

JÁNK ISTVÁN

MAGYARTANÁROK NYELVI ELŐÍTÉLETESSEGE HATÁRON INNEN ÉS TÚL

Bevezetés

A beszélőknek a különböző nyelvváltozatokhoz való viszonyával, attitűdjével számos szociolingvisztikai kutatás foglalkozott az elmúlt évtizedekben, azonban a pedagógusokat ilyen célzattal vizsgáló kutatások száma jóval csekélyebb. Azok a vizsgálatok, melyek mégis kimondottan erre tesznek kísérletet (l. pl. Kovács 2014; Kožík 2004; Lakatos 2010) látszólag ellentétes nyelvi attitűdökről árulkodnak: a nyelvjárásokat a pedagógusok értéknek tartják (legalábbis elméletben), mégis hibaként kezelik, javítják használatukat. Ezzel párhuzamosan a sztenderd nyelvváltozatnak nagyobb, eszményi értéket és magasabb presztízst tulajdonítanak, mint a többi nyelvváltozatnak, ezt a tanórákon gyakran nyíltan éreztetik a preskriptív szemlélet és a felcserélő módszer alkalmazásával. A sztenderdtől való eltérést kijavítandó hibaként kezelik – annak ellenére, hogy a nyelvjárásokról mint megőrzendő értékről nyilatkoznak és a standardot nem feltétlen sorolják a legszebb, legértékesebb nyelvváltozatok közé. Ennek a látszólagos paradoxonnak a magyarázata valószínűleg az, hogy a pedagógusok (és jó eséllyel a nyelvhasználók is) elméleti szinten elsajátították ugyan a deskriptív-kontrasztív nyelvészeti szemléletet, ám azt a gyakorlatban csak kevésbé tudják alkalmazni. Tisztában vannak azzal, hogy a nyelvjárások megbélyegzése nem helyénvaló, ezt sok esetben hangoztatják is, ám a mindennapokban nem ennek megfelelően járnak el.

A fentiek fontos tanulsága, hogy a pedagógusok mindennapi tevékenységében, a tanulási-tanítási folyamatban a nyelvi előítéletesség meghatározó szereppel bír. Többek között ennek – a korábbiaktól eltérő módszerrel történő – bizonyítására vállalkoztam 2017 és 2018 között összesen négy ország több mint 500 leendő és gyakorló magyar szakos pedagógusának bevonásával (vö. Jánk 2018). A kutatásom elsődleges célja a nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai értékelésben való megjelenésének és jelentőségének a vizsgálata volt, ám a kutatás nagyon fontos eredményeket hozott a nyelvi előítéletesség szempontjából is. A dolgozatban ezek ismertetésére kerül sor, ám a terjedelmi korlátok miatt csupán egyfajta rövid áttekintést, mintsem részletes elemzést közlök.

Elméleti háttér

Az attitűd olyan kognitív reprezentáció, amely az egyén adott személlyel, csoporttal, dologgal vagy tettel kapcsolatos értékeléseit, értékelő viszonyulást, tartós beállítódását fogalmazza meg. Ennek megfelelően a nyelvi attitűd az egyén nyelvekkel, nyelvváltozatokkal, nyelvi jelenségekkel, illetve azok használóival szembeni beállítottságát, az azokhoz való viszonyulását, vélekedését jelöli, vagyis hogy egy adott nyelvre, nyelvváltozatra, valamint azok használóira hogyan, milyen módon – mennyire kedvezően, pozitívan/kedvezőtlenül, negatívan – reagálnak a nyelvhasználók (Domonkosi 2007; Kiss 1995: 135; Trudgill, 1997: 58). A meghatározás előrevetíti, hogy a nyelvi attitűd elemi jelentőségű mind társadalmi, mind oktatási szinten, hiszen szorosan összetartozik egy másik nyelvészeti terminussal, a nyelvi hátránnyal és nyelvi előnnyel.

