

Kresztyankó Annamária

## Cigány tanulók és tanáraik nyelvi attitűdjei

A tanulmány a nyelvi alapú egyenlőtlenségek tantermi megjelenésével foglalkozik. Az osztálytermi diskurzuselemzés a cigány gyermekek iskolai nyelvhasználatát vizsgálja egy budapesti általános iskolában tanórai megfigyelések, valamint a diákokkal és tanáraikkal készített interjúk segítségével. A tanulmány célja kettős: egyrészt rámutatni az iskola és a gyermekek nyelvi konfliktusaira és a tanári értékelés nyelvi kapcsolatára. A kutatás a megfigyelt nyelvi különbségek (mint a suksükölés vagy az eltérő igeragozási paradigma) és az iskolai eredményesség összefüggéseinek a bemutatására is hangsúlyt fektet. Emellett rávilágít a tanári (kül)javításoknak azokra a típusára, amelynek során a gyermekek eltérő szocializációs mintájából adódó nyelvi viselkedését a pedagógusok javítandónak ítélik. Másrészt annak bemutatása is célként fogalmazódik meg, hogy milyen hatás mutatható ki elméletben és gyakorlatban a multikulturális pedagógia és a nyelvi viselkedés között.

*„A gyermekek otthon szerzett kulturális és nyelvi élményei továbbtanulásuk szempontjából meghatározóak; nekünk pedig erre az alapra kell építeni ahelyett, hogy betemetnénk azt.”*

(Jim Cummins, idézi Bartha Csilla 2015: 39)

### Bevezetés

Jelen tanulmány a nyelvi megkülönböztetés iskolai előfordulását és a cigány gyermekek iskolai eredményességének – sok esetben relatív sikertelenségének – a kapcsolatát vizsgálja a diskurzuselemzés, a társalgáselemzés és a tanórakutatás eredményeire építve. A dolgozat egy fővárosi általános iskola diákjainak és tanárainak osztálytermi diskurzusait elemzi, különös tekintettel a (kül)javítások iskolai kommunikációs kontextusban történő előfordulására és hatására. Emellett kitér a tanórai kommunikáció jellegzetességeire is – mint a tanári kérdések, az instrukciók és az értékelések megjelenése –, majd a diákok tanórai nyelvhasználatát és nyelvi ideológiáit mutatja be.

A kutatás kérdései felvethetik a nyelvi hátrány(os helyzet) terminus beemelésének a problémakörét. A tanulmány a nyelvi hátrány fogalmát Réger Zita *Utak a nyelvhez* című művéhez hasonlóan az elsődleges szocializációs színtér és az iskolai nyelvhasználat különbségeiből eredő nyelvhasználati konfliktusokként értelmezi (Réger 2002; Bartha 2002; Bartha 2015). A továbbiakban a nyelvi hátrány kifejezés helyett az *iskola és a gyermekek nyelvi konfliktusai* meghatározást használom. Ennek az az oka, hogy egy meghatározott közösség cigány kisgyermekének iskolai sikertelenségét nyelvi és nyelvhasználati, társadalmi és etnokulturális, valamint szocializációs okok együttesen eredményez(het)ik (Bartha 2015: 29). Ebből következően nem kizárólag nyelvi hátrányról van szó (e fogalom diszkreditálásáról bővebben lásd Heltai 2015), hiszen a gyermekek különböző nyelvi és viselkedési kompetenciákkal, mintákkal, normákkal kerülnek be az iskolapadba. Ebben meghatározó szerepet játszik az őket körülvevő mikroközösség is.

Az elmúlt néhány évben a magyar pedagógusok számos továbbképzés segítségével ismerkedhettek az etnikum, a multikulturalizmus, a multikulturális és az interkulturális nevelés fogalmaival, gyakran a cigányság iskolázására irányuló erőfeszítések vonatkozásában. Ez a szemlélet arra az Európa számára létfontosságú kérdésre próbál választ adni, hogyan őrizhetik meg a kis népek önálló

kulturális arculatukat. Kérdés az is, hogyan segít ebben az iskola (Forray 2003: 22), miközben az oktatásban a nyelvi alapú problémakezelés mikéntjében csupán kismértékű hangsúlyeltolódás volt tapasztalható az elmúlt évtizedek során (lásd Bartha 2015).

### **A tanulmány célja**

A kutatás óramegfigyelések és interjúk során azt vizsgálja, hogy (1) a diákok nyelvhasználata milyen módon és mértékben befolyásolja a tanárokat. (2) A pedagógusok alkalmaznak-e (kül)javításokat a diákokkal szemben, és ez hogyan illeszkedik a tanórai kommunikációs „szabályok” rendszerébe (mint a tanári kérdés/instrukció és az értékelés). (3) Előfordul-e nyelvi alapú egyenlőtlenség az osztályteremben a nevelési-oktatási gyakorlat során. Az előzetes feltevés szerint a tanárok stigmatizálják a kodifikált standard beszédétől, pontosabban a saját ideologikus elvárásaiktól való eltérő nyelvhasználatot, és nem veszik figyelembe a cigány tanulók – a tanár normatív kritériumaitól – feltételezhetően eltérő szocializációs mintáiból fakadó nyelvi viselkedését.

