

Jánk István<sup>1</sup>

## Nyelvi attitűd és nyelvi megkülönböztetés erdélyi magyartanároknál

### Kivonat

Általánosságban a magyar oktatási rendszer (a határon túli területeket is beleértve) nem tartozik Európa legjobbjai közé. Ezt különféle tesztek, vizsgálatok (pl. PISA) eredményeiből láthatjuk, ahogy azt is, hogy nagyon sok tehetséges gyereket nagyon korán elveszít a társadalmunk. Ennek egyik legfőbb oka, hogy az iskola, azon belül a pedagógus nem igazán tudja kezelni a tanulók között fennálló különbségeket, különösen, ha azok nyelvi eredetűek. Ez szoros összefüggésben áll a pedagógusok által végzett mérési-értékelési tevékenységekkel, eljárásokkal, ugyanis azokat számos tényező befolyásolja és torzítja. Az ilyen esetekben a legsúlyosabb probléma, hogy az értékelés nem a mérni kívánt tudást tükrözi vissza (azaz nem valid), hanem a pedagógus erről a tudásról alkotott részben vagy teljes egészében fiktív elképzelését. Ennek egyik jellemző altípusa, amikor a tanár – általában tudtán kívül – a számonkért tananyag helyett a tanuló nyelvi képességeit méri és értékeli, így nyelvi alapon előnyös vagy hátrányos helyzetbe hozza a tanulókat különféle nyelvi jegyek, jellegzetességek mentén. A tanulmány egy nyelvi diszkriminációt vizsgáló, négy ország és több mint 500 magyar szakos tanár bevonásával készült kutatás romániai részeredményeiről kíván számot adni. Az eredmények – ahogy a többi részmintá (Ukrajna, Magyarország és Szlovákia) esetében is – azt bizonyítják, hogy a vizsgált tanárok nyelvi attitűdje nagymértékben meghatározza az általuk végzett pedagógiai értékelést.

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

### Abstract. Attitudes and Discrimination Related to Language Use Among Hungarian Teachers from Transylvania

Teaching Hungarian to native speakers in Romania is not without problems, similarly to the situation in Hungary. There are many language-related issues in this area. The problem which I deal with is highly relevant especially for education and linguistics. The paper presents the findings of a study of language discrimination in four countries (Hungary, Slovakia, Ukraine and Romania), highlighting the results of Transylvania. The study focused on how prejudiced the practicing teachers and teacher trainees of Hungarian language in Romania 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.

**Keywords:** linguistic discrimination, linguistic bias, Hungarian teachers, dialects, Transylvania

<sup>1</sup> A szerző az Eszterházy Károly Egyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék oktatója. E-mail: jank.istvan@uni-eszterhazy.hu

### **Cikkre való hivatkozás / How to cite this article**

Jánk, István (2019). Nyelvi attitűd és nyelvi megkülönböztetés erdélyi magyartanároknál. *Erdélyi Társadalom*, 17(2), 177–190. <https://doi.org/10.17177/77171.236>

A tanulmány ingyenesen letölthető a CEEOL-ról: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=928> és a GESIS adatbázisából: <http://www.da-ra.de/dara/search?lang=en&mdleng=en>.

## **I. ÉLMÉLETI HÁTTÉR**

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

A dolgozat az előbbieken említett problémakört a jelenség nyelvi oldaláról vizsgálja, így a központi fogalmai közé a nyelvi alapú diszkrimináció (más néven lingvicizmus), nyelvi hátrány, valamint a nyelvi előítéletesség tartoznak. E három fogalom szorosan összekapcsolódik ugyan, ám elméleti szétválasztásuk jelen munka esetében erősen indokolt. A továbbiakban e terminust meghatározást úgy szándékozom bemutatni, hogy a közöttük lévő összefüggéseket is nyilvánvalóvá tegyem.

A nyelvi diszkrimináció a nyelvi alapon meghatározott, emberek, embercsoportok közötti diszkrimináció, vagyis a beszélőknek a nyelvhasználatuk, nyelvváltozatuk alapján történő hátrányos vagy előnyös megkülönböztetése a gyakorlatban (Kontra, 2005; Skutnabb-Kangas, 1997). A lingvicizmus számtalan közegben és helyzetben előfordul, méghozzá úgy, hogy az a személy, aki nyelvi megkülönböztetésben részesít másokat, gyakran nincs is tudatában ennek (vö. pl. Szabó, 2012). Ezen számtalan közeg közül az egyik legjelentősebb az iskola, ahol a diszkrimináció elsődleges legitimálója, illetve aktív részese a pedagógus.

