
JÁNK ISTVÁN

EGY ANYANYELVI MENTORÁLÁSSAL KAPCSOLATOS PROJEKT (NYELVI) TAPASZTALATAIRÓL¹

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem NYITÍ Magyar Nyelvészeti Tanszék

1. Bevezetés

2020-ban a koronavírus hatására az intézményi keretek között zajló oktatás meglehetősen megváltozott. A tanórák jelentős része a digitális térben valósult meg a legkülönbébb platformokon, s a legkülönbébb alkalmazások, szoftverek, digitális eszközök segítségével. Mindebből azonban számos gyermek nem részesült, nem részesülhetett, mivel a szociális háttere nem tette lehetővé a digitális oktatásra való átállást. Vagy a digitális oktatáshoz szükséges eszköz, vagy az internet-hozzáférés hiányzott, illetve sok esetben az online tanuláshoz szükséges háttér mind szülői, mind tanulói részről. Pedig a szülői irányítás, iránymutatás, valamint az önálló tanulás képessége éppoly fontos a digitális tanítási-tanulási folyamatban, mint maga az internet.

A digitális tanrend rendkívül megterhelőnek bizonyult az oktatási folyamat minden szereplője számára, beleértve az előbb említett szülőket is. Természetesen itt is voltak, vannak különbségek az egyes csoportok, személyek között. A gyermekek esetében ez a csoport az általános értelemben vett hátrányos helyzetű tanulók csoportja, akik minden oktatással foglalkozó szakember és kimutatás szerint a legnagyobb vesztesei a digitális oktatásnak (vö. Balskó 2020; Grád-Kovács 2020; Gyarmathy 2020; Kende–Messing 2020).

A hátrányos helyzetű tanulók természetesen nem elsősorban a digitális oktatás miatt kerültek, kerülnek nehéz helyzetbe. Normál körülmények között, azaz a hagyományos oktatás során is számtalan, a tanulást nehezítő vagy ellehetetlenítő tényezővel kerülnek szembe, melyekkel kortársaik nem vagy legfeljebb elvétve találkoznak (Katz 1993; Fejes 2006). A digitális oktatás e különbségeket tovább mélyíti: aki rossz helyzetben volt, még rosszabb helyzetbe kerül, még nagyobbá válik a lemaradása. Hasonlóan a szociálpszichológiából ismert vakációs veszteség vagy tudásvesztés néven emlegetett jelenséghez – amikor a nyári szünet után a tanulók, elsősorban a rosszabb szociokulturális háttérűek egyszerűen elfelejtik a megtanított (és valószínűleg valójában nem elsajátított) tananyagot, kompetenciákat (Cooper 2003) –, a hátrányos helyzetűek egyfelől sokkal nagyobb mértékben

¹ A tanulmány a „Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíj” című, NTP-NFTÖ-20-B-0041 kódszámú pályázati program szakmai támogatásával készült.

kitettek a fennálló veszélyeknek, másfelől kumulálódnak is a nehézségek. Vagyis a számos alapvető nehezítő körülmény, probléma (ezekről a későbbiekben), amelynek gyökere az otthoni kultúra és életvitel, kiegészül még egy személyes jelenléte nélküli oktatási formával, aminek a fundamentuma pont az a kultúra (lenne), ami már korábban sem segítette elő a gyerek boldogulását. Egyszerűbben megfogalmazva: vajon mennyire lehet sikeres a járványhelyzet miatt bevezetett digitális oktatás egy olyan gyermek esetében, akinél már akkor is problémák léptek föl a tanulásban, amikor még jelenléti oktatás zajlott, mivel az otthoni kultúra kevésbé volt kompatibilis az iskolában elvártaival? Hogy tud egy olyan gyerek sikeresen lenni az otthoni tanulásban, aki egyszoba-konyhás házban él többedmagával?

A külső segítségnyújtás a járványhelyzetben még elemibb jelentőségűvé vált, mint korábban. Az állami segítségnyújtás hiányosságai miatt a problémamegoldás jelentős része különféle szervezetekre, magánszemélyekre hárult. Az egyik ilyen szervezet a Magyar Református Szeretetszolgálat volt, melynek ózdi irodája 2015-től működik és foglalkozik hátrányos helyzetű tanulókkal a *Válaszút – Komplex digitális program a sikeres életpályáért* című projekt keretein belül. E sorok írójának e projektbe sikerült bekapcsolódnia 2020-ban az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének szakmethodikusaként, néhány tanár szakos hallgatóval egyetemben. Jelen tanulmány ezen projekt tapasztalatait, különösen a nyelvi, nyelvtanítási aspektusokhoz kapcsolódókat kívánja megosztani az érdeklődőkkel, ám ennek bemutatása előtt néhány gondolatban feltétlenül szólni kell a hátrányos helyzet jelenségéről, s annak főbb velejáróiról.

