki, amelyek nem fejezhetők ki szemléletes, nem nyelvi eszközökkel (Lurija 1975. 205). Lurija, G. Head és mások vizsgálatai szerint a két típus mögött eltérő pszichológiai folyamatok állnak. Az első típus szemléletes gondolkodási folyamatokon alapul, amelyek verbális formában tulajdonképpen csak megnyilvánulnak, míg a második típus funkcionálásához térbeli viszonyokkal való operálás szükséges. E műveletek révén kvázi-térbeli (térbelinek látszó) struktúra jön létre, amely az állítás összetevőit magába foglalja. Bár Lurija nem beszél a két típus viszonyáról, nyilvánvaló, hogy a két kommunikációs eljárás között minőségi különbség van, hi-

szen a második típus többek között a nyelvi közlés strukturálása és explicitté tétele szempontjából is sokkal bonyolultabb. Nem állíthatjuk azt, hogy a második típussal való operálás nem jellemzi a falusi tanulók szövegszervezési eljárásait, a vizsgált szövegek azonban azt igazolják, hogy a falusi tanulók inkább részesítik előnyben az első típust, míg a városiak gyakrabban próbálkoznak a második típussal. Hasznos lenne az első típus működését tisztán leíró jellegű fogalmazásanyagon alaposabban is elemezni. Ez a kérdés hangsúlyozottabb formában vetődött fel a szóbeli szövegek esetében, de erről majd később, az interjúk vizsgálatakor lesz szó.

Az eddig vizsgált szövegek kapcsán úgy tűnik, hogy a szituációhoz való kötődés foka, az élőbeszédjelleg érvényesülése és a választott kommunikációs típus között szoros belső összefüggés van: egyfelől a szituációhoz való nagyfokú ragaszkodás, a hangsúlyozott élőbeszédjelleg és az események kommunikációja, másfelől pedig a szituációtól való nagyobb függetlenség, az élőbeszédjelleg szórványos jelenléte és a viszonyok kommunikációja kölcsönösen meghatározza és implikálja (előhívja) egymást.

A fogalmazások utolsó elemzési pontjaként végül felhívom a figyelmet még egy lényegesnek tűnő különbségre, amelyet ugyan nem vizsgáltam részletekbe menően, de meglétét az egyszerű megfigyelés is igazolni látszik. Úgy tűnik, a falusi és városi tanulók által egyaránt használt szavak, szókapcsolatok jelentésköre más és más, vagyis a fogalmazások a szemantikai mezők struktúráját illetően is különböznek. Minden szociológiailag releváns kiscsoport jellemezhető a szemantikai mezők egy sajátos struktúrájával, és ezek a szemantikai mezők a struktúrájukat létrehozó és meghatározó perszonalizációs és szocializációs aspektusok fejlődésmodelljének mozgásától függően változnak (Lurija 1975). A szocializációs és perszonalizációs fejlődésmodell mozgását befolyásoló tényezők (pl.: tárgyi környezet, értékek és normák rendszere, kulturális jellemzők stb.) az általam elemzett két minta esetében különböznek, ezért hasznosnak ígérkezik a sze-

mantikai mezők vizsgálata. Úgy vélem, hogy ez is szociolingvisztikai probléma, és megéri az alaposabb vizsgálódást.

A fogalmazások elemzése során szerzett tapasztalatok – bár a szöveg megalkotásának két különböző aspektusához tartoznak: a szövegszerkesztéshez, illetve a szövegszervezéshez – a hipotézisek igazolásában kölcsönösen kiegészítik egymást. Az elemzett fogalmazások azt bizonyítják, hogy a városi és falusi tanulók szövegszerkesztési eljárásai lényegesen különböznek egymástól, a szövegszervezési eljárások különbözősége pedig arra a feltételezésre ad okot, hogy az első esetben sem pusztán grammatikai jellegűek a különbségek, hanem a kétféle nyelvhasználatban a nyelv pragmatikai funkciója is különbözőképpen érvényesül. A különbségek sok esetben talán nem is olyan szélsőségesek, mint ahogy az adatok mutatják, mert viszonylag elég kis számú esetet dolgoztam fel, ezért a torzítás sincs kizárva. Az eltérések azonban a lehetséges torzítást beszámítva is lényegesnek látszanak, és mind nyelvészeti, mind pedagógiai szempontból (különösen az anyanyelv tantárgypedagógiája szempontjából) figyelemre méltóak, s mint ilyenek minden kétséget kizáróan megérdemlik a további, részletekbe menő elemzést is. Mivel a felmérés elvégzése nem túl bonyolult, remélem, hogy előbb-utóbb készülnek majd ilyen irányú elemzések.

3.2. A mondatkiegészítési tesztek eredményei

A mondatkiegészítési teszteknek nem szántam különösebb szerepet. E tesztek segítségével ellenőrizhető az alárendelések számának és minőségének alakulása abban az esetben, amikor a hosszúság mint változó nem játszik szerepet, mert a mondat hosszát a kísérletet vezető személy határozza meg. A hipotézis az volt, hogy ha meg van is határozva a mondatok hosszúsága, a városi tanulók több és többféle alárendelést fognak használni, mint a falusiak. Az eredmények igazolták ezt a feltevést, a szóródási együtthatók szerint a minták rendkívül homogének. Ez a rögzített különbségek

szignifikanciája mellett szól. Mivel a vizsgálat e részének úgyszólván csak kontroll szerepe volt, a részletes ismertetés helyett elég lesz a rövid összefoglalás is. A kapott adatokat a következő táblázat tartalmazza:

Az alkalmazott mutatók megnevezése	Csoportátlagok	
	Városi minta	Falusi minta
1. Kommunikációs egységek száma	43,7	41,2
2. AM	0,544	0,371
3. SZAM	0,232	0,142
4. Loban-érték	0,1944	0,1166
5. F Loban-érték	0,2341	0,1456

A kommunikációs egységek számában – amint az várható is volt – nem találtam különbséget, a többi csoportátlagnál a rögzített különbség szignifikáns. Ezek az eredmények is igazolják a fogalmazások elemzése során rögzített grammatikai természetű különbségek meglétét.

3.3. Az egyéni interjúk vizsgálata

Az alkalmazott interjútypus csak részben tett eleget elvárásaimnak, az első kérdésre adott válaszok a kérdés rossz megtervezése folytán nem voltak statisztikailag feldolgozhatók. Ezért a grammatikai elemzés a válaszok ama két csoportjára szorítkozik, amelyek az iskola szerepére, illetve a jó tanár körülírására vonatkoztak. A szövegszerkesztési sajátosságokra vonatkozó elemzési módszerek azonosak az eddig alkalmazottakkal.

3.3.1. Mindenekelőtt kizártam a szövegekből a töredékeket, az ismétléseket és az egocentrikus szekvenciákat (pl.: úgy hiszem, véleményem szerint). Szociocentrikus szekvenciák (pl.: tudod) az elemzett szövegekben nem fordultak elő. A kizárt szekvenciákat egy összevont mutató jellemzi, ebben a vonatkozásban a szakirodalmi utalások nyomán azt lehetett várni, hogy a városi tanulóknál a kizárt szekvenciák száma nagyobb lesz. Úgy is volt: a városiak 5,6-os csoportátlagával szemben a falusiaké 4,5. Ez a különbség azonban statisztikailag nem szignifikáns, ez annak tudható

be, hogy az ismétlések átlagainak a különbsége ellentétes irányú a másik két komponens átlagainak különbségeivel, ezért az összevont átlagok némiképp kiegyenlítik egymást. A komponensek csoportátlagai külön-külön a következőképpen alakultak:

A mutató megnevezése	Csoportátlagok	
	Városi minta	Falusi minta
Töredékek száma	4,6	3,4
Egocentrikus szekvenciák száma	0,5	0,2
Ismétlések száma	0,3	0,9

A kapott adatok igazolni látszanak azt a hipotézist, miszerint az ismétlések kisebb száma, illetve a töredékek és az egocentrikus szekvenciák nagyobb száma egy adott beszédeseményben minőségileg magasabb, jobb beszéd színvonalat jelent.

3.3.2. Jelentős a két minta közötti különbség a válaszok során kiejtett szavak számát illetően: a városi tanulók 69,9-es szóátlagával szemben a falusiaké 43,9 volt. Ez a különbség pusztán annyit jelent, hogy az elvont témákról való beszélgetés kevésbé szokatlan a városi tanulók számára, és ugyanakkor e témákban könnyebben feltalálják magukat, mint a falusi tanulók, akiknek az ilyen kontextus idegen, nyelvhasználati vonatkozásban pedig természetellenesnek is tűnik.

3.3.3. Az előbbi különbséggel kapcsolatos még két olyan adatpár, amelyeknek részletesebb elemzésére nincs szükség, ezért csak felsorolom őket. A kommunikációs egységek számának átlaga a városiaknál 14,7, a falusiaknál 11,3. A kommunikációs egységek szóátlagai pedig 4,75, illetve 3,11. Mivel a hangos beszédben nem érvényesek az írott szöveg olyan mondatelhatárolási szabályai, mint a nagybetű vagy a pont, az elemzendő szövegeket kommunikációs egységekre bontottam. Ezek számát illetően az eltérés nem nagy, de jóval figyelemreméltóbb, hogy a városiaknál egy kommunikációs egység jóval több szóból épül fel. Erre a fontos különbségre a későbbiekben még visszatérünk.

