

**AZ ÚJABB NYELVÉSZETI KUTATÁSOK (NEM) TÜKRÖZŐDÉSE
A KÖZOKTATÁSI TANANYAGOKBAN
„KELL EZ NEKÜNK?” TANÁR SZAKOS HALLGATÓK VÉLEMÉNYE
A NYELVÉSZETHEZ KAPCSOLÓDÓ TANULMÁNYOKRÓL**

SIMIGNÉ FENYŐ SAROLTA

BEVEZETÉS

Az MTA Miskolci Területi Bizottságának Nyelvtudományi Munkabizottsága 2018. június 5-én kerekasztal-konferenciát tartott. A téma az újabb nyelvészeti kutatások kapcsán annak megvitatása volt, hogy tükröződnek-e a közoktatási tananyagokban az újabb nyelvészeti kutatások, és ha igen, hogyan. Bár a közoktatásban soha nem dolgoztam, úgy gondoltam, jóval több, mint 20 éves, az alkalmazott nyelvészet területén szerzett egyetemi oktatói tapasztalattal én is hozzászóllok a témához. A nyelvészeti háttérismereteket a Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén szereztem, előadásomhoz a konkrét példákat viszont egy kivételével a Nyíregyházi Egyetem Angol Nyelv és Kultúra Intézeti Tanszékén szerzett négyéves tapasztalatból merítettem. A célom a nyelvészeti tantárgyak iránti hallgatói attitűd bemutatása volt, mivel a Nyíregyházi Egyetemen a *Bevezetés a nyelvtudományba* című tárgyon kívül volt szerencsém néhány másik, az alkalmazott nyelvészet tárgykörébe tartozó tantárgyat is tanítani. Egy esetben magyar szakos tanárok beszélgetését is rögzítettem, és annak elemzésére is vállalkoztam. Témaválasztásomat az a tapasztalat motiválta, hogy bár a nappali tagozatos, elsőéves hallgatók pl. a *Bevezetés a nyelvtudományba* című tantárgyból a vizsgára annak rendje és módja szerint felkészültek, úgy tűnt, mintha a következő félévben igyekeztek volna el is felejtetni, amit a különböző nyelvészeti irányzatokról tanultak. Történt ez annak ellenére, hogy a legtöbb előadáson igyekeztem a nyelvre és a nyelv szüntelen fejlődésére vonatkozóan számukra vélhetően érdekesnek tűnő példákat is említeni. A levelező tagozatosok óráin viszont ezt a fajta hozzáállást nem tapasztaltam, hiszen ők már korábban tanultak nyelvészetet, mi több, ők már látják, hogy tanítóként, általános vagy középiskolai tanárként milyen oktatási és nevelési problémákkal szembesülnek. Sőt, biztosan tapasztalták is, hogy problémáik megoldásában a nyelvészettel kapcsolatos tantárgyak is segítséget nyújtanak.

Előadásom két részre tagolódott. Az első részében három szituációt mutattam be, amelyek közül kettő azzal kapcsolatos, hogy szükség van-e az egyetemi oktatás keretein belül a nyelvészet tárgykörébe tartozó tantárgyakra. A harmadik szituáció általános iskolában oktató tanárok kétélyeit fejezi ki egy számukra „újnak” nevezett módszer bevezetésével kapcsolatban. A három szituációt mint szemtől szembeni kommunikációs formát mutattam be, amelyek kapcsán azt emeltem ki, hogy *hol* zajlott az interakció (pl. oktatási intézményben vagy valakinek az otthonában), *kik*

voltak a résztvevők (pl. egyetemi oktatók és tanárok), és *milyen célok* érdekében kommunikáltak (pl. hogy megvitassák, van-e értelme olyan, nyelvészethez kapcsolódó tárgyak tanulásának, amelyeket a közoktatásban soha nem fognak tanítani).

