Jánk István

Nyelvi diszkrimináció a romániai magyartanárok értékelésében

A kárcsak Magyarországon vagy a határon túli magyarlakta területeken általában, a magyar anyanyelvi nevelés Romániában sem problémamentes. Az (oktatás) politika, az oktatás- és intézményszervezés, a taneszközök, a tanítási feltételek, valamint a pedagógusok gyakorlati tevékenysége sokszor nem a minőségi, hatékony tanítást és tanulást segítik elő (vö. pl. Kádár, 2016, 2017). Ennek számos nyelvi vetülete van, melyek közül egy – oktatási és nevelési szempontból – kiemelt jelentőségűvel foglalkozom.

Jelen tanulmány egy nyelvi diszkriminációt vizsgáló, négy országon átívelő kutatás (lásd Jánk, 2018) romániai eredményeiről kíván beszámolni. A kutatásban Románia mellett Magyarország, Szlovákia és Ukrajna összesen több mint 500 magyar szakos pedagógusa és pedagógusjelöltje vett részt. Az eredmények a négy országban hasonlóan alakultak a nyelvi diszkriminációt és nyelvi előítéletességet illetően. Ezek közül az előbbivel, a nyelvi diszkriminációval foglalkozom a továbbiakban.

Kiindulópont

A dolgozat központi fogalma a nyelvi alapú diszkrimináció, más néven lingvicizmus, azaz a nyelvi alapon meghatározott, emberek, embercsoportok közötti diszkrimináció. Másképpen: a beszélőknek a nyelvhasználatuk, nyelvváltozatuk alapján történő hátrányos vagy előnyös megkülönböztetésének a gyakorlata (Kontra, 2005; Skutnabb-Kangas, 1997). A lingvicizmus számtalan közegben és helyzetben előfordul, méghozzá úgy, hogy az a személy, aki nyelvi megkülönböztetésben részesít másokat, gyakran 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 lingvicizmus a pedagógiai folyamatokban többféleképpen is megvalósulhat. Amennyiben a nyelvi alapon történő diszkriminációt a pedagógus értékelésére vonatkoztatjuk, kétféle esetet különíthetünk el: az iskolai teljesítményt explicit és implicit módon befolyásoló nyelvi diszkriminációt. Az előbbi esetben a pedagógus nyelvi tényezőket (pl. tanuló által használt kifejezések, stílus, megfogalmazás) tudatosan beleszámít az értékelésébe, ami két dolog miatt jelent problémát. Az egyik az eltérő nyelvi repertoár (nyelvi források összessége): minél jelentősebb a különbség a pedagógus és a diák nyelvi repertoárjában, annál nagyobb hátrányból indul a tanuló. A másik, hogy abban az esetben, ha az értékelés nyelvi szempontjai a tanuló számára nem tudatosultak vagy nem vi-

lágosak, akkor az értékelés validitása (érvényessége) sérül: nem azt méri és értékeli a pedagógus, amit eredetileg szándékozik.

Feltehetően jóval gyakoribb, amikor a nyelvi diszkrimináció implicit módon van jelen a pedagógus értékelésében. Ebben az esetben a nyelvi tényezők rejtett háttértényezőként torzítják az értékelést: a nyelvhasználat módja különböző, a tanuló tudásáról és az egész személyiségéről kreált (elő)feltevések (pl. értelmi képességről, felkészültségről, szorgalmáról) alapját képezi, és ez fogja a pedagógus értékelését tudattalanul befolyásolni. Ez szintén azzal jár, hogy a tanuló valódi tudását, felkészültségét jó eséllyel nem tükrözi vissza az értékelés.

A magyar pedagógiai gyakorlatban a szóbeli felelés és feleltetés az egyik legjellemzőbb módja a tantárgyi felkészültségről való számadásnak, azaz a pedagógiai mérés-értékelésének. Azonban a pedagógus ilyen esetekben – általában tudtán kívül – az értékelés lehető legszubjektívebb módját választja, ugyanis a fentiekben felsorolt, az osztályzás megbízhatatlanságát megalapozó tényezők a pedagógiai értékelés ezen módjánál érvényesülnek a legerőteljesebben. Ebben nem csekély szerep jut az efféle mérési-értékelési gyakorlat markáns nyelvi determináltságának. Nemcsak a tanár részéről jelenik meg a szóbeli felelés szubjektivizmusának hátterében a nyelv mint elemi tényező. Egyes tanulók a szóbeli felelést preferálják, míg mások sokkal inkább az írásbeli számonkérést választanák, ha tehetnék. Az egyik lehetséges magyarázat a megosztottságra a számonkérés formájának kedveltségében, hogy különbség van az egyes tanulók verbális beszédprodukciójában és annak megítélésében (természetesen ugyanez áll az írásbeli szövegalkotásra is) – amit maguk a tanulók is érzékelnek, illetve sok esetben ki is használnak (vö. Szabó, 1993; Ollé–Szivák, 2008).

Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a szóbeli feleletek értékelésének szubjektivizmusa erőteljesen nyelvi meghatározottságú is, így joggal feltételezhetjük, hogy a nyelvi alapon történő diszkrimináció megjelenik a pedagógiai értékelésben, ennek következtében a nyelvi diszkrimináció kulcsfontosságú szerepet tölt be az iskolai eredményességet illetően.