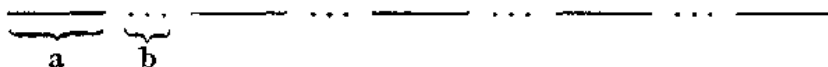
3.3.4. Az alárendelések és a bonyolultsági fok számszerű mérése meglepő eredményt hozott. A könnyebb áttekinthetőség kedvéért lássuk előre a táblázatot:

A mutató megnevezése	Csoportátlagok	
	Városi minta	Falusi minta
AM	0,392	0,607
SZAM	0,313	0,481
Loban-érték	0,0804	0,1429
F Loban-érték	0,1167	0,1299

A számadatokból világosan kitűnik, hogy a falusi tanulók több és többféle alárendelést használtak az interjú absztrakt kérdéseire adott válaszokban, mint a városi tanulók. A számadatok szerint tehát a falusi tanulók beszédeseményei tökéletesebbek. Ez a következtetés nyilvánvalóan ellentmond az eddigi eredményeknek, s az ellentmondás értelmezése a szövegszerkezési elvek elemzését teszi szükségessé. A vizsgált jelenségek néha fedik egymást, néha teljesen önállóknak tűnnek. Remélem, hogy a kísérleti jellegből adódó kissé szórt interpretálás ellenére is sikerül a kétféle szövegtípust néhány domináns jegy szempontjából jellemezni. Mint látni fogjuk, a városi és falusi tanulók szövegei néhány jól elkülöníthető és elemezhető jegy alapján két különböző szövegtípusba sorolhatók. Szövegnek tekintem az adott interjúszituációban szerepet kapó hangos és nem hangos megnyilatkozások halmozását. A két absztrakt kérdésre adott válaszok mellé bevettem az első kérdésre adott elbeszélő/leíró jellegű válaszokat is, amelyek a szövegszerkezési alapelvek síkján nem voltak feldolgozhatók.

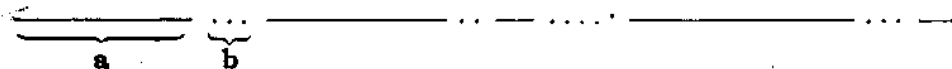
3.3.5. Különbözőképpen viszonyultak a két minta alanyai az interjúhelyzethez, a falusi gyerekek számára nehezebb volt az adott szituáció vállalása, mert ez sem formájában, sem tartalmában nem hasonlított az általuk ismert, begyakorolt és természetesnek tartott interakciótípusok egyikéhez sem. Bár mindkét csoportban nagy volt az igyekezet, hogy eleget tegyenek az adott szituáció követelményeinek, a városi tanulóknak jóval kevesebb erőfeszítésbe került a helyzethez való alkalmazkodás.

3.3.6. A válaszok megalkotását illetően két formai jellegű észrevételem volt, ezekből az első a szövegek tagolásával kapcsolatos. A városi tanulók szövegeinek tagolása egyenletesebb, a szünetek hossza a mondanivaló követelményei szerint változik, így a szünetek használatában valamiféle rendszer bontakozik ki. Kissé sematizálva a beszéd lineáris folyamata így alakul:



- a. A szavak időtartama
- b. A szünet időtartma

A falusi tanulóknál a szövegeknek nincs vagy csak nagyon ritkán van egyenletes tagolása, ami mondanivalójuk van (ami eszükbe jut hirtelen), azt nagyon gyorsan elmondják, mintha attól félnének, hogy elfelejtik, még ha ez a mondanivaló csak egy szóból vagy egy rövid mondatból, mondatrészletből áll is. Utána szünet következik, ennek hosszúságát viszont nem a mondanivaló jellege szabja meg. Ábrázolva a beszéd lineáris folyamata így alakul:



- a. A szavak időtartama
- b. A szünet időtartma

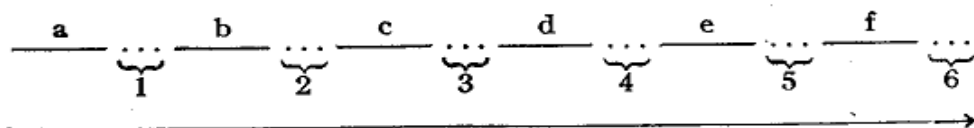
Nem bontakozik ki semmiféle ritmus, semmiféle akaratlagos szabályozás, a külső szemlélő számára úgy tűnik, hogy a beszéd explicitté tételének folyamatán a beszélő egyén nem tud uralkodni kellőképpen. Így a beszédet egyrészt erős spontaneitás, másrészt csak viszonylagos strukturáltság jellemzi. Ez valamiképpen hasonlatossá teszi a belső beszédhez.

A második formai vonatkozású észrevételem a szövegek lezártágára vonatkozik. A falusi tanulók az esetek többségében nyitva hagyják a mondatot, nagyon gyakran az olyan mondatot is, amely egyébként kerek, egész. Ugyanakkor ritkán élnek a szupraszegmentális eszközök alkalmazásának lehetőségével. Ez a jelenség különösen az absztrakt válaszokban feltűnő, de megfigyelhető az elbeszélő/leíró jellegű szövegeken

is. Mindez szintén a szöveg tagolatlanságát eredményezi, végső soron pedig elég sok befogadási problémát okoz. Nem tudom, hogy a tanulók birtokolják-e az idevágó szövegszerkesztési ismereteket az operatív alkalmazás szintjén, vagy sem, esetleg itt is valamilyen specifikus szövegszerkezési elv érvényesüléséről is lehet szó és ők maguk a szövegeiket ezúttal is teljesnek érzik? Az intonációs eljárások bizonytalan alkalmazása mintha azt sugallná, hogy nem biztosak abban, amit kijelentenek például az iskoláról, a tanáraikról, illetve, hogy ezeket a kijelentéseket nem mindig érzik a sajátjuknak.

3.3.7. Fokozottabb mértékben érvényesül az a különbség, amelyről a fogalmazások elemzésekor a Svedelius-féle kétféle kommunikációs típus tárgyalásakor volt szó. Azokra a szövegekre, amelyek az események kommunikációja típusába sorolhatók, a következő sajátosságok jellemzők: a mondat olyan szavak sorozata, amelyeket nem önnön logikájuk és nem a mondatok közti jelentések, viszonyok logikája, hanem a szavak páronkénti egymás mellé helyezésének igényéből fakadó, az elemi szintű jelentéviszonyokból eredő logika szervez, illetve biztosítja (próbálja biztosítani) köztük a kohéziós erőt. Például: „A jó tanár ... amelyik ... ha nem tanul a gyermek ... megveri ... és négyest ad... ha nem tanul ...” „Jelentősége ... megtanít mindenre ... mindennapi életben ... hogy ... foglalkozásra ...” „Egy tanár ... egy jó ... egy rendes ... a gyerekeket becsülje ...”

A példákból kitetszik, hogy a beszélés folyamatában mindig csak egy olyan elemi viszony áll előtérben, amely csupán két-három szót kapcsol össze. A mondat – mint lineáris, időbeli entitás – megalkotása során az egy elemi viszonyra való figyelés vonul végig. Ábrázolva:



- a, b, c ... szavak
- 1, 2, 3 ... viszony, kapcsolat

Az összekapcsolás szerkezete lehet bonyolultabb, de a páronkénti besorolás így is megmarad:

„Egy tanár ... egy jó ... egy rendes ... a gyerekeket becsülje ...”

A mondat eleje és vége között rendszerint nincs strukturált összefüggés, ezért elég sok az értelmetlen vagy értelmetlenné tűnő mondat, a tévesen használt képző, jel, rag, nem is beszélve a tévesnek minősíthető szóhasználatról. A falusi tanulók többnyire az elemi jelentésekre, az elemi jelentések közti viszonyokra, valamint e viszonyok helyes grammatikai megformálására helyezik a hangsúlyt. Hiányzik a mondatbeli jelentések közötti strukturált összefüggés. Nem viszonytípusokkal operálnak, hanem elemi jelentésekkel. Például az a-b viszonyra való figyelést a b-c viszonyra való figyelés követi, rendszerint az a-b-c viszony figyelembevétel nélkül. Mindez az összetett mondat és a szövegegész szintjén még inkább szembeötlő, ezt a függelékben közölt példák bármelyikén ellenőrizheti az olvasó. A városi tanulók nyelvhasználatát Svedelius másik kategóriájával jellemezhetjük, szövegeik többnyire a viszonyok kommunikációja közléstípusába sorolhatók.

3.3.8. Az előző pontban tárgyalt jelenséggel függ össze a következő észrevétel is; ez talán nem is több, mint az előbbieknél rögzített jelenségnek egy speciális esetben való megragadása. A leíró részek elemzése közben figyeltem fel arra, hogy a falusi gyerekek szövegei szigorúbban követik a valóságban megtörtént események sorrendjét, mint a városi gyerekek hasonló típusú történetei. Az előbbieknél az események rendjéhez való szigorú ragaszkodás nem ad helyet az értékelésnek, az élmények explicit megfogalmazásának. Az *én* részvételére többnyire csak a *mi* személyes névmásból, illetve az igék többes számú alakjaiból következtethetünk. Az *én* reflexiói hiányoznak, a kirándulás nem „jó volt”, és nem „nekem jó volt”, hanem „jó volt nekünk”. Például: „Miko kirándulni voltunk ... harmadik osztályban ... voltunk s akkor elmentünk kirándulni ... Mórckőre. S ott egy

egész napot tőtöttünk ... reggel elmentünk kilenc órákor s ... hazajöttünk öt órákor ... jácottunk s egyet fotbaloztunk s ... kergetőztünk s ... mást nem csináltunk semmit..." (részlet egy falusi tanuló szövegéből). Ezekben a szövegekben az elbeszélés többnyire lineáris és folytonos.

