

# Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában

## A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében

Jánk István

jankisti08@gmail.com

Beérkezés: 2017. 03. 17.

Átdolgozott változat beérkezése: 2017. 04. 25.

Elfogadás: 2017. 06. 20.

**Összefoglaló:** Az oktatás és nevelés folyamatában a tanári mérést és értékelést számos tényező torzítja. Ezen torzító tényezők közé tartozik az a jelenség is, amikor az otthonról hozott nyelvváltozatot a tanárok megbélyegzik, illetve hipotézisem szerint a pedagógiai értékelés során ezen nyelvváltozat alapján ítélik meg a tanulók teljesítményét olyan esetekben (is), melyek során az ismeretjellegű tudást kívánják mérni. Éppen ezért kutatásomban azt vizsgálom, hogy az értékelés validitását (érvényességét) mennyiben befolyásolja a tanuló alapnyelve, valamint a tanár ehhez kapcsolódó attitűdje azokban a helyzetekben, amikor a tanár a tanuló tárgyi tudását kívánja mérni egy-egy szóbeli beszédprodukciónál. Ennek mérésére azonban a hagyományos kutatási módszerek nem megfelelőek, éppen ezért egy részben új módszer szükségeltetik.

A módszer lényege, hogy a pedagógusoknak hat rövid tananyagrészlet felelet formájában elmondott változatát kell értékelniük különböző szempontok szerint. A kérdések két nagy csoportra tagolódnak: a konkrét feleletre vonatkozó, illetve a tanuló személyiségére vonatkozó kérdésekre. A feleletek 3 dimenzió mentén változnak: 1. standardizáltság (standard vagy nem standard); 2. kód (korlátozott vagy kidolgozott); 3. információtartalom (100% vagy 60%).

Dolgozatomban az említett módszert, illetve az azzal végzett próbamérés módszertani tanulságait fogom bemutatni.

**Kulcsszavak:** Bernstein, nyelvi diszkrimináció, nyelvi hátrány, pedagógiai értékelés

## Bevezetés

Számos szociológiai és pedagógiai kutatás igazolta, hogy a gyermek elsődleges szocializációs közege, a család, illetve az általa közvetített kulturális elemek jelentősen befolyásolják a gyermek későbbi iskolai teljesítményét. Az iskolai egyenlőtlenségekkel kapcsolatban az egyik legfőbb kérdés, hogy a szociális háttér hogyan határozza meg az egyes iskolai szinteken való továbbtanulás esélyét, az iskolai végzettséget, illetve egyáltalán az iskolai eredményességet (l. pl. Andor–Liskó 2000; Feischmidt–Messing–Neményi 2010; Hegedűs 2016).

A témával kapcsolatos kutatások többsége a családi háttér (azzal együtt a hátrányos helyzet és a szocioökonómiai státusz) meghatározásánál elsősorban olyan

változókat vesz figyelembe, mint a szülők végzettsége, foglalkozása, jövedelem, eltartottak száma. Mindezek mellett a szülők nyelvhasználata, az általuk használt nyelvváltozat, amit a gyerek később magával visz az iskolába, a kutatásokban kevésbé hangsúlyosan jelenik meg. Annak ellenére van ez így, hogy a szocializáció egyik legelemibb része a nyelvi szocializáció, ami a különböző társadalmi helyzetű családokban eltérő, és ami különféle hátrányok forrását képezheti a későbbi iskolai és társadalmi érvényesülés során (Derdák–Varga 2008; Réger 1990).

A kutatások (legyenek azok szociológiai, pedagógiai vagy szociolingvisztikai irányultságúak) legfeljebb csak érintőlegesen foglalkoznak a szociális hátrányok nyelvi aspektusával, különösen az iskolai eredményességben betöltött szerepével. Azok a kutatások, amelyek mégis kimondottan erre tesznek kísérletet, elsősorban a családi háttér és a nyelvi szocializáció kérdéskörére, kapcsolatára, vagy a pedagógusok nyelvi attitűdjére és értékelési gyakorlatára fókuszálnak. Annak bizonyítására már kevésbé vállalkoznak, hogy a különböző nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek iskolában megszerzett tárgyi tudásának a megítélése, értékelése mennyire függ a gyermekek nyelvhasználatától és nyelvváltozatától, valamint – a másik oldalról nézve – a pedagógusok saját nyelvhasználatától és nyelvváltozatától.

Mindezek után több kérdés is felmerül. Elsődlegesen: bizonyíthatóan jelen van-e a nyelvi diszkrimináció a pedagógiai értékelésben, és ha igen, milyen mértékben, illetve, a nyelvi szocializáció milyen mértékben felelős az iskolai kudarcokért? Vagy egzaktabban: az otthon elsajátított alapnyelv<sup>1</sup>, illetve annak használata kihatással van-e a gyerekek iskolai teljesítményének pedagógus által történő mérésére és értékelésére? Messzebbre tekintve: a folyamatos iskolai sikertelenségért mennyiben tehető felelőssé az anyanyelvi szocializáció, és mennyire fontos tényező a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésében?

A válaszadás egyáltalán nem egyszerű feladat, még annak ellenére sem, hogy a legtöbb mai magyar nyelvész egyetért abban, hogy a tanulók iskolai kudarcában nem csekély szerep jut az otthoni és az iskolában használat és/vagy elvárt nyelvváltozat különbözőségeinek, illetve az ehhez kapcsolódó előíró-felcserélő szemléletű tanári attitűdnek (l. pl. Kálmán 2014; Kontra 2001; Sándor 2001). Míg egyes tanulókat a nyelvhasználat alapján előnyben részesít a pedagógus, addig másokat ugyan ezért hátrányosan megkülönböztet, azaz nyelvi alapon diszkriminál. Ám hogy ez bizonyíthatóan jelen van-e a szummatív (minősítő) értékelésben, hogy befolyásolja, torzítja-e azt, arra az eddigi kutatások nem adtak választ, csupán következtetési alapot nyújtottak hozzá. Éppen ezért kutatásommal azt szándékozom bizonyítani, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció (lingvicizmus) nemcsak hogy jelen van a közoktatásban, hanem markáns szereppel bír az iskolai sikertelenségben – ebből kifolyólag a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukálásában is. Dolgozatomban ennek egy

<sup>1</sup> Az alapnyelv az a nyelvváltozat, amelyet a legkisebb figyelemmel, a legtermészetesebben, legautomatikusabban beszélünk. Ez általában anyanyelvünknek az a változata, amelyet elsőként sajátítunk el, és sajátosságai a későbbiekben is nagy hatással vannak a nyelvhasználatunkra.

szeletét kívánom bemutatni: a nyelvi hátrány és diszkrimináció iskolában történő megjelenésének bizonyíthatóvá tételére vállalkoztam egy új módszer segítségével, melynek próbamérésből származó eredményeit ismertetem. Hangsúlyozandó, hogy a tanulmány és a vizsgálat elsődleges célja nem a nyelvi diszkrimináció feltárása, hanem annak illusztrálása, illetve a kutatói eszköz és elemzési szempontok relevanciájának alátámasztása. Vagyis a próbamérés eredményeiből a nyelvi diszkriminációra vonatkoztatva egyelőre – a minta kis mérete miatt – nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket, annak ellenére, hogy a vizsgált csoportra nézve beigazolódott a hipotézis, mely szerint a nyelvi hátrány és diszkrimináció jelen van a pedagógiai értékelésben.

Habár a vizsgálat eredményei a pedagógiai értékelés kontextusában értelmezendők, annál egy jóval általánosabb képet is ad a társadalmi helyzet, a családi háttér, a tanári értékelés és a nyelvi megítélés kapcsolatáról.

