

JÁNK ISTVÁN*

Nyelvi diszkrimináció és előítéletesség kárpátaljai magyartanároknál

Rezümé. A magyar anyanyelvi nevelés akárcsak Magyarországon, Kárpátalján sem problémamentes. A témával kapcsolatos problémák közül számos nyelvi természetű van, melyek közül egy – oktatási és nyelvészeti szempontból – kiemelt jelentőségűvel foglalkozom a továbbiakban. Jelen tanulmány egy nyelvi diszkriminációt vizsgáló, négy országon átfutó kutatás kárpátaljai magyarságot érintő rész-eredményeiről kíván beszámolni. Arról, hogy a vizsgálatba bekapcsolódó kárpátaljai leendő és gyakorlatú magyartanárok mennyire előítéletesek nyelvileg, milyen mértékben diszkriminálnak nyelvi alapon, illetve hogy mindez a többi ország magyartanárainak eredményeivel összevetve mennyire számít jelentősnek.

Резюме. Виховання корінних угорців, на жаль, не обходиться без проблем як в Угорщині, так і на Закарпатті. Серед цих труднощів багато перебувають саме у мовній сфері. Зокрема, це освіта і навчання, на якій зосереджена увага нашого дослідження. У ньому зроблено спробу вивчення дискримінації на основі результатів анкетування, котрі проводилися у чотирьох країнах, що охоплюють поселення карпатських угорців. Більше того, виходячи з результатів анкетування, було з'ясовано наскільки перспективними є угорські викладачі у своєму мовленні, а також те, якою мірою вони використовують дискримінацію на мовній основі і наостанок, наскільки це є важливо у порівнянні з результатами угорських викладачів з інших країн.

Abstract. Teaching Hungarian language as a mother tongue in Transcarpathia is not going without problems, similarly to the situation in Hungary. There are many language-related issues in the topic, the problem which I deal with is of great importance mainly in education and linguistics. The current paper aims to report the results of a research on language discrimination in four countries focusing only on the results of Transcarpathia. The study highlights how prejudiced the practicing teachers and teacher trainees of Hungarian language in Transcarpathia are linguistically towards their students. Moreover, the data show to what extent they discriminate on a linguistic basis and how significant this phenomenon is in comparison to the results of the Hungarian language teachers of other countries.

Kulcsszavak: nyelvi diszkrimináció, nyelvi előítélet, lingvicizmus, magyartanárok

Ключові слова: мовна дискримінація, мовне засудження, лінгвістична, угорські викладачі

Keywords: linguistic discrimination, linguistic bias, linguicism, Hungarian teachers

Bevezetés

A magyar anyanyelvi nevelés – mind Magyarországon, mind a legtöbb határon túli magyarlakta területen – több szempontból is rendkívül problematikus. Ukrajna sem kivétel ez alól: az (oktatás)politika, az oktatás- és intézményszervezés, a taneszközök, valamint sok más egyéb tényező korlátozza és gátolja a hatékony tanítást és tanulást, ami általánosságban is jelentős kihívást jelent a kisebbségi helyzetben lévő magyarság számára (Beregszászi 2011: 9–59.; Bárány és mtsai 2019). Ennek a kisebbségi létnek számos nyelvi vetülete van, a kétnyelvűségi helyzetből eredő nyelvi jelenségektől (vö. Gazdag 2014), nyelvi attitűdtől (Lakatos 2006; Popovics 2019) kezdődően a tantervi-tankönyvi kérdésekig (vö. Bereg-

* Egyetemi adjunktus, Eszterházy Károly Egyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék. * Університетський ад'юнкта, Університет імені Кароля Естергазі, Кафедра угорської лінгвістики. * Senior lecturer, Eszterházy Károly University, Hungarian Linguistic Department. E-mail: jank.istvan@uni-eszterhazy.hu

szászi 2011; Márku 2019). Jelen dolgozat szintén egy iskolai vonatkozású nyelvi kérdésre fókuszál, méghozzá a nyelvi hátrány és nyelvi diszkrimináció iskolában, azon belül pedagógiai értékelésben betöltött szerepére.

Munkámban egy nyelvi diszkriminációt vizsgáló, négy országon átívelő kutatás (Jánk 2018) kárpátaljai részeredményeiről kívánok beszámolni. A kutatásban Ukrajna mellett Magyarország, Szlovákia és Románia több mint 500 magyar szakos pedagógusa és pedagógusjelöltje vett részt – ebből a kárpátaljai részmintában 50 leendő és gyakorló magyartanár szerepelt. Habár az elemszám kevésbé magas, a részminta és a teljes minta összehasonlításával (és a megfelelő adatelemzési eljárásokkal) megbízható következtetéseket tudunk levonni a témával kapcsolatban.

Dolgozatomban először a nyelvi hátrány és nyelvi diszkrimináció elméleti hátterét, valamint azok pedagógiai vonatkozásait ismertetem. Ezt követően a kutatásban alkalmazott módszer és mérőeszköz bemutatására kerül sor. Végül a vizsgálat legfőbb eredményeit és tanulságait tárgyalom, kiemelten kezelve a nyelvi alapú diszkriminációból eredendő problémákat, illetve a jelenség hátterében húzódó okokat.

A nyelvi hátrány és nyelvi diszkrimináció elméleti háttere és viszonya

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 (hozzáadó és felcserélő módszer különbségei) történik a pedagógusok részéről, illetve a standard melyik funkcióját előtérbe helyezve. 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. 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, értési problémái lehetnek, és még ha ismeri is, de nem alapnyelvként, stigmatizálódhat nyelvileg.

Ilyen esetekben nyelvi hátrányról beszélhetünk, ami szociolingvisztikai értelemben¹ 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. 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 tennék. A kérdés, hogy ezekben a helyzetekben a pedagógus milyen stratégiát alkalmaz, illetve milyen attitűdöt tanúsít a tanuló felé, s egyáltalán tisztában van-e ezzel a problémával.

Természetesen a nyelvi hátrány önmagában még nem feltétlen vezet nyelvi alapú diszkriminációhoz. A nyelvi alapú diszkrimináció (más néven lingvicizmus) ugyanis a nyelvi alapon meghatározott, nyelvhasználók közötti diszkrimináció: a beszélőknek a nyelvhasználatuk, nyelvváltozatuk alapján történő hátrányos vagy előnyös megkülönböztetésének a gyakorlata (vö. Kontra 2005; Skutnabb-Kangas 1997). A lingvicizmus számtalan közegben és helyzetben előfordul, még hozzá úgy, hogy az a személy, aki nyelvi megkülönböztetésben részesít másokat, gyakran nincs is tudatában ennek. Ezen számtalan közeg közül az egyik legjelentősebb az iskola, ahol a diszkrimináció elsődleges legitimálója, illetve aktív részese a pedagógus.

A nyelvi hátrány a gyermek „oldaláról” (általánosságban: a nyelvhasználók részéről) két szinten jelenhet meg: a nyelvi percepció és a nyelvi produkció szintjén, azaz két eset különíthető el a szűkebb értelemben (a pedagógus és a diák között) vett pedagógiai folyamatban:

1. *A gyermek nyelvi percepciója révén létrejövő nyelvi hátrány:* a tanuló a fennálló nyelvi különbség miatt csak korlátozottan tudja értelmezni a tanuláshoz szükséges információt (pl. egy-egy nyelvi formát, kifejezést, utasítást, feladatot, tananyagot).
2. *A gyermek nyelvi produkciója által létrejövő nyelvi hátrány:* a tanuló nyelvi produktuma (pl. tanórai megnyilvánulás, dolgozat, felelet) nyelvi különbség következtében különbözik a pedagógus által elvárt nyelvi produktumtól.

A kettő szorosan összefügg, hiszen a percepció nyomán jön létre a produkció, valamint mindkét nyelvi hátrány befolyásolja az iskolai eredményességet. Azonban azt is látnunk kell, hogy a nyelvi hátrány megléte – önmagában és elméleti szinten – még nem feltétlen vezet diszkriminációhoz, bár kétségtelenül előfeltétele annak. A nyelvi hátrány ugyanis „csak” lehetséges alapja – a szociológiai és pszichológiai értelemben vett – az előítéletnek és sztereotípiának,

¹ Más tudományterületeken belül mást jelent a nyelvi hátrány terminus; elsősorban a beszédpatológiában használják a fizikai, szervi vagy fejlődési eredetű nyelvi diszfunkciók jelölésére.

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 2006: 491.). Vagyis a nyelvi hátrányhoz először nyelvi értékítéletnek, sztereotípiának (pl. nyelv standardizmus) kell társulnia, majd ennek a viselkedésben kell megnyilvánulnia ahhoz, hogy nyelvi alapon történő diszkriminációról beszélhessünk. Ennek következtében a nyelvhasználó, jelen esetben a pedagógus nyelvi attitűdjét még önmagában nem tekinthetjük nyelvi alapú diszkriminációnak, csakis akkor, ha az a pedagógus tevékenységében, viselkedésében (visszajelzéseiben, értékelésében) jelenik meg (vö. Giddens 2006: 382–492.).

A pedagógus negatív nyelvi attitűdökön alapuló tényleges tevékenységét, azaz a nyelvi alapú diszkriminációt tovább differenciálhatjuk aszerint, hogy a pedagógiai 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 az ő nyelvi produkciójára, illetve teljesítményére (ezt azonban nehezen lehetne mérni, ha egyáltalán lehetne). Amikor a nyelvi diszkrimináció a szummatív értékelésben van jelen, nem történik más, mint hogy a pedagógus a tanuló nyelvi különbségét is beleszámítja az érdemjegyebe. Ennek következtében, ha a nyelvi alapú diszkrimináció iskolai megjelenését kívánjuk vizsgálni, a pedagógus attitűdjén túl figyelembe kell vennünk az ő tényleges viselkedését is, ami a gyermek nyelvi produkciójára adott visszajelzések (azaz a tanár nyelvi produkciója) által lehetséges.

