

**Zoller Melinda**

## **Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében**

Tagadhatatlan tény, hogy fokozatosan nő az erősen korlátozott társadalmi és munkaerő-piaci esélyekkel rendelkező szegény családok száma. A probléma a mai magyar társadalom egyre szélesebb rétegeit érinti, és az érintettek köre egyre bővül. Bartha Csilla vitaindítójában megemlíti, hogy egyre több a leszakadó rétegekben a munkaképes korú állásnélküli, akik nagyrészt alacsony iskolázottsággal rendelkeznek. És, habár nagyfokú az iskolai lemorzsolódás, a magyar lakosság 16 százaléka funkcionálisan analfabéta, a népesség közel egyharmada pedig alulképzett, a legrászorultabb rétegeket mégsem, vagy csak nagyon nehezen tudják bekapcsolni a képzésbe. (Bartha Csilla 2012)

E tanulmány az oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenségekből, elsősorban a szociokulturális helyzetből, szűkebben a családi háttérből eredeztethető nyelvi tényezők felől, szociolingvisztikai szempontból közelíti meg a hátrányos helyzet kérdéskörét, szándékosan mellőzve az etnikai, területi és nemi vonatkozásokat, abból indulva ki, hogy a különböző etnikumú, nemű, az ország eltérő régióiban élő, de hasonló társadalmi helyzetű népesség körében ugyanazok a hátrányokat tartósító tendenciák érvényesülnek.

### **1. A nyelvi hátrány fogalma, gyökerei**

Az eltérő szocioökonómiai helyzetű családok gyermekei a nyelvhasználat szempontjából egyaránt lehetnek hátrányos helyzetűek. Egy jó anyagi körülmények között élő gyermek is kerülhet nyelvi hátrányba, ha például diszfunkciós családi szocializációban él. Azonban a valóság az, hogy a szegényebb családok gyermekeinek nyelvi szocializációs szintje jellemzően gyengébb, mint jobb anyagi körülmények között élő társaiké. A hátrányos helyzet és nyelvi szocializáció kapcsolatára a kölcsönös oda-vissza hatás jellemző, hiszen a társadalmi hátrányok egy része közvetlenül vagy közvetetten nyelvi-kommunikációs gyökerű.

A nyelvi hátrány gyűjtőfogalom. A beszédpatológiában ezt a fogalmat használják a fizikai, szervi vagy fejlődési eredetű nyelvi diszfunkciók megnevezésére. Tanulmányomban a fogalmat szociolingvisztikai értelmezésében használom. A nyelvi hátrány ebben az értelemben olyan kommunikációs problémát jelent, amely gátolja a személyiségfejlődést, a társadalmi érvényesülést, és amelynek a háttérében külső, társadalmi-kulturális, szocializációs, anyagi okok

állnak. A nyelvi hátrány azt jelenti, hogy az adott beszédhelyzetben nem állnak az egyén rendelkezésére a nyelvhasználati eszközök azon a fokon, amely a sikeres, hatékony nyelvi kommunikációt garantálják. A hátrányos nyelvhasználat bizonyos kommunikációs helyzetekben inkompetens, nem felel meg az adott nyelvi szituációs stílusnak. Az egyénnek nincs lehetősége a nyelvi-kommunikációs készségeinek kifejlesztésére, nyelvhasználata eltér a társadalom mintaadó csoportja által elvárt, normaként elfogadott nyelvhasználattól, például tanulóként nem felel meg az oktatási rendszer nyelvhasználati elvárásainak.

### 2.1. A családi nyelvi szocializáció hatása az iskolai teljesítményre

Az iskola mint az intézményes szocializáció legfőbb színtere nagy jelentőséget tulajdonít a nyelvnek a hatékony tanulás szempontjából. Minden eltérő nyelvi és társadalmi háttérű gyermek számára új nyelvi közeget jelent. Itt lehetőség van a gyakoribb kommunikációs érintkezésre, a gyermekeknek itt kell először formális beszédhelyzetekben tudatosan megnyilvánulniuk. Szókincsük bővül, új szerepekkel és kommunikációs műfajokkal ismerkednek meg. Azonban minden tanuló nyelvi kompetenciája eltérő. Más-más tárgyi-nyelvi ismeretekkel, fogalmi készlettel, nyelvi interakciós mintákkal rendelkeznek, amely a családi nyelvi input milyenségével és mennyiségével, a nyelvi szocializációs közzeggel magyarázható.