A tanulók közötti különbségek egyike a nyelvi különbség: az otthon elsajátított alapnyelv, a nyelvi repertoár egyes elemeinek különbsége. Ez 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. Azonban az egyes feladatok megoldásához szükséges nyelvi ismeretekkel, készségekkel nem mindegyik gyerek rendelkezik, mivel nyelvi szocializációja során nem mindegyikőjük sajátította el ezeket. Továbbá, ha a tanuló nem ismeri jól az adott nyelvváltozatot, értési problémái lehetnek, és még ha ismeri is, de nem alapnyelvként, stigmatizálódhat nyelvileg (Sándor 2001; 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/vagy 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 többségi társadalom számára normaként funkcionáló, elvárt nyelvhasználatához képest, illetve adott regiszter(ek) ismeretének a hiánya (M. Nádas 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, s egyáltalán tisztában van-e ezzel a problémával. Amennyiben ugyanis a tanulók közötti nyelvi különbséget a pedagógus nem veszi figyelembe, a nyelvi hátrány nyelvi alapú diszkriminációt eredményezhet.

Azonban azt is látnunk kell, hogy a nyelvi hátrány megléte – önmagában és elméleti szinten – még nem feltétlen vezet diszkriminációhoz, bár kétségtelenül

előfeltétele annak. A nyelvi hátrány ugyanis „csak” lehetséges alapja – a szociológiai és pszichológiai értelemben vett – az előítéletnek és sztereotípiának, ami a diszkriminációhoz elvezet, ugyanis „míg az előítélet attitűdökét és véleményeket foglal magában, a diszkrimináció egy másik csoport vagy személy iránt ténylegesen tanúsított viselkedést jelent” (Giddens 2008: 381). Vagyis a nyelvi hátrányhoz először is nyelvi értékítéletnek, sztereotípiának (pl. nyelvi standardizmus) kell társulnia, majd ennek a viselkedésben kell megnyilvánulnia ahhoz, hogy nyelvi alapon történő diszkriminációról beszélhessünk. Ennek következtében a nyelvhasználó, jelen esetben a pedagógus nyelvi attitűdjét még önmagában nem tekinthetjük nyelvi alapú diszkriminációnak, csakis akkor, ha az a pedagógus tevékenységében, viselkedésében (visszajelzéseiben, értékelésében) jelenik meg (vö. Giddens 2008: 380–385; 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 tanulónál 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 érdemjegybe. 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, a pedagógus attitűdjén túl figyelembe kell vennünk az ő tényleges viselkedését is, ami a gyermek nyelvi produkciójára adott visszajelzések (azaz a tanár nyelvi produkciója) által lehetséges. Éppen ezért a vizsgálat a gyermek nyelvi (azon belül szóbeli) produkciójában megmutatkozó nyelvi hátrányra fókuszál a pedagógiai értékelés szummatív (azon belül a szóbeli feleletés) formájának kontextusában.

A kutatás módszeréről

A kutatásban alkalmazott módszer eredeti változata 2016-ban lett kidolgozva (a hagyományos mérési eszközök nem voltak alkalmasak a jelenség vizsgálatára), majd ugyanebben az évben került sor tesztelésére, a próbamérés elvégzésre. A 2016-os próbamérést követően a módszer több módosításon és finomításon esett át, ezután valósult meg a nagymintás mérés 2017 és 2018 között (részletesen I. Jánk 2017, 2018).

A vizsgálatához egy *verbal guise* módszerhez hasonló vagy annak egy módosított változataként felfogható új módszert dolgoztam ki, ami kifejezetten a nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség pedagógiai értékelésben betöltött

szerepének mérésére alkalmas. A módszer lényege, hogy a vizsgált pedagógusoknak különböző nyelvhasználati módban és különböző nyelvváltozatban elmondott feleleteket kell értékelniük egyrészt osztályzatokkal, másrészt különféle szempontok mentén.