A nyelvi hátrány származhat nyelvváltozatból és/vagy társadalmi státuszából eredő nyelvhasználati módból. Az előbbi elsősorban fonológiai, morfológiai és lexikai szinten, míg az utóbbi lexikai és szintaktikai szinten jelentkezik, az ezzel foglalkozó kutatások (pl. Bernstein 1981 vagy Magyarországon pl.: Pap – Pléh 1972) értelmében a legjellemzőbben a mondatok hosszában, szerkesztésében, illetve általánosságban, a változatosabb szóhasználatban. Tehát, ha a nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatára vállalkozunk, célszerűnek látszik a nyelvjárási jegyek mellett a társadalmi osztály különbségeiből származó szintaktikai és lexikai sajátosságokat is figyelembe venni.

A kutatás módszertanának 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 módszeréhez hasonló vagy annak egy módosított változataként felfogható új módszert dolgoztam ki. A verbal guise lényege, hogy az adatközlők különböző beszélőktől származó, különböző nyelvváltozatban elmondott hangfelvételeket hallgatnak meg, majd ezeket értékelik bizonyos tulajdonságok (pl. intelligencia, kedvesség, iskolai végzettség) mentén. A vizsgálatban használt módszer

(mérési eszköz) alapvetően abban különbözik ettől, hogy egyrészt kifejezetten a nyelvi diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének a mérésére alkalmas, másrészt jóval pontosabb képet ad a jelenségről (erről részletesen lásd Jánk 2018a, 2018b).

A módszer lényege röviden, 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) tananyag-részlet-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 tananyag-részlet alapján – elmondott feleletet/ feleletimitációt (hangfelvételt). Ez megismétlődik többször a vizsgálat során, más-más tananyag-részletekkel és hangfelvételekkel. Minden egyes tananyag-részletet 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 köznévként 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 kidolgozott²);
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 az utóbbi – mivel fontos szerepet tölt be a nyelvi diszkrimináció értelmezésében – szintén nagy hangsúlyt kapott.

A válaszadóknak kétféle értékelést kellett végezniük a feleltre vonatkozóan. Elsőként egy úgynevezett szituatív értékelést, ami három részből állt: 1. a felelet érdemjeggyel történő értékelése; 2. az adott érdemjegy szöveges indoklása (nyílt végű kérdés); 3. a konkrét feleltre vonatkozó állításokat értékelése egy 1-től 5-ig (a skála értékei: 1 – egyáltalán nem igaz; 2 – többnyire nem igaz; 3 – valamelyest igaz, valamelyest nem igaz; 4 – többnyire igaz; 5 – teljes mértékben igaz) terjedő Likert-skálán.

A második egységben egy általánosabb értékelés következett a tanuló személyiségével, tantárgyhoz való viszonyával, pontosabban a tanár ezekről alkotott elképzeléseivel kapcsolatosan. Ám az előzőekhez képest annyi változás történik, hogy a skálaértékek mellett megjelent egy új válaszlehetőség, a „nem tudom eldönteni” opció. Ez azért rendkívül lényeges, mert a válaszadó, így nincs rákényszerítve egy olyasfajta értékítélet meghozatalára, mely nem tükrözné vissza az ő valódi attitűdjét (szemben a hasonló vizsgálatokkal, ahol mindenképp értékelniük kell a válaszadóknak).

A nyelvi alapú diszkrimináció elsősorban az egyes feleltre 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.

A kutatásban alkalmazott módszer eredeti változata 2016-ban lett kidolgozva (vö. Jánk 2017), 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).

Az adatok elemzésénél az IBM SPSS statisztikai programot használtam, azon belül pedig az ún. összetartozó mintás varianciaelemzés/varianciaanalízist (Repeated

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

Measures ANOVA) és az egyszerű varianciaanalízist (ANOVA) alkalmaztam az elterjedtebb „hagyományos” statisztikai próbák (pl. a khi-négyzet) helyett, amik az említett feltételek mellett nem alkalmazhatóak vagy nem célszerű az alkalmazásuk, ugyanis torz eredményeket produkálnának. Az adatok elemzés során nem mutatom be a kutatás által nyert összes adatot, mivel – a kutatással nyert adatmennyiség komplexitás révén – a dolgozat terjedelmi korlátai ezt nem teszik lehetővé.

A minta

A kutatásban tehát négy ország leendő és gyakorló magyartanárai, tanítói kerültek bevonásra. A romániai részmintához hasonlóan a kárpátaljai részminta sem szerepelt az eredeti tervek között,³ ennek következtében 2018 februárjától kezdődött a kárpátaljai magyartanító pedagógusok és pedagógusjelöltek bevonása, a mérés pedig áprilisig tartott. Ebben a részmintában az elemszám összesen 50 fő (N=50) volt, s az adatközlők nagyjából a fele a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolának magyar tanári szakos hallgatója volt a kutatás időtartama alatt.

A nemek arányát tekintve a kárpátaljai minta esetében is a nők képviseltették magukat nagyobb arányban. A mintában szereplő női adatközlők száma 41 volt, ami a kárpátaljai minta 82%-át tette ki. A férfi válaszadók csupán kilencen voltak, ami 18%-ka a teljes adatközlők számának.

A háttérkérdőív következő függő változója a korcsoport volt. A 18 és 29 év közötti korosztályba 34 adatközlő (68%) tartozott, a másik, 30 és 65 év közötti kategóriába pedig 16 személy, ami a teljes ukrainai minta 32%-ának feleltethető meg. 65 év feletti magyartanárok nem töltötték ki a kérdőívet.

A pedagóguscsoport változó kategóriái ennél a mintánál csupán részben voltak átfedésben az előbbi, korcsoportra vonatkozó adatokkal, többek ugyanis a „kezdő pedagógus” csoportba sorolták magukat. Egy kivételtől eltekintve a 18–29 év közötti korosztály tagjai közül kerültek ki a kezdő pedagógus kategória tagjai, akik összesen heten (14%) voltak. Emellett a pedagógusjelöltek csoportjába 28 személy (14%), míg a tapasztalt pedagógusok közé 15 fő (30%) tartozott.

A területi adatokra három függő változó vonatkozott, az első ezek közül a (magyarországi megyék helyén álló) járás volt. Ezek közül az adatközlők legtöbbször (20 fő – 40%) a Beregszászi járásba sorolta magát. 9-9 személy (18-18%) a Munkácsi, illetve a Nagyszőlősi, valamint 6-6 a Tecsői, valamint az Ungvári járást adta meg az erre vonatkozó kérdésnél.

Az ukrainai mintában a lakhely településtípusát illetően a kisebb települések domináltak. A kisközségekben élők száma volt a legmagasabb, 18 fő (36%) jelölte ezt lakhelyeként. Nagyközségben 11 (22%), kisvárosban 9 (18%), míg középváros-

³ Az adatok felvételében való közreműködésért köszönet illeti Beregszászi Anikót és Gazdag Vilmost. Az adatok értelmezhetőségében való segítségnyújtásáért további köszönet illeti Gazdag Vilmost.

ban 10 (20%) adatközlő él. A mintában szereplők közül a legkevesebben azok voltak, akik nagyvárosban laknak, csupán két személy adta meg ezt a településtípust.

Ami a tanítás helyszínének településtípusát illeti, elmondható, hogy ez a változó – a pedagógusjelöltek magas arányú részvétele miatt – nagyon egyenlőtlenül oszlott meg az egyes kategóriákat illetően. Mivel a nem tanító adatközlők száma rendkívül magas (52%) volt, így a többi csoportba csak néhányan kerültek. Kisközségben 6 fő (12%), nagyközségben és középvárosban 4–4 fő (8–8%), kisvárosban 7 fő (14%), nagyvárosban 3 fő (6%) tanít a válaszadó pedagógusok közül. Mindebből kifolyólag ezen változó mentén kevésbé lenne célszerű statisztikai elemzéseket folytatni, így az adatelemzés az ezen változó szerinti megoszlásokra nem terjed ki a későbbiekben. Ugyanígy a tanítás helyszínének iskolatípusa változó is kimaradt a statisztikai elemzések köréből, mivel túlságosan heterogén ilyen tekintetben a kárpátjai minta, ha a nem tanító pedagógusjelölteket nem vesszük figyelembe.

Nyelvi diszkrimináció az osztályzatokban

Ukrajnában a 2000/2001. tanévtől kezdődően áttértek az 1-től 12-ig terjedő skálán való osztályozásra: a 12 a legmagasabb érték, azaz a legjobb érdemjegy, míg az 1 a lehető legrosszabb. Alapvető eltérés a magyarországi minősítő gyakorlathoz képest, hogy a buktatás (elégtelen minősítés) Ukrajnában egy speciális eset, szülői kérésre rendelhető el. Mindezek által az ukrainai osztályozási rendszerben és gyakorlatban 4 elsődleges szintet lehet megkülönböztetni, ezeken belül pedig újabb 3-3 minősítést lehet elkülöníteni (tehát minden egyes szinthez hozzárendelni): erős, pontos és gyenge kategóriákat, valamint ehhez tartozó normákat (vö. 428/48. sz. minisztériumi rendelet). Ha ezt vesszük alapul, akkor a leggyengébb három érték (1–3) felel meg a magyarországi elégséges osztályzatnak, míg a legerősebb három (9–12) a jelesnek. Mindazonáltal ebben a felosztásban nincs elégtelen, ha azzal is számolnánk, akkor az elégséges szint 2,4 és 4,8 közé (azaz: 3–5) míg a jeles 9,6 és 12 közé (azaz: 10–12) esne.