2. A hátrányos helyzetről

A *hátrányos helyzet* kifejezés szociálpolitikai fogalomként jelent meg a 60-as évek elején, majd több társadalomtudományi terület átvette azt. Bár a hátrányos helyzet fogalma a jogszabályban és a neveléstudományban is erősen körülhatárolt, a kifejezés használata mégsem egységes. A nevelési és oktatási folyamatokban a hátrányos helyzet fogalmát nagyon gyakran „a kedvezőtlen családi háttér iskolai sikerességet negatívan befolyásoló mechanizmusaival összefüggésben használják” (Kasik–Guti–Gáspár 2014: 49), ami általánosságban elfogadható meghatározás, ám nem ad teljes és pontos képet a jelenségről. Pedagógiai értelemben a hátrányos helyzet egyaránt magában foglalja azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális tényezőket, amelyek egyes tanulók esetében az iskolai előmenetelre, eredményességre kedvezőtlen hatást gyakorolnak (Fejes 2006). Ezeket általában a szociokulturális háttér alkotó összetevőkkel szokták megragadni (l. szociokulturális háttértényezők). Ilyen például a szülők alacsony iskolai végzettsége, ami felvethet olyan banális problémákat, mint a segítségnyújtás hiánya a házi feladatban vagy az olvasás megszerettetésének elmaradása (vö. Bradley–Corwyn 2002). Lényeges, hogy ép (teljes) vagy csonka családból lép be az iskolába a gyermek, ahogy az sem elhanyagolható háttértényező, hogy mekkora ez a család, hiszen az, aki nagyobb családból és rossz anyagi körülmények

közül indul, annak például nagyon gyakran el kell viselnie azt az egyáltalán nem ritka eshetőséget, hogy többen élnek egyetlen pici szobában. Ez az önálló tanulás szempontjából meglehetősen problematikus, különösen, ha több gyereknek van egyszerre órája, ahogy ez a koronavírus alatti otthoni tanulás esetében számos esetben előfordult. Továbbá az sem mindegy, hogy mennyien élnek egy háztartásban, ezzel összefüggésben, hogy mennyi az eltartottak (s eltartott nemcsak a gyerek lehet, hanem az idős nagypapa vagy a beteg férj is) száma, ugyanis ha sok eltartott van egy családban és kevés a jövedelem, akkor az negatívan hat a gyerek iskolai eredményességére nézve (pl. dolgoznia kell vagy sokat segíteni az otthoni teendőkben vagy nem megfelelő az étkeztetése, s ennek következtében fáradt lesz, és kevésbé tud koncentrálni az iskolában).

A fentiek jogszabályi vonatkozása elsősorban az 1993. évi LXXIX., a 1997. évi XXXI. törvény, valamint a Köznevelési törvény (2013) vonatkozó cikkelyeiben, paragrafusaiiban lelhető fel. A jelenleg hatályos *Köznevelési törvény* (2013) szerint az a tanuló hátrányos helyzetű, akinél a következő körülmények közül legalább egy fennál a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultság mellett: vagy a szülő/gondviselő olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan vagy egyáltalán nem biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek; vagy a szülő vagy a törvényes képviselő a gyermek óvodai, iskolai beíratása időpontjában legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik; vagy alacsony a foglalkoztatottsága. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermek esetében az előbbiekből nem egy, hanem legalább kettő áll fenn (illetve a nevelésbe vett gyermek vagy az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt is ide tartozik).

2.1. A nyelvi hátrányos helyzetről

Amint az a fentiekből látszik a hátrányos helyzet több tényezőtől, körülményből adódhat, és ugyanígy többféle gyakorlati realizálódása lehetséges. Az egyik ezek közül az az eset, amikor a hátrány nyelvi formában jelenik meg. Ez azt jelenti, hogy a nyelvhasználónál, aktuálisan a gyermeknél valamiféle eltérés mutatkozik a nyelvváltozat, nyelvhasználat területén, ami hátrányok forrásává válik.