A kutatásmódszertani háttér rövid összefoglalása

Mivel a klasszikus kutatási módszerek (pl. kérdőív, megfigyelés) nem bizonyultak elégségesnek a nyelvi alapon történő diszkrimináció mérésére, ezért egy, az ún. verbal guise[1] módszeréhez hasonló vagy annak egy módosított változataként felfogható új módszert dolgoztam ki (a módszert teljes egészében lásd Jánk, 2018a, 2018b). Ez kifejezetten a nyelvi diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének a mérésére alkalmas.

A módszer lényege röviden összefoglalva, hogy a pedagógusok (miután kitöltötték az alapadataik felvételére szolgáló részt) először azt az utasítást kapják, hogy olvassanak

[1] A módszer lényege, hogy az adatközlők különböző beszélőktől származó, különböző nyelvváltozatban elmondott hangfelvételeket hallgatnak meg, majd ezeket értékelik bizonyos tulajdonságok (pl. intelligencia, kedvesség, iskolai végzettség) mentén.

el egy rövid, egyszerű és számukra ismert (pl. az ige vagy főnév fogalmáról szóló) tananyagrészlet-vázlatot, például:

Főnév
– élőlények, élettelen dolgok, gondolati fogalmak
– osztályzás: fogalmi tartalom
– köznév
  – sok hasonló dolog közös neve
  – kis kezdőbetű
– tulajdonnév
  – egy dolognak a saját neve
  – nagy kezdőbetű

Ezt követően értékelniük kell egy – az előbbi tananyagrészlet alapján – elmondott feleletet/feleletimitációt (hangfelvételt). Ez megismétlődik többször a vizsgálat során, más-más tananyagrészletekkel és hangfelvételekkel. Minden egyes tananyagrészletet tehát egy felelet (hangfelvétel), majd egy értékelő rész (kérdőív) követ. A feleletek azonban egy-egy általam megírt szöveg alapján kerültek elmondásra különböző nyelvváltozattal rendelkező gyermekek által. Például az előző tananyag-vázlathoz kapcsolódva az alábbi, kidolgozott nyelvhasználatot és hiányos tartalmat modellező szöveg:

Főnévhez tartozó felelet szövege *(kidolgozott – hiányos [60%])*

A szófajok egyik nagy csoportját a főnevek alkotják, amelyek leginkább élőlényeket és élettelen dolgokat foglalnak magukba. Két nagy csoportjuk van, nevezetesen a köznevek és a tulajdonnevek. Az előbbi, a köznév több hasonló dolognak a közös neve. Ilyen például a kutya, ruha vagy éppen az étel. Ezzel szemben a tulajdonnév esetében másképpen járunk el, úgymint a Mariann vagy a Cirmi esetében.

Ezáltal három független változó mentén változhattak, vagyis különbség van az egyes feleleteknél abban, hogy:

1. milyen nyelvváltozatban (standardban vagy nyelvjárásban [konkrétan: keleti palócban]) beszélő gyermek;

2. milyen nyelvhasználattal /nyelvhasználati módban (korlátozott vagy kidolgozott);[2])

3. a szövegben lévő lényegi információkból mennyit említve (mindet vagy csupán 60%-át) mondta el a tananyagot.

A fent ismertetett kutatási módszer elsődlegesen 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, azonban

[2] A kidolgozott és korlátozott nyelvhasználat a mondathosszúság és -szerkesztés, önismétlés és változatos szóhasználat szerint került modellezésre. A kidolgozott nyelvhasználatra a hosszabb, összetett mondatok, a változatos szóhasználat és az önismétléstől való mentesség volt jellemző. A korlátozott nyelvhasználatra mindezek ellenkezője.

az utóbbi – mivel fontos szerepet tölt be a nyelvi diszkrimináció értelmezésében – szintén nagy hangsúlyt kapott.

A nyelvi alapú diszkrimináció elsősorban az egyes feleletekre (feleletimitációkra) 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 a 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 figyelme, hogy tartalmilag értékeljék a feleleteket). Ha viszont a nyelvi diszkrimináció valóban meghatározó a magyartanárok 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 változata 2016-ban lett kidolgozva, majd ugyanebben az évben került sor tesztelésére, a próbamérés elvégzésére. 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 (vö. Jánk 2018b).

A minta

A 2017–2018-as nagymintás mérés romániai részmintájában 108 gyakorló magyartanár szerepelt. Nagyobbik részük magyartanároknak szóló továbbképzések keretein belül töltötte ki az online kérdőív romániai környezetre adaptált változatát a Babeş–Bolyai Tudományegyetem docensének, Kádár Editnek a jóvoltából, aki a képzést tartotta. A kérdőív online változatát csupán néhányan, a teljes minta kb. 5–10% töltötte ki.

A nemek szempontjából teljesen homogén volt a minta összetétele, csupán nők szerepeltek az adatközlők között, ami az Európa-szerte jellemző jelenség meglétét, a pedagóguspálya elnőiesedését erősíti meg. Ez a további változók tekintetében a következőképp oszlott meg.

Továbbképzésről lévén szó, a 18–29 év közötti korcsoportból nagyon kevesen, mindössze 14-en szerepeltek a mintában, ellenben a 30 és 65 év közötti korosztály aránya magas volt, 94 fő tartozott ebbe a csoportba (65 év feletti adatközlő nem volt).

A lakóhely településtípusát illetően megállapítható, hogy a legtöbb mintában szereplő romániai magyartanár középvárosban lakik, összesen egynegyedük (27 fő) jelölte meg ezt a lehetőséget a lakhelye településtípusaként. 22–22 személy kisvárosban és nagyközségben él, 20 fő községben és 17-en nagyvárosban. A tanítás helyszíneként (településtípus, ahol tanít) már jóval kevesebben adtak meg kis-, közép- vagy nagyvárost, ezzel arányosan jóval többen jelölték a nagyközségek választlehetőséget. Vagyis: habár sokan élnek városokban, többen közülük községekben tanítanak.