Ha a tanuló nem ismeri jól az adott nyelvváltozatot, akkor nehézségekbe ütközik elsősorban az értés és problémamegoldás területén (pl. az instrukciók, utasítások vagy pusztán a közölt tananyagelemek vonatkozásában). Ilyen esetekben nyelvi hátrányról beszélhetünk, ami szocio-lingvisztikai értelemben olyan, az egyéni verbális repertoárból eredő, külső (társadalmi-kulturális és szocializációs) okokból származó kommunikációs problémát, ismerethiányt vagy (a többségi társadalom számára normaként funkcionáló, elvárt nyelvhasználatához képest) eltérést jelent, amely gátolja a tudáselsajátítást, a személyiségfejlődést, az érvényesülést vagy éppen a sikeres problémamegoldást (vö. Jánk, 2019b: 33). Ha ezt figyelmen kívül hagyjuk, a nyelvi hátrány nyelvi alapú diszkriminációhoz vezet, ami által és azzal párhuzamosan a tanulók közötti társadalmi és nyelvi különbségek tovább fokozódnak, élesednek.

A nyelvi hátrány azonban nem feltétlen von maga után nyelvi alapú diszkriminációt, „csupán” előfeltétele, lehetséges alapja annak, ugyanúgy ahogy a nyelvi előítéleteknek, sztereotípiáknak (vö. Giddens, 2008: 380–385). Ez utóbbi szoros összefüggésben áll a nyelvi attitűdökkel, ami az embereknek a nyelvekkel, nyelvváltozatokkal szembeni beállítottságát, az azokhoz

való viszonyulását, vélekedését jelöli, vagyis hogy egy adott nyelvre, nyelvváltozatra milyen módon – mennyire kedvezően, pozitívan/kedvezőtlenül, negatívan – reagálnak a nyelvhasználók (Kiss, 1995: 135). Összességében tehát a nyelvi hátrány egyfajta nyelvi másság, ismerethiány, ami gátolja az érvényesülést és problémamegoldást, míg a nyelvi előítélet az ehhez (is) kapcsolódó belső (többnyire negatív) attitűd, beállítódás, vélekedés, a nyelvi diszkrimináció pedig az ezek alapján történő kifelé történő megnyilvánulás.

A lingvicizmus a pedagógiai folyamatokban többféleképpen is megvalósulhat. Amennyiben a nyelvi alapon történő diszkriminációt a pedagógus értékelésére vonatkoztatjuk, kétféle esetet különíthetünk el: az iskolai teljesítményt explicit és implicit módon befolyásoló nyelvi diszkriminációt. Az előbbi esetben a pedagógus nyelvi tényezőket (pl. tanuló által használt kifejezések, stílus, megfogalmazás) tudatosan beleszámít az értékelésébe, ami két dolog miatt jelent problémát. Az egyik az eltérő nyelvi repertoár (nyelvi források összessége): minél jelentősebb a különbség a pedagógus és a diák nyelvi repertoárjában, annál nagyobb hátrányból indul a tanuló. A másik, hogy abban az esetben, ha az értékelés nyelvi szempontjai a tanuló számára nem tudatosultak vagy nem világosak, akkor az értékelés validitása (érvényessége) sérül: nem azt méri és értékeli a pedagógus, amit eredetileg szándékozik.

Feltehetően jóval gyakoribb, amikor a nyelvi diszkrimináció implicit módon van jelen a pedagógus értékelésében (vö. Bradley & Corwyn, 2002). Ebben az esetben a nyelvi tényezők rejtett háttértényezőként torzítják az értékelést: a nyelvhasználat módja különböző, a tanuló tudásáról és az egész személyiségéről kreált (elő)feltevések (pl. értelmi képességről, felkészültségről, szorgalmáról) alapját képezi, és ez fogja a pedagógus értékelését tudattalanul befolyásolni. Ez szintén azzal jár, hogy a tanuló valódi tudását, felkészültségét jó eséllyel nem tükrözi vissza az értékelés.

A magyar pedagógiai gyakorlatban a szóbeli felelés és feleltetés az egyik legjellemzőbb módja a tantárgyi felkészültségről való számadásnak, azaz a pedagógiai mérés-értékelésnek. Azonban a pedagógus ilyen esetekben – általában tudtán kívül – az értékelés lehető legszubjektívebb módját választja, ugyanis a fentiekben felsorolt, az osztályzás megbízhatatlanságát megalapozó tényezők a pedagógiai értékelés ezen módjánál érvényesülnek a legerőteljesebben. Ebben nem csekély szerep jut az efféle mérési-értékelési gyakorlat markáns nyelvi determináltságának. Nemcsak a tanár részéről jelenik meg a szóbeli felelés szubjektivizmusának hátterében a nyelv mint elemi tényező (vö. Szabó, 1993; Ollé & Szivák, 2008).

## 2. A KUTATÁSMÓDSZERTANI HÁTTÉR RÖVID ÖSSZEFOGLALÁSA

Mivel a klasszikus kutatási módszerek (pl. kérdőív, megfigyelés) nem bizonyultak elégségesnek a nyelvi alapon történő diszkrimináció mérésére, ezért egy, az ún. verbal guise<sup>2</sup> módszeréhez hasonló vagy annak egy módosított változataként felfogható új módszert dolgoztam ki (a mód-

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

szert teljes egészében I. Jánk, 2018a, 2018b). Ez kifejezetten a nyelvi diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének a mérésére alkalmas.

