

Lingvicizmus a Kárpát-medence négy országának gyakorló és leendő magyartanárainál

A Magyar Nyelvőrben korábban megjelent tanulmányomban (Jánk 2018a)¹ a nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatával kapcsolatos nehézségeket, problémákat ismerttettem, illetve bemutattam egy lehetséges módszert, amely a jelenség vizsgálatára és mérésére alkalmas. Ezen kívül az említett módszerrel folytatott próbamérés eredményeit, valamint az akkor még folyamatban lévő nagymintás mérés rész-eredményeit közöltem, amelyek alapján a nyelvi alapú diszkrimináció meghatározó szerepet tölt be a magyar szakos pedagógusok értékelésében. A szóban forgó eredmények egyértelműen jelezték, és egyben előrevetítették a jelen dolgozat tárgyát képező teljes mintás, mintegy 500 leendő és már pályán lévő magyartanárt és tanítót magában foglaló mérés eredményeit. A kutatás rendkívül lényeges és egyben elgondolkodtató tanulságokat hozott mind nyelvészeti, mind pedagógiai szempontból, ám ezek összefoglalását – a nagy mennyiségű és meglehetősen komplex adathalmaz miatt – a teljesség igénye nélkül teszem; elsődlegesen a magyarországi rész minta bemutatására fókuszálok, ami lényegi magvát tekintve többnyire megegyezik a többi rész minta eredményeivel.

1. Bevezető és előzmények. Az oktatási és nevelési folyamatnak az egyik leginkább neuralgikus pontja a pedagógusok által végzett mérés és értékelés, mivel azt számos tényező befolyásolja és torzítja. Az ilyen esetekben a legsúlyosabb probléma, hogy az értékelés nem a mérni kívánt tudást tükrözi vissza, hanem a pedagógus erről a tudásról alkotott részben vagy teljes egészében fiktív elképzelését. Ennek egyik jellemző altípusa, amikor a pedagógus – általában tudtán kívül – a számon kért tananyag helyett a tanuló nyelvi képességeit méri és értékeli, azaz nyelvi alapon diszkriminál: előnyös vagy hátrányos helyzetbe hozza a tanulókat különféle nyelvi jegyek, jellegzetességek, formák alapján.

A témával kapcsolatban elsősorban a családi háttér és a nyelvi szocializáció kérdéskörére, kapcsolatára (pl. Bernstein 1977, 1981; Collins 2009; Pap–Pléh 1972; Réger 1990) vagy a pedagógusok nyelvi attitűdjére és nyelvi ideológiára, javítási gyakorlatára (pl. Davies 2006; Derdák–Varga 2008; Macha 1995; Szabó 2012) fókuszáló munkák jelentek meg az elmúlt évtizedekben. Ezen vizsgálatok azonban a két nagy – tulajdonképpen a nyelvi diszkrimináció alapját képező – említett terület összekapcsolására már nem vagy csupán érintőlegesen vállalkoztak;

¹ Mivel a két dolgozat elméleti háttere azonos, így az elméleti háttérrel tárgyaló részek többé-kevésbé átfedésben vannak, és ugyanez áll jelen dolgozat módszertani fejezetének első felére. Alapvető különbség a korábban megjelent munkához képest a kutatómódszertanban, valamint a kutatási eredményekben van.

annak kutatását már kevésbé tűzték ki célul, hogy a különböző nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek iskolában megszerzett tárgyi tudásának a megítélése mennyire függ a gyermekek nyelvhasználatától és nyelvváltozatától, valamint – a másik oldalról nézve – a pedagógusok saját nyelvhasználatától és nyelvváltozatától.

A fenti vizsgálatok eredményeit összegezve, két dolgot fontos kiemelni. Egyfelől, hogy az eltérő társadalmi osztályhoz tartozó gyerekek eltérő nyelvváltozatot és nyelvhasználatot sajátítanak el. Másfelől a pedagógusok egy jelentős részére jellemző a normatív, előíró szemlélet (vö. pl. Kiss 1999; Kožík 2004), és ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a sztenderd nyelvváltozatnak nagyobb, eszményi értéket és magasabb presztízst tulajdonítanak, mint a többi nyelvváltozatnak (vö. Gal 2006; Skutnabb-Kangas 2000; Wiese et al. 2015).

Jelen dolgozat és a későbbiekben ismertetésre kerülő kutatás legfőbb kérdése, hogy bizonyíthatóan jelen van-e a nyelvi diszkrimináció a pedagógiai értékelésben, és ha igen, milyen mértékben. Vagy egzaktabban: az otthon elsajátított alapnyelv, illetve annak használata kihatással van-e a gyerekek iskolai teljesítményének pedagógus által történő mérésére és értékelésére? Lehetséges-e az, hogy a gyermek tudását elsődlegesen az otthon elsajátított nyelvváltozata miatt értékelik meg kedvezőtlenebbül a pedagógusok? Messzebbre tekintve: a folyamatos iskolai sikertelenségért mennyiben tehető felelőssé az anyanyelvi szocializáció, és mennyire fontos tényező a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésében?

A legtöbb témával foglalkozó szakember egyetért abban, hogy a tanulók iskolai kudarcainak kialakulásában nem csekély szerep jut az otthoni és az iskolában használat és/vagy elvárt nyelvváltozat különbségeinek, illetve az ehhez kapcsolódó előíró-felcserélő szemléletű tanári attitűdnek. Míg egyes tanulókat a nyelvhasználat alapján előnyben részesít a pedagógus, addig másokat ugyanezért hátrányosan különböztet meg, azaz nyelvi alapon diszkriminál. Ám hogy ez bizonyíthatóan jelen van-e a szummatív (minősítő) értékelésben, befolyásolja-e azt, arra az eddigi kutatások nem adtak választ, csupán következtetési alapot nyújtottak hozzá (vö. Kontra 2018; Sándor 2001).

2. A dolgozat szerkezete. A dolgozat először néhány, a téma szempontjából megkerülhetetlen fogalmat tárgyal, úgymint a nyelvi szocializáció, nyelvi alapú diszkrimináció vagy a nyelvi hátrány, illetve az ezekhez szorosan kapcsolódó problémákat, iskolai vonatkozásokat. Ezt követően a módszertani háttér rövid ismertetésére kerül sor, elsősorban a korábbi módszerhez képest (l. Jánk 2017, 2018) történő változásokra fókuszálva.

A dolgozat záró részében a Szlovákiában végzett kismintás (N = 50) próbamérés, valamint a négy országban (Magyarországon, Szlovákiában, Romániában és Ukrajnában) végzett nagymintás (N = 502) mérés eredményeit ismertetem. Mindezt azonban a teljesség igénye nélkül teszem, ami azt jelenti, hogy elsődlegesen a magyarországi részmintára vonatkozó eredményekre fókuszálok. Egyfelől azért, mert a négy országra kiterjedő, teljes elemzés jóval túllépne a tanulmány terjedelmi keretein. Másfelől, mert a másik három részmintában tapasztaltak többnyire azonosak a magyarországi adatokkal, tendenciákkal, tehát ugyanazt támasztják alá és erősítik meg.

3. Nyelvi alapú diszkrimináció és nyelvi hátrány. 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. Ebbe a standard (más szóval jelölve: sztenderd vagy irodalmi) nyelvváltozat közvetítése is beleértendő, más kérdés, hogy ezt milyen célzattal és attitűddel (l. hozzáadó és felcserélő módszer különbségei) történik a pedagógusok részéről, illetve a standard melyik funkcióját előtérbe helyezve (vö. Garvin 1998; Tolcsvai Nagy 2017). Nem maga a standard közvetítése az elsődleges probléma, hanem annak módja, a személyes, ezáltal a nyelvi identitást is figyelmen kívül hagyó hozzáállás és tevékenység. A tanulók közötti különbségek egyike ugyanis a nyelvi különbség: az otthon elsajátított alapnyelv, valamint annak elemei különbözőek, ami 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 (beleértve az előzetes nyelvi ismeretek is, nem csupán készségeket és képességeket) meglétét, megértését és alkalmazni tudását igényli és előfeltételezi. Az egyes feladatok megoldásához szükséges nyelvi ismeretekkel, készségekkel azonban 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 (l. pl. Szabó 2012 kutatása).

Ilyen esetekben nyelvi hátrányról beszélhetünk, ami szociolingvisztikai értelemben² 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 (vö. M. Nádasi 2002; Zoller 2013). 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. A kérdés, hogy ezekben a helyzetekben a pedagógus milyen stratégiát alkalmaz, illetve milyen attitűdöt tanúsít a tanuló felé, és egyáltalán tisztában van-e ezzel a problémával.

Természetesen a nyelvi hátrány önmagában még nem feltétlenül vezet nyelvi alapú diszkriminációhoz. A nyelvi alapú diszkrimináció (más néven lingvicizmus) ugyanis a nyelvi alapon meghatározott, emberek, embercsoportok közötti diszkrimináció, azaz a beszélőknek a nyelvhasználatuk, nyelvváltozatuk alapján történő hátrányos vagy előnyös megkülönböztetésének a gyakorlata (Skutnabb-Kangas 1997). A lingvicizmus számtalan közegben és helyzetben előfordul, méghozzá úgy, hogy az a személy, aki nyelvi megkülönböztetésben részesít másokat, gyak-

² Más tudományterületeken belül mást jelent a nyelvi hátrány terminus; elsősorban a beszédpatológiában használják a fizikai, szervi vagy fejlődési eredetű nyelvi diszfunkciók jelölésére.

ran nincs is tudatában ennek (vö. pl. Szabó 2012). Ezen számtalan közeg közül az egyik legjelentősebb az iskola, ahol a diszkrimináció elsődleges legitimálója, illetve aktív részese a pedagógus.

A pedagógus a saját nyelvvaltozatával, 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 nyelvhasználatára és -valtozata eltér az otthonitól, így a gyermek rögtön hátrányból indul, hiszen az új tárgyi ismereteken felül egy új nyelvvaltozatot is meg kell tanulnia – mindezt paradox módon egy számára kevésbé ismert nyelvvaltozat közvetítésével. Másfelől a diák még ha próbálja is megérteni, fogalmi rendszerébe beépíteni az említett eltéréseket, nem lesz rá képes, amennyiben a beszéde miatt folyton kijavítják, félbeszakítják, vagy rosszabb esetben megalázzák (különösen, ha mindezt számára kielégítő, érthető magyarázat nélkül teszik). Nem utolsósorban: a pedagógiai értékelés során a gyermek alapnyelve alapján ítélik meg a teljesítményét olyan esetekben (is), amelyek során az ismeretjellegű tudást kívánják mérni a pedagógusok (vö. pl. Bernstein 1971, 1977; Collins 2009). A dolgot csak ez utóbbival, vagyis a beszédprodukción keresztül fellépő nyelvi hátránnyal és diszkriminációval foglalkozom, annak ellenére, hogy a nyelvi percepcióban, megértésben jelentkező nyelvi hátrány legalább ennyire lényeges.

4. A kutatás módszertana. 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 torzítanák a kutatást. A klasszikus módszerek (pl. kérdőív, megfigyelés) nem alkalmasak arra, hogy a gyermek pedagógus általi nyelvi alapon történő diszkriminációját, valamint annak súlyát láthatóvá, bizonyíthatóvá tegyék. Ezért egy, az úgynevezett verbal guise módszeréhez hasonló vagy annak egy módosított változataként felfogható új módszert dolgoztam ki (erről l. Jánk 2017), amely kifejezetten a nyelvi diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének a mérésére alkalmas.

A módszer alapja megegyezik a verbal guise alapjaival: az adatközlők különböző beszélőktől származó különböző nyelvvaltozatokat hallgatnak meg, ám meghatározó különbség jelen esetben, hogy: 1. az egyes hanganyagok nem csupán a használt nyelvvaltozatban (nyelvjárás vagy sztenderd), hanem használt nyelvhasználati módban (Bernstein-féle kódban) is eltérnek; 2. a viszonyítási pontot nem egy absztrakció (vö. sztenderd nyelvvaltozat mint konstrukció, absztrakció) képezi, hanem egy megadott, tényleges szöveg; 3. a pedagógusok szummatív, minősítő (azon belül: feleltetés) értékelését is vizsgáljuk; 4. a pedagógiai folyamatban releváns tulajdonságcsoportok, faktorok szerepelnek a kérdőívben; 5. nincs kikényszerített válasz (kivéve a szituatív értékelés esetében – erről később részletesebben).

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 szociá-

lis nyelvi hátrányon alapuló nyelvi diszkrimináció, valamint ezek iskolai teljesítményre gyakorolt hatásával kapcsolatosan is lényeges következtetéseket tudunk levonni.

A módszer lényege röviden összefoglalva, hogy a pedagógusok (miután kitöltötték az alapadataik felvételére szolgáló részt) először azt az utasítást kapják, hogy olvassanak el egy rövid, egyszerű és számukra ismert (pl. az ige vagy főnév fogalmáról szóló) tananyagrészt, pontosabban annak vázlatát. Például a melléknév esetében ez alábbi:

Melléknév

- tulajdonságot fejez ki, de jelölhet állapotot és származást is
- fokozás: viszonyítás kifejezése
- 3 fok
 - alapfok
 - középfok (toldalék: *-bb*)
 - felsőfok (toldalék: *-bb*, ill. *leg-* szócska)

Ezt követően értékelniük kell egy – az előbbi tananyagrészt alapján – elmondott feleletet (imitációt). Ez megismétlődik többször a vizsgálat során, más-más tananyagrészekkel és hangfelvételekkel. Minden egyes tananyagrészt tehát egy felelet (hangfelvétel), majd egy értékelő rész (kérdőív) követ. A feleleteket azonban egy-egy általam megírt szöveg alapján mondták el különböző nyelvváltozattal rendelkező gyermekek, például az előző tananyagrészlethez kapcsolódva a következő, korlátozott nyelvhasználatot és hiányos tartalmat modellező szöveg:

Melléknévhez tartozó felelet(imitáció) szövege (*korlátozott – hiányos [60%]*)

A szófajok egyik nagy csoportja a melléknevek. Ezekkel általában [n] valaminek valamilyen tulajdonságát fejezhetjük ki. A mellékneveket fokozhatjuk. Ezzel meg valamiféle viszonyítást fejezünk ki. A magyarban három fok van. Az egyik az a középfok. Ennek van egy toldaléka a *-bb*. Például: okosabb. A felsőfoknál ez a *-bb* toldalék van meg egy *leg-* van. Ez mindig a melléknév elején van, mint például a legokosabbnál.

Így három független változó mentén változhattak, vagyis különbség van az egyes feleleteknél abban, hogy: 1. milyen nyelvváltozatban (standardban vagy nyelvjárásban [konkrétan: keleti palócban³]) beszélő gyermek; 2. milyen nyelvhasználat /nyelvhasználati módban (korlátozott vagy kidolgozott [mondathosszúság és -szerkesztés, önismétlés és változatos szóhasználat szerint]); 3. a szövegben lévő lényegi információkból mennyit említve (mindet vagy csupán 60%-át) mondta el a tananyagot (részletesen l. Jánk 2018a).

³ Mindegyik mérés esetében a szlovákiai magyar gyermek keleti palóc nyelvjárásban, ami az egyik, ha nem a legmarkánsabb, illetve a standardtól leginkább eltérő nyelvjárás (l. Rási 2018: 79–82), így jó eséllyel a legtöbb nyelvhasználó számára nem vagy kevésbé ismert (kivéve persze a palóc régióból származó anyaországiakat és a felvidéki magyarokat).

A fent ismertetett kutatási módszer elsődleges két jelenség mérését teszi lehetővé. Az egyik a nyelvi alapú diszkrimináció, a másik a nyelvi előítéletesség, nyelvi attitűd. A kutatás szempontjából az előbbi feltárása és bizonyítása volt az elsődleges cél, az utóbbi azonban – mivel fontos szerepet tölt be a nyelvi diszkrimináció értelmezésében – szintén nagy hangsúlyt kapott.

A nyelvi alapú diszkrimináció elsősorban az egyes feleletekre (feleletimítációkra) adott osztályzatok által mérhető, bizonyítható. A bizonyítás során alapvetően két lehetséges eset következhet be: az egyik, hogy nincs jelen (vagy elhanyagolható) a nyelvi alapú diszkrimináció a magyartanárok értékelésében, míg a másik, hogy jelen van, méghozzá jelentős, statisztikailag is kimutatható mértékben.

Amennyiben az előbbi helyzet áll fenn, azaz a nyelvi alapú diszkrimináció nem jelentős vagy egyáltalán nincs jelen, akkor a tartalom lesz az fő értékelési szempont, az alapján fogják a feleleteket megítélni az adatközlők. Ezáltal a tartalmilag megegyező feleletekre adott osztályzatok, így azok átlagai is nagyjából azonosak lesznek, viszont a tartalmi szempontból eltérő feleletek megítélésében (szignifikáns) eltérés mutatkozik majd (különösen, mivel a kérdőívben külön fel lett hívva az adatközlők figyelmére, hogy tartalmilag értékeljék a feleleteket). Ha viszont a nyelvi diszkrimináció valóban meghatározó a magyartanárok és -jelöltek értékelésében, akkor a tartalmilag ekvivalens feleletekre adott osztályzatok és azok átlagai lépcsőzetesen fognak elrendeződni, mivel különbség lesz ugyanazon tartalmú feleletek megítélésében. Ez többféle mintázatot vehet fel, mivel azt nem tudjuk, hogy a nyelvhasználat és nyelvváltozat milyen súlyú az értékelésben, illetve hogy mennyiben függ mindez a tartalomtól. Mindenesetre, ha a tartalmilag ekvivalens feleletek átlagai jelentősen eltérnek egymástól, illetve ha a standard és kidolgozott, ám tartalmilag hiányos felelethez hasonló vagy rosszabb megítélés alá esik valamelyik tartalmilag teljes felelet, akkor nyelvi diszkriminációról beszélhetünk.

A kutatásban alkalmazott módszer eredeti változatát 2016-ban dolgoztam ki, majd ugyanebben az évben került sor a tesztelésére, a próbamérés (pilot study) elvégzésre. A 2016-os próbamérést követően a módszer több módosításon és finomításon esett át, ezután valósult meg a jelen dolgozat fő részét képező, nagymintás mérés 2017 és 2018 között. A legfőbb kutatást érintő kutatómódszertani változtatások a következőkben foglalhatók össze (részletesen l. Jánk 2018b: 52–72):

- a 2016-os próbaméréshez képest immár nem két kislány, hanem két kisfiú „bújt” az ügynök szerepébe, azaz más nemű gyerekektől származott a hangfelvétel;
- hat helyett csupán öt hangfelvétel szerepelt az a 2017–2018-as mérésben, ennek oka, hogy a próbamérést követő megbeszéléseken a résztvevők jelezték, hogy fárasztó és unalmas ilyen nagyszámú feleletet értékelni (ez a korábbi eredményekben is megmutatkozott, l. Jánk 2018a);
- mivel a mérés négy országra terjedt ki, kidolgoztam az egyes országnak megfelelő kérdőívet az adott országnak megfelelő értékelési-osztályozási skálával, háttérkérdőívvel stb.;

- a próbamérésben használt alapszövegeknek csupán a kivonatát vagy vázlatát, azaz a tananyag lényegi információkat kapták meg a pedagógusok és a pedagógusjelöltek;
- a tananyagrészeket nemcsak vázlatos formában, hanem külön oldalon is szerepeltek a nagymintás mérésben;
- néhány állítást összevontam vagy módosítottam.

5. A kutatás eredményei. A nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepével kapcsolatos kutatásom két szakaszból állt a módszer kidolgozását követően. Az első szakaszban hallgatók körében végeztem próbamérést 2016-ban, amelynek tanulságait felhasználva finomítottam a kutatási módszerem, így a 2017-es év végétől kezdődően egy újabb, immáron jóval nagyobb mintás mérésbe kezdtem, amely 2018 márciusában fejeződött be. Ezek legfőbb eredményeit összefoglaló jelleggel közlöm az alábbiakban.

5.1. A 2016-os próbamérés eredményei és tanulságai (részletesen l. Jánk 2018). A próbamérést 2016. október 26. és november 1. között végeztem a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Karának 50 pedagógiai (tanári, tanítói vagy óvópedagógusi) szakon tanuló hallgató bevonásával, ez előrevetítette a jelen dolgozat elsődleges tárgyát képező nagymintás mérés eredményeit. A kapott adatokból kimutathatóvá vált, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció erőteljesen jelen van a pedagógiai értékelésben. A konkrét érdemjegyekre vonatkoztatva ez azt jelentette, hogy a pedagógusjelöltek 38%-a 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 pedig a tanuló a standard nyelvváltozatnak és a kidolgozott nyelvhasználatnak megfelelően felelt, 44%-a a pedagógusjelölteknek minimum egy jeggyel jobbat adott – attól függetlenül, hogy a tanuló több lényegi információt is kihagyott a feleletéből.

Ezeket az adatokat erősítették meg a feleletekre vonatkozó állítások értékelései is. Minden esetben – a tantárgy szeretetétől kezdve a tanuló szorgalmasságáig – 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.

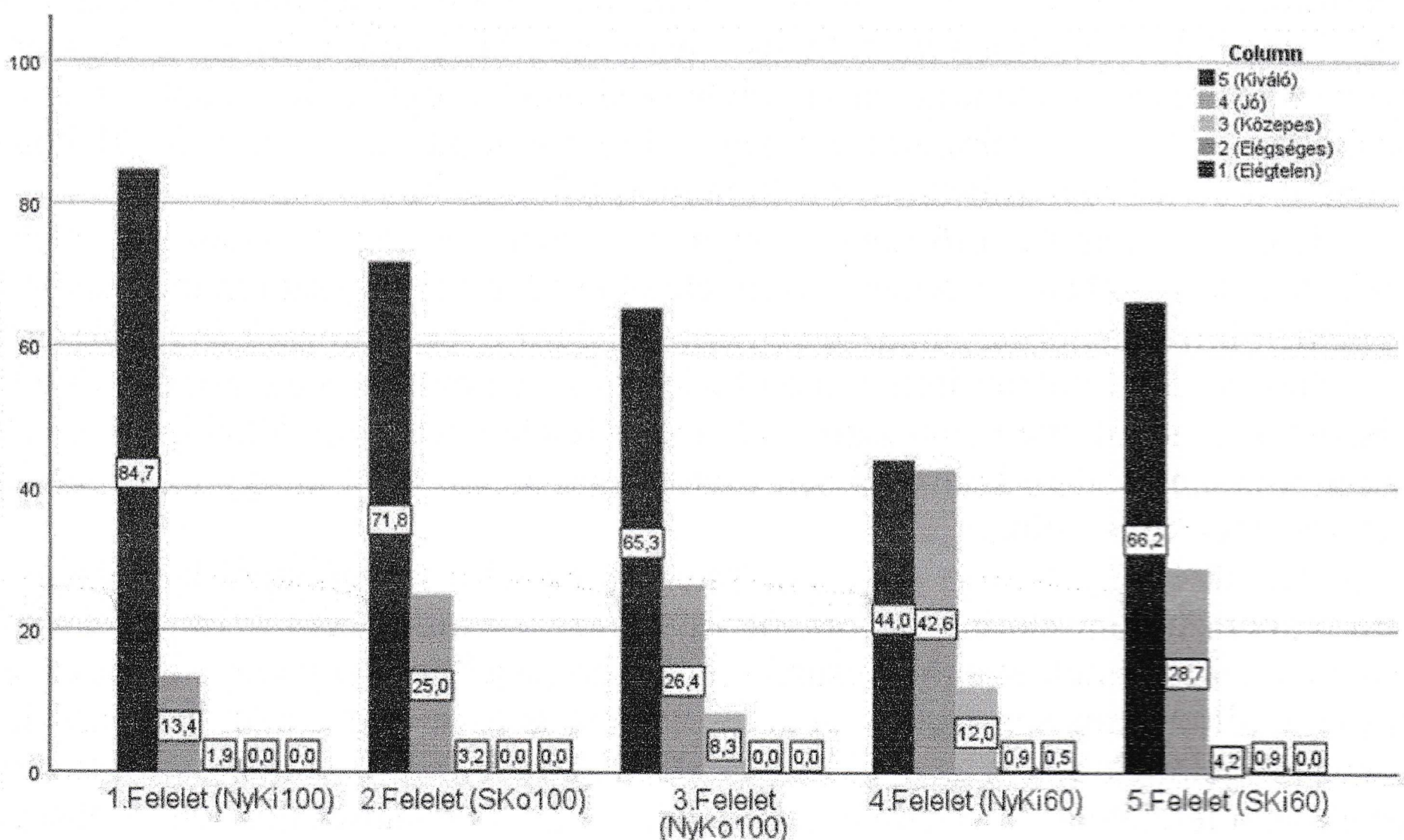
Annak ellenére, hogy az adatközlőknek ennél a vizsgálatnál lehetőségük volt a „nem tudom eldönteni” opciót választani a tanuló személyiségével kapcsolatos kérdéseknél, átlagban csupán a pedagógusjelöltek egynegyede élt ezzel egy-egy állítás kapcsán. Ezekben az esetekben is javarészt a nem standard feleleteknél jelölték be ezt az opciót, és legkevesbé 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).

5.2. A magyarországi mérés eredményei. A 2017–2018-as nagymintás mérés magyarországi részmintájában 216 pedagógus és pedagógusjelölt szerepelt, közel azonos számban képviseltetve magát. A háttérkérdőívben összesen nyolc háttérváltozó szerepelt, az ismert szociológiai változókon (pl. nem, korcsoport, lakhely) kívül néhány egyéb változó (pl. a pályán töltött aktív évek száma vagy az iskola típusa) lekérdezése is megtörtént. A minta egyedül a nemek szerinti megoszlás szerint nevezhető többnyire homogénnek: a többség, azaz 90%-a az adatközlőknek (a korábbi statisztikai adatoknak megfelelően) nő volt.

A korosztályt illetően megállapítható, hogy a minta nagyobbik része, 61,1 százaléka 30–65 év közötti volt, az ennél fiatalabb korcsoport 37 százalékban képviseltette magát (65 év feletti aránya csupán 1,85% volt). Ezzel összhangban a minta nagyobbik része (54,6%) a tapasztalt pedagógus kategóriába tartozott (azaz a pályán töltött évek száma náluk meghaladta az öt évet). A kezdő pedagógusok (akik öt évnél kevesebb tanítási tapasztalattal rendelkeztek) a minta 16,2 százalékát tették ki, míg a pedagógusjelöltek a minta 29,2 százalékát.

Az megkérdezettek javarészt városban, elsősorban Pest megyéből (31%) származtak a lakóhelyüket illetően, illetve többen Baranya (11,6%), Csongrád (9,3%) vagy Hajdú-Bihar megyéből (6,9%). A legtöbben a fővárosban (17,1%), valamint kis- (17,1%), közép- (16,7%) és nagyvárosban (14,8%) tanítottak a vizsgálat ideje alatt, ebből 44,4 százalék általános iskolában, alsó és/vagy felső tagozaton, 19,6% középiskolában. A nem tanítók aránya 26,9% volt.

A különböző feleletekre adott osztályzatokból, azok indoklásából, illetve az azokhoz kapcsolódó állítások értékeléséből egyértelműen kimutatható, hogy



1. ábra. Osztályzatok megoszlása az egyes feleletekhez tartozóan a magyarországi részmintában

a nyelvi előítéletesség és a nyelvi alapú diszkrimináció erőteljesen jelen van a pedagógiai értékelésben. Az egyes feleletekre adott osztályzatok eloszlása az első ábra szerint alakult a magyarországi részmintában. A jelölések magyarázata a következő: S = standard nyelvváltozat, Ny = nyelvjárás; Ko = korlátozott nyelvhasználat, Ki = kidolgozott nyelvhasználat; 100 = tartalmilag hibátlan (100%-os); 60 = tartalmilag hiányos, lényegi információk 60%-át tartalmazó.

A magyartanárok és magyartanár-jelöltek által adott jegyekből, illetve azok átlagaiból egzakt módon bizonyíthatóvá vált, hogy a nyelvjárás vagy a korlátozott nyelvhasználati mód jelenléte (ez utóbbi valamivel erőteljesebben) eredendően hátrányt jelent a tanulónak az ismeretek számonkérésnél, még akkor is, ha teljes mértékben felkészül, és ezt be is bizonyítja a tanár számára. Ahogy az ábrából leolvasható, folyamatos csökkenés mutatkozik a legmagasabb érték, azaz a legjobb érdemjegy (ötös) arányában, egészen az utolsó feleletig, ahol ez az érték ismét magas. Ez alapján feltételezhetjük, hogy a 3 független változó mentén kialakított feleletek érdemjeggyel történő minősítésében szignifikáns különbség van. Ezt a statisztikai eredmények is igazolják: az összetartozó mintás varianciaanalízis alapján a nullhipotézis elvethető ($p < 0,001$; Wilk's $\Lambda = 0,009$; $N2 = 0,991$), illetve a páronkénti összehasonlító elemzés értelmében szignifikáns a különbség ($p < 0,05$ $df = 4$) az egyes osztályzatok és azok átlagaira nézve, kivéve: az 5. (SKi60) és 2. (SKo100) felelet ($p = 0,117$; $MD^4 = -0,083$), illetve az 5. (SKi60) és 3. (NyKo100) felelet között ($p = 0,596$ $MD = 0,032$) – itt a különbség nem szignifikáns.

Mindez azt jelenti, hogy a tartalmi (tehát a 60% és 100% információtartalmú feleletcsoportban) szempontból összetartozó feleletek esetében egyértelműen kimutatható a nyelvi alapú diszkrimináció, ha pedig a különböző információtartalmú feleleteket nézzük, akkor ez szintén igaz, különösen az ötödik felelet esetében, amely a 2. és a 3. felelettel összevetve nem mutat szignifikáns különbséget (míg a 4. felelettel igen, pedig tartalmi szempontból azzal ekvivalens).

Ez a teljes magyarországi mintában a következőképp jelenik meg. Az első (NYKi100) felelet esetében az adatközlők 15,3%-a, azaz 33 személy gondolta úgy, hogy a tanuló felelete nem éri el az ötös szintet, míg a másodiknál (SKo100) ugyanez az arány már 28,2% volt, vagyis 61 ember adott egy jeggyel rosszabbat, mint ami indokolt lett volna. Az előbbi minősítő értékelés 29 jó (13,4%) és 3 közepes (1,9%), míg az utóbbi 57 jó (25%) és 7 (3,2%) közepes érdemjegyből tevődött össze. A másik oldalról nézve: a pedagógusok és pedagógusjelöltek 84,7%-a, a második feleletnél 71,8%-a megfelelően osztályozott, nyelvileg nem diszkriminálta a tanulót.

A harmadik (NyKo100) felelet az előbbi kettőnél is kedvezőtlenebb megítélés alá esett, ugyanis 34,7%, tehát 75 adatközlő értékelte ötösnél rosszabbra a feleletet, ami a mintában szereplő pedagógusok és pedagógusjelöltek valamivel több mint egyharmada. Ezen 75 adatközlőből 57-en (26,4%) jóra, míg 18-an (8,3%) közepesre osztályozták a tanulót. Ez alapján a nyelvi diszkrimináció ebben

⁴ A páronkénti átlagok közötti különbséget (Mean Difference) jelöli, az elsőként említett tag felől nézve, azaz a mínusz előjel azt jelenti, hogy a pár első tagját kedvezőtlenebbül ítélték meg, mint a másodikat.

az esetben volt a legerőteljesebb, szignifikánsan ($p < 0,05$) magasabb, mint az első felelet értékelésénél.

Összegezve tehát a teljes feleletekre vonatkozó tanulságokat elmondható, hogy az első két esetben 15,3% és 28,2%, a harmadiknál pedig 34,7% azon pedagógusjelöltek és pedagógusok aránya, akik diszkriminálnak nyelvileg. Vagyis a tanulót nem az elsajátított tudása, hanem általa használt nyelvváltozat és/vagy nyelvhasználat alapján értékelik. Amennyiben pedig a nyelvváltozati és a nyelvhasználati hátrány együttesen jelenik meg a gyermeknél, akkor a nyelvi diszkrimináció mértéke még nagyobb és intenzívebb. Az osztályzatok átlaga és eloszlása alapján nagyjából pont akkora, mint amekkora az előnye annak a tanulónak, aki standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználati módban beszél. Ez utóbbi gyermek ugyanis képes a hiányosságait elfedni a magyartanárok és -jelöltek kétharmada előtt, míg az előbbi – a tárgyi tudás szempontjából hibátlan felelete ellenére – az érintettek több mint egyharmadától minimum egy jeggyel rosszabbat kap.

Az indoklások és az egyes állításokhoz tartozó eredmények ugyanezt erősítik meg. Ez utóbbiakat alapvetően két csoportra oszthatjuk: a tanuló konkrét feleletére vonatkozó, illetve magára a tanulóra vonatkozó állításokra. Az előbbi esetben egy ötfokú skálán történt az értékelés, míg az utóbbinál egy négyfokún, amely kiegészült a korábban említett „nem tudom eldönteni” lehetőséggel. Ez azért csak a tanulóval kapcsolatos állításokra volt érvényes, mert szemben a konkrét feleletre vonatkozó állításokkal, ezekhez a felelet nem nyújt semmiféle következtetési alapot; nem lehet eldönteni egy kevesebb mint egyperces felelet alapján, hogy az a gyermek mennyire szereti vagy érti a nyelvtant, ahogy azt sem, hogy mennyire jó magaviseletű. Ennek ellenére az állítások többségénél a pedagógusok nagyobbik része úgy vélte, hogy képes megállapítani egy egy percnél rövidebb hanganyagból ilyen dolgokat is.

A konkrét feleletre vonatkozó állításoknál a leglényegesebb eredmények a következők voltak (a teljesség igénye nélkül). Az adatközlők közel fele egyáltalán nem észleli a tartalmi hiányosságokat, ha a tanuló standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal mondja el a tananyagot. Ha viszont a standard nyelvváltozat nem párosul kidolgozott nyelvhasználattal, akkor ez már csupán 30,1%-ra igaz. Amennyiben pedig a tanuló nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználattal beszélt, akkor 41,7% volt azon magyartanárok és -jelöltek aránya, akik úgy gondolták, hogy tartalmi hiányosságokat tartalmazott a felelet – hiába tudott minden az adott tananyagból a tanuló.

A pedagógusok és pedagógusjelöltek a nyelvjárásban beszélő gyerekek esetében a legkevésbé biztosak abban, hogy tanulók értették is, amiről beszéltek. A standard nyelvváltozatban beszélő gyerekeknél viszont az ellenkezője igaz, attól függetlenül, hogy mennyit tartalmazott a releváns információk közül a felelet. Továbbá, ha a standard nyelvváltozathoz még kidolgozott nyelvhasználat is társul, akkor feltételezik a tanulóról leginkább, hogy értette az anyagot.

A tanulóra vonatkozó állítások tekintetében sem jobb a helyzet, a kutatás eredményei alapján a nyelvi előítéletesség összességében igen erőteljes és jelentős. A hatból három állítás esetében a „nem tudom eldönteni” opció aránya 40%

és 60% közé esett, míg a másik három állításnál 20% és 35% közé. Ez azt jelenti, hogy az esetek többségében a pedagógusok és pedagógusjelöltek hajlamosak arra, hogy nyelvi alapon hozzanak meg ítéleteket olyan személyes tulajdonságokra nézve, amelyeknek a nyelvi tényezők valójában nem képezik a fundamentumát. A vizsgálatban részt vevő tanárok fele, egyes állításoknál akár háromnegyede azt feltételezte, hogy képes következtetéseket levonni olyan tulajdonságokra nézve is, mint például a tanuló szorgalma vagy magatartása.

Tehát a nyelvi előítéletesség, a negatív nyelvi attitűd a nyelvjárási és a korlátozott nyelvhasználat mentén egyaránt megmutatkozik. Nem volt olyan tulajdonság, személyiségjeggy, amelynél az adatközlők ne a standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal felelő diákot ítélték volna meg a legkedvezőbben. A magaviselettől kezdve egészen a szorgalomig minden esetben a standard nyelvváltozat és a kidolgozott nyelvhasználat magas presztízse érvényesült. Ennek ellenpontja pedig, hogy a nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználatban felelő tanuló szinte mindenben a legkedvezőtlenebb megítélés alá esett.

Az előzőekben említett jelenségek az összes többi részmintánál is jelentkeztek, hol erőteljesebben (1. szlovákiai részminta), hol szinte teljesen azonos módon (1. romániai részminta). Ebből és a terjedelmi korlátokból kifolyólag ezen részminták eredményeit, tanulságait csupán összefoglaló jelleggel ismertetem a következőkben.

5.3. A szlovákiai mérés eredményei. A 2017–2018-as nagymintás mérés szlovákiai változatában 128 pedagógus és pedagógusjelölt vett részt. A kapott adatok itt is azt bizonyítják, hogy – a magyarországi mintánál nagyobb mértékben – erőteljesen jelen van a nyelvi alapú diszkrimináció, ehhez pedig jelentős nyelvi előítéletesség is társul. Az első feleletnél 16,4%, a másodikonál 30,5%, míg a harmadikonál 43% volt azon magyartanárok és -tanárjelöltek aránya, akik diszkrimináltak nyelvileg. A hiányos feleletek esetében az negyedik feleletnél 51,6%, míg az ötödiknél 78,1% volt azoknak az aránya, akik minimum egy jeggyel jobbat adtak a tartalmi hiányosságok ellenére.

A feleletekre adott osztályzatok azt mutatják, hogy a tanuló értékelésénél nem az adott felelet tartalma, a számon kért tárgyi tudás a meghatározó, hanem sokkal inkább az a nyelvváltozat és nyelvhasználat, amellyel a gyermek rendelkezik. Hátrány jelent, ha a nyelvhasználat nem kidolgozott, ahogy az is, ha a nyelvváltozata nem standard, ha pedig mind a kettő fennáll, akkor a legnagyobb a hátránya. Ugyanennek a fordítottja is igaz: ha a gyermek nyelvhasználat nem kidolgozott vagy a nyelvváltozata a standard, előnybe kerül, mindkettő esetén különösen nagy mértékben.

Az sem elhanyagolható tény, hogy nem volt olyan tanulóra vonatkozó állítás, amelynél a gyakorló és majdani magyartanárok ne a standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználatban történő felelést ítélték volna meg a legkedvezőbben. Minden tulajdonság szempontjából – a tantárgy szeretetétől a tanuló szorgalmáig – ez eredményezte a legjobb értékelést, míg a nyelvjárás és a korlátozott nyelvhasználat a legrosszabbat. Mindezt úgy, hogy volt lehetőség a „nem tudom eldönteni” opciót választani, amivel átlagosan háromból csupán egy, de legjobb esetben is csak minden második adatközlő élt.

5.4. A romániai mérés eredményei. A 2017–2018-as nagymintás mérés romániai változatában összesen 108 magyar nyelvtant tanító pedagógus vett részt. Az eredmények ennél a mérésénél itt is azt bizonyítják, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció, illetve az ehhez társuló nyelvi előítéletesség nagymértékben meghatározza a magyartanárok pedagógiai értékelését. A teljes feleletek közül az első esetében 17,6%, a másodiknál 28,7%, míg a harmadiknál 49,1% a magyartanárok közül az, aki legalább egy érdemjeggyel rosszabbat adott a tanulónak, mint amit a tudása szerint érdemelt volna. A hiányos feleletek esetében szintén fennállt a nyelvi diszkrimináció, ám a másik véglet, az előnyös megkülönböztetés: a negyedik feleletet 21,3%-a, az utolsó feleletet 50,9%-a a pedagógusoknak minimum egy jeggyel jobbra értékelte, mint amit azok tartalma indokolt volna.

A feleletekre adott osztályzatok alapján megállapítható, hogy a tanuló minősítő értékelésénél a felelet tartalma kevésbé fontos, mint az a nyelvváltozat és nyelvhasználat, amellyel a gyermek beszél és felel. A nyelvváltozat és a nyelvhasználat előnyök és hátrányok forrása lehet egyaránt: ha standard a nyelvváltozat és/vagy kidolgozott a nyelvhasználat, akkor előnyös a megkülönböztetés, viszont ha nyelvjárás és/vagy korlátozott a nyelvhasználat, akkor hátrányos. A leginkább akkor, ha a „vagy” kötőszó helyére az „és” szót tesszük, ugyanis a kettő együttes jelenléte indukálja a legnagyobb mértékű hátrány/előnyt.

Az osztályzatok indoklásai ugyanezt támasztják alá. Egyrészt megerősítik azt a tézist, hogy a feleltetés rendkívül szubjektív értékelési módszer, másrészt ennek egyik okára világítanak rá. Arra, hogy a felelésnél a tárgyi tudás mérése helyett sokkal inkább a nyelvhasználat és használt nyelvváltozat mérése történik.

A tanuló feleltével és a tanulóval kapcsolatos állítások értékelése a romániai mintában is a nyelvi előítéletesség erőteljes jelenlétére világítanak rá, bár ez valamivel enyhébb, mint a szlovákiai, és hasonló, mint a magyarországi mintában tapasztaltak.

5.5. Az ukrain mérés eredményei. Az utolsó ország, amelynek gyakorló és majdani magyartanárai bekapcsolódtak a 2017/2018-as nagymintás mérésbe. Ebben a részmintában az előző háromhoz képest szerényebb számú adatközlő szerepelt, összesen 50 fő.

Akárcsak a korábbi három mintánál, úgy a kárpátaljaiaknál is egyértelműen kijelenthető, hogy a nyelvi diszkrimináció markánsan jelen van a pedagógiai értékelésben. Ez azt jelenti, hogy – az ország osztályozási sajátosságait figyelembe véve, még a 12–9 érdemjegyeket összesítve is – az első feleletnél minimum 10%, a másodiknál minimum 14%, míg a harmadiknál legalább 50% a pedagógusok közül kedvezőtlenebben értékelte a tanulót, mint amit a tudásszintje megkívánt volna. Ezzel párhuzamosan a negyedik feleletet 46%, míg az utolsó, ötödik feleletet 70% kedvezőbben értékelte annál, ami a gyermek tényleges tudásának megfelelt volna. A nyelvjárási és korlátozott nyelvhasználatú felelet sokkal kedvezőtlenebb megítélés alá estek, mint ami indokolt lett volna (a többihez és a tartalmi elemekhez viszonyítva is), míg a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú feleletnél ennek ellenkezője állt fenn. Vagyis a tanuló nyelvhasználatára és nyelvváltozatára legalább annyira fontos volt, mint a tartalma a feleletnek.

Az osztályzatok indoklásai ugyanezt támasztották alá, mivel bebizonyosodott, hogy a felelésnél a tárgyi tudás helyett sokkal inkább a nyelvhasználat és a nyelvváltozat mérése és értékelése történik. A nyelvi előítéletesség a nyelvjárási és a korlátozott nyelvhasználat irányába minden szempontból megmutatkozott, még az információk tanári észlelésénél, érzékelésénél is.

A tanuló feleltével és a tanulóval kapcsolatos állítások értékelése a kárpát-aljai mintában is a nyelvi előítéletesség erőteljes jelenlétét igazolták. Minden tulajdonság szempontjából – a tantárgy szeretetétől a tanuló értelmi képességéig – ez eredményezte a legjobb értékelést, ha a tanuló standardban és kidolgozott nyelvhasználattal kommunikált, míg legrosszabbat, ha nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználattal. Hiába volt lehetőség a „nem tudom eldönteni” opciót választani.

6. Összegzés, tanulságok. Kutatásom célja a nyelvi diszkrimináció feltárása és bizonyítása volt, amelyet egy általam erre a célra kidolgozott módszer segítségével valósítottam meg. A 2016-os próbamérés és a 2017–2018-as nagymintás mérés, amelyben összesen több mint 550 leendő és gyakorló magyartanár vett részt, egyértelműen alátámasztotta, hogy a nyelvi diszkrimináció nagymértékben jelen van a pedagógiai értékelésben. A különböző tartalmú, nyelvváltozatú és nyelvhasználatú feleletek közül azokat ítélték meg a legkedvezőbbben, amelyek standardban és/vagy kidolgozott nyelvhasználattal elmondottak voltak. A nyelvjárás és a korlátozott nyelvhasználat viszont mindig kedvezőtlen értékelést vont maga után, annak ellenére, hogy a felelet tartalmilag hibátlannak minősült.

Az osztályzatok átlagaiban ez akár egy teljes érdemjegynyi eltérést jelentett egyazon tartalmú feleleteknél. Ezen különbségek minden mintánál statisztikailag szignifikánsak voltak, vagyis a nyelvi diszkrimináció ténye bizonyított.

A fentiekkel ellentétben nem volt szignifikáns különbség a nyelvjárási, korlátozott nyelvhasználatú, ám minden lényegi információt tartalmazó felelet és a standard, kidolgozott nyelvhasználatú, de hiányos felelet értékelése között. Ez azért lehetséges, mert az utóbbi diák nyelvi előnye kettős, akárcsak az előbbi nyelvi hátránya, ami mindkét esetben a tárgyi tudás háttérbe szorulását vonja maga után.

Ugyanígy a nyelvi diszkriminációval szorosan összefüggő nyelvi előítéletesség is bizonyítottan jelen volt a pedagógusoknál és pedagógusjelölteknél, ezt a különféle állításokhoz kapcsolódó értékelések alátámasztják. Itt hiába lehetett a „nem tudom eldönteni” opciót választani: általánosan jellemző volt, hogy ezzel az adatközlők kisebbik része élt. A nagyobbik részük ítéleteket hozott, még olyan állítások kapcsán is, amelyek a tanuló gondolkodására vagy tantárgyhoz való viszonyára vonatkoztak. Ennél a résznél még erőteljesebben jelentkezett a standard nyelvváltozat és a kidolgozott nyelvhasználat meghatározó jellege a pedagógiai értékelésben, ugyanis szinte mindenben az ilyen nyelvi jellemzőkkel bíró feleletek érték el a legkedvezőbb megítélést.

Tehát összességében a nyelvi diszkrimináció a pedagógiai értelemben vett Máté-effektus jelenségével írható le: akinek több van, annak még több lesz, akinek kevés, annak még kevesebb. Minél nagyobb nyelvi hátrányból indul a tanuló, annál kisebb az esélye arra, hogy az iskolában sikeres legyen. Ezzel együtt minél

nagyobb a nyelvi előnye a diáknak, annál könnyebben tud érvényesülni az iskolai éve alatt – legalábbis, ha a feleltetés mérési-értékelési gyakorlatát vesszük alapul.

A fentiek alapján határozottan kijelenthető, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció – mind az előnyös, mind a hátrányos nyelvi megkülönböztetést beleértve – rendkívül meghatározó a magyartanárok és magyartanárjelöltek értékelésében Magyarországon ugyanúgy, mint a határon túli területeken. Fontos azonban leszögezni azt is, hogy a pedagógusok többsége jó eséllyel nincs tudatában annak, hogy nyelvi alapon diszkriminál. Nem tudják, hogy a nyelvi markerek, sajátosságok alapján ítélik meg a tanulót olyan helyzetekben is, amikor nem a nyelvhasználatot vagy a standardnak való megfelelést kívánják mérni és értékelni, ahogy valószínűleg azzal sincsenek tisztában, hogy ez a fajta értékelési eljárás miért jelent hatalmas problémát oktatási és társadalmi szinten egyaránt.

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy az iskolai eredményesség szempontjából a nyelvhasználat és a nyelvváltozat kulcsfontosságú. Hiába tesz meg ugyanis a gyermek mindent a lehetőségeihez mérten, hiába tanul és készül fel teljes mértékben, a magyartanárok egy jelentős része nem ez alapján fogja értékelni.

Ennek egyik valószínűsíthető következménye, hogy előbb-utóbb egyfajta tanult tehetetlenség (vö. Seligman 1972) alakul ki a tanulóban, azaz idővel nem fog erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy eredményesebb legyen, hiszen azt tapasztalja, hogy minden próbálkozása ellenére igazságtalan, nem az erőfeszítéseinek megfelelő értékelésben részesül. A Pygmalion-effektus, vagyis az önbeteljesítő jóslat fog érvényesülni: a gyermek végül azonosul a szereppel, amely a pedagógus (és a társadalom) előzetes elvárásának, feltételezésének megfelel. Azzal a nyelvi előítélten alapuló előfeltevéssel, hogy minél inkább a standard nyelvváltozatnak és a kidolgozott nyelvhasználatnak megfelelően beszél valaki, annál nagyobb a tudása, annál jobb, felkészültebb, tehetségesebb tanuló, míg minél kevésbé közelít a standard nyelvváltozathoz és a kidolgozott nyelvhasználatához a beszéde, annál gyengébb képességű, alacsonyabb tudásszinttel rendelkező stb. Ennek végkifejlete pedig, hogy nagyon sok tehetséges tanulót már nagyon korán elveszítünk, ami nem csak az érintett gyermek szempontjából óriási probléma és hiba, hanem a társadalom egészére nézve is.

Habár a kutatási eredmények egyelőre nem terjednek ki más tantárgyakat tanító pedagógusokra, jó okunk van feltételezni, hogy a jelenség az ő értékelési gyakorlatukban is megmutatkozik. Ha pedig így van, akkor az a fentiekben felvázolt hatás még nagyobb szereppel bír az iskolai sikeresség/sikertelenség tekintetében.

SZAKIRODALOM

- Bernstein, Basil 1971. *Class, codes and control. Volume I.: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge and Kegan Paul, London – New York.
- Bernstein, Basil 1977. *Class, codes and control. Volume III.: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge and Kegan Paul, London – New York.
- Bradley, Robert H – Corwyn, Robert F. 2002. Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology* 53: 371–99.

- Davies, A. Winifred 2006. Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: Neuland, Eva (ed.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Peter Lang, Frankfurt, 483–91.
- Collins, James 2009. “Social Reproduction in Classrooms and Schools”. *Annual Review of Anthropology* 38: 33–48.
- Derdák Tibor – Varga Aranka 2008. *Az iskola nyelvezete – idegen nyelv*. [URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00025/pdf/07.pdf> – 2018. április 16.]
- Garvin, Paul 1993/1998. A nyelvi sztenderdizáció. In: Tolcsvai Nagy G. (szerk.): *Nyelvi tervezés. Tanulmánygyűjtemény*. Universitas, Budapest, 87–99.
- Gal, Susan. 2006. Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of practices and publics. *Social Anthropology* 14(2):163–81.
- Jánk István 2017. Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle* 27/3: 27–47.
- Jánk István 2018a. A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei. *Magyar Nyelvőr* 142: 150–69.
- Jánk István 2018b. *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben – négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei*. [Disszertációs munka]. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
- Kiss Jenő 1999. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr* 123: 373–81.
- 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.
- M. Nádasi Mária 2002. Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 6/7: 84–93.
- Macha, Jürgen 1995. Regionalsprachlichkeit und Korrektur in der Grundschule. *Der Deutschunterricht* 47: 78–83.
- Pap Mária – Pléh Csaba 1972. A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság* 2: 52–58.
- Rási Szilvia 2018. Nyelvjárási attitűdvizsgálat egy határ menti településen. *ACTA Universitatis, Sectio Linguistica Hungarica*, LXIV: 79–87.
- Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Kisebbségi Adattár VIII., Budapest.
- Skutnabb-Kangas, Tove 2000. *Linguistic Genocide in Education, or Worldwide Diversity and Human-Rights?* Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Szabó Tamás Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Gramma, Dunaszerdahely.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. A magyar standard helyzete. In: Uő (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó, Budapest, 222–38.
- Wiese, Heike – Katharina Mayr – Philipp Krämer – Patric Seeger. 2015. Changing teachers’ attitudes towards linguistic diversity: effects of an anti-bias programme. *International Journal of Applied Linguistics* 27: 198–220.
- Zoller Melinda 2013: *Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében*. [URL: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf> – 2018. november 11.]

Jánk István
egyetemi tanársegéd
Eszterházy Károly Egyetem