Ahogy a szociológiai és pszichológiai fogalom esetében, úgy a nyelvi értelemben vett mássághoz, különbözőséghez is különféle (nyelvi) előítéletek és sztereotípiák (tágabban szemlélve: különféle nyelvi ideológiák) társulnak. Ennek hatására az adott nyelvi különbség semleges mivolta megváltozik. Annak függvényében, hogy a különféle nyelvi előítéletek és sztereotípiák milyen jellegűek, negatívak vagy pozitívak, a nyelvi másság előnyként vagy hátrányként jelentkezhet. Ez utóbbi a gyakoribb eset, ami annak tükrében kevésbé meglepő, hogy tudjuk, a magyar társadalom nyelvileg (is) meglehetősen normatív és előítéletes (vö. Jánk 2019: 17–23; 194–200).

A nyelvi hátrány meghatározása nagyfokú hasonlóságot mutat a korábban tárgyalt hátrányos helyzet fogalmával. A nyelvi hátrány szociolingvisztikai értelemben (más értelmezési lehetőségekről l. Bartha 2002) olyan, az egyéni verbális repertoárból eredő, külső (társadalmi-kulturális és szocializációs) okokból

származó kommunikációs problémát, ismerethiányt vagy (többségi társadalom számára normaként funkcionáló, elvárt nyelvhasználatához képest) eltérést jelent, amely gátolja a személyiségfejlődést és/vagy a társadalmi érvényesülést. Tehát 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 (vö. M. Nádasi 2002: 84–86; Zoller 2013: 95–96). Ez számtalan módon megvalósulhat az oktatási-nevelési folyamatban. A nyelvi hátrány származhat nyelv(ek)ből (pl. két- vagy többnyelvűség), nyelvváltozattól (pl. dialektus) és nyelvhasználatból (pl. szleng), ha az előbbi megközelítést vesszük alapul. Bármelyik eset is álljon fenn, közös, hogy alapvetően nem maga a jelenség okozza a problémát, hanem az azzal kapcsolatos reakciók (nyelvi előítéletek, attitűdök és diszkrimináció).

A nyelvi hátrány egyik gyakorlati megvalósulási formája, amikor a tanuló verbális repertorája szűkösebb, mint amit az iskola elvár, vagyis a nyelvhasználati eszközei korlátozottabbak több szempontból is. A teljes jelenséget a brit szociológus, Basil Bernstein kódelméletnek, azon belül a nyelvileg hátrányos eszközeget korlátozott kódnak nevezte. Az elmélet a társadalmi osztályhelyzetet, illetve az az által formált – szociálpszichológiai terminológián alapuló – családi szerepviszonyokat kapcsolja össze a kommunikatív nyelvi kódok (nyelvi kommunikáció és közösségi nyelvhasználati módok) formáival, majd azt az iskolai sikeresség/sikertelenségen keresztül visszacsatolja az osztályhelyzethez (bővebben l. pl. Bernstein 1971, 1977, 1981). Ennek sarkalatos összefoglalása egy másik szociológus, Robert Merton (1968) által Máté-effektusnak nevezett jelenség, ami egy bibliai történet nevelési-oktatási folyamatokra való kivetítése, s amely így hangzik: akinek több van, annak még több lesz, akinek kevés, annak még kevesebb. Ez a társadalmi helyzetre visszavezethető nyelvi beszédmódok, kódok különbségei esetében is így van.

A Bernstein-féle kódelmélettel kapcsolatos kritikák (erről összefoglalóan l. pl. Rosen 1974; Bolander–Watts 2009) ellenére az elmúlt évtizedek kutatásai újból és újból visszatértek a kérdésre és az eredeti kiindulópontokra. Nehezen lenne vitatható ugyanis, hogy különbség van a különféle társadalmi háttérű gyerekek nyelvhasználati szokásaiban, nyelvi kifejezőképességében és számos egyéb nyelvi vonatkozásban. A témában végzett hazai és nemzetközi vizsgálatok (pl. Bernstein 1971; Pap–Pléh 1972; Réger 1990) arra a következtetésre jutottak, hogy különbség van a különböző szociális háttérű gyerekek mondathosszúságában, mondatszerkesztésében, önisméltéseinek számában, valamint szóhasználatában. A korlátozott nyelvhasználatra vagy nyelvi kódra ez alapján jellemző, hogy a mondatok rövidek és töredékesek, valamint szerkezetileg egyszerűbbek; a kifejezés sztereotipabb; a szókincs szegényesebb; az egyéni minősítések és az absztrakt jelentésű szavak száma csekélyebb; a melléknevek, határozószók változatos használata jellemző. A kidolgozott nyelvi kódra, nyelvhasználatra mindennek az ellenkezője igaz: bonyolultabb szerkezetű és hosszabb mondatok; gazdagabb szókincs; az egyéni minősítések és az absztrakt jelentésű szavak magasabb száma; a melléknevek, határozószók változatos használata jellemzi.