Az adatközlők (miután kitöltötték az alapadataik felvételére szolgáló háttérkérdőívet) először azt az utasítást kapták, hogy olvassanak el egy rövid, magyar nyelvtan tantárgyból származó (pl. az ige vagy a főnév fogalmára vonatkozó) tananyagrészletet, majd ezt véve alapul értékeljenek egy diákok által – a tananyagrészlet alapján – elmondott feleletimitációt tartalmi, azaz tárgyi tudás szempontjából. Ez megisméltődött többször a vizsgálat során, más-más tananyagrészletekkel és hangfelvételekkel. Minden egyes tananyagrészletet (alapszöveg) tehát egy felelet (hangfelvétel), majd egy értékelő rész (kérdőív) követett. A kérdőíves részben a tanulót kétféle módon kellett a pedagógusoknak értékelniük: a tanuló konkrét verbális produkciójára, illetve a pedagógiai folyamaton belül lényeges tulajdonságokra (pl. szorgalom, tantárgy szeretete) vonatkozóan. Az előbbiben nem, az utóbbiban viszont választhatták a „nem tudom eldönteni” lehetőséget. Ez azért lényeges, mert az ilyen típusú vizsgálatoknál az adatközlő kikényszerített 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, amit tudományos szempontból a leginkább kedvezőnek, kívánatosnak tartunk.

A kutatáshoz létrehozott hangfelvételek feleleteket imitálnak: több gyermekkel lettek felvéve, előre megírt szöveg alapján, azt az instrukciót adva a gyermekeknek, hogy próbáljon minél hitelesebb, feleletszerű megnyilatkozást produkálni. A feleletimitációk tartalmát, melyeket a kutatás során a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek értékelniük kellett, a következő három független változó mentén határozhatjuk meg:

1. nyelvváltozat: standardban vagy nyelvjárásban (konkrétan: keleti palócban) beszélő gyermek;
2. nyelvhasználati mód: milyen nyelvhasználattal/nyelvhasználati módban (mondathosszúság és -szerkesztés, önisméltés és változatos szóhasználat szerint);
3. tartalmazott lényegi információk mennyisége: a szövegben lévő lényegi információkból mennyit említve (mindet vagy csupán 60%-át) mondta el a tananyagot.

Az 1.) nyelvváltozat független változó a standardizáltságot, vagyis a standardnak való megfelelést jelöli. Egyik esetben standardban beszélő, míg a másik esetben nyelvjárásban, keleti palócban beszélő gyermektől származik a felvétel. Jelen vizsgálatnál a hangfelvételek két 12-13 éves – egy szlovákiai és egy magyarországi magyar – kislány „felelt”, akik hasonló jellemzőkkel bírtak

hangbeli adottságok tekintetében¹. A szlovákiai magyar gyermek keleti palóc nyelvjárásban, míg a magyarországi a magyarországi standardnak megfelelő nyelvváltozatban beszélt. Ennek oka, hogy a nyelvjárás és standard nyelvváltozat közötti különbségek a keleti palóc nyelvjárásban rendkívül markánsan jelennek meg².

A 2.) *nyelvhasználat kidolgozottsága* változónál a korábbi kutatások (l. pl. Bernstein 1977; Pap-Pléh 1972; Réger 1990) eredményei mentén modelleztem a kétfajta – kidolgozott és korlátozott – nyelvhasználati módot (kódot). Ennek megfelelően a mondatok hosszúsága és a változatos szóhasználat változik a felvételékben e szempont szerint. A korlátozott nyelvhasználati mód rövidebb, többnyire tömönmondatokat 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* pont az alapszövegből visszamondott releváns információkat jelöli. Ennek mentén szintén két esetet modelleztem: minden információt tartalmazó (információk mennyisége 100% – hiányzó információk száma: 0), illetve nem minden információt tartalmazó (információk mennyisége 60% – hiányzó információk száma: 4) feleletet.