A nyelvi készségek, a nyelvi fejlettség iskolai előmenetelben játszott meghatározó szerepére több kutatás is felhívja a figyelmet. A tanulók hátrányos helyzetének és beszédének kapcsolatát számos, már évtizedekkel ezelőtt, a nyelvészet és a szociológia kereszteződésében megvalósított kutatás bizonyítja, amelyek azt vizsgálták, hogy gyermekek szociális környezete milyen hatással van a nyelvi fejlődésükre. Az eltérő szociális helyzet összefüggésbe hozható a gyermekek beszédében mutatkozó különbségekkel. A gyermekek kapcsolatteremtő, kommunikációs képességét számos más tényező mellett a családi és társas kapcsolatok nagyban befolyásolják. A családok eltérő értékrendszere eltérő megismerési orientációt és tanulási motivációt eredményez. Ugyanakkor a család kulturális javakat közvetítő eszközökkel való gyenge ellátottsága is tükröződhet a nyelvi hátrányokban. Azoknak a javaknak szegénységből adódó hiánya, amelyekkel való tevékenység nélkülözhetetlen a gyermekek egészséges pszichoszociális és megfelelő nyelvi fejlődéséhez (könyv, taneszközök, számítógép, televízió stb.), a nyelvhasználatban is megjelenő különbségek forrása lehet. Különböző olvasásszociológiai és háttérvizsgálatok kimutatták, hogy az olvasási teljesítmény szintje szoros összefüggést mutat azzal, hogy a gyermeknek van-e lehetősége könyvet venni a kezébe (vannak-e a családban könyvek,

van-e a közelben könyvtár). Az alacsony szociális státusú családok gyermekeinek iskolán kívüli külső környezete ingerszegény, hiányoznak az otthoni nyugodt tanulás feltételei, a szülőknek sokszor gondot okoznak az oktatáshoz szükséges költségek (öltözködés, étkeztetés, tankönyvek, taneszközök, iskolába utazás stb.).

A család és az iskola a tanulók legfontosabb, kölcsönösen egymásra ható társadalmi közegei. A gyermekek teljesítményét, tanulási motivációját, iskolához való viszonyát nagymértékben befolyásolja a szülők viszonyulása az iskolához, a tanúláshoz, a pedagógushoz. Azokban a családokban, ahol a gyermekeknek megfelelő tanulási környezetet biztosítanak, ahol a természetes kíváncsiságukat kifejező kérdésekre válaszolnak, odafigyelnek rájuk, ahol gyakori a szülő-gyermek kommunikáció, érték az ismeretszerzés és a tudás, és a szülők és a pedagógusok elvárásai nagyrészt megegyeznek, az iskolai eredmények is jobbak. Ellenkező esetben a gyermekek képességeik alatt teljesítenek. Optimális helyzetben a szülők segítséget nyújtanak a tanulásban, ha a gyermekeik hozzájuk fordulnak. Azonban gyakran a szülőknek nincs idejük velük foglalkozni, vagy egyszerűen – kiváltképp az idősebb tanulóknak – jó szándékuk ellenére sem tudnak a tanulásban segíteni. De ez utóbbi esetben is szükség lenne arra, hogy a szülők több nyelvi ösztönzést adjanak a gyermekeiknek, beszélgessenek velük, meghallgassák a kérdéseiket, gondjaikat, mert az együtt töltött órák még középiskolás korban mind az érzelmi, erkölcsi, értelmi, mind a nyelvi fejlődés szempontjából is nélkülözhetetlenek.

A „nehéz esetnek”, „oktathatatlanak” tartott gyermekek nem alacsony intelligenciájúak, hanem gyakran nyelvi nehézségekkel küzdenek, és inkább szociális attitűdjeikben különböznek társaiktól. Mégis a hátrányos családi helyzetű gyermekek kisebb arányban vesznek részt középfokú vagy felsőfokú oktatásban. Problémát jelent számukra a jobb gimnáziumokba való bejutás, amelyre számos tényező hat: a jelentkező tanulók létszáma, a férőhelyek száma, a település/régió társadalmi összetétele és a kiválasztás kritériumai. De az esélyegyenlőtlenség problémája akkor sem oldódna meg, ha a magyar oktatási rendszer biztosítaná is az oktatási intézményekbe való bejutás egyenlő esélyét. A normatív elvárások miatt teljesítménybeli különbségek mutatkoznának, csökkenne az iskolában eltöltött idő, és magas lenne a lemorzsolódók aránya. Ezek a gyermekek többségükben a hátrányos helyzetűnek tekinthető gyengébb oktatási intézményekbe kerülnek, ahol, habár általában sokkal alacsonyabbak a követelmények, ugyanúgy problémát jelent a teljesítmények különbsége, és ahol az iskolában maradás kérdése a legnagyobb probléma. Nem beszélve arról, hogy a hasonló szociális háttérrel rendelkező tanulók társasága korlátozza a tanulást és a motivációt.

