

A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei

1. Bevezetés

A dolgozat a nyelvi alapú diszkrimináció (lingvicizmus) iskolai környezetben történő megjelenésével, illetve annak kutatómódszertani kérdéseivel foglalkozik. Mindezt a szociolingvisztika eszköztárával teszi: elsősorban nem az önmagukban, elméleti szinten létezőnek és jól körülhatárolhatónak vélt nyelvek és nyelvváltozatok állnak a középpontban, hanem az azokhoz kötődő értéktulajdonítások, attitűdök.

A tanulmány egy három évre tervezett, a nyelvi diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepével foglalkozó kutatás első szakaszának legfőbb tanulságait tárgyalja. A kutatás előkészítő fázisában a témához köthető szakirodalmi áttekintést követően szükségesnek látszott egy olyan módszer kidolgozása, amely lehetővé teszi a nyelvi diszkrimináció a pedagógiai értékelés kontextusában való mérését. Az erre a célra kidolgozott módszert 2016. október 26. és november 1. között, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karán általam (is) tanított magyar szakos hallgatóinak körében próbáltam ki. Három olyan hallgatókból álló csoportot vontam be a vizsgálatba, akik biztosan megismerkedtek a leíró szemléletű és a hozzáadó módszert előnyben részesítő, a lingvicizmus problémáira rávilágító elméleti háttérrel.¹

A kutatott téma két tudományterület találkozásánál helyezkedik el: a pedagógia és a nyelvészet metszetén. Ennek legfőbb oka, hogy a vizsgálni kívánt probléma szempontjából mindkét diszciplína (vagy legalábbis azoknak egyes részterületei) egyformán releváns. Ebből kifolyólag a dolgozat első egysége a nyelvi alapú diszkriminációhoz szorosan kapcsolódó nyelvészeti és pedagógiai témaköröket, fogalmakat tárgyalja. A tanulmány második felében a kidolgozott és tesztelési módszert mutatom be. A vizsgálati módszer a hagyományos, szociolingvisztikában alkalmazott módszerek egyes elemeit ötvözi, így egy eddigiektől eltérő, a téma vizsgálatára optimalizált módszer elméleti háttérét ismertetem.

Végül a korábban említett próbamérés eredményeit és tanulságait mutatom be, a terjedelmi korlátok miatt azonban csupán az alkalmazott módszert érintő kérdések vonatkozásában. Azok az eredmények, amelyek a nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai értékelésben való megjelenésével kapcsolatos eredmények egy másik, önálló tanulmány tárgyát képezik, jelen dolgozat csupán említés szintjén foglalkozik ezekkel.

¹ A hallgatók az általam tanított, az Anyanyelvi nevelés módszertana című kurzus keretein belül, több órán keresztül kaptak a témakörből felkészítést – még hozzá a vizsgálat előtti hetekben. Továbbá: a kurzusok többségén, a kétnyelvű környezetből adódóan gyakran visszatérő tananyag a hozzáadó pedagógiai módszer, a kontrasztív szemlélet, illetve a lingvicizmus fogalma.

2. A dolgozat elméleti háttere

A nyelvi szocializáció és az iskolai sikeresség kapcsolatával foglalkozó kutatások két főbb csomópont köré csoportosulnak. Az egyik a családi háttér és a nyelvi szocializáció kérdésköre, kapcsolata, illetve az abból eredő, a gyermekek nyelvhasználatában megjelenő különbségek (l. pl. Bernstein 1971, 1977; Derdák–Varga 2008; Pap–Pléh 1972; Réger 1990). A másik irányvonal a pedagógusok nyelvi attitűdjére fókuszál; elsősorban arra, hogy a pedagógusok hogyan viszonyulnak az egyes nyelvváltozatokhoz, nyelvi formákhoz (l. pl. Davies 2006; Macha 1995; Szabó 2012). Ezen területek összekapcsolása csak részben valósul meg, illetve a nyelvi hátrány mint iskolai sikertelenségért felelős tényező csupán korlátozottan, inkább a következtetés szintjén jelenik meg a témával kapcsolatos diskurzusokban.

Bármelyik megközelítésről is legyen szó a fentiek közül, közös kiindulópont a standard nyelvváltozat, valamint az ahhoz kapcsolódó társadalmi és nyelvhasználati értékítéletek (azzal együtt pedig a standardtól eltérő nyelvváltozat megítélése). A témára vonatkoztatva a leglényegesebb kérdés, hogy mennyiben befolyásolja a standardtól való eltérés – értsük azt nyelvváltozatra vagy nyelvhasználati módra, kódra – a pedagógus értékelését, annak következtében a gyermek iskolai eredményességét.

2.1. A standard fogalma

A standard fogalmának értelmezése és meghatározása igen problematikus, maga a szakirodalom sem egységes ezen a téren. Alapvető nehézséget jelent annak tisztázása, hogy miként tekintünk a standardra: mint eszmény, konstruktum (absztrakció) vagy reálisan is létező, sajátos helyzetű nyelvváltozat (vö. pl. Lanstyák 2015; Tolcsvai Nagy 1998).

A probléma feloldásához a kognitív szemantika elméleti keretéből indulok ki, amelynek egyik központi fogalma a prototípuselv. Ennek lényege, hogy a kategóriá(k)ba (amelyek körvonalai nem határozottak, átfedésben lehetnek egymással) felismert tulajdonságok alapján sorolódnak be a példányok. A kategóriákba sorolás fokozat kérdése, azaz vannak központi „jó” példányok, és vannak kevésbé jók, ami azt jelenti, hogy az előbbiek több, míg az utóbbiak kevesebb tipikus tulajdonságnak felelnek meg. Tehát a kategória központi példányai a legtöbb felismert tulajdonságnak megfelelnek, míg a szélső példányok kevesebb ilyen tulajdonsággal rendelkeznek. Egyes esetekben a kategória tartalmazhat prototipikus példányt is, amely minden tulajdonságnak megfelel, illetve legjobb példányt, amely nem az összes, de a legtöbb tulajdonsággal rendelkezik – ilyenkor a prototípus helye üres marad (vö. Rosch 1977; Tolcsvai Nagy 2011: 21–31).

Ha mindezt a standard fogalmára vonatkoztatjuk, akkor elsőként azt állapíthatjuk meg, hogy a standardra tekinthetünk mind kategóriára, mind példányra egyaránt. Ha kategóriaként kezeljük a standard fogalmát, akkor az konstruktum (absztrakció), amelynek meghatározott jegyei, markerei, a kognitív szemantika

terminológiáját követve tulajdonságai vannak, például: a kodifikáció; a hivatalos érintkezésben, szituációkban ezt használják a leggyakrabban; magas a társadalmi presztízse; a társadalmi, kulturális, műveltségi vagy hatalmi elítélhető; az előbbi csoport tagjai sajátítják el alapnyelveként; illetve meghatározhatnánk a standard szintaktikai, lexikai és hangtani elemeit is a tulajdonságok felsorolásánál.

A standard kategória különböző példányokat tartalmaz. A mi esetünkben bizonyos nyelvhasználók (pl. a híradósok, rádiós bemondók, budapesti hivatalnokok, ügyintézők)² standard kategóriájába sorolt nyelvváltozatai és nyelvhasználati módjai a példányok. Ezek ugyanis különböző mértékben felelnek meg a fentebb részben felsorolt tipikus kategóriatulajdonságoknak. Ebben az értelemben a standard kategóriájába sorolt, reálisan is létező példányok között is van/lehet központi példány, vagyis a legtöbb, a kategóriára jellemző tulajdonságnak megfelelő megnyilatkozás (beszédmű). Ha a példányok között található olyan, ami az összes tulajdonságnak megfelel – azaz van prototipikus példány –, akkor ez tekinthető az eszményi változatnak – csak hogy ezt a standard esetében nehéz meghatározni, hiszen az egyes nyelvváltozatok és nyelvhasználati módok érintkezésének, illetve a nyelv folyamatos változásának a következtében nem lehet statikus, éles határokat húzni a standard és nem standard változatok között és így az egyes központi példányok között sem.