## A dolgozat elméleti háttere

A nyelvészek körében régóta alaptézisnek számít az a tény, hogy a nyelv változatokban él és folyamatosan változik. Egyetlen nyelv sem osztatlan, egységes egész, hanem különböző társadalmi és területi nyelvváltozatok, regiszterek, stílusok egymás mellett létező és egymást átszövő összessége (Trudgill 1997). Ezt az adott beszélőközösségre jellemző, a közösség tagjai számára meghatározó érintkezések során rendelkezésre álló források összességéből álló nyelvi készletet nyelvi repertoárnak (másképpen: nyelvi kódkészletnek) nevezzük (Bartha 1999; Trudgill 1997: 36–37). A nyelvi repertoár egyes részelemei (vagy: az egyes nyelvváltozatok) a deskriptív (leíró) nyelvészeti szemlélet szerint egyenrangúak, azonban a különféle regiszterekhez a nyelvhasználók megítélései alapján különféle presztízis társul.

Az iskola kultúra újratermelését szolgáló funkciója biztosítja az újabb generációk számára a társadalom által megtermelt normák, értékek és egyéb kulturális elemek elsajátítását, egyszóval a társadalmi tudás (tudományok által megtermelt tudás, hétköznapi jellegű tudás) megszerzését. Napjainkban ugyanakkor az egyes társadalmakban, ahol különböző kultúrák, nyelvek, szokások, tradíciók, vallások, valamint életformák élnek egymás mellett, illetve keverednek, a kultúra átadásának és a kultúra újratermelésének funkciója új kihívásokat jelent az iskola számára. A modern pedagógiának nem a tanulók családi, nemzetiségi, etnikai identitásának kulturális kötődéseivel szemben kell ellátnia ezt a funkcióját, hanem éppen ezekre alapozva, ezeket felhasználva, ezen tényezők egymásra hatását figyelembe véve (Torgyik–Karlovitz 2006).

Az identitásnak létezik úgynevezett társadalmi és személyes változata. E kettőt mint kutatói absztrakciót természetesen elkülöníthetjük, ám a gyakorlatban ezek erőteljesen összefonódnak, mivel a társadalmi identitás egyes részelemeit (pl. a nemzeti, etnikai, vallási vagy nemi identitást) „a szocializáció folyamatában sajátítjuk

el, s ezután magától értetődőségekként alkalmazzuk önmagunk és mások társadalmi helyének megállapításakor” (Csepeli 1997: 522). Vagyis a társadalmi identitás az identitástudat egy általánosabb szintje, amelyet az egyén rendezőelvként használ a társadalom egyes csoportjainak az észleléséhez, ezáltal személyes identitásának a felépítéséhez. Ebből kifolyólag az egyén különféle identitásait egyre táguló koncentrikus körökként ábrázolhatjuk, melynek origója az én. Ezt veszik körül a különböző identitáskategóriák, úgymint a család, rokonság, kortársak, település és így tovább egészen az emberiségig. Lényeges azonban, hogy ezen identitáskategóriák erőssége, súlya (azzal együtt megítélésük is) az egyes szituációkban eltérő lehet (Bartha 1999: 61–65; Giddens 2008: 376–383; Pataki 1997: 512–523).

A témára vonatkozóan ez azt jelenti, hogy a különféle, kontextusfüggő identitáskategóriákhoz meghatározott nyelvi jegyek tartoznak. Az állítás megfordítva is igaz: a nyelvnek – egyéb funkciói mellett (pl. kommunikációs vagy esztétikai) – alapvetően van egy identitásjelölő funkciója. Természetesen ez nem minden esetben jelentkezik markánsan, hiszen a különböző beszédhelyzetekben a nyelv más-más funkciói kerülhetnek előtérbe.

A magyar gyermekek egy tekintélyes hányada nem a sztenderd nyelvet sajátítja el otthon, ezáltal egy az iskola nyelvváltozatától kisebb-nagyobb mértékben különböző nyelvváltozattal kerül be az iskolába. Ezen – mára már alaptézisnek számító – feltevésből indult ki a brit szociológus, Basil Bernstein, aki elméletében a társadalmi osztályhelyzetet<sup>2</sup> és az általa formált családi szerepviszonyokat<sup>3</sup> kapcsolja össze a kommunikatív nyelvi kódok (nyelvi kommunikáció és közösségi nyelvhasználati módok) formáival. Bernstein ez alapján két nyelvi kódot különít el: kidolgozott és korlátozott nyelvi kódot. Az előbbit a személyes családok nyílt kommunikációs rendszeréhez köti, míg az utóbbit a pozicionális családok zárt kommunikációs rendszeréhez kapcsolja, majd ezeket az iskolai sikerességen/sikertelenségen keresztül visszacsatolja az osztályhelyzethez. Vagyis az elmélet szerint a pedagógiai értelemben vett Máté-effektus (akinek több van, annak még több lesz, akinek kevés, annak még kevesebb – vö. Hódi és mtsai 2015; Hegedűs 2016) egyik legfőbb oka a társadalmi helyzetre visszavezethető nyelvi beszédmódok, kódok különbségei.

Bernstein munkásságával kapcsolatban több kutató (köztük Bernstein egykori tanítványa és legismertebb bírálója, Denis Lawton) fogalmazott meg bírálatokat és kritikákat. Ezeket a kritikai észrevételeket három fő csomópont köré csoportosíthatjuk, méghozzá: 1. Bernstein nem elég egzakt fogalomhasználatával; 2. a kutatási adatbázis szűkkörűségével és módszertanával; 3. a nyelvi különbségek természetével és iskolai szerepével (mivel a nyelvi hátrány felfogható mint a nyelvelsajátításban mutatózó késés is) kapcsolatos kritikák (vö. Lawton 1975; Pap–Pléh 1972; Réger

2 Bernstein az osztály(helyzet) fogalmát nem közgazdasági vagy szociológiai, hanem nyelvészeti értelemben használta, bár részben szociológiai ismérvek (pl. szülők [kiemelten az apa] iskolai végzettsége, foglalkozása és annak presztízse az adott társadalomban) alapján határozta meg. Így a munkásosztály kategóriába a segéd- és betanított, míg a középosztály kategóriába a szakmunkás végzettségű magasabb iskolai végzettségű személyek családjai kerültek (vö. Bernstein 1962, 1975).

3 Bernstein a szerep(viszonyok) terminust elsősorban szociálpszichológiai értelemben használta (vö. Bernstein 1962, 1977).

1990: 97–104). Ezen kritikákról elmondható, hogy javarészt helytállóak és relevánsak, éppen ezért a módszer kidolgozásánál figyelembe vettem őket, a próbamérés módszerét, eredményeit nem befolyásolják.<sup>4</sup>

A nyelvváltozatok megbélyegzésének egyik legjelentősebb oka az adott társadalomra jellemző nyelvszemlélet. Ilyen téren az európai társadalmak majdnem mindegyike olyan, mint a magyar: a társadalmi elit nyelvhasználatának szabályai a standard nyelvváltozat szabályai, és ezek elsajátítását, használatát várják el minden állampolgártól, vagyis egy erőteljesen normatív, előíró szemlélet uralkodik (vö. Sándor–Pléh–Langman 1998).