## 2.2. Nyelvi szocializáció folyamata a családban

A szociális kontroll, a beszéd és a megismerés összefüggnek egymással. A verbális készségeknek nagy szerepük van a megismerési folyamatban. A nyelvi szocializáció, mely a nyelv használata révén, a nyelv segítségével valósul meg, nagyon fontos a gyermekek értelmi fejlődése szempontjából. A nyelvnek kultúraközvetítő szerepe van. A gyermekek a kultúra szimbólumkincsét, környezetük jelentésvilágát a szocializáció folyamatában sajátítják el. A szülők az adott társadalmi struktúrát, értékeket stb. a nyelven keresztül közvetítik feléjük. Ugyanakkor a nyelvi szocializáció az adekvát nyelvhasználati módok elsajátítását is jelenti, képessé teszi a gyermekeket arra, hogy adott beszédhelyzetben megfelelően kommunikáljanak.

A mai magyar társadalom az iskolai végzettség és a munka társadalmi presztízse alapján egyre rétegzettebb. A tanulók nyelvi kompetenciájának kialakulása társadalmilag differenciált alapokon történik. Tagadhatatlan tény, hogy a gyermekek nyelvi fejlődése, szocializációja szoros kapcsolatot mutat a család társadalmi-gazdasági státusával. A gyermekekkel kapcsolatos szülői attitűdök, a családi élet szokásai fontos fejlődési tényezők. A tanulók nyelvi fejlődésének egyik fontos feltétele a szülőkkel való interakció. A hátrányos helyzetű gyermekek – a szülőkkel való interakció hiányából adódóan – általában visszamaradotak a nyelvi fejlődésben, és ezek a különbségek az iskolában tovább erősödnek.

### 2.2.1. Bernstein a nyelvi hátrány eredetéről

A gyermekek kulturálisan meghatározott szövegmezőben kommunikálnak, mely meghatározza nyelvi repertoárjukat. Bernstein a különböző társadalmi rétegek nyelvhasználatával kapcsolatos kutatásai során arra a következtetésre jutott, hogy a társadalmi viszonyok meghatározzák a beszélő rendelkezésére álló szintaktikai és lexikai formák választékát, és különböző beszédrendszereket, nyelvi kódokat hoznak létre. Ennek következménye, hogy az eltérő szociális háttérű családok nyelvi kódja különböző. Úgy vélte, hogy nem az otthon szerzett ismeretek mennyisége meghatározó az iskolai teljesítmény szempontjából, hanem a családban folyó nyelvi érintkezés módja. Beszédtanuláskor a gyermek nyelvi tevékenységét sajátos kódok szabályozzák. Elsajátítja az őt környező társadalmi rendszer követelményeit és saját társadalmi szerepét. Bernstein a családi szereprendszert és társadalmi kontrollt összekapcsolta a kommunikációval, úgy vélte, hogy a család társadalmi-gazdasági helyzete, a családon belüli szerepviszonyok meghatározzák a nyelvi kód használatát. A családban betöltött szerep a fejlődés folyamán beépül a gyermekbe, áthatja egész viselkedését, meghatározza fogalmi beállítottságát, nyelvhasználatát, percepcióját.

Két szereprendszerű családszerkezetet különböztet meg. *Zárt szerepviszonyokról* beszél azokban a családokban, ahol a státusok adottak és merevek a szabályok, ahol a szerepek ki vannak osztva. Ezek a merev szerepek korlátozzák és leszűkítik a gyermek mérlegelési lehetőségeit, a szülők a kontrollt parancsok, utasítások, felhívások segítségével gyakorolják, így ritkán van lehetőség arra, hogy a gyermek meghozza saját döntéseit, hogy dialógushelyzetbe kerüljön, és hangot adjon egyéni véleményének, szándékainak, érzéseinek, motivációinak. Ez a családi szerepviszony azonban nem azonos az autoritárius nevelési stílussal, csupán arról van szó, hogy az ilyen családban a gyermek a normák külső, többé-kevésbé mechanikus elfogadása során nevelődik bele a szociális rendszerbe. A szülők keveset beszélnek vele, az általuk nyújtott beszédmodell kevésbé megfelelő, ellentétben azokkal a családokkal, ahol a kontroll a személyes felszólításon keresztül valósul meg, és sokat beszélgetnek a gyermekkel. A családi környezet sajátos kommunikációformát hoz létre, amely kihat a gyermek érzelmi, intellektuális és társadalmi orientációjára. Ha a gyermeket kevés külső ösztönzés éri, viselkedése nem differenciálódik. Ha keveset beszél vagy gondolkodik szavakban, nem fognak rá hatni az aktuálisan nem tapasztalható élmények, képtelen lesz a konkrét helyzettől elvonatkoztatni az általános fogalmak segítségével, nem lesz képes a rendezett világot felfogni, cselekedetei ésszerű megtervezésére, alacsony lesz az önkontrollja. Viselkedését pillanatnyi hangulatai, érzelmei, kívánságai fogják irányítani, figyelmét a vizualizálható környezet köti le. Az ilyen gyermek nem törekszik a nehezen érthető dolgok megértésére, nem keresi a rejtett funkciókat. Nem gondolkodik el a jelen eseményeinek távolabbi következményein, pillanatnyi hangulata függvényében cselekszik. Nem képes az előrelátásra, nem gondolja át racionálisan, hogy impulzív cselekedetei milyen hatással lesznek későbbi életútjára. Az iskolában is az elvont fogalmi tevékenység alacsony szintjéig jut csak el, mert ez a kód olyan tanulási stratégiák elsajátításához vezet, amelyek nincsenek összhangban az iskola által megkövetelt tanulási stratégiákkal. Ha a tanuló nem érzékeny az iskola kommunikációs, tanulási rendszerére, közte és az iskola között kulturális szakadék keletkezik. (Bernstein 2003, 177–179. és 181–191. p.)