Az utolsó változó, az iskola típusára vonatkozott, ami a romániai közoktatási rendszernek megfelelő kategóriákból (pl. elemi iskola) tevődött össze (vö. Kádár, 2016, 10–12). Itt ismét némi módosítást kellett eszközölni az egyes kategóriák alacsony százalékaránya miatt, így a szakiskola, középiskola és gimnázium összevonásra került mint középiskola. Elemi (I–IV.) iskolában a mintában szereplő pedagógusokból 19 fő tanít (17,6%). Ennél eggyel többen, a minta 18,5% valamilyen középiskolában végzi munkáját. A legtöbb adatközlő általános iskola felső tagozatán tanító tanár: 69 adatközlő adta ezt a választ, ami a minta 63,9%-át teszi ki.

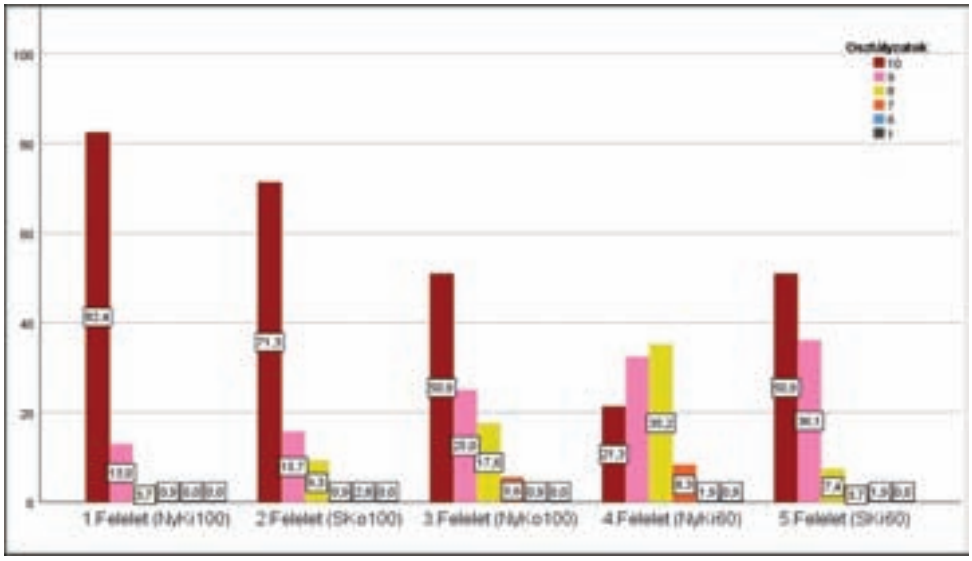
Nyelvi diszkrimináció az osztályzatokban

A fentiekben említett feleletimitációkat a pedagógusoknak tartalmi szempontból kellett értékelniük, elsőként érdemjeggyel. Ehhez a Romániában használatos 1–10-ig terjedő skála állt rendelkezésükre. Az egyes feleletekre adott osztályzatok átlagai a következőképp alakult:

1. **Táblázat: A feleletek osztályzattal történő értékelésének átlagai Romániában (n=108)**

Felelet	Nyelvváltozat	Nyelvhasználati mód	Tartalmazott lényegi információk mennyisége (tartalom)	Osztályzatok átlaga
1.	Nyelvjárás	Kidolgozott	Teljes (100%)	***9.77***
2.	Standard	Korlátozott	Teljes (100%)	***9.52***
3.	Nyelvjárás	Korlátozott	Teljes (100%)	***9.19***
4.	Nyelvjárás	Kidolgozott	Hiányos (60%)	***8.56***
5.	Standard	Kidolgozott	Hiányos (60%)	***9.31***

A különböző feleletekre adott osztályzatok átlagaiból kevésbé érzékelhető a különbség mértéke, mint az egyes feleletekre lebontott összes osztályzatból. Csupán az válik egyértelművé, hogy mely feleletek értékelése között mutatkozik jelentős különbség az átlagok tekintetében, és melyek között kevésbé. Viszont ha megnézzük az egyes osztályzatok feleletenkénti megoszlását külön-külön, akkor jóval árnyaltabb képet kapunk a témát illetően:



1. ábra: Osztályzatok megoszlása az egyes feleletekhez tartozóan (romániai minta)

Az egyes osztályzatok feleletenkénti megoszlása először is azt mutatja, hogy a legjobb érdemjegyet adó pedagógusok száma folyamatosan csökken, ám az utolsó felelet esetében ismét növekszik. Ez a jelenség a többi, magyarországi, szlovákiai és ukrajnai részmintáknál is megfigyelhető volt: a két független változó, a nyelvhasználat és a nyelvváltozat mentén létrejövő nyelvi alapú diszkrimináció felülírja a tartalmi szempontot. A használt nyelv tehát lényegesebb a tanár számára, mint maga a tartalom. Ha ugyanis a tartalmi tudás legalább akkora szereppel bírna az értékelésben, mint az előbbi két változó, akkor az első három és az utolsó két felelet között nem lehetne ilyen nagy mértékű az eltérés az osztályzatok szempontjából.