Jelen dolgozatban a standardot az előbbi, kognitív szemantikai alapokon nyugvó felfogásnak megfelelően kezelem: általánosságban kategóriaként tekintek a standard fogalmára, míg konkrét esetekben mint példányra, vagyis a tényleges nyelvváltozatra.

A standard egyik fontos jellegzetessége, hogy a kereteiben megfogalmazott metanyelvi közlések sajátosságai, jellegzetességei megjeleníthetnek egyfajta idealizációt, illetve ehhez az idealizációhoz való viszonyt. Ez az idealizáció gyakran a nyelvi platonizmus ideológiájának feleltethető meg, amely ideológia szerint létezik a nyelvnek egy ideális, eszményi formája, ami független a tényleges diskurzusokban található nyelvi alakulatoktól, és az egyes nyelvi közlések, valamint formák ehhez közelítenek, vagy ettől térnek el (vö. Szabó 2010, 2012). Ez az eszményi forma sok esetben a standard nyelvváltozatnak felel meg, ilyen esetekben pedig a nyelvi standardizmus ideológiájáról beszélhetünk, vagyis arról a meggyőződésről, hogy lényegében „a standard nyelvváltozat eredendően értékesebb, magasabb rendű, fejlettebb, jobb, sőt szebb a többinél” (Lanstyák 2011: 56)

A standard nyelvváltozat többi nyelvváltozathoz viszonyított magas presztízseinek egyik legjelentősebb oka az adott társadalomra jellemző nyelvszemlélet. Az európai társadalmak ideológiai felfogásának alappillére a standard változat(ok) kialakítása és fenntartása, ami az egyik legfontosabb nemzetalkotó és -összetartó entitásként racionalizálódik. Ezáltal olyan dichotomikus viszony alakul ki a standard és az azon kívül eső változatok között, amelyben a standardhoz kapcsolódó értékelések kedvezőbbek, mint a nem standardhoz tartozó értékelések. Ilyen értelemben tehát a standard fogalmát bizonyos nyelvi elemekhez kapcsolt közösségi

² Bár erről nincsenek pontos adataink, és valószínűleg nem is lehetnek éppen abból kifolyólag, hogy a standard fogalma egzaktan nehezen határolható körül.

értékelések rendszere hozza létre.³ Mindez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a standard nyelvváltozat használata tulajdonképpen megfeleltethető a negatív közönségi értékkel felruházott nyelvi elemeket (pl. „suk/sükölés”, „nákozás”) mellőző nyelvhasználatnak/nyelvváltozatnak (Heltai 2016).

Csakhogy a magyar gyermekek egy tekintélyes hányada nem a standard nyelvet sajátítja el otthon, ezáltal egy, az iskolaiétól kisebb-nagyobb mértékben különböző nyelvváltozattal és nyelvhasználati móddal kerül be az iskolába. A kutatások (l. pl. Kiss 1999; Kožík 2004; Vančo 2015) azonban arra engednek következtetni, hogy az iskola nagyon gyakran nem tudja (megfelelően) kezelni ezeket a különbségeket, a pedagógusok a standard nyelvváltozatot tekintik kiindulópontnak mind az iskolai kommunikáció, mind a saját értékelési-mérési eljárásuk esetében, még olyan esetekben is, amikor ők maguk nem a standard nyelvváltozatot beszélik (Kiss 1996; Menyhárt–Presinszky–Sándor 2009).

Végezetül fontos megemlíteni, hogy a standardnak nem csupán a hatalom-megtartás és -fenntartás, illetve a társadalmi elit státuszának a kiemelése lehet a funkciója. A standardnak több olyan funkciója – például az adott társadalomban, államban, gazdaságban és jogban a szövegek egyértelműsítése mint az állami és gazdasági működés, együttműködés feltétele – is létezik (vö. Garvin 1993/1998), amely szintén nagyon fontos, ám a téma szempontjából kevésbé releváns. Ugyanis a dolgozatban bemutatott kutatás annak a kérdését járja körül, hogy mi történik akkor, amikor a standard kategória egyik példányával rendelkező pedagógus ezt a példányt egy olyan példánnyal hasonlítja össze, ami kevésbé vagy egyáltalán nem hordozza a standard kategória tulajdonságait.

2.2. A nyelvi hátrány és a nyelvi alapú diszkrimináció

A standard kultúra egyik jellegzetes velejárója a nyelvi alapú diszkrimináció, más néven lingvicizmus, azaz a nyelvi alapon meghatározott emberek, embercsoportok közötti diszkrimináció, másképpen a beszélőknek a nyelvhasználatuk alapján történő hátrányos vagy előnyös megkülönböztetése (Kontra 2005; Skutnabb-Kangas 1997). Vagyis a nyelvi alapú diszkrimináció a nyelvi alapú megkülönböztetés gyakorlata, ami szorosan összefügg a nyelvi hátrány fogalmával.

A tanulók közötti különbségek egyike a nyelvi különbség: az otthon elsajátított vernakuláris anyanyelvváltozat, amely az iskolai lét és előrehaladás szempontjából többszörösen is meghatározó. Alapvetően az iskolai ismeretátadásnak a nyelv az elsődleges eszköze, ami azt is involválja, hogy az egyes pedagógiai feladatok – legyen az egy utasítás megértése vagy egy szövegértő teszt megírása – megoldása, elvégzése (a pedagógus által) meghatározott nyelvi kompetencia és repertoár meglétét, megértését és alkalmazni tudását igényli és előfeltételezi. Az egyes feladatok megoldásához szükséges nyelvi ismeretekkel, készségekkel (beleértve a kiejtésbeli, szemantikai, mondatszerkesztési és fogalmi fluenciával kapcsolatos tudást) azonban nem mindegyik gyerek rendelkezik, mivel nyelvi

³ Jóllehet ez csupán egy későbbi, másodlagos fejlemény, ami nem tekinthető kizárólagos értelmezésnek.

szocializációja során nem mindegyikőjük sajátította el ezeket (Derdák–Varga 2008; Réger 1990). Mindamellet a pedagógusok a nyelvi szocializáció különbségeiből származó eltéréseket rendszerint – a standard kultúra hagyományainak megfelelően – hibaként kezelik, javítják, és stigmatizálják a nyelvhasználó beszédét (Szabó 2012).

Ilyen esetekben nyelvi hátrányról beszélhetünk, ami szociolingvisztikai értelemben olyan, az egyéni verbális repertoárból eredő, külső (társadalmi-kulturális és szocializációs) okokból származó kommunikációs problémát jelent, amely gátolja a személyiségfejlődést és a társadalmi érvényesülést (vö. Zoller 2013). A nyelvi hátrány tehát nem más, mint nyelvi másság és ismerethiány; bizonyos fokú eltérés egy beszélő vagy beszélőcsoport nyelvhasználatában a társadalom mintaadó normaként tekinthető, elvárt nyelvhasználatához képest, illetve adott regiszter(ek) ismeretének a hiánya (M. Nádasi 2002). Vagyis a nyelvi hátrány esetében a gyermek számára az adott (beszéd)helyzetben korlátozottan vagy egyáltalán nem elérhetőek azok a nyelvhasználati eszközök, amelyek a sikeres problémamegoldást lehetővé teszik. A kérdés csak az, hogy ezekben a helyzetekben a pedagógus milyen stratégiát alkalmaz, illetve milyen attitűdöt tanúsít a tanuló felé, és egyáltalán tisztában van-e ezzel a problémával. Amennyiben ugyanis a tanulók közötti nyelvi különbséget a pedagógus (attól függetlenül, hogy ő maga milyen nyelvváltozatot beszél) nem veszi figyelembe, a nyelvi hátrány nyelvi alapú diszkriminációt eredményez. Ám a nyelvi hátrány nem feltétlen vezet / nem feltétlen kell, hogy vezessen nyelvi alapú diszkriminációhoz, pláne nem azonos vele, viszont előfeltétele a nyelvi alapú diszkriminációnak. A nyelvi hátrány csak akkor realizálódik nyelvi alapú diszkriminációként, ha az a beszélő értékelésében, megítélésében, a tényleges viselkedésében is jelentkezik valamilyen formában. Ennek következtében a nyelvhasználó, jelen esetben a pedagógus nyelvi attitűdjét még önmagában nem tekinthetjük nyelvi alapú diszkriminációnak, csakis akkor, ha az a pedagógus tényleges tevékenységében, viselkedésében (visszajelzéseiben, értékelésében) jelenik meg (vö. Giddens 2008: 380–5; Smith–Mackie 2004: 257–316).

