

A nyelvi diszkrimináció megjelenése írásbeli szövegek értékelésében

Készítette: Borza Szabolcs

Lezárás dátuma: 2025. január 15.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	1
2. A nyelvi hátrány és a nyelvi diszkrimináció.....	3
2.1. Bernstein és a nyelvi kódok.....	3
2.2. Explicit és nem explicit szövegalkotás.....	4
2.3. A nyelvi diszkrimináció, azaz a lingvicismus	4
2.4. A nyelvi hátrány a kritikai szociolingvisztika nézőpontjából	6
2.5. A lingvicismus vizsgálata a nemzetközi felsőoktatásban	7
3. A pedagógusok és a tanárképzésben részt vevő hallgatók nyelvi attitűdje.....	9
4. A pedagógusok értékelésének vizsgálata.....	12
5. A tanári és tanár szakos hallgatók értékelésében megjelenő nyelvi diszkrimináció vizsgálata írásbeli feladathelyzetben.....	14
5.1. A vizsgálat célkitűzése.....	14
5.2. A vizsgálat hipotézisei	14
5.3. A vizsgálat módszertana	14
5.3.1. A vizsgálat alapjául szolgáló szövegek: az egyszerű és a komplex szöveg.....	14
5.3.1.1. A szintaktikai komplexitás mérése: a szerkesztettségi és a telítettségi mutatók.....	17
5.3.1.2. A lexikai komplexitás mérése: a típus-token arány (TTA)	19
5.3.1.3. Átlagos szó- és mondathossz.....	23
5.3.1.4. A két szövegtípus szintaktikai- és lexikai különbségeinek összesítése	24
5.3.2. A kérdőív	24
5.3.3. A kutatás résztvevői.....	25
5.3.3.1. A pedagógusok	25
5.3.3.2. A hallgatók.....	26
5.4. A vizsgálat eredményei.....	27
5.4.1. Az értékelési szempontok	27
5.4.2. A kitöltők értékelései	28
5.4.2.1. Tartalom.....	28
5.4.2.2. Szerkezet, valamint stílus és szóhasználat.....	30
5.4.2.3. Helyesírás, valamint külalak és íráskép.....	31
5.4.3. A kitöltők értékítéletei a szövegeket alkotó diákokkal kapcsolatban	32
5.5. Az eredmények értelmezése a hipotézisek tekintetében.....	34
6. Összegzés, kitekintés.....	37
Irodalom	38
Mellékletek.....	41

1. Bevezetés

A gyerekek már az iskolába lépés pillanatában szembesülnek a (z intézményes oktatás számos területén jelen lévő) nyelvi hátrányos megkülönböztetés jelenségével. A nyelvi deficittel küzdő, korlátozott nyelvi kódban beszélő tanulók azzal a tapasztalattal indulnak, hogy az iskola elégedetlen a teljesítményükkel, továbbá azzal, hogy egy részük nem rendelkezik a szükséges nyelvi készségekkel, amelyeket az iskola minősít (N. KOLLÁR 2017). Az iskolai értékelés és a nyelvi hátrányos helyzet kapcsolatára irányuló vizsgálatok is az említett helyzetképet igazolják: a pedagógus által adott értékelésekben a nyelvi hátrány okozta diszkriminatív attitűd erőteljesen jelen van az oktatásban (JÁNK 2018, vö. TALLÁROM 2023b).

KISS JENŐ három fontos tapasztalatot említ meg az európai (főleg német nyelvterületen végzett) kutatások eredményeként, amelyeknek befolyásolniuk kellene az anyanyelvoktatás perspektíváját: 1. Amennyiben az iskolában ténylegesen javítani akarunk az esélyegyenlőségen, akkor a nyelvjárásból eredő nyelvi hátrányok figyelmen kívül hagyása az oktatásban nem csak szakmai, de emberi felelőtlenség is. 2. Nyelvrendszertani értelemben a nyelvjárások és a köznyelvi változatok között nincsen értékben megnyilvánuló különbség. 3. Ahhoz, hogy a köznyelvet (a standard nyelvváltozatot) a lehető legeredményesebben és a legrövidebb úton, a legkevesbé fájdalmas módon tanítsuk meg, KISS szerint kontrasztív szemléletre van szükség, melynek során figyelembe vesszük a tanulók nyelvjárási meghatározottságát. Annak ellenére, hogy KISS már egy negyed évszázada megfogalmazta javaslatait, magyar viszonylatban az oktatási rendszer mindegyik szintjén a mai napig kimutatható a nyelvjárási háttérrel összefüggő, fonetikai okokból származó hibák elkövetése a köznyelvi produkciókban (KISS 1999).

Ennek a produkciónak és a gyerekek nyelvelsajátítási folyamatának elengedhetetlen feltétele a társas környezet, illetve a gyermek számára elérhető nyelvi minta. A felnőtt és a gyermek között fennálló beszédkapcsolat fontos része és eszköze a kultúra átadásának, tehát társadalmi attitűdöt, viselkedést, személyiségfejlődést, gondolkodást és világképet formál. Az oktatási intézmények, még inkább a pedagógusok rendszerint figyelmen kívül hagyják az egyes diákok nyelvi szocializációból adódó különbségeit. Amennyiben ezekről a pedagógus nem vesz tudomást (nem differenciált pedagógiai eljárást követ), abban az esetben erősödnek a gyerekek közti különbségek (JÁNK 2017).

JÁNK az egyik ilyen különbségnek a nyelvi másságot tartja, ami azért problematikus, mivel az iskolai ismeretátadásnak az elsődleges eszköze a nyelv (2017). Az ő megfogalmazásában a nyelvi hátrány „olyan, az egyéni verbális repertoárból eredő, külső (társadalmi-kulturális és

szocializációs) okokból származó kommunikációs problémát jelent, amely gátolja a személyiségfejlődést és a társadalmi érvényesülést, (...) tehát nem más, mint nyelvi másság és ismerethiány” (JÁNK 2017: 32). ZOLLER MELINDA definíciója szerint a nyelvi hátrány gyűjtőfogalom, mely szociolingvisztikai értelemben „olyan kommunikációs problémát jelent, amely gátolja a személyiségfejlődést, a társadalmi érvényesülést, és amelynek a háttérében külső, társadalmi-kulturális, szocializációs, anyagi okok állnak” (2013: 95). Tehát a nyelvi hátrány azt jelenti, „hogy az adott beszédhelyzetben nem állnak az egyén rendelkezésére a nyelvhasználati eszközök azon a fokon, amely a sikeres, hatékony nyelvi kommunikációt garantálják” (2013: 96).

Fontos kiemelni azonban, hogy a legtöbb, a nyelvi hátrányt vizsgáló kutatás elsősorban a szóbeli feleletek kapcsán foglalkozik a problémával, noha TALLÁROM is felhívja arra a figyelmet, hogy a nyelvi hátrányos helyzet hosszú távon az írásbeli feladatok esetében is erőteljesen megjelenhet (2023b). Kutatásom során éppen ezért a nyelvi hátrányos helyzet, illetve a nyelvi diszkrimináció jelenségét az írásbeli feladatok kapcsán vizsgálom. A dolgozatom két részből áll: az első, elméleti jellegű egységben elsőként magával a nyelvi hátrányos helyzettel, illetve az ezzel szoros kapcsolatban álló nyelvi diszkrimináció jelenségével (lingvicizmussal) foglalkozom, majd kitérek a pedagógusok értékelésével foglalkozó vizsgálatokra. A dolgozatom második részében pedig a saját vizsgálatom eredményeit mutatom be, melynek során tipikus értékelési helyzetben (középiskolai felvételi feladatsor érvelő szöveg alkotási feladatának értékelése kapcsán) vizsgálom a pedagógusok diszkriminatív attitűdjeit, fókuszba helyezve a nyelvi megformáltság és a tartalom, a külalak, az íráskép, valamint a helyesírás értékelésének összefüggéseit.

2. A nyelvi hátrány és a nyelvi diszkrimináció

2.1. Bernstein és a nyelvi kódok

BERNSTEIN szerint arra, hogy a beszélő milyen szintaktikai és lexikai formákat választ, hatással vannak a társadalmi viszonyok, és ezáltal a nyelvhasználók különböző beszédrendszereket, nyelvformákat alkotnak meg (BERNSTEIN 1996, vö. ZOLLER 2013). A különböző szociális háttérű családok nyelvi kódja különböző, a családok társadalmi-gazdasági helyzete és a családon belüli szerepviszonyok befolyásolják a nyelvi kód használatát. BERNSTEIN megkülönböztet zárt és nyílt szerepviszonyokat a családon belül, amelyeket összekötött az általa kidolgozottnak és korlátozottnak nevezett nyelvi kódokkal. A nyílt szereprendszerű családokban a gyerekek képesek a kidolgozott nyelvi kód elsajátítására, míg a zárt szereprendszerű családokban a gyerekeknek csupán a korlátozott nyelvi kódot van lehetőségük megtanulni (BERNSTEIN 1975).

A kidolgozott nyelvi kódot (eredeti nevén formális kódot) használó beszélő mondanóját gyakran alá-és mellérendeléseket egyaránt tartalmazó összetett mondatokkal fejezi ki. Az ilyen nyelvhasználó megnyilvánulására jellemző továbbá az időbeli és logikai természetű prepozíciók, illetve az *én* (angol nyelvben az *I*) névmás¹ használata, továbbá a határozószók és melléknevek gondosan megválogatott alkalmazása; ezáltal teremt lehetőséget az általa közölt információk minősítésére. Ezzel szemben a korlátozott nyelvi kódot (eredeti nevén közösségi kódot) használó beszélő mondatai általában rövidek, grammatikailag egyszerűek, gyakran befejezetlenek és szintaktikailag szegényesek. Ez esetben a nyelvhasználó csupán néhány kötőszót használ, egyszerűen és ismétlődően. Megnyilvánulása során kevés az alárendelés, továbbá hajlamos az információ zavaros bemutatására. Mellékneveket, határozószókat mereven és korlátozottan alkalmaz, megnyilvánulásaiban gyakran a személytelen névmást (az angolban az *it* vagy a *they* névmások) használja alanyként. Mondataiban az okok és a következmények gyakran összekeverednek, illetve a korlátozott nyelvi kódot használó beszélő gyakran él a megerősítő visszakerdezés eszközével („*Nem igaz?*”, „*Ugye?*”). WARDHAUGH hangsúlyozza továbbá, hogy BERNSTEIN meglátása szerint a korlátozott nyelvi kódot minden nyelvhasználó elsajátítja (mint az ismerősök közötti intimitás nyelvi formáját), a kidolgozott nyelvi kódhoz azonban nem minden társadalmi réteg fér hozzá ugyanolyan mértékben (a fentebb közölt információk a következő kiadásból származnak: WARDHAUGH 1995: 295–6).

¹ Fontos megemlíteni, hogy Bernstein ezen megállapításait az angol nyelvi kontextusba ágyazva fogalmazta meg.

2.2. Explicit és nem explicit szövegalkotás

RÉGER Zita az *Utak a nyelvhez* című kötetében részletesen definiálja az explicit és nem explicit szövegalkotási módokat, melyeket összeköt a kidolgozott és a korlátozott kódokkal (2002). Az explicit szövegek önmagukban is érthetőek, azaz teljes értékű nyelvi megnyilvánulások, tehát a befogadónak nem szükséges előzetes háttértudással, kontextussal rendelkeznie azok megértéséhez. Mivel az ilyen módon közölt jelentések helyzettől függetlenek, bárki számára érthetőek, ezáltal “egyetemesnek” tekinthetők. A nem explicit szöveg ennek az ellenkezője: a megnyilatkozó töredékesen alkot mondatokat, annak alanyára, tárgyára sokszor pusztán névmással vagy megfelelő igealakokkal hivatkozik. Tehát az explicit és nem explicit megnyilatkozási módok kihatnak a beszélő megnyilatkozásának nyelvtani megformáltságára is (RÉGER 2002).

RÉGER a szövegalkotás módjairól és a nyelvi kódok kapcsolatáról megállapítja (2002: 96), hogy amennyiben korlátozott kódot használ a beszélő, mondatai szerkezetileg egyszerűek és rövidek, gyakran töredékesek. Beszédük sokszor sztereotipabb, egyéni minősítéseket nem vagy keveset tartalmaz. A különböző beszédhelyzetekben elhangzó kijelentések bizonyos tekintetben előre láthatóak, sokszor előre „megjósolhatóak”. Kidolgozott kód használata esetén viszont kidolgozottabbak a beszéd formai jellemzői, melyek megtervezettebb, grammatikailag tudatosabb kommunikációt feltételeznek, emellett a közlés formáját adó mondat szerkezetek is bonyolultabbak. Az ilyen beszélő szókincse gazdagabb: mellékneveket, határozószókat, absztrakt jelentésű szavakat is magasabb arányban, változatosan használ. Mindez arról tanúskodik, hogy az ilyen módon megnyilvánuló nyelvhasználó beszédje helyzettől, cselekvéstől független, tehát önállósult, továbbá a beszélő ezáltal jobban tudja érvényesíteni egyéni szempontjait és nézőpontját (RÉGER 2002).

2.3. A nyelvi diszkrimináció, azaz a lingvicizmus

A nyelvi diszkrimináció esernyőfogalmát, a lingvicizmust TOVE SKUTNABB-KANGAS vezette be, s úgy definiálja, mint „a faj, etnicitás/kultúra vagy nyelv alapján meghatározott csoportok között, a hatalom és az (anyagi és egyéb) források egyenlőtlen elosztásának legitimálására, megvalósítására és reprodukálására felhasznált ideológiák, struktúrák és gyakorlat” (KONTRA 2005: 175). KONTRA MIKLÓS ennek kapcsán kiemeli, hogy lingvicizmusnak tekinthető az, ha a cigány vagy beás anyanyelvet beszélő diákok nem kezdenek el az iskolát anyanyelvükön, szemben a magyar nyelvű iskolásokkal, akik anyanyelvi oktatásban részesülhetnek, illetve az is a lingvicizmusnak tekinthető, ha egy beszélő nem kap meg egy nem professzionális

beszédkészséget igénylő állást a suksükölő beszéde miatt. Kiemeli továbbá, hogy a magyar társadalomban jelentős mértékben folyik a standard nyelvváltozat különböző csatornákon történő felsőbbrendűségének hirdetése (az írás és olvasás tanítását beleértve), melynek során a preskriptív nyelvészek ideológiájára hivatkozva ezt a felsőbbrendűséget az emberek tudatába építve fenntartják (KONTRA 2006).