A városi tanulók történeteiben az élményeknek sokkal nagyobb szerep jut. Kialakul egy felettes szöveg-szervezési logika, ami az élményeknek az *én* szemszögéből történő tagolásából, csoportosításából, illetve e műveletek során kialakított hierarchiából ered. Ez a logika (az élmények logikája) mintegy ráépül az események logikájára, gyakran befolyásolja, megváltoztatja. A szöveg folytonossága ezért gyakran megszakad, az élmények hangsúlyozott szerepére utal például az egyes eseményrészletek bő kifejtése vagy minősítése is.

3.3.9. Az interjúk grammatikai jellemzőinek elemzésekor már utaltam arra az ellentmondásra, hogy az absztrakt válaszokban a falusi tanulók több alárendelést használtak, az alárendelések bonyolultsági foka is nagyobb volt, holott az elmélet szerint fordítva kellett volna lennie. A jelenségre két magyarázat is van, a kettő mintegy kiegészíti egymást. Az egyik lehetséges magyarázatra Lawton is utal idézett munkájában, ennek lényege röviden a következő.

Szabad beszédhelyzetben (ilyen például a fogalmazás) a falusi tanulók a számukra könnyebb és természetesebb beszédnem, a konkrét és leíró/elbeszélő szövegszerkesztési mód mellett döntenek még akkor is, ha a téma lehetőséget nyújt az elvontabb, általánosabb fogalmazásra. Abban az esetben, ha a beszédhelyzet szervezett, irányított, akkor kénytelenek elfogadni és alkalmazni a szituációból adódó, számukra nyilvánvalóan nehezebb szövegszerkesztési módozatokat. A vizsgálatok azt bizonyítják, hogy szükség esetén megbirkóznak ezzel a feladattal. A hangsúly azonban nemcsak a számadatokon van, hanem a szövegek megalkotásának folyamatán is. És itt jöhet számításba a második magyarázat. Igaz, hogy a falusi tanulók fentebb említett nyelvhasználati mutatója nagyobb, de

ez még nem jelenti azt, hogy beszédük (tökéletesebb volna városi társaikénál. Feltűnő, hogy a falusi tanulók mondatai hiányosak, többnyire csupán az alanyra, az állítmányra és egy-két elengedhetetlen utalószóra szorítkoznak. Ha ezeket a szövegeket leírt formájukban akarjuk értelmezni, akkor rendszerint csak sejtjük a kifejezett tartalmat, még pontosabban kiérezzük a mondanivalót, aminek explicitté tételét a szünetek, a hangsúlyok, a különböző proxemikus (a térbeli helyzetre utaló) és kinezikus (mozgásra utaló) minták érzékelésének hiányában jóformán nyomon sem követhetjük. Elfogadható az az érvelés, hogy a falusi tanulók is birtokolják a bonyolultabb mondat-szerkesztési eljárásokat, és ha a beszédhelyzet rákényszeríti őket, akkor tudnak velük bánni, azonban az így keletkezett szövegek végeredményükben nem tekinthetők egyenértékűnek a városi tanulók szövegeivel, elsősorban mert hiányosak, szaggatottak, a kívülálló számára nehezen megfejthetők. Sőt, az is elég gyakori eset, hogy a mozgáselemek birtokukba veszik egy időre (természetesen nagyon kis időre) a kommunikációs folyamatot, a tényleges közlés hordozóivá válnak, és a verbális közléselemeket a kísérőelemek szférájába utalják. Tartalmában ez a beszéd eleget tesz a mondattan alapvető követelményeinek, a felhasznált grammatikai mutatók pedig csupán ezt mérték, innen a meglepő eredmény. A valóság azonban az, hogy a kívülálló számára, aki nem élte át az elmondottakat és/vagy nincs tisztában a szavak melletti, szavakon túli információk jelentésével, annak a kapott szöveg nemcsak leírt formájában marad nehezen megfejthető, hanem akkor is, amikor tanúként vagy partnerként részt vesz a beszéléseseményben. A vélemény, az értékelés gyakran egy gesztusba, egy arcjátékba sűrítődik, ami az adott közösség tagjai számára érthető lehet, de a kívülállónak a megértéshez olyan szövegre lenne szüksége, amelyben a szavak játsszák a főszerepet. A városi tanulók szövegei teljesebbek, egy kommunikációs egységre több szó esik, így nyilvánvaló, hogy például a Loban-féle értéknél, ahol az alárendelések számát az összes szavak számával osztjuk, ez a

tény kedvezőtlenül befolyásolja az eredményt. Ugyanakkor a falusi tanulóknál sok tómondatból hiányzik az ige, illetve odagondolják, de nem mondják ki. Az AM és SZAM mutatók pedig éppen az alárendelések számának és a ragozott igék számának az arányát fejezik ki. Itt is az a helyzet áll elő, hogy a beszéd hiányos, ki nem fejtett jellege befolyásolja a mutatók alakulását, a pontszám a tökéletlen mondat szerkesztés miatt lesz nagyobb. A szövegszerkesztési eljárásokat rögzítő mutatók tehát (AM, SZAM, Loban-érték, F Loban-érték) nem a reális eredményt tükrözték, magyarázatra szólva nem váltak be. Valószínű, hogy nem is annyira a mutatókkal volt baj, hanem a használt mondat-fogalommal: ha ugyanis az írott nyelv szabályai szerint különítem volna el a mondatokat, akkor a városi tanulók átlagai jobbak lettek volna. Én azonban azt fogadtam el mondatnak, amit a szövegek szerzői annak éreztek/gondoltak.

3.3.10. Utaltam már arra, hogy a falusi tanulók szövegeit sok paralingvisztikai elem kíséri, különösen sok a proxemikus és kinezikus információ. Az utóbbiak nagy számát két magyarázattal is indokolhatjuk. Az első a már ismert tényhez kapcsolódik, és pedig ahhoz, hogy az absztrakt jellegű szöveg létrehozása nehéz feladatot jelent a konkrét, leíró/elbeszélő szövegek alkotásához szokott falusi tanulók számára. A kifejezésbeli nehézségeken gyakran egy-egy kinezikus elem alkalmazásával teszik túl magukat. A második magyarázat egyben arra is utal, hogy a szöveg miért marad vázlatos. Sok olyan eset van, amikor például egy mozdulat, gesztus az „utalás” szerepét tölti be. Az utalás szemiotikai egység, a jelentő és jelentett összefüggésének egy változata. Az utalás az együttes élmények jelentője, „... nyitott séma, amelybe az együttes magasabb feszültségi szintje, dinamikája révén gazdag asszociatív anyag szövődhet be. A verbális vagy mozgásos összetevők a helyzetbe tartozó tárgyakkal, kellékekkel együtt részletei az egésznek, amelyet mint együttes tevékenységi programot idéznek fel” (Mérei 1975. 157). Ezt a funkciót nemcsak kinezikus minták, hanem egyes utalószók is betölthetik, amelyek a be-

szélő világában egy kijelentéssel vagy akár egy kijelentéssorral egyenértékűek. Ezeket elég csupán megemlíteni egy adott helyzetben, a közösség másik tagja már részletesebb magyarázat nélkül is mindent megért. A kívülálló azonban képtelen dekódolni az ilyen szövegeket. Például: „Egy tanár olyan ... kedveljük ...”, „Kedves ... úgy végzi a munkáját ...”.

3.3.11. A szövegek vizsgálata kiegészülhetne tartalomelemzéssel is. Ez a vizsgálatípus a kérdésre adott válaszok motívumait és azok szerveződését írná le. Ennek elvégzése azonban annyi elvi és módszertani kérdés tisztázását tette volna szükségessé, hogy azzal túl léptem volna e tanulmány keretein. Megemlítésével csupán jelezni kívántam egy újabb elemzési lehetőséget, amely más oldalról szolgáltatna adatokat a nyelvi hátrányos helyzet természetéről.

3.3.12. Az interjúk elemzése során nyert adatok megerősítik az előző eredményeket. A szövegszerkezési eljárások különbözősége fokozottabb mértékben érvel a hipotézis helyessége mellett. Mint láthattuk, a falusi tanulók birtokában vannak azoknak a szövegszerkezési eljárásoknak, amelyeket városi társaik használnak, azonban – ha csak lehetőség van rá – az egyszerűbb megoldásokat választják. Jóval kényesebb kérdés a szövegszerkezési eljárások különbözősége. A kapott adatok alapján feltételezhető, hogy itt – a szakirodalomban egyre inkább meghonosodó fogalommal élve – a kommunikatív kompetencia különbözőségéről van szó: a falusi gyermekek azért nem képesek úgy beszélni, mint a városiak, mert *más* a „kommunikációs programjuk”, amellyel az adódó Környezetekhez közelednek. Hátrányos helyzetben pedig azért vannak, mert a Környezetek kétféle tagolási eljárása közül az iskolában a városiakénak van létjogosultsága, illetve az felel meg jobban az iskola elvárásainak.