Ha a fentieket az egyes feleletekre lebontva és az összes érdemjegyre vonatkoztatjuk, akkor a mintában az első (Nyelvjárás–Kidolgozott–100%) felelet volt az, amelyet a legtöbben értékeltek maximális érdemjeggyel. Az adatközlők 17,6%-a, tehát 19 magyartanár gondolta úgy, hogy a tanuló nem érdemli meg a legjobb minősítést, közülük 14 adatközlő (13%) kilencesre, 4 adatközlő (3,7%) nyolcasra, míg egyetlen személy (0,9%) csak hetesre értékelte a diákot. Ez azt jelenti, hogy 19 pedagógus nem objektívan értékelte a tanuló (tartalmilag hibátlan) feleletét, amihez minden kétséget kizáróan nagyban hozzájárult, hogy a gyermek nyelvjárásban beszélt.

A második (Standard–Korlátozott–100%) feleletnél a kevésbé kedvező értékelések aránya már jóval magasabb. Itt ugyanis 28,7%, azaz 31 pedagógus adott egy jeggyel roszszabbat, mint amit a diák tárgyi tudása valójában ért. Ebből 17 fő (15,7%) kilences, 10 fő (9,3%) nyolcas, egy (0,9%) hetes és 3 személy (2,8%) csupán hatos érdemjegyre osztályozta a tanuló szóbeli produktumát. A felelőt a magyartanárok 71,3% (77 személy) ítélte meg objektívan, az előbb részletezett 28,7% viszont nem.

A tárgyi tudás szempontjából tökéletes feleletek közül ismét a harmadik (Nyelvjárás–Korlátozott–100%) felelet esett a legkedvezőtlenebb megítélés alá. A magyartanárok közel fele (49,1%), azaz 53 adatközlő értékelte tízesnél rosszabb jeggyel a tanulót, hiába tartalmazott a felelete minden tudáselemet. Ezen 53 pedagógusból 27 (25%) kilencesre, 19 (17,6%) nyolcasra, 6 (5,6%) hetesre osztályozta, míg egy (0,9%) hatosra osztályozta a tanulót. Tehát a nyelvi diszkrimináció akkor jelent meg a legmarkánsabban a teljes (100% információtartalmú) feleleteknél, amikor a tanuló nyelvi hátránya kettős (nyelvhasználati és nyelvváltozati) volt.

A romániai magyar pedagógusok az összes felelet közül a negyedik (Nyelvjárás–Kidolgozott–60%) feleletre adták a legrosszabb érdemjegyeket. A hiányzó releváns tartalmi elemektől függetlenül 23 adatközlő (21,3%) ezt a felelet is tízesre értékelte, 35 (32,4%) pedig kilencesre. További 38 magyartanár (35,2%) nyolcas érdemjegyet adott, 9 adatközlő (8,3%) hetest, 2 (1,9%) hatost, valamint volt egy olyan pedagógus (0,9%) is, aki a lehető legrosszabb, egyes osztályzatra értékelte a tanulót (ez volt az egyetlen ilyen eset az egész mintában).

A másik hiányos felelet (Standard–Kidolgozott–60%) megítélése közel sem volt ennyire kedvezőtlen, olyannyira, hogy a tartalmilag teljes feleletekkel összevetve is egészen kedvezőnek minősült. A feleletre pontosan ugyanannyian adtak (55 adatközlő – 50,9%) tízest, mint a harmadik (Nyelvjárás–Korlátozott–100%) tanuló esetében. Ellenben jóval többen (19 fő – 36,1%) értékelték kilencesre, de sokkal kevesebben (8 fő – 7,4%) nyolcasra. Hetes érdemjegyre 4 adatközlő (3,7%), hatosra pedig kettő (1,9%) osztályozta a diákot.

Az előbbi felelet értékelése statisztikailag nem mutat szignifikáns eltérést a második és harmadik felelettel összevetve, tehát a tanuló képes volt elfedni a tartalmi hiányosságait pusztán nyelvi eszközökkel. Ha viszont a második és harmadik, tartalmilag hibátlan feleletet produkáló diák szemszögéből nézzük, akkor ez azt jelenti, hogy a tanuló hiába tudott mindent az elsajátítandó tudáselemek közül, a nyelvváltozatának, de sokkal inkább a nyelvhasználatának köszönhetően ugyanúgy értékelték, mint azt a gyermeket, aki kevesebbet tudott. Ezekben az esetekben egyértelmű a nyelvi alapú diszkrimináció jelenléte.

Összegezve: 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 megkülönböztetés, 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.