### **Elméleti háttér**

#### **Cigány tanulók az oktatásban**

A vizsgált iskolai csoport bemutatása előtt néhány adat illusztrálja e kérdéskör jelentőségét. Az iskoláskorú cigány gyermekek számát éppúgy csak megbecsülni tudjuk, mint a Központi Statisztikai Hivatal felméréseinek önbevalláson alapuló eredményeit. (Eszerint 2011-ben 315 583-an vallották magukat cigány, romani vagy beás nemzetiséghez tartozónak.) Kemény Istvánék reprezentatív vizsgálatainak mutatói 2003-ban 520–650 ezer főre becsülték a cigány háztartásokban élő emberek számát (Kemény–Janky–Lengyel 2004). E szociológiai felmérések alapján a 2002-ben született cigány gyermekek száma 15 ezer körülire becsülhető. 1999-ben a tanköteles korba lépő gyermekek 11%-a volt cigány, és a 2000-es évek elején úgy becsülték, hogy 2010-re már a kisiskolások több mint 15%-a cigány lesz (Kemény–Janky–Lengyel 2004: 18). Ebben az esetben is becslésekre hivatkozhatunk, ugyanis 1993 óta adatvédelmi törvény védi a tanulók etnikai besorolásának a dokumentálását. 2006 óta az országos kompetenciamérések mégis segítséget nyújthatnak ebben a kérdésben, a mérések során ugyanis a pedagógusoknak a kérdőíveken meg kell becsülniük az általuk tanított cigány diákok százalékos arányát. Papp Z. Attila ezen mérések eredményeiből szűrte le, hogy 2013-ra valóban elérte a 15%-ot a cigány tanulók száma a közoktatásban. Az OKM 2013. évi telephelyi adatai szerint 298 olyan általános iskoláról tudunk, ahol a diákok több mint fele cigány származású (Tompos 2015). Vizsgálatának eredményei alapján 2013-ban az észak-magyarországi régióban Nógrád és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében a tanulók harmada cigány a tanárok becslése szerint (Tompos 2015). Hangsúlyozni kell azonban: ez a becsült szám jelentősen különbözik az önbevalláson alapuló adatoktól.

Az 1993. évi LXXVII. törvény óta – amely a nemzeti és etnikai kisebbségek jogait írja le – Magyarországon nem lehet nyilvántartást vezetni arról, hogy kinek milyen az etnikai hovatartozása. A korábbi iskolai gyakorlat is törvénytelen lett, már nem legális eljárás, ha az osztálynaplóban a tanárok megjelölik, melyik gyermekről feltételeznek cigány származást. A kutatás során vizsgált osztályban a gyermekek mindannyian magyarnak vallották magukat, ám a 19 tanuló közül 12-en hozzátették, hogy cigány (1–2. példa) vagy „másképpen magyar” (3. példa) családban élnek:

- (1) Diák: Ja, amúgy cigány is vagyok.
- (2) Diák: De a mi családunk cigány.
- (3) Diák: A nyóckerben lakunk, tudod, olyan magyarok vagyunk.

A diákok saját bevallásuk szerint minden szocializációs szintéren magyarul beszélnek, és nem használják sem a romani, sem a beás nyelvet. E jelenség érdekes lehet abból az ideológiai aspektusból, amely szerint a magyarországi cigányságot legtöbbször nyelvi alapon – vagy

a „valamilyen anyanyelvűség” társadalmilag létrehozott nyelvi kategóriái mentén – szokás csoportosítani (Bartha 2015: 31). Mivel az elsődleges szocializációs színtér megfigyelése nem tárgya jelen írásnak, így sem az egynyelvű, sem a többnyelvű „életvilág” és az ahhoz kapcsolódó beszédmódbeli különbségek vizsgálata sem jelenik meg, ám a „láthatatlan kétnyelvűség” lehetősége nem zárható ki. Általánosan nem lehet leszögezni, de empirikus vizsgálatokkal alátámasztható, hogy a beszélők a beszédüket nem nyelvekre bontják, hanem valamiféle egységben látják, amelyet transzlingvális diskurzusként értelmezhetünk (García 2009; Borbély 2014; Heltai 2015). Ennek nyelvpedagógiai szakirodalma a különböző (kétnyelvű) beszédmódok elfogadását és bátorítását, valamint a nyelvi szempontból heterogén csoportmunkák praxisát tekinti az egyetlen sikeres oktatási-nevelési útnak: „... ha az iskola figyelmen kívül hagyja a tanítványok iskolán kívüli beszédmódját, az a tapasztalatok szerint oktatási csődhöz vezet” (García, idézi Heltai 2015).

### **Az osztálytermi diskurzusok vizsgálatáról**

Az utóbbi évtizedekben az élőnyelvi szövegek vizsgálata fontos kutatási kérdéssé vált a nyelvészetben. E beszédvizsgálatok kutatási eredményei hozzájárulhatnak a tanárképzés megújításához, a tanári kommunikáció tudatos fejlesztéséhez. Az élőnyelvi vizsgálatok legfőbb kutatási keretét a diskurzuselemzés (vö. konverzációelemzés) szolgál. Az osztálytermi diskurzusok kutatásának igen nagy a nemzetközi szakirodalma, Magyarországon ezek a kutatások azonban csak a közelmúltban kezdődtek (Antalné 2006: 10, 2015; Boronkai 2008a, 2008b, 2009) felismerve azt, hogy a „párbeszédes szövegek” funkcionális-kognitív, társas-konstruktivista szemléletű jellemzése a pedagógiai gyakorlat számára is eredményesen felhasználható.