Ennek egyik következménye, hogy egyes laikusok és nyelvművelők, szépírók és pedagógusok is hajlamosak arra, hogy erkölcsi kérdésnek tekintsék a „helyes” vagy ideális nyelvváltozat használatát (KONTRA 2005). A standard nyelvváltozat ideológiája hegemonnak tekinthető a magyar közösségekben, hiszen a domináns csoportok meggyőződéses alapon konszenzust hoznak létre annak érdekében, hogy az általuk használt nyelvváltozatot és nyelvi normákat fogadtassák el standardnak, mintaszerűnek. Ennek egyik jelentős eszközei az iskolák, ahol a standard állítólagos felsőbbrendűségét hirdetik (KONTRA 2006). Ez diszkriminációhoz vezethet, hiszen olyan jegyek alapján történik megkülönböztetés embercsoportok között (egyik javára és szükségszerű következményként a másik kárára), melyek megváltoztathatatlanok. KONTRA MIKLÓS ennek kiküszöbölésére a hozzáadó pedagógia használatát javasolja (a felcserélő nyelvpedagógia helyett, vö. KISS 1999 kontrasztív szemlélete), melynek során a standard az anyanyelvváltozathoz hozzáadódik, ezzel csökkentve a nyelvi bizonytalanságot és a lingvicizmust, illetve növelve a nyelvi biztonságot (2005).

SÁNDOR KLÁRA, JULIET LANGMAN és PLÉH CSABA Magyarországon először foglalkoztak a LAMBERT által 1960-ban publikált ügynökvizsgálati módszerrel (1998). A vizsgálati módszer arra a célra lett kifejlesztve, hogy a beszélők különböző nyelvváltozatokhoz fűződő viszonyait és attitűdjeit mérje fel, látszólag különböző, de a valóságban egyetlen, kétnyelvű beszélő hangfelvétele alapján (ő az ügynök). SÁNDORÉK kutatócsoportja azonban kiegészítette ezen kutatási célkitűzéseket a magyarországi beszélőközösségekben jelenlévő sztereotípiák vizsgálatával is.

Vizsgálatuk kimutatta, hogy Magyarországon regionális szinten is különbözik az, hogy milyen mértékű a nyelvhasználathoz kötődő sztereotípiák intenzitása. Sőt, azok a nyelvhasználók, akik maguk is használnak valamilyen, hagyományosan nyelvjárási formát, hiába élnek Budapesten, az általuk nyelvjárási megítélt jelenségekhez negatívabban állnak, ugyanakkor a standard beszélőhöz jóval pozitívabban viszonyulnak, mint a nem standardhoz. Fontos megfigyelésük továbbá, hogy Budapest a magyarországi normativizmus központja, illetve a standard–nem standard differenciálás több alany esetében a városi-falusi oppozícióval társult (SÁNDOR–LANGMAN–PLÉH 1998).

2.4. A nyelvi hátrány a kritikai szociolingvisztika nézőpontjából

A kritikai szociolingvisztika – elszakadva a néven nevezett nyelvek elképzelésétől – inkább a nyelv interszubjektív, diskurzusok során alakuló jellegét hangsúlyozza, továbbá új fogalmiság és metaforizáció kialakítására törekszik. Ilyen a fluiditás metaforája, mely felváltja az emberi diszkurzív magatartást egyes nyelvekké, nyelvváltozatokká való tagolását és a vizsgálatok középpontjába a nyelvekként és nyelvváltozatokként aposztrofált egységek közötti lehetséges átjárást javasolja, erre a célra pedig a transzlingválás és metrolingválás terminusokat bevezetve. Ebből a szemszögből az eddig használt, statikus metaforák (például az egyes nyelvek, nyelvváltozatok, egy- vagy kétnyelvűség stb. fogalmai) kiüresedett, zombi kategóriáknak tekinthetők, mivel nem alkalmasak maradéktalanul a beszélés leírására. Ezek – kategóriák lévén – nem semlegesek, tehát a gondolkodásunkat alakítják, illetve megkonstruálják a hatalom és ellenállás szembenállását. Ennek következtében bizonyos beszélők gyakran az utóbbihoz rendelődnek hozzá (például a romának tekintett beszélők a „kétnyelvű”, „nyelvjárási beszélő” vagy „nyelvi hátrányos helyzetű” csoportokba, vagy ezek szabad kombinációjába rendeződnek). A kritikai szociolingvisztika a nyelvi forrást teszi a leírásának alapegységévé (felváltva a nyelveket és metaforákat); ez egy szemiotikai jelből és az ehhez kapcsolódó jelentés- és értéktulajdonításból épül fel. A nyelv és nyelvváltozat pedig a társas gyakorlatként, cselekvésként felfogott nyelv egy absztrahált realizációjaként kerül számontartásra. (Lásd ehhez HELTAI 2017.)

Minden nyelv és változat rendelkezik a saját historicitásával, melyek egymástól hosszukban különböznek: minél inkább tűnik egy nyelv stabilnak, annál hosszabb a historicitása. „A társas gyakorlatként értelmezett nyelv pillanatnyi megjelenési formájában nem más, mint a különböző historicitású egyes nyelvek, nyelvváltozatok fluid módon való komplex megnyilatkozásba szerveződése, azaz szinkronizációja” (HELTAI 2017: 112). Ahhoz, hogy a nyelvhasználatot zombi kategóriák nélkül lehessen leírni, az emberitestek-közöttségben, vagyis az interkorporealitásban létező nyelvet kell megragadni, ehhez pedig egy policentrikus, mobil és dinamikus szociolingvisztikai szempontrendszer szükséges. A megnyilatkozások alapjául szolgáló nyelvi forrásokra fókuszálva pontosabb képet kaphatunk az eddig nyelvi hátrányos helyzetként elgondolt beszélői megszólalásokról, így felderíthetők olyan diszkurzív stratégiák, melyekre tudatosan reflektálhatnak a pedagógusok, illetve amelyekhez alkalmazkodhat az iskola (vö. HELTAI 2017).

TÜCSÖK DOROTTYA a kritikai szociolingvisztika elméleti keretét alkalmazva vizsgálta, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatók hogyan konstruálják meg a másság, szűkebben a nyelvi másság kategóriáját; ezek milyen ideológia mentén mennek végbe, illetve, hogy ez milyen vi-

szonyba kerül a nyelvi hátrány címkéjével (2019). Tücsök megállapította, hogy a mások kategorizációja leginkább etnikai, nemi, szexuális, kulturális és vallási alapon valósul meg, illetve megjelenik valamilyen norma, amihez képest a másság bizonyos irányba való elmozdulást jelöl. Ez nem eleve adott hátránnyként kerül értelmezésre, de ehhez közelítő aspektusok, mint a nyelvi másság nyelvi hátránnyként való értelmezése megfigyelhető volt az alanyok között. Ennek hátterében gyakran tévhitek, hiányos információk és mögöttes ideológiák állnak. (Tücsök a tanulmányában a standard elsődlegességének és a magyar nyelv hegemoniájának az ideológiájáról tett említést). A különböző szempontból marginalizálódó közösségekkel (pl. cigány, siket, queer, egyéb szubkulturális közösségekkel) kapcsolatban az adatközlők rendelkeznek bizonyos háttérismeretekkel, azonban hangsúlyozzák, hogy ezek sok esetben hiányosak és kevésbé mélyek (2019).

2.5. A lingvicizmus vizsgálata a nemzetközi felsőoktatásban

Külföldi szakirodalomban a lingvicizmus témaköre dominánsan politikai töltettel telítődik, illetve gyakran rasszhoz kötődő előítéletekkel párosul. Hosszú ideig például az Amerikai Egyesült Államokban a „fekete angol” számos megkülönböztető jegyét a pedagógusok fogyatékoságnak tekintették, BEREITER és ENGELMANN pedig a „nyelvi depriváció” terminus alatt azt a mítoszt terjesztették, mely szerint a fekete gyermekeknek nincsen nyelvük (WARDHAUGH 1995). Az ilyesféle előítéletek azonban az oktatásban is jelentkeznek: azon tanulókkal szemben, akik nem standard akcentust vagy nyelvi formákat használnak, a pedagógusok részéről implicit elfogultság érhető tetten, melyek befolyásolják a tanulók intelligenciájának és kompetenciájának a megítélését. Oktatási közegben egyaránt megfigyelhetők explicit és implicit módon realizálódó diszkriminatív attitűdök a tanárok között. Az előbbire példa, ha a tanuló nem standard órai nyelvhasználatát büntetés követi, utóbbira pedig példa, ha az ilyen tanulók irányában az elvárások jelentős módon csökkennek a kortársaihoz képest, vagy ha a pedagógus kevésbé kíváncsi módon értékeli a nem standard módon megnyilvánuló tanulók feladatait (DROŽDŽOWICZ–PELED 2024).

A lingvicizmus a felsőoktatásban is előfordulni látszik, hiszen az egyetemi környezetben számon kért írásbeli feladatok arra a standard angol nyelvhasználat ismeretére támaszkodnak, amelyek általában a fehér és egynyelvű normákra koncentrálnak. Ezek értékelése során az észak-amerikai, angol és ausztrál tanulók előnyösebb helyzetben vannak a déli, keleti és délkeleti ázsiai hallgatókkal szemben, akiknek a nyelvhasználatuk nem minden esetben felel meg a standard akadémiai elvárásoknak. Az olyan létező kategóriák, mint a „standard angol” vagy a

„nyelvtudás” olyan elfogultságra indokot adó hajlamokat álcáznak, melyek ürügyként szolgálnak az értékelésben megnyilvánuló hátrányos megkülönböztetésre: ez azonban gyakran nem tükrözi a tanulók tényleges tudását a vizsgált témával kapcsolatban (MAHBOOB–SZENES 2010).

3. A pedagógusok és a tanárképzésben részt vevő hallgatók nyelvi attitűdje

A szociológiai terminus szerint az attitűdök „azok a minták, amelyeket a társadalmi tanulás során elsajátítunk”, amelyeket „főleg olyan jelenségek megismerésére használunk, amelyekre nincsenek egzakt, természettudományos értelemben vett objektív megismerési kritériumaink” (KOŽÍK 2004a: 94). Fontos azonban különbséget tenni a sztereotípiák és az attitűd között: az attitűdök egyénről egyénre változ(hat)nak (tehát egyediek), míg a sztereotípiákat társadalmi érvényűnek tekinthetjük. Nyelvi attitűdnek mondjuk „egy adott nyelvváltozathoz kapcsolódó érzéseinket, véleményünket, amelyet egyrészt hiedelmeink, anyanyelvi és általános műveltségünk, másrészt a társas környezet és annak szokásai, hagyományai, valamint az adott nyelvváltozatot magáénak valló társadalmi réteg befolyása határoz meg” (KOŽÍK 2004a: 95, vö. KISS 1995). A nyelvi attitűdök is társadalmi eredetűek és mind a nyelvhasználatra, mind a nyelvi viselkedésre hatással vannak.

KOŽÍK DIANA, aki a szlovákiai magyar pedagógusok körében vizsgálta a nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdöket, úgy véli, hogy a pedagógusok számára a hangsúlynak a nyelvváltozatok egyenlőségén kell lennie, továbbá nyelv(járás)i toleranciából és józan nyelvszemléletből is példát kellene mutatniuk (uo.). Vizsgálatának eredménye, hogy ez utóbbi elvárásoknak a kutatásban részt vevő pozsonyi, szenci, somorjai és féli iskolák pedagógusai megfeleltek. Ennek pedig egy potenciális magyarázata az lehet, hogy a pedagógusok mindegyike rendelkezik nyelvjárási tapasztalattal. Hasonló eredményeket mutatott egy másik, szintén nyelvjárási attitűdvizsgálata (amit a szenci és környékbeli pedagógusok körében végzett): a részt vevő pedagógusok nyelvjárás(ok)hoz való viszonya pozitív volt, mind a szentimentális nyelvszemléletet, mind a jóindulatú érdeklődést tekintve² (KOŽÍK 2004b). KOŽÍK szerint a nyelvjárások értékének tudatosítása mellett a pedagógusok másik fő feladata a köznyelv oktatása. Ez a nyelvjárási háttérű nyelvhasználók számára hatékony csupán úgy lehetséges, ha „finoman javítva” tudatosítjuk a diákokban a két nyelvváltozat különbségeit a kiejtéstől kezdve a nyelvtani formákon át a nyelvhasználati színterekig. Ez a módszer teljesen összhangban van KISS kontrasztív nyelvszemléletével (lásd a Bevezetésben).

Egy másik, oktató tanárok körében végzett vizsgálat az anyanyelvvvel kapcsolatos ideológiákat kutatta kisebbségi helyzetben élő (román, szerb és szlovák) magyar pedagógusok között.

² KOŽÍK az adatközlőinek a nyelvjáráshoz kapcsolódó attitűdjeit az alábbi öt csoportra osztotta: a) a nyelvi szentimentalizmust (*a nyelvjárást „minden más nyelvváltozatnál jobban szeretem”*), b) a racionális nyelvszemléletet (*„szeretem a nyelvjárást, de a köznyelvet is”*), c) a jóindulatú érdeklődést (*„helyi érdekességnek tartom”*) képviselő válaszok, ezen kívül a d) „nem érdekel” és az e) „rossznak, helytelennek tartom” válaszok alkották a csoportokat (2004b).

Az ÓDRY ÁGNES által vezetett kutatócsoport vizsgálata kimutatta, hogy a résztvevők majdnem 90%-a úgy gondolja, hogy magyarnak az tekinthető, akinek magyar az anyanyelve, valamint aki jól beszél magyar nyelven (2009). Érdekes aspektusa a felmérésnek továbbá, hogy annak ellenére, hogy az alanyok többnyelvű környezetben élnek, szerintük minden nyelvhasználónak csupán egy anyanyelve lehet. Számukra az anyanyelv minden más nyelvnél fontosabb, hiszen ezen keresztül valósul meg legkönnyebben a tanulás, az önkifejezés és még a veszekedés is. Leggyakrabban azonban bármi magyarázat nélkül, evidenciaként jelenik meg a tény, hogy a legfontosabb nyelv az anyanyelv. A válaszadók szerint az anyanyelven a legkönnyebb új ismereteket szerezni, gondolkodni és tanulni, ezért az anyanyelvű oktatást elengedhetetlennek tartják.

