

kat, amelyek támogatják a harmonikus, magabiztos kommunikációs fellépés elérését, és szintén fontos feladat, hogy meg kell találni azt a fókuszot, szűk metszetét a nonverbális jelkészletünknek, amely a legjobban fejleszthető, és amely a diákok szempontjából legrelevánsabb, legfontosabb.

Azért sem könnyű feladat ez, mert a nonverbális kommunikációnk jelrendszere hihetetlenül gazdag. A szakterület legkiválóbb tudósai a nonverbális kommunikáció jelrendszerének vizsgálatakor több mint 700 000 egyedi mozgásmintát fedeztek fel. Megállapították, hogy körülbelül 250 000 különböző arckifejezést, 5000 különböző kéztartást, 1000 különböző testtartást tudunk produkálni. Ráadásul egy-egy ilyen nem verbális szimbólum több jelentés stimulálására is alkalmas (Terestyéni Tamás, 2006). Ennek a jelrendszernek jelentős része univerzális, minden ember számára ugyanazt jelenti, de vannak megegyezően alapuló szimbolikus jelek is, amelyek eltérést mutathatnak a különböző kultúrákban, társadalmakban, közösségekben. Például Paul Ekman az arckifejezések természetét kutatva 7-féle univerzális érzelmi reakciót különböztetett meg: *öröm, meglepetés, félelem, szomorúság, harag, undor, érdeklődés*. Kultúrától, szocializációs tényezőktől függetlenül mindannyian felismerjük és ösztönösen alkalmazzuk ezeket az arckifejezéseket. Azonban számos olyan példát találunk, amikor ugyanaz a testmozdulat egészen más jelentést hozhat a különböző háttérrel rendelkező egyének számára. Például a mutató és középső ujjal formált V alak jelzése Ausztráliában trágár kifejezés, Amerikában a győzelem jele. Mivel nonverbális kommunikációnk során megannyi jelet használunk egyszerre párhuzamosan, ezért is nagyon nehéz a teljes, tudatos, koncentrált befolyásolása.

A különböző csoportosítási rendszerek segíthetik a nonverbális kommunikáció szegmentáltabb megfigyelését, a kódok könnyebb azonosíthatóságát. A magyar szakirodalomban Buda Béla a következő felosztás szerint írja le a nonverbális kommunikáció eszköztárát: gesztusok, tekintet, mimika, távolságtartás (proxémika), testmozdulatok (proxémia) és vokális csatorna. Ezen keresztül érdemes megfigyeltetni a diákokkal saját és társaik nonverbális kommunikációját, példákat hozni az eltérő kulturális jellegzetességekre. A gyakran visszatérő, jól megfigyelhető

jelek tanulmányozása segítheti a saját és a másik fél üzenetének kódolását is. Nem mindegy, hogyan élünk a nonverbális kommunikáció adta lehetőségekkel. A tudatos nonverbális kommunikáció segítséget nyújthat mások megértésében, mások véleményének befolyásolásában, sőt még abban is, ahogy az illető alany saját magát látja. Amy Cudd pszichológusnő kísérletében azt bizonyította, hogy a nonverbális alkotóelemek hatással lehetnek a hozzáállásunkra, viselkedésünkre, befolyással bírnak fizikai állapotunkra, pszichés működésünkre. Ennek bizonyítékául szolgál az az egyszerű példa, hogy a mosoly fizikai életre keltése is örömet vált ki belőlünk, a hatalmi pózok felvétele magabiztosabbá tesz bennünket. Ennek tudása segítheti a diákokat az asszertív kommunikációs stratégiák kidolgozásában. Manapság, amikor a tömegkommunikációs eszközök, az érzékszerveket, érzelmeket erősen bevonó média világa, a migrációs folyamatok felgyorsulása révén még intenzívebbé és gyorsabbá válik a nonverbális kódok differenciálódása és tudatosodása, szükséges olyan oktatási programok kidolgozása, amelyek célul tűzik ki a kommunikációs kompetenciák széleskörű fejlesztését. Olyan kísérletező és bevonó tartalmat kell kínálni, amelynek elsajátítása hatékony eszközt nyújt a diákok számára, amely támogatja a szociális kapcsolatokat, az önérvényesülést az iskolai pályán, tájékozottságot nyújt az egyre erősödő multikulturális közeg sokszínű kommunikációjában.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Bańcerowski Janusz: A nem verbális kommunikáció egyes kérdései. In: *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. ELTE, Budapest, 2000.
- Bańcerowski Janusz: A nem verbális kommunikáció mint a kognitív nyelvészeti kutatások tárgya. In: *Magyar Nyelvőr*, 2003/1, 4–12.
- L. Michael Hall: *THE 7%, 38%, 55% MYTH*. Anchor Point, July 1994.
- Robert Phipps: *Body Language Facts and Statistics*. <http://personalpowerinformation.blogspot.hu/2008/08/body-language-facts-and-statistics.html>
- Szabó Ferenc: A kommunikatív kompetencia. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2012/2.
- Szőke-Milinte Enikő: A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2012/2.
- Terestyéni Tamás: *Kommunikációelmélet, A testbeszédétől az internetig*. Typotext, Budapest, 2006.
- Wacha Imre: *Nem csak szóból ért az ember: A nonverbális kommunikáció eszköztára*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2011.

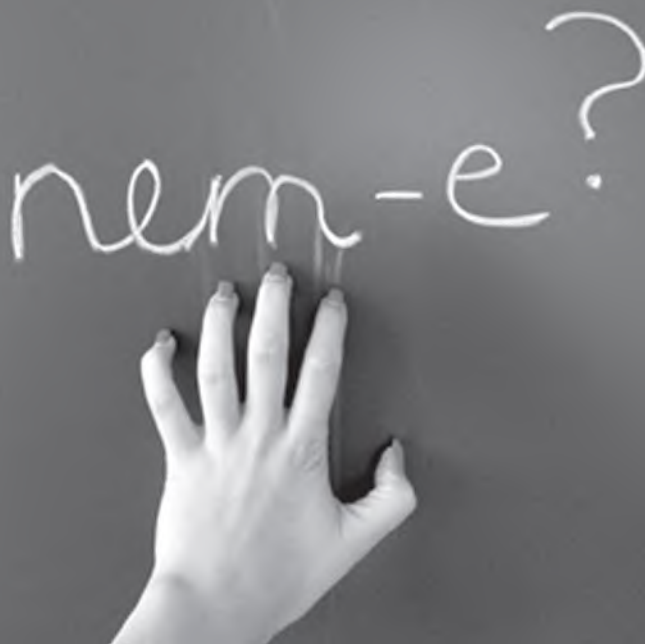
Háttal nem kezdünk mondatot. A magyarban nincs olyan, hogy meglássuk. Ööö nélkül kérhetném? Nem-e? Nem-e lehetne, hogy magyarul mondj? – Sajnálatos módon, ezek a megnyilatkozások az iskolai élet állandó kísérői mind Magyarországon, mind pedig Szlovákiában. Hogy miért sajnálatos? Mert egyfelől nyelvi tévhitelen, babonákon alapulnak, másfelől súlyos károkat okoznak a gyerekek személyiségfejlődésére nézve. A cikkből kiderül, miért.

Előzmények

„Nem-e lesz túlzás?! István!!!!? Nem-e magyart tanít, vagy mi?” Ez a kérdés még 2013-ban, egy szegedi szakközépiskolában hangzott el, ahol épp a tanítási gyakorlatom legelső hetét töltöttem. Sajnos nemcsak nyelvészeti megfigyelő minőségemben voltam jelen, hanem bizony ez az ironikus kérdés felém irányult. Bevallom, kisérsé rosszul esett, bár jóllehet, értettem, értem most is, mi áll mögötte. Mind Magyarországon, mind Szlovákiában még ma is erőteljesen él egy olyan társadalmi beidegződés, amely az embereket a nyelvhasználatuk, nyelvváltozatuk alapján diszkriminálja. Mindezt persze olyan nyelvészeti alaptényeket hagyva figyelmen kívül, mint a nyelv állandó változása, a különböző nyelvváltozatok egyenértékűsége vagy az az alapigazság, hogy a nyelvnek más fontos funkciói is vannak a kommunikáció mellett.

Jánk István

István nem-e magyart tanít, avagy a nyelvi diszkrimináció rejtelmei



Ma a legtöbb magyar oktatási intézmény a nyelvváltozatok és az identitás összefüggéseire kevésbé fektet hangsúlyt, mint ahogy az szükség-szerű lenne. Az iskolák többségében az anyanyelv tanítása a központi, standard nyelvváltozat (más néven köznyelv) elsajátítására irányul, ezzel a nem standard nyelvváltozatok háttérbe szorítását, rosszabb esetben teljes elutasítását célozza. Ez annyit jelent, hogy a szemlélet nem leíró, hanem előíró, a módszer pedig nem hozzáadó, hanem felcserélő. Ugyan a jelenség elsősorban a magyar nyelv és irodalom órák keretein belül realizálódik, mégis az egyéb tanórákat és az iskolai élet más területeit is érinti.

Helyzetkép és diagnózis

Habár a tudományos kutatások kevésbé fektetnek hangsúlyt a diszkrimináció nyelvi értelemben történő megvalósulására, tudjuk, hogy Magyarországon és Szlovákiában igen nagymértékben jelen van a diszkrimináció ezen válfaja. A nyelvi diszkrimináció működésében néhány tényező különösen meghatározó. Ezek igen szoros összefüggésben állnak egymással, mintegy hálót alkotva határozzák meg és legitimálják az emberek nyelvi megnyilatkozásait és ítéleteit. Ebben a hálóban gócpontként emelhető ki néhány pont.

Ilyen például a nyelvhelyesség értelmezésének kérdése. Miként kezeljük ezt a fogalmat és legfőképpen, miként

kezelik a pedagógusok? A saját nyelvváltozatuknak nem megfelelő nyelvi formák eredendően helytelennek bélyegzéseként vagy a kontextusnak megfelelő nyelvhasználatként? Tehát: azt mondják-e a gyerekeknek, hogy „amit mondtál, nem helyes” vagy azt, hogy „amit mondtál, az ebben és ebben a szituációban nem megfelelő”?

Ide sorolandók még a nyelvi ideológiák, különösen a standardizmus (eszerint a standard az egyedüli helyes változat), és az azzal kéz a kézben járó társadalmi beidegződés, ami mindkét országban meglehetősen normatív, előíró (ez nagyjából annyit tesz, hogy szeretjük javítani a másik beszédét). Ez persze természetes, hiszen tudjuk, hogy három dologhoz mindenki ért: a focihoz, a politikához és a nyelvészethez.

Végül nem elhanyagolható a téma szempontjából a tanárképzés és az annak nyomán végzett tanári tevékenység. Főként az utóbbinak jut kardinalis szerep a tanulók tanulmányi eredményességének befolyásolásában, valamint a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukálásában (minderről a későbbiekben még szó lesz). De mi is az a nyelvi diszkrimináció?

A nyelvi alapú diszkriminációról

A nyelvi alapú diszkrimináció másik elnevezése a lingvicizmus. A fogalmat Tove Skutnabb-Kangas alkotta más izmusok (pl. rasszizmus vagy szexizmus) mintájára. Az ő megha-

tározásában lingvicizmus alatt az etnicitás, kultúra vagy nyelv alapján meghatározott csoportok között a hatalom egyenlőtlen elosztásának legitimálására, megvalósítására és reprodukálására felhasznált ideológiák, struktúrák és gyakorlatok értendők. Ez nyelvészeti szempontból annyit tesz, hogy a nyelvi diszkrimináció a nyelvi alapon meghatározott emberek, embercsoportok közötti különbségtétel, azaz a nyelvi alapú megkülönböztetés gyakorlata. Másképpen: a beszélőknek a nyelvhasználatuk alapján történő hátrányos vagy előnyös megkülönböztetése.

Nyelvi alapú diszkrimináció történik, amikor a munkavállaló az állásinterjún tájékozódása miatt nem kapja meg az adott állást, mondván, hogy nem megfelelő a kommunikációs készsége. De akkor is nyelvi alapú diszkrimináció valósul meg, amikor egy idegennek nem hallgatjuk meg a mondanóját, egész egyszerűen azért, mert nákol vagy suksüköl, és automatikusan elkönyveljük, hogy biztosan koldulni akar. Ám ezeknél a példáknál jóval gyakoribb eset, amikor nyelvi alapú diszkriminációról beszélhetünk a közoktatás kapcsán.

Lingvicizmus az iskolában

Közismert tény, hogy az ember elsődleges szocializációs színtere a család. Otthonról hozunk rengeteg kulturális ismeretet, tapasztalatot, valamint egy bizonyos nyelvhasználati módot,



nyelvváltozatot is. Ez utóbbi szerencsés esetben az iskolaihoz nagyjából hasonló, azaz a standardnak megfelelő. A probléma ott gyökeredzik, hogy az iskolai és az otthoni nyelvhasználat a legtöbbször nagyban eltér. Ilyenkor az iskolaitól eltérő nyelvváltozattal rendelkező gyerek több szempontból is hátrányba kerül.

Elsőként azzal szembesül, hogy az új közösségben másképp beszélnek, mint ő és a szülei. Másképp beszélnek a diáktársak, és ami még nagyobb probléma, hogy másképp beszél a tanár is, aki a csoport vezetője és egyben az elsajátítandó tudásanyag közvetítője is. Így a gyermek máris hátrányból indul, hiszen egy új nyelvváltozatot (neki szinte új nyelvet) kell megtanulnia. Gondoljunk csak bele! Nem elég, hogy új ismereteket kell megtanulnia, még egy új nyelvhasználatot is kénytelen elsajátítani. Paradox módon mindezt egy számára idegen nyelvváltozat közvetítésével. És ez csak a kisebbik probléma.

A diák próbálja megérteni az eltéréseket, de sok esetben ahelyett, hogy segítő tanárra és diáktársakra találna, azt tapasztalja, hogy a beszéde miatt folyton kijavítják, félbeszakítják vagy rosszabb esetben kinevetik, megalázzák. *A magyarban nincs olyan, hogy... Csak a bunkók mondják úgy, hogy... Nem-e? Nem-e lehetne, hogy magyarul mond?* Ezek mind-mind ennek a jelenségnek a megvalósulási formái. Itt valójában nem történik más, mint az otthon tanult, helyes nyelvi formák megbélyegzése egy másik személy (pl. tanár) saját nyelvváltozatá-

nak szemszögéből. Így a pedagógiai szerep egyik legfontosabb feladata, a tanulók személyiségének fejlesztése nem teljesül. Ugyanis az efféle megbélyegzés óhatatlanul is az otthonról hozott nyelvváltozat leértékeléséhez, valamint nyelvi bizonytalansághoz vezethet, ami a tanuló személyiségére kedvezőtlenül, nem pedig fejlesztő módon hat.

Végül az értékelésre is érdemes kitérni néhány szóban. Ha a tanulók tudását szeretnénk értékelni, és nem azt, hogy mennyire vannak a standard nyelvváltozat birtokában, nem biztos, hogy szerencsés az a hozzáállás, amely a „nyelvhelyességi hibák” keresését, üldözését és javítását célozza. Ha a diák felelet közben suksüki, és emiatt rászólunk, nemcsak kiközöktetjük a gondolatmenetéből, hanem zavarba is hozzuk őt. Továbbá gyakran, ha a nyelvhasználatot az intelligenciával, műveltséggel kapcsoljuk össze, nem a tanuló tényleges tudását, hanem sokkal inkább a nyelvhasználatát értékeljük. Ha két tanuló közül az egyik a standardot használja felelésnél, viszont a másik nem, akkor nagy valószínűséggel az előbbi fog jóval kedvezőbb elbírálásban részesülni. Még abban az esetben is, ha tudásuk teljesen megegyező.

Zárszóként

Tévedés ne essék. Az iskolának az egyik feladata a standard nyelv közvetítése. Viszont az már korántsem mindegy, hogy ez milyen módon történik. Felcserélő, előíró vagy hozzáadó, deskriptív személetet alkalmazva.

Ma Magyarországon és Szlovákiában többnyire az előbbi történik. Nem azt tanítják általában a gyerekeknek, hogy bizonyos nyelvi formák, kifejezések (l. *nem-e, nákolás*) bizonyos szituációkban (pl. érettségi, állásinterjú) kerülendők, mert rossz színben tüntetik fel használójukat, hanem hogy azok eredendően helytelenek, rosszak. Nem azt mondják a gyerekeknek, hogy „érettségien próbáld kerülni a nem-e nyelvi formát, mert abban a helyzetben az nem a legmegfelelőbb (de otthon bátran használj)”, hanem hogy „a nem-e helytelen alapvetően, ne használj (mert így a bunkók beszélnek)”.

Abban az esetben, ha a standardot a diák saját, identitását kifejező nyelvváltozatának a rovására tanítják, felcserélő módon valósul meg az oktatás és nevelés. Ennek ellentetteje, amikor a standardot az alapnyelv(változat) mellé, azaz hozzáadó módon tanítják. Míg az előbbi a nyelvi bizonytalanság fokozódásával jár együtt, valamint alaptalanul, tudománytalan tévképzetek által megbélyegez és diszkriminál, addig az utóbbi nemcsak a nyelvi bizonytalanságot, hanem a nyelvi alapon történő diszkriminációt is fokozaton csökkenti. *Hát nem-e erre kéne törekedni?*

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Kontra Miklós (2005): *Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni?*
URL: http://web.unideb.hu/~tkis/kontra_lingvicizmus.htm
- Sándor Klára (2001): *Nyelvművelés és ideológia.* In: Uő. (2001, szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás.* JGYF, Szeged. 153–216.