A módszer lényege röviden összefoglalva, hogy a pedagógusok (miután kitöltötték az alapadataik felvételére szolgáló részt) először azt az utasítást kapják, hogy olvassanak el egy rövid, egyszerű és számukra ismert (pl. az ige vagy főnév fogalmáról szóló) tananyagrészlet-vázlatot, például:

#### **Főnév**

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

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

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

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

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

1. milyen nyelvváltozatban (standardban vagy nyelvjárásban [konkrétan: keleti palócban]) beszélő gyermek;
2. milyen nyelvhasználattal / nyelvhasználati módban (korlátozott vagy kidolgozott<sup>3</sup>);

3 A kidolgozott és korlátozott nyelvhasználat a mondatösszetétel és -szerkesztés, önisméltés és változatos szóhasználat szerint került modellezésre. A kidolgozott nyelvhasználatra a hosszabb, összetett

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

A kutatás nyelvi előítéleteket mérő részében az adatközlőknek összesen hat tanulóra vonatkozó állításról kellett eldönteniük, hogy mennyire tartják igaznak vagy sem. Az egyes állítások értékeléséhez egy négyfokú skála állt rendelkezésükre, ami kiegészült „nem tudom eldönteni” lehetőséggel. A hat állítás közül az első kettő a feleletet elmondó tanuló magyar nyelvtan tantárgyhoz való viszonyára vonatkozott, míg a másik négy a tanuló azon tulajdonságaira, melyek a tanulás-tanítás folyamatában általánosságban meghatározóak az alábbi formában:

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 mindössze 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. Ezek tükrében elmondható, hogy a „nem tudom eldönteni” válaszok fordítottan arányosak a szociolingvisztikai és neveléstudományi értelemben vett kedvező eredménnyel: minél több az ilyen válaszok aránya, annál kedvezőbb az eredmény nyelvészeti és pedagógiai szempontból. 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.

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 kutatásban alkalmazott módszer eredeti változata 2016-ban lett kidolgozva, majd ugyanabban az évben került sor tesztelésére, a próbamérés elvégzésére. A 2016-os próbamérést követően a módszer több módosításon és finomításon esett át, ezután valósult meg a jelen dolgozat fő részét képező, nagymintás mérés 2017 és 2018 között (vö. Jánk, 2018b).

A dolgozat további részében (a minta bemutatását követően) a kutatás eredményeit ismertetem, ám mindezt a teljesség igénye nélkül teszem a terjedelmi korlátokra való tekintettel. Elsődlegesen a nyelvi diszkriminációval kapcsolatos adatokra, vagyis a feleletekre adott érdemjegyekre fókuszálok.

Ezzel párhuzamosan az osztályzatok szöveges indoklását is tárgyalom. Habár ezen indoklásokat számos módon és szempontból lehet csoportosítani, ezen munkában csupán arra vállal-

---

mondatok, a változatos szóhasználat és az önisméltéstől való mentesség volt jellemző. A korlátozott nyelvhasználatra mindezek ellenkezője.

kozom, hogy az indoklások főbb jellegzetességeit, a köztük lévő tendenciákat, az azokból kiolvasható tanulságokat összegezzem, esetenként néhány példával<sup>4</sup> illusztráljam, azaz nem törekszem mélyreható bemutatásra e téren sem. Az osztályzatok és indoklások leírását követően, a következő tematikus egységben a nyelvi előítéletességgel kapcsolatos adatok közül mutatok be néhányat, leginkább azokat, amik a téma és a kutatás szempontjából a legnagyobb relevanciával bírnak.

### 3. A MINTA BEMUTATÁSA

A szóban forgó vizsgálat romániai részmintájában 108 gyakorló magyartanár szerepelt, és nagyobbik részük (kb. 90%) egy magyartanároknak szóló képzés keretein belül töltötte ki a tesztet.