Az egyes feleletekre adott osztályzatok átlagai ezen osztályzási rendszernek megfelelően a következőképp alakultak az ukrainai részmintánál:

1. táblázat. A feleletek osztályzattal történő értékelésének átlagai Ukrajnában (n=50)

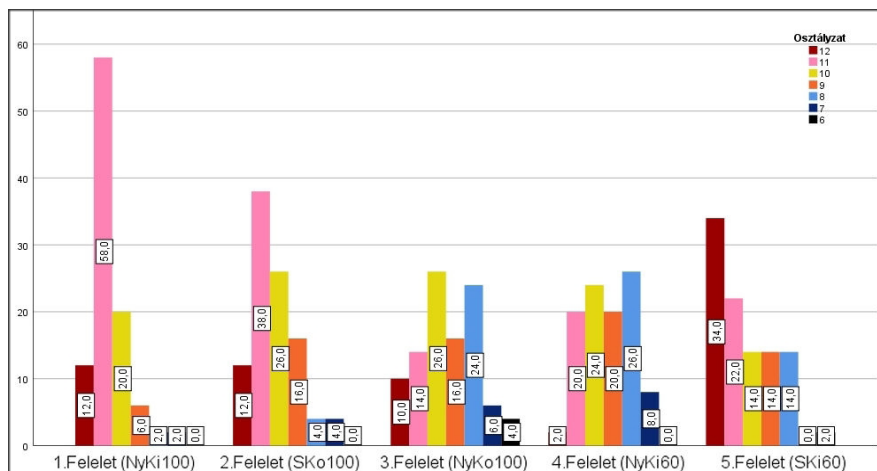
#	<i>Felelet jelölése</i>	Nyelvváltozat	Nyelvhasználati mód	Tartalmazott lényegi információk mennyisége (tartalom)	Osztályzatok átlaga
1.	<i>NyKi(100)</i>	Nyelvjárás	Kidolgozott	Teljes (100%)	10.66
2.	<i>SKi(100)</i>	Standard	Korlátozott	Teljes (100%)	10.26
3.	<i>NyKo(100)</i>	Nyelvjárás	Korlátozott	Teljes (100%)	9.36
4.	<i>NyKi(60)</i>	Nyelvjárás	Kidolgozott	Hiányos (60%)	9.28
5.	<i>SKi(60)</i>	Standard	Kidolgozott	Hiányos (60%)	10.40

*A jelölések feloldása a következő: Ny = nyelvjárás / S = Standard (nyelvváltozat); Ki = Kidolgozott / Ko = Korlátozott (nyelvhasználati mód); 60 = 60%-os információtartalom; 100 = 100%-os információtartalom.

Forrás: saját szerkesztés

Már az osztályzatok átlagaiból is sejteni lehet a nyelvi diszkrimináció erőteljes jelenlétét, hiszen az egyazon tartalmú feleletek megítélése nagymértékben különbözik, ellenben az egyes, tartalmilag nem ekvivalens feleletek nagyon hasonló értékelés alá estek. Ugyanez az egyes osztályzatok feleletenkénti megoszlása által még inkább szembevetendő, illetve tovább árnyalható, különösen, ha a legjobb, 12-es érdemjegy arányaira fókuszálunk:

1. ábra. *Osztályzatok megoszlása az egyes feleletekhez tartozóan (ukrajnai minta)*



Forrás: saját szerkesztés

Az egyes osztályzatok feleletenkénti megoszlása először is azt mutatja, hogy a legjobb érdemjegy a legmagasabb arányban (34%) az utolsó standard és kidolgozott nyelvhasználatú, ám hiányos feleletnél szerepel. Lényegesen nagyobb arányban, mint bármelyik másíknál, sőt az első három feleletre adott összes 12-es osztályzat száma ezzel azonos.

Másfelől azt is látszik, hogy nagy az eltérés egyazon tárgyi tudású tanulók szóbeli produkciójának megítélésében: míg az első kettő (NyKi100 és SKo100), minden releváns tudáselemet tartalmazó felelet megítélése hasonló, addig a harmadiké (NyKo100) sokkal kedvezőtlenebb. Olyannyira, hogy ez több, mint egy teljes érdemjeggyel rosszabb értékelést jelent összességében. Arról nem is beszélve, hogy az utolsó felelethez (SKi60) viszonyítva ez szintén igaz, annak ellenére, hogy az jóval gyengébbnek minősül a tárgyi tudást, felkészültséget illetően. Vagyis az ukrajnai mintában is megfigyelhető a nyelvi alapú diszkrimináció a pedagógiai értékelés vonatkozásában, amit a statisztikai elemzések is alátámasztanak. A nullhipotézis elvethető ($p < 0.001$; Wilk's $\Lambda = 0.005$; $N^2 = 0.9915$, a tartalmilag ekvivalens feleletek értékelése között pedig szignifikáns a különbség ($p < 0.001$; $df = 1$), amennyiben a harmadik feleletet (NyKo100) vetjük össze az első (NyKi100) vagy második (SKo100)

felelettel ($p < 0.05$), illetve, ha a negyediket (NyKi60) az ötödikkel hasonlítjuk össze (SKi60) ($p < 0.05$).

Tehát az első kettő és az utolsó felelet kapott hasonló kedvező értékelést. Ezzel szemben a harmadik és negyedik már jóval, statisztikailag is szignifikánsan kedvezőtlenebbet. Tehát egyértelműen kijelenthető, hogy a kárpátaljai minta esetében is markánsan megjelenik a nyelvi diszkrimináció, hasonlóan a többi mintához: a nyelvjárási és korlátozott nyelvhasználatú felelet (NyKo100) sokkal kedvezőtlenebb megítélés alá esik, mint ami indokolt lenne (a többihez és a tartalmi elemekhez viszonyítva is), míg a standard nyelvvaltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú feleletnél ennek ellenkezője áll fenn.

Ha az előzőeket az egyes feleletekre lebontva vizsgáljuk, akkor elmondható, hogy a mintában az első (NyKi100) felelet volt az, melyet átlagban a legkedvezőbben ítélték meg a pedagógusok és pedagógusjelöltek (bár igencsak elgondolkodtató a 12-es osztályzatok aránya az ötödikkel összevetve). A legmagasabb arányban (29 fő – 58%) azok voltak, akik 11-es osztályzatot adtak a tanulónak, ennél jobb osztályzatra, azaz 12-esre csupán 6 adatközlő (12%) értékelte a felelőt. 10-est tíz személy (20%), 9-est három (6%), míg 8-ast vagy 7-est egy-egy személy (2–2%) adott a feleletre.

A második (SKo100) feleletnél az előzővel megegyező a 12-es osztályzatok száma (6 személy), viszont kevesebb a 11-es érdemjegyeké: 19 fő (38%) értékelte ezzel a jeggyel a tanulót. Ezzel párhuzamosan az előbbinél gyengébb osztályzatok száma is nőtt: 13 darab (26%) 10-es, 8 darab (16%) 9-es, valamint 2–2 (4–4%) hetes és nyolcas érdemjegy született szerepel ezen feleletre vonatkozóan.

A másik három részmintánál tapasztaltakhoz hasonlóan (vö. Jánk 2018b) a kárpátaljai gyakorló és leendő magyartanárok esetében is a harmadik (NyKo100) felelet esett a legkedvezőtlenebb megítélés alá a tartalmilag hibátlan feleletek közül. Ez azt jelenti, hogy mindössze öten (10%) értékelték 12-esre és heten (14%) 11-esre ezt a gyermekét. A legtöbb, számszerűsítve 14 adatközlő (28%) 10-est adott, nyolc fő (16%) 9-est, valamint 12 személy (24%) 8-ast. További három (6%) pedagógus(jelölt) hetesre, kettő (4%) hatosra osztályozta a feleletet. Ez – még a legnagyobb jóindulattal, azaz a legjobb három értéket összevonva – minimum 50%-os nyelvi alapú diszkrimináció, ami a másik két felelet esetében viszont 10% és 24%.

A kárpátaljai magyar pedagógusok és pedagógusjelöltek az összes felelet közül a negyedik (NyKi60%) feleletet tartották a legkevésbé kielégítőnek. A tartalmi hiányoktól függetlenül 1 adatközlő (2%) ezt a felelet is 12-esre értékelte, tíz (20%) pedig 11-esre. A mintából további 12 személy (24%) 10-est adott, újabb tízen (20%) pedig 9-est. Az adatközlők a legnagyobb számban (13 fő – 26%) 8-as érdemjegyre minősítették a feleletet, illetve négyen hetesre.

A másik hiányos felelet (SKi60%) megítélése – a tartalmi ekvivalencia ellenére – az előbbinél jóval kedvezőbb volt, olyannyira, hogy az összes közül

a második legjobb értékelést kapta ez a szóbeli produktum. Ez többek között annak köszönhető, hogy az adatközlők 34%, vagyis 17 személy vélte úgy, hogy a tanuló rászolgált a legjobb érdemjegyre. 11 adatközlő (22%) kicsit szigorúbb volt, ők 11-es osztályzatot adtak, míg a következő három érdemjegy arányait tekintve ugyanúgy oszlott el: 10-es, 9-es és 8-as osztályzatokból is egyaránt 7-7 volt (14-14%). Ezenkívül egyetlen személy (2%) értékelte hatosra a diákot.