SÁNDOR ANNA elsőéves nyitrai magyar szakos hallgatók között végzett nyelvjárási attitűddel kapcsolatos felmérést (2009). Mivel az érintett évfolyamnak semmilyen szociolingvisztikai vagy dialektológiai tanegységgel nem volt még tapasztalata, így a hallgatók a kérdések megválaszolása során leginkább a középiskolai ismereteikre, továbbá az eddig kialakult közösségi szokásokra, tradíciókra épülő, tapasztalati alapon elsajátított értékítéleteikre hagyatkozhattak. A felmérésből a következő tapasztalatokat vonta le SÁNDOR ANNA: 1. a hallgatók többségére jellemző, hogy beszélnek valamilyen nyelvjárási formát (a városi hallgatók egy része is); 2. a falusi hallgatók szüleinek egy része a gyermekeiket köznyelven szocializálta; 3. leginkább a palóc nyelvjárást beszélők számára okozott nehézséget a köznyelv elsajátítása; 4. túlnyomóan a magyarországi beszélők, pedagógusok és iskolatársak vélekedése váltott ki a hallgatókban kellemes vagy kellemetlen élményt a nyelvjárással kapcsolatban; 5. a hallgatók domináns része szükségesnek tekinti a nyelvjárásokat, sajátját pedig szépnek ítéli.

PRESINSZKY KÁROLY szintén olyan elsőéves nyitrai pedagógusjelölt hallgatók körében végzett kutatást, akik még nem rendelkeznek sem szociolingvisztikai, sem dialektológiai ismeretekkel. Vizsgálata arra irányult, mennyire befolyásolja ezen hallgatók attitűdjét a középiskolai magyar nyelvtanítás, valamint hogyan vélekednek a magyar nyelv változatairól. A válaszadók többsége szerint a helyes megnyilatkozás a közlés érthetőségét jelenti, míg a helytelenség fogalmát a nyelvtani szabályok megsértésével kapcsolják össze (2009). A válaszadók fele az idegen szavakat helytelennek tartja. A szép fogalmát a nyelvhasználat szempontjából a gazdag szókincshez, míg a csúnya fogalmához a vulgáris, trágár szavakat kötik. A budapesti nyelvhasználathoz az alanyok negatívan, a magyarországi vidéki, határon túli magyar nyelvhasználathoz semlegesen viszonyulnak. A hallgatók nagy része továbbá pesszimistán látja a szlovákiai magyar nyelvváltozat jövőjét.

NAGY ZOLTÁN vizsgálata (melyet a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói között végzett) igazolja a „hagyományos” nyelvfelfogás dominanciáját (2014). A hallgatók kiemelt szerepet tulajdonítanak a standard nyelvváltozatnak, és kevésbé elfogadóak a tanári nyelvjárási beszéddel, illetve nagy jelentőséget tulajdonítanak a nyelvművelésnek.

Szeretném felhívni a figyelmet végül KOVÁCS EDINA kutatására, melyet a tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeinek társadalmi nemi sajátosságainak vizsgálatával kapcsolatban végzett (2014). KOVÁCS megfigyelte, hogy a nők a férfiaknál lényegesen több anyanyelvi képzést tartának elfogadhatónak, illetve úgy vélik, jobb retorikai képességekkel is rendelkeznek náluk, azonban a férfiak sikeresebbnek érzik magukat a kommunikáció irányításában. Mindkét nemre jellemző, hogy a tanulóiktól szép beszédet várnak el, azonban a többség kevésbé támogatja azt, hogy a férfiak kedveskedő szóalakokat használjanak. A kutatás szerint a férfiak jobban ragaszkodnak a sztereotip nyelvi viselkedési formákhoz, míg a nők jellemzően csak a felnőttek vonatkozásában tesznek különbséget a nemek nyelvhasználata között. Mindkét nem a standard nyelvváltozatot tartja megfelelőnek iskolai környezetben, de megengedőek a tájszólás használatával kapcsolatban. Továbbá KOVÁCS megfigyeléseiben kirajzolódott az is, hogy a hibátlan beszédhez a nők ragaszkodnak jobban: ők inkább hajlamosak arra, hogy egyből kijavítsák a diákok nyelvi hibáit (2004).

4. A pedagógusok értékelésének vizsgálata

JÁNK ISTVÁN a doktori disszertációjában saját módszertant dolgozott ki a nyelvi diszkrimináció vizsgálatára a pedagógusi értékelésben (2018). Munkájában hangsúlyozza, hogy a tanár értékelése nem azt a tudást tükrözi vissza, amit az mérni szeretne, inkább „a pedagógus erről a tudásról alkotott részben vagy teljes egészében fiktív elképzelését” (i.m. 11). JÁNK sérelmezi, hogy a meglévő, gazdag szakirodalom ellenére a kutatások többsége az iskolai hátrányok nyelvi megvalósulásával, ezen belül hangsúlyosan annak a pedagógiai értékelésben betöltött szerepével csupán érintőlegesen foglalkozik. Vizsgálatának (melyet négy országban: Magyarországon, Szlovákiában, Romániában és Ukrajnában végzett el) fő aspektusa az, hogy bizonyítható-e a nyelvi diszkrimináció (más néven lingvicizmus) jelenléte a pedagógusok értékelésében, és amennyiben igen, ez milyen mértékben jelenik meg.

A vizsgálatában részt vevő pedagógusoknak egy adott szófajról szóló tananyagrészlet elolvasását követően ezen alapuló, hangfelvételnként rögzített feleleteket kellett értékelniük kérdőív formájában. Ezt a folyamatot többször megismétlik, különböző tananyagrészletekkel és felvételekkel, melyek három független változó (1. standard/palóc nyelvjárás, 2. nyelvhasználati mód – mondathosszúság, mondatszerkesztés, szóhasználat, 3. információ mennyisége – 100% vagy 60%) szerint módosultak. JÁNK előfeltevése bebizonyosodott, hiszen az a tanuló, aki a tudanyagot nyelvjárásban és/vagy korlátozott nyelvhasználattal prezentálta, lényegesen rosszabb jegyeket kapott a standardban vagy a kidolgozott nyelvhasználattal felelő diákhöz képest, hiába volt a felelete tartalmilag hibátlan, azaz a tudása vele azonos. Szignifikáns nyelvi diszkriminációhoz azonban a nyelvjárás és a korlátozott nyelvhasználat együttes jelenléte vezetett, melyet JÁNK kettős nyelvi hátránynak nevez. A vizsgálata kimutatta, hogy az így megnyilvánuló tanuló felelete annak ellenére, hogy tartalmilag jobb volt, összességében mégis rosszabb osztályzatot kapott, mint az a tanuló, aki kettős nyelvi előnyt birtokol, azaz standard- és kidolgozott nyelvhasználatban nyilvánul meg. JÁNK megállapította továbbá, hogy az elsajátított tudáselemek helyett a feleleteket az alapján értékelték, hogy a tanuló milyen nyelvváltozatot használt. Ezt erősítik meg az értékelők szöveges indoklásai is, illetve a feleletre és a tanulóra vonatkozó állítások értékelései is: az adatközlők tudatában voltak a feleletek közötti tartalmi különbségeknek, de nem ezt tekintették prioritásnak az osztályozás során (Lásd bővebben JÁNK 2018: 130).

TALLÁROM RÉKA JÁNK módszertana alapján foglalkozott újabban e kérdéssel (2023a). Kutatása során a kérdéskört a magyar szakos pedagógusjelöltekre, illetve a magyar szakos módszertani képzésre irányulóan vizsgálta. JÁNKhoz hasonlóan itt is a fentebb említett három vál-

tozó mentén változtak a „tanulók” feleletei, TALLÁROM viszont három féle hanganyaggal dolgozott (JÁNK vizsgálatában öt hangfelvétel szerepelt). Az elsőben nyelvjárási, korlátozott kódban beszélő tanuló felelete volt hallható, aki az ismeretanyag 100%-át mondta el, a második standard, kidolgozott kódú diák a tananyag 60%-át ismertette, a harmadik pedig nyelvjárási felelő volt, aki kidolgozott kódban adta át az anyag 60%-át. TALLÁROM azon feltevése, miszerint olyan feladathelyzetben, ahol értékelésre kerül sor, azok között érvényesül legintenzívebben a nyelvi diszkriminációra való hajlam, akik még nem sajátították el a nyelvi diszkrimináció kérdésének megítélését, beigazolódott. Emellett azon hipotézise is megerősítést nyert, mely szerint a negatív és a pozitív diszkrimináció egyaránt megfigyelhető a magyar szakos hallgatók körében. Dolgozatában felhívja azonban a figyelmet arra, hogy a nyelvi hátrányos helyzet nemcsak a szóbeli feladatok kapcsán jelentkezhet, hanem a korlátozott kód problémája hosszabb, írásban számon kért feladatok esetén is fokozottan érvényesülhet. Dolgozatomban a JÁNK és a TALLÁROM által használt módszertanból kiindulva, saját módszertan mentén vizsgálom a nyelvi hátrányos helyzettel szoros összefüggésben lévő nyelvi alapú diszkrimináció problémáját az írásbeli értékelés szintjén, a nyolcadik évfolyamon előforduló érvelő szövegalkotási feladat kapcsán.

5. A tanári és tanár szakos hallgatók értékelésében megjelenő nyelvi diszkrimináció vizsgálata írásbeli feladathelyzetben

5.1. A vizsgálat célkitűzése

A kutatásom vegyíti az előzőekben bemutatott attitűd- és ügynökvizsgálatok módszereit, s kitűzött célja, hogy életszerű feladathelyzetben vizsgálja a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók diszkriminatív attitűdjeit írásbeli feladat értékelése során. Ehhez a középiskolai felvételi feladatsor utolsó, szövegalkotás feladatát találtam alkalmasnak. Választásomat egyrészt az indokolja, hogy ebben a feladattípusban a tanulóknak összefüggő érvelő szöveget kell alkotniuk, ezáltal mélyebb betekintést kaphatunk az írásbeli nyelvi produkciójukba. Másrészt a feladat értékeléséhez kapcsolódik egy központosítva kidolgozott értékelési szempontlista, amely segítséget nyújthat a pedagógusok és a hallgatók számára egyaránt.

5.2. A vizsgálat hipotézisei

Munkám során három vizsgálati hipotézist fogalmaztam meg:

- (1) A nyelvi diszkrimináció erőteljes jelenléte az oktatásban nemcsak a szóbeli, hanem az írásbeli produktumok értékelésén keresztül is kimutatható.
- (2) A tanár szakos egyetemi hallgatók attitűdje visszatükrözi, hogy ők a kutatás ideje alatt, mivel friss szakmódszertani és szociolingvisztikai ismeretekkel rendelkeznek (vö. TALLÁROM 2023a), tudatában vannak a nyelvi hátrány jelenségének, ezért felismerik annak jelenlétét a szövegekben, és differenciáltan tudják értékelni a tartalmilag hasonló, de nyelvi megformáltságban különböző fogalmazásokat. Tehát ha a két fogalmazás főbb tartalmi elemeiben megegyezik, viszont nyelvi, nyelvtani, helyesírási stb. szempontból eltérőek, a tartalom értékelésében nem mutatkozik különbség.
- (3) Ezzel ellentétben a gyakorló pedagógusoknál a tartalom szempont értékelésében is különbséget fogunk tapasztalni.

5.3. A vizsgálat módszertana

5.3.1. A vizsgálat alapjául szolgáló szövegek: az egyszerű és a komplex szöveg

Első lépésként egy debreceni általános iskola nyolcadik évfolyamos osztályának pedagógusát kértem meg, hogy bocsásson rendelkezésemre olyan fogalmazásokat, amelyeket osztályának tanulói írtak a középiskolai felvételire készülés során. A pedagógus két osztály írásbeli produktumait is felajánlotta, melyeknek a témája eddig nem szerepelt a felvételi feladatsorok

egyikében sem. Ezek közül kiválasztottam azt a fogalmazást, amely szókins és szintaxis tekintetében a legjobbnak tekinthető, és ez alapján készítettem egy az eredetihez nagyon hasonló mesterséges szöveget (lásd a Mellékletek 3. számú szövegét), amelyből – a későbbiekben taglaltak szerint – előállítottam egy másik verziót is (lásd a Mellékletek 4. számú szövegét). E fogalmazás létrehozásakor ügyeltem arra, hogy a két változat a főbb tartalmi szempontokból megegyezzen, továbbá helyesírás tekintetében sem legyen a két szöveg között eltérés annak érdekében, hogy a szövegpáros közötti különbségek csupán mondatszerkezetileg (szintaxisban) és szókins tekintetében térjenek el egymástól, ezáltal minimalizálva az esetleges befolyásoló tényezőket.

Az oktatásban jelenlévő nyelvi diszkrimináció vizsgálata általában a szóbeliségre fókuszálva, illetve a kidolgozott és korlátozott nyelvi kód oppozícióját használva történik. Jó magam azonban két okból kifolyólag tartózkodtam ezen terminusok használatától: egyrészt azért, mert ezek a fogalmak írott szövegeken alapuló vizsgálatok esetén kevésbé alkalmazhatóak, illetve szakirodalmilag nem alátámasztottak, másrészt pedig a BERNSTEINT és a nyelvi kódokat érintő kritikák miatt. ROSEN meglátása szerint BERNSTEIN nem volt alapos az általa vizsgált társadalmi osztály megfigyelésében, ennek következtében sztereotípiákat mutat be, illetve kulcsterminosainak jelentős része nem elég jól definiált (kód, osztály, kidolgozott stb.). LABOV azt hangsúlyozza, hogy a két nyelv, amelyet Bernstein jellemezett, nem mutat az adatok alapján olyan minőségi különbségeket, amelyek kognitív és intellektuális különbségekre utalnak. WARDHAUGH ezeken kívül felveti, hogy amennyiben létezik a kidolgozott és a korlátozott nyelvi kód, nem biztos, hogy a kutatók fel tudják tární, hogyan használják az előbbi a munkásosztályhoz tartozó gyerekek, mivel csak annyi biztos, hogy írásban képesek alkalmazni. A kódok használata továbbá erősen függ a vizsgálati helyzet szituációjától is. (Lásd bővebben WARDHAUGH 1995: 298–299.)