A pedagógus negatív nyelvi attitűdökön alapuló tényleges tevékenységét, azaz a nyelvi alapú diszkriminációt tovább differenciálhatjuk aszerint, hogy a pedagógiai értékelésben hol jelentkezik: szóbeli/írásbeli jelzésekben vagy a szummatív értékelésben (osztályzatban). Az előbbi esetben nyelvi stigmatizációról beszélhetünk, ami a tanulóknál a nyelvi bizonytalanság fokozódásával jár, így indirekt és implicit módon hat az ő nyelvi produkciójára, illetve teljesítményére (ezt azonban nehezen lehetne mérni, ha egyáltalán lehetne).

Amikor a nyelvi diszkrimináció a szummatív értékelésben van jelen, nem történik más, minthogy a pedagógus a tanuló nyelvi különbségét is beleszámítja az érdemjegyebe. Tehát a nyelvi diszkrimináció ezen formája nagyobb súllyal esik latba az iskolai sikertelenségben, hiszen a tanuló teljesítményéről ez a leginkább mérvadó visszajelzés a pedagógiai folyamat összes szereplője felé. Ennek következtében, ha a nyelvi alapú diszkrimináció iskolai megjelenését kívánjuk vizsgálni, nem elég a pedagógus nyelvi attitűdjét vizsgálni, hanem figyelembe kell venni az ő valódi, tényleges viselkedését is. Éppen ezért a vizsgálat a gyermek

nyelvi (azon belül szóbeli) produkciójában megmutatkozó nyelvi hátrányra fókuszál a pedagógiai értékelés szummatív (azon belül a szóbeli feleltetés) formájának a kontextusában.

2.3. A pedagógiai értékelés és a nyelvi alapú diszkrimináció

A hazai és nemzetközi szakirodalom általában háromféle értékelési funkciót különböztet el: 1) diagnosztikai/diagnosztikus (helyzetfeltáró) értékelést; 2) szummatív (minősítő) értékelést; valamint 3) formatív (fejlesztő/formáló) értékelést (Brasósi–Hunya–Vass 2005). A dolgozat a felsorolt három értékelési mód közül leginkább a szummatív értékelésre koncentrálna, mivel egyrészt ez a legelterjedtebb Magyarországon és a határon túli magyarlakta területeken, másrészt a kutatás módszertana ezt teszi lehetővé mélyrehatóan.

A szummatív értékelésnek több formája lehetséges, ám ezek mindegyikében közös, hogy valamilyen formában az oktatási-nevelési folyamat lezárására, öszszegzésére, a kívánatos szinthez viszonyított teljesítmény mérésére szolgálnak. Ezt általában osztályzatban (alacsonyabb korosztályok esetében: jutalmakkal, ösztönzőkkel, fekete vagy piros pontokkal stb.) fejezik ki a pedagógusok.

Az alapvető kérdés a pedagógiai mérés-értékelés folyamatában, hogy mit kíván értékelni, illetve aktuálisan mit értékel a pedagógus.⁴ Az egyik legjellemzőbb, hogy a tanuló felkészültségét, tehát az aktuális tantárgyi felkészültségét szeretnék értékelni a pedagógiai folyamat során. Az aktuális osztályzatok azonban nagyon gyakran csupán durva becslései a tényleges tudásnak, aminek két fő oka van. Az egyik a teljesítményt aktuálisan befolyásoló tényezők (pl. lelki és fizikai állapot, környezet, affektív tényezők, énkép – vö. Szabó 1993) megléte, a másik a tanár mérési és értékelési eljárása, az ezen a területen meglévő szakmai tudásának a hiányosságai, egyszerűen a tudásmérés szubjektívizmusa (Ollé–Szivák 2008; Ranschburg 2004).

A lingvizizmus a pedagógiai folyamatokban, azon belül a pedagógiai mérésben és értékelésben többféleképpen is realizálódhat. Amennyiben a nyelvi alapon történő diszkriminációt a pedagógiai értékelés pedagógus által végzett szummatív módjára vonatkoztatjuk, kétféle esetet különíthetünk el: az iskolai teljesítményt explicit és implicit módon befolyásoló nyelvi diszkriminációt. Az előbbi esetben a pedagógus nyelvi tényezőket (pl. tanuló által használt kifejezések, stílus, megfogalmazás) tudatosan beleszámít az értékelésébe, ami két dolog miatt jelent problémát. Az egyik, a már korábban említett, a kognitív elméleti keretnek megfelelő eltérés a pedagógus és a tanuló nyelvváltozata és nyelvhasználata mint példányok között. Amennyiben a pedagógus a saját és/vagy az általa prototipikusnak vélt standard kategórián belüli példányhoz viszonyítva értékel, vagy ezt is beleszámítja az értékelésbe (a tanuló és önmaga tudta nélkül), akkor minél nagyobb a dif-

⁴ A jelenleg érvényben lévő szabályzó dokumentum, a 2012-es Nemzeti alaptanterv nem ad egyértelmű választ a kérdés kapcsán, ugyanis olyan homályos, többféleképpen értelmezhető fogalmakat használ, mint például a „nyelvhelyességi problémák” (34), „helyes ejtés” (38) vagy „nyelvhelyesség” (51) kifejezések.

ferencia a két példány között, annál nagyobb a hátránya a tanulónak. A másik probléma, hogy abban az esetben, ha az értékelés nyelvi szempontjai a tanuló számára nem tudatosultak vagy nem világosak, akkor az értékelés validitása (érvényessége) sérül: nem azt méri és értékeli a pedagógus, amit eredetileg szándékozik. Különösen igaz mindez a szummatív értékelés szóbeli felelet során való alkalmazásánál.⁵

A szóbeli felelés és feleltetés a legmarkánsabban nyelviileg determinált, azaz együtt az egyik legjellemzőbb módja a tantárgyi felkészültségről való számadásnak, valamint mérésének és értékelésének a magyar pedagógiai gyakorlatban. A pedagógus ilyen esetekben – általában tudtán kívül – az értékelés egyik legszubjektívebb módját választja, ugyanis a fentiekben felsorolt, az osztályzás megbízhatatlanságát megalapozó tényezők a pedagógiai értékelés ezen módjánál érvényesülnek a legerőteljesebben (vö. Szabó 1993; Ollé–Szivák 2008).

Egy 2008-as tanulmány (Ollé–Szivák 2008) többek között arról számol be, hogy a magyarországi pedagógusok a szóbeli feleletek esetében: 1. összefüggő feleletet várnak (a kommunikáció fejlesztése érdekében), amit csak szükség esetén segítenek kérdésekkel; 2. az értékelésénél törekszenek a tényszerűsége és a hibák pontos megjelölésére; 3. gyakran kettős mércét alkalmaznak, amelynek egyik eleme a teljesítmény, a másik a tanulóval kapcsolatos elvárás (azaz hogy mit lehet elvárni a tanulótól).

Az összefüggő felelet létrejöttét több, elsősorban pedagógiai-lélektani (izgalom, önbecsülés, szorongás) tényező is gátolhatja, de ezek összességében a nyelvi végtérmekekre hatnak kedvezőtlenül, azaz elsődlegesen a nyelvi szintre fognak kivetülni. Ez pedig – természetesen a pedagógus hozzáállásától függően – könnyen a már említett értékelési hibához vezethet, ahhoz, hogy nem a mérni kívánt tudás mérése és értékelése történik. Mivel ennek alapja a nyelvhasználati különbségekben gyökerezik, a nyelvi alapú diszkrimináció esete áll fenn – még akkor is, ha ez egyáltalán nem tudatos a pedagógus részéről.