A válaszadóknak mindkét mérés során kétféle értékelést kellett végezniük a feleletre vonatkozóan. Elsőként egy szituatív értékelést, ami a felelet érdemjeggyel történő osztályozását, ennek szöveges indoklását, valamint a konkrét feleletre vonatkozó állításokat, értékelését jelentette.

A második egységben egy általánosabb értékelés következett a tanuló személyiségével, tantárgyhoz való viszonyával, pontosabban a tanár ezekről alkotott elképzeléseivel kapcsolatosan. A pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek hat, a tanulóra vonatkozó állításról kellett eldönteniük, hogy mennyire tartják igaznak vagy sem. Az egyes állítások értékeléséhez egy négyfokú (1 – egyáltalán nem igaz; 2 – többnyire nem igaz; 3 – többnyire igaz; 4 – teljes mértékben igaz) skála állt rendelkezésükre, ami kiegészült a már említett „nem tudom eldönteni” lehetőséggel. A hat állítás közül az első kettő a feleletet elmondó tanuló magyar nyelvtan tantárgyhoz való viszonyára vonatkozott, az alábbi formában:

1. Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat.
2. Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat.

1 A hangmagasság és hangszín hasonlóságának megállapítása kollégák és kívülálló személyek véleménye alapján történt, több különböző kisgyermektől származó felvétel megítélései alapján.

2 Ezen nyelvjárás markerek közül a leginkább jellemzők (pl. a zárt *ë*: nyílt *e* fonémaelentét, labiális *ã* fonéma; illabiális *ã* – *vö*. Rási ebben a kötetben) mindegyike szerepelt a hanganyagokban.

Az ezután következő négy állítás pedig inkább a tanuló azon tulajdonságaira, melyek a tanulás-tanítás folyamatában általánosságban meghatározóak:

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 fenti hat állítás mindegyikében közös, hogy egy egy perc hosszúságú feleletből nem lehet (objektívan) megállapítani az igazságtartalmukat. Nem tudhatja az adatközlő, hogy a diák mennyire szereti a nyelvtant, mennyire jó a gondolkodása vagy mennyire jó magaviseletű, hiszen ehhez nem álltak rendelkezésére információk. Csupán a szófajok valamelyik csoportjáról hallott egy rövid, valamilyen nyelvváltozatban és nyelvhasználatban elhangzó feleletet.

Mindezek tükrében elmondható, hogy a „nem tudom eldönteni” válaszok fordítottan arányosak a szociolingvisztikai és neveléstudományi értelemben vett kedvező eredménnyel: minél több ezen válaszok aránya, annál kedvezőbb az eredmény nyelvészeti és pedagógiaiilag. Ugyanis minél többen választották ezt a lehetőséget, annál kevésbé áll fenn nyelvi előítéletesség, negatív nyelvi attitűd a pedagógusok és pedagógusjelöltek részéről. Ha viszont a „nem tudom eldönteni” válaszok száma alacsony, akkor az előítéletesség magas szintű. Az előbbieket mellett természetesen rendkívül fontos, hogy az egyes feleletekre vonatkozóan hogyan alakult a négyfokú skálán történő értékelése a tanulóknak.

4. Eredmények: a nyelvi előítéletesség mértéke és mélysége

A kutatásban négy ország – Magyarország (216 fő), Szlovákia (128 fő), Románia (108 fő) és Ukrajna (50 fő) – magyartanárai, tanítói, valamint az ezeken a szakokon tanuló hallgatók vettek részt, ami pontosan 502 hazai és határon túli magyar nyelv és irodalmat tanító pedagógust és pedagógusjelöltet jelent összesen. Az adatok elemzésénél (a Google-kérdőív elemzőrendszerén, illetve az Excel programon kívül) az IBM SPSS statisztikai programot használtam.