3. A projektről

A Magyar Református Szeretetszolgálat Alapítványa 2015 óta működtet irodát Ózdon. Egy korábbi pályázat keretében lehetőségük nyílt arra, hogy hátrányos helyzetű fiatalok mentorálását végezzék, kihasználva a 21. század digitális vívmányait és a fiatalok erre való irányultságát. Olyan hátrányos helyzetű fiatalok kerülnek bevonásra, akik a családból jövő külső támogató szolgáltatás és minta hiányában ki vannak téve a pályatévésztes, az iskolai kudarc és ennek kapcsán az iskolaelhagyás és munkanélküliség veszélyének ezáltal a tartós kiszolgáltatottságnak és elszegényedésnek.

A részprojekt neve, melybe jómagam és 12 hallgatóm bekapcsolódott *Válaszút – Komplex digitális program a sikeres életpályáért* címen működik. Ennek célkitűzése ózdi általános iskolákban tanuló 7. osztályos, hátrányos helyzetű tanulóknak a digitális eszközökkel és módszerekkel történő támogatása. Összesen 60 hátrányos helyzetű diák érintett a projektben, akik önként jelentkeztek a programba.

A hallgatók az egyik anyanyelvi nevelés módszertanáról szóló kurzus keretein belül végezték a mentorálást 2020 októbere és 2021 januárja között. A mentorálást megelőzte egy néhány hetes felkészítés, illetve a korábbi szemeszterben egy anyanyelvi nevelés módszertani és technikai részeit tárgyaló kurzus. A kötelező mentorálás heti 45 percet foglalt magában, ám a hallgatók jelentős része ennél jóval több időt töltött hetente a mentoráltakkal. A mentorálás online, leginkább videóhívásos formában zajlott. További kötelező feltétel volt a mentorálási alkalom naplózása, több mint 120 naplóbejegyzés született ily módon.

Az említett naplóbejegyzések több szempont szerint analizálhatóak. Jelen munka azokra a naplórészekre koncentrálnak, amelyek a hátrányos helyzetű mentoráltak nyelvhasználati, nyelvi sajátosságaira reflektálnak.

3.1. Nyelvi, nyelvtanítási tapasztalatok

fentiekben említett naplóbejegyzések szerzői közül szinte mindenki – bár különböző mértékben és mélységben – reflektált valamilyen módon a mentorált tanulóval és/vagy a saját magával kapcsolatos nyelvi, nyelvhasználati sajátosságokra. A reflexiók leginkább a fentebb tárgyalt bernsteini értelemben vett korlátozott kód fogalmához kötődtek, ezeket a teljességre való törekvés igénye nélkül, időrendiséget nem jelezve, az eredeti helyesírást megtartva közlöm az alábbiakban, elsőként a mentoráltak beszédprodukcójára vonatkozó reflexiókra hozva példákat.

(1) [...] a mentoráltam nagyon szűkszavúan kezdett reagálni [...]

(2) [...] mindig csak egyszavas választ kaptam.

(3) A mentoráltam egyébként végig nyitott volt és úgy láttam szívesen válaszol, bár [...] feltűnt, hogy nem olyan választékosan beszélt, hanem rövid, tömör válaszok jellemezték – bár ahhoz képest, hogy egy idegennel beszélt először, tényleg nyitottabb volt az átlagnál.

(4) A mai órán (november 26.) is feltűnt, hogy fogalmazási/kifejezési nehézségei is vannak

(5) megragadta a figyelmem, hogy a szókincséből olyan alapvető szavak is hiányoznak, illetve jelzi, hogy ezt a szót még soha nem hallotta, melyek úgy gondolom alapszintű, mindennapi használatban jelenlévő kifejezések.