### *Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány és nyelvi diszkrimináció*

A beszédkutatással foglalkozó szakemberek körében elfogadott álláspont, hogy a nyelv elsajátításának elengedhetetlen feltétele a társas környezet és a gyermek számára elérhető nyelvi minta. A nyelvsajátítás alapjául szolgáló nyelvi minta sajátosságai nagymértékben meghatározzák a gyermek későbbi kommunikációját. A beszédkapcsolat alakulása a kisgyermek és környezete között függ az adott társadalom értékeitől, hiedelmeitől, szokásaitól stb., melyek befolyásolják, hogy mit és hogyan tanul meg a gyermek. A felnőtt és gyermek között fennálló beszédkapcsolat – azon belül a nyelv társadalmilag elfogadott használati módjainak átadása – fontos része, ugyanakkor eszköze is a kultúra átadásának, a szocializáció folyamatának, vagyis társadalmi attitűdöt, viselkedést, személyiségfejlődést, gondolkodást és világlépet formál (Réger 1990; Tancz 2011).

A csecsemő, kisgyermek alapvető szociális és érzelmi beállítottsága, illetve az abban bekövetkező folyamatos fejlődése miatt – az aktuálisan rendelkezésre álló eszközeivel – folyamatosan részt vesz a kommunikációban, azaz együttműködik a felnőttel. Ezzel párhuzamosan a felnőtt is igyekszik a fejlődését elősegíteni: olyan nyelvi eszközöket alkalmaz (általában nem tudatosan), amelyek felkeltik és fenn tartják a gyermek figyelmét, előmozdítják kommunikációs tevékenységét. Ezek az eszközök változnak, cserélődnek a gyermek fejlődésének egyes szakaszaiban, ami törvényszerű, hiszen a felnőtt beszédmódja tulajdonképpen alkalmazkodást jelent a beszélni még nem vagy csak korlátozottan tudó gyermek irányába, aminek célja az együttműködés kialakítása. Ezzel együtt a felnőtt (elsősorban az anya) és a gyermek formálódó beszédkapcsolatában a társalgási alapminták elsajátítása párhuzamosan történik a mondanivaló nyelvi megformálásának legfőbb feltételével: a nyelvi tudás elsajátításával (Réger 1990; Tomasselo és mtsai 2007).

A fentiekkel kapcsolatban fontos látni, hogy a szülő által közvetített nyelv, az általa használt nyelvi repertoár képezi a gyerek alapnyelvének a fundamentumát. Azonban a teljes nyelvi repertoárnak csak bizonyos részei (ezt hívjuk egyéni verbális repertoárnak) elérhetőek a beszélők számára, s hogy melyek, az számos kognitív,

4 Természetesen – a próbamérés jellegéből adódóan – a kutatási minta itt sem elég széles körű, ám ez bővítésre kerül a későbbiekben.

pszichológiai, társadalmi, kulturális tényező függvénye (Bartha 1999). Ebből egyenesen következik, hogy ahogy a gyermek és környezete között többféle kommunikáció lehetséges, ugyanúgy az egyes nyelvhasználók között is eltérések lesznek a nyelvi szocializációjuktól függően.

A nyelvi szocializációból fakadó különbségeket az oktatási intézmények, azon belül a pedagógusok gyakran figyelmen kívül hagyják. Ez azt vonja maga után, hogy az otthon elsajátított nyelvhasználati módok társadalmi előnyök és hátrányok forrásává válhatnak, tehát elősegíthetik vagy gátolhatják az érvényesülést és az előrehaladást a társadalmi intézményekben – többek között az iskolában. Az oktatás és nevelés folyamatában ugyanis nagyon sok, gyakran látens módon jelen lévő, nem tudatos hatás működik a gyerekek között fennálló különbségek kezelésével kapcsolatban (vö. Szabó 2012; Winifred–Langer 2014). Azok a pedagógiai eljárások, amelyek nem vesznek tudomást ezen különbségekről (azaz minden nem differenciált pedagógiai eljárás), a gyerekek közötti különbségeket erősítik. Ugyanígy a diákok közötti különbségek fokozódásával járhat minden olyan tanári tevékenység is, amely határozottan megkülönbözteti az egyes gyerekek által elfogadott és képviselt kultúrák elemeit (Nahalka 2003).

Ahogy az fentebb kifejtésre került, 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 mindegyikük sajátította el ezeket. Továbbá, ha a tanuló nem ismeri jól az adott nyelvváltozatot, (meg)értési problémái lehetnek, és még ha ismeri is, de nem alapnyelvként, nyelvileg stigmatizálódhat (Hatos 2012; Réger 1990).

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 alkal-

maz, 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 (más néven lingvicizmust) eredményez: a beszélőknek a nyelvhasználatuk alapján történő hátrányos vagy előnyös megkülönböztetését (Skutnabb-Kangas 1997).

Ám a nyelvi hátrány nem feltétlen vezet 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 is jelentkezik valamilyen formában. A nyelvi hátrány ugyanis „csak” lehetséges alapja – a szociológiai értelemben vett – előítéletnek és sztereotípiának, ami a diszkriminációhoz elvezet, ugyanis „míg az előítélet attitűdöket 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 önmagában még 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).<sup>5</sup>

A pedagógus a saját nyelvváltozatával, nyelvhasználati módjával, az általa használt kifejezésekkel, nyelvi formákkal, valamint azok elrendezésével hátrányos helyzetbe hozhatja azokat a tanulókat, akik más nyelvi környezetből származnak. Egyfelől azért, mert ezen közösség nyelvhasználata és -változata eltér az otthonitól, így a gyermek rögtön hátrányból indul, hiszen az új tárgyi ismereteken felül egy új nyelvváltozatot is meg kell tanulnia – mindezt paradox módon egy számára idegen nyelvváltozat közvetítésével (vö. Council of Europe 2015). Másfelől a diák, még ha próbálja is megérteni, fogalmi rendszerébe beépíteni az említett eltéréseket, nem lesz rá képes, amennyiben beszéde miatt folyton kijavítják, félbeszakítják vagy rosszabb esetben megalázzák. Nem utolsósorban: a pedagógiai értékelés során a gyermek nyelvi repertoárja, alapnyelve alapján ítélik meg a teljesítményét olyan esetekben (is), amikor az ismeretjellegű tudást kívánják mérni a pedagógusok (vö. Hatos 2012; Meyer és mtsai 2015). A dolgozatomban csak ez utóbbival foglalkozom, annak ellenére, hogy a nyelvi percepcióban, megértésben jelentkező nyelvi hátrány vizsgálata legalább ennyire fontos.

A pedagógus negatív nyelvi attitűdökön alapuló tényleges tevékenységét, azaz a nyelvi alapú diszkriminációt tovább differenciálhatjuk aszerint, hogy a pedagógiai

5 Természetesen mindez elméleti szinten értelmezendő, a gyakorlatban a nyelvi hátrány nagy valószínűséggel nyelvi alapú diszkriminációt eredményez. Egy ellenpélda: ha a gyermek alapnyelve nem azonos a pedagóguséval, ám a pedagógus a számonkérésnél a tartalmi elemekre koncentrálna (nem pl. a nyelvi megformáltságra, stílusra, sztenderdnek való megfelelésre). A gyermek ugyan hátrányból indul, hiszen egy számára idegen nyelvváltozatban zajlik az oktatás, de nem részesül nyelvi diszkriminációban, mivel az idegen nyelvváltozat és a saját nyelvváltozat különbségei nincsenek kihatással a pedagógus értékelésére.

értékelésben hol jelentkeznek: 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 nyelvi produkciójára, illetve teljesítményére (ezt azonban nehezen lehetne mérni, ha egyáltalán lehetne).

Amikor a nyelvi diszkrimináció a szummatív értékelésben van jelen, nem történik más, mint hogy 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 mérhető 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 tényleges viselkedését is, ami a gyermek nyelvi produkciójára adott visszajelzések (azaz a tanár nyelvi produkciója) által lehetséges.

