

alegységre tagolódik. A „Rejtőzködő hangok” a fonetikai de/kódoló képességet, a „Nyelvi elemzés” az induktív, nyelvelsajátítási készséget, a „Szavak szerepe a mondatban” a nyelvtani érzékenységet, míg a „szótanulás” a mechanikus tanulási készséget hivatott felmérni. E könnyen kivitelezhető teszt jól hasznosítható olyan tanulók kiválasztására, akiknek időegység alatt egy bizonyos nyelvi szintre kell eljutniuk; vagy ezek különböző nyelvi szintű csoportba sorolására; vagy prognosztizáló, illetve diagnosztizáló célra.

Csemegeként álljon itt egy példa arra, milyen nyitott a NovELTy a pozitív és negatív vélemények iránt. Egy végzős diák, Schubert Gábor egyetemi tanmenet-kollekcióját analizálja „Introduction to Xyllabology” (vol. 3/1, pp. 65–67) című szemináriumi dolgozatában. Görbe tükre elgondolkodtató: precízen előkészített-e, releváns és feldolgozható kötelező olvasmánylistával egészül-e ki a tanári tanmenet, vagy éppen hanyagságról árulkodik?

A második rész (Teaching Tips) gyakorlati tanácsokat ad közvetlen osztálytermi használatra. Kicsiket egy rejtélyes dobozból elővarázsolt tárgyak, képek, vagy feladatok alkalmazása, nagyobbakat eredeti népmesék, indiántörténetek vagy közmondások változatos feldolgozása motiválhat.

Az „Én osztályom” (My classroom) szakasz egy-egy tanóra felelevenítésével szaporítja ötlettárunkat.

Könyvismertetések (Reviews) segítik a bővülő szakirodalom labirintusában való tájékozódást. Vállalkozó kedvűek a referálandó könyvek listájából is válogathatnak.

Az „Eseménynaptár” (Events) magyarországi és külföldi konferenciákról ad előzetes, illetve utólagos ismertetést.

A legutóbbi szám új szekcióval is bővült. A „Nézőpont” (Point of View) a „faliújságon” (Bulletin Board) felgyülemelő üzeneteknek és véleményeknek biztosít tá-

gabb vitateret. Így az olvasó is része lehet nemcsak az újság, de a magyarországi angol nyelvoktatás arculata alakításának is.

A praktikus információk sora – a kapcsolatteremtés jegyében – a British Council és az IATEFL Hungary képviselőinek névsorával és e szervezetek híradásaival zárul.

Szintén az újság hasábjain található az IATEFL-tagságot biztosító jelentkezési lap, és a folyóirat megrendelő szelvénye.

A decemberi ünnepi szám még egy különleges fogást tartogat az érdeklődő inyenceknek. „Szilveszteri Nov???y” paródiák kívánnak boldog NovELTYear-t.

A NovELTy ma már E-mail-en (novelty@btk.jpte.hu) is elérhető, s kivonatolt tartalma az Interneten (<http://ipisun.jpte.hu/novelty>) is hozzáférhető. A szakmai eszmecserét bátorítva mindenmű észrevételt, kritikát szívesen fogad. Ajánlom a lapot minden tanárnak és tanárjelöltnek, aki egy ilyen fórumon keresztül szívesen dolgozna együtt a magyarországi idegennyelv-oktatás tökéletesítéséért.

Simon Orsolya

Cserniczkó István és Várdai Tamás
(szerk.)

Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat

A 8. élfőnyelvi konferencia előadásai

MTA Nyelvtudományi Intézete,
Budapest, 1966, 102 p.

Egy 1995-ben Ungvárott tartott konferencia anyagából készült a kötet; a szerzők többsége Magyarország határain kívül dolgozó, magyar anyanyelvű alkalmazott nyelvész és szociolingvista.

A kötetből kitűnik, hogy a magyar anyanyelvi nevelés dilemmáinak nyelvészeti-pedagógiai alapja határon túl és határon innen számos tekintetben azonos; az iskola ott is hasonló kérdéseket tesz fel a pedagógusnak és a nyelvésznek, mint az anyaországban. A tét azonban nagyobb, s a problémák kevésbé háríthatók el. A nyelvésznek azonban – sem a határon innen, sem azon túl – nincsenek kész válaszai: nincsenek olyan, a modern kutatásokon alapuló, enciklopédikus művek, amelyek anyagát csak metodikailag kellene transzformálni az oktatásra. Úgy látszik, jelenleg az anyanyelvi nevelés szakembereinek maguknak kell megalkotniuk a válaszokat. Ettől válik tanulságossá a kötet többféle érdeklődésű nyelvész és pedagógus számára.

Az anyanyelvi nevelés helytől és időtől független alapvető dilemmájára az amerikai P. Trudgill utal bevezető tanulmányában, mondván: „bizarr” dolog anyanyelvet tanítani. Minden tisztességes tantárgy a „nem tudás” állapotából vezeti át a tanulót a tudás állapotába, anyanyelvét azonban mindenki „tudja”. Mi hát a „tartalma” az iskolában szerzhető anyanyelvi tudásnak? A válasz – összhangban a legjobb hazai kutatásokkal – az, hogy az anyanyelvi kommunikációs képességek fejlesztése mindenképpen. A nyelvi képesség ugyanis belénk lehet kódolva genetikailag, a nyelvi kompetenciát felépíthetjük magunknak; a kommunikatív kompetencia kialakítása azonban szocializációs folyamat, kétirányúan is: a nyelvre és a nyelv által való szocializáció. S mint ilyen, oktatási feladat is. („Mely nyelvre szocializáljunk?” kérdezhetjük ugyanakkor.)

A szerzők egy korszerű nyelvészeti szemléleten alapuló anyanyelvi nevelési stratégia megjelenését várják (Simon Balázs, Beregszászi Anikó – Csernicskó István), s ezen egyrészt az öncélú gramma-

tizálástól mentes, a nyelvhasználat képességének fejlesztésére, a nyelvhasználat tudatosítására összpontosító praxist értik. A nyelvtudomány újabb kutatási eredményeivel való összhang a preskriptív–normatív, purista hagyományokkal, az „osztatlan magyar nyelv” (Beregszászi – Csernicskó), az „egy magyar nyelv van” (Simon) fikciójával való szakításként értelmeződik.

A szerzők az oktatásban is tapasztalni szeretnék annak a kopernikuszi fordulatnak a hatását, amely a modern nyelvészetben végbement a nyelvész és az anyanyelvi beszélő viszonyának értelmezése terén. Azt a gyakorlatot, amelyben nem a nyelvész tanítja az anyanyelvi beszélőt, hanem fordítva; amelyben a nyelvész nem kialakítja, hanem leírja az anyanyelvi beszélő nyelvi kompetenciáját; amelyben semmi sem „hely-telen” számára, amit a beszélőközösség elfogad, legfeljebb más-más „helyi értékkel” rendelkezik. S így a rá épülő oktatás feladata ennek a nyelvhasználóktól szerzett, a nyelvészet által helyi értékkel ellátott tudásnak a visszaforgatása a nyelvhasználatba: a helyi érték tudatosítása, s használatának megtanítása.

A téma nagy tekintélyű szakértőjeként gyakran hivatkozott pozsonyi nyelvész, Lanstyák István fontosnak tartja, hogy „a diákok által anyanyelvként elsajátított kontaktusváltozat és a standard nyelv eltérései” kellő mértékben tudatosodjanak az oktatás folyamatában. Ezzel összefüggésben az ún. nyelvhelyességi hibákról, amelyek a határon kívüli magyarok esetében összefonódnak a kontaktus-jelenségekkel és a nyelvjárásiassággal, Lanstyák úgy vélekedik, hogy ezeket „nem kiirtani kell, hanem tudatosítani stílusértéküket”. Megjegyzem, ez elgondolkoztató lehet a magyarországiak számára is. Ha az itteni, alapvetően standard magyar környezetben nem mutatkozik is meg látványosan: a

magyar nyelvterület ma már valójában többközpontú, s ezt a magyarországi diákokban is hasznos lenne tudatosítani.

Nem véletlen természetesen, hogy a normatív-preskriptív hagyományok oly erősen beépültek a tankönyvekbe. A magyarországi Tolcsvai rámutat ennek az anyanyelv-felfogásnak az anakronizmusára, fogalmi definiálatlanságaira és keveredéseire, stigmatizáló minősítéseire, homogenizáló törekvésére.

A közoktatás azonban tekintélyelven működik, s szereti, ha tankönyvei/tananyagai legitimált, az enciklopédikus igényével fellépő, „akadémiai” nyelvtanokra épülnek. Szerencsére a legjobb magyarországi anyanyelvi nevelési koncepciók (a Zsolnai-féle és a Bánréti-féle) már ebben a keretben is méltányolhatók.

A határon kívüli magyar tankönyvek másik említett hiányossága is ismerős számunkra: az elméletieskedés és ismeretközpontúság, a kreativitást igénylő feladatok hiánya (Simon, Beregszászi – Cserniczkó). Egy olyan oktatási koncepciónak pedig, amely a nyelvhasználatot helyezi a középpontba, természetesen gyakorlatközpontúnak is kell lennie.

A kötet szerzőinek felfogása jórészt megegyezik azzal, amely a határon innen az anyanyelvi nevelés megújításának mozgalmát elindította. Mégsem fogalmazódik meg határozott igény a magyarországi „élcsapattal” együttműködve közös tankönyvek létrehozására, még csak adaptálásra sem. Ennek nyilván az az oka, hogy a magyar nyelv többközpontúságának és a nyelvhasználat központi szerepének elve a tankönyvekben helyi megoldásokkal valósítható meg jobban.

Lanstyák felhívja a figyelmet a magyarországi egynyelvű és a kisebbségi magyarság kétnyelvű környezetből adódó nyelvi helyzetének eltérésére, valamint oktatásuk nyelvi céljainak alapvető különbségére. A nyelvi célokat a kisebbség-

ben élő magyarság esetében a funkcionális kétnyelvűség elérésében jelöli meg. Az ehhez általa javasolt többlet-tananyag egy részének valószínűleg a magyarországi anyanyelvi nevelésben is célszerű lenne helyet adni (kontaktusváltozatok, nyelvi jogok, nyelvtervezés). Nemcsak a határon túli magyarságnak van szüksége arra a tudatra, hogy nyelve autentikus magyar nyelvváltozat, hanem a magyarországi iskolákban is célszerű volna tudatosítani, hogy a határon túli magyarság által használt változatok nem „a” magyar nyelv elfajult változatai, hanem a magyarországi „köz-magyarral” együtt ugyanannak az idealizált magyar nyelvnek a megvalósulásai: egymás alternánsai.

A kötet számos adattal szolgál a Kárpát-medence egyes peremállamaiban kialakult helyzet specifikumaira, azok történeti-politikai determinizmusaira vonatkozóan is. Szlovéniában a költséges és fáradságos kétnyelvű oktatásnak elvileg ideális helyzetet kellene eredményeznie a kisebbség számára. Célját, az asszimiláció megakadályozását azonban nem éri el: a szombathelyi Vörös Ottó szerint a kétnyelvűség helyett a „félnyelvűség”, illetőleg a „másfélnyelvűség” (a többségi nyelv javára) látszik megvalósulni. Szlovákiában a kulturális hagyományból is adódóan erős az „öndefiníció” igénye, a többségi és az anyaországi nyelvhez való viszonyban egyaránt (Lanstyák, Simon). Kárpátalján az utódállamnak, a független Ukrajnának a megalakulása alapvetően más helyzetet hozott létre: a törekvések a nemzetiségi óvodai és iskolai hálózat kiépítésére csak most kapnak igazi lehetőségeket, ugyanakkor az anyaország elszívó hatása is erősödik, s így a szerzők szerint egyelőre „kevesebb figyelem jut az oktatás tartalmának” (Bagu Balázs, Beregszászi – Cserniczkó, Fedinec Csilla). Romániában a csángó példa a „korpusztervezés” és „státusztervezés” kapcsolatát

mutatja: az első csángó olvasókönyv létrehozásához először a csángó beszélt nyelv kodifikálását kellett elvégezni, hogy az az iskolában szükséges írott változat alapjául szolgálhasson.

A kötet legtöbb szerzője szorgalmazza nyelvészeti kutatások – elsősorban a nyelvhasználattal kapcsolatos – új eredményeinek megjelenését az oktatásban. A grammatikaoktatást – a kötet profiljából adódóan – érintőlegesen említik; s gyakran negatív konnotációval (pl. „körmönfontan grammatizáló”); mintha a nyelvtani rendszerről szerzett ismeretek feltétlenül a homogenizálódás felé vinnék el a nyelvhasználatot. Hasznos lenne pedig el-
töprengni azon is, milyennek kellene lennie a kétnyelvű környezetben, kontaktusváltozatot tartalmazó anyanyelvi kompetenciára építve a grammatika-oktatásnak – hisz a kontaktusváltozatok „nyelvi rendszerek egymásra hatásának következményeképpen” (Simon) jönnek létre. Valószínűleg olyannak kellene lennie, amely egy adott nyelvet mint a lehetséges emberi nyelv egyik megjelenését mutatja be, s az idealizált „nyelvet” nyelvváltozatokban megtestesülve láttatja. Amely az egymásra hatás okaiban és lehetőségeiben közös mögöttes struktúrákat feltételez.

Medve Anna

Annus Gábor, Lengyel Zsolt, Tóth Szergej, Vass László

Beszédről – nyelvről tanárjelölteknek

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged, 1993, 155 p.

A nem magyar szakos tanárjelöltek számára készült ez a kísérleti könyv, amelyben a szerzők a tanári beszédről és be-

szédmagatartásról kívánnak ismereteket nyújtani – nyelvészeti keret felhasználásával.

Annus Gábor és Lengyel Zsolt „Eszközünk a beszéd” címmel a beszédet mint személyiségjegyet mutatják be. Mivel beszédünknek vannak nem változó és változó elemei, az utóbbiaknak köszönhetően javíthatunk a minőségen, azaz fejleszthetjük beszédtechnikánkat, kiküszöbölhetjük az esetleges hibákat. Beszédtechnikai és szöveg-fonetikai áttekintést találunk a fejezetben, melyben sorra végig veszik a beszédtevékenység fontos összetevőit, így a légzésről, a hangadásról, a kiejtésről, majd a kifejezésről való általános tudnivalókat. A következő kis fejezetben a tanári beszédmagatartás nagy témáját tárgyalják. A tanárnak – a beszédtechnikán kívül – meg kell tanulnia kezelni a tanár és a diák között folyó kommunikáció sajátos eseteit, meg kell ismernie a szabályozás és irányítás különféle eszközeit. „A tanárnak meg kell értenie a tanuló viselkedésének rejtett okait, értelmét és célmomentumait”, mert csak így tudja megfelelően kezelni a problémákat. A szerzők előbb azokat a tanári magatartásformákat mutatják be, amelyek nem hogy nem segítik, de akadályozhatják is a problémamegoldást a tanár-diák kapcsolatban. Ezeket a törekvéseket, reagálásokat *elutasítások* címen tárgyalják, majd ellensúlyaként bemutatják a tanári beszédmagatartás *elfogadó* módjait. Tehát a cél az, hogy a tanár a probléma megoldásában a leghatékonyabb legyen.

Annus Gábor rövid történeti áttekintést ad több szemléltető ábrával a magyar írásbeliség kialakulásáról. Beszél a rovásírásról, majd a nyelvemlékeinkről, a nyelvjárásokról, végül pedig a magyar helyesírásról. Vass László a stílus, a stilisztika témakörét tárgyalja. Végigveszi a stílusrétegeket, rendszerezve előbb az írott nyelvi stílusokat, majd a beszélt nyelv stílusformáit. Ezután a lehetséges