(6) Bár az elején felajánlottam neki, hogy tegeződjünk, amit ő el is fogadott, viszont – bár mindig úgy köszönt, hogy szia – ezután is a magázó formát használta.

Az első öt (1–5) idézet egyértelműen a (nyelvileg) hátrányos helyzetű tanulók nyelvhasználati markereire reflektál: a rövid, szerkezetileg egyszerűbb, esetenként töredékes mondatokra, illetve a sztereotipabb kifejezésmódra és a szegényesebb szókincsre. Természetesen ez származhat(na) a két fél, a mentorált és a mentoráló közötti távolságból, azaz a formalitás mértékéből és az intimitás alacsony fokából, ám ennek ellentmond az a tény, hogy nem az első alkalmakra vonatkoznak a reflexiók, illetve a (3) példa jelzi, hogy nem feltétlen csak erről van szó. Továbbá az (5) példa kifejezetten nem ilyen jellegű, a lexikális szintű hiányok forrása nyilvánvalóan nem lehet a két fél között fennálló viszony, s ugyanez nagy valószínűséggel kijelenthető a (4) idézetnél is.

Míg az első három (1–3) példa a szűkszavúságot, tömörséget jelöli ki a reflexió tárgyaként, addig a (4) a fogalmazás és (ön)kifejezéssel kapcsolatos képességeket, az (5) példa a szókincsbeli hiányosságokat, végül a (6) a tegeződés-magázódás kérdését. Ez utóbbi kissé kilóg a sorból, ám mivel több mentor is említette, ezért bekerült a bemutatott példaanyagba. A kérdés ez esetben az, hogy egy 13–14 éves gyerektől mennyire elvárható, hogy következetesen tegeződjön és magázódjon (általánosságban és egy ilyen helyzetben), vagyis, hogy mekkora mértékű metapragmatikai tudatosságról beszélhetünk az ő esetükben (vö. Domonkosi 2002: 39–40, 2019: 335–340). És mennyire jellemző ez a metapragmatikai tudatosság ennek a korosztálynak a hátrányos helyzetű tagjaira?

Az előbbiek mellett jelentős volt azoknak a naplóbejegyzéseknek a száma is, amelyek a nyelvi hátrányhoz kötődnek ugyan, ám a mentor saját nyelvi, nyelvhasználati tapasztalatira, szokásaira reflektált.

(7) Nyelvi szempontból a mentorálás elején azt tapasztaltam, hogy mindent a lehető legegyszerűbben kellett megfogalmaznom a mentoráltamnak, ugyanis nem mindig értette, amit mondtam neki a tananyaggal kapcsolatban. Sokszor ő is a legegyszerűbben válaszolt, de a végére kértem, hogy indokolja is meg a válaszát. Olyanra is volt példa a mentorálások alatt, amikor el kellett neki magyaráznom például, hogy mit jelent az *évtized* szó.

(8) Amikor olvasott, akkor azt tapasztaltam, hogy megfelelő tempóval, hangerővel és kevés hibával olvas egy számára addig idegen szöveget, viszont volt, amit nem értett meg belőle. Sajnos sokszor vissza kellett térni, és újra megbeszélni olyan dolgokat, amiket már előző alkalommal megbeszéltünk. A nyelvtananyaggal kapcsolatban az lett a célom, hogy inkább kevesebbet tanuljunk meg, de azt jobban.

(9) Szerintem nem fogalmaztam bonyolultan, de lehet, hogy következő alkalomkor egy fokkal még egyszerűbben és még lényegretörőbben kellene fogalmaznom.

(10) Sokszor ismételnem kell magam, esetleg átfogalmaznom a mondanivalómat

(11) Meg kell tanulnom kevesebbet átadni, de azt sokkal jobban, tényleg nem a mennyiség, hanem a minőség a fontos.

Az előbbieken közölt példák természetesen szorosan összefüggenek a tanuló nyelvi természetű problémáival, beszédprodukciónak. A (7) és (8) bejegyzés erre explicit reflektál, míg a többi idézett szöveg implicit módon utal. A (7) reflexió esetében a korábban említett szókincsben és a szavak jelentésében mutatkozó hiányokat, illetve a szűkszavúságot tematizálják, s ezek mentén valósul meg a saját nyelvi vonatkozású reflektálás. A (8) bejegyzés az előzőeknél sokkal specifikusabb és különlegesebb, ugyanis a bejegyzést készítő a funkcionális analfabetizmus jelenségét írja le: a tanuló tud olvasni, ám nem érti azt, amit olvas. Az utolsó három (9–11) bejegyzésrészlet mindegyike a gyerek és a pedagógusjelölt által használt nyelv különbségeire reflektálnak, illetve ezen különbségek feloldási lehetőségeit veszik számba. Alapvetően mindhárom mentor a gyermek által használt nyelvi kódhoz való közelítésben látja a megoldását, a differencia, hogy ez mennyire minőségi vagy mennyiségi szemlélettel párosul. A (9) és (10) részleteknél az egyszerűség és lényegretörőség, illetve az átfogalmazás, ami a minőségi aspektust szemlélteti, míg a (11) a „kevesebb több” elve, ami a mennyiségi szemléletet, valamint a (10) bejegyzésnél az ismétlés ténye. Természetesen, ahogy ez utóbbiból is látszik, ezek nem egymást kizáró kategóriák, sőt, amint az mindkét bejegyzésnél látszik, egymást ki is egészíthetik, s valójában nem is ez a fontos: sokkal inkább az a törekvés, amely érződik a mentoráló leendő pedagógusok részéről annak érdekében, hogy hatékonyabb legyen a tanítási-tanulási folyamat. Ez meglehetősen nagy kihívás egy teljesen más nyelvi szocializációs közegből érkezett gyermek esetében, különösen akkor, ha az általános szocioökonómiai státuszt is figyelembe vesszük, ami ugyan túlmutat a jelen dolgozat keretein, ám álljon itt néhány bejegyzés kommentár nélkül, mégis sokatmondóan, a teljesebb képalkotás végett:

(12) Amikor kapcsolatba léptünk, a háttérben legalább 4-5 ember hangját hallottam, ami sokszor nagyon zavarta a mentoráltat és engem is. (Miközben Kati olvasott, még gitáron is elkezdtek nekem játszani, ami nagyon szokatlan és váratlan élmény volt.)

(13) Többször meg kell szakítanunk az együtt-tanulási folyamatot, mert többször is hívták telefonon – édesanyja, barátja –, ami kissé zavaró volt

(14) A szövegértés feladat alatt volt, hogy a családja zavarta, miközben kereste a válaszokat, ilyenkor hagytam neki időt, hiszen így nehez volt gondolkoznia.

4. Összegzés

A tanulmány egy mentorálási projekt során keletkezett nyelvi tapasztalatokat foglalta össze. Az Eszterházy Károly Egyetemen megvalósuló részprojekt, amelybe jómagam és 12 hallgatóm kapcsolódott be, ózdi 7. osztályos, hátrányos helyzetű diákoknak a digitális eszközökkel és módszerekkel történő támogatását hivatott segíteni. A hallgatók az egyik anyanyelvi nevelés módszertanáról szóló kurzus keretein belül – elsősorban videóhívásos formában – végezték a mentorálást 2020 októbere és 2021 januárja között, amit minden alkalommal naplóztak is. Így több mint 120 naplóbejegyzés keletkezett, melyeket a hátrányos helyzet nyelvi aspektusát kiemelve mutattam be.

A naplóbejegyzések alapján megállapítható, hogy a projektben részt vevő hátrányos helyzetű tanulók többségénél megfigyelhető a nyelvileg hátrányos helyzet is. Ez leginkább a Bernstein-féle korlátozott kód terminusával írható le, ami többek között rövid, szerkezetileg egyszerűbb, töredékes mondatokkal, sztereotipabb kifejezésmóddal, elvontabb fogalmak használatának és ismeretének a hiányával, valamint szegényesebb szókinccsel jellemezhető.

Egyes bejegyzéseknél néhány specifikusabb problémakör is megjelent. Ilyen volt a metapragmatikai tudatosság, azzal összefüggésben a tegezés-magázás problematikája, következetlensége, illetve a funkcionális analfabetizmus megjelenése.