1. SZEMÉLYES BESZÉLGETÉSEK, INTERAKCIÓK

1.1. Első szituáció

Amikor a Nyíregyházi Egyetem folyosóján az egyik elsőéves hallgatót arról kérdeztem, hogy mi a véleménye a *Bevezetés a nyelvtudományba* című előadásról, illetve hogy mit gondol erről a tárgyról, udvariasan azt válaszolta, hogy *érdekes*, de számára nagyon *idegen*. Talán, ha a felsőbb évfolyamok valamelyikén tanulnák, jobban megértenék. Majd hozzátette: „*Tanárnő, tulajdonképpen kell ez nekünk?*” Ez a kérdés ihlette az előadásom címét is, ugyanakkor elgondolkodtatott, vajon mi járhat a hallgató fejében. Valószínűleg az, hogy mivel ilyen tantárgy, hogy *nyelvtudomány* nem létezik a közoktatásban, a hallgatók számára ez azt sugallja, hogy nem kell, nem szükséges. Aztán hirtelen átfutott az agyamon, amit a tantárgypedagógia is hirdet: hogy a nyelvoktatás során a nyelvet kell tanítani és nem a nyelvről kell információkat közölni. Mégis azt válaszoltam, hogy *igen, kell a nyelvtudomány*, mert majd tapasztalni fogják, hogy a nyelvészeti tárgyak befolyásolják a nyelvről alkotott véleményünket, sokszor az oktatás során magyarázó erővel bírnak, fogódzókat nyújtanak, ezen kívül alakítják szemléletmódunkat. Itt és most a tisztelt OLVASÓ számára a válaszomat egy levelező képzésre járó, németet és történelmet már évek óta tanító hallgató, Sebőkné Potyók Marianna véleményével is kiegészítem, aki házi dolgozatában kifejtette: „*Egy tanár általános műveltségéhez szükséges, hogy a szaktárgyával kapcsolatos egyéb dolgokat is tudjon. Chomsky vagy Labov nevét illik ismerni. Történelem a másik szakom, ott is tanulnom kellett a segédtudományokról, a történetírásról, nemcsak az események sorát tanultuk meg. Amikor németet tanítok olyan gyerekeknek, akik angolt tanultak általános iskolában, mindig angol–német párhuzamokat vonok, hiszen Grimm törvénye alapján ez nagyon jól bemutatható (father–Vater, brother–Bruder).*” A hallgató később kiemeli, hogy a tananyagon kívül szokott beszélni a tanulóknak pl. a német nyelvben megjelenő anglicizmusokról, a nyelvjárásokról, a brit angol és az amerikai angol közötti különbségekről és az angol társadalomról is. Majd így folytatja: „*Ha 10-ből 1 gyerek megjegyyez valamit az elhangzott kommentárokból, akkor már megérte. Nekünk, nyelvtanároknak nemcsak nyelvtant vagy 1-1 témakört kell megtanítani. A mi feladatunk a kultúra, az értékek közvetítése, ezek nélkül nem lehetünk hiteles pedagógusok.*” Vagyis a tanár saját tapasztalatai alapján tudja azt, amit a hallgató még nem tapasztalt meg, hogy a nyelvoktatáshoz szükséges a háttérismeretek, köztük a nyelvészeti ismeretek közvetítése is.

Megállapíthatjuk, hogy ebben az interakcióban a nappali tagozatos hallgatónak a fel tett kérdéssel az volt a *célja*, hogy kételyeinek adjon hangot, illetve hogy információt szerezzen a nyelvészet fontosságát illetően. Ugyanakkor az egyetemi oktató a hallgató meggyőzésére törekedett. A szóbeli interakciót itt kiválóan egészítette ki a levelezős hallgató írásbeli válasza, hiszen a már pedagógiai gyakorlattal rendelkező

tanár megtalálta a kapcsolódási pontokat nyelvészet és nyelvoktatás között, a nyelvészeti tárgyak tanulása mellett érvelt, és meggyőzésre törekedett.

1.2. Második szituáció

A második szituáció helyszíne egy előadóterem a Nyíregyházi Egyetemen, ahol a *Bevezetés a nyelvtudományba* című előadást tartottam elsőéves hallgatók számára. Az interakció célja számomra az előadás megtartása és a soron következő, az éppen aktuális téma megértése lett volna. Illetve az, hogy a téma megértéséről valamilyen formában visszajelzést kapjak. Észrevettem, hogy a hallgatók közül sokan értetlenül hallgatják, amit az emberi és az állati kommunikációval kapcsolatban mondok. Az előadást angolul kellett tartani, az elhangzottakat magyarul is elismételtem, de mondtam, kérdezzenek, és ha szükséges, harmadszor is elmondom. Egy hallgató megszólalt: „*Ne strapálja magát, tanárnő, a magyarosok ezt már tudják, mert magyarból tanulták, a többiek pedig ez az egész, hogy úgy mondjam, nem nagyon érdekli.*” Én ehhez tartottam, vagyis nem strapáltam magam, mert úgy döntöttem, aki tanítani fog, majd később saját kárán megtanulja, amit az egyetemen elmulasztott.