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

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

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

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

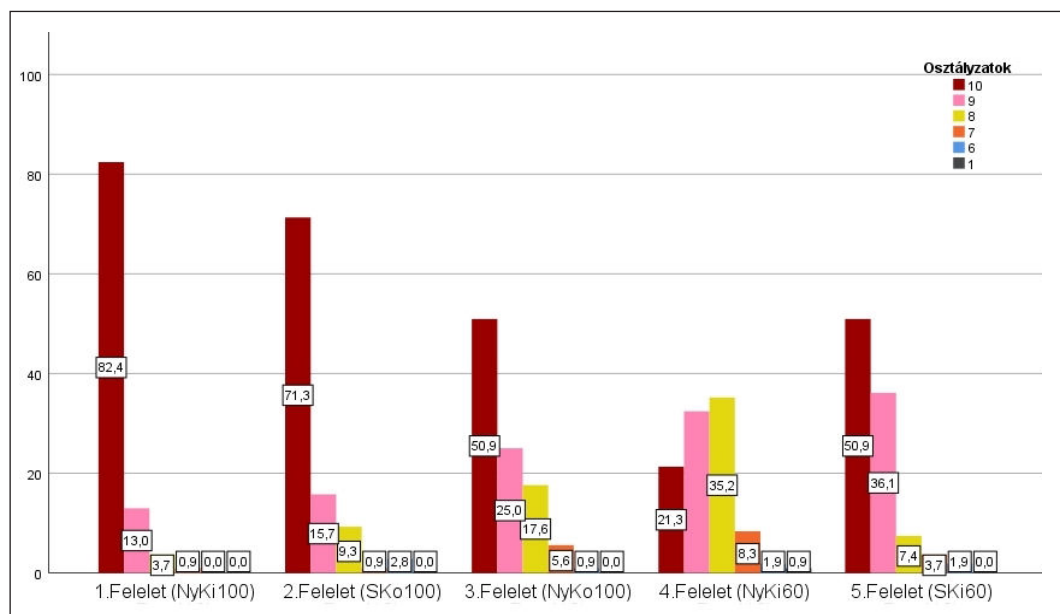
### 4. NYELVI DISZKRIMINÁCIÓ A MINŐSÍTŐ ÉS SZÖVEGES ÉRTÉKELÉSEKBEN

A fentiekben említett feleletimitációkat a pedagógusoknak tartalmi szempontból kellett értékelniük, elsőként érdemjeggyel. Ehhez a Romániában használatos 1–10-ig terjedő skála állt

---

<sup>4</sup> Az egyes szöveges indoklásokat zárójelben és dőlt betűvel, az eredeti helyesírást megtartva közlöm.

rendelkezésükre. Az egyes feleletekre adott osztályzatok feleletenkénti megoszlása külön-külön az alábbi oszlopdiagramok szerint alakult (a jelölések magyarázata a következő: S = standard nyelvváltozat, Ny = nyelvjárás; Ko = korlátozott nyelvhasználat, Ki = kidolgozott nyelvhasználat; 100 = tartalmilag hibátlan (100%-os); 60 = tartalmilag hiányos, lényegi információk 60%-át tartalmazó):



1. ábra. *Osztályzatok megoszlása az egyes feleletekhez tartozóan (romániai minta)*  
 Figure 1. *Distribution of grades on denominations (sample from Romania)*

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

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

Ennél a feleletnél a szöveges indoklások nagy része az információtartalom mentén tematizálódott, egy kivételtől eltekintve minden esetben a felelet tartalmi hibátlanóságát emelve ki (pl. *„minden lényeges információt elmondott, példákkal alátámasztva”* vagy *„minden megtanulandó tudáselemet felsorolt”).* Az értés vagy magolás csak néhány adatközlőnél került elő, különféle álláspontokat képviselve. Egyesek úgy gondolták, hogy a gyermek magolt, és az anyagot nem érti valójában (*„nem igazán érti, amit meg kellett tanulnia”* és *„érezni lehetett, hogy inkább csak bemagolta de valójában alkalmazni nem igazán tudná az ilyen felszínes tudást”),* ugyanennyien ennek ellenkezőjéről voltak meggyőződve (*„Az ötödikes tanuló nagyon is jól érti a tananyagot.”* és *„példát is mondott, érti a mondottakat”),* míg volt, aki nem foglalt állást a kérdésben, csak megemlítette (*„nem tudom eldönteni, hogy az adott anyagot érti, vagy csak bemagolta”).* Végül megjelent több, nyelvi attitűddel kapcsolatos indoklás, melyek közül kettő a suksükölést jegyzi meg mint az osztályzata indoklását (*„suk-sük”* és *„suksükölt, de ezért nem vonok le pontot”),* míg a többi csupán általánosít (*„nyelvtanilag helytelen szavakat is használt”* és *„nyelvhelyességi hibák miatt vontam le pontokat”).*

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

Az indoklásokban ismét megjelent az információtartalom mint hivatkozási alap, ám itt valamivel többen utaltak (alaptalanul) tartalmi hiányosságokra a felelet kapcsán (pl. *„fogalmi bizonytalanság”; „nem volt pontos a meghatározásoknál”; „nem volt tökéletes a közép- és felsőfok jelenek az elmagyarázása”).* Mindazonáltal a legtöbben az információtartalom teljességét jegyezték meg (pl. *„hibátlanul elmondta a melléknévről szóló információt”* vagy *„tárgyi tudása hiánytalan”).* A megértés mint szempont szintén ismételtelen előkerült, ám itt egyértelműen úgy vélték az adatközlők, hogy a gyermek nagyon is érti a tananyagot (pl. *„nem egy bemagolt szöveget, szabályt mondott el”; „Tisztán, bátran, érthetően mondta el a definíciót. Pontosan, azzal a magabiztossággal, amely az értő tanulóé”; „megtanulta, érti az elhangzott anyagot”).* Ez a jelenség másik három részmintánál is jelentkezett: ugyanerről a tanulóról gondolták inkább, hogy megértette a tanultakat. Ezek alapján a megértés/magolás megítélésének szempontjából a nyelvjárás jelenti az elsődleges hátrányforrást a tanulók számára.