Habár egy kevésbé nagy volumenű elemzésről van szó, egyértelműen látszik, hogy a hátrányos helyzet egyik lényegi velejárója a nyelvi hátrány. Alapvető hiányosságokról van szó, olyanokról, amikre pedagógusként csak nagyon kevesen gondolnának. Hiányzó szavakról, jelentésekről, fogalmakról, értelmezési és kifejezési nehézségekről, amelyek egy jobb családi körülmények közül érkező gyermek esetében valószínűleg nem ilyen fajsúlyosak. Éppen ezért van rendkívül nagy felelőssége a pedagógusoknak abban, hogy mit kezdenek az efféle hiányokkal, s mit kezdenek azzal a szakadékkal, ami fennáll köztük és a diákok, valamint az egyes diákok között.

IRODALOM

- Balskó Zsófia 2020. Akiknek a távoktatás boldogsága nem adatott meg. <https://merce.hu/2020/05/26/akiknek-a-tavoktatas-boldogsaga-nem-adatott-meg/> (2021. 08. 05.)
- Bartha Csilla 2002. Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 12/6–7: 84–93.
- Bernstein, Basil 1971. *Class, codes and control. Volume I.: Theoretical studies towards a sociology of language*. London – New York: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, Basil 1977. *Class, codes and control. Volume III.: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London – New York: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, Basil 1981. Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language and Society* 10/3: 327–363. <https://doi.org/10.1017/S0047404500008836>
- Bolander, Brook – Watts, J. Richard 2009. Re-reading and rehabilitating Basil Bernstein. *Multilingua* 28: 143–173. <https://doi.org/10.1515/mult.2009.008>
- Bradley, Robert H – Corwyn, Robert F. 2002. Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology* 53: 371–99. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Csapó Benő 2003. Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra* 8: 107–117.
- Domonkosi Ágnes 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 79. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Domonkosi Ágnes 2019. „...azt szoktam mondani: én így tudok Önnel dolgozni, magázódva...” Metadiskurzusok a terápiás gyakorlat megszólításairól. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. 335–357.
- Fejes József Balázs 2006. Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle* 56/7–8: 17–26.
- Grád-Kovács Márta 2020. „Hogy miért nem küldött még a gyerek feladatot? Hát azért, mert nem tud mivel”. <https://24.hu/belfold/2020/04/29/koronavirus-digitalis-online-oktatas-hatranyos-helyzetu-gyerekek-iskolak/> (2021. 08. 05.)
- Gyarmathy Éva 2020. „Nem a vírus, hanem a téboly szabadult el” az oktatásirányításban. <https://g7.hu/kozelet/20200326/nem-a-virus-hanem-a-teboly-szabadult-el-az-oktatasiranyitasban/> (2021. 08. 05)
- Harris Cooper 2003. *Summer Learning Loss: The Problem and Some Solutions*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475391.pdf> (2021.08.05.)
- Jánk István 2019. *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Kasik László – Guti Kornél – Gáspár Csaba 2014. Hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodása. *Magyar Pedagógia* 114/1: 49–63.

- Katz Katalin 1993. „Aki szegény, az a legszegényebb.” A szegénységről – pszichodinamikai megközelítésben. *Család, Gyermek, Ifjúság* 2/6: 7–14.
- Kende Ágnes – Messing Vera 2020. Így tűnnek el a magyar közoktatásból a hátrányos helyzetű és roma gyerekek a járvány idején. <https://qubit.hu/2020/05/12/igy-tunnek-el-a-magyar-kozoktatasbol-a-hatranynos-helyzetu-es-roma-gyerekek-a-jarvany-idejen> (2021. 08. 05.)
- Merton, Robert K. 1968. The Matthew Effect in Science. *Science* 159: 56–63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- M. Nádasi Mária 2002. Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 12/6–7: 84–93.
- Pap Mária – Pléh Csaba 1972. Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. *Szociológia* 1/1: 211–234.
- Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Rosen, Harold 1974. Language and Class: A Critical Look at the Theories of Basil Bernstein. *Urban Review* 7/2: 97–114. <https://doi.org/10.1007/BF02223234>
- Zoller Melinda 2013. Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. *Magiszter* 11/2: 95–106.

SUMMARY

Linguistic experiences of a mother tongue mentoring project

School closures caused by COVID-19 have brought disruptions to education all over the world, including Hungary as well. This is especially true for the education of disadvantaged children. Learning loss among these children was very high. Nevertheless, there were some activities, programmes which tried to solve the above-mentioned problem. One of these programmes was realized as a project at Eszterházy Károly University. The present study aims to introduce and highlight the experiences of this project related mainly to sociolinguistics and L1 education.