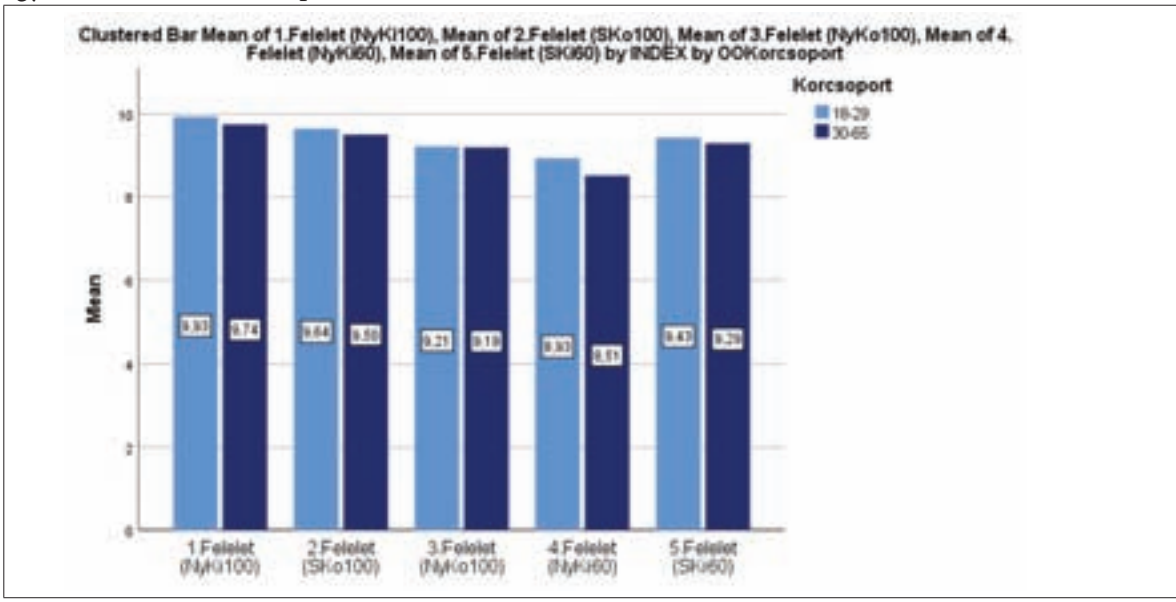
Azt a gyermeket, aki mindent megtanul, azonban nyelvjárásban vagy korlátozott nyelvhasználattal beszél, a magyar szakos tanárok és tanítók egy jelentős része hátrányosan különbözteti meg, ami az osztályzatokban egyértelműen visszatükröződik. Különösen, ha az említett két nyelvi hátránytípus együttesen van jelen: ilyenkor ugyanis a tanuló a tartalmilag tökéletes feleletére rosszabb jegyet kap, mint ami indokolt lenne. Ellenben ugyanezen pedagógusok azt a tanulót, aki standard nyelvváltozatban és kidolgo-

zott nyelvhasználattal beszél (tehát az, aki nyelvileg előnyt élvez), előnyösebb helyzetbe hozzák, ugyanis a tananyagbeli tudásának szintjéhez képest jóval kedvezőbb osztályzattal értékelik.

Az osztályzatok az egyes függő változók tükrében

A korábbiakban ismertetett homogén mintaösszetétel miatt csupán néhány függő változó mentén volt lehetséges (vagy érdemes) vizsgálatokat végezni. Ezek a következők voltak: a lakhely településtípusa, a tanítás helyszínének településtípusa, a korosztály (bár ez fenntartásokkal kezelendő a 18–29 év közötti korcsoport alacsony száma miatt), valamint az iskola típusa, amelyben tanít.

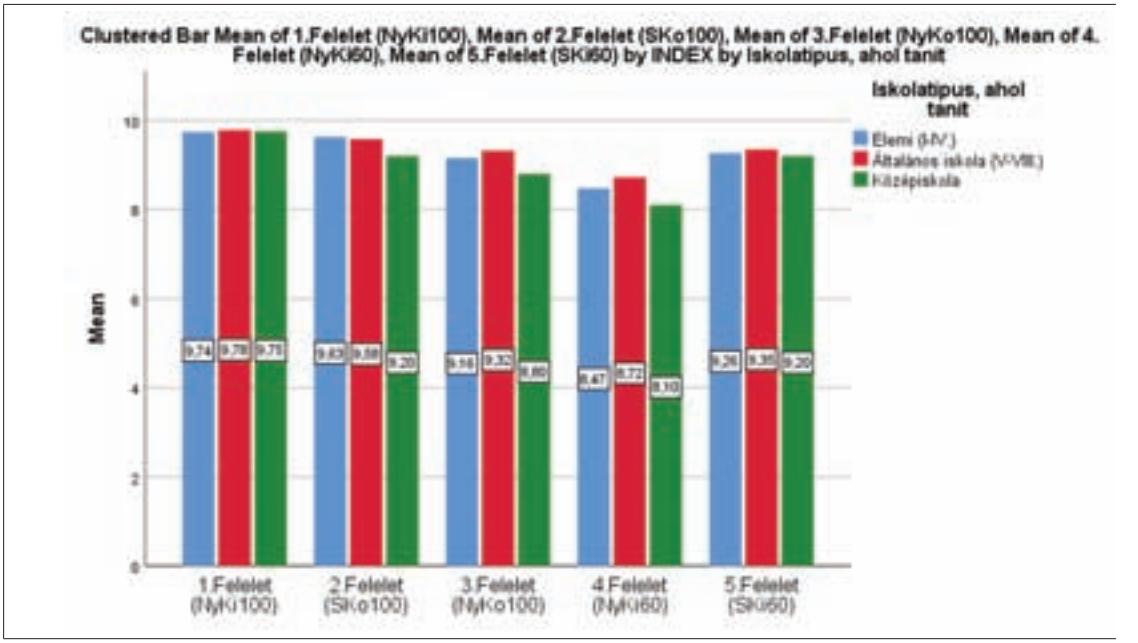
A felsorolt változók mentén nem jelentkezett statisztikailag szignifikáns különbség, azonban két változó tekintetében megfigyelhetőek eltérések a kategóriák között. Az egyik ezek közül a korcsoportra vonatkozik, amit az alábbi ábra szemléltet:



2. ábra: Osztályzatok átlagának megoszlása korcsoport szerint (romániai minta)

Amint az látszik, a 30 és 65 év közötti magyartanárok mindegyik feleletet valamivel kedvezőtlenebbül ítélték meg, mint a fiatalabb kollégáik. Ez a különbség azonban egyik esetben sem olyan magas, hogy statisztikailag szignifikánsnak nyilváníthassuk (különösen, ha figyelembe vesszük, hogy a fiatalabb korosztályból csupán 14 személy szerepelt a mintában).