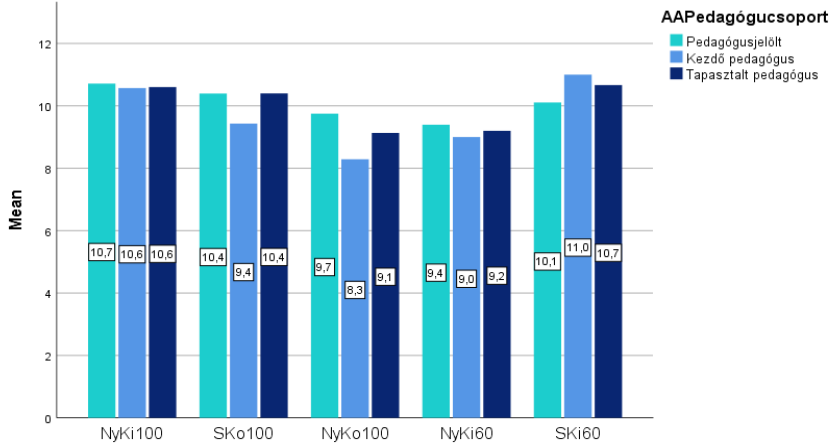
Az utolsó felelet értékelése statisztikailag nem mutat szignifikáns különbséget az első kettővel összevetve: az elsőhöz (NyKi100) viszonyítva átlagban valamivel rosszabb ($p=0.316$), a másodikhoz viszonyítva némileg jobb ($p=0.572$) minősítést kapott az adatközlőktől ez a felelet. A harmadik (NyKo100) viszont az előbbieken összehasonlított három felelet mindegyikéhez képest szignifikánsan ($p<0.05$; $df=1$) kedvezőtlenebb értékelésben részesült. Ha ez csupán az első kettő felelettel összevetve állna, akkor is nyelvi diszkriminációról beszélhetnénk, mivel tárgyi tudás szempontjából (amit értékelni kellett) azonos szóbeli produktumokról van szó. Így viszont még egyértelműbb a jelenség, hiszen egy tartalmilag gyengébb felelet a standard nyelvváltozata és kidolgozott nyelvhasználata miatt sokkal jobb értékelést kap, mint a szóban forgó tartalmilag hibátlan felelet. Ezzel összefüggésben a szintén nyelvjárási, ám kidolgozott nyelvhasználatú negyedik (NyKi60) közel azonos megítélés ($p=0.791$; $df=1$) alá esett, mint az előbb tárgyalt harmadik. A különbség a kettő között a tartalom mellett a nyelvhasználat, ami arra enged következtetni, hogy a felelet tartalma nagyjából azonos jelentőségű a nyelvhasználattal. Az ötödik felelet eredményeit hozzávéve ugyanez látszik a nyelvváltozattal kapcsolatban. Vagyis az ukrainai minta esetében a tartalmazott lényegi információk meglétének/hiányának nagyjából akkora a jelentősége, mint a nyelvhasználatnak vagy a nyelvváltozatnak, külön-külön.

Összegezve tehát – az ország osztályozási sajátosságait figyelembe véve, még a 12–9 érdemjegyeket összesítve is – az első feleletnél minimum 10%, a másodiknál minimum 24%, míg a harmadiknál legalább 50% a pedagógusok közül kedvezőtlenebbül 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 különböző függő változók szerint elemzések értelmében csupán egyetlen változó említhető, amelyik esetében különbség volt a csoportok között. A pedagóguscsoportok szerinti megoszlása az átlagoknak azt mutatja, hogy a különböző a pedagóguscsoportba sorolható tanárok jellemzően másképp ítélték meg a feleleteket:

2. ábra. Osztályzatok átlagának megoszlása pedagóguscsoportok szerint

Clustered Bar Mean of NyKi100, Mean of SKo100, Mean of NyKo100, Mean of NyKi60, Mean of SKi60 by INDEX by AAPedagóguscsoport



Forrás: saját szerkesztés

Bár a pedagóguscsoportok közötti különbség csupán egy helyen, a harmadik (NyKo100) felelet esetében szignifikáns ($p < 0.05$; $df = 2$), az ábrából látszik, hogy az első négy feleltre adott osztályzatoknak az átlaga a kezdő pedagógusoknál a legalacsonyabb. Az ötödik (SKi60) feleletnél viszont ők ítélték meg a legkedvezőbben a felelőt.

A másik csoportnál, a pedagógusjelölteknél épp a fordítottja igaz ennek: az első négy feleltre átlagban ez a csoport adta a legjobb érdemjegyeket, míg az utolsó a legrosszabbakat. Ilyen értelemben tehát a kárpátaljai mintánál a pedagógusjelöltek voltak a legkevésbé diszkriminatívak nyelvileg, azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy nagyon alacsony volt a kezdő pedagógusok száma a mintában.

Az osztályzatok szöveges indoklásai⁴

A kárpátaljai rész minta esetében az osztályzatok szöveges indoklásai közül néhány rendkívül fontos tanulságokkal szolgált a témát illetően. Több adatközlő rendkívül őszintén és pontosan megfogalmazta az osztályzata indoklását, aminek köszönhetően még teljesebb képet kapunk a nyelvi alapú diszkrimináció és nyelvi előítéletek működéséről.

Az első (NyKi100) feleletnél összesen 31 válaszadó indokolta szövegesen az osztályzatát. Ezek – a többi részmintában tapasztaltaktól eltérően – több esetben is az adott pedagógus nyelvi attitűdjét jelenítették meg, nem csupán a tartalmi szempontokra fókuszáltak. Ezek között egyetlen olyan volt, amelyik az adott

⁴ A szöveges indoklásokat eredeti helyesírásukat megtartva, dőlt betűvel, zárójelben közlöm.

nyelvjáráshoz való kifejezetten pozitív viszonyulásról árulkodott („*azért kapott 12, mert kifejezetten tetszett a szóhasználata és az izes beszéde*”), míg két olyan, amiből nagyon jól látszik, hogy hogyan működik a nyelvi előítéletesség, illetve hogyan alakul át nyelvi alapú diszkriminációvá. Ebből az egyik a suksükölést emeli ki, mint hibaforrás és a gyengébb osztályzat elsődleges indikátora („*Az említjük helyett emlissük meget használ, a kijelentő mód helyett felszólító módot, ezt hibaként kezelem, megmagyarázom.*”). A másik ezzel szemben a nyelvjárást globálisan nevezi meg, majd ezután szintén a suksükölést jelöli meg az okoknál („*A felelet tartalmilag pontos, a példák jók. Azért nem 12-es osztályzattal [...] mert a tanuló jól mondta ugyan el a tananyagot, de semmi egyéb nem történt [...] helyenként nyelvjárási [nem sztenderd] elemeket is használt a gyerek; ezek nem vonnak ugyan le a felelete értékéből [azért sem, mert pl. az igeragozást nem tanulták még, amikor a főnév fogalmával ismerkedünk], de – azt hiszem – az is szerepet játszott abban, hogy nem adtam kiemelkedő [12-es] osztályzatot a feleletére, mert pl. suksükölt.*”). Érdekes megfigyelni, hogy ez utóbbi esetben a pedagógus mintha önmagával is vívódna kissé. Nyilvánvalóan tisztában van elméletben azzal, hogy a nem sztenderd nyelvi elemek is egyenértékűek a sztenderd formákkal, illetve hogy a nyelvjárás megbélyegzése nem adekvát pedagógiai eljárás, azonban a végén mégiscsak elismeri, hogy bizonyára ennek (is) köszönhető a (12-esnél gyengébb) osztályzata. Tehát maga is tudja, hogy nyelvészeti-pedagógiai szempontból miként kellene értékelni, azonban a szubjektív megítélése, nyelvi előítélete ezt részben felülírja.

Ennél a feleletnél a legtöbb indoklás a korábbiakhoz hasonlóan az információtartalom és az értés/magolás téma mentén konstruálódott meg. Az előbbi esetében két kivételtől eltekintve („*A főnév meghatározása nem pontos.*”; „*Nem mindig pontos a meghatározás.*”) a többség a felelet tartalmi hibátlanságát jegyezte meg (pl. „*A megtanulandó tudáselemek összes pontja elhangzott.*”; „*Minden fontos tudnivalót elmondott.*”; „*A tanuló a felsoroltak mindegyikét említette feleletében.*”). Az értés szempontjából közel azonos mértékben vélték bemagoltnak (pl. „*olyan volt mint aki bemagolta*” vagy „*Bár mindent elmondott a tanuló, nem vagyok biztos abban, hogy nem csak bemagolta.*”) és megértett tudásanyagnak (pl. „*A felelet megfelelt a tartalmi feltételeknek és a diák jártas is volt abban amit mond.*” vagy „*Megfelelő felelet volt, értelmes, logikus érvekkel és példákkal.*”) a tanuló szóbeli produkcióját.

A második feleletre adott osztályzatát (SKo100) 33 adatközlő indokolta szövegesen. Megjelent az információtartalom, mint indoklási tematika, azonban itt jóval többen utaltak tartalmi hiányosságokra (pl. „*Nem mindent mondott el.*” vagy „*Nem részletezte, hogy mit fejezhet ki a melléknév.*”), mint az előző esetben, annak ellenére, hogy ez a felelet is hibátlan volt tárgyi tudás szempontjából. További különbség volt az előző felelet indoklásaihoz képest, hogy itt már inkább úgy érezték a pedagógusok és pedagógusjelöltek, hogy a gyermek

értette is, amiről beszélt (pl. „*Mindent elmondott és úgy tűnt érti is az anyagot.*” vagy „*Szépen, folyékonyan beszélt a főnévről, úgy, mint aki valóban elsajátította az anyagot.*”). Mindemellett többen említették, hogy bizonytalannak érezték a tanulót (pl. „*Bizonytalan a felelet.*”; „*Nem éreztem, főleg az elején, a magabiztosságot feleletében.*”; „*Időnként mintha kissé bizonytalan lett volna.*”). A bizonytalanság valószínűsíthetően a korlátozott nyelvhasználat jegyeire utal, bár ez egyértelműen nem derül ki a szöveges értékelésekből.

A korlátozott nyelvhasználati mód jellegzetességeire való utalás elődlegesén a nyelvi attitűdökhöz kapcsolható indoklásokban figyelhető meg. Több adatközlő meg is nevezi (ha nem is tudatosan) ezeket a jegyeket („*Helyenként nem pontosan fejezi ki magát.*”; „*a közlésmódja nem teljesen felel meg az iskolában elsajátítandó sztenderdnek*”; „*Kiejtés nem megfelelő, felesleges toldalék szavak használata.*”), ám kb. ugyanennyi arra utal, hogy a (standard) nyelvváltozat ennél lényegesebb szempont az osztályozásnál (pl. „*A felelet a vártnál jobb volt, az előző feleletnél határozottan jobb minőségűbb.*”; „*Tetszett a tanuló felelete, kiválóra értékelem. Mindenki számára érthető, lényeges, velős felelet.*”; „*Szépen, folyékonyan beszélt a főnévről.*”).