1.3. Harmadik szituáció

A harmadik szituáció során szintén szemtől szembeni kommunikáció zajlott. Helyszíne egy születésnap parti, de a mi szempontunkból akár valamelyik iskola vagy tanári szoba is lehetne. A résztvevők között vannak rokonok és ismerősök, köztük magyar szakos tanárok is. Az összejövetel célja a családfő köszöntése születésnapja alkalmából, de ezt követően a beszélgetés szakmai kérdésekre, többek között, érdekes módon mondatelemzéssel kapcsolatos problémákra terelődik. Az interakció célja annak megvitatása, hogy vajon miért változott meg a nyelvtan oktatásának tartalma, miért kell a mondatot ettől a tanévtől kezdve (2017–2018) másképpen elemezni, mint ahogy azt korábban tették. Olvassuk el a következő beszélgetést.

- *Katikám, most már ti is úgy elemzitek a mondatot, hogy felül van az ige?*
- *Igen, most már így, de tavaly még azt tanítottuk, hogy van igei és névszói rész. A legújabb tankönyv szerint viszont most azt kell tanítani, hogy az ige van a csúcson és a főnevek alatta. Nem is tudom, miért.*

Itt kapcsolódtam be a beszélgetésbe, mert elfelejtettem, hogy nem egy egyetemi előadóban vagyunk és elmondtam, hogy a magyar nyelvészetben először ezt az elképzelést szimbolikusan Brassai Sámuel fogalmazta meg a 19. század közepén. A mondatot a naprendszerhez hasonlította, és kiemelte, hogy a mondat fő része, „egyetlen sarkalatos pontja” az ige, amely ugyanúgy vonzza az alanyt, a tárgyat és a határozókat, ahogy a nap vonzza a körülötte keringő bolygókat és planétákat. Később ezt a jelenséget úgy fogalmazták meg, hogy az igenek a kémiai elemekhez hasonlóan valenciája, vegyértéke van. Az ige üres helyekkel rendelkezik, amelyek megmutatják, hogy hány kiegészítőre, hány főnévre van szükség ahhoz, hogy nyelvtanilag helyes mondatot alkossunk. Ez az elmélet nem új a nyelvtudományban, csak eddig a

közoktatásban még nem alkalmazták. Elmondtam azt is, hogy a nyelvoktatásban ennek fontos szerepe van, én nyelvtanárként az igéket vonzatstruktúrájukkal együtt tanítottam, ami nagyon hatékony volt (pl. *что встречается где; кто встречается с кем*). Ezt követően felmerült a kérdés, hogy akkor amit ők eddig tanítottak az alanyi és az állítmányi részről, az rossz? Elmondtam, hogy nem rossz. Pl. amikor többsoros mondatokat fordítunk egyik nyelvről a másikra, akkor nagy hasznát vesszük a kétpólusú mondatról alkotott elméletnek, mert ennek alapján eldönthetjük, melyik főnévhez melyik igét tartalmazó rész tartozik. Így elkerülhetjük a fordítás során előforduló félreértéseket. Persze az említett példák az egyetemi oktatómunkámra vonatkoztak, de ezek után joggal merülnek fel kérdések a szóban forgó elmélet közoktatásban való relevanciáját illetően is. Mindjárt az első az, hogy *szükséges-e, van-e értelme az általános iskolában a grammatikát a verbocentrikus (vagy bármilyen más, újnak számító elmélet, pl. a generatív grammatika vagy a kognitív nyelvészet) alapján tanítani?* Majd a második: *Nem kellene-e ezzel a középiskolában, vagy inkább csak az egyetemen foglalkozni?* Az első kérdésre – a tanulók életkori sajátosságait és az alábbi érveket is figyelembe véve – én nemmel válaszolnék, a másodikra igennel. Válaszaimat az alábbiakkal indokolom:

A kétpólusú mondatról szóló elmélet a mondatot mint lineáris struktúrát mutatja be, amelyben a szavak meghatározott sorrendben követik egymást, ami látható, a tanulók számára érthető, követhető. Ezzel ellentétben az igecentrikus elmélet a mondat szerkezet létrehozásához szükséges, hierarchikus, alá-fölé rendeltségi viszonyokra épülő „belső struktúrát” mutat be, amit a tanulók nem látnak, amit csak elképzelni tudnak majd akkor, ha megérették a feladatra. Vagyis nem vagyok benne biztos, hogy ez az elmélet érthető az általános iskolák 7. osztályos tanulói számára. Természetesen a tanár megteheti, hogy nem hívja fel a tanulók figyelmét az elemzés elméleti vonatkozásaira, akkor viszont megkérdőjelezhető, hogy mit keres ez a típusú elemzés az általános iskolákban. Csak az a sajnálatos, hogy ha a közoktatásban minden tantárgyból csak egyetlen típusú könyv áll majd rendelkezésre, akkor azt kell tanítani, amit az adott könyv tartalmaz.

2. INFORMÁCIÓSZERZÉS ÍRÁSBELI KOMMUNIKÁCIÓ ALAPJÁN

A közelmúltban *pszicholingvisztikát* és *szociolingvisztikát* is tanítottam a Nyíregyházi Egyetemen. Ezen két diszciplína mint egyetemi tantárgy hasznosságát írásban értékelték a levelező tagozatos hallgatók. Többéves tanári gyakorlat alapján szívesen vállalkoztak a feladatra. Már az első órán megkértem őket, hogy mindent, amit tanulunk, abból a szempontból szemléljenek, hogy az mennyire lehet hasznos a tanári munkában. Ugyanis tantárgyként egyiket sem fogják tanítani. Házi dolgozataik alapján az alábbi következtetésekre jutottunk.

2.1. Pszicholingvisztika

A *pszicholingvisztika* kapcsán kiemelten kell kezelni az anyanyelv elsajátításával és az idegen nyelv tanításával kapcsolatos kérdéseket. Rendkívül fontos, hogy a nyelvoktatás módszereinek megválasztása során mindig a gyermek életkori sajátosságaira

alapozzunk (STEINBERG 1993). Mivel a gyermek kb. 10–12 éves koráig inkább „elsajátító”, mint tudatos tanuló, ne kényszerítsük nyelvtani szabályok bemagolására, hanem az órán próbáljunk meg olyan körülményeket teremteni, amelyek szituációkhoz köthetők és az anyanyelv elsajátításra emlékeztetnek. A tanuló a szituáció alapján jegyezze meg, mikor, mit kell mondani. A másik fontos következtetés az volt, hogy az alsó tagozatos iskolai oktatás során feltétlenül vegyük figyelembe azt, amit a kutatók az angolon mint anyanyelven belül a morféimák elsajátításának sorrendjéről megállapítottak (pl. az -s végződésre vonatkozóan), ne tanítsuk pl. hamarabb az egyes szám harmadik személyű igealakot, mint a főnevek többes számát. Hasonló gondolatokat érvényesít munkája során pl. dr. Mogyorósi Csilla, csak nem az angol, hanem az olasz nyelvre vonatkozóan, amikor az Olaszországba örökbe adandó kisiskolás gyermekek olasztanításával foglalkozik. Egy hónap áll rendelkezésére ahhoz, hogy a nyelv alapjait elsajátíttassa velük. Oktatómunkája során a pszicholingvisztikának azt a felismerését tartja szem előtt, hogy az ember (már gyermekkorban) szándékát érvényesíteni kívánó lény. Ez az alapja a gyors szótanulásnak és a nyelvtani szerkezetek elsajátításának. Dr. Mogyorósi Csilla a fokozatosság elvének betartásával, játékosan, a párbeszédet bábokkal eljátszva tanítja. Párbeszéd-modellálást alkalmaz: azt az eljárást, hogy a beszélni még nem tudó vagy valamilyen más okból nem válaszoló gyermek helyett a saját kérdését ő maga válaszolja meg. Így egyszemélyes párbeszédet alakít ki, amely a jelenben folyó vagy a közvetlen múltban átélt, illetve a közvetlen jövőben bekövetkező eseményekre utal. Zömmel kétszavas mondatokat tanít. Mivel tanítványai tíz éven aluli gyermekek, nem magyarázza, hogy pl. a *ho fame/éhes vagyok* szerkezetben melyik az ige, hanem azt segíti elő, hogy a mondatot a tanuló memóriájában rögzítse. A többszavas mondatokat pedig a kétszavasok mintájára leegyszerűsíti. A megszámlálhatatlan főnevekre vonatkozóan sem említ szabályt, csak a helyes alakot adja meg. Hozzáteszi, hogy a tiltó mondatok tanításával azért van szerencséje, mert az olaszban az egyes szám második személyű tiltás főnévi igenévvel történik, így nem kell tanítania igeragozást sem. Vagyis részben az idegen nyelv szerkezete, részben pedig a kisgyermekek oktatására vonatkozó pszicholingvisztikai ismeretek és tapasztalatok hozzásegítik, hogy az iskolában a nyelvtanulás az anyanyelv elsajátításának mozzanataira emlékeztessen.

2.2. Szociolingvisztika

Miben segíti az oktatást, illetve a tanár munkáját a *szociolingvisztika*? Ez a tudományterület a társadalmi helyzet és a nyelvhasználat kapcsolatát vizsgálja. Az iskolai oktatás és a nyelvhasználat kapcsán számos üzenete lehet, amelyek közül most kettőt emelünk ki. Az egyik a Basil Bernstein nevéhez fűződő *korlátozott kód* használatával összefüggő hátrányos nyelvi helyzethez, a másik a *nyelvváltozatokhoz*, *nyelvjárásokhoz* kapcsolódik.

2.2.1. A korlátozott kód használata által előidézett hátrányos nyelvi helyzet

„Egy adott társadalmi struktúra adott nyelvi viselkedéshez vezet” (BERNSTEIN in WARDHAUGH 2002: 295), amelynek következménye lehet, hogy az alacsonyabb

iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei anyanyelvüknek egy leegyszerűsített és szegényesebb változatát, a *korlátozott kódot* beszélik. Kevés melléknevet és igét használnak, bizonyos anyanyelvi szavak jelentését nem is ismerik. Bernstein reprezentatív felmérések alapján bizonyítja, hogy a leegyszerűsített nyelv használói tanulási nehézségek következtében hátrányos helyzetbe kerülnek az iskolában (BERNSTEIN in WARDHAUGH 2002). Ami a nyelvi szocializációból a családon belüli, gyakran ingerszegény környezetben kimaradt, azt az iskolának kell pótolnia. Ebben az esetben a következő feladatokat kell átgondolni:

- *Hogyan kezelje a tanár ezt a helyzetet, amikor a leegyszerűsített nyelvhasználat következtében a kidolgozott kód helyett a tanuló a korlátozott kódot használja?*

Miután a tanár észrevette, hogy a gyenge tanulmányi eredményt a szegényes nyelvismeret és nyelvhasználat okozza, ennek kiküszöbölése érdekében a szókincs bővítésével és a helyes mondatszerkesztés gyakorlásával kell foglalkozni. László Alexandra levelezős hallgató első lépésként azt kívánta bizonyítani, hogy a jelenségnek társadalmi okai vannak, amelyek a család szegényes szociális helyzetével, valamint a szülők alacsony iskolai végzettségével indokolhatók. Mesét olvasott fel eltérő családi háttérrel rendelkező gyermekeknek, akiknek pár mondattal ismertetni kellett a mese tartalmát. Feltevése beigazolódott. A feladatot a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező és rendezett társadalmi körülmények között élő szülők gyermekei sokkal jobban teljesítették.

Természetesen nem mindegy, hogy a tanító hogyan értelmezi ezt a feladatot. Wardhaugh *Szociolingvisztika* című könyvében az elméleti részeket kiegészítő magyarázatok között (elrettentő példaként) az alábbi párbeszédet találjuk.

- T:** *Mindenki kinyitja az egérvadászatnál a kis könyvét és máris idenéz, mert szeretném föltenni az első kérdést. Hallod, Laci? Hol játszódik ez a kis történet? Egész mondattal válaszolsz, Dóri!*
- 21:** *A kis történet egy városban játszódik.*
- T:** *Még pedig konkrétan egy ...mi ez?: Nehogy azt a sváb szót mondd! Tessék! Mi a neve?*
- 10:** *Kamra.*
- T:** *Kamra! Ez az! Tehát egy kamrában játszódik. Most jól figyelj! Mi történik a kamrában, Attila?*
- 10:** *A kamrában az történt, hogy egy kiséger kezdett mászni a polcon, hogy sajtot....*
- T:** *Várjál! Előbb mit érzett a kiséger? Mert mindig valamit érez előtte. Nem? ...stb.*