A diskurzusok vizsgálatának igénye először az újgrammatikus iskola nyelvszemléletében jelent meg. Elemzése azért vált egyre fontosabbá a nyelvhasználati kutatásokban, mert egyre nyilvánvalóbb lett, hogy ezek a szövegek meghatározó szerepet játszanak az emberek mindennapi kommunikációs gyakorlatában és szocializációjában is (Boronkai 2008a). A diskurzusok elemzése ennek ellenére nem a hagyományos értelemben vett nyelvészet keretein belül indult el, hanem etnometodológiai hagyományra támaszkodott. Az 1960-as évektől kezdve a szociológiai és az antropológiai irányultságú kutatások vizsgálták a szóbeli párbeszédet a betelefonálás rádiós műsoroktól kezdve egészen a tanítási órákig (Boronkai 2008a). Az etnometodológiai kutatások inkább azt vizsgálták, hogy a dialógusok résztvevői hogyan viselkednek a kommunikáció során. A konverzációelemzés pedig arra helyezte a hangsúlyt, hogy mit mondanak, és azt milyen szabályszerűségek (például a beszélőváltás mechanizmusa, szekvenciális rendezettség, hibajavítások) alkalmazásával teszik (Boronkai 2008b).

A tantermi kommunikáció sajátosságairól, a tanórai kommunikáció résztvevőinek kommunikációban betöltött szerepéről szóló elemzések több szempontot vizsgálnak. Kutatják a tanár–diák kommunikáció arányait, bemutatják a tanári kommunikációt meghatározó fontosabb személyi és dologi tényezőket a pedagógus által alkalmazott tanítási módszerek és munkaformák függvényében, valamint a tanári kérdésnek, a tanári instrukciónak és a tanár értékelő megnyilatkozásainak, javításainak a vizsgálatán keresztül (Antalné 2006, 2015; Herbszt 2006, 2010; Szabó 2012, 2015). A tanórai kommunikációban létrejövő tanári és tanulói megnyilatkozások – a társalgási szövegekhez hasonlóan – többszemélyes, együttműködést feltételező interakcióban jönnek létre, és különféle beszédaktusok kapcsolódnak hozzájuk (Tolcsvai Nagy 2001). A társalgási szövegek szerkezetét lokális/mikrostrukturális és globális struktúrák egyaránt alkotják. A lokális struktúrák elemei a kommunikációs partnerek megnyilatkozásait tartalmazó fordulók. A fordulók az interakcióban általában következő fordulókat vonzanak magukhoz, és két- vagy háromtagú szomszédsági párokká, szekvenciákká szerveződnek (Tolcsvai Nagy 2001). Jellegzetes háromtagú szekvenciát alkot a tanórai kommunikációban a tanári instrukció és a diákok erre adott válaszcselekvése, továbbá a tanárnak a tanulói válaszcselekvést értékelő megnyilatkozása (Antalné 2006: 14). Ezt az magyar nyelvi (4. példa) és az irodalomórán (5. példa) megfigyeltek is alátámasztják:

(4) Tanár: Hogy írtad le a füzetedbe?

Diák: Nagybetűvel.

Tanár: Kár.

(5) Tanár: Miért lett Judit beteg a novellában?

Diák: A lelkiismerete.

Tanár: Bizony.

A hagyományos tanórai kommunikáció tehát aszimmetrikus, a köznapitól eltérő interakciós jegyeket visel. (Ilyen például az, hogy a beszédjog csak a tanár által kijelölt személyt illeti meg, a tanár jelöli ki a témát, a témaváltoztatás a tanár privilégiuma, a társalgás menete lineáris – bizonyos munkaformák, mint a frontális munka, a feleltetés és az összefoglalás esetében szinte elengedhetetlen –, a tanár folyamatosan értékeli, a félbeszakítás csak egyirányú lehet, a szóátadás spontán kijelöléssel történik.) A tanórai kommunikáció a következőképpen ábrázolható – sosem figyelmen kívül hagyva Hymes SPEAKING modelljét, amely a szociokulturális dimenziók széles körét veszi számba – (Mehan 1979; Herbszt 2006; Antalné 2006, 2015): tanári kérdés → tanulói válasz → tanári értékelés (továbbblendítés).

Az osztálytermi diskurzusok kutatásán keresztül számos nyelvi, szociális és viselkedési normarendszert megvizsgálhatunk. Jelen esettanulmány nem vállalja a vizsgálat céljára létrehozott tanórai társalgásokból álló korpusz teljes körű vizsgálatát. Csupán képet kíván nyújtani a nyelvi alapon történő egyenlőtlenség, a pedagógusok javítási szokásai, nyelvi értékítéletei és a diákok nyelvhasználati attitűdje kérdéskörét illetően.

### **Nyelvi standard és ideológia az iskolában**

Jelen tanulmányban a nyelvi ideológiák explicit metanyelvi diskurzusként, illetve a nyelvről mint rendszerről és a nyelvhasználatról mint cselekvésről megfogalmazott közlésekként értelmeződnek (Laihonen 2008: 669; Szabó 2012). Ideológiát közöl a nyelvtankönyv, amikor mondat szerkezetekről ír. Ideológiát alkot az a diák is, aki arról beszél egy osztálytársának, hogy tanára olyan hangon, stílusban beszélt vele, amit ő nem tart elfogadhatónak (Szabó 2012). A vizsgálat során a tanárok cigány tanulók nyelvhasználatáról alkotott nyelvi ideológiái kerülnek a középpontba. (Például különbséget tesznek-e a cigány és a nem cigány tanulók nyelvi megítélésében, milyen interakciós viselkedést, esetleges különbségeket tulajdonítanak diákjaiknak, milyen nyelvi okokra vezetnek vissza a tanulmányi sikereket, sikertelenségeket.)