3.4. Nyelvhasználat és „társadalmi tér”

A fogalmazásokat és az interjúkat elemezve feltűnt, hogy a városi tanulók szövegeiben általában több dologról esik szó, mint a falusiakéban, és hogy ez a különbség nem pusztán mennyiségi. Ennek kapcsán me-

rült fel az a kérdés, hogy a város és a falu sok szempontból különböző világa mennyiben játszik közre a különböző szövegek létrejöttében. A szövegek ugyanis, függetlenül attól, hogy ki a szerző, felépítenek egy „világot”, amely ugyan nem azonos a valóságban létezővel, de a kettő között szoros kapcsolat van még akkor is, ha ez a kapcsolat csak áttételesen érvényesül és ezért igen nehezen ismerhető fel. Ha több olyan szöveget megvizsgálunk, amelyek körülbelül azonos gazdasági-földrajzi-kulturális háttérben születtek, akkor a való világnak a szövegbeli mása is körvonalazható. Ennek az elemző munkának az elvégzése nemcsak azért fontos, mert így információkat kaphatunk arról, hogy a való világból az egyes ember mit lát meg és mit nem, mi a fontos számára és mi nem, illetve hogy mi milyen mértékben fontos, hanem azért is, mert feltárhatjuk annak a folyamatnak a természetét, amelynek során az egyén a való világot birtokba veszi, kisajátítja, értelmezi. A továbbiakban főként a szövegekben konstruálódó „világok” kibontásával próbálkozom, néhány helyen szó esik majd létrejöttükről is. Mintegy 70–70 szöveget dolgoztam föl ebből a célból, az adatszerű tálalás helyett ezúttal a példaanyaggal igyekszem meggyőzni az olvasót.

Az eddig már bevezetett fogalmak közül a „szöveg” megjelölés fordul elő gyakran a következő oldalakon. Bár egyszer már körülírtam, ezúttal kissé részletesebben meghatározom. Szövegen egy adott témáról szóló írott vagy szóbeli beszédseményt kell érteni. Ez a szöveg azonban nem pusztán kimondott vagy leírt szavak halmaza. Jelentéstani szinten a szövegben elkülöníthető egy kifejtett (explicit) és egy ki nem fejtett (implicit) réteg. Az előbbi azokat az információkat közvetíti, amelyeket a kívülálló pusztán a nyelvi kód ismeretében is értelmezhet, az utóbbi pedig olyan információkat hordoz, amelyeket csak az adott „társadalmi tér” alapos ismeretében dekódolhatunk.

A „társadalmi tér” mindazon tárgyaknak, információknak a halmaza, amelyek kommunikációs kapcsolatok révén jelentkeznek az egyének tudatában mint a társadalmilag objektív nyelv szubjektív, egyéni lenyo-

matának elemei. Ha az egyének egy földrajzi-gazdasági-kulturális jellemzőkkel körvonalazható szociológiai csoportot, réteget alkotnak, akkor az általuk létrehozott szövegekből feltehetően kibontható a csoportra, rétegre jellemző társadalmi tér, amely nyilvánvalóan nem azonos teljesen az objektíve létező társadalmi térrel. Tehát nem az objektíve létező társadalmi tér érdekel (ehhez nincs szükség szövegekre), hanem a nyelvhasználatban tetten érhető, kifejeződő társadalmi tér. Értelmezésem szerint a szövegekben körülhatárolható társadalmi tér a következő három fő összetevővel jellemezhető:

1. Fizikai tér – a tárgyi világ információinak kifejtett nyelvi megfogalmazásai

2. Kommunikációs tér – a társadalmi kapcsolatok, viszonyok ki nem fejtett és kifejtett nyelvi megfogalmazásai.

3. Önreflexiós tér – az egyén önmagára és környezetére vonatkozó gondolatainak, asszociációinak ki nem fejtett és kifejtett nyelvi megfogalmazásai.

A fogalmakat annak a fölismerésnek a kapcsán dolgoztam ki, hogy a szövegekben a falusi és a városi tanulók társadalmi tere közti különbség nem egyszerűen a valóságban létező két társadalmi tér közti különbség tükörképe. Míg ez utóbbi kettő napjainkban lassan közeledik egymáshoz, a szövegekben kitapintható társadalmi terek közti különbség változatlanul nagy maradt. Ez a felismerés kapcsolatba hozható azzal, amiről a tanulmány elején „a beszélés természete” kapcsán esett szó. A kétféle földrajzi-gazdasági-kulturális környezet különböző kognitív és nyelvi stratégiákat implicál, ezek pedig különböző szabályrendszerekké állnak össze, amelyek meghatározzák az adódó környezetek tagolásának, kisajátításának mikéntjét. A szabályrendszerek nagyon lassan változnak, a falu gyors urbanizálódása vagy az iskolában töltött órák számának a gyarapodása nem vezet azonnal a szabályrendszerek változásához is. Falun ma változik a tárgyi környezet, változik úgymond az életmód is, de úgy tűnik, hogy ennyi változás még nem elegendő ahhoz, hogy a kognitív és nyelvi stratégiák területén is lé-

nyeges módosulások jelentkezzenek. A továbbiakban ezeket a megállapításokat szeretném alátámasztani a szövegekből kibontható társadalmi tér elemzésével. Maga az elemzés két menetből áll: először a szövegekben jelentkező fizikai, kommunikációs és önreflexiós teret a városi és falusi tanulók fogalmazásaiban párhuzamosan elemzem, majd a két mintán külön-külön vizsgálom a három szféra jelenléti súlyát és kombinálódási típusait.

3.4.1. A városiaknál a fizikai tér nem határolható pontosan körül, ez arra vall, hogy az egyének elég tág fizikai környezetben mozognak. Ezt épp differenciált-sága folytán nem tudják egy fogalmazás keretében áttekinteni, kimeríteni. Ezekben a szövegekben sok mindenről szó esik, korlátlanul írnak mindenről, ami egy városban és annak környékén fellelhető. A fizikai tér elemei mindig vélemények, állásfoglalások kíséretében jelennek meg, ez már egyfajta szelektálást feltételez: azt választják ki, amiről véleményük, értékítéletük van.

„1970-ben kapott családnk új lakást. Mi nagyon örvendtünk, hogy friss falak közé kerültünk. Így könnyebb az élet, így könnyebb a nagy tágas szobákban tanulni...”

„Nagy és széles játszótér van, barátaimmal sokat játszunk közösen...”

A falusi tanulóknál a fizikai tér két formában jelenik meg. Egyrészt mint tárgyak csoportja, másrészt mint cselekvéssor, amely egy jól meghatározott környezetet ír le. A fizikai tér explicit, jól körülhatárolt, de mindez nem tudatos, mert nincs egyetlen átfogóbb megjelölés sem, ami a fizikai tér egészére vagy legalább az egész érzetére utalna. Maga a szöveg olyan rövidfilmhez hasonlít, amely egy lassan körbeforduló vagy előrehaladó kamerával készült.

„A mi otthonunk a Sóút utcában van x szám alatt. A mi házunkat kert veszi körül a kertben található gyümölcsfák. A házunk előtt virágoskert van és benne különféle virágok nyiladoznak... A virágoskertben liliom, szegfű, tulipán, árvácska, ibolya és másféle virágok található meg.”

A fizikai tér másik lehetséges megnyilvánulási formája az, melyben a tárgyak sora egy cselekvéssorba ágyazódva jelenik meg (lásd a kommunikációs tér elemzésénél közölt példát). A megközelítés itt is szigorúan lineáris, de egyben rendkívül hézagos, véletlenszerű. Megfigyelhető, hogy a fizikai tér elemei nincsenek kapcsolatban semmivel, egy teljesen zárt, külön világot alkotnak, amelyben nem jut hely az explicit értékítéleteknek, véleményeknek, kivéve bizonyos tételszerű kijelentéseket (vö.: önreflexiók tér). Végül pedig nem érdektelen jelenség az sem, hogy az elemek száma sokkal kevesebb, mint a városi tanulóknál, ugyanakkor egyénenként kevés az eltérés.

3.4.2. A kommunikációs tér problémája a legbonyolultabb, hiszen ide tartozik minden olyan információ, amely személyektől és intézményektől ered. Ez a kérdéskör külön tanulmány tárgya lehetne, ezért csupán három összetevőjével foglalkozom: a norma- és értékrendszerrel, a szülő-gyermek kapcsolattal és a tömegkommunikációs eszközök jelenlétével.

A városiak szövegeiben viszonylag kevés a tételszerű meghatározás: (pl.: Az otthon jó, Az iskola szép stb.), ehelyett főképp magyarázatokkal találkozunk: „Az iskola számunkra egy másik otthon. Itt kezdődik minden egyes embernek az élete...” A cselekvések, amelyekről a tanulók beszámolnak, változatosak, sokfélék. Ezek között egyforma arányban esik szó tanulásról, fizikai munkáról és pihenő jellegű foglalatosságokról. Mindez a szokás- és normarendszer bizonyos lazaságára utal, ami a mindennapi tevékenységben variálódást is lehetővé tesz. A szülők elég sokszor szerepelnek ezekben a szövegekben, sőt más személyek jelenléte is gyakori (rokonok, a kortárs csoport tagjai, egy-egy társadalmi státus megszemélyesítői stb.). Nagyon gyakran szerepelnek a tömegkommunikációs eszközök (sajtó, rádió, tévé), ezek nyilvánvaló hatásával is találkozunk, összességében véve ez a kommunikációs tér változatos, a közölt információkat tekintve sokszínű.