A felnőttekkel való kommunikáció nagyon fontos a nyelvi fejlődés szempontjából. A beszédteljesítmény és a környezet között szoros összefüggés van, nem mindegy, hogy a gyermek milyen bátorítást és nyelvi mintát kap a szüleitől. A jobb nyelvi képességekkel rendelkező tanulók családjában gyakoribbak a kétirányú társalgások. Ezekben a családokban a *nyílt szerepviszonyok* a jellemzők. A családon belüli kapcsolatok egyénié, a szerepek nem kiosztódnak a gyermekre, hanem sűrűlődések és folyamatos átfogalmazások révén válnak belsővé. A szülők figyelmet fordítanak a gyermek egyéniségére, személyiségére, adottságaira és igényeire, irányításában nagyobb szerepet kap a személyhez szóló, érvelő és okokat is megmagyarázó kommunikációs mód. A szülők a gyermek felé a

kontroll szándékát verbálisan, személyre szólóan, érvelve fogalmazzák meg. Így a gyermeknek lehetősége van a szabályokat egyéni mérlegelés, belátás útján elfogadni. Ezekben a családokban a gyermek önálló verbális aktivitása megengedett, mert a nyelv szerepét tudatosan kiemelik. A szülőkkel való kölcsönös kommunikáció során a gyermekek megtanulják szándékukat verbálisan megfogalmazni, viselkedésüket verbálisan megtervezni, uralni a nyelvi struktúrát, képesek lesznek folyékonyan kommunikálni, szókészletük is változatosabb, írás- és olvasási készségük fejlettebb lesz. (Bernstein 2003, 177–179. és 181–191. p.)

A jobb társadalmi helyzetű családban a gyermek különböző szerepeket tanulhat meg, és így – habár belső lehetőségei azonosak a hátrányos helyzetű gyermekével – teljesen más társadalmi és intellektuális orientációkat, eljárásokat sajátít el. Bernstein az iskolai alulteljesítést elsősorban a hátrányos társadalmi helyzettel kapcsolta össze. De a nyelvi szocializáció szempontjából nem csupán a szegény családok gyermekei kerülhetnek hátrányba. Ha a nyelvi interakció olyan behatárolt helyzetben zajlik, amelyben kevés lehetőség nyílik eltérő életstílusok megtapasztalására, akkor a gyermekek osztályhelyzetüktől függetlenül korlátozott kódot fognak alkalmazni. Az viszont tagadhatatlan tény, hogy a szülők a hátrányos szociális helyzetű családokban általában nyelviileg fejlettebbek, az általuk nyújtott beszédmodell gyengébb, a gyermekeknek kevesebb nyelvi ösztönzésben van részük. Az iskolában normakövető nyelvi követelményekkel találják szembe magukat. Sokszor annyira kellemetlen ez számukra, hogy inkább elkerülik a szóbeli megnyilvánulást (például nem hajlandók a pedagógus szóbeli számonkérésének eleget tenni), nem hajlandók hangosan olvasni. Nagyon gyakran úgy kerülnek be egy adott középfokú intézménybe, hogy írni sem tudnak. Ez nagy hátrányt jelent számukra, mert a nyelv az értelmi fejlődés kulcsa, az iskolai teljesítmény központi tényezője. A pedagógusok sem tudják sikerrel átadni az ismereteket a hátrányos helyzetű tanulóknak, így ők tovább halmozzák deficitjeiket, nem képesek lépést tartani az iskolai követelményekkel.