A kutatás során egyetlen diák sem számolt be cigány nyelvismeretről. Ám a nyelvi ideológiák kapcsán előforduló kérdések rávilágítottak arra, hogy vannak bizonyos nyelvhasználati sajátosságok, amelyek a tanulók nyelvi viselkedését jellemzik. Ilyen sajátosságnak tekinthető a suksükölés jelensége, az - /személyrag használata (olyan ige-tövekhez kapcsolódóan, amelyek zárhangra végződnek) és bizonyos szókincsbeli eltérések (Bodó 2014). A vizsgálatban megkérdezett tanárok egyöntetű véleménye szerint az iskolában a standard nyelvváltozat (megfogalmazásuk szerint a „szép, rendes beszéd”) használata az egyedüliként elfogadható. A tanórai kommunikáció során sem a nyelvjárási, sem a normatív nyelvváltozattól való eltérésnek nincs helye. Abban azonban, hogy mit tekintenek standard nyelvváltozatnak, eltérő a megkérdezett tanárok vélekedése:

(6) Interjúvezető: Figyelnek arra, hogy kijavítsák a gyerekek nyelvhasználatát? Mit tartanak fontosnak, ha a beszédről van szó?

Tanár1: Szerintem fontos az, hogy szép beszédet halljon és használjon a gyerek az iskolában, mert a munkahelyén (...) bárhol is dolgozik majd (...) azért elvárják tőle, hogy tudjon rendesen megszólalni.

Tanár2: Én mindig arra törekszem [magyarórán], hogy az épp tárgyalt mű szókincsét megértsék a gyerekek, és aztán azt majd használják is. Irodalmilag veretes műveket olvassanak, nem

szeretem, ha ponyvát olvasnak. Az iskola dolga, hogy megtanítsa azt, ami a tankönyvben van. És beszéljen a gyerek úgy.

Tanár3: Én mindig javítom, ha valamit rosszul mond egy diák. (...) Hát azért, mert ha én nem javítom ki, akkor senki, ez is a feladatom. Javítani, példát mutatni.

(A későbbiekben az interjúalany kifejtette a véleményét a *hát*-tal és az *és*-sel kezdett mondatok általa helytelennek vélt gyakorlatáról is.)

Lanstyák (2009: 33) szerint a standard nyelvi ideológia (illetve, ahogyan ő hivatkozik rá: a nyelvi standardizmus) sok államban a nyelvi nacionalizmus szolgálatában áll, de attól független, pusztán eszközjelű megjelenése is kimutatható. A magyar standard nyelvi kultúra (Milroy 2001) erősen normaközpontú. A standard nyelvi kultúrákban éppen a szabványos elemek központi, presztízst megtestesítő szerepe miatt a nyelvi értékítéleteknek, a standardhoz való viszonyítást kifejező metanyelvi közléseknek nagy szerepük van (Szabó 2012: 20). A standard nyelvi kultúrák egyik jellemzője a lingvicizmus (Skutnabb-Kangas 1988: 13), amely pozitív vagy negatív értelemben egyaránt diszkriminatív lehet a beszélő nyelvhasználatának értékítéletét alapul véve.

### **Az alkalmazott módszerek és a vizsgált közösség bemutatása**

Az anyaggyűjtés három hónapon keresztül zajlott. Első lépésként az iskola igazgatója adott engedélyt az iskola végzős tanulóinak megfigyelésére, majd szülői beleegyező nyilatkozatok összegyűjtésére került sor a tanulók törvényes gondviselőivel. Ebben engedélyt adtak gyermekeik tanórai megnyilatkozásainak a vizsgálatára. Ezt követően óralátogatások keretében került sor a tanórai kommunikáció jellegzetességeinek a megfigyelésére. A megfigyelés során a diákok néhány fontos információt tudhattak meg a kutatás alapvető kérdéseiről és céljairól. A megfigyelések a tanév első napjától kezdve minden tanítási napon zajlottak. Az intézmény életében újdonságnak számított, hogy a vizsgált tanévtől az iskola vezetése új gyakorlatot indított: ráhangoló 20 percben a diákok az osztályfőnökkel minden reggel kötetlenül beszélgethettek tanítás előtt. Ennek fő oka az volt, hogy az iskola kiemelten fontosnak tartotta a közösségépítést, de a diákok családi háttere is indokolta a változást: a vizsgált osztályban is számos családi probléma került elő a kutatás ideje alatt, amelyet a diákok sokszor tanáraikkal beszéltek meg. Így összesen 10 reggeli beszélgetésen, 20 magyar nyelv és irodalom, 10 történelem-, 5 matematikaórán és 5 nyelv- és beszédfejlesztő foglalkozáson történt óralátogatás. Az első heteket követően a vizsgált osztály tanáraival interjúk készültek. Ezek ütemezése azért meghatározó, mivel így már lehetőség nyílt a hospitált órák tapasztalataira is építeni az interjúk során. Végül a diákokkal készült 6 kiscsoportos interjú, egy-egy beszélgetésen 3–4 diák vett részt. Az adatok felvételét az óralátogatási jegyzőkönyvek és az egyéni, kiscsoportos interjúk rendszerezése és kódolása követte.

A vizsgálatban részt vevő osztály létszáma 19 fő, átlagéletkoruk 15,3 év volt. A csoport nemi aránya kiegyenlített (10 lány és 9 fiú), a megkérdezett és megfigyelt tanárok száma pedig 6 fő volt. A diákok mind a VIII. kerületben éltek, Budapesten születtek. Szüleik legmagasabb iskolai végzettségként döntően szakmunkásképzőt adtak meg, egyikőjük sem tudott beszámolni főiskolai vagy egyetemi végzettségről. A munkanélküliség jelensége a legtöbb diák számára ismert, két családban mindkét, nyolc családban az egyik szülő munkanélküli. Lakhatási körülményeikről az derült ki a kiscsoportos interjúk során, hogy 11-en albérletben élnek, 7-en családjuk tulajdonában lévő lakásban, a vizsgálat ideje alatt egy tanuló családosthonban élt édesanyjával és két testvérével. 12-en tértek ki cigány származásukra a beszélgetés során, a magyar nyelven kívül pedig nem számoltak be más nyelv bármely szintű ismeretéről (még az iskolában tanult angol vagy német nyelvet sem említették meg).