A nyelvi hátrány származhat nyelvváltozatból, nyelvjárásból és/vagy (a bernsteini értelemben vett) társadalmi osztályból, státusból eredő nyelvhasználati módból. Az előbbi elsősorban fonológiai, morfológiai és lexikai szinten, míg az utóbbi lexikai és szintaktikai szinten jelentkezik, a korábbi kutatások (ezekről részletesen l. Jánk [2016: 26–39]) értelmében a legjellemzőbben a mondatok hosszában, illetve általánosságban a változatosabb szóhasználatban. Tehát ha a nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatát tűzzük ki célul, szükségszerűnek látszik a nyelvjárási jegyek mellett a társadalmi osztály különbségeiből származó szintaktikai és lexikai sajátosságokat is figyelembe venni – azaz nem csupán a sztenderdtől eltérő nyelvjárási természetű és a preskriptív pedagógusi szemlélet találkozásából származó nyelvi diszkriminációt, hanem az alacsonyabb és magasabb társadalmi státusz, szociokulturális háttér különbségeiből származó jellemzők pedagógiai értékeléséből származó diszkriminációt is vizsgálni.

## A kutatás módszertana

A nyelvi alapú diszkriminációnak a pedagógiai értékelésben való vizsgálatával kapcsolatban alapvető problémaként jelentkezik, hogy a jelenség alapjául szolgáló nyelvi hátrány rendkívül erőteljesen összemosódik és összekapcsolódik az egyéb (pl. szociális) hátrányok alapjául szolgáló tényezőkkel. Ezek egy része 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 hiánya, társadalmi és iskolai izoláció stb. (vö. Kertesi–Kézdi 2008) – is jelentkezhet, melyek 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, annak függvényében, hogy tisztán a nyelvi alapú diszkrimináció maradjon a vizsgálat tárgya: (1) nem nyelvi intelligenciatípusok; (2) szociálpszichológiai tényezők legtöbbször (pl. személypercepció jelenségek [külső jegyek], holdudvarhatás; Pygmalion-effektus); (3) szocioökonómiai státusból (SES) származó nem nyelvi hátrányok vagy nyelven kívüli szociokulturális hátrányok.

Nyilvánvaló, hogy az említett tényezők részei a pedagógiai folyamatnak és értékelésnek, így a végső következtetések levonásánál mindenképp számításba kell venni őket. Azonban ahhoz, hogy a gyermek pedagógus általi nyelvi alapon történő diszkriminációját, valamint annak súlyát láthatóvá, bizonyíthatóvá tegyük, a nem nyelvi különbségekből származó, a pedagógus tényleges viselkedésében, s ezáltal az értékelésben megjelenő egyéb tényezőket ki kell zárunk a vizsgálatból.<sup>6</sup>

### *A módszertani problémák kiküszöbölése egy új módszer segítségével*

A fentiekben említett módszertani problémák miatt a vizsgálatomban egy verbal guise módszeréhez hasonló vagy annak egy módosított változatoként felfogható új módszert dolgoztam ki, ami kifejezetten a nyelvi diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének a mérésére alkalmas. Ennek tesztelésére egy próbavizsgálatot végeztem, melynek tanulságait a későbbiekben ismertetem.

A módszer alapja megegyezik a verbal guise alapjaival: az adatközlők különböző beszélőktől származó különböző nyelvváltozatokat hallgatnak meg, ám meghatározó különbség, hogy:

- a nyelvváltozatok nem csak nyelvjárás és sztenderd, hanem korlátozott és kidolgozott nyelvhasználati módra (kódra) is kiterjednek
- a viszonyítási pontot nem absztrakció képezi, hanem megadott szöveg
- a pedagógusok szummatív (azon belül: szóbeli feleltetés) értékelését is vizsgáljuk
- a pedagógiai folyamatban releváns tulajdonságcsoportok, faktorok szerepelnek a kérdőívben
- nincs kikényszerített válasz.

Mindez a korábbi kutatások eredményei felől nézve rendkívül lényeges különbség. Így elméletben egyrészt bizonyítható 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.

A módszer lényege a következő. Az adatközlők (miután kitöltötték az alapadataik felvételére szolgáló részt) először azt az utasítást kapják, hogy olvassanak el egy-egy

6 Hogy erre miért nem vagy csak korlátozottan alkalmasak a hagyományos szociolingvisztikai vagy szociológiai módszerek, arról lásd Jánk (2016).

rövid tananyagrészetet, majd ezt véve alapul értékeljenek egy-egy diákok által – a tananyagrészet alapján – elmondott hangfelvételt (feleletet) tartalmi, azaz tárgyi tudás szempontjából. Ez megismétlődik többször (jelen esetben 6-szor) a vizsgálat során, más-más tananyagrészetekkel és hangfelvételekkel (ez annak függvénye, hogy milyen dimenziók mentén vizsgáljuk a nyelvi diszkriminációt). Minden egyes tananyagrészetet (alapszöveg) tehát egy felelet (hangfelvétel), majd egy értékelő rész (kérdőív) követ. A kérdőíves részben a tanulót kétféle módon kell a pedagógusoknak értékelniük: 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. Ez azért lényeges, mert az ilyen típusú vizsgálatoknál az adatközlő kikényszerített választ ad, azaz mindenképp döntenie kell a beszélő 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.

Egyszerűbben: a pedagógusoknak hat rövid tananyagrészet felelet formájában elmondott változatát kell értékelniük különböző szempontok mentén. A kérdések két nagy csoportra tagolódnak: a konkrét feleletre vonatkozó, illetve a tanuló személyiségére vonatkozó kérdésekre. A feleletek 3 dimenzió mentén változnak: (1) standardizáltság (standard vagy nem standard); (2) nyelvhasználati mód vagy kód (korlátozott vagy kidolgozott); (3) információtartalom (100% vagy 60%).

Az (1) *standardizáltság* pont a standardnak való megfelelésre vonatkozik. Jelen vizsgálatnál a hangfelvételek két 12 éves – egy szlovákiai és egy magyarországi magyar – kislánytól származnak, akiknek a hangbeli adottságai nagyjából megegyeznek. A szlovákiai magyar kislány keleti palóc nyelvjárásban, míg a magyarországi kislány a standardnak megfelelő nyelvváltozatban beszél.

A (2) *nyelvhasználat kidolgozottsága* dimenziónál a korábbi kutatások eredményei mentén modelleztem a kétfajta – kidolgozott és korlátozott – nyelvhasználati módot (kódot). Ennek megfelelően a mondatok hosszúsága és a változatos szóhasználat változik a felvételekben e szempont szerint. A korlátozott nyelvhasználati mód rövidebb, többnyire tömondatokat és kevésbé változatos szóhasználatot, ennek érdekében gyakoribb szóismétlést, míg a kidolgozott nyelvhasználati mód összetettebb mondatokat és változatos szóhasználatot (jóval kevesebb szóismétlést) jelent a szövegekben.<sup>7</sup>

A (3) *tartalmazott releváns információk mennyisége* pont az alapszövegből viszszaemondott releváns információkat jelöli. Ennek mentén szintén két esetet model-

<sup>7</sup> Tehát a kód fogalma jelen kutatásban és dolgozatban kisebb megszorításokkal feleltethető meg a bernsteini értelemben vett kód fogalmának, mivel a kutatásban a Bernstein-féle elméletre épülő, ám hazai kutatások eredményei és tanulságai alapján modelleztem le ezeket (ezért használtam a nyelvhasználati mód terminust). Mindazonáltal Bernstein alapötése – mely szerint a társadalmi különbségeken alapuló, korlátozott nyelvi kóddal rendelkező tanulók hátrányban lesznek a kidolgozott kóddal rendelkező társaikkal szemben, illetve hogy ebből kiindulva az iskola (mivel nem ismeri ezt a probléma- és feszültségforrást) a tanulók közötti különbségeket tovább mélyíti, ezzel a nyelvi és nem nyelvi hátrány később továbböröklik a következő generációk számára – ugyanúgy megállja a helyét (vö. Bernstein 1962, 1977).