### 2.2.2. Bernstein nyelvi kódjai

A valóság jelenségeinek verbális kifejezését a *nyelvi kód* segítségével valósítjuk meg. Bernstein szerint: „A társadalmi viszony formája leszűkíti, illetőleg kibővíti a beszélő rendelkezésére álló szintaktikai és lexikai formák választékát. [...] a társadalmi viszonyok különböző formái különböző beszédrendszereket, nyelvi kódokat hozhatnak létre. [...] Amikor a gyermek megtanul beszélni – [...] megtanulja szoktat a sajátos kódokat, amelyek nyelvi tevékenységét szabályozzák –, egyúttal elsajátítja az őt környező társadalmi rendszer követelményeit is. A gyermek tapasztalását az a tanulási stratégia irányítja, amelyet saját [...] beszédtevékenysége hoz létre. Ily módon válik a társadalmi struktúra a gyermek

tapasztalatának szubsztrátumává, lényegében a nyelvi folyamat összetett következményeként.” (Bernstein 2003, 174. p.)

Bernstein kétféle kódot különböztetett meg: a *korlátozott és kidolgozott kódot*. Ezek a kódok a különböző társadalmi struktúrák megvalósulásai, a társadalmi viszonyok sajátos formái hozzák létre őket. A korlátozott kód használatakor a történések, gondolatok közlése, nyelvi megfogalmazása konkrét szituációhoz kötődik. A korlátozott kódot használó gyermekek kevésbé képesek elvont gondolatok megértésére, kifejezésére, közlésük szerkezetileg egyszerűbb, töredékesebb, rövid mondatokat használnak, a beszélőpartnerrel való közös ismeretekre építenek, és számukra a támpontot az adott beszédhelyzet jelenti. Tehát a beszéd gyengébb színvonala esetén nagyobb mértékű a szituációtól való függés. Az ő beszédüket a beszédhelyzet ismerete nélkül, információk hiányában nehezebb megérteni. Ezek a gyermekek a verbális teljesítményt igénylő iskolai szituációkban hátrányba kerülnek, hiszen a családi szocializáció során a korlátozott kódot sajátították el. A tankönyvek viszont a kidolgozott kódban íródnak, a pedagógusok is azt használják. A tanulók nem boldogulnak a kidolgozott kód használatát megkívánó iskola világában, számos kommunikációs és megértési zavarhelyzetbe kerülnek, szándékuk nyelvi kimunkálása nehézséget jelent számukra, és ez az iskolai alulteljesítés egyik fő okává válik, mert ezeknek a gyermekeknek nehézséget okoz a kommunikációnak erről a formájáról egy másik, eltérő társadalmi beállítottságot feltételező kommunikációs formára átérteni. Ezzel szemben a kidolgozott kódot használó gyermekek a helyzettől függetlenül is bárki számára érthetően kommunikálnak. Ezt a kódot bonyolultabb mondatszerkezetek, változatosabb szókinccsel jellemzi. A kidolgozott kódot használó tanuló a szintaktikai és szókinccsbeli alternatívák széles köréből válogathat, azokat rugalmasan rendezheti el. (Bernstein 2003, 179–181. és 191–194. p.)

### 3. Az iskola viszonyulása az eltérő nyelvi kódokhoz

„Az iskola lesz az első közeg, ahol a nyelv gyakorlati alkalmazása mérhetővé válik, a gyermek számára kudarc- vagy élményterületté alakul. Először itt fog jelentkezni a nyelvi hátrány, amit a gyermek a családból »hoz magával«”. (Oláh Örsi Tibor 2002, 164) A nyelvhasználat különbségei a hátrányos helyzetű tanulók számára nem teremtenek optimális helyzetet az iskolában, mert az iskola a beszédhelyzettől független, önálló tevékenységként való használatára épít, másfajta nyelvi és kognitív attitűdöt követel meg. Itt már nem elegendők a hétköznapi kommunikáció során használt alapvető interakcionális képességek. Az iskola megköveteli, hogy a tanuló képes legyen kognitív eszközként használni a nyelvet, és megköveteli az írásbeliséget is mint az iskolai tanulás nélkülözhetetlen alapját.