Feltételezhetően a tanítónő a legnagyobb igyekezettel próbálja a korlátozott kódot használó, első osztályos gyermekek szókincsét „alakítani”. A probléma viszont az, hogy nem veszi észre: ezzel a stílussal nem a természetes beszédmódra szoktatja a

gyerekeket, hanem „igyekszik egy bizonyos, szinte parazita módon explicit beszédet kialakítani a párbeszéd világában is” (WARDHAUGH 2002; PAP 1980: 71–72).

2.2.2. Nyelvváltozatok, nyelvjárások használata

A szegényes szókincsen kívül gyakran sokkhatásként éri a városi elit iskolából vagy a gyakorló iskolából vidékre kerülő tanítókat, amikor azzal szembesülnek, hogy a gyermekek még a magyar nyelvet sem beszélik „rendesen”, illetve hogy annak valamilyen tájnyelvi, regionális változatát beszélik. Ebben az esetben a következő kérdések merülnek fel:

- *Mit tegyen a tanár, ha osztályában a tanulók nem a sztenderd nyelvváltozatot beszélnek? Kijavítsa-e, állandóan figyelmeztesse-e a tanulót, vagy csupán elismételve egy-egy szó sztenderd változatát?*

A levelezős hallgatók erre a problémára többféle módon is reagáltak, pl. a gyermekek szóhasználatára alapján táblázatot készítettek (Csordás Nóra, Éger Viktória), hogy kiemeljék, amire az iskolai nevelés során figyelni kell. Mások elmesélték, milyen negatív következményekkel járhat pl., ha valakiről állásinterjún derül ki, hogy nem a sztenderd nyelvváltozatot beszéli.

Csordás Nóra pl. a városi és a falusi tanulók nyelvhasználatára közötti különbségről írt, amely egyrészt a szegényes szókincsből, a nehézkes mondatalkotásból, a hanglejtés és a toldalékok, ragok számára „hibásnak” tűnő használatából, másrészt a magyar nyelv tájnyelvi változatának használatából nyilvánult meg az alábbiak szerint. Pl. *otthon* helyett **otthol**, *már* helyett **mán**, *melyik* helyett **mék**, *volt* helyett **vót**, *volna* helyett **vóna**, *vihetjük* helyett **vihessük**, *kellett* helyett **kelletett**, *engem* helyett **én-gem**, *enyém* helyett **enyim**, *ezt* helyett **eztet**, *aztán* helyett **oszt**, *szét* (*esett*) helyett **szíjjel** (*esett*), *jé* helyett **dik** szerepelt a tanulók szókincsében. Ezekben az esetekben a tanárnak nem szabad a nem sztenderd változatot beszélő gyermekeket megbélyegezni, azt sugallni, hogy a családi környezetben elsajátított nyelvváltozat alacsonyabb rendű, mint a sztenderd változat, illetve hogy a nem sztenderd változatot beszélők nyelvhasználatuk miatt alsóbbrendűek, mint a sztenderd változatot beszélő társaik. Javítani sem lenne szabad, csupán a sztenderd változatot tanácsos megismételni. A tanár feladata a nyelvjárások iránti pozitív attitűd kialakítása lenne, és annak sugalmazása, hogy a nyelvjárás egyáltalán nem rossz, azt használhatja a gyermek családi környezetben, de hivatalos szituációkban tanácsos a sztenderd változatot beszélni. Ebben sokat segíthet az iskolai nyelvhasználat, valamint a tömegkommunikáció nyelvhasználatra való hatásának a megfigyelése. Nógrádban pl. nem azt mondják, hogy *elmegyek hozzád*, hanem azt, hogy *felmegyek nálad*. Nógrádban ez föl sem tűnik, megfelel az ott élők normájának, míg a sztenderd nyelvet beszélők diszkriminálják a dialektust beszélőket. Ezzel a mindennapi élet számos területén találkozunk, pl. munkakeresés során. Bemegy az álláskereső az interjúra, és már a beszélgetés elején kiderül, hogy nem fogják felvenni. Persze, lehet, hogy sokkal jobb szakember, mint akit azért vesznek fel, mert a nyelv sztenderd változatát használja (Kiss-Menyhárt Éva).