A másik eltérés az iskolatípus változó mentén mutatkozott, ám ez sem tekinthető szignifikánsnak:



3. ábra: Osztályzatok átlagának megoszlása iskolatípus szerint

A fenti ábra azt mutatja, hogy az általános iskola alsó (elemi I–IV.) és felső tagozatán tanító pedagógusos nagyjából hasonlóan értékelték az összes feleletet (kivéve: negyedik), míg a középiskolai tanárok náluk jóval kedvezőtlenebbül. Ez a különbség a harmadik felelet esetében szignifikáns ($p<0.01$; $df=2$), a többi feleletnél viszont nem (annak ellenére, hogy egyértelműen látszik).

A kutatás másik két részmintájában, a szlovákiaiban és magyarországiban egyaránt a felső és alsó tagozatos pedagógusok értékelésében jelentkezett hasonló különbség: ott a felső tagozaton tanítók voltak a szigorúbbak. Azonban nem szabad elfelejteni, hogy a romániai mintában az alsó tagozatos tanítók és középiskolai tanárok aránya alacsony volt: az adatközlők 64%-át az általános iskola (V–VIII.) csoport tette ki.

Az osztályzatok magyarázata

Az egyes feleletekre adott osztályzatát átlagosan kb. 45–50 magyartanár indokolta is. Az indoklásokat számos módon és szempontból lehet csoportosítani, ám ezen munkában csupán arra vállalkozom, hogy az indoklások főbb jellegzetességeit, a köztük lévő tendenciákat, az azokból kiolvasható tanulságokat összegezzem, esetenként néhány példával illusztráljam, azaz nem törekszem mélyreható bemutatásra e téren.

Az egyes feleletekre adott osztályzatok indoklásairól megállapítható, hogy általánosságban 1.) a felelet információtartalma, 2.) a felelet kivitelezése és felépítése; 3.) a tananyag megértésének minősége, mélysége (magolt, vagy megértette a tananyagot a diák);

valamint 4.) a saját nyelvi attitűdjük mentén konstruálták meg indoklásaikat az adatközlők. Lényeges, hogy a szöveges indoklások ezen szempontú tematizálódása az egyes feleletek között eltérő mértékű és intenzitású volt, illetve az is, hogy egyazon feleletre vonatkozóan gyakran egy szempont mentén két ellentétes vélemény fogalmazódott meg (ez utóbbi a feleltetés mint mérési-értékelési eszköz szubjektivizmusát és invaliditását erősíti meg).

Emlékeztetőül fontos megemlíteni, hogy az első három felelet egyformán tartalmazott minden lényegi információt a tananyag vázlatából, tehát nem voltak hiányosságok vagy többletinformációk az előre megírt szövegekben, sem az az alapján elmondott hanganyagokban. Lényeges továbbá, hogy a felépítésüket tekintve szintén ekvivalensek voltak a feleletek, ugyanolyan logikus szerkesztéssel. Így tehát különbség csupán a nyelvváltozatban és a nyelvhasználatban mutatkozott az első három feleletnél. A másik két hanganyag esetében az információtartalom változott, itt már nem mondtak el mindent a tanulók, lényeges tudáselemek hiányoztak az előzőekhez képest. Viszont mindkét felelő kidolgozott nyelvhasználattal beszélt, ám különböző nyelvváltozatban.

Az első (Nyelvjárás–Kidolgozott–100%) feleletnél összesen 62 válaszadó indokolta az osztályzatát. A szöveges indoklások nagy része az információtartalom mentén tematizálódott, egy kivételtől eltekintve minden esetben a felelet tartalmi hibátlanságát emelve ki (pl. „*minden lényeges információt elmondott, példákkal alátámasztva*" vagy „*minden megtanulandó tudáselemet felsorolt*").

Az értés vagy magolás csak néhány adatközlőnél került elő, különféle álláspontokat képviselve. Egyesek úgy gondolták, hogy a gyermek magolt, és az anyagot nem érti valójában („*nem igazán érti, amit meg kellett tanulnia*" és „*érezni lehetett, hogy inkább csak bemagolta de valójában alkalmazni nem igazán tudná az ilyen felszínes tudást*"), ugyanennyien ennek ellenkezőjéről voltak meggyőződve („*Az ötödikes tanuló nagyon is jól érti a tananyagot.*" és „*példát is mondott, érti a mondottakat*"), míg volt, aki nem foglalt állást a kérdésben, csak megemlítette („*nem tudom eldönteni, hogy az adott anyagot érti, vagy csak bemagolta.*").

A másik három mintához képest már itt, az első felelet kapcsán is megjelent több, nyelvi attitűddel kapcsolatos indoklás. Ezek közül kettő a suksükölést jegyzi meg mint az osztályzata indoklását („*suk-sük*" és „*suksükölt, de ezért nem vonok le pontot*"), míg a többi csupán általánosít („*Nyelvtanilag helytelen szavakat is használt.*" és „*Nyelvhelyességi hibák miatt vontam le pontokat.*").

A második feleletre adott osztályzatát (Standard–Korlátozott–100%) 48 magyartanár indokolta. Ismét megjelent az információtartalom mint hivatkozási alap, ám itt valamivel többen utaltak (alaptalanul) tartalmi hiányosságokra a felelet kapcsán (pl. „*Fogalmi bizonytalanság.*"; „*Nem volt pontos a meghatározásoknál*"; „*Nem volt tökéletes, a közép- és felsőfok jeleinek az elmagyarázása.*"). Mindazonáltal a legtöbben az információtartalom teljességét jegyezték meg (pl. „*Hibátlanul elmondta a melléknévről szóló információt*" vagy „*Tárgyi tudása hiánytalan*").