A falusi tanulóknál a kommunikációs tér teljesen más. A tételszerű megfogalmazások száma rendkívül nagy:

„Az iskola nagyon szép és nagy”

„Az iskola jó”

„Minket jóra és szépre tanítanak az iskolában”

„Az iskola jó, mert minden egyes gyermeknek kötelező”

Említettem már, hogy ezekben a szövegekben a fizikai tér gyakran egy cselekvéssorba ágyazva jelenik meg:

„Amikor hazamentünk az iskolából otthon azt mondták, hogy menjek el a Borvízre mikor hazamentem ebédeltem, megmosdok és tanulni fogok. Amikor elvégeztem a tanulást akkor kell menjek a boltba amikor mindent megvásároltam haza mentem, átálnéztem a leckét és vacsoráztam és lefeküdtem. Másnap amikor fölkelek megmosdok és elindulok az iskolába.”

A cselekvéstípusok közül a munka dominál, mellette a tanulás szerepel még nagyobb súllyal, pihenő jellegű foglalatosságokról csak elvétele esik szó, s akkor is úgy, mintha az szégyellnivaló lenne. A személyek közül csak a szülők jelennek meg, többnyire implicit formában: „Azt mondták, menjek el...”, „El kellett menjek a boltba...”, „Küldtek borvízér...”, „Kellott tanulnom...” Tulajdonképpen nem is a személyek (adott esetben a szülők) szerepelnek ezekben a szövegekben, hanem azok a normák, amelyeket a szülők alkalmaznak, illetve megkövetelnek. A cselekvéssort egy homogen és egyértelmű (ennélfogva eléggé merev) norma- és szokásrendszer szabályozza. Ez a merev rendszer nem nyújt lehetőséget a cselekvéstípusok mérlegelésére vagy azok módosítására. A kortárs csoport meglétére csak a nagyon ritkán előforduló „játszottunk” szó utal, a kommunikációs eszközökről a szó szoros értelmében semmi hír.

A szövegekből az derül ki, hogy a falusi gyerekek a lehetséges fizikai és kommunikációs teret „nem élik be” sem szélességben, sem mélységben olyan mértékben, mint a városiak. Egyes összetevők teljesen kiesnek, mások csak rendkívül elszórtan fordulnak elő.

3.4.3. Mivel a megadott témák lehetőséget nyújtottak az elvontabb fogalmazásra, ezt sok városi tanuló ki is használta, és az adott keretben több olyan szó-

vegrészt produkált, amely az önreflexiós térhez sorolható. A falusi tanulóknál egyetlen olyan szövegrészt sem találtam, amely az önreflexiós térhez tartozna. Az interjúk készítése közben megfigyeltem, hogy a falusi tanulóknak nem sikerül explicitté tenni véleményüket, állásfoglalásukat (vagy ha igen, akkor nagyon töredékes formában), de ezt mégis kommunikálják különböző nem verbális elemek révén. Valószínű, hogy az írott szövegek is „tartalmazzanak” ilyen elemeket, de ezek magából a lejegyzett szövegből nem következtethetők ki.

3.4.4. A három szféra súlyozását illetően kevés az adatom, mivel nem vizsgáltam e szférákat annyiféle helyzetben, amennyit az ilyen tárgyú elemzés megkövetel. Kétségtelen viszont, hogy amikor lehetőség van mindhárom térről egyformán szólni, akkor a falusi gyerekek mindig a fizikai teret részesítik előnyben, valamint a kommunikációs tér olyan elemeit, amelyek a gyakori cselekvéstípusokhoz tartoznak.

A városiak ezzel szemben a kommunikációs szférára összpontosítanak, és jelentős helyet foglal el szövegeikben az önreflexiós szféra is.

3.4.5. Fontos különbségre figyeltem fel a három szféra kombinálódási típusait illetően. A városi tanulóknál ezek folyton átszövik egymást, ami feltételez egy fellettes szövegszervezési logikát, vagyis: amikor bemutatják a felsorolás egyik tagját, akkor ahhoz értékítéletet is kapcsolnak, vagy fordítva, az értékítéletekhez tárgyakat kapcsolnak. Hogy a két eljárás közül melyik mellett döntenek, az a téma megragadásától függ, mivel a cím egyaránt lehetőséget adott az absztrakt és konkrét fogalmazásra. A fizikai tér és a kommunikációs tér, illetve a fizikai tér és az önreflexiós tér ilyen egymásba illeszkedése – gyakran egy mondaton belül is – azt bizonyítja, hogy a szöveg szerzője előre megkomponálta az adott közlési egységet, és a megtervezett egység birtokában van ideje és lehetősége a szerkezet egyes tagjainak kifejtésére is:

„A lakás nekem nagyon tetszik, mivelhogy a régi vár alatt található. Ezen a helyen régen víz volt, amely körbevette a várat. Az otthonom nagyon kényelmes és jó karban lévő.”

„Külön szobácskám van, ahol tanulok, szabad időm-ben olvasgatok vagy egyébfel foglalkozok. Nagyon kedves nekem ez a szoba, itt éltem át már sokszor kellemes vagy éppen kellemetlen perceket.”

Ezzel szemben a falusi tanulók szövege nem egyéb, mint állandó „nekirugaszkodás” a témának. Megpróbálják átfogni, de csak nagyon ritkán sikerül:

„A mi iskolánk a főút mellett terül el. Mellette a fodbol pálya található. A második otthonunk az iskola. Én már nyolcadik éve járok iskolába. Mindig szeptemberben kezdődik és júniusban végződik. Ötödik osztálytól fölfele kéthetes praktika van, és a begyűlt pénzből az iskola szükségleteit rendezik. Minket jóra és szépre tanítanak az iskolában. Vannak akik nem tudnak semmit.”

Az elemzés során arra a következtetésre jutottam, hogy a városi és a falusi tanulók szövegeiben tükröződő társadalmi tér lényegesen különbözik egymástól. A városiaké gazdagabb, egyben rendezettebb is, a falusiaké szegényesebb, hézagosabb és ellentmondásosabb. Az ellentmondásos jelleget az elemzés során nem említettem, mivel nem tértem ki külön ilyen vonatkozású problémák vizsgálatára. A legszembetűnőbb jelenség ezen a téren az, hogy nagyon sok az egymást kizáró kijelentés.

Ma még keveset tudunk mondani arról, hogy milyen mechanizmusok révén alakul ki az egyén tudatában a társadalmilag objektív nyelv szubjektív egyéni lenyomata, és vajmi keveset tudunk e nyelvi lenyomatok aktivizálódási folyamatairól is. Egyelőre még az annyiszor emlegetett kommunikatív kompetencia is túl elvont fogalom, semhogy jól körülhatárolható jelenségekre lehessen alkalmazni. Ilyen vonatkozású adatok hiányában az itt következő magyarázatok csupán feltételezésként kezelhetők. Ez a hipotetikus jelleg azonban inkább a hatásfolyamatok mikéntjére vonatkozik, nem magára a hatás tényére.

Valószínűnek látszik, hogy a különbség kialakulásában nem a nyelvi tények a döntőek. A nyelv ebben a folyamatban csupán eszköz, amely az adott feltételek szerint funkcionál. Döntő szerepük az egyén társadal-

miasulását és perszonalizációját alkotó kommunikációs folyamatoknak lehet. A kommunikációs folyamatok jellegét persze egész sor tényező határozza meg, amelyek közül a gazdasági tényező nem mindig a legfontosabb. A kommunikációs folyamatok révén szerzünk ismereteket a bennünket körülvevő világról. Ez a folyamat egyben jelviszonyt feltételez. A jelviszony öt összetevője (beszélő, hallgató, jel, jeltárgy, jelentés) közül itt elsősorban a jeltárgy és a jelentés kérdése tűnik fontosnak. A fentiekre alapozva a következő két kérdéskörre kell összpontosítanunk.

3.4.6. A kommunikációs folyamat témáját meghatározza az, hogy az egyén számára adott valóságos társadalmi tér milyen elemekből épül fel. Más szóval: arról kommunikálunk, ami számunkra valamilyen formában adott. Ez a jelenlét egyaránt megnyilvánulhat valamilyen tárgy, a mindennapi gyakorlat valamilyen szabálya (értékek, normák) vagy tudáselem formájában. Ha sorba vesszük a három szférát, azt tapasztaljuk, hogy a városi tanulóké mindenképpen több és többféle elemet tartalmaz. Az általuk beélt fizikai tér a tömegkommunikációs eszközök intenzívebb használata (film, tévé, rádió, plakát, könyv és folyóiratanyag stb.), a szülők életmódja és a faluhoz képest többféle elemet tartalmazó városkép folytán gazdagabb, mint a falusiaké. Ami a kommunikációs teret illeti, itt is van mennyiségi különbség. A városi gyerekek sokkal többféle helyzetben „fordulnak meg” naponta, s a kommunikációs tér változatossága egyben magyarázza az ön-reflexiók terek közti különbséget is: a többféle helyzet, a többféle partner gyakran kényszeríti őket arra, hogy a kidolgozott, begyakorolt sémák helyett valamilyen egyedi úton oldják meg az adódó helyzetet, gyakran vannak magukra utalva. A falusi gyerekek a Környezetek tagolásában inkább folyamodhatnak (és folyamodnak is) a jól begyakorolt sémákhoz. Összességében a városiak valóságos társadalmi tere gazdagabb, ami azt jelenti, hogy a szövegekben konstruálódó társadalmi tér is gazdagabb lehet. Ebben az értelemben a valóságos társadalmi tér egyik meghatározó tényezője lehet a nyelvi előnyös, illetve hátrányos helyzetnek.