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

Ezek közül a kiemelt hat szerepelt a próbamérésben, aminek az az oka, hogy a nyolc felvétel valószínűleg túlságosan sok lenne a tesztalanyok szempontjából: egész egyszerűen nagyobb lenne rá az esély, hogy kevesen és/vagy kevésbé figyelmesen töltik ki a kérdőívet az alanyok. 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 lenne a leginkább szélsőséges, így valószínűsíthető, hogy kevésbé bírnának jelentőséggel a vizsgálat szempontjából, mint a másik hat felvétel.

## A próbavizsgálat

A vizsgálatot online<sup>9</sup> végeztem 2016. október 26. és november 1. között a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának általam (is) tanított hallgatóinak körében: 50 óvodapedagógus vagy magyartanári szakkal rendelkező hallgató vett részt (vagyis az eredmények egyelőre következtetési alapot nyújtanak a nyelvi diszkriminációra vonatkozóan). Ez három olyan hallgatókból álló csoportot jelentett, melynek tagjai biztosan megismerkedtek a leíró szemléletű és a

8 Ennél a felvételnél a korlátozottság nem jelent meg elég erőteljesen a rögzített hanganyagban, amire sajnos csak utólag derült fény. Ennek következtében ez a felvétel a nyelvhasználati módot illetően inkább a korlátozott és kidolgozott nyelvhasználati mód között helyezkedik el, és az utóbbihoz közelebb.

9 A módszer természetesen alkalmazható élőben is.

hozzáadó módszert előnyben részesítő, a lingvicizmus kártékonyására rávilágító elméleti háttérrel, ugyanis az *Anyanyelvi nevelés módszertana* című kurzuson többek között ezt is oktattam nekik – még hozzá a vizsgálat előtti hetekben (továbbá: a tan-széken többnyire ez a szemlélet uralkodik).

Azért döntöttem így, mert feltételeztem, hogy ha az ilyen elméleti alapokkal rendelkező hallgatóknál kimutatható a nyelvi alapú diszkrimináció, akkor szinte biztosra vehető, hogy a pályán lévő pedagógusoknál is. Továbbá az említett hallga-tók mindegyike pedagógiai irányultságú szakot végez. 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. A korosztály szempontjából teljesen homogén csoportról beszélhetünk: minden adatközlő 18 és 29 év közötti.

### Az adatok kiértékelése

A vizsgálat eredményeinek átfogó ismertetésére és részletes elemzésére – a terjedel-mi korlátok, valamint a változók rendkívül magas száma miatt – ebben a munká-ban nem vállalkozhatok. Ebből kifolyólag csak a leginkább releváns, többségében a bernsteini elmélet alátámasztására szolgáló részeredményeket mutatom be.

## A konkrét osztályzatok

A szituatív értékelés szummatív, a feleletet osztályzat formájában értékelő részében az adatok többnyire az előzetes feltevésemnek megfelelően alakultak. A pedagógus-jelöltek által adott osztályzatok átlaga az alábbi táblázatban látható.

1. táblázat: A feleletek osztályzattal történő értékelésének átlagai

Felelet	Standardizáltság	Nyelvhasználati mód	Információk mennyisége (%-ban)	Osztályzatok átlaga (magyar)
1.	Nem standard	Kidolgozott	100%	4,90
2.	Standard	Korlátozott	100%	4,96
3.	Nem standard	Korlátozott	100%	4,58
4.	Standard	Kidolgozott	60%	4,38
5.	Nem standard	Kidolgozott	60%	4,30
6.	Standard	Korlátozott	60%	4,40

A pedagógusjelöltek – ahogy ez többnyire várható volt – a legkedvezőbbben a 2. feleletet (standard – korlátozott – információk mennyisége 100%) ítélték meg: 48 fő a legjobb osztályzatot adta, 2 fő négyest. Ez nem sokkal tért el az első feleletre adott (nem standard – kidolgozott – információk mennyisége 100%) osztályzatok arányától, ott valamivel többen – 5 fő – adtak négyest és 45 fő ötöt.

Ellenben a 3. felelet (nem standard – korlátozott – információk mennyisége 100%) értékelésénél már jobban megoszlottak az arányok. Jóval kevesebben adtak

maximális (ötös) érdemjegyet: mindössze 30 fő. A maradék 20 fő közül 19 négyesre, míg 1 személy közepesre értékelte a nem standardban és korlátozott nyelvhasználattal történő szóbeli felelést. Ez jelentős különbség, hiszen ennek értelmében a válaszadók több mint egyharmada egy teljes érdemjeggyel rosszabbat adna a tanulónak, pusztán azért, mert nem a standard nyelvváltozatot beszéli és nem a kidolgozott nyelvhasználati módot használja – annak ellenére, hogy ugyanazokat a lényegi információkat közölte, mint a másik két tanuló. Ebből arra következtethetünk, hogy a nyelvhasználati mód jelentős mértékben befolyásolja egy-egy felelet megítélését.

Ami a nem minden információt tartalmazó feleleteket illeti, megállapítható, hogy kevésbé markáns különbségek mutatkoztak az adatokban, egy dolgot azonban mindenképp szükséges kiemelni. A pedagógusjelöltek osztályzata a 4. (standard – kidolgozott – információk mennyisége 60%) felelet esetében ekképp alakult: 22 fő ötöst, 25 fő négyest, valamint 3 fő középezt adott. Ez két aspektus tekintetében igen fontos. Egyrészt a pedagógusjelöltek közel fele minimum egy érdemjeggyel jobbat adott a tanulónak, mint amit a teljesítménye reálisan indokolt volna. Másrészt itt mutatkozik meg a legszembetűnőbben a nyelvi hátrány és diszkrimináció, illetve a Bernstein-féle elméleti alaptézis: míg a harmadik felelőt, aki mindent megtanult, ám kettős nyelvi (nyelvváltozati és nyelvhasználati) hátrányban van, a válaszadók több mint egyharmada (pontosan 38%) alulértékeli, addig a negyedik felelőt, aki nem tanult meg mindent, de nincs nyelvi hátránya, a válaszadók majdnem fele (44%) felértékeli. Ez nemcsak azt jelenti, hogy akik hátrányban voltak, még nagyobb hátrányba kerülnek, hanem azt is, hogy azok, akik előnyben voltak, még nagyobb előnyre tesznek szert.

## A feleletre vonatkozó állítások értékelése

A konkrét feleletre vonatkozó állítások a felelet információtartalmának, a tanuló felkészültségének, illetve a tananyag megértésének (inverze bemagolásának) pedagógusi megítélését kívánta felmérni. Az adatközlőknek egy 1-től 5-ig (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 a négy állítást ebben a részben.

Alapvető különbség volt a feleletek ezen szempontú megítélésében, hogy az első két (1. és 2. sz.) felelet esetében a pedagógusjelöltek (egyetlen adatközlő kivételétől eltekintve) teljes mértékben igaznak (1. felelet: 41 fő; 2. felelet: 43 fő) vagy többnyire igaznak (1. felelet: 9 fő; 2. felelet: 6 fő) tartották azt az állítást, hogy „*a tanuló minden lényeges információt elmondott*”. Ellenben a 3. felelet esetében – ahol a gyermek szintén minden információt közölt, csak nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználati móddal – csupán 23 fő tartotta teljesen igaznak és 18 fő többnyire igaznak ugyanezt az állítást (ez összesen annyi, mint az 1. felelet esetében a „teljes mértékben igaz” aránya, és kevesebb, mint ugyanez a százalék a 2. feleletnél). Ehhez jön még 6 fő „valamelyest igaz, valamelyest nem igaz” és 3 fő „többnyire nem igaz” értékelése.