A kvalitatív megközelítésű vizsgálat eredménye osztálytermi megfigyeléseken és egy meghatározott csoport véleményén alapul, az adatokat a megfigyeléseken alapuló kutatás és az interjúk alapján jegyeztem le. A terepmunka során fontos szempont volt a bizalmas kapcsolat kialakítása a diákokkal és a pedagógusokkal egyaránt.

### **A kutatás eredményei: a tanórai kommunikáció jellemzői**

A vizsgálat eredményei két részre bonthatók: egyikben a tanári beszéd, másikon a diákok nyelvhasználata kerül a középpontba. A tanári beszéd elemzése kapcsán javításokon, kérdéseken, instrukciókon és értékeléseken keresztül zajlik a nyelvi különbségek és értékítéletek bemutatása, a diákok nyelvhasználatának elemzése pedig önértékelési és óramegfigyelési szempontok szerint történik.

### **A tanári beszéd: javítások, kérdések, instrukciók és értékelések nyelvi gyakorlata**

A tanári beszédet számos tényező befolyásolhatja. A tanár-diák kommunikációt személyi (például a tanár személyiségjegyei, a tanár szociokulturális háttere, a tanulók jellemzői, a tanár-diák viszony, a tanár tanítási kultúrája, a tanár beszédkultúrája) és dologi (például a tantárgy jellege, a tananyag sajátosságai, a terem berendezése, a csoport létszáma, a tanóra célja, a tanóra típusa, a tanóra menete, a tanítási módszerek, a munkaformák, a tanulói tevékenységtípusok, a szemléltetőeszközök) tényezők határozzák meg (Antalné 2006: 28). A kutatás a tanári kérdések, instrukciók és értékelések gyakorlatán keresztül azt vizsgálta, hogy előfordul-e nyelvi alapon történő megkülönböztetés a tanórákon, és megfigyelhetőek-e bizonyos tendenciák a küljavítások tekintetében. Az interjúk elemzésének célja annak vizsgálata volt, hogy milyen nyelvi értékítélettel rendelkeznek a pedagógusok.

A kérdő formájú tanári megnyilatkozásoknak több fajtáját különböztethetjük meg a pedagógiai, a társalgáselemzési és a retorikai nézőpontot komplex módon alkalmazva. Jelen tanulmány két típust illusztrál példákkal is: a valódi tanári kérdések (más néven pedagógiai kérdések) és a nem valódi kérdések kategóriáját (Antalné 2006). A pedagógiai kérdésekre a tanárok pontosan tudják a választ, a kérdezés célja a diákok tudásának feltárása és a gondolkodtatás. A nem valódi kérdések esetében a tanórai kontextusban nem csak a kérdezés beszédaktusa kapcsolódik ehhez. A megfigyelt órákon döntő többségben voltak a pedagógiai kérdések, ezen belül is a konvergens (zárt) kérdések domináltak. Ez azt jelenti, hogy a tanulóktól a pedagógus nem várt el hosszabb kifejtést igénylő válaszokat, és ezekre a kérdésekre a legtöbb esetben egyetlen rövid választ tekintett helyesnek. Természetesen a tantárgy jellege nagyban befolyásolhatja a kérdések típusát is. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy még a magyar nyelv és irodalom órán is zárt kérdésekkel operál leggyakrabban a pedagógus. Ezt a következő példák is jól illusztrálják:

(7) Tanár: Milyen verseket tudtak tanulmányozni [a költők], ha latinul tanultak?

Diák: (csend)

Tanár: Segítek, a-val kezdődik.

Diák: Angol!

Tanár: Hányadik óra ez?

Diák: Harmadik.

Tanár: És ez volt ma a századik marhaságod.

(8) Tanár: A mai órán folytatjuk a nemzetállamokat. Hányadik században is járunk?

Diák: Tizenkilencedik.

Tanár: Hányadik fele?

Diák: Második.

Tanár: A tizenkilencedik század második fele, nagyon jó.

A nem valódi kérdésekhez köthető beszédshándékok közül a felszólításra, a kapcsolattartásra, a szóátadásra vonatkozó megnyilatkozások dominanciája volt megfigyelhető, a lejegyzett példák több mint háromnegyede sorolható e kategóriákba (lásd 9–10. példa). A kérdéstípusok órán előforduló arányait tekintve nem volt markáns különbség a korábbi osztálytermi kutatások eredményeihez képest (Antalné 2006; Herbszt 2006).

(9) Tanár: Van valaki, aki nem ért lmi véleményével egyet?

(10) Tanár: Hogy tudnánk ezt a történetet más, mai szavakkal elmesélni? Ki szeretné megpróbálni? Lányok, ott hátul?

Az interjúk során több alkalommal előfordult, hogy a pedagógusok nem tartották megfelelőnek a diákok vitakultúráját, és hogy az általuk elvárt nyelvi viselkedés eléréséért erőfeszítéseket kell tenniük:

(11) Interjúvezető: Mi jellemzi a tanórai beszélgetéseket? Mikor szólalhat meg egy diák az órán?

Tanár1: Igen, hát sokszor közbekiabálnak, nem jelentkeznek, erre nem tudtam megtanítani őket az évek során. (...) Hangosan bekiabálnak, na, azt nem tudom szó nélkül hagyni.

Tanár2: Az a különbség az előző munkahelyemhez képest [egy V. kerületi gimnázium], hogy itt aztán kiabálni kell velük, mert ők is kiabálnak. Nagyon megviseli a hangom, folyton hangosabban kell beszélni, (...) különben elvesznék.

Tanár3: Na, itt aztán nincs olyan, hogy kérdezek, és szép sorban felelnek. Közbekiabálnak, egymás szavába vágnak.

Az interjúk ezen pontján felmerült a kérdés, hogy ezt a – tanórán szankcionált – viselkedést mennyiben tartják a tanárok az eltérő szocializációs mintázat következményének. Néhány válasz e kérdésre:

(12) Tanár1: Tudom, hogy otthon ezt látja, de meg kell tanulnia, hogy most nem otthon van. A szociokulturális közegén nem tudunk változtatni, de a gyerekek is érzik néha, hogy ez már nem fér bele. Te is hallhatod szünetekben, amikor egymásnak mondják: „tisza cigánykodó vagy”. Ugye, ez azt jelenti, hogy erőszakos, nem jó vele beszélgetni.

Tanár2: Én próbálom toleránsan kezelni ezt, de legyünk őszinték. Ha az óra céljait veszem figyelembe, haladni kell. Ha a gyerekek neveltetését, akkor meg nem haladunk, mert káosz lesz az órán.

Tanár3: Azt veszem észre, hogy az óráimon mindig másképp viselkednek a gyerekek, mint a szaktárgyi órákon. Nálam tudják, hogy egy szabály van: mindenkinek számít a véleménye, ezért engedjünk teret ennek. De engem a hangoskodás vagy az ugratás nem zavar. És nem is csinálják annyira, mint mondjuk történelemórán, ahol látják, hogy ez idegesíti a kollegát. Na, ott annál jobban csinálják.

A tanári instrukció kapcsán – amely a tanári kommunikáció egyik legjellemzőbb megnyilatkozásfajtája – a javítás céljából használt típusokat és az azokra adott tanulói reakciókat mutatom be. A megfigyelések alapján a pedagógusok a számukra elfogadható, formális beszédhelyzetben kívánt nyelvi formákat várják el a tanulóktól, ahogy ezt a 13–15. példák is mutatják:

(13) Tanár: Bence, hogy írjuk, milyen betűvel kezdjük az olasz szót?

Diák: Kisbetűvel, de azt, hogy Olaszba, na, azt naggyal.

Tanár: Azt viszont nem mondjuk, hogy Olaszba megyek! Nem tudunk belemászni egy olasz zsigereibe.

Diák: Akkor azt, hogy Olaszországba, az nagy.

Tanár: Igen, így már helyes.

(14) Tanár: Ne használjuk már úgy, hogy nyócker! Nyolcadik kerület.

Diák: Jó, nyolcadik kerület.

Tanár: Köszönöm.

(15) Tanár: Nyisd ki a füzetedet gyorsan. (...) Nem dumál, hanem ír.

Diák: De a tollam... Adol egyet, Petra?

Tanár: Az engem nem érdekel, hogy nincs nálad toll, de nem adol, hanem adsz.

A tanári kérdések és instrukciók vizsgálatából arra következtethetünk, hogy a megfigyelt közösségben megjelenik a nyelvi alapon történő egyenlőtlenség jelensége. Ez mind a multikulturalizmus, mind a standardtól eltérő nyelvhasználatot elfogadó iskolai irányelvnek ellentmond (Szentgyörgyi 2015). A tanári javítás a küljavítások csoportjába tartozik, amely rendszerint a szocializáció eszközeként értelmeződik. A javítások így az újonc – szakértő, illetve a nem standard beszélő – standard beszélő oppozíció újrakonstruálásának, illetve a beszédpartner (produkciója) minősítésének eszközeivé válnak (Szabó 2012). A megfigyelt tanórák egyikén sem fordult elő olyan eset, hogy a diákok javították volna a pedagógust, így az osztálytermi hierarchiát és a személyközi viszonyok újrakonstruálódását jól illusztrálja a javítások előfordulása. A pedagógusok a legtöbb esetben a diákok szóhasználatát és igeragozását javították:

(16) Tanár: De most mondjátok meg őszintén, miért kell állandóan ezt a szót használni? Nem érti senki! [A diákok szünetben az elcsivázni kifejezést használták több alkalommal, ami az 'ellopni' kifejezés szinonimája a vizsgált közösségben.]

(17) Diák: Á, én inkább alszok egyet.

Tanár: Alszom.

(18) Diák: Enikő néni, ha rosszul írom az elnök nevét, az attól még jó?

Tanár: Hát nem fogok örülni. De el fogom fogadni. (...) De azért ráírom a helyes alakot.

(19) Tanár: Norbi, használjuk már helyesen! Mutatsz, nem pedig mutogatol, jegyezd már meg.

A tanári értékelő megnyilatkozások különféle tartalmú visszacsatolások a tanulói megnyilatkozásokra. Az értékelés beszédaktusa a társalgáselemzés alapján szűkebb kategória, mint a pedagógiai szakirodalomban, ahol az értékelő megnyilatkozásokat csoportosíthatjuk tartalmuk és megjelenési formájuk alapján. A tanórai értékelő megnyilatkozás tartalma, illetve az értékelésként megjelenő beszédaktus szerint elfogadás, részleges elfogadás vagy elutasítás lehet. Az elfogadó tanári értékelő megnyilatkozás pozitív megerősítés, a tanulói válasz jóváhagyása. A részlegesen elfogadó értékelő megnyilatkozás komplex minősítést tartalmazó, egyidejűleg pozitív és negatív tartalmú tanári visszacsatolás. A pedagógusok így azt jelzik, hogy a tanuló válasza nem teljes, helyreigazítás, kiegészítés, pontosítás szükséges. Az elutasító tanári értékelő megnyilatkozáshoz a tanulói válasz helytelenítésének, elvetésének a beszédaktusa kapcsolódik (Antalné 2006: 79). A pedagógiai szakirodalom szerint fontos a megerősítés a tanulók számára, még a negatív minősítés is hasznosabb, mint az értékelés elmaradása (Antalné 2006: 81).

A megfigyelt tanórákon – a feldolgozott szakirodalommal ellentétben – nem az elfogadó verbális értékelő megnyilatkozások, hanem a részlegesen elfogadó és az elutasító tanári értékelések kerültek túlsúlyba, erre néhány példa:

(20) Tanár: Keress olyan kifejezést, ami a meleg időjárásra utal a versben!

Diák: [csend]

Tanár: Jaj, de gáz, hogy nem jössz rá.

(21) Tanár: Miért nyalogatják az ujjukat az urak étkezés után?

Diák: Tisztítsák az ujjukat.

Tanár: Jaj, jaj, nem igaz már!

(22) Tanár: Miért baj, hogy levágták a haját?

Diák: Ideges lesz.

Tanár: Nem, nem azért. Tőriből tanultuk már. Miért nem emlékszel?

A bátorító, elfogadó értékelések egyetlen óratípuson fordultak elő nagyobb arányban, ez pedig a fejlesztőfoglalkozás volt. Különbséget figyelhetünk meg a hagyományos tanórák és a fejlesztések között ebben a tekintetben. Példák a leggyakrabban használt elfogadó értékelésekre:



(23) Tanár: Nagyon ügyes vagy! Nagyon-nagyon jó.

(24) Tanár: Igen, jaj, de okos vagy!

(25) Tanár: Nagyszerű, ez pompás volt! Látod, mondtam én, hogy képes vagy rá!

Az interjúk alapján a pedagógusok nyelvi értékítéletei egységes képet mutatnak. A diákok nyelvhasználatát véleményük szerint kötelességük kijavítani, és ezt nemcsak a magyar, hanem a többi szaktárgy tanára is így gondolja – egyetlen kivétel a fejlesztőórák gyakorlata. A diákok nyelvhasználatát szegényesnek és pontatlannak írták le, de olyan vélemény is elhangzott, amely durvának és erőszakosnak titulálta a tanulók nyelvi megnyilatkozásait:

(26) Tanár: Sokszor előfordul, hogy káromkodnak, és egymás szavába vágunk. Próbálom megértetni velük, hogy ez nem vall emberi viselkedésre, ez túl durva.

(27) Tanár: Semmi szókincsük nincs. Az összes gyerek szobájában van tévé, azt bambulják egész nap. Nem arról van szó, hogy más szociokulturális közegben vannak, a nem cigány gyerek is azt nézi. (...) Nem hiszek abban, hogy emiatt [etnikai hovatartozás] lenne szegényesebb a szókincsük például.

(28) Tanár: Jaj, egyre rosszabb a helyzet. Lassan három évtizede tanítok, de az elmúlt mondjuk 6-7 évben drasztikusan romlott a helyzet. Szerintem a szegénység és a kilátástalanság, ami a legjobban befolyásolni tudja ezt. Elkeseredettséget lát otthon a gyerek, nem veszi körbe semmi, a családi hagyományok kikoptak, csak a semmi van.

### **A diákok nyelvhasználatára**

A megfigyelt tanórákon a diákok egyetlen alkalommal sem javították egymást, a tanári küljavításokat azonban minden alkalommal – látszólag – elfogadták. Látszólag, ugyanis bár megismételték a tanár által kért nyelvi formát, de alkalmanként szupraszegmentális szinten jelezték, nem belátásos, sokkal inkább hierarchikus okai vannak ennek. Elmondásuk szerint e javításokat nem építik be tudatosan a nyelvhasználatukba. Saját nyelvi viselkedésüket helyesnek ítélik meg (30. példa), de abban mindannyian egyetértettek, hogy különbség van az otthoni és az iskolai nyelvhasználatuk között:

(29) Diák: Talán az a legfontosabb, hogy itt nem lehet rövidíteni semmit. Az, hogy tesá, tesó, kajolni, na, azért mindig szólnak. Meg azért is, ha nem jelentkezünk. Az mondjuk nagyon idegesítő, hogy felszólításokra kell várni.

(30) Diák: Én az iskolában már mindig figyelek arra, hogy ne mondjak rosszul szavakat. Például nem értem, hogy az eszel-t miért nem javítják ki, az adol-t meg miért igen.

(31) Diák: Kábé fele annyira beszélek hangosan, mint otthon vagy máshol, mégis mindig azzal jönnek, hogy na, beírást fogok adni, mert állandóan kiabálsz. Szóval inkább már meg se szólok.

A tanárok a diákok véleménye szerint sokszor beszélnek „régiesen”, és olyan alakokat követelnek meg az órákon, amelyeket már nem is hallanak az iskolán kívül:

(32) Diák: Tegnap például volt a vad-ra az a szó, hogy szilaj. Na most szerinted nekünk ezt minek kell tudni? Senki se használja. Szerintem tök felesleges.

Többen megjegyezték, hogy a legtöbb tanár az írásbeli munkákat helyesírás szerint is értékeli, és a feleletek során is számíthat az, hogy milyen formulákat használ. A tanárok nyelvhasználatát nem kifogásolta mindenki, de néhányan megjegyezték, hogy túlságosan távolságtartó, modoros és régies az a stílus, ahogy az iskolában beszélnek velük – vagy legfőképp nekik.

### **Összegzés**

A tanórai diskurzusok eddigi szakirodalma a vizsgált jelenségekre egységes tendenciaként tekint, ám az értékelés jelen vizsgálat esetében sajátosan alakult. A diszkurzív szemléletű szociolingvisztikai

kutatás eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált iskola által közvetített multikulturális szemlélet toleráns attitűdje a nyelvhasználatra nem érvényes. A tanárok küljavítások alkalmazásával szankcionálják a nyelvi különbségeket, létrehozva így a tanórákon megjelenő nyelvi változók közül egy presztízsalapú, helyesnek vélt változatot. A tanári kommunikáció jellegzetes megnyilatkozástípusait vizsgálva az tapasztalható, hogy az értékelés beszédaktusán kívül egyetlen esetben sem térnek el az eredmények a korábbi kutatások eredményeitől. Ez a megfigyelt iskola profiljából adódóan meglepő lehet, ugyanis az intézmény pedagógiai programja épp a felcserélő, elutasító szemléleten kíván(na) változtatni. A tanulmány célja kettős volt: bemutatni a nyelvi alapú egyenlőtlenség jelenségét és a nyelvi értékítéletek megjelenését tanári és tanulói oldalról egyaránt. Emellett bemutatni azt is, milyen hatással van a multikulturális pedagógia a nyelvi viselkedésre. A vizsgált iskolai közegben a nyelvi különbségeket (mint a suksükölés, szókincs és ragozás) a tanárok helytelennek minősítik, javítják, és ez befolyásolja a diákok iskolai eredményességéről alkotott képüket is. A másik feltételezés a küljavítások hatására vonatkozott, miszerint a diákok a tanórán a beszédhelyzet hierarchikus jellege miatt elfogadják a javítást, ám nem építik be azokat nyelvhasználatukba, ha a másodlagos szocializációs szintéren kívül kell megnyilatkozniuk. A kutatás egyetlen iskola egyetlen osztályában folytatott kvalitatív vizsgálat, amelynek folytatása és/vagy kvantitatív szemléletű kiterjesztése jövőbeli kutatások feladata.

### Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2015. Osztálytermi kommunikáció. In: Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról. Segédkönyv az anyanyelvi kritériumvizsgálathoz. *Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10*. ELTE. Budapest. 55–70. [http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP\\_BTK\\_BMT\\_10.pdf](http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_10.pdf) (2017. február 15.)
- Bartha Csilla 2002. Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 6–7: 84–93.
- Bartha Csilla 2015. Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.) 2015. *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 28–46.
- Bodó Csanád 2014. Nyelvi ideológiák a magyar nyelvi változók kutatásában. *Magyar Nyelv* 266–284.
- Borbély Anna 2014. *Kétnyelvűség*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Boronkai Dóra 2008a. Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás I. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60> (2017. február 15.)
- Boronkai Dóra 2008b. Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás II. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=115> (2017. február 15.)
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum. Budapest.
- Forray R. Katalin 2003. A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra* 6–7: 18–26.
- García, Ofelia 2009. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21. Century. In: Skutnabb-Kangas, Tove et al. (ed.) *Social Justice through Multilingual Education*. Multilingual Matters. Cromwell. 140–158.
- Heltai János Imre 2015. Roma/cigány gyerekek kétnyelvűségének néhány magyar nyelv-pedagógiai vonatkozása. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=568> (2017. szeptember 2.)
- Herbszt Mária 2006. Kérdés – tanítás – tanulás. *Modern Nyelvoktatás* 2: 30–39.
- Herbszt Mária 2010. *A tanári beszédmagatartás*. Alkalmazott nyelvészeti mesterfüzetek 1. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella 2004. *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat Kiadó–MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet. Budapest.
- Laihonen, Petteri 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* 668–693.
- Lanstyák István 2009. Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 1: 27–44.

- Mehan, Hugh. 1979. *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Milroy, James 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5: 530–555.
- Réger Zita 2002. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány–MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988. *Minority education: from shame to struggle*. Multilingual Matters. Clevedon.
- Szabó Tamás Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Gramma Kiadó. Dunaszerdahely. <http://sztp.hu/szabo-kuljav.pdf> (2015. október 12.)
- Szabó Tamás Péter 2015. Kutatói ideológiák és a személyes bevonódás dilemmája „terepen”. In: Szeverényi Sándor – Szécsényi Tibor (szerk.) *Érdekes nyelvészet*. JATEPress. Szeged. 105–115.
- Szentgyörgyi Rudolf 2015. Anyanyelvünk változatai. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.) *Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról*. Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tompos Ádám 2015. *Becsülhető a roma tanulók aránya a magyar iskolákban*. <http://mno.hu/belfold/becsulhető-a-roma-tanulok-aranya-a-magyar-iskolákban-1280755> (2016. szeptember 23.)

**Kresztyankó, Annamária**

**The language use and practice of Gipsy pupils and their teachers**

**This study deals with linguistic inequality in classroom. This classroom discourse analysis investigates the language use of Gipsy children at a primary school in Budapest—with classroom observation and interviews done with pupils and their teachers. The aim of this study is twofold: on the one hand, to point out the linguistic conflicts between the school and the children and the linguistic aspect of teacher’s evaluation. This research also emphasizes the connections between the observed linguistic differences (non-standard language use, such as “suksük” or a different conjunction paradigm) and the success at school. In addition, it also points out that the type of the teacher’s corrections when teachers evaluate the children’s linguistic behaviour arising from their different socialization pattern to be corrected. On the other hand, another aim is to show both in theory and practice the connection between multicultural pedagogy and linguistic behaviour.**

---

**Kulcsszók:** nyelvi alapú egyenlőtlenség, osztálytermi diskurzuselemzés, nyelvi szocializáció

**Keywords:** linguistic inequality, classroom discourse analysis, linguistic socialization

---

**Az írás szerzőjéről**

Kresztyankó Annamária  
doktori hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi  
Doktori Iskola, Budapest  
[annamari915\[kukac\]gmail.com](mailto:annamari915[kukac]gmail.com)