3.4.7. A másik kérdés, amelyet a falusi tanulók szövegeinek olvasása után lehetetlen megkerülni: a szemantikai zavarok nagy száma. Szemantikai zavaron azt értem, hogy a szöveg megalkotója saját szövegének egyes részleteivel nincs tisztában. Szeretne valamit mondani, de nem találja meg a megfelelő szót, a szabályrendszer odaillő elemét. Csak néhány példát említek a több tucatból: „Az iskola jó, mert minden egyes gyermeknek kötelező”, „Az iskola szép, mert sok osztály van benne...”, „Az iskola kellemes”, „Én az iskolát nagyon szeretem, mert minden reggel 8-kor jövünk és délben egykor jövünk haza” stb. Az idézett és hozzászólásuk hasonló szövegrészek nemcsak azért sorolhatók a szemantikai zavar körébe, mert a kijelentés egyes elemei között ellentmondás – vagy legalábbis összefüggéstelenség – van, hanem azért is, mert a felületes szemlélő számára is nyilvánvaló, hogy ezek a szövegrészek a szövegek megalkotóinak nem „sajátjuk”. Az iskola elvárásrendszere alapján igyekeznek írni, és ezt csak úgy tudják véghezvinni, hogy bemagolt szövegtöredékeket mondanak vissza. Így lesz a végeredmény egy összefüggéstelen, sok esetben értelmetlen „valami”, amit szövegnek ugyan nevezhetünk, de épkézláb fogalmazásnak semmiképp sem. A fő probléma azonban nem az, hogy ezekre nem adhatunk jó jegyet, hanem az, hogy mivel az alkalmazott szabályrendszer az egyénnek nem sajátja, nem képes annak finomítására, árnyalására sem, és rendszerint a kontextustól függetlenül az általánosabb, a minden szituációban elsüthető formát használja. Ezért lesz az iskola mindig „jó” és „kellemes”.

A városiaknál sokkal kevesebb a szemantikai zavar, úgy látszik, ott inkább tisztában vannak az iskola által megkövetelt szabályrendszerrel, és bár a tankönyvek eléggé szemantikus tételekké szublimálják a tudnivalót, ők a megadott sémákon belül inkább képesek az egyedi árnyalatok kifejtésére is. Ha nem így volna, akkor szövegeik nem lehetnének összefüggőbbek, koherensebbek, mint falusi társaiké, akiknek szövegeiben a társadalmi tér sehogy sem áll össze egységes egészzé.

ÖSSZEFOGLALÁS

Vizsgálataim eredményei egybehangzóak, s a végső eredmény eléggé egyértelmű. Mégis óvakodni kell a végletes következtetések levonásától, egyrészt mert a minták elemszáma elég kicsi volt, másrészt pedig mert nincs egzakt bizonyítékunk arra, hogy a vizsgálatba bevont két helység a tárgyalt témakör szempontjából minden kétséget kizáróan reprezentatív. Ugyanakkor arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy ennek a munkának – úttörő jellegéből adódóan – elég sok elvi és módszertani nehézséggel kellett számolnia, és nem biztos, hogy minden ilyen probléma megoldása helyes volt. A kapott eredmények a lehetséges tévedésekkel számolva is arra utalnak, hogy a megadott kritériumok szerint a vizsgált területen falu–város bontásban a nyelvi hátrányos helyzet fennáll, és ez a kutatás szempontjából releváns, vagyis a szociolingvisztika eddig kidolgozott módszereivel megközelíthető. A 13–14 éves tanulók nyelvhasználatában ez mind a beszélt, mind az írott nyelvben kimutatható. A különbségek nem szélsőségesek, de minden vizsgált szinten jelentkeznek.

A különbségek értelmezése bonyolult kérdéseket vet fel. Az már első pillantásra is világos, hogy itt nem a Bernstein által vizsgált középosztály–munkásosztály különbségről van szó, hanem valami másról. Emlékezzünk csak vissza a tanulmány első részében mondotakra! Nyelvi hátrányos helyzetben az van, aki az éppen soros Környezetet nem tudja a maga számára ki-sajátítani, tagolni úgy, hogy ez a tagolás követhető legyen azon közösség tagjai számára, akik között éppen van. Nos, az iskolai követelmény – legyen szó fogalmazásról, mondatkiegészítésről vagy interjúról – egy közösséget képvisel, jobban mondva egy közösségnek a szabályrendszerét, amelyet ismerni kell azoknak, akik ebbe a közösségbe belecsöppennek. Ez a szabályrendszer az iskolai évek során fokozatosan épül ki, közben az egyén szorgalmasan „tanul”, alkalmazkodik a rendszerhez. A tanulmányban leírt vizsgálat azt mutatja, hogy a városi, illetve a falusi tanulók mennyire köze-

lítették meg ezt a szabályrendszert, az iskola konstruálta Környezetekbe belekerülve mennyire tudják azt úgy tagolni, értelmezni, hogy az iskola számára elfogadható legyen. Mint láthattuk, az derült ki, hogy a városiak inkább birtokolják ezt a szabályrendszert, és mivel ez éppen a társadalmi viselkedés és érvényesülés egyik kulcs-szabályrendszere, előnyösebb helyzetben vannak, mint falusi társaik, akik kevésbé tudnak az iskola követelményei szerint „jó” szövegeket létrehozni.

Az eddigi megállapításokkal azonban a kérdések csak halmozódnak. Nincs ugyanis biztos támpontunk arra nézve, hogy az iskola padjait elhagyva az iskola szabályrendszerének ismerete átsegítse azokon a beszélési buktatókon, amelyek különböző közösségekben, csoportokban várnak ránk, vagy sem. Megtörténhet, hogy a nyelvi előnyös helyzet csak addig tart, amíg az iskolapadban ülünk, de lehetséges az is – és Bernstein kutatásai ezt igazolják –, hogy az iskola által megkövetelt szabályrendszer valóban a társadalmi, érvényesülés feltétele. Hogy a két véglet között ránk mi érvényes, az csak úgy dönthető el, ha elemzés tárgyává tesszük az iskola szabályrendszerét, és megvizsgáljuk, hogy a nyelvi viselkedés alapsémáinak begyakoroltatásán túl az iskola milyen mértékben tudja az egyént rászorítani, hogy a maga számára viselkedési modellt dolgozzon ki. Ha erre nem törekszik, illetve ha törekszik, de nem tudja megvalósítani, akkor az iskola szabályrendszerét birtokló egyén az iskolában begyakorolt értelmezési, tagolási eljárásokat tudja ugyan alkalmazni, de azoknak az iskolán kívül vajmi csekély hasznát veszi. Ezzel a kérdéskörrel majd a kötet egy másik írásában (*Holtponton az anyanyelvi nevelés?*) találkozhat az olvasó.

Kérdések vetődnek fel más oldalról is. Az elemzések nyomán követése közben az olvasónak bizonyára feltűnt, hogy a falusi tanulók szövegeiről jóval több szó esett, mint a városiakéról. Ez magyarázható azzal is, hogy a nyelvi hátrányos helyzet a problematikusabb oldal, azt kellene felszámolni, esetleg tompítani, következőképp főleg azzal kell törődni. A falusi tanulók

szövegei a kutató számára nagyon érdekes határhelyzetet jelentenek: állandóan bennük van az a törekvés, hogy eleget tegyenek az iskola követelményeinek, a felszín alatt azonban ott vannak a nyelvhasználat olyan szabályai is, amelyeket az iskola vagy nem tűr meg, vagy egyszerűen nem is veszi tudomásul. Itt nem helyesírási szabályokra vagy más efféle dologra gondolok, hanem azokra a „belső” elvekre, szabályokra, amelyek előírják, hogy a Környezetet hogyan kell megközelíteni, értelmezni, mit milyen sorrendben és súllyal kell tekintetbe venni. A falusi tanulók saját tagolási, értelmezési szabályai ritkán eredményeznek olyan szöveget, amely megfelel például az iskolai fogalmazás szerkesztési szabályainak. Továbbá pedig lényeges dolog az is, hogy alkalmazójuk nem hajlandó mondani-valóját „beleszorítani” az írott nyelvbe. Talán helyesebb lenne – gyakorló tanárként – azt mondani, hogy nem is képesek erre, de az elemzett szövegek lassan arról győztek meg, hogy nincs is szükség ilyesmire. Ezek a tanulók nem írók, akik közölnivalójuk minden elemét a nyomtatott betűre kénytelenek rábízni, hanem csupán résztvevők a mindennapi élet beszédeseiményeiben, akik számára – az iskola tudtával, helyesléssel vagy anélkül – a mozgások, a térbeli helyzet, az arcjáték, a hangsúly, hangszín, a közösen átélt élményanyagra való utalások a beszélés olyan nélkülözhetetlen elemei, mint a szavak vagy akár a nyelvtan alapvető szabályai. Amikor rájöttem, hogy a falusi tanulók szövegei nem egyszerűen „rosszabbak”, mint városi társaiké, hanem „mások” is, attól a pillanattól fordítottam nagyobb figyelmet vizsgálatukra. A városi tanulók az iskola normái szerint előnyös helyzetben vannak, a falusiak esetében viszont a beszélés olyan potenciális adottságaira alapozhatnánk, amelyekből – legalábbis elvben – sokkal könnyebb lenne kifejleszteni egy minden szituáció zárját nyitó modellt, mint a városi tanulóknak az írott nyelv elvont racionalizmusát érvényre juttató „szövegeléséből”. Az írott nyelvvel való küszködés azonban teljesen háttérbe szorítja e potenciális adottságokat. Abból az igen gazdag kellék-

tárból, amellyel számba veszik a megjelölt szituációt, csak nagyon kevés alkalmazható az iskola által kívánt szövegekben. Az igazi hátrány tehát nem az, hogy nem birtokolnak valamit, amit más esetleg igen, hanem az, hogy annak a valaminek a birtoklása sem jelentene számukra túl sokat, legfeljebb eggyel több olyan szabályrendszer ismeretét, amelyet nagy ritkán használhatnak. Ami számukra igazán természetes használati szabály, az az anyanyelvi nevelés során gyakorlatilag sehol sem kap zöld jelzést, következésképpen háttérbe szorul az az alap, amelyből talán kibontható lenne egy használható nyelvi viselkedési modell. A hátrány tehát nem az, hogy hátul vannak, hanem az, hogy nincs igazi előrelépési lehetőségük. Az egyén több szabályrendszert elsajátíthat, s azokat szükség esetén jól alkalmazza, azonban ezek felett van egy modell, egy domináns szabályrendszer. Az anyanyelvi nevelés célja az, hogy mindenki számára lehetővé tegye egy ilyen domináns modell kibontakozását. Elemzéseim szerint a falusi tanulóknál nem ez a folyamat megy végbe, és a jelenlegi iskolai anyanyelvi nevelési gyakorlat tökéletesítésével még inkább eltávolodunk a céltól. Ez a kijelentés azonban már ismét egy hipotézis, és újabb elemzéseket, anyagfeldolgozásokat követel.

Mindebből már körvonalazódik, mivel is találkozunk az olvasó a továbbiakban. Sok szó esik majd az írott szöveg dominanciájának káros következményeiről és arról, hogy mennyire hiányoznak az anyanyelvi nevelés mai gyakorlatából a nyelv szavakon és grammatikai szabályokon túli elemei. A fő téma azonban azoknak a szövegszervezési elveknek a vizsgálata, amelyek a szöveget olyanná teszik, amilyen. Úgy gondolom, sokkal többet kellene tudnunk a nyelvhasználatról ahhoz, hogy hatékonyan taníthassuk is. A soron következő tanulmányok – oldottabb megszövegezésben és számszlopok nélkül – egy-egy ponton próbálják a szövegek specifikumait megragadni. Azt is lehetne mondani, hogy kiegészítik, részletekbe menően újragondolják az első tanulmányban felvetett kérdéseket.

RÉSZLETEK A FELDOLGOZOTT ANYAGBÓL

Fogalmazások

Az otthon

Mindenütt jó de legjobb otthon – így szól a közmondás. Hát tényleg így van. Én a Republicii negyedben lakom a G 1-es blokkban. Reggel korán kelek, a kicsi testvéreimet elrendezem. Tanuláshoz kezdek, amikor végezek hát akkor a testvéreimet kiviszem az udvarra fél 1 óráig. Készülődni kezdek és megyek az iskolába.

Vasárnap délelőtt játszom, délután tanulok. Amikor olyan az idő vasárnaponként a barátaimmal kirándulni megyünk.

A szüleim mikor esténként elbeszélgetnek, hát akkor is mondják, hogy otthon a legjobb.

Én otthon a szüleimnek sokat segítek a házi munkában. Kimélem is a szüleimet, mert reggel korán a gyárba bemennek, s csak késő délben érkeznek haza. Engem ezért megdicsérnek és játszani engednek. Hát én valóban jónak tartom az otthont. *(Városi tanuló fogalmazása)*

Az otthon

Az otthon számomra egy kedves hely, ahol a mindennapi, megszokott életet folytatjuk. Minden embernek van otthona, amely kedves és szép neki.

Az otthont, a szocialista rendszerünkben a Román Kommunista Párt biztosítja minden ember számára. A kizsákmányoló rendszerben nem minden embernek volt otthona. A földesuraknak, akik szerettek más munkáján élni, azoknak volt. A szegény, de becsületes embereknek nem volt, mert inkább dolgoztak becsületesen, minthogy más munkájának a gyümölcsét elrabolják. Ez a mi időnkben nincs meg, mert mindenki becsületesen megdolgozik otthonáért. *(Városi tanuló fogalmazása)*

Az iskola

A mi iskolánk a 2. számú általános iskola, melyet öt éve bocsájtottak a számunkra. Akkor harmadik osztályosok voltunk. Nagyon szép épület, nagy tágas, világos osztálytermekkel. Minden osztálynak új gazdái kerültek.

Minden évben új gyerekek veszik használatba az iskolát. Ezeknek minden feltételük biztosítva van, rendelkezésükre állnak a különböző laboratóriumok, kabinetek. Tehát minden biztosítva van, csak éppen tanulni kell, és ezt pedig könnyű véghezvinni, mert jóformán semmi dolgunk sincs ezen kívül.

És mi csak a jó tanulással és magaviselettel tudjuk meghálalni Pártunknak azt a sok mindent, amit biztosít számunkra. Ezen kívül kötelességünk megbecsülni és ügyelni az iskola bútorzatára és felszerelésére, mert az nem csak nekünk van, hanem a minket követő iskolások számára is.

Remélem, hogy ez minden gyermek tudatában áll, mert az iskola nem egy egyszerű épület, hanem úgymondva a második otthonunk, ahol csak jóra tanítanak bennünket, hogy majd hazánknak méltó állampolgáraivá váljunk. *(Városi tanuló fogalmazása)*

Az iskola

Az iskola mindenkit nevelő épület. Az iskolában a tanulókat a jóra, a jó magaviseletre és a jó tanulásra tanítják. A tanárok és a tanítók mind azt a feladatot kapják, hogy a gyermekeket oktasák.

A napnak egyik részét majdnem mind az iskolában töltjük el, ezért azt is lehetne mondani, hogy az otthonunknak fele.

A tanárok az iskolában arra törekednek, hogy minél jobban megtanítsák nekünk a leckét és minél jobb tanulók kerüljenek ki a kezük alól és azok minél jobb szakmát folytassanak. Itt tanuljuk az iskolában a szakmákat, melyel majd tovább haladunk.

Az iskola a gyermekek oktató helye. A mi iskolánk nagyon szép, el van látva mindennel ami csak kell és lehet, hogy még jobban fog modernizálódni a következő években.

Az iskolában többféle tantárgyat is tanulunk és különböző idegen nyelveket. Az iskola nevelő helyünk az otthon mellett. *(Városi tanuló fogalmazása)*

Az iskola

Az iskola tulajdonképpen egy otthon, ahol nagyon sok gyermek tanul. Elképzelésem szerint ezek a gyermekek mielőtt még nem lépték át az iskola küszöbét, nagyon kíváncsiak voltak, hogy milyen is lehet egy iskola. A gyermek, vagyis az

ember itt kezdi el életének egy fontos szakaszát. Az iskolában megismeri a betűket, számokat, hazánk és a világ történelmét vagy földrajzát. Itt csak szépet és jót lehet tanulni. Az iskola nagy és szép, melyet államunk a mi számunkra épített, hogy tudjunk írni, olvasni, számolni stb. Az iskola olyan mint egy jóbarát, aki mindig hív, hogy tudjuk továbbfejleszteni a tanulmányainkat. Nem tudom ki hogy szereti az iskolát, de én szeretem és szeretni fogom mindig. Vannak olyanok, akik azt képzelik, hogy az iskolát azért találták fel, hogy legyen ahol a délelőttiöket eltölteni. Pedig nem, mert olyan mint egy mágnes, amely vonza magához a tanulásra vágyó gyerekeket.

Az iskola olyan mint egy áramforrás, csak nem áramot, hanem tudományt terjeszt és terjeszteni fog. Azok akik először mennek iskolába azt hiszik, hogy az iskola olyan mint egy várkastély, amelynek a kapuján ha bémennek a tudás birodalmába lépnek.

S ez így igaz is. *(Városi tanuló fogalmazása)*

Az otthon

Az én otthonom Korondon van. A Temető utcában. A második otthonom az iskolában van. A mi házunk egy régi deszkás ház. Még néhány ház a mienk után s vége a falunak. Következnek a dombok erdők majd a hegy. én nagyon szeretem ezt a helyet. Nálunk található néhány házi állat is: tyukok, disznók, kecskék és juhok. Én nagyon szeretem őket. A mi házunk mögött található egy kis veteményes meg egy kis gyümölcsös. Én nem cserélnék senki otthonával. Az én otthonom a legjobb a világon. *(Falusi tanuló fogalmazása)*

Az otthon

Az én otthonom messze van az iskolától három km. Mindenap azt meg kel tegyem gyalog, de ez nem elég hanem ahogy haza értem máris küldenek borvizét a kút egy olyan száz m-re van. Az én apám, anyám a gyárba jár.

Én a nagy tatával rendezem a háztartást. Nálunk a tanulási időszak VI–VIII és atól tovább és a házi feladatot van amikor otthon készítem el és van amikor az iskolába.

Az én tantárgyaim amit szeretek: Történelem, Földrajz, Rómán, Számtan, Kémia, Fizika, Biológia, Magyar s.t.b.

Van amelyiket az iskolába tanulom meg. Az én otthonomba minden megtalálható. Reggel 7-kor kelek és megyek az iskolába de először az ágyat vetem meg.

Reggel kelek és délkor jövök. *(Falusi tanuló fogalmazása)*

Az iskola

Az én iskolám nagyon nagy és szép az én iskolámban nagyon sok tanár van.

Az iskola egy műút mellett helyezkedik el az iskolát nagyon sok fa veszi körül.

Az iskola nagyon jól be van rendezve, az én iskolám 1 emeletes földszint és az emelet, az iskola körül nagyon sok grup található és nagyon szépek is. Az én iskolámban négy kabinet van: biológia, fizika kabinet, földrajzkabinet, magyar kabinet, az iskolában tíz osztály van öttől fel tizig. Az iskola mellett ott van a fotbálpája és a csoszka. *(Falusi tanuló fogalmazása)*

Az iskola

Az iskolában minden nap rendszeren és fegyelmezetten kell jönni. Itten megtanulunk helyesen írni, olvasni és helyesen beszélni az anya nyelven is.

Minyájan kell védjük az iskolát mert közvagyon. Az iskola nagyon szép és új. Szép a környezete amelyet kerítés vesz körül. Az iskolát minden évben festik, hogy legyen szép. *(Falusi tanuló fogalmazása)*

Az iskola

Én az iskolát nagyon szeretem. Minden reggel hét órakor fel kelek és meg mosdok felöltözöm, veszem a táskát és az iskolába megyek. Az iskolában nagyon jól el telik, az egyik órától jövünk ki és a másikba be megyünk. Én a tornaórát szeretem és a többi tantárgyakat. Az iskola nagyon jó mert anélkül sehova be nem jutol és főleg a matematikával. Most az iskolába egy nagyon jó osztályt állítottak elő a bilogoa-kabinetet, amelybe mindenki oda szeret menni biologia órát tartani. Ilyen a mi iskolánk. *(Falusi tanuló fogalmazása)*

Interjúk

(Csak a 2. és 4. kérdésre adott válaszokból közlök)

Az iskola arra való, hogy elsősorban, hogy a gyermekeket a tudás útjára helyezze ... a társadalomnak megfelelő fiává változtassa ... megtanítsa az alapvető dolgokra ... és felhívja a figyelmét a tudományok fontosságára.

Egy jó tanár erélyes kell legyen ... vigyázzon, hogy a gyermek ne lépjen tévútra ... ha ez mégis megtörténik, akkor – ne lépjen durva módon fel ellene ... hanem igyekezzen szépen megmagyarázni, hogy ... mit is kellett volna cselekednie ... és megmutassa a jobbik utat vigyázzon rá, hogy kezeli a továbbiakban ... ugyanakkor még becsületes is kell legyen ... *(Városi tanuló szövege)*

Az iskola ... hát a további élethez fűződik hozzá ... mert ... mert egész nyolcadikon át ... nyolcadik osztályon át megtanuljuk a dolgokat ... véleményem szerint az iskola ... a diákoknak adja a további ... élethez való kapcsolatát ... mert jól kell tanulnunk ahhoz ... hogy ... szép kényelmes munkát végezhesünk el...

Jó tanárnak ... hogy a leckét jól megmagyarázza s még órán kívül az ilyen ... gyengébb tanulóknak a leckéhez hozzáfűzően beszél ... hát a tanulókkal szemben ... nem rossz ... ne legyen úgy, hogy ... egyeseknek jobban osztályoz ... másoknak meg nem ... egyformán mindenkinek ... ahogy megérdemli ... *(Városi tanuló szövege)*

A tanulás ... tanulás célja az embert megsegítse, előbbre lendítse és munkát biztosítson az embernek...

Egy jó tanár ... ő ... becsületes, igazságos egy jó tanár megmagyarázza a leckét érthetőleg és ha nem értsük, felkészítőket tart ... *(Falusi tanuló szövege)*

Célja az ... hogy a gyermeket tanítsák jóra és értelme van a gyerekeket oktassák és jóra tanítsák ... arra ... hogy meg tudják különböztetni a jót a rossztól ...

A jó tanár az amelyik ha nem tanul a gyermek ... négyest ad ha nem tanul ... *(Falusi tanuló szövege)*

A fogalmazások elemzésének eredményei

Városi tanulók

Szavak száma	Komm. egys. száma	MSZÁ	KESZÁ	<u>Névmások száma</u> Szavak száma
119	20	13,2	5,9	0
114	26	8,7	4,3	0,026
143	24	14,3	5,95	0,013
121	23	15,1	5,2	0,008
180	32	13,8	5,6	0,005
161	31	16,1	5,1	0,018
185	35	14,2	5,2	0,005
190	31	11,1	6,1	0,005
92	13	15,3	7	0
85	13	12,1	6,5	0
148	34	11,3	4,3	0,006
128	27	12,8	4,7	0,007
96	14	12	6,8	0,031
121	19	12,1	6,3	0,049
135	27	10,3	5	0,022
112	30	9,3	3,7	0,026
130	26	14,4	5	0,015
151	33	16,7	4,5	0,019
138	22	13,8	6,2	0,014
126	23	12,5	5,4	0,023
$\bar{x} = 133,7$	$\bar{x} = 25,15$	$\bar{x} = 12,96$	$\bar{x} = 5,43$	$\bar{x} = 0,0146$
AM	SZAM	Loban- érték	F Loban- érték	<u>Melléknevek száma</u> Szavak száma
0,27	0,055	0,042	0	0,084
0,363	0,181	0,07	0	0,043
0,33	0,2	0,048	0,4	0,069
0,529	0,47	0,09	0,222	0,082
0,608	0,391	0,088	0,142	0,027
0,576	0,576	0,111	0,2	0,031
0,608	0,391	0,113	0,357	0,032
0,461	0,384	0,068	0,083	0,057
0,333	0,333	0,043	0	0,076
0,545	0,545	0,07	0	0,094
0,357	0,214	0,087	0,3	0,04
0,217	0,217	0,046	0,2	0,07
0,272	0,272	0,031	0	0,083
0,466	0,466	0,074	0,285	0,048
0,354	0,294	0,051	0,166	0,088
0,521	0,391	0,119	0,083	0,035
0,32	0,2	0,069	0,125	0,084
0,428	0,214	0,099	0,25	0,066
0,533	0,4	0,057	0	0,079
0,6	0,4	0,103	0,083	0,063
$\bar{x} = 0,438$	$\bar{x} = 0,329$	$\bar{x} = 0,073$	$\bar{x} = 0,144$	$\bar{x} = 0,062$

Falusi tanulók

Szavak száma	Komm. egys. száma	MSZÁ	KESZÁ	<u>Névmások száma</u> Szavak száma
77	9	12,8	8,5	0,051
82	23	16,4	3,5	0,024
79	11	11,2	7,1	0,012
71	15	14,2	4,7	0,028
81	18	11,5	4,5	0,037
110	18	11	6,1	0,063
106	20	6,6	5,3	0,047
85	13	7	6,5	0,082
54	9	9	6	0
92	12	10,2	7,6	0,032
118	29	16,8	4	0,025
80	21	13,3	3,8	0,025
48	9	8	5,2	0
53	15	8,8	4,8	0,056
56	10	14	5,6	0
47	10	11,7	4,7	0,042
88	11	11	8	0,045
45	9	9	5	0,111
118	21	13,1	5,6	0,008
115	26	19,1	4,4	0,008
$\bar{x} = 80,25$	$\bar{x} = 15,4$	$\bar{x} = 11,73$	$\bar{x} = 5,55$	$\bar{x} = 0,034$
AM	SZAM	Loban- érték	F Loban- érték	<u>Melléknevek száma</u> Szavak száma
0,125	0,125	0,012	0	0,025
0,473	0,052	0,121	0,111	0,012
0,111	0,111	0,012	0	0,037
0,714	0,285	0,225	0,5	0,042
0,153	0,153	0,037	0,5	0,022
0,052	0	0,009	0	0,018
0,157	0,157	0,028	0	0,066
0	0	0	0	0,058
0	0	0	0	0,074
0	0	0	0	0,032
0,392	0,035	0,101	0,09	0,042
0,291	0,041	0,087	0	0
0,4	0,4	0,041	0	0,104
0,333	0,2	0,094	0	0,094
0,285	0,285	0,035	0	0,071
0,1	0,1	0,021	0	0,042
0	0	0	0	0,045
0,333	0,111	0,066	0	0
0,095	0,047	0,016	0	0,067
0,111	0,055	0,017	0	0
$\bar{x} = 0,206$	$\bar{x} = 0,107$	$\bar{x} = 0,046$	$\bar{x} = 0,06$	$\bar{x} = 0,042$