A harmadik (NyKo100) felelet osztályzataival kapcsolatosan érkezett a legkevesebb indoklás, összesen 28 darab. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a nyelvi hátrány miatti negatív(abb) megítélésüket kevésbé tudják/akarják érvekkel alátámasztani a pedagógusok és pedagógusjelöltek. Mindenesetre azok, akik indokolták is osztályzataikat, sokkal nagyobb számban jelöltek meg – fiktív, valójában nem létező – hiányosságokat (pl. „*Túl röviden mondta el, nem mondott el minden lényeges dolgot.*”; „*Némely információt elfelejtett mondani.*”; „*Szerintem a tanuló nem fejtett ki mindent, ami az igével kapcsolatos.*”) magyarázatként, mint az előbbi két esetben. Persze voltak, akik objektívan értékelték a feleletet tartalmi szempontból (pl. „*A diák teljes mértékben felkészült volt.*” vagy „*Mindent felsorolt, saját szavaival. A kritériumoknak eleget tett.*”). Ugyanígy jóval többen voltak azon adatközlők is, akik úgy gondolták, hogy a tanuló nem érti azt, amit feleletében elmondott (pl. „*Nem pontos, következetes, úgy tűnik, hogy bemagolt szöveg.*”; „*Úgy gondolom bemagolt feleletet hallottunk.*”; „*A tanuló bemagolta a tananyagot.*”, csupán egy személy gondolta ennek ellenkezőjét („*A tananyagot a saját értelmezése szerint adta át, tehát érti miről beszél.*”).

A nyelvi attitűddel kapcsolatos indoklások közül kettő, más-más szempontból ugyan, de mindenképp pozitív viszonyulást fejezett ki tanuló nyelvhasználatára és/vagy nyelvváltozatára nézve. Az egyik ezek közül objektív módon, a tartalmi szempontot vette alapul az értékelésnél („*A tanuló teljes mértékben elsajátította a megtanulandó tudáselemeket; csupán nyelvjárása miatt nem kaphat negatív értékelést.*”), míg a másikat a tartalom mellett az érzelmi tényezők is befolyásolták („*Nem tudom, ki ez a kisgyerek, de annyira aranyosan beszél. A lényegi részt tartalmazza felelete, de a 12 érzelmi alapon adtam meg.*”). Mindazonáltal több

a nyelvi attitűdre utaló indoklások között a negatív töltetű, a nyelvi kivitelezést kifogásoló szöveges értékelés (pl. „*A tanuló nem fejtette ki bővebben a tananyagot. Valamint csak vázaltszerűen határozta meg a tananyagot.*”; „*Nagyon kellett figyelni, mert szinte érthetetlen volt a tájnyelv használata miatt.*”; „*bizonytalan és akadozó a felelet*”; „*értette is*”).

A negyedik (NyKi60) feleletre adott érdemjegyet 35 fő indokolta, akik legnagyobb arányban a tartalmi hiányosságokat emelték ki. Ezt némelyek általánosítva tették („*A tanuló kihagyott információkat.*”; „*A tanuló nem adta teljes mértékben vissza az anyagot.*”), mások a hiányzó rész konkrét nevesítésével (pl. „*A törtszámneveket kihagyta.*”; „*A határozott számneveknél csak két csoportot sorolt fel.*”). A felelet nyelvi vonatkozásainak értékelése nem igazán jelent meg az indoklásokban, azonban a tananyag megértése, mint tematika igen. Ennél a feleletnél leginkább úgy gondolták a pedagógusok és -jelöltek, hogy a diák értette azt, amiről beszélt (pl. „*A tanuló feleletén hallatszik, hogy érti a tananyagot és nagyon felkészült.*”; „*A tanuló részletesen kifejtette az adott szófaji csoportot. Érthetően közölte a számnévvel kapcsolatos információkat.*”).

A nyelvi diszkriminációt leglátványosabban szemléltető szöveges indoklásokat (36 darab) az utolsó (SKi60) feleletre vonatkozóan írták az adatközlők. Emlékeztetőül: ez az a szóbeli produkció, amely a kidolgozott nyelvhasználat mellett standard nyelvváltozatú is, azonban igen hiányos. Az indoklásokban két fő irány figyelhető meg. Az egyik a standardnak és kidolgozott nyelvhasználatnak eszményi értéket társító, azt nagymértékben a tartalom elé helyező attitűd (pl. „*Szépén fogalmazott, sztenvert nyelvet használta.*”; „*12* – Szerintem ilyen a tökéletes felelet. A tanuló megfontolt, szavait igényesen válogatja meg.*” „*Nagyon szépen kifejezően ejti a gyerek a szavakat kiegyensúlyozott erős felelet volt.*”), amiből gyakran az derül ki, hogy a hiányzó információkat a pedagógus nem érzékeli vagy nem veszi figyelembe (pl. „*Teljes mondatokban válaszolt, mindent pontosan meghatározott, látszik, hogy érti, amit mond.*” vagy „*Maximálisan elégedett voltam a felelő által előadott információ minőségével, talán még kicsivel több is mint amit tudnia kell az adott témával.*”).

A másik csoportba tartozó, az objektív-leíró hozzáállást visszatükröző indoklások a releváns információk elmaradását emelték ki (pl. „*Nem mondta el, hogy mi is az a cselekvést kifejező ige, a létezését kif. igét és az igemódot pedig meg sem említette.*” vagy „*A tanuló a létezését kifejező igékre nem hoz fel példát, valamint nem említi az ige módját.*”). Azonban több olyan is előfordult, amely ezt kiegészítette egy pozitív nyelvi attitűdre utaló megjegyzéssel (pl. „*Hiányos volt a felelete [...] De egyébként szépen kifejezően beszélt a tanuló, összefüggésszerűen.*” vagy „*Választékos szóhasználattal él, az anyagot 90%-ban megtanulta, viszont ki hagyott belőle vagy elfelejtette.*”). Vagyis a nyelvi előítéletesség, a standardhoz és kidolgozott nyelvhasználathoz fűződő pozitív nyelvi attitűd még azokban

az esetekben is megjelenik, amikor a tartalmi hiányosságok jelentősek, és ezt az adatközlők érzékelik is.

Összességében szinte pontosan ugyanaz figyelhető meg a szöveges indoklásoknál, mint ami a magyarországi, szlovákiai vagy épp romániai részminták vizsgálata során. Akárcsak az egyes osztályzatokból, úgy azok szöveges indoklásaiból is kirajzolódik, hogy a nyelvjárás és a korlátozott nyelvhasználat valamilyen módon hátrányt jelent, de a kettő együttes jelenléte az, ami igazán kedvez a nyelvi alapú diszkriminációnak – ilyenkor ugyanis a legnagyobb mértékű a nyelvi előítéletesség az indoklások (és osztályzatok) alapján. Ennek ellentettje, amikor a kidolgozottság és a standard nyelvváltozat együttesen jelenik meg a feleletben, ami kimondottan pozitív nyelvi attitűdöt eredményez, ez pedig áttevődik a tartalom megítélésére, így az osztályzattal történő értékelésre is. A diák az említett nyelvi jellemzők birtokában képes elfedni a tartalmi hiányosságait, továbbá jó benyomást kelt a pedagógusokban.

A felelet és a felelő megítélése

A vizsgálatban minden feleletekhez tartozott egy egység, amelyben az adatközlő pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek különféle állításokat kellett értékelniük. Ezeket 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, ami 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. Ellenben azt, hogy minden lényeges információt elmondott, vagy hogy felkészült volt-e, már sokkal inkább.

A kutatásban három olyan állítás szerepelt, amely a konkrét feleletekre vonatkozott. Ezek a következők voltak:

1. A tanuló minden lényeges információt elmondott.
2. A tanuló maximálisan felkészült volt.
3. A tanuló felelete meggyőzött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt.

Az adatközlőknek további hat, a tanulóra vonatkozó állításról is el kellett dönteniük, hogy mennyire tartják igaznak vagy sem. Az egyes állítások értékeléséhez egy négyfokú (1 – egyáltalán nem igaz; 2 – többnyire nem igaz; 3 – többnyire igaz; 4 – teljes mértékben igaz) skála állt rendelkezésükre, ami kiegészült a már említett „nem tudom eldönteni” lehetőséggel. A hat állítás közül az első kettő a feleletet elmondó tanuló magyar nyelvtan tantárgyhoz való viszonyára vonatkozott, míg az ezután következő négy állítás a tanuló azon tulajdonságaira, melyek a tanulás-tanítás folyamatában általánosságban meghatározóak:

1. Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat.
2. Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat.
3. A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek.
4. A felelő az osztály egyik legjobb tanulója.
5. A felelő jó magaviseletű gyerek.
6. A felelő szorgalmas diák.

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

Mindezek tükrében elmondható, hogy a „nem tudom eldönteni” válaszok fordítottan arányosak a szociolingvisztikai és neveléstudományi értelemben vett kedvező eredménnyel: minél több ezen válaszok aránya, annál kedvezőbb az eredmény nyelvészeti és pedagógiaiilag. Ugyanis minél többen választották ezt a lehetőséget, annál kevésbé áll fenn nyelvi előítéletesség, negatív nyelvi attitűd a pedagógusok és pedagógusjelöltek részéről. Ha viszont a „nem tudom eldönteni” válaszok száma alacsony, akkor az előítéletesség magas szintű.