A kutatásban részt vevő 502 adatközlő átlagosan legalább fele (az ukrainai mintánál: kétharmada) vélte úgy, hogy képes következtetéseket levonni egy egyperces tantárgyi felelet alapján arra vonatkozóan, hogy a felelő mennyire szereti a nyelvtan tantárgyat (1. állítás). Ez legjobban a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú, ámde hiányos feleletet produkáló tanulónál volt jellemző, akiről szignifikánsan ($p < 0.005$) nagyobb arányban feltételezték, hogy szereti a nyelvtan tárgyat, mint az összes többiről. A pedagógusok kb. egyharmada teljes mértékben meg volt győződve erről, míg több mint felük többnyire igaznak tartotta az állítást. A legkevésbé ugyanezt a nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználattal, tartalmilag hibátlanul felelő tanulóról feltéte-

lezték a pedagógusok és -jelöltek. A második legkedvezőbb megítélést a két szintén kidolgozott nyelvhasználatú tanuló kapta (a kettő között nem volt statisztikailag szignifikáns eltérés). Ez arra enged következtetni, hogy a kidolgozott nyelvhasználat a legmeghatározóbb szempont a tantárgy szeretetével kapcsolatos nyelvi előítéleteknél.

A nyelvi előítéletesség mértéke a magyar nyelvtan értésére vonatkozó (2.) állításnál volt a legmagasabb az összes közül. Egyfelől: a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek több mint háromnegyede (részmintától függően: 75-85%) minden egyes felelet esetében megítélte a felelőknek eme tulajdonságát (hiába nem volt hozzá reális alapja). Másfelől a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek ezen háromnegyede a többinél lényegesen kedvezőbben a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú felelőt értékelte (hiába voltak hiányosságok nála tárgyi tudás szempontjából), szignifikánsan ($p < 0.005$) kedvezőtlenebbül pedig ismét a nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználatú felelőt. Az állítás kapcsán megjegyezendő, hogy a nyelvváltozat volt meghatározó: elsősorban a standard feleletek érték el kedvező megítélést szemben a nyelvjárásiakkal (a nyelvhasználat itt kevésbé volt jelentős).

Szintén nagy mértékű nyelvi előítéletesség mutatkozott „a felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek” (3.) állításnál. Az adatközlők átlagban 70-80%-a megítélte a tanuló gondolkodását a rövidke felelet alapján, aminek eredménye ugyanaz lett, mint az előző két esetben. A standardban, kidolgozott nyelvhasználatú tanulókat ítélték meg a legkedvezőbben az adatközlők, méghozzá rendkívül nagy különbséggel a többi tanulóhoz képest. A tartalmi tudásnak megfelelő értékelés ellentettje érvényesült: azt tartották kimondottan jó gondolkodásúnak, aki tartalmi szempontból az egyik leggyengébb feleletet produkálta, míg azt a legkevésbé jó gondolkodásúnak, aki tartalmilag tökéletesen felelt – csak nem az eszményinek vélt nyelvhasználat és nyelvváltozat használatával.

Részben ugyanez a mintázat jelentkezett „a felelő az osztály legjobb tanulója” (4.) állítás esetében is, azzal a különbséggel, hogy itt megközelítőleg kétszer annyian (35-50%) választották a „nem tudom eldönteni lehetőséget” az egyes feleleteknél. Habár a nyelvi előítéletesség a „nem tudom eldönteni” válaszok mennyiségének növekedésével párhuzamosan csökkent, viszont a legjobb és legrosszabb megítélés ugyanarra a két felelőre vonatkozott, mint a korábbiakban, méghozzá még élesebb különbségeket eredményezve. A leendő és gyakorló magyartanárok a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú felelőről feltételezték a leginkább (44,4%-ban), hogy egyértelműen az osztály egyik legjobbja – ez az arány nagyjából megegyezik az összes többi feleletre együttesen ezt válaszolók arányával. A nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználatú felelőt az előbbinél 37%-kal kevesebben gondolták eminens tanulónak – hiába készült fel tökéletesen, szemben az ötödik felelővel.