A másik három (4., 5., 6.) felelet, melyek nem tartalmaztak minden információt, jóval bizonytalanabb megítélést kapott. Mindháromnál magas volt a középső, „valamelyest igaz, valamelyest nem igaz” választás (4. felelet: 18 fő; 5. felelet: 17 fő; 6. felelet: 13 fő). Viszont a többnyire (ezen feleletek sorrendje szerint: 21 fő – 16 fő – 23 fő) és teljes mértékben igaz (4 fő – 10 fő – 10 fő) válaszok aránya is a vártnál magasabb volt mindegyik felelet esetében. Tehát nagyjából a pedagógusjelöltek fele – a szembetűnő hiányzó információk ellenére – nem igazán veszi észre a tartalmi hiányosságokat – nyelvváltozattól és nyelvhasználattól függetlenül.

Érdekes, hogy egyetlen pedagógusjelölt sem merte az „egyáltalán nem igaz” lehetőséget választani a 4. (standard és kidolgozott, de 60% információt tartalmazó) felelet esetében, ám az 5. és 6. feleletnél (bár csak 1-1 adatközlő) igen.

A „*tanuló maximálisan felkészült volt*” állításnál jóval jelentősebb különbségek rajzolódtak ki. Még markánsabban mutatkozott meg a kettős (nem standard és nem kidolgozott) nyelvi hátrány a minden információt tartalmazó feleleteknél. Míg az első két felelet esetében a teljes mértékben igaz (1. felelet: 32 fő; 2. felelet: 37 fő) és a többnyire igaz (1. felelet: 15 fő; 2. felelet: 9 fő) válaszok együttesen 47-47 személynél (azaz a válaszadók 94-94%-ánál) jelentek meg, addig ez a 3. felelet esetében csupán 32 személynél (62%-nál, méghozzá 14 és 17 fő eloszlásban). Vagyis az első két felelethez képest még feleannyian sem voltak meggyőződve teljes mértékben arról, hogy a tanuló felkészült volt. Továbbá a fennmaradó 19 adatközlőből 6 többnyire nem tartotta felkészültnek a tanulót, 13 személy pedig a középértéket jelölte meg. Összességében tehát ismét a nyelvileg kétszeresen hátrányban lévő tanulót ítélték meg jóval kedvezőtlenebbül.

Mindehhez hozzáadódik a nem minden információt tartalmazó feleletek eredménye. A pedagógusjelöltek nagyjából egyformán ítélték meg a hiányos feleletek mindegyikét, és itt már erőteljesen megjelent a hiányos és minden információt tartalmazó szóbeli produktumok elkülönítése az értékelésben. Jóval kevesebben gondolták a tanulót teljesen (ezen feleletek sorrendje szerint: 7 – 7 – 6 fő) és többnyire felkészültnek (17 – 13 – 18 fő). A legtöbben (21 – 18 – 18 személy) a „valamelyest igaz, valamelyest nem igaz” opciót választották.

„*A tanuló felelete meggyőzött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti*” és „*A tanuló inkább bemagolta a tananyagot, mintsem megértette azt*” állítások ellentétpárok voltak, ami a statisztikai adatokban is javarészt tükröződött, ezért ezeket az adatokat együttesen mutatom be.

Az adatokból az látszik, hogy a pedagógusjelöltek a legkedvezőbben egyértelműen a 2. felelőt értékelték a megértés szempontjából: 30 fő teljesen igaznak, 14 fő többnyire igaznak vélte az első állítást. Ezt – mind a megértésre, mind a magolásra vonatkozó állításnál – két nem minden információt tartalmazó szöveg követte:<sup>10</sup> a 4. és az 5. felelet, melyek közös jegye a kidolgozottság.

10 Bár a sorrend nem volt azonos (megértésnél a 4. felelet, magolásnál az 5. követte az elsőt), illetve a megértésre vonatkozóan az 1. felelet nagyjából azonos megítélés alá esett, mint az 5.

A korlátozott nyelvhasználati módban elmondott feleletek (leszámítva a standard, minden információt tartalmazókat) minden esetben a legkedvezőtlenebb megítélés alá estek. Olyannyira, hogy a magolásra vonatkozó állításnál a 3. (nem standard és korlátozott, de minden információt tartalmazó) feleletnél ítelték meg a legkedvezőtlenebbül a gyermeket a pedagógusjelöltek (annak ellenére, hogy az minden információt elmondott): összesen 17 fő értett többnyire vagy teljesen egyet azzal, hogy a tanuló inkább magolt, mintsem megértette az anyagot. Ugyanez a megértésre vonatkozóan is megfigyelhető, annyi különbséggel, hogy ott a 6. standard, de korlátozott és nem minden információt tartalmazó felelet nagyjából azonos mértékű kedvezőtlen megítélés alá esett.

## Általános jellemzőkre vonatkozó állítások

A nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai értékelésében – illetve a társadalmi egyenlőtlenségekben – rendkívül releváns, hogy a pedagógusok milyen nyelvi attitűdökkel rendelkeznek a tanulói attitűdöket, személyiségjegyeket illetően. A vizsgálat ezt hat állítás 5+1 fokú skálán való értékelésével kívánta kideríteni, vagyis lehetőséget adott arra is az adatközlőknek, hogy amennyiben úgy gondolják, nem tudják vagy nem kívánják eldönteni az egyes állítások igazságtartalmát, ne kelljen választaniuk.

Az állításokat alapvetően két csoportra oszthatjuk: a tanuló tantárgyhoz való viszonyára, valamint a tanuló személyiségére vonatkozó állításokra. Elsőként a tantárgyra vonatkozó állítások eredményeit ismertetem, majd áttérek a tanuló személyiségére vonatkozó állításokra, ám a terjedelmi korlátok miatt a teljesség igénye nélkül teszem mindezt.

Az elhangzott feleletek alapján meghozott, az egyes tanulók nyelvtan tantárgyhoz való viszonyára vonatkozó attitűdök között megdöbbentő különbségek voltak. Két kiugró érték jelent meg a nyelvtan tantárgy szeretetére vonatkozóan. A pedagógusjelöltek a 2. felelőről gondolták leginkább azt, hogy szereti a magyar nyelvtan tantárgyat (20 fő teljes, míg 18 fő többnyire igaznak vélte az állítást), és a 3. felelőről feltételezték ugyanezt a legkevésbé. Az utóbbinál a középérték (12 személy) és a „nem tudom eldönteni” válasz (21 személy) dominált, míg csupán egyetlen személy (2%) vélte teljes mértékben igaznak az állítást; 8 fő többnyire igaznak, 6 fő pedig épp ellenkezőleg, többnyire nem igaznak tartotta azt – ilyen szélsőségesen kedvezőtlen eredmény egyetlen feleletnél sem figyelhető meg. S mindezt úgy, hogy a gyermek tartalmi szempontból hibátlan feleletet produkált.

Nagyon kedvezően ítelték meg a pedagógusjelöltek továbbá a standard nyelvvaltozatban és kidolgozott kóddal beszélő 4. felelő magyar nyelvtanhoz való viszonyát is: nagyjából kétharmaduk (62%) értett teljesen vagy többnyire egyet az állítással. A 6., szintén standard nyelvvaltozatú, ám korlátozott nyelvhasználati módot használó felelőt viszonylag kedvezően ítelték meg a tantárgy szeretete kapcsán: a pedagógusjelöltek nagyjából fele többnyire (19 fő) vagy teljesen (5 fő) igaznak vélte az

állítás (bár a 4. feleletnél magasabb volt a „teljes mértékben igaz” választás aránya). A másik két feleletet (1. és 5.) produkáló gyerekekkel kapcsolatban 18-18 adatközlő gondolta ugyanezt.

A nyelvtan tantárgy szeretetével kapcsolatos összesített eredmények az alábbi táblázatban láthatók:

2. táblázat: Az „Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat” állítással kapcsolatos adatok az egyes feleletekre lebontva

Felelet száma	Skála értékei – adatközlőszám (%)					
	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
1.	0 (0%)	1 (2%)	10 (20%)	17 (34%)	1 (2%)	21 (42%)
2.	0 (0%)	2 (4%)	1 (2%)	18 (36%)	20 (40%)	9 (18%)
3.	2 (4%)	6 (12%)	12 (24%)	8 (16%)	1 (2%)	21 (42%)
4.	0 (0%)	1 (2%)	8 (16%)	24 (48%)	7 (14%)	10 (20%)
5.	0 (0%)	2 (4%)	13 (26%)	14 (28%)	4 (8%)	17 (34%)
6.	0 (0%)	1 (2%)	6 (12%)	19 (38%)	5 (10%)	19 (38%)

A „nem tudom eldönteni” válaszok száma a két minden információt tartalmazó, de nem standard feleletnél (1. és 3.) volt a legmagasabb (21-21 fő), míg a legalacsonyabb a 2. és a 4. feleletnél (9 fő és 10 fő). Vagyis a legbizonytalanabb megítélés alá a nem standard felelők estek.

Nagyjából ugyanez a mintázat figyelhető meg a második állítással – „Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelvtant” – kapcsolatos eredményeknél, amit az alábbi táblázat szemléltet:

3. táblázat: Az „Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelvtant” állítással kapcsolatos adatok az egyes feleletekre lebontva

Felelet száma	Skála értékei – adatközlőszám (%)					
	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
1.	1 (2%)	1 (2%)	16 (32%)	20 (40%)	2 (4%)	10 (20%)
2.	0 (0%)	0 (0%)	3 (6%)	18 (36%)	25 (50%)	4 (8%)
3.	0 (0%)	9 (18%)	16 (32%)	11 (22%)	3 (6%)	11 (22%)
4.	0 (0%)	2 (4%)	10 (20%)	20 (40%)	13 (26%)	5 (10%)
5.	0 (0%)	3 (6%)	14 (28%)	19 (38%)	10 (20%)	4 (8%)
6.	0 (0%)	4 (8%)	10 (20%)	18 (36%)	8 (16%)	10 (20%)

A pedagógusjelöltek legkevésbé a 3. felelőről, míg a leginkább a 2. felelőről gondolták úgy, hogy érti a nyelvtant. Míg az adatközlők fele teljes mértékben egyetértett azzal,



hogy a 2. felelő érti a nyelvtant, addig ugyanez a szám a 3. felelő esetében csupán 3 fő volt. Ezzel szemben a „többnyire nem igaz” válasz ez utóbbi felelőnél kiugróan magas: kilencen vélték így az adatközlők közül. Az előzőekhez hasonlóan ennél az állításnál is a 4. standard-kidolgozott, de nem minden információt tartalmazó felelet részesült a második legjobb megítélésben (pontosan kétharmada a megkérdezetteknek többnyire vagy teljesen igaznak vélte az ide tartozó állítást).

Mindezek mellett elgondolkodtató, hogy a pedagógusjelöltek több mint kétharmada gondolja úgy, hogy egy 1 perces felelet alapján képes megítélni a tanuló tantárgyhoz fűződő viszonyát. A tantárgy szeretetére vonatkozóan nagyjából kétharmada (68%), míg a tantárgy értésére az adatközlők jelentős része (85%) a „nem tudom eldönteni” opciót választotta.

A tanuló személyiségére vonatkozó, tanítási-tanulási folyamattal kapcsolatos állításokból négy volt,<sup>11</sup> s ezek mindegyikénél ugyanaz a két szélsőérték jelentkezett, mint a fenti, tantárgyra vonatkozó állítások esetében. Vagyis a pedagógusjelöltek a tanuló egyes személyiségjegyeit a legkedvezőtlenebbul a 3. felelet, míg a legkedvezőbbben a 2. felelet esetében ítélték meg – a jó gondolkodást illetően éppúgy, mint a szorgalomra vagy a magatartásra vonatkozóan. Ezzel kapcsolatban csupán egyetlen megjegyzés: a gyermek hiába sajátította el az aktuális tananyagot teljes egészében: ha nem standard és nem kidolgozott a beszéde, sokkal kevésbé feltételezik róla a pedagógusok, hogy jó magaviseletű vagy szorgalmas. Ellenben ha a standard nyelvváltozatnak megfelelő, különösen ha még kidolgozott is a beszéde, akkor szorgalmasnak és jó magaviseletűnek tartják a tanulót – függetlenül a felkészültségétől. Mindezt annak ellenére, hogy lehetőség volt a „nem tudom eldönteni” opciót választani.

## Tanulságok, kitekintés

A kapott adatok arra engednek következtetni, hogy a nyelvi hátrány, illetve a nyelvi alapú diszkrimináció erőteljesen jelen van a pedagógiai értékelésben, még ha a vizsgálat csupán egy kisebb mintára, 50 pedagógusjelöltre vonatkozott is (de azt sem szabad elfelejteni, hogy ők alapos felkészítést kaptak a témából). A konkrét érdemjegyekre vonatkoztatva ez azt jelenti, hogy 19 pedagógusjelölt egy teljes érdemjeggyel rosszabbat adott a tanulóknak, pusztán azért, mert nem a standard nyelvváltozatnak és nem a kidolgozott nyelvhasználati módnak megfelelően beszéltek – hiába tudták tökéletesen az aktuális tananyagot.

Ha ezt a másik oldalról közelítjük meg: amennyiben a tanuló a standard nyelvváltozatnak és a kidolgozott nyelvhasználatnak megfelelően felelt, 22 pedagógusjelölt egy jeggyel jobbat adott – függetlenül attól, hogy a tanuló több lényegi információt is kihagyott a feleletéből. Ha ezt két érdemjegyre vetítjük ki – azaz a lényegi

11 A következő négy állítás szerepelt a vizsgálatban: (1) A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek; (2) A felelő az osztály legjobb tanulói közé tartozik; (3) A felelő jó magaviseletű gyerek; (4) A felelő szorgalmas diák.

információk 60%-át tartalmazó feleletek értékét hármás érdemjegynek feleltetjük meg – akkor ugyanez a szám szinte minden jelöltre (94%-ukra) igaz.

Ezeket az adatokat támasztották alá a feleletekre vonatkozó állítások értékelései is. Minden esetben – a tantárgy szeretetétől kezdve a tanuló szorgalmáig – a minden információt tartalmazó, de nem standard nyelvváltozatú és korlátozott nyelvhasználatú feleletet ítélték meg legkedvezőtlenebbül 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 ennél a vizsgálatnál lehetőségük volt a „nem tudom eldönteni” lehetőséget választani a tanuló személyiségével kapcsolatos kérdéseknél, átlagban csupán a pedagógusjelöltek egynegyede élt ezzel egyegy 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 pedagógusjelöltek többsége úgy véli, hogy egy mindössze egy percig tartó feleletből képes megállapítani az adott tanuló egyes tanulással kapcsolatos személyiségjegyeit (pl. jó gondolkodású, jó magaviseletű, szorgalmas, érti a nyelvtant).

Fontos megemlíteni, hogy a nyelvi hátrányból fakadó diszkrimináció – ahogy ezt Bernstein elmélete is hangsúlyozza – a gyakorlatban igen szorosan összefügg más szocializációs tényezőkkel. Habár a nyelvi szocializáció önmagában is megjelenhet mint a diszkrimináció alapjául szolgáló hátrány, valószínűleg sokkal jellemzőbb, hogy az egyéb szocializációban gyökerező tanulói nehézségekkel együttesen van jelen mind a pedagógiai, mind a hétköznapi élet során.

A vizsgálatban használt módszer először került kipróbálásra, így a kapott adatok és az észrevételek fontos tanulságokkal szolgáltak a módszer további alkalmazása tekintetében. Az elsődleges finomítások a hangfelvételeket érintik. Hangsúlyozandó azonban, hogy az említett korrigálásra, finomításra szoruló hibák nem befolyásolják vagy módosítják a dolgozatban szereplő eredményeket, megállapításokat; azok ezek figyelembevételével kerültek elemzésre.

A vizsgálattal egyértelműen beigazolódtott az a – Bernstein elméletén alapuló – hipotézis, mely szerint a nyelvi hátrány következtében fellépő nyelvi alapú diszkrimináció jelen van a pedagógiai értékelésben, valamint fontos szereppel bír az iskolai kudarcokban és sikertelenségben (még ha ez egyelőre csupán a pedagógusjelöltekre vonatkoztathatóan jelenthető ki). Azonban a módszer alkalmas ennek vizsgálatára, így – a finomításokat és korrekciós lépéseket követően – egy nagyobb mintán, pedagógusok vizsgálatára is indokolt az alkalmazása.

**Abstract:** There are many factors which distort the teacher's assessment and evaluation in the process of education. These distorting factors include when teachers stigmatize those language variants that the child brought from home. According to my hypothesis during educational assessment the students' performances are judged based on this language variation instead of factual knowledge intended to be measured. Therefore, in my research I examine the influence of the student's basic language on the validity of the evaluation, and the teacher's attitude in such situations, when he/she intends to measure the student's factual knowledge by an oral speech production. However, the traditional research methods are inadequate for this measure, consequently a partly new approach is required.

The method requires the teachers to evaluate, based on various aspects, the oral test versions of six short teaching material parts. The questions may be divided into two main groups: those related to the actual test performance and those to the students' personality. The answers vary along three dimensions: (1) standardization (standard or non-standard); (2) Code (restricted or elaborated); (3) information content (100% or 60%).

In my work, I will introduce this method and the methodological consequences of the pilot study that uses this method.

**Keywords:** Bernstein, linguistic discrimination, linguistic disadvantage, pedagogical evaluation

## Irodalom

- Andor M. – Liskó I. (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest: Iskolakultúra Kiadó.
- Andorka R. – Simkus A. (1983): Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statistikai Szemle*, 6: 592–61.
- Bartha Cs. (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bernstein, B. (1962): Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence. *Language and Speech*, 5(1): 31–46.
- Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Pap M. – Szépe Gy. (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Budapest: Gondolat, 393–435.
- Bernstein, B. (1977): *Class, Codes and Control. Volume III.: Towards a theory of educational transmissions*. London – New York: Routledge and Kegan Paul.
- Council of Europe (2015): The language dimension in all subjects. A Handbook for Curriculum development and teacher training. [URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol\\_final\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf) – 2017. április 20.]
- Csepeli Gy. (1997): *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris.
- Davies, A. W. – Langer, N. (2014): Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In Plewnia, A. – Witt, A. (eds.): *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. Berlin–Boston: de Gruyter, 299–322.
- Derdák T. – Varga A. (2008): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. [URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00025/pdf/07.pdf> – 2016. december 16.]
- Feischmidt, M. – Messing, V. – Neményi, M. (2010): *Community Study Report: Hungary. (EDUMIGROM Report)*. Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- Giddens, A. (2008): *Szociológia*. (Második kiadás) Budapest: Osiris.

- Hatos A. (2012): Nyelvi hiányosságok vagy rossz attitűd? A nagyváradai általános iskolás diákok tanulmányi eredményeinek interetnikai vizsgálata. *Szociológiai Szemle*, 22(2): 111–128.
- Heckmann, F. (1992): Etnicitás, modern nemzetállam és etnikai kisebbségek. *Regio*, 3(1): 18–21.
- Hegedűs R. (2016): Számok-arányok-mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. [URL: [http://www.moderngeografia.eu/wp-content/uploads/2016/11/2016\\_III\\_01\\_hegedus.pdf](http://www.moderngeografia.eu/wp-content/uploads/2016/11/2016_III_01_hegedus.pdf) – 2017. április 16.]
- Jánk I. (2016): Nyelvi diszkrimináció a pedagógiai értékelésben (kézirat). Nyitra.
- Kálmán L. (2014): Mit művelünk? [URL: [http://www.tani-tani.info/101\\_kalman](http://www.tani-tani.info/101_kalman) – 2017. február 16.]
- Kertesi G. – Kézdí G. (2008): A szegénység átörökítésének közvetlen és rejtett csatornái. In Sallai É. (szerk.): *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 135–142.
- Kontra M. (2006): A magyar lingvizmus és ami körülveszi. In Sipőcz K. – Szeverényi S. (szerk.): *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről. Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére*. Szeged: SZTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék, 83–106.
- Lawton, D. (1975): Bernstein nyelvvel és társadalmi osztállyal kapcsolatos munkásságának bírálata. In Pap M. – Szépe Gy. (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Budapest: Gondolat, 435–470.
- M. Nádasi M. (2002): Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*, 6 (7): 84–93.
- Mackie, D. M. – Smith, E. R. (2004): *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris.
- Meyer, O. – Coyle, D. – Halbach, A. – Schuck, K. – Ting, T. (2015): A pluriliteracies approach to content and language integrated learning: developing learner progression in academic knowledge-construction and meaning making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1): 41–57.
- Nahalka I. (2003): Az oktatás társadalmi meghatározottságának értelmezési keretei. In Falus I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 38–56.
- Pap M. – Pléh Cs. (1972): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság*, 2: 52–58.
- Pataki F. (1997): Identitás – személyiség – társadalom. In Lengyel Zs. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris, 512–523.
- Réger Z. (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Sándor K. (2001): „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználata. *Replika*, 45–46: 241–259.
- Sándor K. – Pléh Cs. – Langman, J. (1998): Egy magyarországi „ügynökvizsgálat” tanulságai. *Valóság*, 8: 27–40.

- Skutnabb-Kangas, T. (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány, Kisebbségi Adattár VIII.
- Szabó T. P. (2012): „*Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos*”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely: Gramma
- Tancz T. (2011): A kommunikáció és a nyelv fejlődése a kora gyerekkorban. [URL: [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio\\_es\\_fejlodes/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/index.html) – 2017. január 10.]
- Tomasselo, M. – Carpenter, M. – Call, J. – Tany, M. H. (2007): A szándékok megértése, közös szándékok. A kulturális gondolkodás gyökerei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62(1): 61–105.
- Torgyik J. – Karlovitz J. T. (2006): Multikulturális nevelés. Budapest: Bölcsész Konzorcium, 26–43. [URL: <http://mek.oszk.hu/04800/04802/04802.pdf> – 2017. január 10.]
- Trudgill, P. (1997): *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGYTF.
- Zoller M. (2013): Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. [URL: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf> – 2017. február 14.].