A megértés mint szempont szintén ismételten előkerült, ám itt egyértelműen úgy vélték az adatközlők, hogy a gyermek nagyon is érti a tananyagot (pl. „*Nem egy bemagolt*

szöveget, szabályt mondott el."; „*Tisztán, bátran, érthetően mondta el a definíciót. Pontosan, azzal a magabiztossággal, amely az értő tanulóé*"; „*Megtanulta, érti az elhangzott anyagot*"). Ez a jelenség másik három részmintánál is jelentkezett: ugyanerről a tanulóról gondolták inkább, hogy megértette a tanultakat. Ezek (és a feleletre vonatkozó 3. állítás eredményei) alapján a megértés/magolás megítélésének szempontjából a nyelvjárás jelenti az elsődleges hátrányforrást a tanulók számára.

A harmadik (Nyelvjárás–Korlátozott–100%) felelet osztályzataival kapcsolatosan érkezett a legkevesebb indoklás, összesen 38 darab. Ezek többségében ismét a tartalommal kapcsolatosak voltak, ám ezúttal igencsak disszonáns módon. Nagyjából fele-fele arányban oszlottak meg, akik objektívan értékeltek, azaz tartalmilag rendben találták a felelet (pl. „*Minden lényeges információ benne volt.*" vagy „*A tanuló minden információt elmondott, sőt példákkal is alátámasztotta.*"), és akik szubjektívan értékeltek, azaz valótlan tartalmi hiányosságokat érzékeltek a feleletben (pl. „*kimaradtak szempontok*"; „*Reprodukál, de pontatlan.*" „*példák hiánya*").

Az indoklást is író pedagógusok közül néhányaknál került elő a megértés mint szempont, elsődlegesen azt feltételezve a tanulóról, hogy nem értette, amiről beszélt (pl. „*nem vagyok meggyőződve, hogy érti is, amit mond.*"; „*valahogy megtanulta, de nem igazán érti*"; „*Érződik a magolás*").

Végül többen ezúttal a felelet – elsősorban nyelvi értelemben vett – kivitelezését említették indoklásként, gyakran a korlátozott nyelvhasználati jegyeket beazonosítva (pl. „*Nehezen érthető beszéde van.*"; „*a mondatait nem tudta kibővíteni*"; „*Nehézkesen fejezte ki magát*".; „*a lényeges információk nem úgy hangzanak el, hogy érthetőek legyenek*"). Míg máskor a tanuló bizonytalanságára hivatkozva (pl. „*több helyen bizonytalan volt*"; „*Példával alátámasztja, de nagyon bizonytalan*"). Emellett két adatközlő volt, akinek a megjegyzése a nyelvjárásra vonatkozott („*Bár erős nyelvjárásias ejtésben beszél, pontosan elmondja a definíciót*" és „*suk-sük, úgy tűnik, nem igazán érti*").

A negyedik (Nyelvjárás–Kidolgozott–60%) feleletre adott osztályzatát 53 adatközlő indokolta, leginkább a hiányzó információk meglétét kiemelvén. Ez vagy általános megállapításként (pl. „*Hiányos tudás.*"; „*Hiányosnak találtam a tanuló feleletét.*"; „*nem részletezte, kihagyások voltak*") realizálódott, vagy a hiányzó elem(ek) konkrét megnevezésével történt (pl. „*Nem említette meg a törtszámneveket.*"; „*Nem határozta meg a határozott számnevet, nem beszélt a törtszámnévről.*" „*Nem határozta meg, csak példát mondott számnevekre.*"). Továbbá megjelent az a speciális eset, amikor a pedagógus észlelte ugyan a hiányzó tartalmi elemeket, azt megjegyezte, ám ettől függetlenül azt feltételezte, hogy a tanuló értette a tananyagot („*habár definíciót nem közöl, megértette*"; „*Hiányos felelet, de amit elmondott, azt értette is, úgy éreztem*"; „*Kimaradt pár infó, meghatározás, pl. mi a határozatlan számnév, viszont példát adott, értette.*").

A fentiekkel kapcsolatban megjegyezendő, hogy bár csekély számban, de olyanok is akadtak, akik egyáltalán nem észlelték a hiányosságokat („*minden információt elmondott, amit számon kértek tőle*"; „*az elvárásoknak megfelelően minden lényegeset elmondott*"; „*elmondott minden információt*") a szöveges értékelésük alapján.

A nyelvi vonatkozások ennél a feleletnél háttérbe szorultak, mindössze ketten utaltak ilyesmire („*Nyelvhelyességi és tartalmi hibák*", illetve „*választékosan beszélt.*").

Mind közül a legbeszédesebb és a nyelvi diszkriminációt leginkább szemléltető indoklások az utolsó (Standard–Kidolgozott–60%) felelet kapcsán érkeztek, amely a kidolgozott nyelvhasználat mellett standard nyelvváltozatú is volt, azonban igen hiányos. A 49 erre vonatkozó indoklásból két határozott irányvonal bontakozott ki: 1) a magasztaló-elfogult, azaz a rendkívül szubjektíven értékelő, illetve 2) a kellő távolságból szemlélődő, vagyis teljesen objektívan értékelő attitűd.