Az első állítás (*A tanuló minden lényeges információt elmondott*) a tanuló tárgyi tudására vonatkozott. Ennek értékelésében közel azonos mintázat mutatkozott, mint a korábbi mintákban tapasztaltak esetében, amint ez az alábbi táblázatból látszik:

2. táblázat. A tanuló minden lényeges információt elmondott állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A tanuló minden lényeges információt elmondott	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz
NyKi100	0,0%	4,0%	2,0%	44,0%	50,0%
SKo100	0,0%	2,0%	14,0%	46,0%	38,0%
NyKo100	2,0%	8,0%	20,0%	50,0%	20,0%
NyKi60	2,0%	22,0%	34,0%	30,0%	12,0%
SKi60	4,0%	18,0%	16,0%	24,0%	38,0%

Forrás: saját szerkesztés

Ahogy a többi három ország adatközlői is, úgy az ukrainai magyartanárok is, a leginkább az első tanulóról (Nyki100) gondolták, hogy minden lényeges információt elmondott, azaz arról, aki nyelvjárásban és kidolgozott nyelvhasználattal felelt. Az eredmény összhangban van az osztályzatokkal és a tanuló tényleges tudásával: ő kapta a legjobb jegyeket, valamint valóban mindent elmondott. Azonban ez szignifikánsan jobb értékelést jelent átlagban a harmadik (NyKo100) felelethez képest, ami ugyanannyi információt tartalmazott.

Ez utóbbi nagyjából azonos megítélése alá esett, mint a negyedik (NyKi60) és ötödik feleletek (SKi60), közöttük nem volt szignifikáns az eltérés ($p=0.122$ és $p=0.092$), ahogy az ötödik és második feleletek (SKo100) között sem ($p=0.219$). Ezáltal kijelenthető, hogy a nyelvváltozat és a nyelvhasználat önmagában az információtartalom megítélését is jelentős mértékben torzítja, hiszen egy olyan felelet, ami hiányos volt, ám standard és kidolgozott nyelvhasználatú, közel azonos információtartalmúnak vélték az adatközlők, mint egy-egy tartalmilag teljes feleletet.

A legkedvezőtlenebb értékelést az utolsó három felelet érte el ennél az állításnál. Ezzel az a probléma, hogy míg az utolsó kettő (NyKi60 és SKi60) esetében ez valóban indokolt (hiszen kevesebb információt mondtak el bennük a tanulók), a harmadik (NyKo100) feleletnél teljesen alaptalan. Vagyis a kettős nyelvi hátrány felőli alulértékelés is megmutatkozott, akárcsak az előbbieken említett kettős nyelvi előny jelensége – még akkor is, ha nagyon direkt módon az információtartalomra kérdezzük rá.

A második (*A tanuló maximálisan felkészült volt*) állításnál az előbbieknél jelentősebb eltérések is jelentkeztek, melyek a pedagógusok nyelvi előítéletességének a természetét is jelzik számunkra:

3. táblázat. A tanuló maximálisan felkészült volt állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A tanuló maximálisan felkészült volt	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz
NyKi100	0,0%	2,0%	8,0%	58,0%	32,0%
SKo100	0,0%	8,0%	32,0%	38,0%	22,0%
NyKo100	6,0%	20,0%	46,0%	18,0%	10,0%
NyKi60	6,0%	22,0%	38,0%	26,0%	8,0%
SKi60	2,0%	18,0%	14,0%	24,0%	42,0%

Forrás: saját szerkesztés

Az ukrajnai magyar pedagógusok és pedagógusjelöltek teljes meggyőződéssel a leginkább az ötödik (SKo60) felelőről gondolták, hogy felkészült volt: 42%-uk választotta a „teljes mértékben igaz” lehetőséget, míg az első feleletnél (NyKi100) csupán 32%-uk. Viszont, ha az állítás értékelési átlagát vesszük alapul, akkor az első felelet megítélése a kedvezőbb, ami a „többnyire igaz” válaszok arányával (58%) magyarázható. Az előbbi felelet értékelése szignifikánsan ($p<0.05$) jobb az összes többi felelethez képest, kivéve egyet: az ötödik (SKo60) feleletet ($p=0.678$). Ez azt jelzi, hogy a leendő és gyakorló magyartanárok részéről a tanuló felkészültségének megítélése a diák tárgyi tudásától kisebb mértékben függ, mint a nyelvi tényezőktől.

Ugyanezt támasztja alá, ha az ötödik feleletet összevetjük az összes többivel. A második felelethez (SKo100) viszonyítva valamivel jobb, míg a harmadikhoz (NyKo100) és negyedikhez képest sokkal, szignifikánsabb ($p<0.05$) jobb a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú, de hiányos szóbeli produktum értékelése.

A harmadik és negyedik felelet hasonlóan kedvezőtlen megítélés alá esett (összességében a harmadik kicsit rosszabb). Ez az utóbbinál teljesen érthető, hiszen a tanuló kihagyott számos releváns tudáselemet, ám a harmadik felelő mindent elmondott. Ennek ellenére szignifikánsan kedvezőbben ítélték meg, mint a többi tökéletesen felkészült felelőt, illetve az ötödik, kevésbé felkészült társát.

Akárcsak a másik három részminta esetében, úgy a kárpátaljaiban is a harmadik állítás (*A tanuló felelete meggyőzőtt arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt*) esetében jelentkezett a nyelvi előítéletesség legnagyobb mértékben, ahogy ez az alábbi táblázatban egyértelműen megmutatkozik:

4. táblázat. A tanuló felelete meggyőzőtt arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt (állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban))

A tanuló felelete meggyőzőtt arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz
NyKi100	4,0%	8,0%	30,0%	44,0%	14,0%
SKo100	2,0%	8,0%	32,0%	30,0%	28,0%
NyKo100	12,0%	28,0%	34,0%	14,0%	12,0%
NyKi60	4,0%	24,0%	26,0%	34,0%	12,0%
SKi60	0,0%	16,0%	22,0%	18,0%	44,0%

Forrás: saját szerkesztés

A három állítás közül ez volt az, amelyikben a szubjektivitás leginkább közrejátszhatott, ami a kapott adatokból vissza is tükröződött. A legkedvezőbben ezúttal az ötödik (SKi60) tanulót ítélték meg az adatközlők, igaz nem szignifikánsan kedvezőbben, mint az első (NyKi100) és második (SKo100) felelőt. Az utóbbi kettő közül a második (SKo100) volt az, aki jobb értékelést kapott, vagyis ennél a mintánál is ugyanaz a helyzet, mint az előzőeknél: a standard nyelvváltozatú gyerekekről sokkal inkább feltételezik a magyartanárok és -jelöltek, hogy érti is, amiről beszél, mint a nyelvjárási tanulókról. Ez fokozottan igaz akkor, ha standard mellé kidolgozott nyelvhasználat társul, ez váltja ki ugyanis a többihez képest legkedvezőbb megítélést. Ennek az ellenpólusa, ha nyelvjárás korlátozott nyelvhasználattal párosul – ez eredményezi a legrosszabb értékelést az összes felelet közül, még a negyediknél is rosszabbat. Továbbá érdemes azt is figyelembe venni, hogy csakis a nyelvjárási feleleteknél magas azok aránya, akik egyáltalán vagy többnyire nem voltak meggyőződve afelől, hogy a tanuló értette az aktuális tananyagot. Összességében tehát a megértés szempontjából a felelet tartalma, a felelő tárgyi tudása egyáltalán nem meghatározó, elsősorban a nyelvváltozat az, ami alapján erre vonatkozó következtetéseket vonnak le az adatközlők.

A következő hat állítás inkább a tanulóra, mintsem a feleletre vonatkozott, ezáltal a nyelvi előítéletesség még inkább kivehető belőlük. Ahogy a korábbiakban szó volt róla, az egyes állítások értékeléséhez már nem öt-, hanem négyfokozatú skála

állt az adatközlők rendelkezésére, ami kiegészült a „nem tudom eldönteni” opcióval. Ez a nyelvi előítéletesség szempontjából rendkívül fontos, hiszen minél többen választják ezt a lehetőséget, annál kevésbé beszélhetünk nyelvi előítéletességről.

Az első állítás a tanuló magyar nyelvtan tantárgyhoz való viszonyára vonatkozott, azt kellett eldönteniük a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek, hogy az adott diák mennyire szeretheti ezt a tárgyat. A kapott adatokat összefoglalva az alábbi táblázat szemlélteti:

5. táblázat. Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat
(állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban))

Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	<i>Nem tudom eldönteni</i>
NyKi100	0,0%	8,0%	50,0%	8,0%	34,0%
SKo100	0,0%	14,0%	36,0%	16,0%	34,0%
NyKo100	6,0%	30,0%	20,0%	2,0%	42,0%
NyKi60	2,0%	16,0%	40,0%	6,0%	36,0%
SKi60	0,0%	4,0%	28,0%	40,0%	28,0%

Forrás: saját szerkesztés

Az adatközlők csupán kicsivel több mint egyharmada választotta a „nem tudom eldönteni” lehetőséget minden feleletnél, azaz a pedagógusok és pedagógusjelöltek nagyobbik része gondolta úgy, hogy egy rövid hanganyag alapján meg tudja állapítani a felelőről, mennyire kedveli a tantárgyat. Akik pedig így vélekedtek, leginkább az ötödik tanulóról (SKi60) feltételezték azt, hogy szereti a nyelvtant, ráadásul szignifikánsan nagyobb arányban ($p < 0.05$), mint a többi diákról. A „teljes mértékben igaz” válaszok aránya (40%) magasabb, mint az összes többi feleletnél együttvéve, továbbá az „egyáltalán nem igaz” és „többnyire nem igaz” értékek, illetve a „nem tudom eldönteni” opció itt fordul elő a legkevesebbszer.

A legkedvezőtlenebb megítélést a harmadik (NyKo100) tanuló érte el kettős nyelvi hátrányának köszönhetően. Az adatközlők 36%-a vélte úgy, hogy a gyermek nem szereti a magyar nyelvtant, ami kétszerese a második legkedvezőtlenebb megítélés alá eső negyedik (NyKi60) felelőnél ekképp vélekedők arányának. Így ismételtelen kijelenthetjük, hogy a nyelvi előítéletesség akkor a legnagyobb mértékű, ha a tanuló nyelvi előny vagy hátránya kettős.

Az első két (NyKi100 és SKo100) felelet megítélése közti különbség nem volt jelentős összességében. Ezt azt jelzi, hogy egyik (nyelvváltozati) vagy másik (nyelvhasználati) nyelvi hátrány valamelyest mérséklődik, amennyiben valamilyen nyelvi előny (standard nyelvváltozat vagy kidolgozott nyelvhasználat) áll mellette, azonban annyira nem, hogy elérje a kettős nyelvi előny következtében kialakuló pozitív nyelvi előítéletesség szintjét.

A második állítás a nyelvtan tantárgy értésére vonatkozott, az alábbi – többi mintával javarészt megegyező – eloszlást mutatva az egyes válaszokat illetően:

6. táblázat. Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat
(állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban))

Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	2,0%	2,0%	56,0%	24,0%	16,0%
SKo100	0,0%	10,0%	50,0%	28,0%	12,0%
NyKo100	4,0%	36,0%	44,0%	2,0%	14,0%
NyKi60	0,0%	18,0%	48,0%	12,0%	22,0%
SKi60	0,0%	8,0%	30,0%	48,0%	14,0%

Forrás: saját szerkesztés

Az egyik legfontosabb adat, amit a táblázatból kiolvashatunk, hogy átlagban a leendő és gyakorló magyartanárok 85%-a értékelt a felelőt arra vonatkozóan, hogy mennyire érti a magyar nyelvtant. Ez egyértelműen a nyelvi előítéletesség erőteljes jelenlétét támasztja alá, akárcsak az egyes feleletekhez tartozó értékelések.

Az adatközlők ismét az ötödik (SKi60) felelőt ítélték meg a legkedvezőbben, igaz, az első két (NyKi100 és SKo100) felelet kapcsán szintén kedvező értékelések mutatkoztak. Ennél a gyermeknél 48% volt teljes mértékben meggyőződve arról, hogy érti is a nyelvtant, viszont az előbb említett kettőnél kb. fele ennyin (24–28%). A harmadik (NyKo100) felelet – ami újból a legrosszabb megítélés alá esett – ugyanezen személyek aránya 2%, vagyis egyetlen fő feltételezte a gyermekről, hogy biztosan érti a nyelvtant. A nyelvi előítéletesség tehát ismét a nyelvjárási és korlátozott nyelvhasználatú tanulót érinti a legkedvezőtlenebbnél, míg a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatúnak kedvez a leginkább.

Ugyanílyen nyelvi előítéletesség jelentkezett a felelő gondolkodására vonatkozó állítás esetében is, amint az az alábbi táblázatból látszik:

7. táblázat. A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek
(állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban))

A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	0,0%	4,0%	52,0%	22,0%	22,0%
SKo100	0,0%	6,0%	44,0%	34,0%	16,0%
NyKo100	0,0%	18,0%	44,0%	8,0%	30,0%
NyKi60	0,0%	6,0%	46,0%	24,0%	24,0%
SKi60	0,0%	4,0%	22,0%	52,0%	22,0%

Forrás: saját szerkesztés

Bár a „nem tudom eldönteni” válaszok aránya nagyobb, mint az előző állításnál, ám nem annyira, hogy bármelyik felelet esetében is meghaladja a 30%-ot (átlagban: 23%). Vagyis az adatközlők több mint kétharmadának az értékelésében

a nyelvi előítéletesség megmutatkozott az állítás kapcsán. Azon pedagógusok és -jelöltek, akik nem a „nem tudom eldönteni” opciót választották, leginkább az ötödik (SKi60) felelőről feltételezték, hogy jó gondolkodású, és a harmadikról (NyKo100) a legkevésbé. A maradék három tanulóról nagyjából hasonlóan vélekedtek e téren a válaszadók, ami egyértelműen azt jelzi, hogy a felelet tartalma ilyen szempontból az értékelésben szinte semmit sem számít. Ha ugyanis számítana, akkor a negyedik (NyKi60) felelet kedvezőtlenebb megítélés alá esne, mint az előtte lévő három. Tehát a kárpátaljai adatközlők szerint a jó gondolkodású gyerek az, aki standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználatot adja elő a feleletét, függetlenül attól, hogy az tartalmilag mennyire felel meg az elvártaknak.

A negyedik (*A felelő az osztály legjobb tanulója*) állítás esetében szintén erőteljes nyelvi előítéletesség mutatkozott a válaszok megoszlása alapján, ahogy ez alább látszik:

8. táblázat. A felelő az osztály legjobb tanulója
(állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban))

A felelő az osztály legjobb tanulója	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	<i>Nem tudom eldönteni</i>
NyKi100	4,0%	10,0%	40,0%	8,0%	38,0%
SKo100	0,0%	20,0%	30,0%	8,0%	42,0%
NyKo100	10,0%	34,0%	8,0%	2,0%	46,0%
NyKi60	6,0%	20,0%	26,0%	6,0%	42,0%
SKi60	0,0%	8,0%	14,0%	42,0%	36,0%

Forrás: saját szerkesztés

A „nem tudom eldönteni” válaszok aránya nagyobb ugyan, mint az előző három állításnál, ám ezúttal sem lépi át az 50%-ot, tehát a pedagógusok és pedagógusjelöltek több mint fele véleményét nyilvánított abban, hogy az adott gyerek az osztály legjobb tanulója közé tartozik-e vagy sem. Akik pedig így tettek, hasonlóan jártak el, mint a korábbi néhány állításnál: a standard nyelvváltozatot és a kidolgozott nyelvhasználatot előnyben, míg a nyelvjárást és korlátozott nyelvhasználatot hátrányban részesítették.

Az adatközlők 42%-a értett egyet azzal teljes mértékben, hogy az a tanuló (SKi60), akinek tartalmi hiányosságai vannak, ámde standardban és kidolgozott nyelvhasználatban felel, az osztály legjobb tanulója közé tartozik. Ugyanezt az első (NyKi100) és második (SKo100) felelőnél csupán 8–8% feltételezte, a negyediknél (NyKi60) 6%, míg a harmadiknál (NyKo100) mindössze egy személy, azaz 2%. Ha a „többnyire igaz” választásokat is hozzávesszük, akkor is nagyjából ugyanez marad a helyzet, annyi különbséggel, hogy ez esetben a harmadik felelő még rosszabb megítélést kap. És ugyanez történik a többi választási lehetőség elemzésével is, hiszen azok, akik egyáltalán vagy többnyire nem értettek egyet az állítással, kiugróan magas számban (44%) vannak a harmadik felelet esetében.

Vagyis a mintában szereplő kárpátaljai pedagógusok és pedagógusjelöltek közel fele nem feltételezné erről a diákról, hogy az osztály egyik legjobb tanulója (pedig a felelete tartalmilag tökéletes volt), míg az ötödikről kb. ugyanennyien abszolút meggyőződéssel igen (annak ellenére, hogy az ő felelete viszont hiányos volt).

Érdekesség, hogy „egyáltalán nem igaz” válaszlehetőséget csakis a nyelvjárási feleleteknél jelöltek meg az adatközlők, ám ebből nem lehet messzemenő következtetéseket levonni. Már csak azért sem, mert a standard, de korlátozott felelet megítélése összességében nagyjából azonos az első és negyedik feleletével.

Az ötödik, tanuló magaviseletére vonatkozó állításnál – a korábbi mintáknál tapasztaltakhoz hasonlóan – a „nem tudom eldönteni” válaszok nagyobb arányban voltak jelen, ahogy ezt a következő táblázat is mutatja:

9. táblázat. A felelő jó magaviseletű gyerek
(állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban))

A felelő jó magaviseletű gyerek	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	0,0%	8,0%	32,0%	18,0%	42,0%
SKo100	4,0%	4,0%	34,0%	4,0%	54,0%
NyKo100	2,0%	16,0%	30,0%	6,0%	46,0%
NyKi60	0,0%	2,0%	42,0%	8,0%	48,0%
SKi60	0,0%	4,0%	22,0%	30,0%	44,0%

Forrás: saját szerkesztés

A „nem tudom eldönteni” válaszok aránya ennél az állításnál volt a legmagasabb, azonban még itt sem érte el átlagban az 50%-ot: a pedagógusok és pedagógusjelöltek legalább fele értékelte a tanuló magaviseletét egy egyperces felelet alapján. Ezen értékelés eredménye pedig ugyanaz, mint szinte minden állításnál, minden részben és minden mintában: a standard nyelvváltozat és kidolgozott nyelvhasználat kedvező, a nyelvjárás és korlátozott nyelvhasználat kedvezőtlen megítélést szül, vagyis az előítéletesség nyelvileg erőteljes.

Ez számokban a következőket jelenti. A legkedvezőbb értékelést az ötödik (SKi60) felelő érte el, 30% teljes mértékben, 22% többnyire igaznak tartotta az állítást és csupán 4% volt, aki többnyire nem így gondolta. Ezt követte kedvező megítélés szempontjából az első (NyKi100) tanuló, akiről 18% teljes mértékben, 32% többnyire úgy vélte, hogy jó magaviseletű. Viszont egy kisebb eltérés figyelhető meg a megszokott sorrendet illetően: a negyedik (NyKi60) diák volt az, aki a harmadik legjobb értékelést kapta – ez összhangban van korábbi minták erre vonatkozó adataival, melyek arra engednek következtetni, hogy a jó magaviselet megítélésében a nyelvhasználat nagyobb szereppel bír, mint a nyelvváltozat (a tartalomról felesleges szót ejteni, gyakorlatilag súlytalan ebben az esetben).

Az előbbinél rosszabb értékelést kapott a második (SKo100) felelet, aminél csupán 4% gondolta teljes mértékben, 34% pedig többnyire, hogy a gyermek jó

magaviseletű, 8% ennek ellenkezőjét feltételezte. A harmadik (NyKo100) tanuló-ról még ennél is kedvezőtlenebb előfeltevések voltak a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek, ugyanis bár 6%-uk teljes mértékben igaznak, 30%-uk többnyire igaznak vélte az állítást, 16% többnyire nem, míg 2%-uk egyáltalán nem értett azzal egyet, hogy a gyermek jó magaviseletű lenne. De a legmegdöbbentőbb mégiscsak az, hogy az adatközlők fele azt feltételezi, hogy egy ilyen hosszúságú felvételből képes következtetések levonni még a tanuló magatartását illetően is.

Az utolsó állításhoz, amely a tanuló szorgalmára vonatkozott, újból erőteljes nyelvi előítélet társult:

10. táblázat. A felelő szorgalmas diák
(állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban))

A felelő szorgalmas diák	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	<i>Nem tudom eldönteni</i>
NyKi100	0,0%	4,0%	38,0%	34,0%	24,0%
SKo100	0,0%	6,0%	50,0%	14,0%	30,0%
NyKo100	4,0%	26,0%	34,0%	10,0%	26,0%
NyKi60	2,0%	18,0%	36,0%	14,0%	30,0%
SKi60	0,0%	8,0%	22,0%	48,0%	22,0%

Forrás: saját szerkesztés

A „nem tudom eldönteni” lehetőséggel kevesebb, mint az adatközlők egyharmada élt ezen állítás kapcsán. A pedagógusok és pedagógusjelöltek minimum 70%-a állást foglalt abban, hogy mennyire tartja szorgalmasnak a tanulót és ez esetben is ugyanúgy vélekedett, mint a többi állításnál. Igaz, valamivel enyhült a standardból és kidolgozott nyelvhasználatból származó előny dominanciája, ám így is megmaradt olyan erősségűnek, hogy a legkedvezőbb értékelést eredményezze. Ezzel párhuzamosan, a nyelvjárás és korlátozott nyelvhasználat továbbra is a legkedvezőtlenebb megítélést váltotta ki.

A kárpátaljai részmintában az adatközlők közel fele (48%) teljes mértékben, míg 22%-uk többnyire meg volt arról győződve, hogy az ötödik (SKi60) tanuló szorgalmas. Csupán 8% gondolta, hogy többnyire nem igaz az állítás, ellenben a harmadik diáknál 26% (illetve további 4% egyáltalán nem tartotta igaznak az állítást). Ezen eredmény azért is különösen sokatmondó a nyelvi előítéletesség és diszkrimináció kapcsán, mert a szorgalomra vonatkozott az állítás. Ez az a tulajdonság, amelyet elsődlegesen a megtanultakra, az elsajátított ismeretekre szoktak vonatkoztatni, ám ahogy azt a kapott adatok mutatják, ez esetben nem így történt. A nyelvhasználat és a nyelvváltozat (nagyjából azonos mértékben) az, ami a leglényegesebb ezen tulajdonság megítélésénél is, míg a tartalmi felkészültség, az elsajátított ismereti tudás legfeljebb másodlagos.

Összegezve a tanulóra vonatkozó állítások eredményeit, megállapítható, hogy a pedagógusok és pedagógusjelöltek nagyobbik részénél a nyelvi előítéle-

tesség jelentős mértékben megmutatkozott. Ezt egyrészt a „nem tudom eldönteni” válaszok alacsony száma igazolja: egyik állításnál sem volt átlagban magasabb az ezt választó adatközlők aránya, mint 50%. Ehhez hozzátartozik, hogy a hat állítás közül négyenél átlagosan csupán a pedagógusok és -jelöltek egyharmada élt ezzel a lehetőséggel.

Másrészt az előbbieket megerősíti, hogy nem volt egyetlen olyan állítás – tantárgy szeretetétől kezdve a tanuló szorgalmáig – sem, aminél a leendő és gyakorló magyartanárok ne a standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal felelő diákot ítélték volna meg a legkedvezőbben. Ahogy olyan állítás sem, ahol a nyelvjárásban beszélő és korlátozott nyelvhasználattal rendelkező tanuló ne a legrosszabb megítélést kapta volna az összes diák közül. Tehát a felelet tartalma mellékes a nyelvi vonatkozásokhoz képest, azzal együtt a nyelvi előítéletesség jelentős.

A vizsgálat eredményeinek és tanulságainak összegzése

2017–2018 között zajlott le egy négy ország leendő és gyakorló magyar szakos pedagógusait vizsgáló nagymintás mérés, melynek kárpátaljai részmintájában 50 pedagógus és pedagógusjelölt szerepelt. Ahogy a magyarországi, romániai és szlovákiai részmintánál, úgy az ukrainainál is hasonló jelenségek olvashatók ki az adatokból. A különböző feleletekre adott osztályzatokból, azok indoklásából, illetve az azokhoz kapcsolódó állítások értékeléséből ennél a részmintánál is egyértelműen kimutatható, hogy a nyelvi előítéletesség és a nyelvi alapú diszkrimináció erőteljesen jelen van az értékelési gyakorlatban.

A leendő és gyakorló magyartanárok által adott érdemjegyekből egzakt módon kimutatható, hogy a nyelvjárás vagy a korlátozott nyelvhasználati mód nyelvi diszkriminációt eredményezett, mivel a tanulót ezek, és nem az elsajátított tudása, a feleletben elhangzó tartalmi elemek alapján értékelték az adatközlők. Továbbá, ha a nyelvváltozati és a nyelvhasználati hátrány együttesen jelent meg a gyermeknél, akkor a nyelvi diszkrimináció mértéke még nagyobb és intenzívebb volt. Az osztályzatok átlaga és eloszlása alapján közel azonos mértékű, mint annak a tanulónak az előnye, aki standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználati módban beszél. Ez utóbbi diák ugyanis a nyilvánvaló tartalmi hiányosságai ellenére is jobb minősítést kapott, mint a hibátlan feleletet produkáló, de nyelvjárásban és kidolgozott nyelvhasználattal beszélő társa, illetve közel azonos megítélés alá esett, mint az a gyermek, aki szintén hibátlanul felelt, standardban, ám korlátozott nyelvhasználattal.

Az indoklások és az egyes állításokhoz tartozó eredmények ugyanezt erősítik meg. A nyelvi előítéletesség, a negatív nyelvi attitűd a nyelvjárási és a korlátozott nyelvhasználat mentén egyaránt megmutatkozott. Nem igazán volt olyan tulajdonság, személyiségjeggy, aminél az adatközlők ne a standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal felelő diákot ítélték volna meg a legked-

vezőbben. Ezek alapján pedig egyértelmű, hogy nem az számít az értékelésben, hogy mit mond a tanuló, hanem az, hogy hogyan mondja.

Az adatok alapján kijelenthető, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció – mind az előnyös, mind a hátrányos nyelvi megkülönböztetést beleértve – rendkívül meghatározó a magyartanárok és magyartanárjelöltek értékelésében a kárpátaljaiak esetében ugyanúgy, mint a magyarországi, felvidéki vagy épp romániai kollégáiknál. Azonban fontos 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 értékeln. Ahogy valószínűleg azzal sincsenek tisztában, hogy ez a fajta értékelési eljárás miért jelent hatalmas problémát oktatási és osztályszociális szinten egyaránt.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. BÁRÁNY ERZSÉBET – CSERNICKÓ ISTVÁN – HUSZTI ILONA: Bilingual education: the best solution for Hungarians in Ukraine? *Compare*, 2019, vol. 49. no. 6. pp. 1002–1009. <https://bit.ly/2wMfvCv> (Utolsó letöltés: 2019. június 2.)
2. BEREGSZÁSI ANIKÓ: *A lehetetlen lehetni: tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2011
3. BERNSTEIN, BASIL: Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. *Language and Society*, 1981, vol. 10. no. 3. pp. 327–363.
4. GAZDAG VILMOS: A szovjet éra hatásának tükröződése a kárpátaljai magyar nyelv szókészletében. In Bárány Erzsébet – Csernicskó István (szerk.): *Az ukrán-magyar nyelvi kapcsolatok múltja és jelene*. V. Pagyak Kiadója, Ungvár, 2014, 93–108.
5. GIDDENS ANTHONY: *Szociológia*. II. kiadás. Osiris, Budapest, 2008
6. JÁNK ISTVÁN (a): A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei. *Magyar Nyelvőr*, 2018, 142. évf. 2. sz. 150–169.
7. JÁNK ISTVÁN (b): *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben: Négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei*. Kézirat. Szegedi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Nyitra, 2018
8. JÁNK ISTVÁN: Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában: A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle*, 2017, 27. évf. 3. sz. 27–47.
9. KONTRA MIKLÓS: Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni? In Gábrity Molnár Irén – Mircsics Zsuzsa (szerk.): *Közérzeti barangoló. Műhely- és előadás-tanulmányok*. Magyarságtudományos Társaság, Szabadka, 2005, 175–202. http://web.unideb.hu/~tkis/kontra_lingvicizmus.htm (Utolsó letöltés: 2019. május 22.)
10. LAKATOS KATALIN: A nyelvjárások megítélése kárpátaljai iskolások körében. In Hoffmann István – Kis Tamás – Nyirkos István (szerk.): *Magyar Nyelvjárások*. Debreceni Egyetem, Debrecen, 2006, 98–105.
11. MÁRKU ANITA: A magyar mint (második) idegen nyelv oktatása a kárpátaljai iskolákban: tantervek. In Csernicskó István – Márku Anita (szerk.): *A nyelvészet műhelyeiből. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból*. V. köt. Outdoor-Shark, Ungvár, 2019, 165–178.

12. PAP MÁRIA – PLÉH CSABA: A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság*, 1972, 15. évf. 2. sz. 52–58.
13. POPOVICS ZITA: *A különböző nyelvváltozatokhoz fűződő tanulói attitűdök a hozzáadó anyanyelvoktatási szemlélet tükrében (a Nagyszőlősi járás három iskolájában végzett felmérések adatai alapján)*. Kézirat. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, Beregszász, 2019
14. SKUTNABB-KANGAS TOVE: *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest, 1997
15. ZOLLER MELINDA: Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. 2013. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. április 11.)
16. Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України наказ: N 428/48 від 04.09.2000 м. Київ. *Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти*. [Електронний ресурс]: <http://consultant.parus.ua/?doc=00N0F3BC4C> (Дата звернення: 2019.05.21.)