A tényszerűsége és a hibák pontos megjelölése való törekvés is összefüggésben áll a nyelvi alapú diszkriminációval, ha a hibák keresése olyan „nyelvi hibákat” foglal magában, mint például a kiejtésbeli, mondatszerkesztési vagy stílusbeli eltérések. Természetesen ez önmagában még nem jelent nyelvi jellegű hibakeresést, ám ha összevetjük a pedagógusok nyelvi attitűdjével kapcsolatos kutatások eredményeivel (l. pl. Davies 2006; Kožík 2004; Szabó 2012), valószínűsíthető, hogy ez a nyelvi hibák jelölését is magában foglalja.

Míndezen alapján kijelenthetjük, hogy a szóbeli feleletek értékelésének szubjektívizmusában a nyelvi vonatkozások igen jelentősek, így joggal feltételezhetjük, hogy a nyelvi alapon történő diszkrimináció megjelenik a pedagógiai értéke-

⁵ Természetesen a tantervek, tankönyvek és tananyagok szakmai alapú normatív részeinek (pl. a szakki-fejezéseknek, definícióknak) a hiánya – habár ez (a standard nyelvezet miatt) erőteljesen összefügghet a nyelvi hátránnyal – következtében fellépő kedvezőtlen értékelés nem tekinthető nyelvi alapú diszkriminációnak. Az azonban már igen, ha a kedvezőtlen értékelés akkor következik be, ha a tanuló az említett tartalmi elemeket elsajátította és közölte, ám nem a pedagógus által elvárt nyelvváltozatban és/vagy nyelvhasználati módban közölte, hanem a saját alapnyelvének megfelelően. A másik oldalról megközelítve: ha a tanuló nem sajátította el ezen ismereteket, ám a pedagógus által elvárt nyelvváltozattal és/vagy nyelvhasználati móddal történő közvetítés miatt kap jobb értékelést, pozitív nyelvi diszkriminációról beszélhetünk.

lésben. Ha pedig így van, akkor a nyelvi diszkrimináció kulcsfontosságú szerepet tölt be az iskolai eredményességét illetően.

3. A nyelvi alapú diszkrimináció kutatásának a nehézségei

A pedagógiai értékelésben megnyilvánuló nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának alapvető problémája, hogy a jelenség alapjául szolgáló nyelvi hátrány rendkívül erőteljesen összemosódik és összekapcsolódik az egyéb (pl. szociális) hátrányok alapjául szolgáló más tényezőkkel. Ezek egy része – mint ahogy ezt korábbi évtizedek kutatásai (I. Bernstein 1977; Derdák–Varga 2008; Réger 1990) mutatják – természetesen kihat a gyermek nyelvi produkciójára, ám nem csak abban mutathatók ki. A kedvezőtlen társadalmi státusz számos más formában – elégtelen táplálkozás, rossz lakásviszonyok, különórák lehetőségének a hiánya, társadalmi és iskolai izoláció stb. (vö. Kertesi–Kézdi 2008) – is jelentkezik, amelyek kedvezőtlenül (és látens módon) befolyásolják az iskolai teljesítményt.

Így, ha a nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének a vizsgálatára vállalkozunk, elkerülhetetlen, hogy valamilyen módon kiszűrjük az egyéb, nem a nyelvi diszkrimináció alapjául szolgáló tényezőket, azaz minden nem nyelvi hátrányt, mivel ezek erőteljesen torzítanak a kutatást. Ezeket a tényezőket a következőkben lehet meghatározni azon célból, hogy tisztán a nyelvi alapú diszkrimináció maradjon a vizsgálat tárgya: 1) nem nyelvi intelligenciatípusok (pl. a logikai-matematikai, képi-térbeli, természeti – vö. Moran–Kornhaber–Gardner 2006); 2) szociálpszichológiai tényezők legtöbbször (pl. személypercepció, ös jelenségek [külső jegyek befolyása], holddudvarthatás; Pygmalion-effektus – vö. Szabó 1993); 3) szocioökonómia státuszából (SES) származó nem nyelvi hátrányok vagy nyelven kívüli szociokulturális hátrányok (pl. a nem megfelelő étkeztetésből származó koncentrációs problémák, különórák hiánya, tanulási tér korlátozottsága [többen élnek egy szobában] – vö. Bradley–Corwyn 2002; Réthy–Vámos 2006: 3–14).

Nyilvánvaló, hogy az említett tényezők részei a pedagógiai folyamatnak és értékelésnek, így a végső következtetések levonásánál mindenképp számításba kell, hogy vegyünk őket. Ahhoz azonban, hogy a gyermek pedagógus által megnyilvánuló nyelvi alapú diszkriminációját, valamint annak súlyát láthatóvá, bizonyíthatóvá tegyük, a nem nyelvi különbségekből származó, a pedagógus tényleges viselkedésében, azáltal az értékelésben megjelenő egyéb tényezőket ki kell zárjuk a vizsgálatból.

3.1. A hagyományos kutatási módszerek korlátai

A fent említett torzító tényezők kiküszöbölésére az eddig ismert klasszikus módszerek csak részben vagy egyáltalán nem alkalmasak. Ennek legfőbb oka, hogy ezen módszerek legtöbbször a pedagógus-diák viszonyban csupán az egyik oldalra koncentrálnak; vagy a gyermekek nyelvi szocializációjából adódó különbségeket

és azok nyelvi produkciókban történő megjelenését, vagy a pedagógusok attitűdjét, véleményét vizsgálja. Tehát legfeljebb a nyelvi alapú diszkrimináció előfeltételeit, nem magát a nyelvi alapú diszkriminációt méri.

Azok a módszerek, amelyek a nyelvi különbségekre és a pedagógus tényleges viselkedésre is vonatkoztathatók, más korlátokba ütköznek a téma kapcsán: nem vagy kevésbé megbízhatóak ilyen téren, és nem adnak képet a nyelvi diszkrimináció iskolai teljesítményre (a kudarcokra és sikerekre) gyakorolt hatásáról. Az alábbiakban röviden felvázolom, hogy a leggyakoribb módszerek alkalmazásával miért nem vizsgálható megbízhatóan a pedagógiai értékelés során megjelenő lingvicizmus.

3.1.1. Megfigyelés

Az egyik lehetséges vizsgálati módszer a megfigyelés, ám ezzel kapcsolatban felmerül két komolyabb probléma. Az egyik, hogy a megfigyelés módszere – jellegeből adódóan – nem teszi lehetővé a nagyobb mintavételt, alapvetően csupán kisebb minta vizsgálatára alkalmas.

A másik a pszichológiában és pedagógiában mérési reaktivitásnak nevezett jelenség, amely tulajdonképpen megfeleltethető a Labov nyomán megfigyelői paradoxonnak (observer paradox)⁶ nevezett helyzetnek, amely valójában a reaktivitás egy speciális változata. A mérési reaktivitás azt jelenti, hogy egy-egy vizsgálat során megváltozik a vizsgált személy viselkedése, amennyiben tudatában van annak, hogy megfigyelés alatt áll. Minél feltűnőbb a természetes folyamatokba történő beavatkozás, minél nyilvánvalóbb a megfigyelés ténye a megfigyelt számára, azaz annál erősebb a reaktivitási hatás. Vagyis a mérési reaktivitás a mérés validitását (érvényességét) veszélyeztető tényező (Szokolszky 2004: 61–2).

Ha mindezt a témára vonatkoztatjuk, akkor a következő helyzet áll fenn. Habár a tanárnál feltehetőleg megfigyelhető majd negatív nyelvi attitűd a tanórán, nem feltétlen fog nyelvi alapon diszkriminálni is az értékelésnél (azon belül: a felelésnél), és még ha nyelvi alapon diszkriminálna is, ezt nagyon nehéz lenne objektíven mérni és bizonyítani. Hiszen honnan tudhatnánk biztosan, hogy mi mennyire szubjektíven ítéltük meg a tanuló feleletét, de ha még biztosan is tudnánk, hogy a tanár rosszabb jegyet adott, mint ami a tanuló tudásának megfelel, akkor azt miből leszünk képesek megállapítani, hogy a tanár a diák nyelvhasználatára, nyelvváltozatra miatt tette mindezt, nem pedig más egyéb külső tényező (pl. etnikai hovatartozás, beskatulyázás) miatt?