Az első esetben a pedagógus vagy nem észlelte a hiányosságokat (pl. „*10* – mert eminens diák, ő a Steimann ... ő mindig mindent tud.*"; „*A tanuló felelete tökéletes volt.*"; „*Tökéletes válasz, szakszerű felkészültség*"), vagy érzékelte, de úgy gondolta, hogy ez mit sem számít a felelet nyelvi kivitelezéséhez képest (pl. „*Az elhangzott feleletre megadtam a maximális osztályzatot, bár az igemódot nem említette. Mégis a választékos szóhasználatot és az értelemmel történt tanulást értékeltem.*"; „*Kihagyta az igemódokat, viszont »máshol« pótolta a »hiányt«.*"; „*Bár maradéktalanul nem hangzik el a száraz anyag, a gyerek nyelvi kompetenciája mindet felülmúlja*").

Megemlítendő, hogy speciális esetben még olyan tulajdonságra is következtet egy-egy magyartanár, amihez nincs reális alapja (pl. „*nem felmondja, hanem értelmezi is a szöveget*"; „*Nagyon jó gondolkodású, szereti a nyelvtant*"; „*A tanuló gazdag szókinccsel rendelkezik, rugalmasan kezeli az információkat.*"; „*Gazdagabb szókincse volt, mint a többinek.*").

Az előzőek ellenpólusát azok a megnyilatkozások alkották, amik a hiányosságokat helyezik előtérbe szemben a nyelvi vonatkozásokkal (pl. „*Bár magabiztos feleletet hallhattam, lényeges dolog hiányzott ebből a feleletből is.*"; „*Sok volt a mellébeszélés*"; „*Hiányos információk (mód, létezést kifejező igékre példa), de választékos megfogalmazás*").

Összegezve tehát többnyire ugyanaz a helyzet állt fent, mint a magyarországi, szlovákiai és ukrajnai részminták esetében. Akárcsak a feleletekre adott érdemjegyekből, azok szöveges indoklásaiból is az látszik, hogy a nyelvjárás és korlátozott nyelvhasználat külön-külön is hátrányt jelent, együttesen pedig még nagyobbat. Szemben a kidolgozottsággal és a standard nyelvváltozattal, amik egyértelműen előnyként jelentkeznek az értékelés során, szintén akkor a legnagyobb mértékben, ha mind a kettő jelen van a tanuló feleletében. Ilyenkor a diák nem csupán el tudja fedni a hiányosságait a tanárok előtt, hanem még jó benyomást is kelt a felkészültséget és a tananyag megértését illetően. És ezek a nyelvi előítéletességgel és nyelvi meghatározottsággal kapcsolatos jelenségek többségükben visszatükröződnek a felelettel és tanulóval kapcsolatos állításokban értékeléseiben is.

Összegzés helyett

A 2017–2018-as nagymintás mérés romániai változatában összesen 108 magyar nyelvtant és irodalmat tanító pedagógus vett részt. Az eredmények – ahogy a magyarországi, szlovákiai és ukrajnai részmintákban is – azt bizonyítják, hogy a nyelvi alapú

diszkrimináció nagymértékben meghatározza a magyartanárok pedagógiai értékelését, legalábbis a minősítés szempontjából. A feleletekre adott osztályzatok alapján megállapítható, hogy a tanuló minősítő értékelésénél a felelet tartalma kevésbé fontos, mint az a nyelvváltozat és nyelvhasználat, amit használ.

Vagyis a nyelvváltozat és a nyelvhasználat előnyök és hátrányok forrásává válhat könnyedén. 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 teszszük, 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.

Azonban azt is le kell szögezni, 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. És valószínűleg azzal sincsenek tisztában, hogy ez a fajta értékelési eljárás miért jelent hatalmas problémát oktatási és társadalmi szinten egyaránt.

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 a nyelvi aspektus még nagyobb szereppel bír az iskolai sikeresség és sikertelenség tekintetében. Tehát összességében az, aki jobb körülmények közül indul – jelen esetben nyelvi értelemben –, jó eséllyel eredményesebb lesz annál, aki e tekintetben kevésbé szerencsés. Ám ez az eredményesség nem a tényleges tudásának tudható be, hanem pusztán a nyelvi előnyének, ami mérhetetlenül igazságtalan és méltánytalan.

Irodalom

Jánk István 2018a. A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei. *Magyar Nyelvőr* 142. 2, 150–169.

Jánk István 2018b: Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben: Négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei (disszertáció).

Kádár Edit 2016: *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben.* [URL: http://ispmn.gov.ro/uploads/WP%2062%2026-09.pdf (2019. január 2-i megtekintés)

Kádár Edit 2017: Nyelvjárási „rések" az egynormájú tankönyvekben. *PedActa* **7.** 1. 27–38.

Kontra Miklós 2005: Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni?

[URL: http://web.unideb.hu/~tkis/kontra_lingvicizmus.htm (2018. december 22-i megtekintés).

Ollé János–Szivák Judit 2008: Osztályozás, értékelés. In: Réthy Endréné (szerk.): *A tanítás-tanulás hatékony szervezése*. Educatio, Budapest, 216–231.

Skutnabb-Kangas, Tove 1997: *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Kisebbségi Adattár VIII., Budapest.

Szabó Éva 1993: A vizsgáztatással összefüggő pszichológiai ismeretek. In: Golnhofer Erzsébet – M. Nádasi Mária – Szabó Éva (szerk.): *Készülünk a vizsgáztatásra*. PSZMP–Korona, Budapest, 22–41.

Szabó Tamás Péter 2012: *„Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos". A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Gramma, Dunaszerdahely.