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

A szöveges indoklások többségében ismét a tartalommal kapcsolatosak voltak, ám ezúttal igencsak disszonáns módon. Nagyjából fele-fele arányban oszlottak meg, akik objektívan értékelték, azaz tartalmilag rendben találták a felelet (pl. *„minden lényeges információ benne volt”* vagy *„a tanuló minden információt elmondott, sőt példákkal is alátámasztotta”) és akik szubjektí-*



van értékelték, azaz valótlán tartalmi hiányosságokat érzékeltek a feleletben (pl. „*kimaradtak szempontok*”; „*reprodukál, de pontatlan*”; „*példák hiánya*”). A pedagógusok közül néhányaknál került elő a megértés mint szempont, elsődlegesen azt feltételezve a tanulóról, hogy nem értette, amiről beszélt (pl. „*nem vagyok meggyőződve, hogy érti is, amit mond*”; „*valahogy megtanulta, de nem igazán érti*”; „*éreződik a magolás*”).

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

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

A negyedik felelet esetében a tartalmi hiány általános megállapításként (pl. „*hiányos tudás*”; „*hiányosnak találtam a tanuló feleletét*”; „*nem részletezte, kihagyások voltak*”) realizálódott vagy a hiányzó elem(ek) konkrét megnevezésével történt (pl. „*nem említette meg a törtszámneveket*”; „*nem határozta meg a határozott számnevet, nem beszélt a törtszámnevről*”; „*nem határozta meg, csak példát mondott számnevekre*”). Továbbá megjelent az a speciális eset, amikor a pedagógus észlelte ugyan a hiányzó tartalmi elemeket, azt megjegyezte, ám ettől függetlenül azt feltételezte, hogy a tanuló értette a tananyagot („*habár definíciót nem közöl, megértette*”; „*hiányos felelet, de amit elmondott, azt értette is, úgy éreztem*”; „*kimaradt pár infó, meghatározás, pl. mi a határozatlan számnév, viszont példát adott, értette*”). A nyelvi vonatkozások ennél a feleletnél háttérbe szorultak, mindössze ketten utaltak ilyesmire („*nyelvhelyességi és tartalmi hibák*”, illetve „*választékosan beszélt*”).

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

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

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

Az első esetben a pedagógus vagy nem észlelte a hiányosságokat (pl. „10\* – mert *eminens diák, ő a Steimann [...] ő mindig mindent tud*”; „*a tanuló felelete tökéletes volt*”; „*tökéletes válasz, szakszerű felkészültség*”) vagy érzékelte, de úgy gondolta, hogy ez mit sem számít a felelet nyelvi kivitelezéséhez képest (pl. „*megadtam a maximális osztályzatot, bár az igemódot nem említette. Mégis a választékos szóhasználatot és az értelemmel történt tanulást értékeltem*”; „*kihagyta az igemódokat, viszont »máshol« pótolta a »hiányt«*”; „*maradéktalanul nem hangzik el a száraz anyag, a gyerek nyelvi kompetenciája mindet felülmúlja*”). Megemlítendő, hogy speciális esetben még olyan tulajdonságra is következtet egy-egy magyartanár, amihez nincs reális alapja (pl. „*nem felmondja, hanem értelmezi is a szöveget*”; „*nagyon jó gondolkodású, szereti a nyelvtant*”; „*a tanuló gazdag szókincssel rendelkezik, rugalmasan kezeli az információkat*”; „*gazdagabb szókincse volt, mint a többinek*”). Az előzők ellenpólusát azok a megnyilatkozások alkották, amik a hiányosságokat helyezik előtérbe szemben a nyelvi vonatkozásokkal (pl. „*bár magabiztos feleletet hallhattam, lényeges dolog hiányzott ebből a feleletből is*”; „*sok volt a mellébeszélés*”; „*hiányos információk (mód, létezés kifejező igékre példa), de választékos megfogalmazás*”).

Összegezve: teljes feleletek közül az első esetében 17,6%, a másodiknál 28,7%, míg a harmadiknál 49,1% a magyartanárok közül az, aki legalább egy érdemjeggyel rosszabbat adott a tanulónak, mint amit a tudása szerint érdemelt volna. A hiányos feleletek esetében szintén fennállt a nyelvi megkülönböztetés, ám a másik véglet, az előnyös megkülönböztetés: a negyedik feleletet 21,3%-a, az utolsó feleletet 50,9%-a a pedagógusoknak minimum egy jeggyel jobbra értékelte, mint amit azok tartalma indokolt volna. Akárcsak a feleletekre adott érdemjegyekből, azok szöveges indoklásaiból is az látszik, hogy a nyelvjárás és korlátozott nyelvhasználat külön-külön is hátrányt jelent, együttesen pedig még nagyobbat. Szemben a kidolgozottsággal és a standard nyelvváltozattal amik egyértelműen előnyként jelentkeznek az értékelés során, szintén akkor a legnagyobb mértékben, ha mind a kettő jelen van a tanuló feleletében. Ilyenkor a diák nem csupán el tudja fedni a hiányosságait a tanárok előtt, hanem még jó benyomást is kelt a felkészültséget és a tananyag megértését illetően. És ezek a nyelvi előítéletességgel és nyelvi meghatározottsággal kapcsolatos jelenségek többségükben visszatükröződnek a felelettel és tanulóval kapcsolatos állításokban értékeléseiben is.

Azt a gyermeket, aki mindent megtanul, azonban nyelvjárásban vagy korlátozott nyelvhasználattal beszél a magyar szakos tanárok és tanítók egy jelentős része hátrányosan különbözteti meg, ami az osztályzatokban egyértelműen visszatükröződik. Különösen, ha az említett két nyelvi hátránytípus együttesen van jelen: ilyenkor ugyanis a tanuló a tartalmilag tökéletes feleletére rosszabb jegyet kap, mint ami indokolt lenne. Ellenben ugyanezen pedagógusok azt a tanulót, aki standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal beszél (tehát az, aki nyelvileg előnyt élvez), előnyösebb helyzetbe hozzák, ugyanis a tananyagbeli tudásának szintjéhez képest jóval kedvezőbb osztályzattal értékeli.

A korábbiakban ismertetett homogén mintaösszetétel miatt csupán néhány függő változó mentén volt lehetséges (vagy érdemes) vizsgálatokat végezni. Ezek a következők voltak: a lak-

hely településtípusa, a tanítás helyszínének településtípusa, a korosztály (bár ez fenntartásokkal kezelendő a 18–29 év közötti korcsoport alacsony száma miatt), valamint az iskola típusa, amelyben tanít.

A felsorolt változók mentén nem volt statisztikailag szignifikáns különbség kivéve egyetlen esetet. Az általános iskola alsó (elemi, I–IV. osztály) és felső tagozatán tanító pedagógusok nagyjából hasonlóan értékelték az összes feleletet, míg a középiskola tanárok náluk jóval kedvezőtelenebbül, és ez a különbség a harmadik felelet esetében szignifikáns ( $p < 0.01$ ;  $df = 2$ ). A kutatás másik két részmintájában, a szlovákiaiban és magyarországiiban egyaránt a felső és alsó tagozatos pedagógusok értékelésében jelentkezett hasonló különbség: ott a felső tagozaton tanítók voltak a szigorúbbak. Azonban nem szabad elfelejteni, hogy a romániai mintában az alsó tagozatos tanítók és középiskolai tanárok aránya alacsony volt: az adatközlők 64%-át az általános iskolai (V–VIII. osztály) csoport tette ki.

## 5. A NYELVI ELŐÍTÉLETESÉG NÉHÁNY PÉLDÁJA

A vizsgálatban részt vevő magyartanárok nyelvi attitűdjei bár részben látszanak az osztályzatok indoklásaiból, sokkal egyértelműbben, egzaktabban kimutathatóak a mérés második, állításokat értékelő egységéből. A kutatásmódszertani háttér bemutatásánál közölt állítások közül csupán kettővel foglalkozom, ugyanis a többi állítás esetében is hasonló tendenciák érvényesültek; különbség leginkább abban mutatkozott, hogy mennyien gondolták úgy az adott állítás esetében, hogy képesek – a felelet rövidsége és a háttérinformációk teljes hiánya ellenére – érdemi, reális értékelést hozni, azaz hogy mennyien választották a „nem tudom eldönteni” opciót, vagy épp mennyien nem.

Az alábbiakban bemutatásra kerülő két állítás azért került kiválasztásra az általános szemléltetésen túl, mert e kettőt vélem a leginkább tanulságosnak a témát illetően. Az egyik állítás a tanulók szorgalmára vonatkozott (*A felelő szorgalmas diák*), míg a mások a tanuló általános teljesítményére vonatkozott (*A felelő az osztály legjobb tanulója*). Ez utóbbi állítás adatközlői értékelését az alábbi táblázat szemlélteti:

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

Table 1. *Opinions regarding the statement ‘The responding pupil is one of the best pupils in the class’, on the basis of the answers (%)*

	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
1. felelet (NyKi100)	3,7%	15,7%	25,9%	20,4%	34,3%
2. felelet (SKo100)	4,6%	12,0%	39,8%	17,6%	25,9%
3. felelet (NyKo100)	1,9%	13,0%	33,3%	13,9%	38,0%
4. felelet (NyKi60)	0,9%	11,1%	38,9%	13,0%	36,1%
5. felelet (SKi60)	0,0%	1,9%	31,5%	50,9%	15,7%

Ennél az állításnál a magyartanárok kb. 55-60%-a nyilvánított véleményt abban, hogy az adott gyermek az osztály legjobb tanulói közé tartozik-e vagy sem (azaz kb. 41% nem volt előítéletes nyelvíleg). Ezt az ötödik (SKi60) felelőről feltételezték a leginkább a vizsgált pedagógusok: a teljes minta 44%-a vélte igaznak teljes mértékben az állítást, míg a többi tanuló esetében ugyanez a válaszarány összesítve nem volt ilyen magas (összeadva 41,6% a másik négy felelőnél ugyanezen válaszok aránya). Továbbá az sem elhanyagolható tény, hogy kizárólag ennél az egy feleletnél volt minimális (1,9%) az állítással egyet nem értők (teljes mértékben nem igaz, ill. többnyire nem igaz) száma, az összes többi esetben legalább 11%-ot tett ki ez az arány.

A második legjobb megítélést az első két (Nyki100 és SKo100) felelő kapta, míg a legkevésbé kedvezőt a harmadik (Nyko100) és negyedik (NyKi60). Összegezve ez annyit tesz, hogy a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú diák a teljesítményétől függetlenül a többi tanuló elé sorolódik a képzeletbeli eminens tanulók rangsorában. Ezzel szemben a mindent megtanuló, csak éppen ezt nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználatban előadó diák arra a szintre kerül, mint azon társai, akik nem annyira felkészültek, nyelvjárásban is beszélnek, ám a nyelvhasználatuk kidolgozott. A szintén mindent megtanuló, ám vagy nyelvjárásban, vagy korlátozott nyelvhasználatban beszélő tanulók pedig a kettő között helyezkednek el e skálán – legalábbis a mintában szereplő pedagógusok kb. 60%-ának véleménye alapján.

A tanuló szorgalmára vonatkozó állítás értékelésénél a magyartanárok újból erőteljes nyelvi előítéletességet tanúsítottak, bár a standard nyelvváltozatból és kidolgozott nyelvhasználatból származó előny valamivel csökkent:

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

Table 2. *Opinions regarding the statement 'The responding pupil is diligent', on the basis of the answers (%)*

	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
1. felelet (NyKi100)	0,0%	0,0%	32,4%	53,7%	13,9%
2. felelet (SKo100)	0,9%	6,5%	40,7%	36,1%	15,7%
3. felelet (NyKo100)	1,9%	6,5%	44,4%	24,1%	23,1%
4. felelet (NyKi60)	1,9%	15,7%	33,3%	15,7%	33,3%
5. felelet (SKi60)	0,0%	0,9%	29,6%	47,2%	22,2%

Az összesített százalékarányok rendkívül erős nyelvi előítéletességről árulkodtak. Az adatközlők értékelésében a „nem tudom eldönteni” válaszok száma meglehetősen alacsony volt, a pedagógusok legfeljebb egyharmada élt ezzel a lehetőséggel, míg átlagban kb. 21%-uk: csupán ennyien gondolták úgy, hogy egy rövid hanganyagból nem lehet vagy nem tudnak következtetni a tanuló szorgalmára. Az a nagyjából 70-80%, aki viszont az ellenkezőjét gondolta, ezúttal az első felelőt vélte a leginkább szorgalmasnak. Azonban csak néhány százalékos eltéréssel kedvezőtlenebb az ötödik (SKi60), valamint a második (SKo100) tanuló ilyen szempontú megítélése, ami nem jelent szignifikáns különbséget összességében.

A legkedvezőtlenebb értékelése a szorgalom tekintetében a negyedik (NyKi60) feleletnek volt, ami szignifikánsan ( $p < 0.05$ ) rosszabb, mint az utána következő ötödik, annak ellenére, hogy tartalmilag és nyelvhasználati szempontból is azonosak. Tartalmilag ugyancsak azonos a harmadik (NyKo100) és az első két felelet (NyKi100 és SKo100), ám ott is lényeges különbség mutatkozott az előbb említett hátrányára.

Összegezve a nyelvi attitűdre vonatkozó adatokat, két dolgot kell mindenképp megjegyezni a mintában szereplő magyartanárokról nézve. Az egyik, hogy „a nem tudom eldönteni” válaszok aránya minden állítás esetében hasonlóan alacsony szinten mozgott (kivéve a tanuló magatartására vonatkozót, ahol 50-60% körül volt), mint a fentiekben közölteké, és szinte pontosan azonos mintázatokat mutatva. A nyelvi előítéletesség egyrészt ezen válaszok arányából tükröződik, másrészt abból, ahogy az állítással való egyetértő és egyet nem értő válaszok aránya megoszlik. Tudniillik minden esetben – legyen szó a tanuló magaviseletéről, szorgalmáról vagy arról, hogy mennyire szereti a tantárgyat – a nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználattal felelő diák megítélése az egyik, ha nem a legkedvezőtlenebb, annak ellenére, hogy a felelete tartalmilag hibátlan. Ezzel szemben a tananyagot kevésbé elsajátító, ám az azt standardban és kidolgozottan produkáló társára épp a fordítottja igaz.

## 6. ÖSSZEGRZÉS ÉS KITEKINTÉS

A 2017–2018-as nagymintás mérés romániai változatában összesen 108 magyar nyelvtant és irodalmat tanító pedagógus vett részt. Az eredmények – ahogy a magyarországi, szlovákiai és ukrainai részmintákban is – azt bizonyítják, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció és a nyelvi előítéletesség nagymértékben meghatározza a magyartanárok pedagógiai értékelését minden értelemben és szempontból. A feleletekre adott osztályzatok alapján megállapítható, hogy a tanuló minősítő értékelésénél a felelet tartalma kevésbé fontos, mint az a nyelvváltozat és nyelvhasználat. Ugyanezt a szöveges indoklások és az attitűdöket mérő kérdőíves rész is megerősíti.

Ha standard a nyelvváltozat és/vagy kidolgozott a nyelvhasználat, akkor előnyös a megkülönböztetés, viszont ha nyelvjárás és/vagy korlátozott a nyelvhasználat, akkor hátrányos. A leginkább akkor, ha a „vagy” kötőszó helyére az „és” szót tesszük, ugyanis a kettő együttes jelenléte indukálja a legnagyobb mértékű hátrány/előnyt.

Azonban azt is le kell szögezni, hogy a pedagógusok többsége jó eséllyel nincs tudatában annak, hogy nyelvi alapon diszkriminál. Nem tudják, hogy a nyelvi markerek, sajátosságok alapján ítélik meg a tanulót olyan helyzetekben is, amikor nem a nyelvhasználatot vagy a standardnak való megfelelést kívánják mérni és értékelni. És valószínűleg azzal sincsenek tisztában, hogy ez a fajta értékelési eljárás miért jelent hatalmas problémát oktatási és társadalmi szinten egyaránt.

Habár a kutatási eredmények egyelőre nem terjednek ki más tantárgyakat tanító pedagógusokra, jó okunk van feltételezni, hogy a jelenség az ő értékelési gyakorlatukban is megmutatkozik. Ha pedig így van, akkor a nyelvi aspektus még nagyobb szereppel bír az iskolai sikeresség és sikertelenség tekintetében. Tehát összességében az, aki jobb körülmények közül indul – jelen esetben nyelvi értelemben –, jó eséllyel eredményesebb lesz annál, aki e tekintetben kevésbé

szerencsés. Ám ez az eredményesség nem a tényleges tudásának tudható be, hanem pusztán a nyelvi előnyének, ami mérhetetlenül igazságtalan és méltánytalan.

Bár a kutatás véget ért és az adatok publikálásra kerültek, a nyelvi diszkrimináció és előítéletesség feltérképezése mégsem tekinthető teljesnek. Fontos lenne újabb vizsgálatokkal más szakos pedagógusokat is bevonni, illetve más intézménytípusban dolgozó személyeket is felkeresni. Jómagam jelenleg az óvodai közeget tűztem ki következő állomásként, hogy időben meg lehessen határozni, lehessen detektálni a jelenséget, ezáltal még pontosabb képet kapva a nyelvi előítéletesség és diszkrimináció működésbe lépéséről és hatásairól.

## SZAKIRODALOM REFERENCES

- Andor, M., & Liskó, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest: Iskolakultúra Kiadó.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53(3), 71–99.
- Giddens, A. (2008). *Szociológia*. Budapest: Osiris.
- Hegedűs, R. (2016). *Számok-arányok-mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében*. [http://www.moderngeografia.eu/wp-content/uploads/2016/11/2016\\_III\\_01\\_hegedus.pdf](http://www.moderngeografia.eu/wp-content/uploads/2016/11/2016_III_01_hegedus.pdf). Letöltés dátuma: 2019. április 16.
- Jánk, I. (2018a). A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei. *Magyar Nyelvőr*, 142(2), 150–169.
- Jánk, I. (2018b). *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben: Négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei* (disszertáció).
- Kádár, E. (2016). *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben*. <http://ispmn.gov.ro/uploads/WP%2062%2026-09.pdf>. Letöltés dátuma: 2019. január 2.
- Kiss, J. (1995). *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra M. (2005). *Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni?* [http://web.unideb.hu/~tkis/kontra\\_lingvicizmus.htm](http://web.unideb.hu/~tkis/kontra_lingvicizmus.htm). Letöltés dátuma: 2019. május 22.
- Ollé, J., & Szivák, J. (2008). Osztályozás, értékelés. In Réthy E. (szerk.) *A tanítás-tanulás hatékony szervezése* (216–231). Budapest: Educatio.
- Skutnabb-Kangas, T. (1997). *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Szabó, É. (1993). A vizsgáztatással összefüggő pszichológiai ismeretek. In Golnhofer, E., M., Nádas, M., & Szabó, É. (szerk.): *Készülünk a vizsgáztatásra* (22–41. o.). Budapest: PSZMP–Korona.
- Szabó, T. P. (2012). „*Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos*”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely: Gramma.