⁶ Az abból fakadó ellentmondás, hogy nyelvészeti kutatás célja megtudni, hogy hogyan beszélnek az emberek olyankor, amikor nem figyeljük őket, ám ezeket az adatokat megfigyeléssel tudjuk megszerezni (Labov 1972: 209).

3.1.2. Kérdőív – klasszikus attitűdvizsgálat

A pedagógus (akárcsak minden nyelvhasználó) általában rejtett (nyelvi) attitűdökkel is rendelkezik, és a pedagógus sokszor nincs is tudatában annak, hogy a pedagógiai értékelés – legyen az szóbeli visszacsatolás vagy egy felelet értékelése – során a tanulót az általa használt nyelvváltozat, nyelvhasználat alapján ítéli meg.

Ennek következtében, ha a lingvicizmust a pedagógiai gyakorlatban kívánjuk vizsgálni, nem hagyatkozhatunk a tanár önbevallására, így például a hagyományos kérdőíves vizsgálati módszerek, attitűdvizsgálatok önmagukban nem megfelelők. A jelenséget még indirekt kérdésekkel sem lehet megbízhatóan feltérképezni, hiszen a megfigyelői paradoxon ilyen helyzetekben is jelen van. A társadalmi csoportok nyelvhasználatának vizsgálatában a kérdőív alkalmazása alapvetően problémás, mivel a különböző osztályhelyzetű, eltérő mértékben iskolázott vizsgálati alanyok válaszait túl sokféle tényező torzíthatja (pl. a lehetséges presztízsszempontok, az adatközlők tudatos vagy tudattalan alkalmazkodása a kutató vélt vagy valódi elvárásaihoz, a nyelvi önreflexió stb. – vö. Réger 1990: 100; Szabó 2012).

3.1.3. Ügynökvizsgálat

A hagyományos attitűdvizsgálatok problémáinak kiküszöbölésére alkották meg az úgynevezett *matched guise technique* módszerét, amely Magyarországon „ügynökvizsgálat” néven vált ismertté a nyelvészek körében. „A módszer lényege, hogy az adatközlők különböző nyelvváltozatokat hallgatnak meg – ezek a *matched guise* esetében ugyanattól a beszélőtől, a *verbal guise* esetében különböző beszélőktől származnak –, majd a meghallgatott beszélőket különböző személyiségjegyek és jellemzők alapján értékeli” (Fenyvesi 2012: 228).

A módszer lehetővé teszi, hogy a rejtett attitűdök is felszínre kerüljenek, a nyelvi diszkrimináció vizsgálatára azonban ilyen formában nem alkalmas, ugyanis az, hogy egy pedagógus bizonyos nyelvi attitűddel rendelkezik, még nem garantálja, hogy nyelvi alapon diszkriminál is. Az ügynökvizsgálatok (akárcsak az attitűdvizsgálatok és kérdőívek) csupán a pedagógus előítéleteit térképezik fel, ami nem feltétlen azonos az ő tényleges viselkedésével és cselekvésével, azaz a nyelvi alapú diszkrimináció szempontjából legfeljebb kiindulópontként szolgálhatnak.

Megemlítenéd még, hogy az ilyen típusú vizsgálatoknál az adatközlő kényszerített választ ad, azaz mindenképp döntenie kell az ügynök egyes személyiségjegyeinek milyenségéről egy rövid nyelvi produktum alapján. Így épp attól a választási lehetőségtől lesz megfosztva az adatközlő, amelyet a kontrasztív és leíró nyelvészeti szempontból a leginkább kedvezőnek tartunk – attól, hogy azt mondja: „nem tudom eldönteni és nem is lehet eldönteni ilyen dolgokat egy felvételből/megnyilvánulásból”.

4. Egy új módszer a nyelvi alapú diszkrimináció mérésére

A fentiekben említett módszertani problémák miatt vizsgálatomban egy verbal guise módszeréhez hasonló vagy annak egy módosított változataként felfogható új módszert dolgoztam ki, amely kifejezetten a nyelvi diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének a mérésére alkalmas. A módszer alapja megegyezik a verbal guise alapjaival: az adatközlők különböző beszélőktől származó különböző nyelvváltozatban elmondott hangfelvételeket hallgatnak meg, ám meghatározó különbség az, hogy:

- a felvételek nemcsak a nyelvváltozatban, hanem nyelvhasználati módban (korlátozott és kidolgozott) is kiterjednek;
- a viszonyítási pontot nem egy absztrakció (vö. standard nyelvváltozat mint konstruktum) képezi, hanem egy megadott szöveg;
- a pedagógusok szummatív (azon belül: szóbeli feleltetés) értékelését is vizsgáljuk;
- a pedagógiai folyamatban releváns tulajdonságcsoportok, faktorok szerepelnek a kérdőívben;
- nincs kikényszerített válasz (kivéve a szituatív értékelés esetében – erről l. később részletesebben).

Míndezek a korábbi kutatási módszerek felől nézve rendkívül lényeges különbségek. Így egyrészt bizonyíthatóvá válik a nyelvi alapú diszkrimináció megléte, másrészt mérhetővé és elkülöníthetővé tehető a nyelvjárási és a szociális nyelvi hátrányon alapuló nyelvi diszkrimináció, valamint annak iskolai teljesítményre gyakorolt hatása is.

Az adatközlők (miután kitöltötték az alapadataik felvételére szolgáló részt) először azt az utasítást kapják, hogy olvassanak el egy rövid tananyag részletet, majd ezt véve alapul értékeljenek egy diákok által – a tananyag részlet alapján – elmondott hangfelvételt (feleletet) tartalmi, azaz tárgyi tudás szempontjából. Ez megismétlődik többször (az elvégzett kutatás esetében 6-szor) a vizsgálat során, más-más tananyag részletekkel és hangfelvételekkel (ez annak függvénye, hogy milyen dimenziók mentén vizsgáljuk a nyelvi diszkriminációt). Minden egyes tananyag részletet (alapszöveg) tehát egy felelet (hangfelvétel), majd egy értékelő rész (kérdőív) követ. A kérdőíves részben a tanulót kétféle módon kell a pedagógusoknak értékelniük: a tanuló konkrét verbális produkciójára (azaz a feleletére) vonatkozóan, illetve a pedagógiai folyamaton belül lényeges tulajdonságcsoportokra vonatkozóan. Az előbbiben nem, az utóbbiban viszont választhatják a „nem tudom eldönteni” lehetőséget.

A módszer öt fő tartalmi elemből, egységből áll, amelyeket az alábbiakban ismertetek. A konkrét szövegek, tartalmi elemek az első próbamérésben pontosan így szerepeltek, a későbbi vizsgálatokban azonban módosításokat hajtok végre az elvégzett próbamérés tanulságainak megfelelően (erről l. 5. pont).

4.1. Megszólítások, instrukciók

A vizsgálat a következő konkrét szöveggel kezdődött:

Kedves Kolléga!

Kérem, hogy a kérdőív kitöltésével segítse a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem „A kezdő és a gyakorló pedagógus értékelése közötti különbségek” című kutatás magyartanárokat vizsgáló részét (amennyiben szeretné, ennek eredményéről tájékoztatjuk, ha a következő oldalon megadja az e-mail címét).

A válaszadás önkéntes és teljes mértékben névtelen.

Az alapadatok megadása után minden oldalon egy-egy rövid szöveget fog látni, majd egy-egy hangfelvételt kell meghallgatnia, ezekre vonatkozóan pedig néhány kérdésre válaszolnia.

A kérdőív kitöltése nagyjából 15 percet vesz igénybe.

Köszönöm a segítségét!

Jánk István

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem,

Közép-európai Tanulmányok Karának doktorandusza

4.2. Alapadatok

Az alapadatok felvétele előtt lehetősége volt az adatközlőnek megadnia az e-mail címét. Ennek a későbbi vizsgálatok során lehet jelentős hozadéka, hiszen ez esetben ugyanazokat az adatközlőket érhetjük el évek múltán is. Az alapadatok megadásánál a klasszikus adatok (pl. nem, kor, lakhely) mellett szerepelt néhány olyan adat is a próbamérésben, amely a téma vizsgálatának aspektusából fontos eredményeket hozhat a későbbiekben. Ide tartozik: a településtípus, ahol tanít; az iskolatípus, ahol tanít; illetve a pedagóguscsoport, ahová tartozik (pedagógusjelölt – kezdő pedagógus – tapasztalt pedagógus).