Mindezeket figyelembe véve a nyelvi kódok használata helyett be szeretném vezetni az egyszerű és a komplex szöveg munkaterminusait, melyek nagy hasonlóságot mutatnak a RÉGER ZITA által ismertetett explicit és nem explicit szöveg fogalmaival (2002, továbbá lásd a 2.2. pontot). A komplex szövegre általánosan jellemző, hogy gyakoriak benne az alá- és mellérendelő mondatok, ezeket utaló elemek és kötőszavak csatolják egymáshoz, így azt erős szövegkohézió jellemzi. Az ilyen szöveg szókinse változatos, írója törekszik a pontos megfogalmazásra. Az általam készített komplex szöveget az 1. ábra szemlélteti.

A mai világban egyre többen állítanak műfenyőt karácsonykor. Én azt gondolom, hogy ez jobb választás, mint az igazi fa.

A műfenyő alól nem kell takarítani a leveleket, a hagyományos után viszont (mussaalg-) muszáj. A műfenyőnek tökéletes fenyőfa alakja van. A rendes fenyőfák ezzel szemben terméretesek, ezért nem mindig szép a formájuk. A hagyományos fenyőknek jellegzetes illata van. A műfenyőknel viszont ~~is~~ sajnos nincs meg ez az érzés. Én azt tapasztaltam, hogy a műfenyőket tárolni és felállítani nemcsak könnyebb, de praktikusabb is.

Nélelmemyem szerint tehát a műfenyő jobb, mint a hagyományos fenyő. Mi a családdal minden évben azt ~~valasz~~ választjuk.

1. ábra. A komplex szöveg

Az egyszerű szövegben ezzel ellentétben rendszerint kevés alá- és mellérendelő szó- és mondatösszetétel szerepel, vagy egyáltalán nem is található benne ilyen. Ezen kívül nagyfokú töredezettség jellemzi, leginkább tömondatokból áll: akár egy predikatív szerkezet is szerepelhet önálló mondatként. Szövegkohéziót teremtő elemből kevés vagy egyáltalán nem található az ilyen típusú szövegben. Szókincsét tekintve merevség, ismétlődés jellemzi, a fogalmazás tartalmi szempontból tömör. Fontos kiemelni azonban, hogy a komplexitás a helyesírás milyenségét egyáltalán nem érinti. Az általam készített egyszerű szöveget a 2. ábra szemlélteti.

Manapság használják műfenyőket. A műfenyő jobb. A műfenyőt nem kell takarítani. Az igazi alól kell. A műfenyő alakja tökéletes. A rendes fenyőfa nem tökéletes. Az igazi fenyő jó illatú. A műfenyő nem jó illatú. Műfenyőt állítani praktikus. És könnyű. A tárolás is. A műfenyő jobb mint az igazi fenyő. A család műfenyőt állít.

2. ábra. Az egyszerű szöveg

Az egyszerű és a komplex szövegek közötti objektíven is mérhető különbségeket a továbbiakban különböző szintaktikai és lexikai mutatók segítségével igyekszem alátámasztani.

5.3.1.1. A szintaktikai komplexitás mérése: a szerkesztettségi és a telítettségi mutatók

1. DEME LÁSZLÓ 1971-ben megjelent *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata* című művében megjelenő mutatók közül kettőt, a szerkesztettségi és telítettségi mutatókat találtam alkalmasnak arra, hogy segítségükkel a mondat szerkezet szintjén vizsgáljam az egyszerű és a komplex szövegek közötti különbségeket³.

2. A szerkesztettségi mutatót egy adott korpusz mondategységeinek és mondategészeinek hányadosaként kapjuk meg, ami azt jelzi, hogy átlagosan hány mondategység tesz ki egy mondategészt. A mondategységeknek „a benne foglalt önálló predikatív mozzanat az ismertető jegye”, a mondategész pedig „állhat egy, de állhat több mondategységből is” (DEME 1971: 41). DEME javaslata szerint a vizsgálat tekintetében érdemes elválasztani az egyszerű és az összetett mondat tagmondatait; konstrukcionálisan mind a kettő mondategységnek tekinthető, viszont az egyszerű mondat egyben mondategész is. Ezzel ellentétben az összetett mondat tagmondatai részegységek, tehát „az egyszerű mondat konstrukcionális és funkcionális egység is egyszerre” (DEME 1971: 91), a tagmondat pedig csak konstrukcionálisan egység, funkcionálisan csupán részegység. Mondategység tehát az egyszerű mondat egésze, illetve az összetett mondat egy-egy tagmondata, mondategész pedig a nagy kezdőbetűtől a mondatvégi írásjelig tartó megnyilatkozás. A szerkesztettségi mutató kiszámítása a következőképpen ábrázolható egyenletként:

$$\text{szerkesztettség} = \frac{\text{mondategység}}{\text{mondategész}}$$

Az egyszerű szöveg szerkesztettségének kiszámításakor látszólag nem ütközünk nehézségbe, hiszen összetett mondat egyáltalán nem található benne (tehát elvileg a mondategységek és a mondategészek száma megegyezik, így a hányadosuk 1 lenne). Azonban, ha megnézzük a „Műfenyőt állítani praktikus. És könnyű. A tárolás is.” mondatokat, szembetűnik, hogy az utolsóból hiányzik a predikátum, így ezt a hiányos mondatot nem tekinthetjük teljes értékű mon-

³ Két másik mutató (a tagoltsági és a zsúfoltsági mutatók) használatától eltekintettem, hiszen az általam elemzett szövegekben található mondatok jelentős részben egyszerűek (szemben az összetett mondattal), amelyekben nem (vagy alig) található tömbösödés, ami ellenben a két említett mutató kiszámításához elengedhetetlen. Az egyszerű mondatok mellett két tagmondatból álló mondatok is előfordulnak, viszont ezek csupán abban az esetben használhatók a tömbösödés mérésére, amennyiben ezekben tartalmi váltás van, például a következő mondatban: „Tavaly még jó volt a kesztyű; most miért nem akarod felvenni?” (DEME 1971: 222). Ilyen viszont nem található a két szövegtípusban, ezért ezen mutatók alkalmatlanok ezen mutatók használatára.

dategységnek (lásd fentebb). Ennek a megléte továbbá csupán a szövegelőzményből következtethető ki, kontextusból kiragadva önálló mondategységként nem tekinthető teljes értékűnek, mondategészként viszont igen. A szerkesztettség kiszámítása tehát az egyszerű szöveg tekintetében a következőképp néz ki: $12/13=0,92$. Az egyszerű szöveg szerkesztettsége tehát 0,92. A komplex szöveg ezzel ellentétben 15 mondategységből, illetve 10 mondategészből áll, így annak szerkesztettsége $15/10=1,5$. Ez a szövegtípus egyszerű és összetett mondatokat egyaránt tartalmaz, így szerkesztettségében óhatatlanul összetettebb, tehát elvárhatjuk, hogy nagyobb számot kapunk eredményként. (Az egyszerű és a komplex szöveg szerkesztettségének adatait a 3. ábra szemlélteti.)

Szövegtípus	Mondategységek száma	Mondategészek száma	Szerkesztettségi mutató
Egyszerű	12	13	0,92
Komplex	15	10	1,5

3. ábra. Az egyszerű és a komplex szöveg szerkesztettségének adatai

3. A telítettségi mutató a mondattejedelem vizsgálatára alkalmas indikátor, amely egy szöveg tartalmas szavainak arányára, irányul; megmutatja, hogy a szövegek „mennyi mondanivalót sűrítenek magukba, milyen a teljes szöveg informatív értéke” (BORONKAI 2005: 34). A mutató alkalmazható a mondathosszúsági csoportok mondategészeire és az azokon belüli mondategységekre is, azonban a két szövegtípus (egyszerű és komplex) tekintetében érdekesebb magukra a szövegegészekre kivetíteni. A szöveg telítettségi átlagának (a mondategészekre eső átlagos szómennyiségnek) a kiszámítása a legegyszerűbben úgy végezhető el, ha vesszük a korpusz összes tartalmas szómennyiségének és az ezt magában foglaló mondategészek számának a hányadát (DEME 1971). Képlettel kifejezve ez a hányados a következőképp adható meg:

$$\text{telítettség} = \frac{\text{tartalmas szavak száma}}{\text{mondategészek száma}}$$

A szövegek elemzése előtt fontos meghatározni, mi tekinthető tartalmas szónak és mi nem. DEME minden olyan lexikai egységet tartalmas szónak vett, ami önálló alakilag, funkciójában pedig vagy glosszéma vagy glosszémárész értékű. Ilyenek tehát a fogalomjelölők (főnév, melléknév, számnév, ige), illetve a névmások, a határozószók, a névutók és módosítószók, a mondatzó (az indulat- és felelőszók), továbbá DEME külön elemeknek tekintette a „segédigei” jellegű szavakat (pl. adta *volna*), a névutót (pl. ebéd *után*) és az elvált igekötőket (pl. nem csinálta *meg*). Nem számítanak tartalmas szónak a névelők, „mivel ezek csupán determinációt fejeznek ki, glosszematikus alkotóelemként szereplő képzetmozzanatot nem” (DEME 1971:

244). Nem sorolhatóak ebbe a kategóriába a kötőszói szófajú kötőszók sem, mivel „ezeknek csak mondategységek közötti (vagy glosszémák közötti) jelölő funkciójuk van, s így nem glosszémák, nem is glosszémárészek” (DEME 1971: 244–245), de tartalmaz szavak a névelőkkel homonim mutató névmás (pl. *az* a férfi) és számnév (pl. *egy* év). DEME nem említi meg az átmeneti szófajokat (pl. az igeneveket), én ezeket szintén a tartalmaz szavak csoportjába soroltam.

Mindezeket figyelembe véve, az egyszerű szöveg 53 szavából mindössze 39 tekinthető tartalmaz szónak, illetve a szöveg 13 mondategészből áll. Tehát a korábban említett egyenletbe behelyettesítve (39/13) megkapjuk ennek a szövegnek a telítettségi mutatóját, ami 3 (azaz átlagosan egy mondategészre 3 tartalmaz szó jut). A komplex szöveg összes szószáma 96, melyből 67 szó tartalmaz, valamint 10 mondategész alkotja a szöveget, így ennek a telítettségi mutatója $67/10=6,7$ (ami azt jelenti, hogy egy mondategészre átlagosan 6–7 szó jut). Kitűnik tehát, hogy az utóbbi szövegtípus telítettségi mutatója kétszer annyi, mint az egyszerű szövegé, vagyis a komplex szöveg egészének átlagos informatív értéke duplája az egyszerűének (vö. BORONKAI 2005). (Az egyszerű és a komplex szöveg telítettségének adatait a 4. ábra szemlélteti.)

Szövegtípus	Tartalmaz szavak száma	Mondategészek száma	Telítettségi mutató
Egyszerű	39	13	3
Komplex	67	10	6,7

4. ábra. Az egyszerű és a komplex szöveg telítettségének adatai

5.3.1.2. A lexikai komplexitás mérése: a típus-token arány (TTA)

1. A típus-token arány (angol nyelvű szakirodalomban type-token ratio, azaz TTR, PAPP FERENC tanulmányában (1961) típus-jel viszony, azaz TJV) egy olyan statisztikai mutató, amely egy adott szöveg lexikai sokszínűségéről ad számosított indexet (RICHARDS 1986); megmutatja, hogy a szöveg szerzője „mennyire „színezi” stílusát, mennyi új és új elemért (típusért) nyúl esetenként a nyelv egészének szókincséhez” (PAPP 1961: 70).

A típus-token arány vizsgálatához először el kell különíteni a szöveg azonos jeleit, amelyeket típusoknak nevezünk: például „az *az*, és, én, levél stb. szavak mind egy-egy jelnek számítanak, akárhányszor fordulnak is elő azonban ebben vagy más, ragozott alakjukba, csak egy-egy típust jelentenek” (PAPP 1961: 70). A tokenek alatt az elemzendő szöveg összes szavát értjük, szó pedig minden olyan szövegdarab, amelyet szóköz vagy írásjel választ el a környezetétől (PAPP 1961).

A típusok és a tokenek megoszlását a gyakorlatban ezen az egyszerű szövegből származó részleten mutatom be: „A műfenyőt nem kell takarítani. Az igazi alól kell. A műfenyő alakja tökéletes. A rendes fenyőfa nem tökéletes.”

A részlet összesen 18 szóból, tehát ugyanennyi tokenből áll. Ehhez képest a típusok száma jelentősen kevesebb, mindössze 11 különböző jel található benne: a névelő (hiába jelenik meg mindkét határozott alakjában) csupán egyszer számolandó típusként, ugyanígy a *kell*, a *nem*, és a *tökéletes* szavak is. A műfenyőt is egy típusként kell kezelnünk; egyszer rag nélkül, egyszer pedig tárgyragos formában szerepel, viszont ahogy azt korábban említettem, a ragozott alak nem számít a szótári szóhoz képest külön típusnak.

Ezen a ponton fontos kitérni arra, mi számít egy típusnak és mi nem. Ehhez részben RICHARDS (1987) felsorolását, részben a saját tapasztalataimat veszem alapul a szövegpáros elemzések⁴:

- (1) Azok a szavak, amelyek változatlanul ismétlődnek a szövegben, egy típusnak számítanak (pl. a *kell* szó az előző szövegrészletben).
- (2) Az azonos szavakkal alkotott különböző szóösszetételek külön-külön típusok (pl. *fenyőfa* – *műfenyő*).
- (3) Az összetett szavak (pl. *műfenyő*) és a kötőjellel elválasztott kifejezések (pl. mellérendelő összetételekben: *egy-egy*, alárendelő összetételekben: *Kossuth-nóta*, többszörös alárendelő összetételekben: *számítógép-programozó*) egy típusnak tekinthetők.
- (4) Olyan szavak, amelyek ragban (pl. *műfenyő* – *műfenyőt*) vagy jelben (pl. *fenyő* – *fenyők*) különböznek egy, már a szövegben megjelent szótól, nem számítanak újabb típusnak.
- (5) A képzett szavak (pl. *választ* – *választás*) külön-külön típusok.
- (6) A homonim kifejezések külön-külön típusok (pl. *egy* névelő és számnév vagy: *az* mint névelő – *az ember* – és *az* mint mutató névmás – *az az ember*).
- (7) Egy ige számának/személyének/módjának/idejének stb. különböző megjelenései nem számítanak külön típusnak (pl. *állít* – *állítanak* – *állítának* – *állítottak*), viszont a segítségével kifejezett konstrukciók külön-külön típusok (pl. *állítottak volna*: 2 típus).
- (8) Az elváló igekötők önálló típusoknak számítanak (pl. *válik el*: 2 típus).
- (9) A mellék- és számnevek alap-, közép- és felsőfoka külön-külön típusoknak számítanak (pl. *jó* – *jobb* – *legjobb* egy-egy külön típus).