A használt nyelvi változatnak, kommunikációs rendszernek a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésében kiemelt szerepe van. A kommunikációban nemcsak egyszerűen kifejeződik, hanem újrateremtődik a társadalmi struktúra. Ez egy ördögi kör: a társadalmi-szociális helyzet meghatározza a családi szerepviszonyokat, ez utóbbi hatással van a tanuló beszédmódjára. A nyelvi hátrány az iskolai lemorzsolódásnak egyszerre lehet gyökere és következménye. Az iskolai siker nagymértékben függ a tanuló nyelvi-kommunikációs készségétől, az iskolai eredményesség pedig meghatározza az iskolából kikerülő egyén társadalmi-szociális helyzetét. A kedvezőbb társadalmi, gazdasági helyzetben lévő családok igyekeznek gyermekeiket a lehető legmagasabb végzettséghez juttatni, így ők jól fizető, magasabb presztízsű állásokat tölthetnek majd be. A gyermekek életpályájának alakulásában nagy szerepet játszik a szülők értékválasztása, a gyermekük továbbtanulásával kapcsolatos aspirációja. Tulajdonképpen az iskolán keresztül örökítik át a saját társadalmi helyzetüket. Velük ellentétben a lemorzsolódott, még szakmát sem szerző fiataloknak esélyük sincs az amúgy is erősen beszűkült munkaerőpiacon elhelyezkedni.

Pap Mária és Pléh Csaba az 1970–71-ben első osztályosokkal végzett vizsgálatai megerősítették Bernstein állításait. Eredményeik alapján szintén arra a következtetésre jutottak, hogy a gyermeki nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében megmutatkozó különbségek a szociális helyzettel függnek össze. Ugyanakkor arra is felhívták a figyelmet, hogy a szociális helyzet és lakóterület kölcsönhatását tisztázni kell, mert azok a hátrányos helyzetű gyermekek, akik magasabb státusú környéken laktak, magasabb explicit kommunikációs készséggel rendelkeztek, mint az alacsony státusú környéken lakó hátrányos helyzetű gyermekek. (Pap–Pléh 2003, 335. p.)

A társadalmi tényezők jelentős hatást gyakorolnak a nyelvi és szellemi fejlődésre, a nyelvi társadalmi különbségek összefüggésben vannak a gyermekek kognitív stílusával. Habár a szülők szociokulturális háttere és iskolázottsága, valamint a tanuló kognitív képességei között egyértelműen kimutathatók az összefüggések, az általánosítástól óvakodnunk kell, mert egy nagyon bonyolult jelenségről van szó. Fontos azonban kiemelni, hogy Bernstein nem azt állította, hogy a gyermekek között az alapvető nyelvi képességekben, az anyanyelv ismeretében van különbség, hanem a beszédstílus eltéréseiről beszél. A különböző társadalmi helyzetű gyermekek esetében a különbségek a szóbeli kifejezés hogyanjában és nem a mennyiségében mutatkoznak. A tapasztalat határozza meg a tanulók nyelvi fejlődését, az eltérő szociális környezet eltérően képezi a gyermekeket az elvont eszmék kezelésére. Csupán arról van szó, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek a formális helyzetekben nem tudnak megfelelően kommunikálni, mert más kommunikációs viselkedési szabályrendszert sajátítottak el.

Természetesen a kétféle kód használata között nincs éles határ. Előfordulhat, hogy valaki képes írásban a kidolgozott kódot használni, de nem képes erre



akkor, ha beszélni kell, vagy fordítva. Semmiképp sem szabad Bernstein elméletéből arra következtetni, hogy a korlátozott kódot használó gyerekek absztrakciós és értelmi képessége sokkal gyengébb a kidolgozott kódot használókénál.

Habár a gyermekek iskolai kudarcainak okaiként nem csupán a nyelvi hátrány és a családi szocializáció jelölhető meg, mégis a lemaradás problémakörének egy igen fontos része. A nyelvi készségek szintjének és a társadalmi osztályhoz tartozásnak oktatásbeli következményei vannak. Az iskolában szükségessé válik a hátrányos helyzetű tanulók kódváltása, megkövetelik tőlük a szituációtól függetlenített, explicit beszédet. Az iskola nem támogatja az otthonról hozott szocializációs és nyelvi mintákat, így ezek a különbségek olyan deficitté válhatnak, amely tanulmányi sikertelenséghez vezet. A tanulók tanításának nehézségeivel foglalkozó vizsgálatok gyakran a családi körülményekre (az otthon fizikai feltételei, a család anyagi helyzete, a szülők iskolázottsága, a szülők oktatással kapcsolatos attitűdje, a család nagysága, a gyermekek függetlenségi vágya) összpontosítanak, figyelmen kívül hagyva az iskola szerepét a tanulók megtartásában. Pedig a pedagógusok hajlamosak a hátrányos helyzetű tanulók alulértékelésére a személyiségjegyekre alapozva. Feltevődik a kérdés, hogy a lemorzsolódásban mekkora szerepe van a szociális háttérnek, egyúttal felmerül az iskola asszimiláló képességének a problémája. Az bizonyos, hogy sok tehetséges gyermek kallódik el a lemorzsolódás következtében, sok az elvesztegetett lehetőség, az iskolázatlan kapacitás, nagy a képességpazarlás, mert a tanulók nagy részének teljesítménye jóval alatta marad a potenciális képességüknek.

A gyermekeket nyelvhasználatuk megváltoztatására, gazdagítására kell bátorítani. Szükség lenne a nyelvi kódváltás pszichológiai és társadalmi következményeit feltáró vizsgálatokra. Az iskolában kellene a hátrányos helyzetű tanulóknak elsajátítani a kidolgozott kódot, de sajnos számukra a társadalom hátrányos iskolákat kínál, sokszor nevelésre alkalmatlan pedagógusokkal. Igazságtalan, hogy épp azok, akiknek szüksége lenne a segítségre, kevesebbet kapnak, és ezáltal még jobban lemaradnak. Így sosem derül ki, hogy egy hátrányos helyzetű gyermek mire képes.

Az iskola nem foglalkozik a nyelvi szocializáció eltérő útjaiból adódó tanulói különbségekkel, vagy gyakran tévesen jelöli meg a gyermekek nyelvi teljesítménye, nyelvi-kommunikatív magatartása mögött meghúzódó okokat. Szükség lenne egy adaptív, elfogadó iskolai környezetre, hatékony, kompetenciaalapú, differenciált fejlesztésre. De a felzárkóztató, integráló, differenciálprogramok és a tankönyvek nem igazodnak az eltérő nyelvhasználati sajátosságokhoz, és a tanárképzésben sem fordítanak erre figyelmet. A pedagógiai szemléletváltás megtörtént, de az elméleti pedagógiai elvek és az oktatási gyakorlat nincs

összhangban, az iskola a nyelvi másságot nem tudja kezelni. A tanulók nyelvi-kommunikációs készségének felmérése még mindig sztenderdizált, a változottságot figyelmen kívül hagyó, normatív szemléletű módszerekkel történik, amelyek számos esetben helytelen diagnózishoz, a tanulási képességek helytelen megítéléséhez vezetnek. Gyakran olyan tanulókat minősítenek nyelv-, beszéd- és tanulási zavarokkal küzdőknek, akik nyelvi másságának oka egyszerűen az eltérő szociokulturális háttér.

### 4. Javaslatok a helyzet orvoslására

A szociális-oktatási probléma adott: számos potenciális tehetség pazarlódik el. Napjaink közoktatási rendszere egyenlőtlen esélyeket biztosít az eltérő társadalmi-nyelvi háttérű tanulóknak, sőt a hátrányok az iskolai pályafutás során egyre növekednek, egyfajta ciklikusságot hozva létre. Meg kell szüntetni a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai szegregációját, megkülönböztetését. Ennek a minőségi oktatás megteremtése az egyetlen feltétele.

Habár a gyengébb iskolai teljesítménynek nem kizárólagos okai a nyelvi különbségek, és számos egyéb tényező befolyásolja a hátrányos helyzetű gyermekek lemorzsolódását, mégis kiemelt helyet foglal el a nyelvi képesség kérdése. Ha a problémát nem is lehet csupán nyelvi vonatkozásúnak tekinteni, tagadhatatlan, hogy a nyelv meghatározott mederbe tereli a gondolkodási folyamatokat. Elkerülhetetlenül szükség van az oktatási rendszer egy adott szintjére bekerülő tanulók nyelvi szocializációs háttérének, nyelvi készségeinek, bemeneti kompetenciáinak formális felmérésére, de nem szabad elfelejteni, és az eredmények kiértékelésnél figyelembe kell venni ezek korlátait.

A hátrányos helyzetű családokat fogékonyabbá kell tenni az oktatásra, és ezzel együtt a társadalmi mobilitásra. Az iskolán belül csak korlátozott sikert lehet elérni, ha a szülők nem támogatják az iskolát. Az iskolának nem szabad távol maradnia a családtól, valamilyen módon át kell hidálnia az otthon és az iskola közötti távolságot. Ehhez megfelelő képzettségű, multidiszciplináris, szociológiai, nyelvészeti, pedagógiai ismeretekkel egyaránt rendelkező pedagógusokra van szükség, akik képesek több diszciplína szemszögéből nézni a problémát.

A pedagógusokat meg kell ismertetni a családi szerepvizonyok elsajátításának útjaival, a nyelvi szocializáció módjaival. Tudniuk kell, hogy diákjaik milyen szociokulturális háttérrel rendelkeznek, figyelembe kell venniük az egyéni igényeiket, nem kelthetik azt a benyomást, hogy a gyengébb nyelvi szocializációval rendelkező tanulók beszédformája alacsonyabb rendű, mint az iskoláé. Így fog növekedni a diákok kommunikációs, tanulási kedve és iskolai teljesítménye. A tanulókat nem szabad beskatulyázni, hanem fel kell kelteni bennük a tanulás

íránti vágyat, és segíteni kell őket abban, hogy kíváncsiságukat kielégíthessék. A pedagógusokat bátorítani kell a tanulói beszéd szerepének előtérbe állítására, a gyermekek beszédét aktivizáló tanítási stílusra, hogy az osztályterem falain belül lehetőség nyíljon a valódi kommunikációra, így elősegítve a tudatos nyelvhasználatot, a beszéd önálló aktivitássá válását.

Szükség lenne olyan vizsgálatokra, amelyek a társadalmi háttér, az iskolai teljesítmény és a nyelvi képesség összefüggéseit gyökereiben vizsgálja, mert mára már nyilvánvalóvá vált, hogy a nyelvi háttér kulcsfontosságú a gyermekek iskolai teljesítményében. Hatással van az oktatási intézménybe való bejutásra, de a teljesítményre és bennmaradásra is, valamint kölcsönösen összefügg a tanulók motivációjával. A nyelv az egyik legjobb eszköz a gyermekek gondolkodásmódjának megismerésére. A kutatásokba a gyermekek szüleinek bevonása is kívánatos, de nehéz feladat, mert eleve elzárkóznak mindenféle vizsgálattól. Pedig egy adott társadalmi réteg kommunikációs jellemzőinek meghatározása hozzásegíthet a társadalomban mutatkozó nyelvi hátrányok valódi okainak megértéséhez, és hasznos lenne az iskolai általános nyelvi hátrány kezelésében.

Az esélyegyenlőtlenség felszámolása mindig is a közoktatás legfontosabb céljai között szerepelt. Az iskolai pedagógia azonban önmagában nem képes az iskolán kívül keletkezett hátrányok csökkentésére, saját eszközökkel történő egyenlő tanulmányi esélyek megteremtésére. A probléma nem csupán nyelvi kérdés, mert a nyelvhasználat egy sajátos szociális struktúrát tükröz. Bartha Csilla felhívja a figyelmet arra, hogy – habár a valóságban szorosan összefüggő tudományterületeken igen fontos kutatási eredményeket értek el – nem törekedtek a gyakorlati megoldások átfogó kidolgozására. Szükség van a tudományterületek átjárhatóvá tételére, multidiszciplináris szakmai műhelyek létrehozására, interdiszciplináris kutatási és oktatási programok támogatására, egy közös, átfogó tudástár létrehozására. A nyelvi tényezőt előtérbe kell helyezni a társadalmi felzárkóztatás programjaiban, a tanárképzésben, az oktatás színterein, az új tananyagok és módszertani segédanyagok kidolgozásában. (Bartha Csilla 2012)

## Irodalom

Bartha Csilla: *A magyar nyelv és a „leszakadó rétegek”*. Vitaindító.

<http://magyarnyelvert.hu/a-magyar-nyelv-es-a-hattranyos-helyzetu-csoportok/> (2012.09.18.)

Bernstein, Basil: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Meleg Csilla (összeáll.): *Iskola és társadalom*. Szöveggyűjtemény. Budapest–Pécs, 2003, 173–196. p., Dialóg Campus Kiadó.

- Döbör Ágota: *Amit a hallgatónak tudni illik a kisiskoláskorról*. Szeged, 2008, SZEK – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Lawton, Denis: Társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye: demográfiai tények. Motiváció, szubkultúra és oktathatóság. In Meleg Csilla (összeáll.): *Iskola és társadalom*. Szöveggyűjtemény. Budapest–Pécs, 2003, 91–105. p., Dialóg Campus Kiadó.
- Oláh Örsi Tibor: Kommunikációs tér – nyelvi deficit. A nyelvi hátrány ma; a kérdések lehetséges felvázolása. In Főris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *A nyelv nevelő szerepe*. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Pécs, 2002, 161–166. p., Lingua Franca Csoport.
- Oláh Örsi Tibor: Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8., 2009, 45–58. p.
- Pap Mária – Pléh Csaba: A szociális helyzet és beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In Meleg Csilla (összeáll.): *Iskola és társadalom*. Szöveggyűjtemény. Budapest–Pécs, 2003, 327–336. p., Dialóg Campus Kiadó.
- Pléh Csaba: Hátrányos helyzet és beszéd kisiskoláskorban. In Büky Béla – Egyed András – Pléh Csaba: *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés*. Budapest, 1984, 358–374. p., Tankönyvkiadó.
- Somlai Péter: Kommunikációs kódok és társadalmi viszonyok. In Uő. *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest, 1997, 36–40. p., Corvina.
- Venter György – Márton Sára: Iskola és hátránykezelés. In Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.) *Az iskola szocializációs funkciói*. Budapest, 2009, 163–177. p., Eötvös József Könyvkiadó.