A lakhely és a településtípus ahol az adatokat közlő pedagógus tanít a standard(központúság) és a nyelvi diszkrimináció területi megosztottságának szempontjából, míg az iskolatípus a nyelvi diszkriminációnak a megjelenéséről, kialakulásáról szolgáltathat információkat a későbbiekben.

4.3. Alapszövegek [tananyagrészetek]

A vizsgálat a továbbiakban tananyagrészetekkel (felelet alapjául szolgáló tananyagrészet), az abból elmondott feleletekkel, illetve az azokhoz tartozó kérdőívvel folytatódott, egy egység tehát a tananyagrészet – felelet – kérdőív struktúrát követte. A tananyagrészetek és a feleletek különbözőek, míg a kérdőívek azonosak voltak.

Négy különböző,⁷ ám ekvivalens alapszöveget dolgoztam ki, amelyek tartalmuknál fogva egy magyartanár számára kellőképpen ismert és egyszerű témakörrel szólnak: a melléknév, főnév, ige vagy számnév meghatározásai képezik a tanuló által megtanulandó tananyag alapját. A szövegek mindegyike 10 általam kiemelt információt tartalmaz, ezek a szövegek legfőbb tartalmai, kulcsszavai (a pedagógusok a kiemelést nem látják). A négy alapszöveg (félkövérrel kiemelve a 10 kiemelt információ):

1. Alapszöveg [tananyagrészet]: főnevek

*A szófajok egyik nagy csoportját a **főnevek** alkotják. A főnevek **élőlényeket, élettelen dolgokat és gondolati fogalmakat** foglalnak magukba. A főneveknek két nagy csoportjuk létezik, amelyek a következők: **köznevek** és a **tulajdonnevek**. A köznévsok **hasonló dolognak** a közös neve (pl. kutya, ruha, szépség), ezzel szemben a tulajdonnév **egy dolognak a saját neve** (pl. Mariann, Cirmi, EU). Fontos, hogy írásban a **közneveket kis kezdőbetűvel, míg a tulajdonneveket nagy kezdővel** írjuk.*

2. Alapszöveg [tananyagrészet]: igék

*A szófajok egyik csoportját **igéknek** nevezzük. Az igék **cselekvést, történést vagy létezést** fejezhetnek ki. A cselekvő igéknél a cselekvés az esetek nagy részében **a cselekvő akaratótól függ** (pl. sétál, főz). A történést kifejező igéknél viszont az **akarattól függetlenül** történnek az események (pl. elkopik, esik). A létezést kifejező igék pedig, melyek **valaminek a létéről vagy nemlétéről tudósítanak** (pl. van, nincs). Az igék alakja változhat az **igeidő, mód,** illetve a **szám-személy dimenzió mentén.***

3. Alapszöveg [tananyagrészet]: számnévek

*A szófajok egyik csoportját a **számnévek** alkotják. A számnévek valamely dolog **mennyiségét/számát** fejezik ki. Két fajtájuk van: **határozott** és **határozatlan** számnév. A határozott számnév **pontosan megnevezi** a mennyiséget vagy a **sorrendiséget**, míg a határozatlan számnévek csak **hozzávetőlegesen** nevezik meg a mennyiséget (sok, kevés). A határozott számnéveken belül elkülöníthetünk **tőszámnevet** (pl. egy, kettő), **sorszámnevet** (pl. első, második), valamint **törtszámnevet** (pl. egy-ketted, nyolcad).*

4. Alapszöveg [tananyagrészet]: melléknévek

*A **melléknévek** a főnevekhez kapcsolódó szófajcsoport. A melléknév leggyakrabban valamilyen **tulajdonságot fejez ki**, de jelölhet **állapotot és származást** is. A melléknéveket **fokozhatjuk** is, ezzel valamiféle viszonyítást kifejezve. A magyarban három fokot különböztetünk meg: **alapfok, középfok** és **felsőfok**. Középfok esetében a **toldalék: -bb** (pl. okosabb, szebb), felsőfoknál pedig a **-bb todalék mellett egy leg- szócskával kezdjük** a mellénevet (pl. legokosabb, legszebb).*

⁷ Eredetileg egy alapszöveget akartam használni, de annak ismétlődése feltehetően erősen torzította volna a feleletek megítélését: vagy egyre jobban rögzült volna az adatközlők fejében, így a sorrendben hátrébb lévő feleletek szigorúbb megítélés alá eshettek volna, vagy az adatközlők figyelme lankadt volna az ismétlődések miatt.

Az alábbiakban közölt alapszövegek különféle szempontok – standardizáltság (standard vagy nem standard), nyelvhasználati mód (kidolgozott vagy korlátozott), információtartalom (60% vagy 100%) szerint módosultak – azaz a hangfelvétel készítése során ezt adták elő a hangfelvétel elmondására felkért gyerekek.

4.4. Hangfelvételek [feleletek]

Az alapszövegek alapján különböző hangfelvételek [feleletek] gyárthatók, attól függően, hogy mit és hogyan mondanak el a felvételre felkért gyerekek. Az egyik közülük palóc nyelvjárásban, míg a másik standardban beszél – ez az egyik szempont. A másik, hogy a gyermek milyen nyelvhasználati módba (kidolgozott vagy korlátozott) átirrt szöveget ad elő, valamint hogy az adott szöveg mennyi információt tartalmaz a kiemelt információk közül (l. a következőkben).

Vagyis az elkészített hangfelvételeket a következő három dimenzió mentén különíthetjük el: 1) standardizáltság; 2) nyelvhasználat kidolgozottsága; 3) tartalmazott releváns információk mennyisége.

Az 1) standardizáltság pont a standardnak való megfelelésre vonatkozik. Jelen vizsgálatnál a hangfelvételek két 12 éves – egy szlovákiai és egy magyarországi magyar – lánytól származnak, akiknek a hangbeli adottságaik nagyjából megegyeznek.

A szlovákiai magyar kislány keleti palóc nyelvjárásban, míg a magyarországi a standardnak megfelelő nyelvváltozatban beszél. Mivel a későbbi vizsgálatot felvidéki és magyarországi pedagógusok körében végeztem, egy szlovákiai magyar nyelvjárást tartottam célszerűnek használni. A keleti palóc nyelvjárásra esett a választásom, mert a standard és nyelvjárás dichotómiájának különbségei a keleti palóc nyelvjárásban jelennek meg a legmarkánsabban.⁸

A 2) nyelvhasználat kidolgozottsága dimenzióánál a korábbi hazai kutatások (l. pl. Derdák–Varga 2008; Pap–Pléh 1972; Réger 1990) eredményei mentén modelleztem a kétfajta – kidolgozott és korlátozott – nyelvhasználati módot. Ennek megfelelően a mondatok hosszúsága, ismétlés és a változatos szóhasználat változik a felvételékben e szerint a szempont szerint. A korlátozott nyelvhasználati mód rövidebb, többnyire tőmondatokat és kevésbé változatos szóhasználatot, ennek érdekében gyakoribb szóismétlést, míg a kidolgozott nyelvhasználati mód összetettebb mondatokat és változatos szóhasználatot (jóval kevesebb szóismétlést) jelent a szövegekben.

A 3.) tartalmazott releváns információk mennyisége az alapszövegből visszamondott releváns információkat jelöli. Ennek mentén szintén két esetet model-

⁸ Ezen nyelvjárási jegyek közül a következők a leginkább feltűnőek: a magánhangzóknál megtalálható a zárt *ĕ*: nyílt *e* fonémaellentét, míg a hosszú magánhangzóknál nincs meg a nyílt *ĕ*, amelynek jelentésmegkülönböztető szerepe van; a köznyelvi *ü*, *ű* magánhangzók helyett gyakori az *i*, *í* helyettesítés; az *á* fonéma labiális, az a illabiális lesz a kiejtésben, az *á* rendszerint egyetlen megoldás, az *ā* típusú megoldások viszont aránylag gyakran fordulnak elő; a *meg* igekező *g* fonémája teljesen hasonul az ige szókezdő mássalhangzójához, a zöngés és a zöngétlen mássalhangzók esetében általában a szövegek zöngétlenednek, zöngésülnek (vö. Menyhart–Presinszky–Sándor 2009: 84, 144).

leztem: minden információt tartalmazó (információk mennyisége 100% – hiányzó információk száma: 0), illetve nem minden információt tartalmazó (információk mennyisége 60% – hiányzó információk száma: 4) feleletet.

A 3 dimenzió alapján összesen nyolc felvétel hozható létre, mégpedig:

1. **Nem standard – kidolgozott – információk mennyisége 100%**
(hiányzó információk száma: 0)
2. **Standard – korlátozott – információk mennyisége 100%**
(hiányzó információk száma: 0)
3. **Nem standard – korlátozott – információk mennyisége 100%**
(hiányzó információk száma: 0)
4. Standard – kidolgozott – információk mennyisége 100%
(hiányzó információk száma: 0)
5. **Standard – kidolgozott – információk mennyisége 60%**
(hiányzó információk száma: 4)
6. **Nem standard – kidolgozott – információk mennyisége 60%**
(hiányzó információk száma: 4)
7. **Standard – korlátozott – információk mennyisége 60%**
(hiányzó információk száma: 4)
8. Nem standard – korlátozott – információk mennyisége 60%
(hiányzó információk száma: 4)

Ezek közül a kiemelt hat szerepelt a kutatásban, ennek az az oka, hogy a nyolc felvétel túlságosan sok lett volna a tesztalanyok szempontjából: egész egyszerűen nagyobb lett volna rá az esély, hogy kevesen és/vagy kevésbé figyelmesen töltik ki a kérdőívet. Ezen túlmenően a kihagyott két felvétel megítélése kevésbé lényeges a többi hathoz képest, ugyanis ezek a képzeletbeli attitűdskála két végpontján helyezkednek el, vagyis ezek megítélése a leginkább szélsőséges, így valószínűsíthető, hogy kevésbé bírnának jelentőséggel a vizsgálat szempontjából.

4.5. A kérdőíves rész

A válaszadóknak elsőként úgynevezett szituatív értékelést kellett végezniük, vagyis azt dönthették el, hogy hányas érdemjegyet adnak az adott feleletre. Ezután a konkrét feleletre vonatkozó állításokat egy 1-től 5-ig (a skála értékei: 1 – egyáltalán nem igaz; 2 – többnyire nem igaz; 3 – valamelyest igaz, valamelyest nem igaz; 4 – többnyire igaz; 5 – teljes mértékben igaz) terjedő skálán kellett értékelniük aszerint, hogy mennyire értenek egyet az alábbi állításokkal:

1. *A tanuló minden lényeges információt elmondott.*
2. *A tanuló maximálisan felkészült volt.*
3. *A tanuló felelete meggyőzött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti.*
4. *A tanuló inkább bemagolta a tananyagot, mintsem megértette azt.*

Az állítások után egy rövid (egy-két mondatos) indoklást kellett írniuk az értékelésükről – ez utóbbi volt a kérdőív egyetlen nyílt végű kérdése.

Ezt követően egy általánosabb értékelés következett a tanuló személyiségével, tantárgyhoz való viszonyával, pontosabban a tanár ezekről alkotott elképzeléseivel kapcsolatosan. Ám az előzőekhez képest annyi változás történt, hogy az ötfokú skála mellett megjelent egy új válaszlehetőség, a „nem tudom eldönteni” opció (ennek okáról l. 3.1.3. pont).

Ebben a részben az alábbi állítások szerepeltek:

1. *Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat.*
2. *Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat.*
3. *A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek.*
4. *A felelő az osztály egyik legjobb tanulója.*
5. *A felelő jó magaviseletű gyerek.*
6. *A felelő szorgalmas diák.*

A próbamérés eredményei azt mutatják, hogy nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepe az első, szituatív értékeléssel kapcsolatos válaszok alapján jeleníthető meg a leginkább. A másik, tanuló tantárgyhoz való viszonyával és személyiségével kapcsolatos válaszok inkább a nyelvi diszkriminációt mint a tanulmányi eredményesség szempontjából megjelenő általános hátrányt szemléltetik.

5. Összegzés helyett:

a legfőbb tanulságok és a szükséges módszertani korrekciók

A kapott adatok és észrevételek⁹ fontos tanulságokkal szolgáltak a módszer további alkalmazásának a tekintetében. Az elsődleges finomítások a hangfelvételeket érintik, de kiterjednek más módszertani elemekre is. Összességében a következő lényegi változtatásokat kell eszközölni a továbbiakban:

1. A hangfelvételeket újra kell venni leginkább azért, mert:
 - a) a korlátozott és kidolgozott nyelvhasználat különbségei kevésbé jelennek meg egyes feleletek esetében, valamint
 - b) a megértés/magolás szempontja, amelyet a mondatok sorrendjével és a példákkal hoztak összefüggésbe az adatközlők, túlságosan fontos szempont volt az értékelésben.
2. Kevesebb hangfelvételt kell használni, mivel az adatközlők számára túlzottan megterhelő a 6 felvétel egyesével történő meghallgatása és értékelése.
3. A felelet érdemjeggyel történő értékelése után közvetlenül kell kérni az indoklást, kiegészítve egy „nem szeretném indokolni” lehetőséggel. Az ötfokú skálát négyfokúra csökkenteni, mivel a „nem tudom eldönteni” lehetőség miatt többnyire feleslegessé válik a középítő érték.

⁹ A témavezetői és saját észrevételek mellett a kutatásban részt vevő hallgatók megjegyzései, észrevételei is rendkívül releváns tanulságokkal szolgáltak.

4. Esetlegesen új állításokkal is kiegészíteni a kérdőívet, például az összeszedettségre, pontosságra, a megtanultak gyakorlati alkalmazására irányuló állításokkal.

A vizsgálattal egyértelműen beigazolódott az a hipotézis, amely szerint a nyelvi alapú diszkrimináció jelen van a pedagógiai értékelésben, még ha ez egyelőre csupán a pedagógusjelöltekre vonatkozatható. A vizsgálat eredményei egyértelműen azt mutatták, hogy a beszédprodukciónban fellépő nyelvi hátrány nyelvi diszkriminációhoz vezet a pedagógiai értékelésben, különösen, ha a nyelvi hátrány ket-tős természetű, azaz a nyelvhasználati módban (korlátozott) és nyelvváltozatban (nem standard) is jelentkezik.

A vizsgálatban használt módszert először 2016. október 26. és november 1. között, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Karán próbáltam ki. A vizsgálatban 50 óvopedagógus vagy magyartanári szak-kal rendelkező hallgató vett részt. Közülük csupán öten tanítottak: ketten-ketten alapiskola (Magyarországon: általános iskola) alsó vagy felső tagozatán, illetve egyikőjük egy gimnáziumban. A nemek arányát tekintve a nők voltak jelentős többségben a férfi pedagógusjelöltekkel szemben: 42 nő (84%) és mindössze 8 férfi (16%) töltötte ki a kérdőívet.

Minden esetben – a tantárgy szeretetétől kezdve a tanuló szorgalmasságáig – a minden információt tartalmazó, de nem standard nyelvváltozatú és korlátozott nyelvhasználatú feleletet ítélték meg legkedvezőtlenebbul a pedagógusjelöltek. Viszont a standard nyelvváltozatban elhangzó feleleteket (vagy inkább felelőket) szinte minden esetben kedvezőbben ítélték meg annál, mint ahogy azt a felelet tartalma indokolta volna. Annak ellenére, hogy az adatközlőknek a vizsgálatnál lehetőségük volt a „nem tudom eldönteni” lehetőséget választani a tanuló személyiségével kapcsolatos kérdéseknél, átlagban csupán a pedagógusjelöltek egyne-gyede élt ezzel egy-egy állítás kapcsán. Ezekben az esetekben is javarészt a nem standard feleleteknél jelölték be ezt az opciót és legkevésbé a standard minden információt tartalmazó feleletnél. Mindebből következik, hogy a pedagógusjelöl-tek többsége úgy véli, hogy egy mindössze egy percig tartó feleletből képes meg-állapítani az adott tanuló egyes tanulással kapcsolatos személyiségjegyeit (pl. jó gondolkodású, jó magaviseletű, érti vagy szereti a nyelvtant).

A leginkább tanulságos adat, hogy a pedagógusjelöltek 38%-a egy teljes jeggyel rosszabbat adna annak a tanulóknak, aki nem a standard nyelvváltozatban és nem kidolgozott nyelvhasználati módban felel, annak ellenére, hogy a gyer-mek tökéletesen tudja és elmondja az aktuális tananyagot. Ezzel ellentétben, ha a tanuló nem mond el minden lényeges információt, ám a standard nyelvváltozatot és a kidolgozott nyelvhasználatot elsajátította és használja, akkor minimum egy jeggyel jobbat kapna a leendő pedagógusok 44%-ától. Ez a tendencia ennél is erő-teljesebben jelent meg a későbbi, magyarországi és szlovákiai magyar, immáron nemcsak pedagógusjelölteket érintő, hanem magyart tanító pedagógusokra is ki-terjedő vizsgálat részeredményeire vonatkoztatva is. A jelenleg folyamatban lévő kutatás adatai azt mutatják, hogy a magyarországi pedagógusok (94 fő) 40%-a, míg a szlovákiai magyar pedagógusok 46%-a adna egy jeggyel rosszabbat, ha

a tanuló felelete nem standard és nem kidolgozott. Ugyanakkor, ha a felelet standard és kidolgozott, 66% és 78% ad minimum egy érdemjeggyel jobbat – a hiányzó tartalmi elemek ellenére.

Összességében tehát a módszer alkalmas a nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatára, így – a finomításokat és korrekciós lépéseket követően – jelenleg egy nagyobb minta bevonásával folytatódik. Ennek eddigi adatai ugyanazt az eredményt mutatják, mint a próbamérés eredményei: a nyelvi diszkrimináció jelen van a magyar nyelv és irodalom tantárgyat tanító pedagógusok értékelésében.

SZAKIRODALOM

- Bernstein, Basil 1971. *Class, codes and control*. Volume I.: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. Routledge and Kegan Paul, London–New York.
- Bernstein, Basil 1977. *Class, codes and control*. Volume III.: Towards a Theory of Educational Transmissions. Routledge and Kegan Paul. London–New York.
- Bradley, Robert H – Corwyn, Robert F. 2002. Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology* 53: 371–99.
- Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos 2005. A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új pedagógiai szemle* 55/7–8: 4–17.
- Davies, A. Winifred 2006. Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: Neuland, Eva (ed.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt, Peter Lang, 483–91.
- Derdák Tibor – Varga Aranka 2008. *Az iskola nyelvezete – idegen nyelv*. [URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00025/pdf/07.pdf> – 2017. április 16.]
- Fenyvesi Anna 2012. Nyelvi attitűdök kisebbségi kontextusban. Erdélyi, vajdasági és felvidéki magyar diákok viszonyulása anyanyelvükhöz, az államnyelvhez és az angolhoz. In: Hires-László Kornélia – Karmacsai Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. Tinta Könyvkiadó–Hodinka Antal Intézet, Budapest–Beregszász, 243–50.
- Garvin, Paul 1993/1998. A nyelvi sztenderdizáció. In: Tolcsvai Nagy G. (szerk.): *Nyelvi tervezés. Tanulmánygyűjtemény*. Universitas, Budapest, 87–99.
- Giddens, Anthony 2008. *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Heltai János Imre 2016. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr* 140: 407–27.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor 2008. A szegénység átörökítésének közvetlen és rejtett csatornái. In: Sallai Éva (szerk.): *Társadalmi egyenltlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznu Társaság, Budapest, 135–42.
- Kiss Jenő 1996. A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* 92: 138–51.
- Kiss Jenő 1999. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr* 123: 373–81.
- Kontra Miklós 2005. *Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni?* [URL: http://web.unideb.hu/~tkis/kontra_lingvicizmus.htm – 2017. május 1.]
- Kožík Diana 2004. A nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok a szlovákiai magyar pedagógusok néhány csoportjában. In: Lanstyák István – Menyhárt József (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről II*. Kalligram. Pozsony. 93–124.
- Labov, William 1972. *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Lanstyák István 2011. *A nyelvi ideológiák néhány általános kérdéséről*. [URL: http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvi_ideol_alt_kerd.pdf – 2017. április 19.]
- Lanstyák István 2015. A standardizálás mint nyelvalakító tevékenység. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 17: 27–56.

- M. Nádasi Mária 2002. Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 6/7: 84–93.
- Macha, Jürgen 1995. *Regionalsprachlichkeit und Korrektur in der Grundschule*. Der Deutschunterricht 47: 78–83.
- Mackie, Diane M. – Smith, Eliot R. 2004. *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Menyhárt József – Presinszky Károly – Sándor Anna 2009. *Szlovákiai magyar nyelvjárások*. Konstantin Filozófus Egyetem: Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- Moran, Seana – Kornhaber, Mindy – Gardner, Howard 2006. *Orchestrating Multiple Intelligence*. *Educational Leadership* 64/1: 22–7.
- Nemzeti alaptanterv 2012. [URL: <http://www.magyarokozlony.hu/pdf/13006> – 2017. október 17].
- Ollé János – Szivák Judit 2008. Osztályozás, értékelés. In: Réthy Endréné (szerk.): *A tanítás-tanulás hatékony szervezése*. Educatio, Budapest, 216–31.
- Pap Mária – Pléh Csaba 1972. A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság* 2: 52–8.
- Rosch, Eleanor 1977. Human categorization. In Neil Warren (ed.): *Advances in cross-cultural psychology (Vol. 1)*. Academic Press, London, 1–49.
- Ranschburg Ágnes 2004. Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. *Új Pedagógiai Szemle* 54/3: 52–68.
- Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez*. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné – Vámos Ágnes 2006. *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. [URL: <http://mek.oszk.hu/05400/05467/05467.pdf> – 2017. április 20.]
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Kisebbségi Adattár VIII. Budapest.
- Szabó Éva 1993. A vizsgáztatással összefüggő pszichológiai ismeretek. In: Golnhofér Erzsébet – M. Nádasi Mária – Szabó Éva (szerk.): *Készülünk a vizsgáztatásra*. PSZMP – Korona Kiadó, Budapest, 22–41.
- Szabó Tamás Péter 2010. Nyelvi hibajavítások tranzakcionális elemzése. In: Illés-Molnár Márta et al. (szerk.): *Féltűn 5*. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola – L'Harmattan, Budapest, 173–87.
- Szabó Tamás Péter 2012. „*Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos*”. A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében. Gramma, Dunaszerdahely.
- Szokolszky Ágnes 2004. *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1998. *A nyelvi norma*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2011. *Kognitív szemantika*. Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- Vančo Ildikó 2015. *A kétnyelvűsítés módjai és az identitás összefüggései*. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – Nyelvtanítás*. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára. Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyitra, 137–52.
- Zoller Melinda 2013: *Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében*. [URL: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf> – 2017. április 11.]

Jánk István

doktorandusz

Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nyitra

SUMMARY

*Jánk, István***Limits and possibilities of investigating linguistic discrimination**

It is a linguistic and pedagogical axiom that children entering public education have different linguistic backgrounds. We also know that children's linguistic backgrounds could become a source of benefits and disadvantages if the teacher cannot handle them properly. When students are favoured or disfavoured by the teacher due to their language use and/or the language variants they speak, we talk about linguistic discrimination. My research intends to prove that linguistic discrimination is not only present in education, but it also has a significant role in the enforcement of studies. – I have developed a new method to demonstrate the presence and the degree of linguistic discrimination. This was necessary because conventional methods were not suitable for measuring the phenomenon. In the paper I introduce the method and summarize the conclusions gained from a pilot study.

Keywords: language diversity, language use, language variant, standard and non-standard, language disadvantage, linguistic discrimination, pedagogical evaluation.