ÖSSZEGZÉS

A bemutatott szituációk és a szemináriumi dolgozatok alapján az alábbi következtetések vonhatók le: Az egyetem nappali tagozatán tanuló hallgatók még nincsenek tisztában azzal, hogy tanult szakjuk oktatása mellett még milyen oktatási és nevelési feladatokkal kell majd megbirkózniuk. Még nincs konkrét tapasztalatuk azt illetően, miként hasznosíthatják a nyelvészethez kapcsolódó tárgyakat. Ezzel szemben a tanítási gyakorlattal már rendelkező, levelező tagozaton továbbtanuló hallgatók keresik a módját annak, hogy bővítsék az oktatásban hasznosítható ismereteiket (pl. Áncsán Henrietta, Kiss-Menyhárt Éva), hogy a gyenge tanulókat is motiválják, szókincsüket gazdagítsák, és hogy általában mit tegyenek a jobb tanulmányi eredmények elérése érdekében (Csordás Nóra, Éger Viktória, László Alexandra).

Álláspontom szerint a közoktatásban nem szükséges a legújabb nyelvészeti kutatások közül mindegyiket érvényesíteni, a tananyagba olyan ismereteket beemlíteni, amelyek jelenleg az egyetemi képzésben szerepelnek. Az általános és alkalmazott nyelvészeti ismeretek viszont azért fontosak, mert háttérismeretet nyújtanak, ezáltal hozzájárulnak a tanári kompetencia kialakításához. Álláspontom szerint a közoktatást nem feltétlenül új vagy újnak tűnő tananyaggal kellene gazdagítani, hanem az itt bemutatott nyelvészeti diszciplínák által nyújtott szemléletmódot lenne kívánatos az oktatásban érvényesíteni. Az egyes kutatási területekből olyan „mozzanatok” lehetne átmenteni a közoktatásba, amelyek egyrészt a tanár munkáját könnyítik meg, másrészt amelyek a tanulók javát szolgálják (pl. szerepet játszanak a nyelvjárást beszélők iránti pozitív attitűd kialakításában), illetve amelyek megszerettetik az egyes tantárgyakat, és megkönnyítik a tananyag megértését, elsajátítását. Mindezt azért lenne fontos megtenni, mert a nyelv az emberiség legértékesebb kincse. Nem véletlen, hogy az ókortól kezdve egészen napjainkig tanulmányozták filozófusok, majd általános és alkalmazott nyelvészek. A nyelvről szóló elméletek, amelyeket megfogalmaztak, arra való, hogy a nyelvet az ember saját maga javára fordítsa, segítségével gondolatait minél árnyaltabban fejezze ki, érdekeit érvényesítse, és szükség esetén a nyelv segítségével meg tudja védeni önmagát. Az anyanyelvet és az idegen nyelveket oktató tanárookra pedig az a feladat vár, hogy a különböző elméletekből kiemeljék azokat a gondolatokat, amelyek feladataikra, oktató- és nevelőmunkájukra megoldást kínálnak.

Az előadás során egyrészt azt akartam tudatosítani, hogy a közoktatás megújítására való törekvés már az egyetemi képzés során elkezdődik, és olyan gondolkodásmód kialakításában nyilvánul meg, amely kapcsolatot teremthet a tudományos kutatás és a közoktatás gyakorlata között. Másrészt azt szándékoztam kiemelni, hogy a nyelvre és az oktatására vonatkozóan többféle elmélet létezik. A közoktatásban tevékenykedők mint alkalmazott nyelvészek ezen elméletek fogyasztói. Kívánatos lenne, hogy a hallgatók a majdani tanári munkájuk során azt az elméletet alkalmazzák, azt a „terméket vásárolhassák meg”, amelyikre az éppen aktuális feladataik ellátásához szükségük van.

IRODALOM

- [1] Bernstein, Basil (1972). Social class, Language and Socialization. In Giglioli, Pier Paolo. *Language and Social Context*. London: Penguin Books.
- [2] Pap Mária (1980). Összefüggő beszéd az alsó tagozat első osztályában. In Radics Katalin, László János (szerk.). *Dialógus és interakció*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- [3] Steinberg, Danny D. (1993). *An introduction to psycholinguistics*. London and New York: Longman.
- [4] Wardhaugh, Ronald (2002). *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris.