

Juhász Milán

## A lingvicizmus megjelenése az iskolai fogalmazásértékelésben

### Kedves Olvasók!

A legtöbb nyelvi tevékenységről, például egy tanulói szövegproduktum minőségéről való gondolkodás alapvetően társas és történeti meghatározottságú, ebből következően nem lehet mentes az értékmozzanatoktól, sem pedig az ideológiai vonatkozásoktól (Domonkosi 2016). Egy iskolai fogalmazás értékelése során a bíráló pedagógus tudatosan vagy tudattalanul olyan nyelvi ideológiát érvényesít, amely meghatározza a tanulók nyelvszemléletét is. Ez pedig felveti a kérdést, hogy a fogalmazásértékelések során a nyelvi igényességi szempontok tekintetében mennyire gondolkodnak hasonlóan a pedagógusok, jelen van-e körükben a lingvicizmus, okozhat-e az értékelésben különbséget az, hogy másképpen ítélnék meg bizonyos, a kodifikált standardtól eltérő nyelvi jelenségeket.

Az iskolákban megvalósuló fogalmazásértékelés jellemzően a fogalmazásképeségnek két nagyobb részképességcsoportját méri: a fogalmi kidolgozást és a különböző nyelvi konvenciók ismeretét (Molnár 2000). A fogalmazásképeség értékelésére irányuló modern neveléstudományi kutatások szintén ezt a kétirányú felosztást követik, jóval több részképességre fókuszálnak azonban az értékelés folyamatában, eltérő számú szempont mentén (Nagy 2013). A nemzetközi (például Ransdell et al. 2002; Eckes 2008) és a magyar fogalmazásvizsgálatokban (például Orosz 1972; Kádárné Fülöp 1990; Horváth 1998; Molnár 2000; Nagy 2013) meglehetősen részletes értékelési szempontsorok jelentek meg, lehetőséget adva az analitikus értékelés megvalósulására a nyelvi igényesség tekintetében is. Ajelenleg alkalmazott, központilag kiadott javítási-értékelési útmutatókban (például Magyar nyelv és irodalom középszintű érettségi javítási-értékelési útmutató 2020: 10) azonban továbbra is a klasszikus hármas felosztás dominál (tartalom, szerkezet, nyelvi megformáltság), és a három szempontot csupán holisztikusan értékelhetik a pedagógusok.

Ez önmagában is szokatlan, hiszen a magyar köznevelési rendszerben sokáig jellemző volt a helyesírási-nyelvhelyességi szempontú ellenőrzés, értékelés és minősítés, ez főképp a produktumorientált, eredményközpontú fogalmazásértékelés velejárója (Molnár 1996). Noha a fogalmazástanításban az elmúlt években egyre nagyobb hangsúlyt kapott a folyamatközpontú írás és a szabadírás (Raátz 2008; Tóth 2008), amelynek során éppen a tartalom válik elsődlegessé, és a kreatív alkotás folyamata kerül a középpontba, a helyesírási- és nyelvhelyesség-centrikus értékelési gyakorlat továbbra is sok helyen dominál az iskolákban (Szilassy 2012; Lukács 2014). Ez pedig óhatatlanul is felveti a lingvicizmus kérdését a köznevelési intézményekben.

A lingvicizmus Kontra Miklós definíciója alapján egyfajta nyelvi diszkrimináció, arra a jelenségre használt fogalom, amely esetében egy, a standardtól eltérő nyelvváltozatot használó beszélőt valamilyen hátrány ér az eltérő nyelvhasználata miatt (Kontra 2006). Milyen hátrány érhet egy tanulót akkor, ha a köznyelvtől eltérő alakokat használ? Elsősorban a stigmatizálás, hiszen egy-egy változatot (például *én tudnák*) a pedagógus feltehetőleg automatikusan felcserélő pedagógiával javít ki, holott egy ilyen

esetben a hozzáadó pedagógia alkalmazása lenne az elvárt (Kontra 2003). Emellett azonban még súlyosabb hátrány érheti a tanulót, ha egy kimeneti mérés esetében (például a központi felvételi vagy a kétszintű érettségi vizsga szövegalkotási feladatában) kap pontlevonást az írott szövegproduktum értékelése során a bírálótól a nem megfelelő nyelvi minőség miatt, hiszen egy ilyen szituációban rosszabbak lesznek a továbbtanulási esélyei is. Kérdéses, hogy egy-egy nyelvi változatot a pedagógusok hibának tekintenek-e, vagy sem, és hasonlóan gondolkodnak-e a nyelvi minőségről a pontozást tekintve.

Nem segít a helyzeten a fentebb említett probléma, jelesül, hogy a jelenlegi központilag kiadott javítási-értékelési útmutatókban nincs részletezve és pontosan megfogalmazva, hogy mi tekinthető nyelvhelyességi hibának. Bár a korábbi érettségi vizsga javítási-értékelési útmutatójához a nyelvi javítást megkönnyítendő – a hibák egységes értelmezéséhez – készült egy melléklet, amelyben igyekeztek ezt a problémát feloldani (Hajas 2003), ez az új típusú érettségi mellékletéből már hiányzik. A 2003-as kiadványban megismétlik az akkor használt hivatalos javítási-értékelési útmutatóban megfogalmazottakat: „a vizsgázó azzal igazolja anyanyelvi műveltségét, hogy mondanivalóját helyesen rendezi el, arányosan építi fel, világosan, szabatosan, árnyaltan fogalmazza meg, a nyelvhelyesség ellen nem vét, és gondolatait a helyesírás szabályai szerint írja le” (Hajas 2003: 2). Ezek után a szerző pontosítja, hogy mi tekinthető nyelvhelyességi hibának: divatszók használata, rokon értelmű szavak pontatlan használata, szótévesztés, közhelyek, szleng kifejezések, a művelt köznyelvbe nem illő, más nyelvi rétegek vagy stílusrétegek szavai, szófölösleg, pleonazmus, az igék és a névszók toldalékolási hibái, helytelen kötőszóhasználat, a vonatkozó névmással kezdődő mellékmondatok hibái, a névelő-, névutó- és igekötő-használat hibái, egyeztetési hibák, szerkezetvegyülések (Hajas 2003: 3–4). Mindezeket a szerző példákkal is szemlélteti. Talán éppen az ilyen konkrétumok jelenlegi hiányából fakad az, hogy a pedagógusoknak egyre nagyobb kihívást jelent e szempont értelmezése és értékelése, gondoljunk csak azokra a kérdésekre, amelyeket az írásbeli érettségi vizsgaidőszakában tesznek fel a bizonytalan javítópedagógusok az online szakmai fórumokon.

Nem mehetünk el a mellett a tény mellett, hogy a tanulók nyelvváltozata és az iskola által elvárt nyelvváltozat között gyakran áthidalhatatlannak tűnő szakadék mutatkozik. A köznevelési rendszerbe bekerülő gyerekek alapnyelvének fundamentumát a szülők által közvetített nyelv, az általuk használt nyelvi repertoár képezi, ez pedig számos kognitív, pszichológiai, társadalmi, kulturális tényezőtől függ (Bartha 1999). Ha egy intézményben a pedagógus nem veszi figyelembe a nyelvi szocializációból fakadó különbségeket, nem megfelelő pedagógiai stratégiával és attitűddel közelít a tanulók nyelvi különbségéhez (például az írott szöveget pusztán csak minősíti), az könnyen nyelvi hátrányhoz vezethet. A nyelvi hátrány nem más, mint „nyelvi másság és ismerethiány; bizonyos fokú eltérés egy beszélő vagy beszélőcsoport nyelvhasználatában a társadalom mintaadó normaként tekinthető, elvárt nyelvhasználatához képest, illetve adott regiszter(ek) ismeretének a hiánya” (Jánk 2017: 32). A nyelvi hátrány nem minden esetben realizálódik nyelvi alapú diszkriminációként, viszont ha a tanuló értékelésében, megítélésében is jelentkezik valamilyen formában, akkor már könnyen ahhoz vezethet. Ez pedig számszerűsítve is megjelenhet a továbbtanulási eredményeknél.

Érdeemes lenne elvégezni egy felmérést, hogy árnyaltabb képet kaphassunk, elsősorban a pedagógusok attitűdjeiről és javítási stratégiáiról, valamint arról, hogy a lingvicizmus milyen mértékben van jelen a magyar köznevelésben. Fontos lenne kideríteni, hogy a pedagógusok mely nemstandard alakokat tartják nyelvileg hibásnak, konszenzus van-e ezen a téren közöttük, valamint hogy ezek milyen mértékben határozzák meg egy írott szövegproduktum értékelését. Erre megfelelő eszköz lenne egy tesztszöveg, nemstandard nyelvi szerkezetekkel, az attitűdvizsgálatot pedig egy kérdőíves felmérés során lehetne elvégezni. Ahhoz, hogy további speciális adatokat kaphassunk, hasznos lenne egy fókuszcsoporthoz tartozó interjú megszervezése és elemzése is, hiszen ezzel a kvalitatív módszerrel még mélyebben beleláthatnánk a fenti különbözőségek okaiba, de az is kiderülhet, hogy a pedagógusoknak pontosan milyen motivációi, attitűdjei érvényesülnek a nyelvi igényesség szempontjainak az értékelésekor. Mindezeket felismerve talán egy lépéssel közelebb kerülhetünk az objektívabb fogalmazásértékelések megvalósításához is.

Budapest, 2022. február 20.

Üdvözlettel:

Juhász Milán

középiskolai magyartanár

Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnázium, Budapest

### Irodalom

Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Domonkosi Ágnes 2016. Nyelvi ideológia és nyelvszemlélet a kísérleti magyar nyelvi tankönyvekben.

In: Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna (szerk.) *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova Series Tom. XLIII. Sectio Linguistica Hungarica*. EKF Líceum Kiadó. Eger. 38–54.

Eckes, Thomas 2008. Rater types in writing performance assessments: a classification approach to rater variability. *Language Testing* 2: 155–185.

Hajas Zsuzsa 2003. Útmutató a magyar nyelv és irodalom érettségi dolgozatok nyelvi minősítéséhez. Kiegészítés. [https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok2005tavasz/hagyomanyos/h\\_magykieg\\_ut.pdf](https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok2005tavasz/hagyomanyos/h_magykieg_ut.pdf) (2022. január 19.)

Horváth Zsuzsanna 1998. *Anyanyelvi tudástérkép. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III.* Országos Közoktatási Intézet. Budapest.

Jánk István 2017. Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle* 27/3: 27–47.

Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémia Kiadó. Budapest.

Kontra Miklós 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Osiris Kiadó. Budapest.

- Kontra Miklós 2006. A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In: Sipőcz Katalin – Szeverényi Sándor (szerk.) *Elmélkedésekről népekről, nyelvekről és a profán medvéről*. SZTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék. Szeged. 83–106.
- Lukács Krisztina 2014. A tanári instrukciók szerepe a tanulói szövegek javításában egy kérdőíves vizsgálat tükrében. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=515> (2022. január 19.)
- Magyar nyelv és irodalom és irodalom középszintű érettségi javítási-értékelési útmutató 2020: [https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok\\_2020osz\\_kozep/k\\_magyir\\_20okt\\_ut.pdf](https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2020osz_kozep/k_magyir_20okt_ut.pdf) (2022. január 19.)
- Molnár Edit Katalin 1996. A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia* 2: 139–156.
- Molnár Edit Katalin 2000. A fogalmazási képességek fejlődésének mérése. *Iskolakultúra* 8: 49–59.
- Nagy Zsuzsanna 2013. A fogalmazásértékelés megbízhatósága két független bíráló értékítéleteinek elemzése alapján. *Magyar Pedagógia* 3: 153–179.
- Orosz Sándor 1972. *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Raátz Judit 2008. A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (2022. január 19.)
- Ransdell, Sarah – Levy, C. Michael – Kellogg, Ronald T. 2002. The structure of writing processes as revealed by secondary task demands. *L1 – Educational studies in Language and Literature* 2: 141–163.
- Szilassy Eszter 2012. Az írás és fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> (2022. január 19.)
- Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (2022. január 19.)

**Juhász, Milán: The emergence of linguicism in school essay assessment**

**Az írás szerzőjéről**

*Juhász Milán*

magyartanár

Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola és  
Gimnázium, Budapest

doktori hallgató

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest

[jmilaan\[kukac\]gmail.com](mailto:jmilaan[kukac]gmail.com)