⁴ Az alcsoportokhoz tartozó, szemléltető célú példákból valamennyi az alábbi tankönyvből származik: Magyar nyelv 10. Tankönyv, Oktatási Hivatal, 2020, 100.

Ezt figyelembe véve a TTA a következőképpen számítható ki: vesszük a megnyilatkozások különböző szavainak teljes számát (típusok) és elosztjuk azt a szöveg vagy megnyilatkozás teljes szószámával (ezek a tokenek). Tehát a művelet képlete a következő:

$$TTA = \frac{\text{típusok (különböző szavak) száma}}{\text{tokenek (a szöveg összes szavának) száma}}$$

A következő, komplex szövegből származó szövegrészleten prezentálva szemléltetem a TTA értékének a kiszámítását: „A műfenyő alól nem kell takarítani a leveleket, a hagyományos után viszont muszáj. A műfenyőnek tökéletes fenyőfa alakja van. A rendes fenyőfák ezzel szemben természeteseek, ezért nem mindig szép a formájuk.”

A szövegrészlet típusainak száma 23 (hiszen ennyi különböző szó található meg benne), míg a tokenjeinek száma 31 (az összes szó száma). Így a szöveg TTA értéke 23/31, kerekítve 0,74 (vagy százalékosan megadva 74%). (A komplex szövegből származó részlet TTA-értékének kiszámításához szükséges elemeit az 5. ábra szemlélteti.)

	Szó	Gyak.		Szó	Gyak.
1	<i>a</i>	6	13	<i>mindig</i>	1
2	<i>fenyőfa (fenyőfák)</i>	2	14	<i>muszáj</i>	1
3	<i>műfenyő (műfenyőnek)</i>	2	15	<i>rendes</i>	1
4	<i>nem</i>	2	16	<i>szemben</i>	1
5	<i>alakja</i>	1	17	<i>szép</i>	1
6	<i>alól</i>	1	18	<i>takarítani</i>	1
7	<i>ezért</i>	1	19	<i>természeteseek</i>	1
8	<i>ezzel</i>	1	20	<i>tökéletes</i>	1
9	<i>formájuk</i>	1	21	<i>után</i>	1
10	<i>hagyományos</i>	1	22	<i>van</i>	1
11	<i>kell</i>	1	23	<i>viszont</i>	1
12	<i>leveleket</i>	1	Összesen		31

5. ábra. A komplex szövegből származó részlet szavainak gyakorisága

FLETCHER a 0,5 TTA-értéket jelölte meg határértékként a megnyilatkozások értékelésére, miszerint amennyiben jóval ezen érték alá vagy fölé esik az index, az eltér a lexikális diverzitás

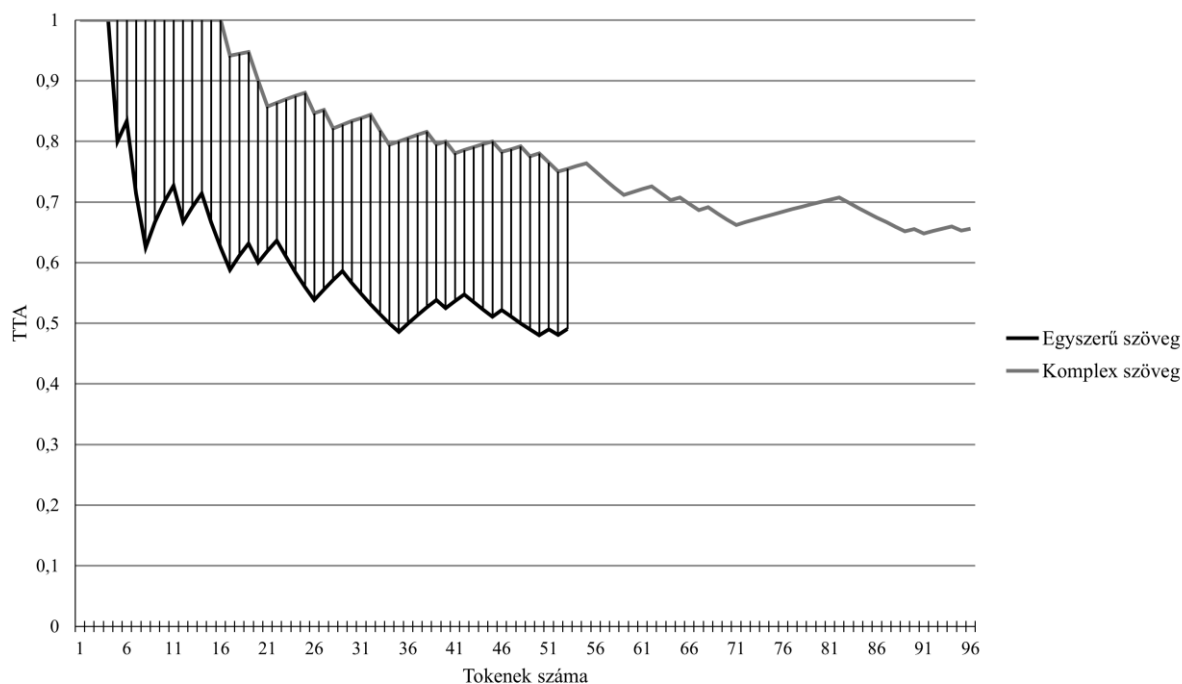
normalitásától (1985). Hangsúlyozza azonban, hogy ennek a miértje csupán további vizsgálatokkal mutatható ki. Habár kijelenti, hogy a mutató inherensen „nyers”, meglátása szerint arra mégis alkalmas, hogy a gyermekek lehetséges szókincsbeli korlátozottságát kimutassa bizonyos szintaktikai struktúrákban – ezáltal ez a TTA-eredmény az értékelés során alapnak vehető. MILLER ugyanezt az értéket jelöli ki, miszerint, ha a TTA jelentősen 0,5 alatti számot eredményez, annak háttérében nyelvspecifikus deficit állhat (1981).

2. Az egyszerű szöveg 53 szóból – tokenből – tevődik össze, amelyből nagyjából csupán a fele tekinthető típusnak. Ennek a TTA-értéke $26/53=0,49$, vagy százalékban megadva 49%. Ezzel szemben a komplex szöveg tokenjeinek a száma 96, melyből 63 típus különíthető el: a TTA így $63/96=0,66$ (vagy 66%), tehát kijelenthető, hogy a komplex szöveg szókincsét tekintve változatosabb, mint az egyszerű szöveg. Mivel arányszámokról van szó, eltekinthetünk a szövegek szószámbeli különbségétől. (Az egyszerű és a komplex szöveg típus-token arányának mutatóit a 6. ábra szemlélteti.)

Szövegtípus	Típusok száma	Tokenek száma	TTA érték
Egyszerű	26	53	0,49 (49%)
Komplex	63	96	0,66 (66%)

6. ábra. Az egyszerű és a komplex szöveg típus-token arányának adatai

Ahogy arra YOUMANS rámutat, maga az arányszám önmagában nem különböztet meg egymástól két szöveget (vagy azok szerzőit); tehát nem maga a TTA szám, hanem az értékek csökkenésének a mértéke számít (1990). Az egyszerű szöveg a negyedik szó után kezd el drasztikusan csökkenni, míg a komplex szöveg vonala a tizenhatodik token után csökken moderáltan. A két szövegtípus TTA-értéke között az egyszerű szöveg utolsó tokenjéig nagyjából 3 tized különbség fedezhető fel és az egyszerű szöveg végig meredekebben csökken, tehát annak szókészlete jóval merevebb és zártabb; az alkotó gyakrabban nyúl olyan szavakhoz, amelyeket már korábban használt és ritkán vezet be újabb kifejezéseket. Ezzel szemben a komplex szöveg alkotója nem ragaszkodik a már használt típusok ismétlésére, bátrabban válogat a szókészletéből új kifejezéseket. (A két szöveg TTA-arányainak az alakulását a 7. ábra szemlélteti).



7. ábra. Az egyszerű és a komplex szöveg TTA-arányainak csökkenése a tokenszámok növekedése szerint

5.3.1.3. Átlagos szó- és mondathossz

Érdeemesnek láttam megvizsgálni a szövegek átlagos szó- és mondathosszát is, amely kiegészítésként szolgál a komplexitásbeli különbségek szemléltetésére. Az átlagos szóhosszúság egy adott szövegre vagy korpuszra levetítve az összes betű és az összes szó számának a hányadosa, az átlagos mondathosszúság pedig az összes szó és összes mondat számának a hányadosa. Ezek számításához az egyszerű és komplex mondatok szükséges értékeit a 8. ábra szemlélteti:

Szövegtípus	Összes betű száma	Összes szó száma	Összes mondat száma	Átl. szóhossz	Átl. mondathossz
Egyszerű	246	53	13	4,64 betű	4,1 szó
Komplex	490	96	10	5,1 betű	9,6 szó

8. ábra. Az egyszerű és a komplex szöveg átlagos szó- és mondathosszáinak adatai

Az egyszerű szöveg 246 betűből és 53 szóból áll, így annak átlagos szóhosszúsága $246/53=4,64$, tehát egy szó átlagosan 4-5 betűből áll. A komplex szöveg összes betűinek száma 490, az összes szavának száma pedig 96; ennek átlagos szóhossza $490/96=5,1$, ami azt jelenti, hogy a komplex szöveg átlagosan 5-6 betűs szavakból áll. Az átlagos szóhosszúságot tekintve tehát nem fedezhetőek fel jelentős különbségek a két szövegtípus között.

Az átlagos mondathosszúságot tekintve azonban más a helyzet: az egyszerű szöveg 53 szava 13 mondatra tagolódik, így annak átlagos mondathossza $53/13=4,1$ szó; egy mondat tehát átlagosan 4-5 szóból áll. A komplex mondat 96 szóból és 10 mondatból áll; így ennek átlagos mondathossza $96/10=9,6$, szóval 9-10 szó tesz ki egy mondatot. Mindezeket figyelembe véve kijelenthető, hogy habár átlagosan nagyjából ugyanolyan hosszúságú szavak alkotják mindkét szöveget, a komplex szöveg átlagos mondathosszúsága duplája az egyszerű szövegének. Ezen statisztikai adatot támogatja a szövegek mondatfelépítése is, hiszen az egyszerű szöveg kizárólag egyszerű mondatokból épül fel, szemben a komplex szöveg számos összetett mondatával.

5.3.1.4. A két szövegtípus szintaktikai- és lexikai különbségeinek összesítése

A 9. ábra összesítve tartalmazza a két szövegtípus komplexitására vonatkozó adatokat. Jelentős különbségek érhetők tetten nemcsak a szövegeket alkotó mondatok szintaxisában, de azok szókincsét érintően is. A komplex szöveg szerkesztettsége és telítettsége is nagyobb értéket mutat, tehát ebben a szövegtípusban egy mondategészre több mondategység jut, továbbá átlagosan több tartalmas szót foglal magában mondategészenként, így magasabb informatív értéket tulajdoníthatunk neki. Ennek a szövegtípusnak nagyobb az átlagos mondathosszúsága is, átlagos szóhosszúságban viszont nem érhető tetten jelentős különbség. Az egyszerű szöveg lexikálisan kevésbé változatos, mint a komplex szöveg (amit a típus-token arányban megjelenő számbeli különbség szemléltet), mivel összességében szűkebb szókincs és merevebb szóhasználat jellemzi.

Szempont	Komplex szöveg	Egyszerű szöveg
Szerkesztettség	1,5	0,92
Telítettség	6,7	3
Átlagos mondathosszúság	9-10 szó	4-5 szó
Átlagos szóhosszúság	5-6 betű	4-5 betű
Típus-token arány (TTA)	0,66 (66%)	0,49 (49%)

9. ábra. Az egyszerű és a komplex szöveg szintaktikai és lexikai különbségeinek adatai

5.3.2. A kérdőív

A nyelvi diszkrimináció megjelenésének vizsgálatához egy online kérdőívet készítettem, melyet 2024 októberében nyitottam meg és kezdtem el terjeszteni, a válaszokat pedig 2024. december közepéig fogadtam. A Google Form űrlap formátumú kérdőívet ezen a helyen – a

terjedelmi korlátra való tekintettel – csak röviden tudom ismertetni, de az egész kérdőív megtekinthető a Mellékletben (1. számú melléklet).

A kitöltőknek a megszólítást követően a rájuk vonatkozó háttér információkkal kapcsolatban (például nem, életkor stb.) feltett kérdésekre kellett válaszolniuk, majd egyéb adatokra is rákérdeztem a kitöltői csoporttól függően. A pedagógusok számára például feltett kérdés volt, hogy mióta van a pályán, milyen típusú iskolában tanít, ez az iskola milyen típusú településen helyezkedik el stb. A hallgatóknak pedig a képzésükkel kapcsolatos kérdéseket fogalmaztam meg, például melyik intézménynek a hallgatói, melyik évfolyamon tanul jelenleg, milyen nyelvészeti tanegységeket hallgatott eddig stb. Ezután a négy szöveget (két autentikus, nyolcadik évfolyamos diák által létrehozott nyelvi produktumot, illetve két általam létrehozott mesterséges fogalmazást) kellett értékelniük. Az egyes szövegek elolvasása után megadott szempontok szerinti kellett pontozni azokat: tartalom, szerkezet, stílus és szóhasználat, helyesírás, külalak és íráskép. Majd egy rövid, 2-3 mondatos szöveges értékelést kellett megfogalmazni az adott szöveggel kapcsolatban. Végül a kitöltőknek meg kellett ítélniük, mennyire értenek egyet az adott szöveget alkotó diákkal kapcsolatban megfogalmazott állításokkal, melyek a diák magatartására, iskolai előmenetelére, tantárgyi preferenciáira vonatkoztak. Rákérdeztem végül arra, hogy a vizsgálatomban részt vevő alanyok szerint a tanuló milyen típusú középiskolába tervez jelentkezni, valamint ők milyen típusú intézményt javasolnak számára.

5.3.3. A kutatás résztvevői

A kérdőív online felületen történő terjesztését azért láttam célszerűnek, mert úgy gondoltam, hogy így könnyebb lesz elérni a potenciális kitöltőket. Sajnos váromlásom ellenére a kérdőívemet csupán 44 személy töltötte ki: 16 fő pedagógus és 28 fő tanár szakos hallgató. Az alábbiakban – terjedelmi okokból adódóan – csupán a legfontosabb szociometria adatokat ismertettem a vizsgálatomban részt vevő személyekkel kapcsolatban⁵, a két csoportot külön-külön vizsgálva.

5.3.3.1. A pedagógusok

A kérdőívet igyekeztem mind általános, mind középiskolai pedagógusokhoz is eljuttatni, hiszen az előbbieket felkészítő tanárként találkozhatnak e feladattal, utóbbiak pedig a felvételi vizsgát értékelőként kaphatnak ilyen jellegű feladatot.

⁵ Az itt kimaradt szociometria jellemzők bemutatása a Mellékletben olvasható.

Összesen 6 kitöltő tanít általános iskolában, 7 fő középiskolában és 3 fő mindkettőben. Az általános iskolai tanárok mindegyike állami fenntartású intézmény dolgozója; ebből 3 fő nagyvárosban vagy megyeszékhelyen, 2 fő kisvárosban és 1 fő községben vagy faluban lévő iskolában tanít. A középiskolai tanárok (7 fő) közül 2 fő tanít állami fenntartású iskolában, illetve 1 fő olyan középiskolában, amely állami fenntartású és két tanítási nyelvű intézmény. 1 fő tanít egyházi fenntartású és 3 fő alapítvány vagy egyesület által működtetett középiskolában. A középiskolai pedagógusok majdnem mindegyike nagyvárosi vagy megyeszékhelyi iskola tanára, csupán 1 fő tanít kisvárosi középiskolában. Azon kitöltők közül, akik általános- és középiskolában is oktatnak, 2 fő állami- és 1 fő egyházi fenntartású iskolában tanít, ezekből 1 nagyvárosi vagy megyeszékhelyi, 1 kisvárosi és 1 községben vagy faluban található intézmény (az adatok összesítéséhez lásd a 10. ábrát).

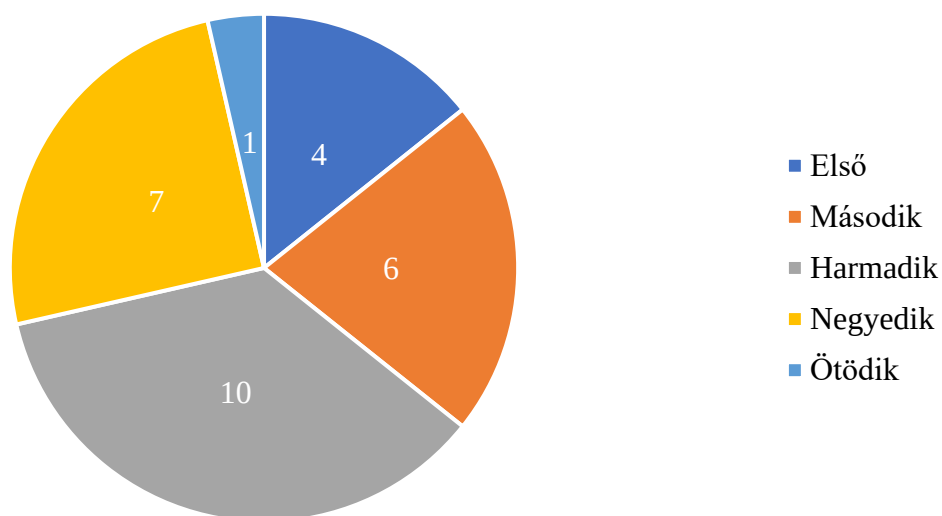
Iskola szintje	Iskola típusa	Város típusa
Általános iskola (Összesen 6 fő)	Állami fenntartású: 6 fő	Nagyváros/megyeszékhely: 3 fő Kisváros: 2 fő Község/falu: 1 fő
Középiskola (Összesen 7 fő)	Állami fenntartású: 2 fő Állami fenntartású + Két tanítási nyelvű: 1 fő Egyházi fenntartású: 1 fő Alapítvány (vagy egyesület) által működtetett: 3 fő	Nagyváros/megyeszékhely: 6 fő Kisváros: 1 fő
Általános- és középiskola (Összesen 3 fő)	Állami fenntartású: 2 fő Egyházi fenntartású: 1 fő	Nagyváros/megyeszékhely: 1 fő Kisváros: 1 fő Község/falu: 1 fő

10. ábra. Annak megoszlása, hogy a pedagógusok milyen típusú iskolában és milyen típusú városban tanítanak

5.3.3.2. A hallgatók

A kérdőívem kitöltői nagyrészt tanár szakos egyetemi hallgatók; 28 főből 23 fő nő és 5 fő férfi. Életkorukat tekintve a hallgatók több mint négyötöde (23 fő) a 20 és 25 év közötti korosztályba tartozik; 4 fő 20 év alatti és 1 fő 26 és 30 év közötti.

A tanár szakos hallgatók közül a legtöbben (10 fő) harmadéves hallgatók, 7 fő negyedéves, 6 fő másodéves, 4 fő elsőéves és 1 fő ötödik éve vesz részt a képzésben (lásd a 11. ábrát).



11. ábra. A hallgatók évfolyam szerinti megoszlása

Arra a kérdésre, hogy tanult-e szociolingvisztikát, 21 fő felelt igennel és 7 fő nemmel, arra a kérdésre pedig, hogy tervez-e a jövőben tanítani a többség – 26 fő – felelt igennel és csupán 2 fő felelt nemleges válasszal (lásd a 12. ábrát).

Tanult-e szociolingvisztikát?	Tervez-e tanítani?
21 fő igen	26 fő igen
7 fő nem	2 fő nem

12. ábra. A hallgatók szociolingvisztikai ismereteinek és a jövőbeli terveinek megoszlása

5.4. A vizsgálat eredményei

5.4.1. Az értékelési szempontok

Ahogy azt korábban kiemelttem és igyekeztem adatokkal is alátámasztani, az egyszerű és a komplex szövegben szókincs- és szintaxisbeli különbségek érhetők tetten. Az érvelő szöveg öt értékelési szempontjából (tartalom, szerkezet, stílus és szóhasználat, helyesírás, külalak és íráskép) tehát feltevésem szerint főképp két szempont értékelésében, a szöveg szerkezetében, valamint a stílus és szóhasználat pontozásában jelenhetnek meg jelentősebb eltérések a két szöveg között. Az egyszerű és komplex szöveg főbb tartalmi elemeiben ugyanis megegyeznek: az állásfoglalást követően mindkét szöveg felsorakoztat 3 érvet a műfenyő mellett és egyet ellene, illetve 1 érvet a hagyományos fenyő mellett és kettőt ellene. Ezzel mindkét szöveg eleget tett

az instrukcióban szereplő kitételnek, miszerint a szerzőnek érvelnie kellett az egyik mellett és a másik ellen legalább 2-2 érvel (lásd a 2. számú melléklet fogalmazásait). Saját tapasztalatra való utaslás is szerepel, azonban a komplex szövegben ez explicitebb módon kerül kifejtésre („Mi a családommal minden évben azt [a műfenyőt] választjuk.”), mint az egyszerű szövegben („A család műfenyőt állít.”).

Ennek következtében elméletben nem kellene nagy különbségnek mutatkoznia a két szöveg típus között a tartalom szempontjának értékelése során. Ki szeretné azonban térni két olyan tényezőre, amely véleményem szerint nincsen kellően kifejtve az értékelési útmutatóban: ez pedig a szöveg ötletessége és gondolatgazdagsága. Nem egyértelmű, mi értendő ezen terminusok alatt: ötletes lehet egy szöveg, ha innovatív, ha eredeti érveket fogalmaz meg, ha kreatív vagy szokatlan kifejezéseket (metaforákat, szójátékokat) alkalmaz gondolatainak kifejezésére, ha érdekes példákat vagy meglepő szófordulatokat alkalmaz. Ez azonban nincsen explicit kimondva, akár példákon keresztül, illetve hasonlóan kérdéses, mit takar a gondolatgazdagság: több szempont érvényesítése a fogalmazásban, árnyalt gondolatvezetés, nem csak tényszerű, de érzelmileg is hatásos a szöveg? Azért fontos ezeket a tényezőket tisztázni, hiszen ezeknek az értékelők általi szubjektív értelmezése szignifikáns módon befolyásolhatja a tartalom szempontjára adott pontszámokat. Ez pedig jelentősen ellehetetleníti az objektív értékelés célját.

Ami a helyesírás, illetve a külalak és íráskép szempontjait illeti, viszonylag egyértelműek a potenciális pontszámok. A komplex szöveg helyesírás tekintetében hibátlan, így érdemes a 2+1 pontra. Az egyszerű szöveg külalak és íráskép 1 pontos kritériumainak szintén eleget tesz, viszont található benne egy központosási (vessző)hiba, ami még belefér a szempontra adható maximális pontszám kitételébe. Ennek következtében az egyszerű szöveg elméletileg szintén megérdemli a 2+1 részpontszámot az említett két szempontra.

5.4.2. A kitöltők értékelései

5.4.2.1. Tartalom

A két szöveg közötti értékelésben, ahogyan azt feltételeztem, a tartalom szempontban jelentek meg a legnagyobb különbségek. A pedagógusok túlnyomó többsége (11 fő) a komplex szövegre az adható legtöbb pontszámot, vagyis 3 pontot adott, 5 fő viszont 2 ponttal értékelte azt (lásd a 13. ábrát). Azok, akik 2 ponttal értékelték a fogalmazás tartalmát, általában a kidolgozottságot és a gondolatgazdagság hiányát kritizálják: „1-2 gondolatot nem fejt ki teljesen, (...) kevés bővítményt használ”, „a szöveg tartalma nem mondható gondolatgazdagnak”, viszonylag

szűk a szóhasználat (egy korábbi szöveghez viszonyítva). Az egyik értékelő így fogalmaz: „Nagyon görcsös igyekezetet érzek a szövegből, a diák igyekszik szépen fogalmazni, emiatt viszont kevés ideje marad a munkára. Ez is egy sablonos, elvárásokat szem előtt tartó fogalmazás”.

Kitöltők	Tartalom (Max. 3p)		Szerkezet (Max. 3p)		Stílus, szó- használat (Max. 1p)		Helyesírás (Max. 2p)		Külsőalak, íráskép (Max. 1p)	
	K ⁶	E	K	E	K	E	K	E	K	E
Pedagógusok	3: 11	3: 1	3: 10	3: –	1: 15	1: 4	2: 13	2: 7	1: 16	1: 15
	2: 5	2: 3	2: 5	2: –	0: 1	0: 12	1: 3	1: 9	0: –	0: 1
	1: –	1: 10	1: 1	1: 7			0: –	0: –		
	0: –	0: 2	0: –	0: 9						
Hallgatók	3: 18	3: 3	3: 23	3: –	1: 28	1: 3	2: 28	2: 9	1: 28	1: 21
	2: 9	2: 4	2: 4	2: –	0: –	0: 25	1: –	1: 17	0: –	0: 7
	1: 1	1: 17	1: –	1: 7			0: –	0: 2		
	0: –	0: 4	0: 1	0: 21						

13. ábra. A pedagógusok és a hallgatók értékelései
a szempontok és szövegtípus szerint lebontva⁷

A hallgatók majdnem kétharmada szintén maximális pontszámmal értékelte a kidolgozott szöveget tartalmilag, 9 fő viszont 2, 1 fő pedig csupán 1 pontot adott rá (lásd a 13. ábrát). A 10 főből csupán 2 fő reflektál a tartami szempontra adott alacsonyabb pontszámra, akik a szóismétléseket és az érvek alacsony számát emelik ki. A többi kitöltő vagy nem említi meg a szempont szerinti hiányosságokat, vagy pont hangsúlyozzák, mennyire lényegre törő, jól és igényesen megfogalmazott, szofisztikáltabb kifejezéseket mozgósító a komplex szöveg. A tartalom szempontja 1 pontot adó hallgató azt hiányolja, hogy nehezen elkülöníthető, hogy a szöveg írója mikor érvel a műfenyő mellett, és mikor sorakoztat fel inkább a hagyományos fenyőkhöz kapcsolódó pozitívumokat. Javaslatára szerint érdemesebb lett volna ezeket szemléletesebben elkülöníteni, illetve kiemelni, hogy lehetett volna hosszabb a fogalmazás (ez a pedagógusok körében is kiemelésre került néhány kitöltőnél). Mindez azonban csupán fenntartásokkal tekinthető diszkriminatív attitűdnek, és inkább lehet a tapasztalat hiányának vagy a módszertan nem megfelelő ismeretének a következménye.

⁶ A 13., 14. és 15. ábrákban szereplő K betű a komplex, az E betű pedig az egyszerű szövegtípust jelöli.

⁷ A kettőspont előtt az adott/adható pontszámok szerepelnek, utána pedig annak a száma, hány fő adta az adott szöveget adott pontszám szerint.

Az egyszerű szöveg értékelése nagyobb megosztottságot mutat: a pedagógusok az adható pontszámok mindegyikével értékelték a fogalmazást: 1 fő 3, 3 fő 2, 10 fő 1 és 2 fő 0 pontot adott erre a szövegre (lásd a 13. ábrát). A legfeltűnőbb visszajelzést az a kitöltő adta, aki 3 ponttal értékelte az egyszerű szöveget: „Ügyesen megoldotta a feladatot. Nem beszél mellé, a lényegre tör. Nekem ez tetszik a legjobban. Gondolom, elege volt már a hosszú írásbeli feladat végén, minél hamarabb végezni akart.” Az értékelők tartalmi kitételekre vonatkozóan főleg a szegényes, szűk szókincset, a szóismétlések meglétét, a szövegkohéziós elemek hiányát és a kidolgozottságot hiányolták, habár többen is megemlítik, hogy az érvek száma viszonylag magas és megfelelnek a témának. Nyolc pedagógus (az értékelői csoport fele) az írásbeli értékelés során nem szól a szöveg tartalmi hiányosságairól, inkább a szerkezeti szempontban felsorolt tételeket hangsúlyozzák (ezzel szemben viszont csak két ilyen kitöltő adott a tartalom szempontja 1-nél nagyobb pontot).

A hallgatók túlnyomó többsége, pontosabban 17 fő 1 ponttal értékelte az egyszerű szöveget tartalmi szempontból, 4 fő pedig 2 pontot adott (lásd a 13. ábrát). A leggyakrabban előforduló, tartalmat érintő írásbeli észrevételek a gondolatok kifejtetlenségét, a „tartalmi rövideket”, a szövegkohéziós elemek hiányát, a tömör, egyszerű fogalmazást, továbbá a szóismétléseket ismerteti a pontozás alátámasztása gyanánt. A tanár szakos hallgatók között is előfordult azonban olyan kitöltő, aki vagy maximális (3) pontszámot (3 fő) vagy 0 pontot adott (4 fő) a tartalomra. Azok, akik 3 ponttal értékelték az egyszerű szöveg tartalmi szempontját, kiemelik, hogy a fogalmazás megfelel a feladatkiírásban szereplő elvárásoknak, tehát szerepel a szövegben a 2-2 érv. Ezzel ellentétben érdemes megfigyelni a 0 ponttal értékelők írásbeli visszajelzéseit, akik szerint a szöveg nem felel meg a feladat utasításainak, mivel a szerző nem értelmezte a feladat utasításait.

A komplex szöveggel szemben az egyszerű szöveg írásbeli értékelései tükrözik némi diszkriminatív attitűdöt, hiszen a szerkezetből és a stílusból adódó hiányosságok hatással voltak a tartalmi szempont értékelésére. A szöveges vélemények általában a szöveg szerkezetét kritizálták, jóval ritkábban fordult elő, hogy ezekben a tartalom került volna kifejtésre. Azonban mikor szó esik róla, a visszajelzések között nagy megosztottság érhető tetten, mely a szempontokra adott pontszámokban is realizálódik.

5.4.2.2. Szerkezet, valamint stílus és szóhasználat

A 13. ábra jól szemlélteti, hogy a két szöveg közötti különbség ebben a két szempontban összpontosul. Nem térnék ki részletesen a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók értékelésére a szerkezet, valamint a stílus és szóhasználat tekintetében, hiszen az értékelésbeli különbségek

a szövegpárok között evidens, ahogyan azt jómagam is bemutatni igyekeztem az 5.4.1. pontban. Néhány érdekes jelenséget azonban mégis szeretnék megemlíteni. Azok a pedagógusok, akik 2 ponttal értékelték a komplex szöveget szerkezetileg, az írásbeli visszajelzés során a bekezdések közötti sorkihagyások meglétét emelték ki, ami viszont tételként nem szerepel az értékelési útmutatóban. Az a pedagógus, aki 1 ponttal értékelte a szerkezetet, a szempontra vonatkozó konkrét észrevételt nem hagyott, csupán annyit, hogy görcsös igyekezet érződik a szövegből és a fogalmazás sablonosan igyekszik az elvárásoknak megfelelni (a pontos idézet megtalálható az előző pontban). A hallgatók dominánsan (23 fő) maximális ponttal értékelték a komplex szöveg szerkezetét, 4 fő pedig csupán 1 pontot vont le belőle, 1 kitöltő viszont 0 pontot adott rá. A hallgató azzal magyarázza a pontszámot, hogy „szerkezeti felosztásban nem kell kihagynia egy-egy sort a bekezdések között”.

Stílus és szóhasználat tekintetében a komplex szöveg értékelése nem mutat nagy különbségeket: egy fő kivételével az összes pedagógus, illetve a hallgatók mindannyian maximális pontszámmal értékelték a fogalmazást. Az egyszerű szövegnél viszont minimális eltérés tapasztalható: a pedagógusok negyede, a 28 hallgatók közül pedig 3 fő értékelte a maximális 1 ponttal a fogalmazást, a többi kitöltő 0 pontot adott a szövegére.

5.4.2.3. Helyesírás, valamint külalak és íráskép

Ahogyan arra korábban utaltam, a helyesírás, illetve a külalak és íráskép szempontjainak tekintetében igyekeztem mindkét szövegtípusnál minimalizálni a hibalehetőségeket: a komplex szöveg mindkét aspektusban hibátlannak tekinthető, az egyszerű szöveg pedig egy központosági hibán kívül (ami az értékelési segédlet szerint belefér a maximálisan adható pontszámomba) szintén hibamentes. Ennek ellenére jelentős különbségek érthetőek tetten a pontozásban mindkét értékelői csoportnál, jellemzően az egyszerű szöveg esetében.

A komplex szöveg helyesírását a hallgatók mindegyike maximális (2) pontszámmal értékelte, a pedagógusok közül pedig hárman vontak le 1 pontot az erre a szempontra adható pontokból (lásd a 13. ábrát). Közülük csupán egy fő említ a helyesírásra irányuló írásbeli véleményt: „a tanuló szép külalakkal, kisebb helyesírási, javítási hibákkal dolgozott”. Az egyszerű szöveg helyesírását a pedagógusok több, mint fele 1 ponttal értékelte, közülük viszont csupán 2 fő tért ki az írásbeli értékelésük során erre a szempontra: mindketten a központosági (vessző)hibát hangsúlyozzák.

A hallgatók körében ennél is nagyobb megosztottság figyelhető meg: csupán a kitöltők harmada (9 fő) adott 2 pontot a helyesírásra, a többség (17 fő) 1 ponttal, 2 fő pedig 0 ponttal értékelte az egyszerű szöveg helyesírását (lásd a 13. ábrát). Az összes hallgató közül 3 fő utalt a

szöveg helyesírására a szöveges véleményezésben (mindkét kitöltő 1 pontot adott rá). A komplex szöveg külalak és íráskép szempontjának értékelésekor fordult elő a legnagyobb egyetértés a kitöltők között: mindkét értékelési csoport a maximális pontszámmal értékelte a komplex fogalmazást (lásd a 13. ábrát). A pedagógusok majdnem mindegyike az egyszerű szöveg külalakját és írásképét is 1 ponttal értékelte, csupán 1 fő adott rá 0 pontot (erre azonban írásban nem reflektál). A hallgatók jelentős többsége (21 fő) szintén maximális pontszámot adott erre az értékelési szempontra, 7 fő viszont 0 ponttal értékelt (lásd a 13. ábrát), amit közülük írásban csak egy fő emelt ki („a külalak nem lett tökéletes”).

5.4.3. A kitöltők értékítéletei a szövegeket alkotó diákokkal kapcsolatban

Az értékelő füzetben a kitöltőknek egy ötfokú skálán kellett jelölniük (melyben az 5 jelölte azt, hogy a kitöltő maximálisan egyetért a szöveget alkotó tanulóra vonatkozó állítással, az 1 pedig azt, hogy egyáltalán nem), mennyire értenek egyet az adott szöveget alkotó diákkal kapcsolatos állításokkal, melyek a következők voltak: (I.) *A tanuló jó magaviseletű diák.* (II.) *A tanuló az osztály legjobb tanulói közé tartozik.* (III.) *A tanuló szereti a magyar nyelv tantárgyat.* (IV.) *A tanuló érti a magyar nyelv tantárgyat.* (V.) *A tanuló egy jó gondolkodású diák.* A két szöveget alkotó tanulók személyiségére vonatkozó állítások kapcsán az figyelhető meg, hogy a komplex szöveget alkotó diákat mindkét adatkezelő csoport tagjai dominánsan jó magaviseletű diáknak tartják (lásd a 14. ábrát), míg az egyszerű szöveggel kapcsolatban a pedagógusok leg többje közepes mértékben vagy alig, a hallgatók pedig javarészt közepes mértékben értenek egyet az I. állítással. A tanulók tanulmányaival kapcsolatban az vehető észre, hogy a legtöbb pedagógus és hallgató az osztály legjobb tanulói közé sorolja a komplex szöveget alkotó diákat, vagy többnyire jó tanulónak vélik, az egyszerű fogalmazás szerzőjét viszont a pedagógusok közepes vagy elégséges tanulónak tartják, a hallgatók pedig többnyire elégséges vagy elégtelen tanulmányi eredményt tulajdonítanak a diáknak. A pedagógusok és a tanár szakos hallgatók is leginkább jó gondolkodású tanulónak ítélik meg a komplex szöveget alkotó diákat, az egyszerű szöveget produkáló tanulóval kapcsolatban viszont mindkét értékelői csoport többnyire közepes mértékben vagy alig értett egyet azzal az állítással, hogy ez a diák jó gondolkodású.

A magyar nyelv tantárgyhoz való viszonytal kapcsolatos (III-IV.) kérdésekre adott válaszok hasonló tendenciákat mutatnak: a pedagógusok nagyobb része a komplex szöveget alkotó diákkal kapcsolatban többnyire vagy teljes mértékben egyet értenek azzal, hogy a tanuló szereti a tantárgyat, míg az egyszerű szöveget író diák szerintük közepes mértékben vagy alig kedveli azt. Képességek tekintetében a kitöltők többsége úgy véli, az előbbi tanuló teljes mértékben

vagy többnyire érti a magyar nyelv tantárgyat, az utóbbi pedig a pedagógusok többsége szerint közepes mértékben, a hallgatók domináns többsége szerint pedig alig vagy közepesen érti azt.

A pedagógusok közül, szövegtípustól függetlenül minden állításra jutott legalább kettő, legfeljebb három fő, akik egyáltalán nem értettek egyet vele (tehát a skálán 1-essel jelölték a tanulóra vonatkozó adott állítást). Ez az attitűd leginkább középiskolai tanárokat jellemez. A hallgatók között észrevehető, hogy a komplex szöveget alkotó diákokkal kapcsolatos állításokra általában pozitívabban reagáltak, mint a pedagógusok; erre a tanulóra vonatkozó állításokat 1 eset kivételével (lásd a III. oszlop adatait) legalább 3 ponttal értékelték, tehát minden állítással átlagosan legalább közepes mértékben, dominánsan teljes mértékben egyetértettek. Míg a pedagógusok az egyszerű szöveget létrehozó diák kapcsán egyik állítással sem értettek egyet teljes mértékben (tehát értékelték az állítást 5 ponttal), a hallgatók között akadtak olyanok, akik így tettek. Kijelenthető tehát, hogy csupán a szövegek alapján jelentős különbségek vehetők észre az értékelők attitűdjeiben az azokat alkotó diákok személyisége kapcsán. Ha a tanuló szövegalkotásának komplexitása alacsony, őt kevésbé jó magatartásúnak és tanulmányai tekintetében kevésbé eredményes diáknak tartják az értékelők.

	I.		II.		III.		IV.		V.	
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
Pedagógusok	5: 13	5: –	5: 10	5: –	5: 6	5: –	5: 9	5: –	5: 10	5: –
	4: 1	4: 3	4: 4	4: 1	4: 8	4: 1	4: 4	4: 1	4: 3	4: 2
	3: –	3: 7	3: –	3: 7	3: –	3: 5	3: 1	3: 8	3: 1	3: 8
	2: –	2: 4	2: –	2: 5	2: –	2: 7	2: –	2: 5	2: –	2: 4
	1: 2	1: 2	1: 2	1: 3	1: 2	1: 3	1: 2	1: 2	1: 2	1: 2
Hallgatók	5: 20	5: 2	5: 15	5: 1	5: 13	5: 2	5: 16	5: 2	5: 21	5: 2
	4: 7	4: 4	4: 11	4: 1	4: 10	4: –	4: 11	4: –	4: 6	4: 3
	3: 1	3: 13	3: 2	3: 6	3: 4	3: 9	3: 1	3: 9	3: 1	3: 15
	2: –	2: 5	2: –	2: 12	2: 1	2: 9	2: –	2: 12	2: –	2: 5
	1: –	1: 4	1: –	1: 8	1: –	1: 8	1: –	1: 5	1: –	1: 3

14. ábra. A tanulóra vonatkozó értékítéletek⁸

A továbbtanulást érintő kérdésre adott kitöltői válaszokat a 15. ábra szemlélteti. A komplex szöveget író tanuló a kitöltők nagyobb része szerint gimnáziumban, egyes kitöltők pedig úgy vélik, szakgimnáziumban, két tanítási nyelvű gimnáziumban vagy nemzetközi gimnáziumban

⁸ A kettőspont előtt skála értékei szerepelnek, utána pedig annak a száma, hány fő ítélte az adott állítást adott skálaérték szerint igaznak.

tervez továbbtanulni (lásd a 15. ábrát). A pedagógusok részéről 1 fő úgy véli, ennek megítélésére kevés információ áll a rendelkezésére, egy fő pedig „Nem tudom” válasszal élt (ezen kitöltők a véleményüket az értékelőlap Egyéb válasz szövegmezőjébe rögzítették). Az egyszerű szöveg szerzője a kitöltők túlnyomó többségében szakközépiskolába tervez jelentkezni, de ezen kívül megjelenik a lehetőségek között a szakgimnázium, illetve a hallgatók között a gimnázium is. Ugyanez a helyzet a pedagógusok és a tanár szakos hallgatók javasolt továbbtanulási perspektívájának terén is: a legtöbb kitöltő a szakközépiskolát javasolja a diáknak, néhányan a szakgimnáziumot javasolják, továbbá itt már a pedagógusok között is megjelenik a gimnázium, mint javasolt továbbtanulási intézmény.

	A tanuló milyen típusú intézménybe tervez jelentkezni?		A tanulónak milyen típusú intézménybe lenne érdemes jelentkeznie?	
	K	E	K	E
Pedagógusok	SZKGIMN (2) GIMN (11) KÉTTAN (1) Ehhez kevés az információm (1) Nem tudom (1)	SZKGIMN (3) SZKKÖZ (11) Ehhez kevés az információm (1) Nem tudom (1)	GIMN (12) SZKGIMN (2) KÉTTAN (1) Ehhez kevés az információm (1)	GIMN (1) SZKGIMN (3) SZKKÖZ (11) Ehhez kevés az információm (1)
Hallgatók	GIMN (18) SZKGIMN (2) KÉTTAN (6) NEMZGIM (2)	GIMN (4) SZKGIMN (9) SZKKÖZ (15)	GIMN (16) KÉTTAN (8) NEMZGIM (4)	GIMN (3) SZKKÖZ (16) SZKGIMN (9)

15. ábra. Az egyszerű és a komplex szöveget alkotó tanulók továbbtanulásának megítélése⁹

5.5. Az eredmények értelmezése a hipotézisek tekintetében

A kutatásom eredményei alátámasztják vizsgálatom elején megfogalmazott legfontosabb (1) hipotézisemet, miszerint a nyelvi diszkriminációra való hajlam megjelenik a pedagógiai értékelésben írásbeli feladatok esetében is. Az egyszerűnek tekintett szöveg értékelése során a

⁹ A rövidítések feloldása: a GIMN a gimnáziumot, a SZKGIMN a szakgimnáziumot, a KÉTTAN a két tanítási nyelvű gimnáziumot, a NEMZGIM a nemzetközi gimnáziumot, a SZKKÖZ a szakközépiskolát, illetve a SZKGIMN a szakgimnáziumot jelöli.

nyelvi igényességben megjelenő komplexitásdeficit olyan szempontokat is befolyásolt, amelyek kívül esnek ennek értékelésén (markánsan a külalak és íráskép, illetve a helyesírás aspektusában, illetve mérsékelten a tartalom szempontjánál).

Második hipotézisem a tanár szakos hallgatók értékelésével kapcsolatban nem igazolódott be, hiszen a vizsgált értékelési csoportban csupán korlátozott módon jelent meg a második feltevésben megfogalmazott differenciálás igénye; a hallgatókat a pedagógusokhoz hasonlóan nagy mértékben befolyásolta a nyelvi igényesség, amely a pontozásban – főképp a helyesírás, illetve a külalak és íráskép szempontjaiban – végül szignifikánsan megjelent.

A harmadik hipotézisem a tanári értékelés kapcsán ennek értelmében részben beigazolódott, hiszen a diszkriminatív attitűd a pedagógusok értékelésében is tetten érhető; ez viszont nem összevethető a tanár szakos hallgatók értékelésével az adatközlői csoportok létszámbeli különbségéből adódóan.

Fontos megemlíteni azonban, hogy az értékelés során mindkét típusú adatközlő (pedagógusok és hallgatók) esetében előfordult, hogy a kitöltők egy adott értékelési szempontra adott pontszámainak értéke drasztikusan eltért egymástól. Ennek egyik potenciális indoka gyökerezhet a korábban említett értékelési útmutatóban található homályos vagy kidolgozatlan alponatokban. Felvetendő azonban annak is a kérdése, hogy az értékelőfelülethez csatolt útmutatót használták-e a kitöltők: a pedagógusok esetében az is feltételezhető, hogy az évek alatt kialakított saját értékelési rendszerüket és szempontjaikat érvényesítették a kitöltés során. Ez azonban az alapanyag, azaz a helyi diákok általános szintjéhez is mindig igazodik, egy központi felvételi eljárás során azonban pont az objektív, összemérhető értékelés lenne a cél.

Ahogy arra JUHÁSZ MILÁN is rámutat, az írásbeli produktumok értékelését számos egyéb tényező is befolyásolhatja. Az értékelés megbízhatósága függhet „a különféle skálapontok egyértelmű definiálásától, a bíráló pedagógus szigorúságától, a bíráló gondolkodásának kulturális meghatározottságától, személyiségjegyeitől, tulajdonságaitól, a szövegalkotásra vonatkozó tudásától és az ez alapján kialakított elvárásaitól, de attól is, hogy milyen értékelési szempontrendszert használ, és ezt hogyan értelmezi” (2021: 25). Az iskolákban jelenlévő szövegalkotás értékelése általában két részképességet vizsgál: a fogalmi kidolgozást és a nyelvi konvenciók ismeretét, a jelenleg alkalmazott javítási-értékelési útmutatók pedig a klasszikus hármas felosztást (tartalom, szerkezet, nyelvi megformáltság) követve adnak iránymutatást az írásbeli feladatok értékeléséhez. Ezen szempontokat figyelembe véve a pedagógusok jellemzően holisztikus módon értékelhetnek, viszont számos nemzetközi és magyar vizsgálatban jóval részletesebb kritériumrendszerek jelentek meg, utat nyitva az analitikusabb értékelés megvalósulásához (JUHÁSZ 2021). Hasonló szempontsorok a közoktatásba való integrálásával hozzá lehetne járulni

az értékelés során megjelenő diszkriminatív attitűd csökkentéséhez, valamint elő lehetne segíteni az objektivitás érvényesülését és a tudatosabb értékelési folyamat létrejöttét.

6. Összegzés, kitekintés

A vizsgálatom legfontosabb feltételezése, miszerint a nyelvi előítéletesség problémája a nyelvi komplexitással kapcsolatban nemcsak a szóbeli, hanem az írásbeli feleletek kapcsán is jelen van, beigazolódott. Az egyszerű szöveg értékelése során azon hallgatók között volt tetten érhető diszkriminatív attitűd, akik még nem tanultak szociolingvisztikát: ebbe a csoportba hét fő tartozik (lásd a 12. ábrát) közöttük 5 esetben figyelhető meg efféle tendencia. Ez azonban a vizsgálati alanyok alacsony létszámát tekintve fenntartásokkal kezelhető ok-okozati viszonyban. Jelentős észrevétel azonban, hogy legintenzívebben azok között érvényesült a lingvicizmusra való hajlam (pedagógusok és tanár szakos hallgatók körében egyaránt), akik értékelés során a szövegek szerkezeti tényezőit tekintik a fogalmazásértékelés legfontosabb aspektusának.

Fontos viszont kiemelni, hogy az általam végzett kutatás kismintás vizsgálatnak minősíthető, hiszen limitált számú adatközlő értékelésén alapulnak, így eredményeim nem tekinthetők reprezentatívnak. Ugyanakkor véleményem szerint érdemes a problémával tovább foglalkozni nagyobb mintával és több értékelő alannal, strukturált vagy félig strukturált mélyinterjúk elvégzésével, melynek során árnyaltabb képet kaphatunk a pedagógusok írásbeli értékelések során megjelenő ideológiai és szakmódszertani tendenciáiról.

Érdemes lehet továbbá számos más tantárgy esetében is vizsgálni a témát; érdekes kutatási alap lehet a nyelvi diszkriminatív attitűdöt természettudományos tárgyak írásbeli szövegeiben vizsgálni vagy további, életszerű (rendszeresen előforduló, illetve kidolgozott értékelési útmutatót tartalmazó) feladathelyzetben hasonló kutatást végezni, például az érettségi feladat esszéalkotó feladatainál (akár történelem tantárgyból vagy idegen nyelvi tárgyak kapcsán). Ezáltal tovább lehetne bővíteni a nyelvi előítéletesség jelenségével kapcsolatos vizsgálatokat és annak az írásbeli produktumok értékelése során való prominens megjelenési formáit.

Irodalom

- BERNSTEIN, BASIL 1975. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: PAP MÁRIA–SZÉPE GYÖRGY szerk., *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Budapest, Gondolat. 393–434.
- BERNSTEIN, BASIL 1996. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: MELEG CSILLA szerk., *Iskola és társadalom I. (Szöveggyűjtemény)*. Pécs, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. 131–151.
- BORONKAI DÓRA 2005. Családi diskurzusok szókészlet- és mondattani elemzése. *Képzés és gyakorlat* 3/2: 28–35.
- DEME LÁSZLÓ 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- DROŹDŹOWICZ, ANNA–PELED, YAEL 2024. The complexities of linguistic discrimination. *Philosophical Psychology* 37/6: 1459–1482.
- FLETCHER, PAUL 1985. *A child's learning of English*. Oxford, Blackwell.
- HELTAI JÁNOS IMRE 2017. A nyelvi hátrányos helyzet paradigmájának kritikája: zombik az iskolában. In: BENŐ ATTILA–FAZAKAS NOÉMI szerk., *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia*. Kolozsvár, Erdélyi Múzeum-Egyesület. 110–121.
- JÁNK ISTVÁN 2017. Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában: A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle* 27: 27–47.
- JÁNK ISTVÁN 2018. *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben: Négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei*. Disszertáció. (Kézirat.) Nyitra.
- JUHÁSZ MILÁN 2021. Az érvelő esszé értékelési szempontjainak megítélése pályakezdő és gyakorlott pedagógusok által. *Anyanyelv-pedagógia* 16/1: 23–39.
- JUHÁSZ MILÁN 2022. A lingvicizmus megjelenése az iskolai fogalmazásértékelésben. *Anyanyelv-pedagógia* 15/1: 112–115.
- KISS JENŐ 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Könyvkiadó.
- KISS JENŐ 1999. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr* 123: 373–381.

- N. KOLLÁR KATALIN 2017. Amikor nem a gyerekkel van a baj.... Megváltoztathatatlan adottságok és az iskola elvárásainak hatása. In: N. KOLLÁR KATALIN–SZABÓ ÉVA szerk., *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 3.* Budapest, Osiris. 340–353.
- KONTRA MIKLÓS 2005. Mi a lingvicizmus, és mit lehet ellene tenni? In: GÁBRITY MOLNÁR IRÉN–MIRNICS ZSUZSA szerk., *Közérzeti barangoló. Műhely- és előadás-tanulmányok.* Szabadka, Magyarságkutató Tudományos Társaság. 175–202.
- KONTRA MIKLÓS 2006. A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In: SIPŐCZ KATALIN–SZEVE RÉNYI SÁNDOR szerk., *Elmélkedések nyelvekről, népekről és a profán medvéről. Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére.* Szeged, SzTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék. 83–106.
- KOVÁCS EDINA 2014. A tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeinek társadalmi nemi sajátosságai. *Anyanyelv-pedagógia 2:* 35–47.
- KOŽÍK DIANA 2004a. A nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok a szlovákiai magyar pedagógusok néhány csoportjában. In: LANSTYÁK ISTVÁN–MENYHÁRT JÓZSEF szerk., *Tanulmányok a kétnyelvűségről 2.* Pozsony, Kalligram. 93–124.
- KOŽÍK DIANA 2004b. Nyelvjárási attitűdök a szenci és környékbeli pedagógusok körében. In: P. LAKATOS ILONA–T. KÁROLYI MARGIT szerk., *Nyelvvesztés, nyelvjárásvesztés, nyelvcseré.* Budapest, Tinta. 50–58.
- MAHBOOB, AHMAR–SZENES, ESZTER 2010. Linguicism and Racism in Assessment Practices in Higher Education. *Linguistics and the Human Sciences 3/3:* 325–354.
- NAGY ZOLTÁN 2014. Anyanyelv és oktatáskutatás. Tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjei. In: CEGLEDI TÍMEA–GÁL ATTILA–NAGY ZOLTÁN szerk., *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére.* Debrecen, CHERD-Hungary. 131–140.
- ÓDRY ÁGNES 2009. „Mindenképpen az anyanyelve a legfontosabb...”: Kisebbségi magyar pedagógusok és az anyanyelvvel kapcsolatos ideológiák. In: BORBÉLY ANNA–VANČONÉ KREMMER ILDIKÓ–HATTYÁR HELGA szerk., *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia.* Budapest, Tinta. 443–447.
- PAPP FERENC 1961. A stíloselemzés egy mennyiségi mutatókra épített módszere. *Filológiai Közlöny 7/1–2:* 69–85.

- PRESINSZKY KÁROLY 2009. Nyelvi attitűdök vizsgálata nyitrai magyar egyetemisták körében. In: BORBÉLY ANNA–VANČONÉ KREMMER ILDIKÓ–HATTYÁR HELGA szerk., *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia*. Budapest, Tinta. 207–214.
- RÉGER ZITA 2002. *Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Második kiadás. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet.
- RICHARDS, BRIAN 1987. Type/Token Ratios: what do they really tell us? *Journal of Child Language* 14/2: 201–209.
- SÁNDOR ANNA 2009. A nyelvjárási attitűd vizsgálata a nyitrai magyar szakos egyetemisták körében. In: BORBÉLY ANNA–VANČONÉ KREMMER ILDIKÓ–HATTYÁR HELGA szerk., *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia*. Budapest, Tinta. 199–206.
- SÁNDOR KLÁRA–PLÉH CSABA–LANGMAN JULIET 1998. Egy magyarországi „ügynökvizsgálat” tanulságai. *Valóság: Társadalomtudományi Közöny* 1998/8: 27–40.
- TALLÁROM RÉKA 2023a. Magyar szakos egyetemi hallgatók nyelvi előítéletességének vizsgálata. Az egyetemi képzés hatásának elemzése. In: DOBI EDIT szerk., *Juvenilia X. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*. Debrecen, Printart Kft. 218–232.
- TALLÁROM RÉKA 2023b. *Magyar szakos egyetemi hallgatók nyelvi előítéletességének vizsgálata*. Országos tudományos diákköri dolgozat. (Kézirat.) Debrecen.
- TÜCSÖK DOROTTYA 2019. Tanárképzésben részt vevő hallgatók nyelvi ideológiái: a (nyelvi) másság konstruálódása. *Anyanyelv-pedagógia* 11/2: 5–15.
- WARDAUGH, RONALD 1995. *Szociolingvisztika*. Budapest, Osiris.
- YOUMANS, GILBERT 1990. Measuring Lexical Style and Competence: The Type-Token Vocabulary Curve. *Style* 24/4: 584–599.
- ZOLLER MELINDA 2013. Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. *Magiszter* 11/2: 95–106.

Mellékletek

A dolgozatot az alábbi mellékletek egészítik ki:

1. számú melléklet: Az online kérdőív
2. számú melléklet: A kérdőívben szereplő érvelő szövegek
3. számú melléklet: Az érvelő szöveg értékelésének szempontjai
4. számú melléklet: A kitöltők egyéb, a dolgozatban nem említett szociometriai adatai