A nyelvi előítéletesség mértéke a tanuló magaviseletére vonatkozó (5.) kijelentésnél volt a legalacsonyabb az összes állítás közül, amennyiben a „nem tudom eldönteni” válaszok arányát vesszük alapul. A pedagógusok és pedagóg-

gusjelöltek kb. 50-60%-a élt ezzel a lehetőséggel. Viszont azok, akik nem ezt választották, újra a standard és kidolgozott nyelvhasználatú tanulóról feltételezték a leginkább, a többi felelethez képest szignifikáns ($p < 0.001$) mértékben, hogy a magaviselete (is) kimondottan jó, a két korlátozott nyelvhasználatú tanulóról pedig a legkevésbé.

Az utolsó, a diák szorgalmával kapcsolatos állítás eredményei ismét erős nyelvi előítéletességről árulkodnak, ugyanis az adatközlők nagyon kis arányban (20-35%-ban) választották a „nem tudom eldönteni” opciót. Tehát a jelentős részük úgy vélte, hogy képes egy rövid felelet alapján a tanuló szorgalmára következtetni. Ezúttal leginkább a nyelvjárásban és kidolgozott nyelvhasználatban felelő tanulót vélték szorgalmasnak, aki valóban elmondott mindent a megtanulandó anyagrészből. Mindazonáltal ez a diák hasonló megítélés alá esett, mint a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú felelő, akinek a felelete hiányos volt: szignifikáns eltérés nem volt közöttük ($p = 0.402$), ellentétben e kettőt az összes többivel összevetve. A felelő szorgalmával kapcsolatos nyelvi alapú előítéleteiket mindezek alapján nem igazán különíthetjük el a nyelvváltozat vagy nyelvhasználat szerint. Ellenben azt ismét kijelenthetjük, hogy a kettős természetű nyelvi előny felülírja a tárgyi tudás mértékét, még egy olyan tulajdonság esetében is, mint amilyen a szorgalom. A másik oldalról a kettős nyelvi hátrány esetében történik meg ugyanez, csak épp fordítottan: a feleletben foglalt tudásmennyiség kevéssé számított a pedagógusoknál és pedagógusjelölteknél, mint az a tény, hogy a gyermek nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználatú felelt (tartalmilag hibátlanul).

5. Összegzés

A kutatásom célja a nyelvi alapú diszkrimináció és a nyelvi előítéletesség pedagógiai értékelésben történő megjelenésének a bizonyítása, illetve e két jelenség mértékének, súlyának a feltárása volt. Ehhez négy ország 502 pályán lévő és leendő magyartanárát vontam be egy 2017 és 2018-as között zajló kutatásba, melynek eredményeiből egyértelműen kiderült, hogy a magyartanárok rendkívül előítéletesek és diszkriminatívak nyelvileg mind Magyarországon, mind a környező országokban. Dolgozatomban a nyelvi előítéletességre vonatkozó néhány eredményt közöltem, melyek a következőkben foglalhatóak össze.

A korábban bemutatott felelővel kapcsolatos állítások – melyek értékelésénél minden esetben lehetőségük volt az adatközlőknek a „nem tudom eldönteni” opciót választaniuk – egyértelműen igazolták, hogy a nyelvi előítéletesség nagymértékben jelen van a vizsgált pedagógusoknál. Ezt egyrészt a „nem tudom eldönteni” válaszok alacsony száma bizonyítja, ami csupán egyetlen állításnál haladta meg az 50%-ot: a tanuló magaviseletével kapcsolatosan érezték úgy a legkevésbé a pedagógusok, hogy képesek lennének arra vonatkozó következtetéseket levonni.

Mindazonáltal az összes többi állításnál jóval magasabb volt azok aránya, akik azt feltételezték, hogy képesek egy mindössze egyperces felelet alapján megítélni a tanuló különféle tulajdonságait, személyiségjegyeit. Az összes mintában a leendő és pályán lévő magyartanárok átlagban 60-65%-a gondolta úgy, hogy az adott felelőről képes megállapítani, hogy az osztály legjobb tanulói közé tartozik-e vagy sem. A nyelvtan szeretetére vonatkozóan kb. 70-75% (kivétel: romániai minta, ahol 50-60%), míg a nyelvtan értésével, a tanuló gondolkodásával, valamint a tanuló szorgalmával kapcsolatosan nagyjából 75-80% vélekedett ugyanígy.

Az előbbi adatok már önmagukban is nagyon erőteljes nyelvi előítéletességről adnak tanúbizonyságot, az egyes feleletekre lebontva, a skálaértékeket megvizsgálva pedig ez tovább fokozódik. Egyetlen olyan állítás sem volt ugyanis, aminél a leendő és gyakorló magyartanárok ne a standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal felelő diákot ítélték volna meg a legkedvezőbben – a tartalmilag hiányos felelete ellenére. Ahogy olyan állítás sem, aminél a nyelvjárásban beszélő és korlátozott nyelvhasználattal rendelkező tanuló ne a legrosszabb megítélést kapta volna az összes diák közül – hiába produkált tartalmilag tökéletes feleletet.

Az adatok továbbá azt mutatják, hogy egyik (nyelvváltozati) vagy másik (nyelvhasználati) nyelvi hátrány valamelyest mérséklődik, amennyiben valamilyen nyelvi előny (standard nyelvváltozat vagy kidolgozott nyelvhasználat) áll mellette, azonban annyira nem, hogy elérje a kettős nyelvi előny következtében kialakuló pozitív nyelvi előítéletesség szintjét.

A fentiek alapján határozottan kijelenthető, hogy a nyelvi alapú előítéletesség – negatív értelemben éppúgy, mind pozitív előítéletességgként értelmezve – rendkívül meghatározó a magyartanárok és magyartanárijelöltek értékelésében Magyarországon és a határon túli területeken egyaránt. Fontos azonban leszögezni azt is, hogy a pedagógusok többsége jó eséllyel nincs tudatában annak, hogy nyelvileg előítéletes. Nem tudják, hogy a nyelvi markerek, sajátosságok alapján ítélik meg a tanulót számos olyan helyzetben, amikor ezeknek nincs valódi jelentősége. És valószínűleg azzal sincsenek tisztában, hogy ez a fajta értékelési eljárás miért jelent hatalmas problémát oktatási és társadalmi szinten egyaránt.

Irodalom

Bernstein, Basil 1977. *Class, codes and control. Volume III.: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge and Kegan Paul. London – New York.

Domonkosi Ágnes 2007. Attitűd, értékítélet, minősítés: az értékszempont érvényesülése a nyelvi-nyelvhasználati reflexiókban. *Acta Academiae Pedagogicae Agriensis. Nova Series Tom. XXXIV. Sectio Linguistica Hungarica*. 38–54.

Giddens, Anthony 2008. *Szociológia (Második kiadás)*. Osiris Kiadó. Budapest.

- Jánk István 2017. Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle* 27/3: 27–47.
- Jánk István 2018. *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben – négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei* [Doktori disszertáció].
- Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kovács Edina 2014. A tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeinek társadalmi nemi sajátosságai. www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/PDF/kovacs2014_2.pdf
- 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.
- Lakatos Katalin 2010. *Kárpátaljai magyar iskolások nyelvi tudata és attitűdje* [Doktori disszertáció]. doktori.btk.elte.hu/lingv/lakatoskatalin/diss.pdf
- M. Nádas Mária 2002. Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 6/7: 84–93.
- Mackie, Diane M. – Smith, Eliot R. 2004. *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Pap Mária – Pléh Csaba 1972. A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság* 2: 52–58.
- Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Sándor Klára 2001. „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználata. *Replika* 45–46: 241–259.
- Szabó Tamás Péter 2012. *„Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Gramma. Dunaszerdahely.
- Trudgill, Peter 1997. *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. JGyTF. Szeged.
- Zoller Melinda 2013. Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf