FUNKCIONÁLIS ÉS KOGNITÍV NYELVPEDAGÓGIA

SZÖVEGGYŰJTEMÉNY







ISBN 978-80-558-0738-6



Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia
Szöveggyűjtemény

Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar

Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia
Szöveggyűjtemény

Szerkesztette: Vančo Ildikó

Nitra – Nyitra

2014

Cím: Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia Szöveggyűjtemény
Szerkesztette: Vančo Ildikó
Lektorálta / recenzenti: doc. PhDr. Poór Zoltán, CSc., doc. PhDr. Sándor Anna, PhD.
© A szerzők / autori 2014
© Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre 2014
Cover & Typo © Ľuboslav Horvát

ISBN 978-80-558-0738-6

Tartalom

Előszó 7

Funkcionális és kognitív grammatika 9

Ronald W. Langacker: A kognitív nyelvtan jelentősége a nyelvpedagógia számára 11

Cristiano Broccias: A nyelvtan és a nyelvtantanítás kognitív nyelvészeti elméletei 37

Sabine De Knop és René Dirven: Mozgás és elhelyezkedés események a németben, a franciában és az angolban: tipológiai, összehasonlító és pedagógiai megközelítés 59

Tolcsvai Nagy Gábor: A funkcionális kognitív nyelvészeti program az anyanyelvi és második nyelvi oktatásban 85

Tolcsvai Nagy Gábor: Megismerés és nyelv az anyanyelvi oktatásban 105

Tolcsvai Nagy Gábor: Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat 119

Hegedűs Rita: A formák és funkciók összefüggései (Néhány gondolat a funkcionális grammatikák sajátosságairól, a funkcionális szemlélet magyar gyökereiről) 137

Nyelvtan- és nyelvtanítás 149

Tódor Erika Mária: Kétnyelvű lét és iskola (Helyzetkép a román nyelv elsajátításának aktuális kérdéseiről a magyar tannyelvű iskolákban) 151

Tódor Erika Mária: Többnyelvű lét, tanulási motivációk, tudás alapú társadalom ... 159

Bárány Erzsébet – Huszti Ilona – Fábián Márta: Második és idegen nyelv oktatása a beregszászi magyar iskolák 5. osztályában: a motiváció és nyelvi készség összefüggése az oktatáspolitikai tényezőkkel 171

Mária Alabánová: A szlovák nyelv és a szlovák irodalom a magyar tanítási nyelvű iskolákban 1991-től napjainkig 187

Kugler Nóra: A grammatika tanítása – kognitív nyelvészeti alapokon 195

Idegennyelvtanítás 241

Dörnyei Zoltán: Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképalkotás 243

Bandiné Liszt Amália – Golubeva Irina – Poór Zoltán – Poór Zsuzsánna: A projektorientált nyelvpedagógiai folyamatok szerepe az interkulturális kompetencia fejlesztésében 249

Mária Alabánová – Marcel Olšiak: O projekte Nitriansky model skvalitnenia vyučovania slovenského jazyka a literatúry na školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín metódou vyučovania cudzích jazykov (s dôrazom na školy s vyučovacím jazykom maďarským) 261

Függelék 271

Simon Broek – Inge van den Ende: A közös európai nyelvi referenciakeret alkalmazása az európai oktatási rendszerben 273

Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Útmutató a nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározására (hatodik fejezet) 283

Előszó

A nyelvpedagógia kettős kötődésű szakterület. Egyrészt pedagógia, tanítástudomány, amely a tanítás elméleti és módszertani, gyakorlati kérdéseivel foglalkozik, mind általános, mind specifikus tantárgyi nézőpontból. Másrészt szaktudomány, egy-egy tudományterület (például fizika, matematika, biológia, történettudomány) művelése, kérdéseinek vizsgálata. Az iskolai tanítás világában a két területet nem lehet a másik nélkül eredményesen művelni. Tudományos eredményeket csak megfelelő pedagógiai elvekkel és módszertannal lehetséges az iskolában eredményesen oktatni. Valamint a legkiválóbb pedagógiai rendszer is csak megalapozott, korszerű tárgytudományos ismeretek tanításával lehet sikeres. Bár ezt az összefüggést minden érintett készséggel elismeri, a felismeréssel járó folyamatos képzést és önképzést, szellemi és szakmai felkészülést már nehezebb beilleszteni a tanári élet mindennapjaiba.

A Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia című szöveggyűjtemény célja a nyelvpedagógia kettős jellegének megerősítése és a tanári felkészülés megkönnyítése. A Szöveggyűjtemény a mai nyelvtudomány és a nyelvpedagógia érintkezési területének fontos eredményeit gyűjti össze tanulmányok sorában. A fő kérdés az, hogy miképp lehet eredményesen, hatékonyan nyelvet tanítani, nyilvánvaló összefüggésben az anyanyelv-pedagógiával.

Az ezredfordulón a nyelvtudomány plurális: többféle nyelvelmélet keretében folyik a nyelv tudományos vizsgálata. A Szöveggyűjtemény a funkcionális nyelvészet nyelvpedagógiáját mutatja be. A funkcionális nyelvészet a nyelv rendszerét a beszélő ember viszonyában írja le. Általános elméleti tételei a következők.

- A nyelvi rendszer kisebb és összetett elemeit a mindenkori beszélő nézőpontjából kell bemutatni, hiszen a mindenkori beszélő aktuális perspektívája alakítja a közlés nyelvi szerkezetét.
- A nyelvi kifejezéseket jellegzetes, gyakori közegükben kell leírni, nem önmagukban.
- A jelentés egyenrangú az alakkal (az alaktani, mondattani szerkezetekkel), sőt egyes magyarázatokban a jelentés elsődleges, a jelentésszerkezetekből erednek a morfológiai és szintaktikai szerkezetek.

Egy nyelv nyelvtana egyaránt tartalmaz egyetemes és kultúraspecifikus összetevőket. Egy nyelv rendszere a nyelvet beszélő közösség kulturális felhalmozásának (kumulációjának) is eredménye, az univerzális megismerési módok mellett. A nyelv tehát nem pusztán szerkezetek és elemek (szavak) szisztémája, tárgyiasult szabályrendszerrel működtetve, hanem a beszélő ember megismerő műveleteinek és társas szándékainak megfelelően dinamikusan, a helyzethez igazított cselekvése. A nyelv közös, társas tevékenység

eredménye, amelyet mindig a beszédhelyzethez illesztve használunk, a személyek közötti (interszubjektív) megértés érdekében, részben egyedi kultúrákra jellemző módokon. A nyelv által megkonstruáljuk a világ egy-egy részletét, a nyelvi tudásunkat alkotó módon alkalmazva, nem pusztán eszközként felhasználva.

A funkcionális nyelvtudomány megállapításai jelentős mértékben hatnak, hatniuk szükséges a nyelvpedagógiára. Legfőképp azért, mert így a funkcionálás felől közelíthető meg a nyelv. Hiszen a második nyelv megtanulásában a gyakorlat, a tényleges beszéd a fő cél, miképp az anyanyelv-pedagógiában a gyakorlati tudás kategoriális felismertetése és fogalmi feldolgozása. A tanuló, főképp a gyermek a nyelv elsajátításával, megtanulásával együtt a világ jelenségeit is kategorizálja, fogalmakba rendezi. A jó nyelvpedagógia erre a megismerő, kategorizáló és konstruáló képességre épít, ezt a nyelvszemléletet érvényesíti.

A Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia című szöveggyűjtemény ennek a nyelvszemléletnek a kialakítását és további árnyalását, kidolgozását segíti. A Szöveggyűjtemény három fejezetből áll. Az első rész a funkcionális és kognitív grammatika tárgyköréből közöl tanulmányokat. Ezek a tanulmányok elméleti jellegűek, a funkcionális és kognitív nyelvészetet a nyelvpedagógia nézőpontjából mutatják be. A második rész tanulmányai a nyelvtan- és nyelvtanítás kérdéseit tárgyalják funkcionális perspektívából, elsősorban a kisebbségi magyar anyanyelvű diákok nehézségeit és körülményeit vizsgálják a második nyelv, a többségi államnyelv tanulásának problémáira összpontosítva. A harmadik rész írásai az idegennyelv-tanítás általánosabb kérdéseit tárgyalják. A Szöveggyűjtemény függelékben közli az Európai Unió nyelvpedagógiai dokumentumait.

A Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia című szöveggyűjteményt minden nyelv- és anyanyelv-pedagógia iránt érdeklődő szakembernek ajánljuk.

Tolcsvai Nagy Gábor

Funkcionális és kognitív grammatika

Ronald W. Langacker

A kognitív nyelvtan jelentősége a nyelvpedagógia számára[1]

Absztrakt

A kognitív nyelvtan természetes és ígéretes alapot kínál a nyelvoktatás számára. A kognitív nyelvtan a nyelvi jelentésnek egy olyan fogalmi jellegű értelmezését kínálja, amely megmutatja azt, hogy a különböző kifejezések hogyan konstruálják meg ugyanazt a helyzetet némileg eltérő módokon, ezáltal pedig értelmezhetővé teszi a nyelvek által kínált különböző kifejezésmódokat. Ez a konceptuális szemantika nem korlátozódik a lexikonra, hanem kiterjed a nyelvtanra is. Minden grammatikai elem vagy konstrukció egy bizonyos értelmezéssel látja el a leírt szituációt. Így a nyelvtan olyan, jelentéssel bíró lehetőségeknek a készlete, amelyeknek a használati köre nagy mértékben megjósolható. Fontos, hogy természetét tekintve a kognitív nyelvtan használatalapú. A nyelvi struktúra nyelvhasználati események absztrakciójának révén jön létre, és magában foglalja annak minden dimenzióját, ahogyan a résztvevők megértik a kifejezéseket a társas, kulturális és diszkurzív kontextusban. A nem leíró beszédmódok fontossága, a megfelelő kifejezések természetes kontextusban történő létrehozásának és megértésének az igénye, és az, hogy a folyamatos beszéd függ a frazeológia és számos konvencionális kifejezés használatában szerzett jártasságtól, a kognitív nyelvtan azon tényezői közé tartoznak, amelyeknek vannak a nyelvtanulással kapcsolatos vonatkozásai.
Kulcsszavak: kognitív nyelvtan, nyelvoktatás, a jelentés központi szerepe, a jelentéssel bíró nyelvtan, egységek, konstrukciók, kompozitum, konstrukciós séma. sematizáció, fogalmi alap, használatalapú szemlélet, mentális konstrukció, metaforikus konstrukció, fiktív mozgás, mentális tér, pedagógiai vonatkozások

1. Bevezetés

Kevesen állítanák, hogy a nyelvoktatás könnyű. Arra sem számíthatunk mindig, hogy a nyelvészek tanácsai könnyebbé teszik a nyelvtanítást. Hacsak ők maguk nem tapasztalt nyelvtanárok, a nyelvészek nyelvpedagógiára vonatkozó tanácsainak valószínűleg nincs nagyobb gyakorlati értéke, mint az elméleti fizikusok olyan tanácsainak, amelyek a rúdugrás oktatásához kapcsolódnak. A nyelvészek betekintést kínálhatnak bizonyos nyelvek szerkezetébe és a nyelvek általános tulajdonságaiba. Azonban a nyelvészektől származó

[1] Ez a tanulmány a *Cognitive Grammar as a basis for language instruction* [A kognitív nyelvtan mint alap a nyelvoktatás számára] című tanulmány kissé átdolgozott változata, amely 2007-ben jelent meg a Lawrence Erlbaum Associates gondozásában kiadott *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* [A kognitív nyelvészet és a másodiknyelv-elsajátítás kézikönyve] című kötetben, amelyet Nick Ellis és Peter Robinson szerkesztettek. A tanulmányt a Lawrence Erlbaum Associates engedélyével használtam fel.

információk még ebben az esetben sem szükségszerűen megbízhatóak. A nyelvészek ugyanis a legalapvetőbb kérdésekben is vitatkoznak egymással, ami arra utal, hogy – legalábbis – néhányuk bizonyosan téved ezekkel az alapkérdésekkel kapcsolatban. Következésképpen nem meglepő, hogy a nyelvelméletnek a nyelvpedagógiára gyakorolt hatása eddig nem volt éppen elképesztő mértékű, és néha nem is volt igazán hasznos.

Jelenleg még nem tudhatjuk, hogy sikeresebb lesz-e a nyelvoktatás akkor, ha kognitív nyelvészeti fogalmakra támaszkodik. Ugyanakkor van okunk az optimizmusra. A kognitív nyelvészet a nyelvi struktúrának egy olyan értelmezését adja, amely más megközelítésekhez viszonyítva – tisztán nyelvészeti szempontból – vélhetően átfogóbb, nagyobb magyarázóértékkel bír, és a leírás szintjén adekvát. Például Langacker (1995) határozottan érvel e mellett az állítás mellett. A jelen tanulmány a kognitív nyelvtan (Langacker 1987a, 1990, 1991, 1999a) három olyan alapvető tulajdonságára koncentrál, amelyek azt jelzik, hogy a kognitív nyelvtan potenciálisan alkalmazható a nyelvoktatás alapjaként. Ezek a következők: a jelentés központi szerepe, a jelentéssel bíró nyelvtan és a kognitív nyelvtan használatalapú természete. Bár a kognitív nyelvtan széleskörű pedagógiai alkalmazása hosszú távú terv marad, úgy tekintek a kognitív nyelvtan hasznosíthatóságára a nyelvoktatásban, mint az elméleti keret empirikus tesztjére.

2. A jelentés központi szerepe

Míg a generatív nyelvészet a szintaxist tekinti a nyelv központi elemének, addig a kognitív nyelvészet a jelentést helyezi a középpontba. Az utóbbi megközelítés sokkal természetesebbnek tűnik a nyelvhasználók nézőpontjából. Amikor hétköznapi emberek beszélnek és meghallgatják egymást, azt nem szintaktikai formák manipulálásának puszta örömééért teszik, hanem a kifejezett jelentésekkel foglalkoznak. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a nyelvtan lényegtelen a nyelv vagy a nyelvtanítás szempontjából. Ugyanakkor érdemes felismerni, hogy a nyelvtan nem öncélú, hanem a jelentést támogatja.

A jelentés központi szerepe megjelenik a kognitív nyelvtan egyik alapvető állításában is, amely szerint a lexikon és a nyelvtan kontinuumot alkotnak, mivel kizárólag együtt, szimbolikus szerkezetek alkotóelemeiként léteznek. Egy szimbolikus szerkezet nem több, mint egy szemantikai szerkezet és egy fonológiai szerkezet összekapcsolódása. Ebből az állításból az következik, hogy a nyelvtan maga is jelentéssel bír, csakúgy, mint a lexikai egységek. A nyelvtani jelentések általában absztraktabbak, mint a lexikális jelentések. Ugyanakkor ez a különbség skaláris jellegű, tehát nincs egyértelmű határvonal a lexikon és a nyelvtan között.

Az évek során bizonyos feltevések jelentősen hátráltatták a jelentésleírás fejlődését. Ezek a feltevések a kognitív szemantika nézőpontjából egyszerűen indokolatlanok. Az első ilyen elképzelés szerint egy adott elemnek, pl. egy lexikai egységnek csupán egy nyelvi jelentése van. Egyetlen bepillantás bármelyik értelmező szótárba igencsak kétségessé teszi ezt a feltevést. Bár sok részletet még tisztázni kell (Allwood 2003, Langacker 2006, Sandra–Rice 1995, Zlatev 2003), de azt az alapvetést már számos esettanulmány (pl. Brugman1981; Lindner 1982; Tuggy 2003; Tyler–Evans 2003) megalapozta, hogy a lexikai elemek gyakran poliszémek, vagyis több, egymáshoz kapcsolódó jelentéssel bírnak. A lexikai elemek poliszémiája egy speciális, továbbá jól megalapozott esete annak az általános kognitív

nyelvészeti állításnak, hogy a nyelvi kategóriák általában *összetett*ek, azaz egymással kapcsolatban lévő változatok hálózataként írhatóak le teljesen körűen (Lakoff 1987, Langacker 1987a, Taylor 2004).

A másik széleskörűen elfogadott, de indokolatlan feltételezés szerint egy nyelvi elem jelentése körülhatárolt és elkülönül az általános tudástól. Metaforikusan fogalmazva egy nyelvi elem jelentése olyan, mint egy szótári szócikk, vagyis egy speciális formátumú rövid meghatározás, amely magában foglal mindent, amit a beszélők azáltal tudnak a nyelvi elem által jelölt entitásokról, hogy beszélik az adott nyelvet. A probléma az, hogy – szemben Wierzbicka (1995) véleményével – nincs olyan nem önkényes módszer, amellyel meghúzhatnánk ezt a határvonalat (Haiman 1980). Ahelyett, hogy elkülönülnének az általános tudástól, a lexikális jelentések hozzáférnek és hasznosítják azt, így megmutatják annak sajátos értelmezési módjait, illetve hozzáférhetővé teszik azt nyelvi célok számára. Bár az általános tudás egyes részletei egyértelműen centrálisabb helyzetűek, és gyakrabban érjük el őket, mint más részleteket, azonban gyakorlatilag a jelölt entitásokra vonatkozó tudásunk bármely aspektusát felidézhetjük nyelvi célok elérése érdekében (Langacker 1987a, 2003).

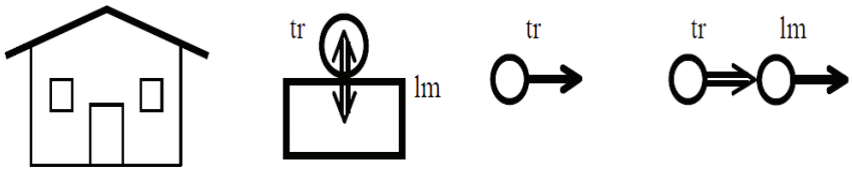
Még alapvetőbb az a feltételezés, hogy a jelentés lényegét tekintve a világgal kapcsolatos megfelelések összessége, vagyis azoknak az entitásoknak a köre, amelyeket egy szó jelöl, illetve azoknak a feltételeknek a készlete, amelyeknek megfelelve egy mondat igaz lesz. A kognitív szemantika teljes mértékben szembe helyezkedik az objektivista hagyománnyal, amely figyelmen kívül hagyta az elmét. A kognitív szemantika mentális jelenségként tekint a jelentésre. A jelentés – lényegét tekintve – a konceptualizáció tevékenységéhez kötődik, amelynek révén fizikai, mentális, társas, kulturális, érzelmi és képzeleti szinten értelmezzük a világot. Döntő fontosságú, hogy képesek vagyunk ugyanazt a helyzetet többféleképpen is megérteni és ábrázolni. Bár lehetnek alapértelmezett leírási módok, lehetetlen egy szituációt teljesen semlegesen leírni. A kifejezések szükségszerűen egy bizonyos módon konstruálják meg a helyzeteket. Tehát a leírt szituáció objektív tulajdonságai – ha a leírt szituációnak egyáltalán van bármiféle objektív létmódja – csak részben határozzák meg a kifejezés jelentését.

A konstruálás egyik tényezője a *specifikusság*, vagyis a pontosság és részletesség mértéke. A specifikusság például olyan lexikai hierarchiákban jelenik meg, mint a *dolog>lény>állat>kutya>uszkár* vagy a *tesz>cselekszik>mozog>fut>sprintel*. Egy ilyen hierarchiában általában van egy alapszint – ebben az esetben a *kutya* és a *fut* –, amelyet jellemzőena kkor működtetünk, ha nincs rá okunk, hogy specifikusabbak vagy sematikusabbak legyünk (Rosch 1978). Egy adott lexikai választás esetén bővítmények és jobban kidolgozott kifejezések révén nagyobb fokú specifikusság érhető el. A nyelvtanulás esetében a siker egyik mércéje az, hogy képesek vagyunk-e elmozdulni az alapszintű leírásoktól a kategorizáció alá- és fölérendelt szintjei felé. Ezt nevezik „fogalmi folyékonyságnak" (conceptual fluency; Danesi 1995, 1999; Kecskes–Cuenca 2005).

A konstruálás második tényezője a *feltűnőség*, amelynek különféle fajtái vannak. Ezek közül kettő különösen fontos: a profilálás és az egymással kapcsolatban álló résztvevők fokális feltűnősége. Egy kifejezés *profil*ja az, amit megnevez, vagyis a referense a kifejezés által a saját jelentésének az alapjaként előhívott fogalmi tartalmon belül. Például a *roof* 'tető' előhívja az épület fogalmát – elsődlegesen úgy, ahogy kívülről látjuk –, ezen belül pedig profilálja azt a szerkezeti részt, amely felül fedi az épületet. A *roof* szemben áll a *ceiling*

'mennyezet' szóval, amelyet belülről látunk, és amely belülről fedi az épület egy részét vagy egészét. Megjósolható, hogy számos nyelv nem tesz ilyen különbséget, és ugyanazt a kifejezést használja a két fogalomra. Ehhez hasonlóan nyelvspecifikus jelenség az, hogy a *brother-in-law* 'sógor' jelölheti a házastárs férfitestvérét vagy a nőtestvér férjét is. A *key* 'kulcs' szó előhívja a zár fogalmát és működésének módját, eközben pedig profilál egy tárgyat, amelyet a leginkább a zár működésében betöltött szerepe jellemez. Az első ábra diagramjain a vastag vonalak jelölik a profilálást. Az (a) diagramon a vékonyabb vonalak jelölik az alapot. A (b)–(d) diagramokon az alap, amely ezekben az esetekben egy végtelen térbeli kiterjedés, nincs külön jelölve.

(a) *roof* 'tető' (b) *on* '-on/-en/-ön' (c) *move* (tn) 'mozog' (d) *move* (ts) 'mozgat'



1. ábra. A *roof* 'tető', az *on* '-on/-en/-ön', a tárgyatlan *move* 'mozog' és a tárgyas *move* 'mozgat' sémái

Ahogy az 1. ábrán is látható, ha a kifejezéseket nagyon általánosan határozzuk meg, akkor azok vagy *dolgok*at (a) vagy *viszonyok*at (b)–(d) profilálnak (Langacker 1987b). A viszonyokat profiláló kifejezések esetében a feltűnőségnek egy második típusa is szerepet játszik: a profilált viszonyban megjelenő résztvevők feltűnőségének mértéke. Általában van egy elsődleges fokális résztvevő, amelyet *trajektor*nak (tr) hívunk, és gyakran van egy másodlagos fokális résztvevő is, amelyet *landmark*nak (lm) nevezünk. A trajektor a leírt, elhelyezett vagy más módon jellemzett entitás. Ahogy az 1(a) ábra is mutatja, az *on* '-on/-en/-ön egy olyan viszonyt profilál, amelyben – prototipikusan – a trajektor a landmark felső felszínével érintkezik, a landmark pedig tartja a trajektort. Ez utóbbit az ábrán a kétirányú nyíl jelzi. A *move* igének két alapjelentése van. Ezeket a (c) és a (d) diagramok vázolják fel. A tárgyatlan *move* 'mozog' egy olyan viszonyt profilál, amelyben az önállóan mozgó trajektor sikeresen foglal el egymás után következő térbeli pozíciókat. Ezt a diagramon az egyirányú nyíl jelzi. Tárgyas igeként a *move* 'mozgat' trajektorát az jellemzi, hogy valahogyan erőt fejt ki a landmarkra, ezáltal pedig ő okozza a landmark mozgását. Ezt a diagramon a dupla nyíl jelzi.

Megjegyzendő, hogy a konstruálásnak van egy további tényezője is, mégpedig a *nézőpont* (perspective), amely önmagában is sokrétű. A nézőpont tárgykörébe tartozik a *kiindulópont* (vantage point) és az *irányultság* (orientation), amelyekre például a *Jack was sitting to the left of Jill.* 'Jack Jill balján ült.' mondat különböző értelmezésein keresztül következtetünk. Ha például a beszélő Jackkel és Jillel is szemben helyezkedett el, akkor a fenti mondat jelezheti azt, hogy Jack a beszélő balján – és Jill jobbján – volt, vagy pedig azt, hogy Jack Jill balján – tehát a beszélő jobbján – volt. Egy másik tényező a lokális és a globális nézőpont szembenállása. Például az (1a) az a mondat, amelyet aközben mondanánk,

hogy ténylegesen haladunk az úton. Ebben az esetben a *this road* 'ez az út' arra a szakaszra vonatkozik, amelyet egy adott pillanatban látunk. A folyamatos igealak (*is winding* '[most folyamatosan] kanyarog') használata azt jelzi, hogy az útként jellemzett entitás helye időben változik a hegyekhez viszonyítva (Langacker 1987b). Ehhez képest az (1b) az a mondat, amelyet akkor mondanánk, amikor – például egy térképre tekintve – a teljes utat és a hegységet egyetlent gestaltként dolgozzuk fel. Az egyszerű jelen idő (*winds* 'kanyarog') használata azt jelzi, hogy az út és a hegység viszonya időben stabil.

(1) a. *This road is winding through the mountains.*
'Ez az út [most folyamatosan] keresztül kanyarog a hegyeken.'
[lokális nézőpont]

b. *This road winds through the mountains.*
'Ez az út keresztül kanyarog a hegyeken.'
[globális nézőpont]

A konstruálás kiterjedt jelentősége világosan megmutatja azt, hogy a nyelvi jelentés lényegét tekintve nem a leírt szituáció objektív természetéhez kötődik, hanem döntően attól függ, hogy hogyan értelmezzük a szituációt. Valójában a szóban forgó szituáció nagyon gyakran egy *mentális konstrukció*, amely nem is létezik objektíven. Annak a jó része, amit nyelvileg kifejezünk, természetét tekintve elképzelt, még akkor is, amikor tényleges eseményekről beszélünk. Az (1a) és (1b) mondat például egyaránt használható akkor, amikor az út és a hegység tényleges viszonyára utalunk. Mindazonáltal mindkét mondat magában foglalja a *fiktív* (vagy *virtuális*) *mozgás* fogalmát: bár az út valójában mozdulatlan, mégis olyan kifejezésekkel – *wind* 'kanyarog' és *through the mountains* 'keresztül a hegyeken' – írjuk le, amelyeket általában az ösvény mentén haladó mozgások leírásakor használunk.

(2) *A snake was winding through the grass. [tényleges mozgás]*
'Egy kígyó átkúszott a füvön.'

Az (1a) mondatban azáltal hozzuk létre a mozgás érzetét, hogy a különálló – egymás után a látóterünkbe kerülő – útszakaszokat egyetlen mozgó entitásként képzeljük el. Az (1b) mondatban ugyanezt azáltal valósítjuk meg, hogy *mentálisan* ugyanúgy *letapogat*juk az út térbeli kiterjedését, mint ahogy letapogatunk egy a konceptualizációja során ténylegesen mozgó tárgyat. A fiktív mozgás változatos, rendkívül gyakori és pszichológiailag reális (Langacker 1986; Matlock 2001, 2004; Matlock–Richardson 2004; Matsumoto 1996a; Talmy 1996). A fiktív mozgás a *fiktív változás* egyik speciális esete (Dapremont 2001; Matsumoto 1996b; Sweetser 1997). A fiktív változás néhány további példáját közli a (3) példa.

(3) a. *The company's president keeps getting younger*.
'A vállalat elnöke egyre fiatalabb.'

b. *broken line* 'szaggatott („törött") vonal' (vö. *broken pencil* 'törött ceruza');
scattered villages 'szétszórt falvak' (vö. s*cattered marbles* 'szétszórt golyók); *sunken bathtub* 'süllyesztett fürdőkád' (vö. *sunken ship* 'elsüllyedt v. elsüllyesztett hajó'

A természet törvényeivel dacoló elnök az (1a) mondatban szereplő úthoz hasonlóan fiktív entitás. Ezt a személyt mentálisan hozzuk létre azáltal, hogy az elnök mint szerep különböző példányait úgy kezeljük, mintha közösen egyetlen személyt alkotnának. Az olyan befejezett melléknévi igenevek (past participles), mint a *broken* 'törött', a s*cattered* 'szétszórt' és a *sunken* 'elsüllyedt vagy elsüllyesztett' általában egy állapotváltozással járó folyamat eredményét jelölik. Például a *broken pencil* 'törött ceruza' egy olyan ceruza, amely keresztülment a törés folyamatán. Ugyanakkor az idézett használati módok nem tartalmaznak semmilyen tényleges változást. A s*cattered villages* 'szétszórt falvak' soha nem alkottak egy csoportot, a *sunken bathtub* 'süllyesztett fürdőkád' pedig nem süllyedt el soha ténylegesen. Az implikált változás csupán virtuális, ugyanis jelzi azt, hogy a leírt szituáció a feldolgozás tekintetében hogyan tér el a kanonikusként értékelt szituációtól.

A mindennapi nyelv tele van fiktív entitásokra utaló referenciákkal. Ezeket gyakran tényleges szituációk leírására használjuk.

(4) a. He doesn't have **a sister**.
'Nincs **lánytestvére**.'

b. If she writes **a novel**, she will try to publish **it**.
'Ha ír **egy regényt**, megpróbálja majd publikálni **azt**.'

c. **A kitten** likes to chase **its tail**.
'A kiscicák szeretik kergetni **a farkukat**.'

d. **Each boy** was holding **a frog**.
'Mindegyik fiú egy-egy békát fogott.'

Ha a (4) példában szereplő mondatokra olyan igaz állításokként tekintünk, amelyek arról mondanak el valamit, hogy milyen a világ valójában, a félkövérrel szedett nominális elemeknek akkor is csupán virtuális referensei lesznek. Ezeket a virtuális referenseket olyan mentális konstrukciók részeiként „idézzük meg", amelyek különféleképpen kapcsolódnak a valósághoz. A (4a) mondatban a *sister* 'lánytestvér' pontosan azért van megidézve, hogy meghatározza azt, ami nincs. A (4b) mondatban szereplő regény csak az *if* 'ha' által bevezetett hipotetikus szituációban létezik. A (4c) mondathoz hasonló általános kijelentések általánosításokat fogalmaznak meg a világ alapvető szerkezetéről. Így a (4c) mondat nem egy tényleges kiscicára vagy annak farkára utal, hanem inkább ezeknek a típusoknak olyan fiktív példányaira, amelyek megfelelnek a tényleges példányok nyitott csoportjának. Ehhez hasonlóan a (4d) mondat tényleges fiúk körülhatárolt csoportjáról fogalmaz meg egy általánosítást. A nyelvileg közvetlenül kifejezett entitások csupán virtuálisak, az *each boy* 'mindegyik fiú' nem egy tényleges fiú, az *a frog* 'egy békát' sem egy bizonyos békát jelöl. Ezeket a virtuális entitásokat azért alkalmazzuk, hogy leírjunk velük egy olyan virtuális viszonyt, amelyről úgy véljük, hogy megfelel egyes valódi viszonyok kontextuálisan meghatározott körének. Fiktív volta ellenére nyelvi értelemben minden ilyen nominális elemnek van referense. Figyeljük meg, hogy az *it* 'azt' névmás a (4b) mondatban a regényre, a (4c) mondatban pedig a kiscicára utal vissza.

Sok minden, amiről beszélünk, metaforikusan van megkonstruálva (Kövecses 2005; Lakoff–Johnson 1980; Lakoff–Nuñez 2000; Turner 1987). Az (5) mondatban például egy cél megvalósítása a célpont eltalálásaként konstruálódik meg (*aim at* 'megcéloz vmit'),

míg a drogfüggőség rabságként (*free from* 'megszabadít valamitől'), a drogok csábítása pedig horgászatként (*hook on* 'rákap, ráakad, ill. ráakaszt (a horogra)') van megkonstruálva. Még az *on* '-on/-en/-ön' elöljárószó is metaforikus, ugyanis a *to be on drugs* 'drogokon lenni' azt jelenti, hogy valaki érintkezik a drogokkal és támaszként van szüksége rájuk.

(5) *The therapy is aimed at freeing him from the drugs he is hooked on.*
A terápia azt célozza meg, hogy megszabadítsa őt a drogoktól, amelyekre rákapott.'

A metafora a *fogalmi integráció* (blending) (Fauconnier–Turner 2002) egyik különleges esete, amelyben két fogalom kiválaszott elemei kivetülnek és összekapcsolódnak egymással, ezáltal pedig egy harmadik fogalmat hoznak létre, amely minőségét tekintve gyakran teljesen képzeleti, ugyanakkor a gondolkodás tárgyaként viszont valós. Ilyenek a rajzfilmfigurák, pl. egy kutya, amely úgy viselkedik, mint egy ember, és angolul gondolkozik. A *brunch* a *breakfast* 'reggeli' és a *lunch* 'ebéd blendje (vegyüléke) mind fogalmi, mind pedig fonológiai szempontból. Másfelől maga a fogalmi integráció is a *mentális terek* elrendeződésének egyik speciális esete (Fauconnier 1985, 1997; Fauconnier–Sweetser 1996). Mind gondolatban, mind a diskurzusban a mentális világunkat különálló reprezentációs „terekre" osztjuk szét, amelyek bizonyos módon kapcsolódnak egymáshoz, ugyanakkor viszont valamilyen mértékig megőrzik autonómiájukat. A (4b) mondatban az *if* 'ha' egy olyan hipotetikus teret vezet be, amely elkülönül a valóságtól. A (4c) mondathoz hasonló általános állítások egy olyan mentális térhez kötődnek, amely a világ lényegi természetéről ad számot (Goldsmith–Woisetschlaeger 1982; Langacker 1999b). Az (5) példában az *aim at* 'megcéloz vmit' utal egy célra, ennélfogva pedig egy személyre, aki figyel erre a célra. A cél egy speciális mentális tér azon belül a mentális téren belül, amely az adott személy gondolatait foglalja magában.

Bár általában implicitek, a mentális konstrukciók különböző fajtáinak meghatározó jelentősége van a kifejezések formájának és jelentésének szempontjából is. Egy olyan *fogalmi alap* (conceptual substrate) összetevői, amely támogatja a nyíltan kifejezett fogalmakat és koherenciát teremt azok között. Ez az alap adja meg számunkra azt a szabadságot, amellyel élve kiválaszthatjuk azt, hogy mit kódulunk nyelvileg expliciten, tudva azt, hogy a hallgató képes kitölteni a réseket. Ez a fogalmi alap azt a szabadságot is megadja a számunkra, hogy a teljes pontosságról lemondva csak arra fókuszáljunk, ami feltűnő vagy egyszerűen van kifejezve. Ezen alapul a *metonímia*, amelyben egy bizonyos entitást azáltal hívunk elő, hogy nyíltan említünk egy másik, vele asszociatív viszonyban álló entitást (Kövecses–Radden 1998; Langacker 1993; Panther–Radden 2004). A metonímia teljes mértékben áthatja a nyelvet. A (6) példában néhány metonimikus kifejezés szerepel.

(6) a. **I**'m parked down the street.
'Leparkolt**am** az utcán.'
[én→az autóm]
b. **Chicago** made the playoffs.
'**A Chicago** bejutott a rájátszásba.
[Chicago→egy chicagói sportcsapat]
c. She heard **a truck**.

’Hallott **egy teherautót**.
[egy teherautót→a teherautó által kibocsátott hangot]

d. **The omelet** is impatient.
’**Az omlett** türelmetlen.’
[az omlett→a vendég, aki omlettet rendelt]

e. I **phoned** my lawyert
’**Telefonáltam** az ügyvédemmel.’
[telefonáltam→telefonon beszéltem]

Mivel a nyelv lényegében a jelentésről szól, a kognitív szemantika eredményei egyértelműen relevánsak a nyelvtanítás számára. A legtágabb értelemben véve a kognitív szemantika eredményei megmutatják azt, hogy a konvencionális TARTÁLY metafora (Reddy 1979) nyilvánvalóan nem alkalmas arra, hogy a nyelvről szóló gondolkodás és beszéd során alkalmazzuk. E szerint a metafora szerint a jelentést anyagként értelmezzük (a *meaning* ’jelentés’ megszámlálhatatlan főnév az angol nyelvben). A szavak tartályok (vö. *empty words* ’üres szavak’), amelyek csak korlátozott mennyiségben tartalmazzák ezt az anyagot. A gondolatokat tartalmazó kifejezéseket pedig elszállítják a beszélőtől a hallgatóhoz (*get the idea across* ’közvetíti az üzenetet’). Így egy kifejezés megértése mindössze abból áll, hogy kinyitjuk a tartályokat és összeillesztjük a bennük lévő gondolatokat. Azonban egyszerűen nem igaz, hogy egy kifejezés jelentése az azt alkotó szavakon „belül” lenne. Valójában a szavak csupán elindítják a jelentésképzés összetett folyamatát, amely során mentális erőforrásaink teljes körére támaszkodunk. Úgy tűnik, hogy a hatékony nyelvoktatás számára – különösen a haladó szinteken – alapvető fontosságú lenne az, hogy méltányolja ezeknek az erőforrásoknak a gazdaságságát és rugalmasságát. Ez méltó cél lehet a közismereti oktatás vagy akár az anyanyelvi nevelés számára is.

A kognitív szemantika ennél konkrétabb alkalmazási lehetőségeinek a pedagógiában csak a meggyőző és részletes elemzések hozzáférhetősége szab határt. Például Kövecses (2001) amellett érvel – és bizonyos mértékig empirikusan is alátámasztja azt –, hogy könnyebb úgy megtanulni az idiómákat, ha megértjük metaforikus motivációjukat. Kurtyka (2001) ugyancsak pozitív eredményekről számol be egy olyan kutatással kapcsolatban, amelyben kognitív szemantikai leírásokra alapozva tanítottak angol frazális igéket. Meggyőzőnek tűnik, hogy ezeknek az ige+igei partikula szerkezeteknek a tanítását és/vagy tanulását vélhetően segíti az a felismerés, hogy az igei partikula kiválasztása nem önkényes, hanem lényegében mindig szemantikailag motivált (Lindner 1982; Rudzka–Ostyn 2003). Ugyancsak lényeges felismerni azt, hogy egy bizonyos elemnek nem egyetlen fix, hanem számos olyan jelentése van, amelyek mindegyike valamilyen elv mentén kapcsolódik az adott elem prototipikus értékéhez. Vizsgáljuk meg az *on* ’-n/-on/-en/-ön’ elöljárószót. Prototipikus esetben az *on* egy olyan fizikai viszonyt jelöl, amelyben a landmark alátámasztást biztosít a trajektornak, miközben a trajektor a landmark felső felszínével érintkezik (pl. *the cat on the mat* ’a macska a lábtörlőn’). Ez követően a prototipikus jelentés egyes részleteinek felfüggesztése biztosít elérést az *on* egyéb használati módjaihoz. Ilyen részlet a felső felszínnel való érintkezés (*the painting on the wall* ’a festmény a falon’), az alátámasztás fogalma (*the spots on that cow* ’a foltok azon a tehénen’) vagy az érintkezés (*the accent marks on this vowels* ’az ékezetek ezeken a magánhangzókon’). Más használati módok ugyanezen részletek metaforikus használatainak tekinthetőek (az érintkezés és a támasz az *on drugs* ’drogokon’ kifejezésben).

A lényeg az, hogy a konvencionális használat szinte mindig fogalmilag motivált. Bár a konvencionális használatot meg kell tanulni, az a leírt szituáció megkonstruálásának egy bizonyos módját mutatja meg. Így megfelelő oktatás esetén egy használati mód megtanulása nem más, mint az adott használati mód által érvényesített szemantikai látásmódnak a megértése, amely sokkal természetesebb és élvezetesebb folyamat, mint a puszta memorizálás. Következésképpen a pedagógiai kihívás annak az optimális módszernek a meghatározása, amely elvezeti a diákokat ehhez a megértéshez (lásd Boers–Lindstromberg 2006).

3. A nyelvtan jelentéssel bíró volta

Egy olyan konceptuális szemantika, amely figyelembe veszi a konstruálás jelenségét, lehetővé teszi azt, hogy számot adjunk a nyelvtan szimbolikus jellegéről. A nyelvtan – hasonlóan a lexikonhoz, amellyel skálát alkot – forma–jelentés párokból épül fel. Következésképpen a grammatikai leírásba bevont minden elem – bármilyen sematikus is a fogalmi tartalom tekintetében – mindenképpen rendelkezik szemantikai értelemmel. A nyelvtan hatékony tanításának céljából készülő stratégiák kidolgozása során nyilvánvalóan fel kell ismerni azt, hogy a nyelvtan jelentéssel bír.

A kognitív nyelvtan nézőpontjából a nyelvtan elemzésének elsőrendű célja a grammatikai szerkezetek és az azokban megjelenő elemek jelentéseinek a megállapítása és a leírása. Általános leíró fogalmak (főnév, ige, alany, tárgy és tagmondat), illetve konkrét nyelvek grammatikai eszközei (nyelvtani jelölők és funkciószavak) is szerepelnek ezekben a leírásokban. Szemantikai jellemzések csak akkor lehetségesek, ha felismerjük, hogy az ilyen elemek gyakran többjelentésűek, a jelentésük általában igencsak absztrakt, valamint elfogadjuk azt, hogy a jelentés nem a világra vonatkozó megfelelésekként létezik, hanem akként, ahogyan a világot konceptualizáljuk.

A fenti állítások érvénytelenítik azokat a minden nyelvészeti tankönyvben megtalálható szokásos doktriner érveket, amelyek szerint az olyan alapvető grammatikai fogalmak, mint a főnév, ige, alany és tárgy, nem jellemezhetőek szemantikailag. Gyakori feltételezés, hogy a jellemzések olyan fogalmak, mint a „(fizikai) dolog", „esemény", „ágens", „páciens", amelyek a bevont entitások objektív tulajdonságaira vonatkoznak. Aztán az érvek abból állnak, hogy megmutatják, hogy ezek a meghatározások sok példány esetében nem megfelelőek. Ilyen példány például az *explosion* 'robbanás' főnév, amely eseményre vonatkozik vagy egy passzív szerkezet alanya, amely nem ágens. De ez olyan, mintha valaki az autókulcsát az utcalámpa fénye alatt keresné, nem pedig ott, ahol elejtette. Bármilyen általános meghatározásnak sokkal absztraktabbnak kellene lennie és objektív tulajdonságok helyett fogalmi tényezőkön kellene alapulnia. A kognitív nyelvtan által javasolt jellemzések olyan tényezőkön – pl. a figyelemirányításon – alapulnak, amelyekről egymástól függetlenül bizonyították, hogy szükség van rájuk a szemantikai leíráshoz.

Tömören összefoglalva, egy kifejezés alapkategóriája nem a kifejezés teljes fogalmi tartalmától függ, hanem attól, hogy a kifejezés milyen jellegű profilt érvényesít a megidézett forgatókönyvben. Az ige *folyamat*ot profilál, amely sematikusan egy olyan kapcsolatként jellemezhető, amelyet szekvenciálisan, időbeli változásán keresztül követünk. Lássuk a következő ábrát.

(a) *move* 'mozgat' (ige) (b) mover 'mozgató' (főnév)



2. ábra: A *move* 'mozgat' és a *mover* 'mozgató' sémái

A *move* 'mozgat' tehát ige, mivel egy térbeli viszonyban bekövetkező időbeli változást profilál. A *mover* 'mozgató' viszont annak ellenére főnév, hogy ugyanazt a fogalmi tartalmat hívja elő, mint a *move*. A *mover* azért főnév, mert dolgot profilál, konkrétan annak az igének a trajektorát, amelynek a származéka.

Absztrakt módon a dolog úgy határozható meg, mint két alapvető fogalmi művelet: a csoportosítás és a tárgyiasítás eredménye. Sok főnév jelöl valamilyen csoportot: *team* 'csapat', *stack* 'kazal', *herd* 'csorda', *set* 'készlet', *convoy* 'konvoj' stb. A tárgyiasítás az a művelet, amikor magasabb szintű kognitív célok érdekében egy csoportot egységes entitásként kezelünk. Például erről van szó akkor, amikor egy csordát akkor is nagynak tartunk, ha az azt alkotó összes állat kicsi. A főnevek vonatkozásában prototípusként működő fizikai tárgyak esetében ezek a műveletek automatikusan, alacsony feldolgozási szinten mennek végbe, ezáltal pedig a fizikai tárgyakat alkotó entitásokról nem is veszünk tudomást.

Hasonlóképpen az alany és a tárgy, illetve az ágens és a páciens mint szemantikai szerepek vagy az alany és a diskurzustopik közötti megfelelések a legjobb esetben is csak prototipikusak. Az összes példányra érvényes sematikus jellemzéseknek függetlennek kell lenniük a specifikus fogalmi tartalomtól és diszkurzív státusztól. A kognitív grammatika nézőpontjából az egymással kapcsolatban álló résztvevők fokális feltűnősége kínál természetes alapot ezeknek a sematikus leírásoknak a számára. Az alany nevezi meg a profilált viszony trajektorát, és a tárgy nevezi meg a landmarkot. Továbbá ez az elsődleges és másodlagos feltűnőség vélhetően abból ered, hogy a profilált viszony teljes fogalmi kiépülése során a résztvevők kezdeti, majd közbülső *referenciapont*okként jelennek meg (Langacker 1993, 1999c, 2001a, 2001b). Ez a dinamikus kategorizáció kapcsolatba hozható azzal a leírással, amelyben Chafe (1994) az alanyt a tagmondat megértésének kiindulópontjaként írja le.[2]

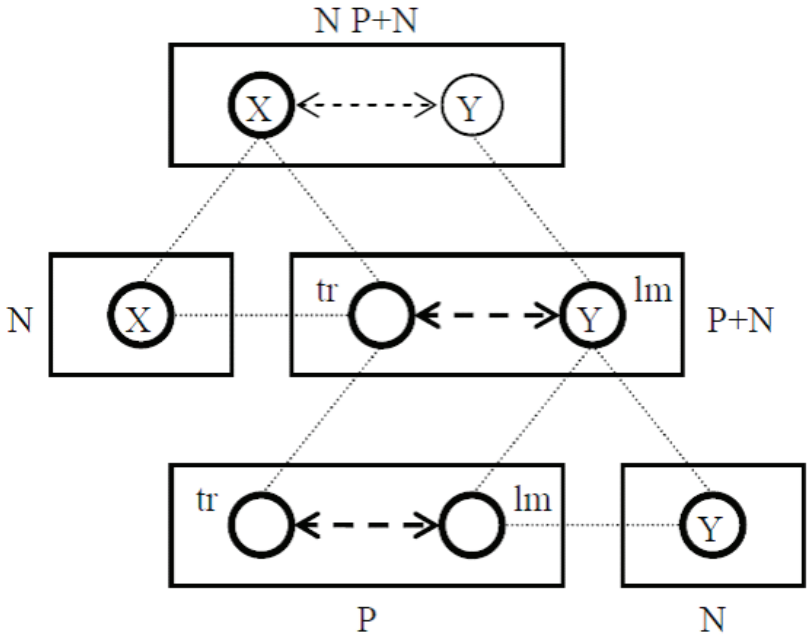
A grammatikai alapfogalmak fogalmi meghatározhatósága nyilvánvalóvá teszi azt, hogy a grammatikai formatívumok rendelkeznek jelentéssel. Ide tartoznak a képzők, mint például az angol *-er* '-ó', amely azért kapcsolódik igékhez, hogy főneveket hozzon létre azokból. Mivel az ige és a főnév jelentéssel bíró kategóriák, a képzők kategóriaváltást idéznek elő. Az *-er* '-ó' szemantikailag a konstruálásnak egy bizony aspektusával járul hozzá egy olyan alak, mint a *mover* 'mozgató' jelentéséhez. Ez az aspektus pedig az a megszorítás, hogy a *mover* nem az alapigéje által jelölt folyamat egészét, hanem annak trajektorát mint dolgot profilálja. Ehhez hasonlóan bármely olyan elem, amely hatással van az alany vagy a tárgy kiválasztására, jelentéssel bír, mégpedig annak révén, hogy fokális feltűnőséggel

[2] Az „alany" és a „tárgy" fenti jellemzése állításom szerint minden nyelvre érvényes. A kognitív nyelvtannak ez az univerzalista meghatározása szemben áll Croft radikális konstrukciós nyelvtanának nyelvspecifikus meghatározásával, amelyet ebben a kötetben Broccias tárgyal.

ruház fel bizonyos – egymással valamilyen viszonyban lévő – résztvevőket. Például a passzív igealak a trajektor státuszával ruházza fel azt a mondatrészt – a tárgyat –, amely egyébként a landmark lenne a tagmondatban.

A kognitív nyelvtan számos olyan jelölőt jellemzett fogalmi szempontból, amelyet a „tisztán grammatikai" jelölők jellegzetes példájaként tartanak számon. Ilyen például az angol *do* és *of*, valamint a spanyol *se*. A *do* segédige jelentése megegyezik az ige szófajának sematikus leírásával: folyamatot, vagyis időbeliséggel bíró viszonyt profilál. Mivel a *do* nem határozza meg a folyamat jellegét, egy olyan segédformaként használjuk a tagmondatban, amely ugyanúgy visszautal a korábban említett folyamatra, mint ahogy egy névmás utal vissza egy főnévi referensre (*She does; They did*). Az *of* elöljárószó azt jelzi, hogy a trajektora és a landmarkja között inkább alapvető, mintsem esetleges kapcsolat van (Langacker 1992). Következésképpen ezt az elöljárószót rész–egész viszonyok (*the sole of my shoe* 'a cipőm talpa'), azonosságok (*the month of January* 'Január hónapja') vagy lényeges tisztségek (*the father of the bride* 'a menyasszony apja, vagyis az örömapa', szemben azzal, hogy *'the bride's dress* 'a menyasszony ruhája', vagyis a menyasszonyi ruha') kifejezésére használjuk, valamint arra, hogy meghatározzuk egy bizonyos folyamat résztvevőit (*the shooting of the hunters* 'a vadászok lövése'). Érdemes megjegyezni, hogy azt mondhatjuk angolul, hogy *the color of the lawn* 'a gyep színe', azt viszont nem, hogy *the brown spot in (*of) my lawn* 'a barna folt a gyepemen'. A különbség az, hogy a foltnak nem kellene ott lennie. Egy másik eset a (nem visszaható) *se* a spanyol nyelvben, amely számos igével jelenhet meg együtt: *sentarse* 'ül', *caerse* 'esik', *lavarse* 'mos', *enojarse* 'megőrül', *ahogarse* 'megfullad' stb. Maldonado (1988, 1999) kimutatta, hogy bár a *se* többjelentésű, következetesen van valamilyen jelentése. A *se* jelentései egy olyan prototípusnak a kiterjesztései, amely a prototipikus tárgyasság és a protipikus tárgyatlanság között helyezkedik el (innen a neve: mediális vagy középige (middle voice). Mediális igenemről akkor beszélünk, ha a trajektornak páciensjellegű tulajdonságai vannak, azonban bizonyos értelemben megjelenik az erő vagy az ágencia fogalma is, de anélkül, hogy előhívna egy a trajektortól elhatárolható ágenst.

A nyelvtan elsődlegesen olyan mintázatokból áll, amelyekkel egyszerűbb kifejezéseket kombinálva összetettebb kifejezéseket hozunk létre. Az összetett kifejezéseket *konstrukció*nak, a konstrukciók által megvalósított mintázatokat pedig *konstrukciós séma*knak nevezzük. A kognitív nyelvtanban a konstrukciók egyszerűen *megfelelések* által összekapcsolt szimbolikus szerkezetek csoportjai. Vizsgáljunk meg néhány olyan kifejezést, amelyben egy prepozíciós frázis módosít egy főnevet: *the table by the window* 'az asztal az ablaknál', *a cabin in the woods* 'egy kunyhó az erdőben, *the roof on that house* 'a tető azon a házon' stb. Az ilyen jellegű kifejezések sémáját a 3. ábra vázolja fel.



3. ábra: A roof on that house 'a tető azon a házon' kifejezés sémája

Az ábra két szerveződési szintet mutat meg. Az alsóbb szinten egy elöljárószó (P) kombinálódik egy főnévi kifejezéssel (N), és egy prepozíciós frázis (N+P) jön létre. Ezen a szinten a P és az N *komponensszerkezetek*, míg a P+N a *kompozitumszerkezet*, amely P és N kombinációjának az eredménye. A szerveződés felsőbb szintjén az N és a P+N komponensszerkezetek kapcsolódnak össze azért, hogy létrehozzák az N P+N kompozitumszerkezetet. A két főnévi kifejezés dolgokat profilál. Ezeket a körök jelölik, míg a körökben szereplő X és Y a főnévi kifejezések további szemantikai tartalmára utalnak. Az elöljárószó két, csupán sematikusan jellemzett dolog viszonyát jelöli. Az ábrán ezt a nyilak mutatják.

A pontozott vonallal jelölt megfelelések azt jelzik, hogy a komponensstruktúrák hogyan egyesülnek fogalmilag az egyes szinteken, és ezáltal hogy jön létre a kompozitumszerkezet. Az alsóbb szinten a főnévi kifejezés (*that house* 'az a ház') profilja felel meg az elöljárószó landmarkjának. A kompozitumszerkezetet (*on that house* 'azon a házon') az eredményezi, hogy az egymásnak megfelelő elemek részletei összeolvadnak, miközben az *on* elöljárószó profilja megmarad. A kompozitumszerkezet inkább prepozíciós, mintsem főnévi frázis, ugyanis megörökli az elöljárószó profilját, amely így a szerkezet feje lesz ezen a szinten. Ezt követően a szerveződés felső szintjén ez a prepozíciós frázis módosítja a másik főnévi elemet (*roof* 'tető'). Itt a főnév profilja felel meg a prepozíciós viszony sematikus trajektorának. Ezen a szinten a főnévi kifejezés profilja érvényesül és válik a szerkezet fejévé, tehát az egész kifejezés főnévi természetű lesz. Például egységként kezelve a *the roof on that house* 'a tető azon a házon' kifejezés a tetőt profilálja.

A konstruálásnak a lexikális jelentések leírásához szükséges tényezői az összetett kifejezések leírásában is fontos szerepet játszanak. Különösen a profilálás és a trajektor/landmark szerveződés kulcsfontosságú a grammatikai konstrukciókban. Az *on that house* 'azon a házon' egy prepozíciós frázis, mivel nem egy dolgot, hanem egy viszonyt profilál, a *that house* 'az a ház' pedig a prepozíciós tárgy, mivel a profilja megfelel az *on* landmarkjának. Ehhez hasonlóan az egész kifejezés nem prepozíciós, hanem főnévi, mivel egy dolgot profilál, a *roof* 'tető' főnévi fej pedig – figyelembe véve a prepozíciós frázist – a kognitív grammatikában tágan értelmezett alany, mivel a profilja megfelel a prepozíciós frázis trajektorának. A 3. ábrán szereplő profilálást és a megfeleléseket az a konstrukciós séma határozza meg, amely leírja ezt a grammatikai mintázatot. Ebből adódóan a profilálás és a megfelelések érvényesek lesznek minden olyan kifejezésre, amely megvalósítja ezt a sémát. A profilálás és megfelelések alkotják a mintázat *konstrukciós jelentését*. Ezt a jelentést dolgozzák ki az egyes megvalósulások a választott lexikai elemek alapján.

A konstrukciós sémák elképzelhetőek egy *szemantikai kompozíció* mintázataiként is, mivel ők határozzák meg azt, hogy alkotóelemek jelentéseinek milyen kombinációja hozza létre az egész jelentését. Ugyanakkor a kognitív grammatika szerint a szemantikai szerkezet csak *részben kompozicionális*, mivel sok forrásból merítünk addig, amíg eljutunk a kompozitum teljes jelentéséig. Nem igaz, hogy egy kifejezés jelentése „benne van" az azt alkotó szavakban. Ez még az olyan látszólag egyértelmű példákra is érvényes, mint a *the roof on that house* 'a tető azon a házon'. A legvalószínűbb értelmezés szerint ez a kifejezés nem teljesen párhuzamos a *the vase on that table* 'a váza azon az asztalon' kifejezéssel, mivel a váza és az asztal elhatárolható tárgyak – ezért nem mondhatjuk azt, hogy **the vase of that table* 'annak az asztalnak a vázája' – , a tető és a ház viszont nem azok. A hétköznapi élet tipikus forgatókönyveivel kapcsolatos tudásunk alapján feltételezzük, hogy a tető a ház inherens része, és nem arról van szó, hogy egy másik épület teteje fekszik a ház saját tetején. (Megfelelő kontextus esetén természetesen felülírhatjuk ezt az alapelvárást. Ilyen megfelelő kontextus lehet például egy hurrikán következményeinek a leírása.) Csupán azért, mert a trajektor és a landmark nem elhatárolható entitások, az *on* elöljárószónak ez a használata nem prototipikusnak minősül. Általában a *the roof of the house* 'a ház teteje' kifejezést használnánk, felismerve azt, hogy a tető és a ház alapvetően rész–egész viszonyban áll egymással. Azáltal, hogy ehelyett az *on* elöljárószót használjuk, a háznak azt a szerepét hangsúlyozzuk, miszerint alátámasztást biztosít a tetőnek, valamint arra is utalunk, hogy a ház és a tető nem elválaszthatatlan egymástól. Vagyis a kérdéses tető nem a ház egyetlen lehetséges teteje, hanem más lehetséges tetőkhöz viszonyítva figyeljük meg.

Tehát a kognitív nyelvtan szerint a nyelvtan nem csupán összetett kifejezéseket, hanem összetett jelentéseket is létrehozó mintázatokból áll. Magában foglalja a fogalmi tartalom megkonstruálásának bizonyos módjait, illetve azoknak a szimbolizációját. A feltűnőség már jelzett típusai mellett a nyelvtanban megtestesült konstruálás körébe tartoznak a feldolgozott entitások előhívása során érvényesülő nézőpont és szekvencialitás egymással összefüggésben lévő tényezői. A lokális és a globális nézőpont különbségére az (1) példa [*is winding* '(most éppen folyamatosan) kanyarog' vs. *winds* 'kanyarog'] kapcsán tértem ki. A nézőponttal kapcsolatban megemlíthető az a másik különbség, hogy az adott szituációt egymással kölcsönhatásban lévő résztvevők szempontjából vagy a jelenet szekvenciális hozzáférése felől nézzük. Az utóbbit számos olyan konstrukció illusztrálja, amely először bemutat egy helyzetet vagy egy helyszínt, majd pedig jelzi, hogy mi található

ott. Néhány ilyen konstrukcióban a helyzet vagy a helyszín trajektorként kerül a fókuszba, ezáltal pedig grammatikai alannyá válik.

(7) a. ***The street*** *were lined with spectators*. '**Az utcák** tömve voltak nézőkkel.'
[vö. *Spectators lined the streets*. 'Nézők töltötték meg az utcákat.']
b. **This year** has seen some big events. 'Ez az év látott néhány nagy eseményt.'
[vö. *Some big events occured this year*. 'Történt néhány nagy esemény az idén.']
c. ***It*** *appears that she's quite smart*. 'Úgy tűnik, hogy igencsak okos.'
[vö. *She appears to be quite smart*. 'Igencsak okosnak tűnik.']
d. ***There*** *are problems with that theory*. 'Problémák vannak azzal az elmélettel.'
[vö. *That theory has problems*. 'Annak az elméletnek problémái vannak.']

A (7b) példában a helyzet inkább időbeli, mint térbeli. A (7c) példában az *it* egy absztrakt helyzet, valami olyasmi, mint a tudatosság hatóköre az azt követő ítélet számára (Langacker 2004). A (7d) példában a *there* a létezés absztrakt birodalma. Egy helyzet vagy helyszín akkor is megjelenhet mondatkezdő helyzetben, ha nem ő a grammatikai alany.

(8) **On the mat** was a lazy cat. 'A lábtörlőn volt egy lusta macska.'
[vö. *A lazy cat was on the mat.* 'Egy lusta macska volt a lábtörlőn.']

Ez a példa azt a diszkurzív stratégiát mutatja be, amely során a figyelmet először egy ismert helyszínre irányítjuk azzal a céllal, hogy bemutassunk egy ott található résztvevőt. Ez a szekvencialitásnak mint a konstruálás egyik tényezőjének a példája.

AA (9) *The cookies are in the pantry, on the bottom shelf, in a plastic container.*
'A kekszek a kamrában vannak, az alsó polcon, egy műanyag dobozban.'
The cookies are in a plastic container, on the bottom shelf, in the pantry.
'A kekszek egy műanyag dobozban vannak, az alsó polcon, a kamrában.'

Mindkét mondat ugyanazokkal a frázisokkal írja le ugyanazt a térbeli elrendeződést. Ugyanakkor a két mondat szemantikailag elkülönül egymástól, mivel eltérő eszközök segítségével férnek hozzá mentálisan ehhez a térbeli elrendeződéshez. Ez a két eltérő eszköz a ráközelítés és az eltávolodás fogalmi tapasztalata. Ez csak egy a számos olyan nyelvtani jelenség közül, amelyben meghatározó jelentőséggel bír a mentális hozzáférés sorrendisége (Langacker 1993, 2001b).

Ezek a rövid példák csupán felvillantják a grammatikai szerkezetekben megtestesülő és tükröződő fogalmi gazdagságot. Az a tény, hogy a nyelvtan jelentéssel bír, nem pedig egy autonóm formális rendszer, lehetővé teszi, hogy új, a korábbiaktól eltérő megközelítéseket alkalmazzunk a nyelvtan tanítása és tanulása során. A megfelelő kifejezésmódok konvencionalizáltak és nyelvenként különböznek, így természetesen meg kell tanulni

azokat. Ugyanakkor a nyelvtan tanulásának nem muszáj önkényes megszorítások lelketlen elsajátításából állnia. Megfelelően elemezve minden grammatikai elemnek van szemantikai vonatkozása és minden grammatikai különbségtételnek van fogalmi jelentése. Ha tudatában vagyunk ezeknek a tényezőknek, az alapul szolgálhat egy olyan hatékony nyelvoktatás számára, amely teljes mértékben hasznosítja ezeket a tényezőket a gondolkodásban és a kommunikációban. Hogyan érhető el ez? Mivel nincs meg a képzettségem ahhoz, hogy konkrét pedagógiai tanácsokat fogalmazzak meg, csupán néhány általános megfontolásra szorítkozom.

A nyelvtan kiterjedt *ikonicitása* (Givón 1991; Haiman 1983; 1985) egy olyan pont, amelyet még nem említettünk. A nyelvtan szimbolikus természetéből nem az következik, hogy a forma–jelentés párok egyszerűen önkényesek. Éppen ellenkezőleg, a grammatikai fogalmak szimbolizációjának van bizonyos mértékű fogalmi motivációja. Például párhuzam vonható a grammatikai elemek kevésbé markáns jelentései és kevésbé markáns fonológiai megvalósulásai között. Az utóbbiak általában rövidebbek, mint a lexikai elemek, valamint gyakran toldalékok vagy flexiók, nem pedig önálló szavak. Jól ismert ikonikus elv, hogy a szemantikailag összetartozó elemek fonológiailag együtt fordulnak elő. A kognitív grammatika terminusait használva a következőképpen fogalmazható meg ez az állítás egy kicsit pontosabban: a grammatikai konstrukciók által megvalósított fogalmi integrációt a fonológiai együttjárás szimbolizálja. A 3. ábra kapcsán elmondhatjuk, hogy az elöljárószó és a tárgya közötti szemantikai viszonyt az szimbolizálja, hogy a tárgyként viselkedő főnevet közvetlenül az elöljárószó mögé helyezzük. Ehhez hasonlóan a prepozíciós frázist azért helyezzük közvetlenül az általa módosított főnévi kifejezés mögé, hogy szimbolizáljuk ezt a viszonyt. Az ikonicitáshoz kötődik az a további tendencia is, amely szerint azért rendezzük egy bizonyos sorba a szavakat, hogy ezáltal tükrözzük események vagy más fogalmi rendszerek sorrendjét (Langacker 2001b). A (8) példában a szórend egy olyan diszkurzív stratégiát valósít meg, amelyben egy ismert helyszín segítségével horgonyozzuk le egy új résztvevőnek a bemutatását. A (9) példában szereplő két ellentétes sorrend két olyan eltérő ösvényt ábrázol, amelyeken keresztül eljuthatunk egy összetett térbeli elrendeződés teljes fogalmáig. Mindenesetre pedagógiailag talán hasznosítható az a megfigyelés, hogy a nyelvtan ikonicitása a nyelvtan megtanulhatóságának fontos tényezője (Langacker 1987a: 9.3.2. alfejezet).

A kognitív nyelvészeti fogalmak potenciálisan alkalmasak arra, hogy megmutassák azokat a kapcsolatokat, amelyek egy grammatikai elem vagy konstrukció különböző használatai között állnak fenn. Például miért kell birtokos jelet használnunk az olyan kifejezésekben, mint a *Lincoln's assassination* 'Lincoln merénylete, vagyis a Lincoln elleni merényleť? Hiszen Lincoln aligha volt ennek az eseménynek a „tulajdonosa", még metaforikusan sem. A választ az *'s* és a birtokos konstrukció fogalmi jellemzése adja meg (Langacker 1995b, 2001a; Taylor 1996). Az *'s* és a birtokos konstrukció széles konvencionális használati körrel bír, amely messze túlmutat a tulajdon, a rész–egész és a rokonsági viszonyok kifejezésén, amelyek mindegyike valamilyen módon prototipikusnak minősül. Ezt a széles használati kört a (10) példával illusztrálom.

(10) *Sam's house* 'Sam háza'; *my neck* 'a nyakam'; *the girl's mother* 'a lány anyja'; *our town* 'a városunk'; *the cat's fleas* 'a macska bolhái'; *your bus* 'a buszod'; *the store's location* 'az üzlet fekvése'; *their anxiety* 'a szorongásuk';

Zelda's problem 'Zelda problémája'; *his height* 'a magassága'; *the year's biggest event* 'az év legnagyobb eseménye'; *my driving* 'a vezetésem'; *anyone's guess* 'valami, amit senki sem tud biztosan'; *Booth's assassination* [of Lincoln] 'Booth merénylete [Lincoln ellen]'; *Lincoln's assassination* [by Booth] 'Lincoln [Booth által elkövetett] merénylete, vagyis a Lincoln elleni [Booth által elkövetett] merényleť

A prototipikus jelentések egy olyan sematikus jellemzésnek a speciális esetei, amelynek az alapja nem valamiféle fogalmi tartalom, hanem egy mentális művelet. A birtokos szerkezetek megmutatják azt, hogy amikor mentális kapcsolatot hozunk létre két feldolgozott entitás között, akkor képesek vagyunk az egyik entitást referenciapontként előhívni. Vagyis képesek vagyunk arra, hogy egy célt a referenciaponton keresztül és az azzal létesített viszonyában érjünk el. A világ összes háza közül a *Sam's house* 'Sam háza' ennek a típusnak egy bizonyos példányára irányítja a figyelmet, mégpedig arra, amely Samen keresztül érhető el mentálisan. Tipikus esetben ez az a ház, amelyben Sam él, de megfelelő kontextusban ugyanígy lehet az a ház, amelynek a tulajdonosa, és amelyet kiad, vagy amelyikről álmodozik, hogy egyszer az övé lesz, vagy amelyet ő tervezett meg, vagy amelyet a beosztása szerint a jövő héten fog kifesteni stb. Idézzük fel azt, hogy a trajektor és a landmark fokális feltűnőségét annak tulajdonítottuk, hogy fogalmi referenciapontokként működnek a profilált viszony teljes fogalmi kiépítése során. Ezen az elven az *assassinate* 'merényletet hajt végre' ágense és páciense egyaránt referenciapontok, amelyeknek az a célja, hogy biztosítsák a profilált esemény konceptualizációját, vagyis mentális elérését. Következésképpen mind az ágens, mind pedig a páciens átalakítható az *assassinate* igéből képzett *assassination* 'merényleť birtokosává: *Booth' assassination*; *Lincoln' assassination*.

Még általánosabban azt mondhatjuk, hogy érdemes felismerni azt, hogy valószínűleg minden grammatikai elem többjelentésű, vagyis van egy prototipikus és számos más jelentése, amelyek közül a kevésbé centrálisakra vélhetően hatással van a grammatikai elem sematikus jellemzése. Talán nem igaz az, hogy a birtokos konstrukció 'tulajdonviszony' jelentéssel bír, azonban az sem helyénvaló, ha eltekintünk ennek a bizonyos referenciapont-szerkezetnek a centrális helyzetétől. Ugyanez érvényes a rész–egész és a rokonsági viszonyokra is. Kétségtelen, hogy egy konstrukció teljes ismerete magában foglalja számos olyan használati módnak az ismeretét is, mint amilyenek a (10) példában szerepelnek. Ugyanis nincs garancia arra, hogy a nyelvben konvencionálisan hasznosul minden olyan használati mód, amely megfelel a sematikus jelentésnek. Ehhez hasonlóan egyrészt fontos felismerni azt, hogy a főnevek nem egyszerűen fizikai tárgyak nevei, az alany pedig csak prototipikus esetben ágens, ugyanakkor azt is fontos tudni, hogy ezek a fogalmak centrálisak az adott kategóriában, és a kategóriának azt a fizikai tapasztalathoz kötődő fogalmi magját alkotják, amely alapot biztosít az absztraktabb vagy kevésbé tipikus jelentések felé történő kiterjesztéshez.

Végül pedig a nyelvtan kevésbé tűnik rejtélyesnek akkor, ha felismerjük, hogy a kifejezések alakját egy összetett és sokrétű fogalmi alap formálja. A grammatikai sajátosságok olyan rejtett, általában elképzelt mentális konstrukcióknak a látható nyomai, amelyeket az anyanyelvi beszélők könnyedén feldolgoznak még akkor is, ha ezt nem képesek expliciten tudatosítani. A (11) példa a prepozíciós frázissal foglalkozik.

(11) *Its pretty through that valley*. 'Szép azon a völgyön át'

Általában a *through 'át, keresztül'* frázis egy segédigét módosít, és meghatározza azt az ösvényt, amelyen áthaladunk. Ez történik a (2) példában. Ugyanakkor a (11) példában nincsen ilyen ige, ugyanis az *it's pretty* 'szép' egy statikus helyzetet ír le. Tehát mit módosít a *through that valley* 'keresztül a völgyön'? Ahelyett, hogy egy látható elemet módosítana, a *through that valley* saját maga hívja elő azt a fogalmat, hogy valaki átutazik a völgyön, és megfigyeli annak megjelenését. Továbbá ez az utazással kapcsolatos forgatókönyv akár teljesen fiktív is lehet, ugyanis nem azonosítható az aktuális beszélő folyamatban lévő mozgásával. Ezt csak akkor tehetnénk még, ha a *that* 'az' helyett *this* 'ez' szerepelne a mondatban. Emellett az sem szükségszerű, hogy a forgatókönyv alapja egy bizonyos utazáshoz kapcsolódó emlék vagy tudás legyen. Ez az alap akár lehet egy elképzelt beszélő által a völgy leírásának céljából megidézett, elképzelt utazás.

Az általános tanulság az, hogy egy kifejezés szemantikai és grammatikai koherenciája gyakran elképzelt forgatókönyvek és egyéb rejtett fogalmak függvénye. Ez a kulcs az angol jelen idő nem jelen idejű használatának megértéséhez is (Langacker 2001c), ahogyan ezt a (12) példa is mutatja.

(12) a.*I come home last night and a stranger opens the door*.
'Hazajövök tegnap este és egy idegen nyitja ki az ajtót.'
b.*The children leave for camp next week*.
'A gyerekek a jövő héten indulnak a táborba .'
c. *A kitten is born with blue eyes*.
'A kiscicák kék szemmel születnek.

Többek között az ún. jelen időt múltbeli események („a történelmi jelen"), várható jövőbeli események és „időtlen", vagyis általános érvényű állítások kifejezésére is használjuk. A *jelen idő* ugyanakkor nem teljesen félrevezető terminus. Ezek a használati módok olyan mentális konstrukciókon alapulnak, amelyeknek a kontextusában a profilált folyamat megvalósulása egybe esik a beszédidővel. Ugyanakkor ez nem egy tényleges, hanem egy virtuális folyamat, egy fiktív megvalósulás, amely egy vagy több tényleges megvalósulást reprezentál. A (12a) példában a profilált események egy korábbi eseménysor mentális „visszajátszásához" tartoznak. A (12b) mondat közvetlenül nem az indulás tényleges eseményére vonatkozik. Ez abban az esetben következne be, ha a mondatban a *will* jövő idő szerepelne. Ehelyett a (12b) mondat megegyezik egy olyan fogalmi terv vagy menetrend egyik bejegyzésének a „leolvasásával", amelyben minden bejegyzés egy tervezett jövőbeli eseményt képvisel. A (12c) példában valamiféle „tervrajz" jelenik meg, amely a világ alapvető természetének a feltételezett reprezentációja. Ebben az általános kifejezésben a kiscica és az ő megszületése olyan virtuális entitások, amelyek megfeleltethetőek a tényleges megvalósulások nyitott készletének. Ezek a mondatok azért jelen idejűek, mert a profilált virtuális megvalósulások egy olyan mentális konstrukció – a visszajátszás, a menetrend vagy a tervrajz – részei, amelyek a beszéd idején azonnal elérhetőek.

4. Egy használatalapú megközelítés

A kognitív nyelvtan utolsó olyan aspektusa, amely relevánssá teszi azt a nyelvtanítás számára, a használatalapú természete (Barlow–Kemmer 2000; Langacker 2000). Egy nyelv olyan konvencionálisan megalapozott elemek (lexikai elemek, formatívumok, grammatikai konstrukciók, hangtani mintázatok stb.) hatalmas készletéből áll, amelyeket a nyelvet folyékonyan beszélők *egységekként* tanulnak meg, vagyis tökéletesen elsajátítják és nagyrészt automatikusan alkalmazzák azokat. A konvencionális egységek a *nyelvhasználati eseményekből* absztrahálódnak, amelyek a nyelvhasználat tényleges megvalósulásai a maguk teljes fonetikai részletességében és kontextuális megértettségében. Ennek a folyamatnak az az egyik meghatározó tényezője, hogy megerősödnek azok a tulajdonságok, amelyek elegendő számú ilyen nyelvhasználati esemény során ismétlődnek. Ha figyelembe vesszük a legapróbb részleteit is, akkor minden nyelvhasználati esemény egyedi. Így az ismétlődő hasonlóságok csak egy bizonyos absztrakciós szinten jelentkeznek. Következésképpen bizonyos mértékig minden nyelvi elem – még a legspecifikusabb is – is sematikus azokhoz a nyelvhasználati eseményekhez képest, amelyekben megjelenik. Az apró különbségek ugyanis nem erősödnek meg, így nem válnak a kialakuló egységek részeivé.

A hangsúly ezáltal a tényleges tanuláson van. Bármilyen jellegűek is a velünk született alapjai, egy nyelv elsajátítása rengeteg konvencionális egység specifikus és használatalapú megtanulását követeli meg. Ennek önmagában is vannak olyan pedagógiai következményei, amelyek talán nyilvánvalónak tűnnek, azonban nem jelennek meg minden nyelvelméletben. Ez a megállapítás kiemeli, hogy mennyire fontos az, hogy megfelelő hozzáférést biztosítsunk a tanulóknak egy adott egység reprezentatív használati módjaihoz. Továbbá ideális esetben a használati módokhoz való hozzáférésnek olyan példákon keresztül kell megvalósulnia, amelyek megközelítik a társadalmi és kulturális szempontból szokásos nyelvhasználati eseményeket. Ebben a tekintetben a használatalapú megközelítés hasonlít a természetes nyelvtanulás szemléletmódjához (Achard 2004).

Használatalapú nézőpontból alapvető kérdés az absztrakciónak a nyelvhasználati eseményekhez viszonyított mértéke. Ha figyelembe vesszük azt, hogy minden egység nyelvhasználati eseményekből, méghozzá sematizáció révén keletkezik, akkor meg kell határoznunk azt is, hogy mennyire sematikusak az egységek. Kétségtelen, hogy vannak nagyon specifikus és nagyon sematikus nyelvi egységek is. Ezt már korábban megjegyeztük a lexikai egységek jelentéseinek kapcsán (pl. *tesz>cselekszik>mozog>fut>sprintel*). A kognitív nyelvtanban a grammatikai szerkezetek sematikusak a megvalósuló kifejezésekhez képest. Például a 3. ábrán szereplő konstrukciós séma olyan kifejezések sematikus reprezentációja, mint a *a cabin in the woods* 'egy kunyhó az erdőben' vagy a *the roof on that house* 'a tető azon a házon' stb. A fonológusoknak jó okuk van arra, hogy egy hangot több absztrakciós szinten is jellemezzenek, pl. [i]<[magas hangrendű magánhangzó]<[magánhangzó] <[szegmentum].

A nyelvtan kapcsán az absztrakció mértéke számos vitás elméleti kérdésben fontos szerepet játszik. Az első ilyen kérdés – kognitív nyelvtani megfogalmazás szerint – az, hogy vajon a nyelvtani szerkezetek valóban csupán összetett kifejezések sematizált reprezentációi-e. Eszerint a nyelvtani szerkezetek olyan szimbolikus szerkezetekből állnak, amelyek teljes mértékben visszavezethetőek forma–jelentés párokra. Bizonyos megszorításokkal (Langacker 2005a, 2005b) a kognitív nyelvtan a konstrukciós nyelvtanhoz (Fillmore–Kay–O'Connor 1988; Goldberg 1995) hasonlóan elfogadja ezt az állítást. Ugyanakkor ez nem

egy sztenderd nyelvészeti alaptétel. A második kérdés az alacsonyabb és a magasabb szintű sémák egymáshoz viszonyított fontossága, a harmadik pedig az, hogy a sémákat és azok konkrét megvalósulásait is megtanuljuk-e. Az utóbbi kérdések az absztraktsághoz, ebből adódóan pedig a nyelvi tudás általános voltához tartoznak. A teoretikusokra általában jellemző, hogy a legnagyobb általánosságokat és az azoknak megfelelő igencsak sematikus leírásokat keresik. Természetesen szükség is van arra, hogy nagy általánosságokat keressünk. Ugyanakkor egyáltalán nem biztos, hogy a beszélőknek is ugyanilyen ambícióik vannak. A használatalapú megközelítés egyik megállapítása éppen az, hogy a beszélők alacsonyabb absztrakciós szintű sémákra és specifikusan megtanult kifejezésekre támaszkodnak, még akkor is, ha ezek megfeleltethetőek általános mintázatoknak.

A konkrét alakok megtanulása nyilvánvalóan szükséges a szabálytalanságok és a mérsékelt produktivitás esetén. Ennek a szélsőséges esetei azok az összetett alaktani paradigmák, pl. a szabálytalan ragozású igék alakjai, amelyeket egyszerűen egyenként meg kell tanulni. Ez rémálom a diákok számára. Erre a problémára a kognitív nyelvtannak és a használatalapú megközelítésnek sincs varázsszere, ugyanakkor mindkettő azt sugallja, hogy teljesen ésszerű az, ami általában a gyakorlatban történik. Ugyanis tipikus esetben nem az történik, hogy a tanuló egy összetett paradigma minden alakját, pl. egy szabálytalan ige összes ragozott alakját minden számban, személyben, időben és módban, ugyanolyan alaposan megtanulja, majd a tényleges használat során azonnal azt is hívja elő, amelyiket kell. Ehelyett a diákok ugyanazt teszik, amit vélhetően a gyerekek is tesznek az anyanyelv-elsajátítás során: a leggyakrabban előforduló alakokat tanulják meg a legelőször és a legjobban. Eközben számos alacsony absztrakciós szintű általánosítás segíti a tanulási folyamatot. Ilyen általánosítás pl. az, hogy bizonyos igék múlt idejű alakja analóg módon jön létre. Mindenesetre a tudatosság révén fejlődik az összes olyan, paradigmákban, mintázatokban (morfológiai sémákban) megjelenő tényező, amely lehetővé teszi bármilyen kívánt szabályos alak létrehozását. Emellett pedig számos olyan szabálytalan alak van, amelyet a tanulók eltérő alapossággal tanulnak meg. Ezzel nem azt mondjuk, hogy soha nem szabad magukat a paradigmákat megtanulni. Azonban a paradigmák megtanulását nem érdemes egy olyan elsődleges módszernek tekinteni, amellyel megtanulhatjuk azt, ami a folyamatos beszédhez szükséges.

A másik véglet, a teljes produktivitás és szabályosság sokkal ritkább, mint ahogy arra esetleg elméleti megfontolások alapján számítanánk. A nyelvtannal kapcsolatos tudásunk nagy része átmeneti esetekből áll, vagyis olyan mintázatokból, amelyeket ugyan számos lexikai elemmel együtt, sőt akár lexikai elemek nyitott készletével együtt is használhatunk, azonban nem alkalmazhatjuk őket egy alapszintű kategória minden elemén. Ennek a típusnak egy jól ismert példája az angol kettős tárgy, ahol az igének két tárgyjellegű bővítménye van, pl. *She gave her brother a watch*. 'Egy órát adott a fiútestvérének.' Természetesen ebben a mintázatban csak olyan igék jelennek meg, amelyek három központi résztvevőt foglalnak magukban. További megszorítás, hogy az igei cselekvésnek abban a tekintetben egy oksági viszony is a része, hogy az első tárgy birtokolja a másodikat vagy az első tárgy hozzáfér a másodikhoz. Például az adásnak mint cselekedetnek az lesz az eredménye, hogy az óra a fiútestvér tulajdonába kerül. Megfigyelhetjük, hogy ez az oksági viszony nemcsak pozitív, hanem negatív is lehet (*She denied them permission to interview me*. 'Megtagadta tőlük az engedélyt arra, hogy interjút készítsenek velem.'), illetve az is előfordulhat, hogy az oksági viszony ténylegesen nem idéz elő egy helyzetet, hanem csupán

kötelezettséget vállal arra, hogy a helyzet létre fog jönni (*She promised her brother a watch*. 'Egy órát ígért a fiútestvérének.'). Jó néhány ige megfelel ennek a sematikus jellemzésnek. Azonban nem minden ilyen ige jelenik meg konvencionálisan kettős tárggyal. Például míg a *get* 'kap' előfordul ebben a konstrukcióban (*She got her brother a watch.* 'Kapott egy órát a fiútestvérétől.'), addig az *obtain* 'szerez' nem. Ugyanúgy, ahogy a *provide* 'ellát', *supply* 'ellát', *donate* 'adományoz', *contribute* 'hozzájárul vmihez', *deprive* 'megfoszt vmitől' stb. sem.

Tehát a disztribúciós tényekből kiindulva nem tudunk egyetlen, teljes prediktív erővel bíró általánosítást megfogalmazni. Ugyanakkor nem mondhatjuk azt sem, hogy ez a konstrukció véletlenszerű vagy teljesen alkalmi. Ha egy konstrukciót nem tudunk egyetlen, teljes megjósolhatóságot ígérő, globális általánosítással megfelelően leírni, az nem jelenti azt, hogy a konstrukció ne mutatna olyan figyelemre méltó és lokális általánosítások formájában leírható szabályszerűségeket, amelyek valamilyen mértékig motiválják a megfigyelt eloszlást (Goldberg 1992, 1995). Másként megfogalmazva, a kettős tárgyú konstrukció egy olyan összetett kategória reprezentációja, amely teljeskörűen egymással kapcsolatban lévő változatok hálózataként írható le. Ezek a változatok egy prototípus köré szerveződnek. A prototipikus minta szerint az ige egy olyan átvitelt profilál, amely az ágenstől a recipiens felé irányul (pl. *give* 'ad', *send* 'küld', *hand* 'kézbesít', *mail* 'postán felad', *throw* 'dob', *bring* 'hoz'). Egy másik alapvető minta szerint az ágens azzal a szándékkal hoz létre egy tárgyat, hogy hozzáférést biztosítson a recipiensnek az adott tárgyhoz (pl. *cook* 'főz', *bake* 'süt', *knit* 'köt', *build* 'épít', *make* 'készít', *write* 'ír'). Némileg perifériku sabbak azok az igék, amelyek pozitív (*promise* 'megígér', *owe* 'tartozik vmivel', *permit* 'megenged', *allow* 'lehetővé tesz', *guarantee* 'garantál') vagy negatív (*refuse* 'elutasít', deny 'megtagad') elköteleződést fejeznek ki. Természetesen más csoportokat és alcsoportokat is megkülönböztethetünk. Ugyanakkor a lényeg az, hogy egyes meglehetősen gyakori, a konstrukcióban jól megalapozott igék horgonyozzák le az eloszlást. Ezek az igék a szemantikai hasonlóságuk alapján nyalábokat alkotnak, és bizonyos nyalábok produktívan használható konstrukciós részsémákat hoznak létre.

Ez a szerveződés alapot kínál egy pedagógiai stratégia kidolgozásához. A nyilvánvaló javaslat az, hogy induljunk a prototípustól, majd haladjunk a nagyobb nyalábok felé, és eközben eleinte a leggyakoribb és legalapvetőbb igékre fókuszáljunk. A konstrukcióval kapcsolatban csak fokozatosan szerezhetünk teljes, a konstrukció konvencionális használatára vonatkozó szinte anyanyelvi tudást is magában foglaló jártasságot. Mégpedig úgy, ha hosszú ideig gyakoroljuk a nyelvet. De ugyanez igaz az anyanyelvi beszélőkre is.

A kettős tárgy a nyelvtan egészéhez viszonyítva nem jelent különleges pedagógiai kihívást. Éppen a teljesen általános és kivétel nélküli szabályok a kivételek. A legtöbb konstrukció nem egynemű, hanem változatokban létezik, méghozzá olyan sémákkal együtt, amelyek azért absztrahálódtak, hogy megmutassák a változatok közös tulajdonságait. A legalacsonyabb szinten azok a konstrukciós változatok helyezkednek el, amelyek egy bizonyos, a mintázatba jól beágyazott lexikai elemet is magukban foglalnak. Így az ilyen egységek specifikus és sematikus elemeket is tartalmaznak, alátámasztva azt, hogy nincs éles különbség a lexikon és a nyelvtan között. Egy konstrukció alapos ismerete nem egyetlen egység, hanem változatok egész hálózatának ismeretét feltételezi. Ráadásul gyakran az alacsonyabb szintű szerkezetek játsszák a legfontosabb szerepet a konvencionális használat meghatározásában.

Ez elvezet minket a használatalapú megközelítés utolsó, de talán leglényegesebb pedagógiai vonatkozásához. Sok olyan jelenséget vagyunk hajlamosak figyelmen kívül hagyni, amelyre szükség van ahhoz, hogy folyékonyan beszéljünk egy nyelvet, mivel ezek nem részei sem a hagyományos értelemben vett lexikonnak, sem a hagyományos értelemben vett nyelvtannak. Arra a számtalan egységre gondolok, amely megszokott módja annak, hogy elmondjunk valamit. Az anyanyelvi beszélők egy olyan, kifejezésmintázatokból és konvencionális kifejezésekből álló hatalmas készletet működtetnek, amely lehetővé teszi a számukra, hogy kezeljék a gyors beszéd folyamatos áramlását (Langacker 1987a: 35–36, 2001d). Itt most nem a szótárakban megtalálható lexikai elemekre és nem is az elfogadott idiómákra gondolok. Bár bizonyára ezek is beletartoznak a fenti készletbe. Ehelyett bizonyos fogalmak kifejezésének azokról a sajátos módjairól van szó, amelyeket a nyelv szókészletével és nyelvtanával összhangban lévő összes, elvben lehetséges kifejezésmód közül választunk ki. Ezek az egységek – a hagyományos kollokációktól a nagy terjedelmű szabványszövegekig – bármekkorák lehetnek. Lehetnek teljesen specifikusak vagy éppen részben sematikusak, az utóbbi esetben biztosítva a választás lehetőségét bizonyos helyzetekben.

A folyamatos beszéd során ezeknek az előregyártott daraboknak az összeillesztése legalább olyan fontos, mint a lexikai és grammatikai egységek hatékony előhívása. Az anyanyelvi beszélők nem is képesek arra, hogy elkerüljék ezeket. Íme néhány példa az előző bekezdésből: *leads to* 'elvezet vhová'; *a substantial proportion* 'egy jelentős része vminek'; *speak a language fluently* 'folyékonyan beszélni egy nyelvet'; *tends to be ignored* 'hajlamosak vagyunk figyelmen kívül hagyni vmit'; *as ... tradicionally conceived* 'a hagyományos értelemben vett'; *what I have in mind* 'amire gondolok'; *continuous flow* 'folyamatos áramlás'; *rapid speech* 'gyors beszéd'; *I am not referring to* 'Nem arra utalok'; *nor even* 'nem is'; *at issue* 'amiről szó van'; *out of all the ...*'az összes közül'; *in principle* 'elvben'; *in accordance with* 'összhangban vmivel'; *of any size* 'bármekkora'; *ranging from ... to ...* 'vmettől vmeddig terjedve' *large chunks of* 'nagy darab vmik'; *boiler-plate language* 'szabványszöveg'. Tekintetbe véve a konvencionális kifejezések gyakoriságát és meghatározó szerepét a folyamatos és pontos beszédben, alapvető fontosságúnak tűnik azoknak a hatékony módszereknek a megtalálása, amelyek megkönnyítik a megtanulásukat.

5. Következtetések

A jelen tanulmány szükségszerűen többet foglalkozott az elméleti kérdésekkel, mint a gyakorlati javaslatokkal. A mintaként bemutatott leírások is csupán részlegesek voltak. Mindenesetre ha feltételezzük, hogy a kognitív nyelvtan fogalmai és leírásai lényegesek a nyelvoktatás számára, akkor egyetlen alapkérdést kell megválaszolnunk: Mégis kinek a számára lényegesek? Leginkább a diákok, az oktatók és azok számára, akik a tantervek kidolgozásáért vagy a tananyagfejlesztésért felelnek. Feltételezve, hogy a kognitív nyelvészet által használt fogalmak érvényesek, a velük kapcsolatos explicit ismeretek az utóbbiak számára lennének a leginkább hasznosak. Hatékony tananyagok és egy érzékeny tanterv segítségével az olyan oktatók is hasznosíthatnák a kognitív nyelvtan meglátásait, akik maguk kevesebb explicit tudással rendelkeznek ezekről a meglátásokról. Továbbá a diákok remélhetőleg akkor is profitálnának ebből, ha ők maguk soha nem találkoznának elméleti fogalmakkal és explicit elemzésekkel. Mindenesetre mindenképpen úgy gondolom, hogy a kognitív

nyelvészet nyelvszemlélete általános érdeklődésre tarthat számot, és a nyelvi jelenségekkel kapcsolatos fogalmi természetű leírásai elég természetesek és elég nagy magyarázóértékkel bírnak ahhoz, hogy széleskörűen értékeljék azokat. El tudom azt képzelni, hogy ezek a gondolatok valamilyen formában a közismereti képzés vagy az anyanyelvi nevelés szerves részévé válnak. Továbbá azt is el tudom képzelni, hogy hasznosnak bizonyulnak az idegennyelv-tanulásban, főként a haladó szinteken.

Hivatkozások

Achard, Michel 2004. Grammatical instruction in the natural approach: A cognitive grammar view. In *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching,* Michel Achard and Susanne Niemeier (eds.), 165–194. (Studies on Language Acquisition 18) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Allwood, Jens 2003. Meaning potentials and context: Some consequences for the analysis of variation in meaning. In *Cognitive Approaches to Lexical Semantics,* Hubert Cuyckens, René Dirven, and John R. Taylor (eds.), 29–65. (Cognitive Linguistics Research 23) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Barlow, Michael, and Suzanne Kemmer (eds.) 2000. *Usage-based Models of Language*. Stanford, California: Center for the Study of Language and Information Publications.

Boers, Frank, and Seth Lindstromberg 2006. Cognitive Linguistic applications in second or foreign language instruction: Rationale, proposals and evaluation. In *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, Gitte Kristiansen, Michel Achard, René Dirven, and Francisco Ruiz de Mendoza Ibáñez (eds.), 305–358. (Applications of Cognitive Linguistics 1) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Brugman, Claudia 1981. The story of *over*. MA thesis, Department of Linguistics, University of California, Berkeley.

Chafe, Wallace 1994. *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago/London: University of Chicago Press.

Danesi, Marcel 1995. Learning and teaching languages: The role of "conceptual fluency." *International Journal of Applied Linguistics* 5 (1): 3–20.

Danesi, Marcel 1999. Expanding conceptual fluency theory for second-language teaching. *Mosaic* 6 (4): 16–21.

Dapremont, Elena M. 2001. Assembled data, mounting evidence: Conceptual contrasts between past and present participle based change. Paper presented at the 7th International Cognitive Linguistics Conference, Santa Barbara.

Ellis, Nick, and Peter Robinson (eds.) 2007. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum.

Fauconnier, Gilles 1985. *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge, MA/London: Massachusetts Institute of Technology Press.

Fauconnier, Gilles 1997. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fauconnier, Gilles, and Eve Sweetser (eds.) 1996. *Spaces, Worlds, and Grammar*. Chicago/London: University of Chicago Press.

Fauconnier, Gilles, and Mark Turner 2002. *The Way We Think: Conceptual Blending and The Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books. Fillmore, Charles J., Paul Kay, and Mary C. O'Connor

Fauconnier, Gilles, and Mark Turner 1988. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of *let alone*. *Language* 64 (3): 501–538.

Fillmore, Charles J., Paul Kay, and Mary C. O'Connor 1988. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of *let alone*. *Language* 64 (3): 501–538.

Givón, Talmy 1991. Isomorphism in the grammatical code: Cognitive and biological considerations. *Studies in Language* 15: 85–114.

Goldberg, Adele E. 1992. The inherent semantics of argument structure: The case of the English ditransitive construction. *Cognitive Linguistics* 3: 37–74.

Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago/London: University of Chicago Press.

Goldsmith, John, and Erich Woisetschlaeger 1982. The logic of the English progressive. *Linguistic Inquiry* 13: 79–89.

Haiman, John 1980. Dictionaries and encyclopedias. *Lingua* 50: 329–357.

Haiman, John 1983. Iconic and economic motivation. *Language* 59: 781–819.

Haiman, John (ed.) 1985. *Iconicity in Syntax*. (Typological Studies in Language 6) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kecskes, Istvan, and Isabel M. Cuenca 2005. Lexical choice as a reflection of conceptual fluency. *International Journal of Bilingualism* 9 (1): 49–67.

Kövecses, Zoltán 2001. A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. In *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy,* Martin Pütz, Susanne Niemeier, and René Dirven (eds.), 87–115. (Cognitive Linguistics Research 19.2) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

2005 *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kövecses, Zoltán, and Günter Radden 1998. Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics* 9: 37–77.

Kurtyka, Andrzej 2001. Teaching English phrasal verbs: A cognitive approach. In *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy,* Martin Pütz, Susanne Niemeier, and René Dirven (eds.), 29–54. (Cognitive Linguistics Research 19.2) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Lakoff, George 1987. *Women, Fire, and Dangerous things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/London: University of Chicago Press.

Lakoff, George, and Mark Johnson 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago/London: University of Chicago Press.

Lakoff, George, and Rafael E. Núñez 2000. *Where Mathematics Comes From: How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being*. New York: Basic Books.

Langacker, Ronald W. 1986. Abstract motion. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics* Society 12: 455–471.

Langacker, Ronald W. 1987a. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.

Langacker, Ronald W. 1987b. Nouns and verbs. *Language* 63: 53–94.

Langacker, Ronald W. 1990. *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. (Cognitive Linguistics Research 1) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
Langacker, Ronald W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 2, *Descriptive Application*. Stanford, California: Stanford University Press.
Langacker, Ronald W. 1992. The symbolic nature of cognitive grammar: The meaning of *of* and of *of*-periphrasis. In *Thirty Years of Linguistic Evolution: Studies in Honour of René Dirven on the Occasion of His Sixtieth Birthday,* Martin Pütz (ed.), 483–502. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
Langacker, Ronald W. 1993. Reference-point constructions. *Cognitive* Linguistics 4: 1–38.
Langacker, Ronald W. 1995a. Raising and transparency. *Language* 71: 1–62.
Langacker, Ronald W. 1995b. Possession and possessive constructions. In *Language and the Cognitive Construal of the World,* John R. Taylor and Robert E. MacLaury (eds.), 51–79. (Trends in Linguistics Studies and Monographs 82) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
Langacker, Ronald W. 1999a. *Grammar and Conceptualization*. (Cognitive Linguistics Research 14) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
Langacker, Ronald W. 1999b. Virtual reality. *Studies in the Linguistic* Sciences 29 (2): 77–103.
Langacker, Ronald W. 1999c. Assessing the cognitive linguistic enterprise. In *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology,* Theo Janssen and Gisela Redeker (eds.), 13–59. (Cognitive Linguistics Research 15) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
Langacker, Ronald W. 2000. A dynamic usage-based model. In *Usage-based Models of Language,* Michael Barlow, and Suzanne Kemmer (eds.), 1–63. Stanford, California: Center for the Study of Language and Information Publications.
Langacker, Ronald W. 2001a. Topic, subject, and possessor. In *A Cognitive Approach to The Verb: Morphological and Constructional Perspectives,* Hanne G. Simonsen and Rolf T. Endresen (eds.), 11–48. (Cognitive Linguistics Research 16) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
Langacker, Ronald W. 2001b. Dynamicity in grammar. *Axiomathes* 12: 7–33.
Langacker, Ronald W. 2001c. The English present tense. *English Language and Linguistics* 5: 251–271.
Langacker, Ronald W. 2001d. Cognitive linguistics, language pedagogy, and the English present tense. In *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition,* Martin Pütz, Susanne Niemeier, and René Dirven (eds.), 3–39. (Cognitive Linguistics Research 19.1) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
Langacker, Ronald W. 2003. Context, cognition, and semantics: A unified dynamic approach. In *Job 28: Cognition in Context,* Ellen van Wolde (ed.), 179–230. (Biblical Interpretation Series 64) Leiden/Boston: Brill.
Langacker, Ronald W. 2004. Aspects of the grammar of finite clauses. In *Language, Culture and Mind,* Michel Achard, and Suzanne Kemmer (eds.), 535–577. Stanford, California: Center for the Study of Language and Information Publications.
Langacker, Ronald W. 2005a. Construction grammars: Cognitive, radical, and less so. In *Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction*, Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibáñez, and Sandra Peña Cervel (eds.), 101–159. (Cognitive Linguistics Research 32) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Langacker, Ronald W. 2005b. Integration, grammaticization, and constructional meaning. In *Grammatical Constructions: Back to the Roots*, Mirjam Fried and Hans C. Boas (eds.), 157–189. (Constructional Approaches to Language 4) Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Langacker, Ronald W. 2006. On the continuous debate about discreteness. *Cognitive Linguistics* 17: 107–151.

Lindner, Susan 1982. What goes up doesn't necessarily come down: The ins and outs of opposites. *Papers from the Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* 18: 305–323.

Maldonado, Ricardo 1988. Energetic reflexives in Spanish. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 14: 153–165.

Maldonado, Ricardo 1999. *A media voz: Problemas conceptuales del clítico se*. (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica 46.) Mexico City: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas.

Matlock, Teenie 2001. How real is fictive motion? PhD dissertation, Department of Psychology, University of California, Santa Cruz.

Matlock, Teenie 2004. Fictive motion as cognitive simulation. *Memory and Cognition* 32: 1389–1400.

Matlock, Teenie, and Daniel C. Richardson 2004. Do eye movements go with fictive motion? *Proceedings of the Annual Conference of the Cognitive Science Society* 26: 909–914.

Matsumoto, Yo 1996a. Subjective motion and English and Japanese verbs. *Cognitive Linguistics* 7: 183–226.

Matsumoto, Yo 1996b. Subjective-change expressions in Japanese and their cognitive and linguistic bases. In *Spaces, Worlds, and Grammar,* Gilles Fauconnier, and Eve Sweetser (eds.), 124–156. Chicago/London: University of Chicago Press.

Panther, Klaus-Uwe, and Günter Radden (eds.) 2004. *Metonymy in Language and Thought*. (Human Cognitive Processing4) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Reddy, Michael J. 1979. The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In *Metaphor and Thought,* Andrew Ortony (ed.), 284–324. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosch, Eleonor 1978. Principles of categorization. In *Cognition and Categorization,* Eleonor Rosch and Barbara B. Lloyd (eds.), 27–47. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rudzka-Ostyn, Brygida 2003. *Word Power: Phrasal Verbs and Compounds. A Cognitive Approach*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Sandra, Dominiek, and Sally Rice 1995. Network analyses of prepositional meaning: Mirroring whose mind – the linguist's or the language user's? *Cognitive Linguistics* 6: 89–130.

Sweetser, Eve 1997. Role and individual interpretations of change predicates. In *Language and Conceptualization,* Jan Nuyts and Eric Pederson (eds.), 116–136. (Language, Culture and Cognition 1) Cambridge: Cambridge University Press.

Talmy, Leonard 1996. Fictive motion in language and "ception." In *Language and Space,* Paul Bloom, Mary A. Peterson, Lynn Nadel, and Merrill F. Garrett, (eds.), 211–276. Cambridge, MA/London: Massachusetts Institute of Technology Press.

Taylor, John R. 1996. *Possessives in English: An Exploration in Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
Taylor, John R. 2004. *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory.* 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.
Tuggy, David 2003. The Nawatl verb *kiisa*: A case study in polysemy. In *Cognitive Approaches to Lexical Semantics,* Hubert Cuyckens, René Dirven, and John R. Taylor (eds.), 323–362. (Cognitive Linguistics Research 23) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
Turner, Mark 1987. *Death is the Mother of Beauty: Mind, Metaphor, Criticism*. Chicago: University of Chicago Press.
Tyler, Andrea, and Vyvyan Evans 2003. *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
Wierzbicka, Anna 1995. Dictionaries vs. encyclopaedias: How to draw the line. In *Alternative Linguistics: Descriptive and Theoretical Modes,* Philip W. Davis (ed.), 289–315. (Current Issues in Linguistic Theory 102) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
Zlatev, Jordan 2003. Polysemy or generality? Mu. In *Cognitive Approaches to Lexical Semantics,* Hubert Cuyckens, René Dirven, and John R. Taylor (eds.), 447–494. (Cognitive Linguistics Research 23) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Fordította Petykó Márton

Cristiano Broccias[1]

A funkcionális kognitív nyelvészeti program az anyanyelvi és második nyelvi oktatásban

Absztrakt

A tanulmány elsőként röviden összefoglalja a kognitív nyelvészeti paradigmán belül született legfontosabb elméleti közelítéseket a nyelvtanhoz, úgymint Langacker kognitív nyelvtanát, Goldberg konstrukciós nyelvtanát, Croft radikális konstrukciós nyelvtanát és Fauconnier és Turner blendingelméletét. Rámutat, hogy föltűnő hasonlóság van az (elméleti) kognitív nyelvészet fejlődési útvonala és a nyelvtanítás újabb kori története között. A nyelvtan kognitív nyelvészeti megközelítései a nyelv használatalapú/hálózati modellje (tehát a nyelvnek egy lentről fölfelé irányuló, maximalista értelmezése) felé hajlanak, ellentétben a nyelv dekontextualizált (tehát föntről lefelé irányuló, minimalista) szemléletével, amelyet a generatív grammatikusok képviselnek. Ezzel parallel módon a nyelvtanítás általában, illetve a nyelvtantanítás specifikusan a kontextust figyelmen kívül hagyó gyakorlatoztatás felől a jelentéssel bíró, kommunikáció-/kontextusalapú modellek, vagyis a használatalapú nyelvtanítás irányába mozdult el. A második rész amellett érvel, hogy a használatalapú modell egyik nagy hátulütője, a nyelvelméletben és a nyelvtanításban egyaránt, az „adattúlterhelés". Példának okáért nem lehet egyértelműen megmondani, hány jelentése van egy bizonyos prepozíciónak (ez utóbbi az alkalmazott kognitív nyelvészeti diskurzusban folyamatosan jelen lévő témakör), vagy hány kiterjesztése lehet egy konstrukciónak. A hálózatok nem annyira a nyelvhasználó elméjének finoman kidolgozott tükörképei, mint inkább – legalábbis részben – a nyelvész által alkotott önkényes konstrukciók. Következésképpen azok a megközelítések, amelyek megpróbálják bevonni a hálózatelemzést a nyelvtantanításba, akár még károsak is lehetnek: az idegen nyelvű beszélőnek többlet terhet jelent, hogy meg kell tanulnia, hogyan jöttek létre az (állítólagos) kiterjesztések, miközben ezek alátámasztására semmiféle pszicholingvisztikai vagy diakrón nyelvészeti bizonyíték nem kínálkozik. Ennek megfelelően a harmadik rész azt az állítást teszi, hogy a kognitív nyelvészeten alapuló nyelvtantanításnak nem a prototípusokból történő kiterjesztések részletes magyarázatát kell mindenáron célul kitűznie, hanem a nyelvi tudatosságot kell növelnie azáltal, hogy a prototípusokra (és ezeknek az alapvető kognitív képességekkel való kapcsolatára) koncentrál, és egyértelműen kimutatja, hogy a nem-prototipikus példányok a szinkróniában gyakran csak részben motiváltak. Ezt a problémát a változás- és szimultaneitáskonstrukciók, valamint a főnévi csoportok esetén szemléltetem, az első részben fölvázolt négy elméletből kiindulva.

kulcsszavak: nyelvtan; konstrukció; kognitív nyelvtan; konstrukciós nyelvtan; radikális konstrukciós nyelvtan; blendingelmélet; pedagógiai nyelvtan; használatalapú modell; hálózatmodell; szintaxis-lexikon kontinuum; konstruálás; séma; kiterjesztés; prototípus; motiváltság; poliszémia; változáskonstrukció; szimultaneitáskonstrukció; kiváltottmozgás-konstrukció; főnévi csoport

---

[1] Megjelent Sabine De Knop – Teun De Rycker (eds.) 2008. Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. Berlin: Mouton de Gruyter. 67-90 p.

1. Mi a nyelvtan?

A tanulmány a kognitív nyelvészeti nyelvtanelméletek és az (elsősorban nem anyanyelvi tanulóknak szánt) pedagógiai nyelvtanok kapcsolatával foglalkozik. Mielőtt azonban részletesen elkezdenénk megtárgyalni a témát, elengedhetetlen, hogy meghatározzuk (vagy legalábbis megpróbáljuk), mit értünk a „nyelvtan" kifejezésen.[2] Hagyományosan (azaz a leírásban és az oktatásban), a nyelvtant azonosítják az (inflexiós) morfológiával és a szintaxissal (l. Quirk et al. 1985: 12). A hagyományos nyelvtan egyaránt foglalkozik a szavak alakjával, illetve a szavak (és frázisok) kombinációs lehetőségeivel. Ez a nézőpont az elméleti nyelvészet keretein belül nem sokban tér el a generatív tradíciótól, amelyben a (formális) nyelvtannak két komponensét különböztetik meg (l. Radford 2004: Ch. 1). Az egyik a lexikon, amely bejósolhatatlan formák listája, a másik a szintaxis: olyan produktív szabályok rendszere, amelyek meghatározzák, hogyan kombinálódhatnak egymással a lexikai egységek. A „nyelvtan" terminus hagyományos és formális értelmezése ellentétben áll a kognitív nyelvészet által képviselt nézettel, amely a kifejezést rendszerint általánosabb értelemben használja. Ennek ellenére amikor a kognitív nyelvészetnek a pedagógiai nyelvtanra való érvényességét tárgyalom (már ha létezik ilyen), a „nyelvtant" hagyományos jelentésében kell értenünk. A következőkben a 2. fejezetben röviden fölvázolom a legfontosabb kognitív nyelvészeti megközelítések főbb hipotéziseit (teljesebb leírást és értékelést l. Broccias 2006c). A 3. fejezetben megvilágítom a kognitív nyelvészet és a kortárs oktatásmódszertan közti kapcsolatot, hangsúlyozva a pedagógiai nyelvtan fontosságát – ez utóbbit annak ellenére, hogy egyre nagyobb az egyetértés a használatalapú modellnek a nyelvelemzésben való hatékonyságát illetően. A 4. fejezetben megkísérli fölmérni, hogy a kognitív nyelvészeti megközelítések mely aspektusai (tehát a hálózatok, prototípusok és a konstrukciókra irányuló figyelem) a legfontosabbak a pedagógiai nyelvtan számára. Az 5. fejezet a következtetéseket vonja le.

2. Kognitív nyelvészeti nyelvtanmodellek

2.1. Kognitív nyelvészet

Langacker kognitív modellje úgy tekinti a nyelvtant, mint „konvencionális nyelvi egységek strukturált készletét" (Langacker 1987: 37). Bármely nyelvi kifejezést meg lehet úgy határozni, mint egy szemantikai és egy fonológiai szerkezet közötti kapcsolatot; a nyelvi kifejezések tehát szimbólumok. A *macska* lexikai elemet például úgy tekinthetjük, mint amely egyfelől egy szemantikai pólusból (tehát abból, amit hagyományosan a denotatív

[2] Az angol „grammar" kifejezés, ahogyan a magyar „nyelvtan" is, egyaránt vonatkozhat a nyelvnek egy aspektusára, amelyet a formális nyelvtanok külön szintként tartanak számon, illetve az ezzel foglalkozó nyelvtudományi területre. Mivel Broccias mindkét esetben a „grammar" szót használja, és a szövegben világosan elkülönül a kétféle alkalmazás, a fordításban megmaradtam a „nyelvtan" terminusnál. (A ford.)

és a konnotatív jelentések együttesének hívunk, rövidítve [MACSKA]) és egy hangalaki pólusból (rövidítve [mɔʧkɔ]) áll. A nyelvi egység egységstátusszal rendelkező szimbolikus struktúra, azaz nagyrészt automatikusan hozzáférhető – másképpen fogalmazva be van ágyazva (entrenched). Egy nyelvi egység továbbá konvencionális, ha jelentős számú beszélő egymással megosztott tudásának részét képezi. Amikor a nyelvtant meghatározza, Langacker a „készlet" terminuson nem egy generatív algoritmust ért, hanem sokkal inkább konvencionális szimbolikus egységek gyűjteményét. Fontos megjegyeznünk, hogy ez a készlet nem egy lista, hanem önálló struktúrával rendelkezik (azaz hálózat). A szimbolikus egységek ugyanis a használatból elvont sémák, így a kapcsolatok kategorizációja alapján vannak összekötve. Például az alábbi tagmondat: *szeretlek* a tranzitív konstrukció megvalósulása vagy kidolgozása; a *letört* 'szomorú' jelentésében a szó metaforikus kiterjesztése a térviszonyok tartományából az érzelmi állapotokéra.

Kiemelendő, hogy a nyelvtan fönti meghatározása nem állít korlátokat a nyelvi egységek komplexitása és specifikussága elé. Egy nyelvi egység bármilyen hosszú lehet. A nyelvtan bármekkora belső komplexitással bíró szimbolikus együtteseket magában foglalhat, nem csupán a *macská*-hoz hasonló atomi egységeket. A nyelvtan részét, egyik területét képezik az olyan komplex konstrukciók is, mint a ditranzitív konstrukció (pl. *Ajándékot adott neki*). A nyelvi egységek emellett a specifikusságnak bármely fokán állhatnak. A nyelvtan egyaránt tartalmaz rendkívül specifikus alakokat (mint például a *szeretlek,* amelyet elsáncolt [entrenched; begyakorolt] egységnek tekinthetünk a magyar nyelvben, noha a jelentése transzparens, ellentétben az olyan idiómákkal, mint a *földobja a talpát, beadja a kulcsot* stb), illetve olyan általános sémákat, amelyek magukban foglalják őket (pl. a *szeretlek* a tranzitív konstrukció egyik kidolgozása vagy megvalósulása). A komplexitást és specifikusságot illető ezen megfigyelésekből következően nincs egyértelmű határ a hagyományosan lexikonnak, morfológiának és szintaxisnak nevezett területek között (ez a szintaxis-lexikon kontinuum hipotézise). Ezek a címkék olyan szimbolikus rendszereket jelölnek, amelyek csupán szerkezetük összetettségében és sematikusságában (vagy specifikusságában) különböznek, amint azt az 1. táblázat szemlélteti (Croft 2007: 17 alapján). Ennek megfelelően a kognitív nyelvtan (ahogyan a radikális konstrukciós nyelvtan is, l. a 2.2.2. alfejezetben) minden elsáncolt szimbolikus összetételt kostrukcióként kezel, függetlenül annak belső komplexitásától vagy specifkusságától. Általánosabban fogalmazva a kognitív nyelvtan folyamatosan hangsúlyozza, hogy a nyelvben sok minden csak fokozatiság kérdése. Mivel a nyelvtan az emberi kogníció szerves része, és mivel az emberi kogníció, több más képességhez hasonlóan, a kategorizáción nyugszik (amely nem tulajdonságok listáján, hanem megvalósulásokon és kiterjesztési kapcsolatokon át működik), a nyelvtanban nem lesznek éles határok.

1. táblázat
A szintaxis-lexikon kontinuum

Konstrukciótípus	*Hagyományos elnevezés*	*Példa*
komplex és (nagyrészt) sematikus	szintaxis	főnév-ige-főnév (tranzitív konstrukció), melléknév-főnév (főnévi csoport)
komplex és (nagyrészt) specifikus	idióma	földobja a talpát, púp a hátán
komplex, de kötött	morfológia	főnév-k
atomi és sematikus	szóosztály	ige, melléknév, főnév, névmás
atomi és specifikus	szó/lexikon	szeret, púp, hát, én, te

Noha az egyes konstrukciók szemantikai és fonológiai pólusa közötti kapcsolatot gyakran önkényesként kezelik (tehát például az a tény, hogy a folyamatos melléknévi igenévnek az *-ó/-ő* képző a morfológiai jelölője, önkényes) a kognitív nyelvtan nem hanyagolja el a szimbolikus kapcsolódások mögötti motiváltságot. Példának okáért a magyarban szuffixumos datívuszikénti konstrukcióként megjelenő szerkezet (*Levelet küldött Susannak*) az angolban két különböző alakra válik szét. Az egyik a prepozicionális datívuszi konstrukció, vagyis a *He sent a letter to Susan*, amelynek alakja nem önkényes, hanem hangsúlyozza „azt az utat, amelyet a levél megtett, és amelynek Susan a célja" (Langacker 1987: 39), ahogyan azt a *to* (itt: '-nak/-nek') prepozíció jelzi. A másik a kettős tárgyas konstrukció, a *He sent Susan a letter*, amelyet úgy tekintenek, mint ami kiemeli a *Susan* és a *levél* (*letter*) közötti birtokos viszonyt „azáltal, hogy egymás mellé, lineáris sorrendbe helyezi őket" (Langacker 1987: 39). A kognitív nyelvtan állítása szerint ennek a két konstrukciónak a jelentése nem feltétlenül azonos, többek közt azért sem, mivel különböző konstruálási módokat (tehát „szemléleteket") vetítenek rá egy közös konceptuális tartalomra. A prepozicionális datívuszi konstrukció mozgást kifejező alakokkal konstruálja meg a birtoklás átvitelét, míg a kettős tárgyas konstrukció ugyanezt a végkimenetel, tehát a direkt és az indirekt tárgy közötti birtokviszony (vagy általánosabban a kontroll) újraszervezése szempontjából értelmezi.

Noha a kognitív nyelvtan hangsúlyozza, hogy a nyelvi egységek az egyes használati eseményekből emergálnak (azaz használatalapú nyelvelméleti modell), Langacker igyekszik a grammatikai vagy szintaktikai funkcióknak (másképpen szólva a grammatikai/szintaktikai viszonyoknak vagy szerepeknek) és szóosztályoknak (másképp a beszédrészeknek vagy lexikai kategóriáknak) egy konceptuális, tehát formafüggetlen, és univerzális, tehát minden nyelvre érvényes meghatározását adni.

A kognitív nyelvtanban például az „alanyt" univerzális fogalomnak tekintik, amely végső soron egy jelenet alakzatai: figura és alap, azaz trajektor és landmark perceptuális megkülönböztetésén alapul. Amint az a Gestalt-pszichológiában köztudott (az áttekintést l. Ungerer és Schmid 2006: 4. fejezet), bizonyos objektumok (pl. kisebb, mozgó dolgok, szemben a nagyobb, mozdulatlan dolgokkal) a figyelem elsődleges fókuszaként működnek.

Egy olyan mondat, mint *Az asztal a könyv alatt van* (amelyet itt *A könyv az asztalon van* mondat által ábrázolt jelenet újraértelmezéseként alkalmazunk), szokatlannak érződik, mivel a megjeleníteni kívánt térkonfiguráció nem-kanonikus percepcióját tükrözi. A figyelem elsődleges fókuszának (a kognitív nyelvtan terminológiájával élve trajektornak) többnyire a könyvhöz hasonló kisebb dolgot választunk, míg az olyan nagyobb objektumok, mint az asztal, másodlagos fókuszként (a kognitív nyelvtanban landmarkként) szolgálnak. A kognitív nyelvtan fölfogásában az alany unverzális kategória, amennyiben sematikusan meghatározható az tagmondat szintjén működő trajektorként. Ehhez hasonlóan a tárgy sematikusan az tagmondat szintjén működő másodlagos figuraként vagy landmarkként írható le.

A grammatikai viszonyok sémaalapú fölfogása mellett a kognitív nyelvtan a szóosztályokat is a sémákból kiindulva jellemzi. Amellett érvel, hogy a beszéd részei nem csupán definiálhatók a prototípusok alapján (tehát hogy például egy főnév prototipikusan egy fizikai dolgot jelöl), hanem hogy olya módon írhatók le, amely minden megvalósulásukra érvényes. Vegyük például a főneveket és igéket. A főnév (szemantikai pólusa) „dologként" határozódik meg, amely a kognitív nyelvtanban kölcsönösen összekapcsolt entitások készletére vonatkozó terminus technicus. A *csapat* főnév (l. Langacker 1987: 197) például entitások együttesét profilálja, nem pedig egyetlen tagot emel ki. Az ige (szemantikai pólusa) egy eseményt vagy temporális relációt jelenít meg, vagyis a két entitás közötti viszonyt szekvenciálisan tapogatja le. A *csókol* ige például egy „csókoló" és egy „csókolt" közötti relációra vonatkozik, amelynek az egyes részeit (tehát azokat a részeseményeket, amelyekre a csókolási eseményt föl lehet bontani) egymást követő sorozatként konceptualizáljuk, mint egy filmben (tehát nem egy egyszeri gestaltként).

2.2. Konstrukciós nyelvtanok

2.2.1. Goldberg konstrukciós nyelvtana

Goldberg (1995) konstrukciós nyelvtana eredetileg akkor és csak akkor határozott meg konstrukciókat a nyelvtanban (azaz a nyelvi rendszerben), ha a konstrukció jelentésének valamely aspektusát úgy tekintették, mint amely „nem határozható meg szigorúan az őt összetevő részekből vagy más, előzetesen létező konstrukciókból" (Goldberg 1995: 4). Például a következő mondatot: *Sam slept the whole trip away*, 'Sam az egész utat átaludta', az angol nyelv szintaktikai szabályai alapján nem lehet megmagyarázni, mivel a *sleep a trip* ('utat aludni') az angolban nem egy létező szerkezet. Ebből kiindulva az a konstrukció, amelynek a szerkezete alany+ige+(időre vonatkozó) tárgy+*away*, jelentése pedig a következő: 'a tárgy által meghatározott időtartamot folyamatosan az ige által jelölt tevékenységgel tölt', az angol nyelvtanban egységként kezelendő. Később azonban Goldberg (l. 2006) a konstrukció egy átfogóbb értelmezése mellé szegődött, hasonlóan a kognitív nyelvtan és a radikális konstrukciós nyelvtan fölfogásához. A nyelvtani konstrukciókat akkor is le kell rögzíteni, ha teljes mértékben bejósolhatók (pl. *szeretlek* vs. *feldobta a talpát*), és az 1. táblázatban fölsorolt összes típus konstrukcióként sorolandó be. Ez a fordulat azt sugallja, hogy a kognitív nyelvtan és a radikális konstrukciós nyelvtan fölfogásához hasonlóan a hagyományosan lexikonként és szintaxisként megnevezett halmazokat nem lehet szigorúan elkülöníteni, hanem kontinuumot alkotnak.

A konstrukcióknak az újabb munkákban fölbukkanó átfogóbb értelmezése ellenére a konstrukciós nyelvtan még mindig éles határvonalat húz a szójelentés és a konstrukciós jelentés között. Amint arra Langacker (2005) rámutat, a konstrukciós nyelvtan a konstrukciós poliszémia érdekében igyekszik minimalizálni a lexikai poliszémiát. Vegyük például a *vág* igét, amelyet számos különböző konstrukcióban használhatunk, amint az az alábbi példákból (Goldberg 2006: 7) látható:

1. a) *He sliced the bread.* 'Fölvágta a kenyeret.' [tranzitív]
   b) *Pat sliced the carrots into the salad.* 'Pat belevágta a répát a salátába.' [okozott mozgás]
   c) *Pat sliced Chris a piece of pie.* 'Pat vágott Chrisnek egy szelet pitét.' [ditranzitív]
   d)*Emeril sliced and diced his way to stardom.* 'Emeril fölverekedte magát a sztárságig.' [útkonstrukció]
   e) *Pat sliced the box open.* 'Pat fölvágta a dobozt.' [rezultatív]

A konstrukciós nyelvtan érvelése szerint a *vág* igének nincs öt különböző jelentése (amint azt a hagyományos generatív megközelítések állítanák, ahol is a konstrukciók az ige argumentumszerkezetéből vezethetők le). A *vág* egyszerűen azt jelenti, hogy 'éles eszközzel több darabra szel', és ebben a jelentésében öt különböző (argumentumszerkezeti) konstrukcióval kombinálódik, amelyek mindegyike külön-külön tárolódik az (angol) nyelvtanban. Az ige által meghatározott thematikus szerepek például, amelyeket „vágónak" és „vágottnak" nevezhetünk, az 1b példa okozottmozgás-konstrukciójában kölcsönösen összeolvadnak az *okozó* és a *tárgy* (theme) argumentumaival. Az okozottmozgás-konstrukció továbbá célargumentumot is létrehoz, amely *a salátába* PP-ben (a magyarban szuffixumos szerkezetben) valósul meg.

A föntiek mellett kiemelendő, hogy – a kognitív nyelvtanhoz hasonlóan – a grammatikai tudást a konstrukciós nyelvtanban is hálózatok reprezentálják. A viszonykategóriák helyett azonban ez az elmélet (a számítástechnikából átvett) ún. öröklési láncokat (inheritance links) alkalmaz a konstrukciók összekapcsolására. A konstrukciós nyelvtan többféle öröklést is lehetővé tesz, azaz egy adott konstrukciót két vagy több egymástól függetlenül létrehozott konstrukció alapján is kategorizálhatunk. Példának okáért az intranzitív mozgáskonstrukció (pl. *A kocsi bedübörgött a sarkon*) egyaránt örököl az intranzitív konstrukciótól (hiszen az intranzitív mozgáskonstrukció magától értetődően intranzitív) és az okozottmozgás-konstrukciótól (hiszen az egyik konstrukciós elem, konkrétan az alany mozgása van eseményként megjelenítve).

Az öröklési láncoknak négy főbb típusát különböztetik meg: a poliszémialáncokat, a metaforikus kiterjesztési láncokat, az alegység-láncokat (subpart links) és a példaláncokat (instance links; l. Goldberg 1995: 74–81). A poliszémialáncok és a metaforikus láncok nagyjából megfelelnek a kognitív nyelvészetben leírt kiterjesztésviszonyoknak. A konstrukciós nyelvtan elképzelése szerint például az angol nyelvben megjelenő kettős tárgyas konstrukciónak számos különböző jelentése van, amelyeket úgy tekinthetünk, mint a poliszémialáncok révén a középponti jelentésből – 'ágens sikerrel átruházza pacienst a recipiensre' – létrejövő kiterjesztést (l. Goldberg 1995: 2.2. ábra). A metaforikus lánc összeköti az okozottmozgás-konstrukciót és a rezultatív konstrukciót (l. az 1d és 1e

példákat), amennyiben az utóbbit úgy tekintik, mint ami az előbbiből jön létre azáltal, hogy állapotokat metaforikusan helyként konstruálunk meg (ilyen pl. az *őrület* a *Chris az őrületbe kergette Patet* mondatban). Egy alegység-láncot akkor határozhatunk meg, ha egy konstrukció „egy másik konstrukció tényleges alegysége" (Goldberg 1995: 78). Ilyen lánc köti össze az intranzitív mozgáskonstrukciót az okozottmozgás-konstrukcióval, mivel az előbbi az utóbbinak ténylegesen része (az intranzitív konstrukcióból hiányzó egyetlem elem az „ok" argumentum; egy eltérő nézőpontot l. Broccias 2003: 5. fejezet). Végezetül a példaláncok a kognitív nyelvtan kidolgozó kategorizációjának felelnek meg. Ilyen eset akkor áll fönn, ha egy konstrukció pontosít, részletesebben kifejt egy másik konstrukciót (pl. a *Chris megőrjítette Patet* a sematikus rezultatív konstrukció egyik megvalósulása).

A konstrukcióknak a nyelvelsajátításban játszott szerepét számos munka (pl. Tomasello 2003; Goldberg 2006) tárgyalja; röviden itt is szükséges összefoglalni, mivel nyilvánvaló horderővel bír a pedagógiai nyelvtanra nézve. Amint azt megfigyelték, az (általános értelemben vett, tehát szükségszerűen az ebben foglalt nyelvi) kategóriák kialakítását befolyásolja a gyakoriság és a sorrend: a magas példánygyakoriság (pl. egy igéé) elősegíti a kategóriák megtanulását (pl. egy bizonyos ige által megvalósított argumentumszerkezetet). Ez utóbbiban jelentős szerepe van annak a ténynek is, hogy a kategóriák középponti tagjaival találkozunk először (tehát a tagok nem véletlenszerűen, a középponti és periferikus példányokat összekeverve kerülnek elénk).

Goldberg (2006) azt is vizsgálja, hogy a nyelvelsajátítás során hogyan blokkolódnak a túláltalánosítások. Például honnan tudják az angol anyanyelvű beszélők, hogy csak a 2b mondat jólformált?

2. a) **She explained me the story.*
   b) *She explained the story to me*. 'Elmagyarázta nekem a történetet.'

Goldberg amellett érvel, hogy a megelőzöttség (pre-emption) és a nyitottság (openness) döntő tényezők. Ha a nyelvet tanuló személy következetesen a 2b szerkezetet hallja olyan esetekben, amikot a 2a szerkezetet várná, ebből azt a következtetést vonhatja le, hogy a 2a szerkezet nem megfelelő (a megelőzöttség ezért az indirekt negatív bizonyíték egy formája). Másodsorban a nyelvet tanulók láthatóan csak akkor használnak egy új igét egy meghatározott argumentumszerkezezi konstrukcióban, ha az ige jelentése elég közel áll „olyan igékéhez, amelyeket már hallottak ebben a mintázatban megjelenni" (Goldberg 2006: 99). Ez egybevág azzal a nézettel, hogy a gyermekek konzervatívak, ha általánosításról van szó. Ennek ellenére olyan megfigyelések is vannak, amelyek szerint a gyermekek igen gyorsan általánosítanak. Az általánosítás természetesen elengedhetetlen ahhoz, hogy új megnyilatkozásokat értsünk meg és hozzunk létre. Ha pusztán memorizálnánk az általunk hallott mondatokat, nem létezhetne kommunikáció. Goldberg (2006) kimutatja, hogy azért támaszkodunk a konstrukciókra, mert éppolyan hatékonyan képesek előrejelezni egy mondat átfogó jelentését, mint az igék, és az egyes igéknél sokkal könnyebben hozzáférhetők. A konstrukciókra való támaszkodás a második nyelv tanulásánál is bizonyíthatóan jelen van, legalábbis ami a haladó szinten lévő (angolul) tanulókat illeti, l. pl. Valenzuela és Rojo (jelen kötet), Gries és Wulff (2005).[1]

2.2.2. Radikális konstrukciós nyelvtan

Goldberg konstrukciós nyelvtanát részben Fillmore munkássága inspirálta, akinek fönntartásai voltak egy teljes egészében kognitív modellel szemben. Ezzel a fölfogással ellentétben Croft (2001) radikális konstrukciós nyelvtana négy okból tekinthető radikálisnak. Először is a grammatikai kategóriákat (azaz a szóosztályokat és a szintaktikai szerepeket) nem alapnak, hanem konstrukcióspecifikusnak tekinti. A radikális konstrukciós nyelvtan egyik legnagyobb erénye, hogy föltárta azt a körkörös érvelést, amely számos modern, a szintaxist illető magyarázat mögött meghúzódik. A kategóriákat konstrukciók alapján definiálják és állítják föl (ezt hívják disztribúciós módszernek), majd arra használják őket, hogy más konstrukciókat határozzanak meg (vagy kategorizáljanak). A probléma szemléltetéséül gondoljuk át, hogyan állapítják meg az angol nyelvben az ún. direkt tárgyi státuszt (l. Croft 2001: 35–45). Croft fölhívja rá a figyelmet, hogy a passzíválhatóságot – azt a tényt, hogy az aktív mondat állítólagos direkt tárgya a megfelelő passzív mondat alanyává alakítható, l. 3a vs. 3a' – hagyományosan a direkt tárgyi státusz meghatározó kritériumaként tekintik. Ebből következően a 3b mondatban szereplő *80 kg* szerkezetet nem minden nyelvész sorolja be direkt tárgyként, mivel nem létezik megfelelő passzív mondat, l. 3b'. Ezzel szemben bizonyos prepozicionális tárgyak olykor passzíválhatóak, l. a 3c' példát. Ebből következően ezeket a tárgyakat direkt tárgyként kellene azonosítanunk. Problémát jelent azonban, hogy a passzíválhatóság mint a direkt tárgyi státusz definitív kritériuma (szemben például azzal, hogy az ige utáni prepozíció kötelezően jelen van-e vagy kötelezően hiányzik) elméletileg nem indokolt. Arra sincsen a priori okunk, hogy különböző eseteket azonos kategóriába soroljunk. A radikális konstrukciós nyelvtan voltaképpen azt feltételezné, hogy az alábbi három mondat három különböző „tárgyat" tartalmaz, amelyek tulajdonságai csak részben fedik egymást: a *John* közvetlenül követi az igét, és a passzív mondat alanya lehet; a *80 kg* nem lehet passzív mondat alanya, de, ahogyan a *John*, közvetlenül az ige után jön; az *ebben a házban*, hasonlóan a *John*-hoz, passzív mondat alanya lehet, de tőle és a *80 kg*-tól eltérően nem követi közvetlenül az igét, hanem egy prepozícióval van elválasztva.

3. a) *A mule kicked John.* 'Johnt megrúgta egy öszvér.'
   a') *John was kicked by a mule.* 'John meg lett rúgva egy öszvértől.'
   b) *John weighs 80 kg.* 'John 80 kg-ot nyom.'
   b') **80 kg are weighed by John.*
   c) *Hemingway lived in this house.* 'Ebben a házban lakott Hemingway.'
   c') *This house was lived in by Hemingway.* 'Ez a ház Hemingway által volt lakva.'

A radikális konstrukciós nyelvtan radikalitásának második oka, hogy a konstrukciókat a szintaktikai reprezentáció alapegységének veszi. Ezt a feltételezést, amelyet föntebb az 1. táblázat szemléltet, a kognitív nyelvtan és (legalábbis a legújabb kidolgozásában) a konstrukciós nyelvtan is osztja.

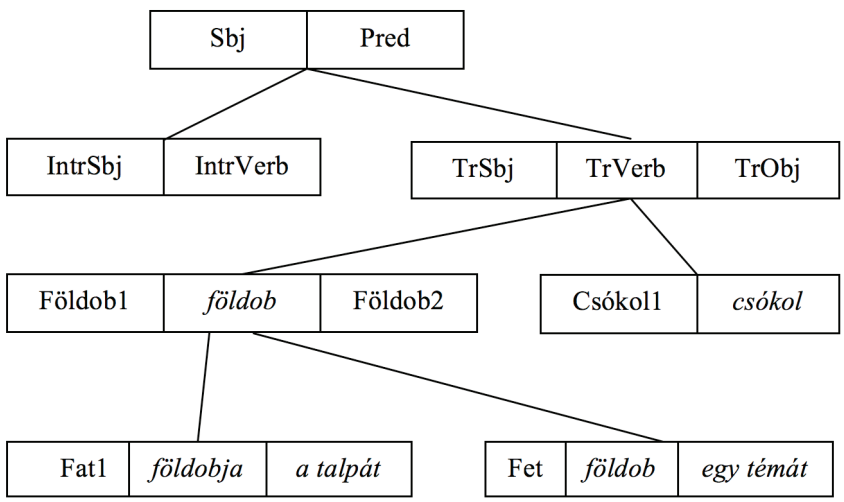
Harmadjára a radikális konstrukciós nyelvtan azért radikális, mert tagadja a szintaktikai relációk létezését. Croft érvelése szerint a *szintaktikai szerep* terminussal kellene helyettesíteni. Croft rámutat arra, hogy például az „alany" kifejezés két különböző értelemben használható (pl. Croft 2001: 24, Croft and Cruse 2004: 285–286). Jelentheti azt a szintaktikai viszonyt, amely egy adott konstrukció egyik eleme és egy másik elem (az

ige) között fönnáll. Abban a mondatban például, hogy *Heather énekel*, a *Heather* az *énekel* alanya. Az „alany" vonatkozhat továbbá egy elemnek egy konstrukcióban betöltött szerepére is, tehát az elemnek a teljes konstrukcióhoz való rész-egész (meronomikus) viszonyára. Mondhatjuk például, hogy a *Heather énekel* intranzitív konstrukcióban a *Heather* tölti be az alany szerepét. Döntő jelentősége van itt annak, hogy Croft a *szintaktikai szerep* kifejezést tradicionális (formális) értelemben használja, ahol is az alanyhoz hasonló szintaktikai relációk per definitionem konstrukciófüggetlenek – vö. a kormányzás és kötés-elmélet konfigurációs meghatározásával, amely szerint az alany az Inflexiós Frázis Specifikátora, vagy [Spec, IP] –, és nem föltétlenül szimbolizálnak szemantikai tartalmat. Mivel Croft szerint kizárólag konstrukciókat (és a köztük lévő viszonyokat) határozhatjuk meg a nyelvtan részeként, ebből következően a szintaktikai viszonyok mint konstrukciófüggetlen elemek elhagyandók az elemzésből. Ennek megfelelően a radikális konstrukciós nyelvtan egyedül a *szerep* kifejezést használja, amely egy elem és egy teljes konstrukció közötti viszonyra vonatkozik, nem pedig egy elemnek egy másik elemhez fűződő, azonos konstrukción belüli kapcsolatára.

Végezetül pedig a konstrukciók nyelvspecifikusak: nincs két konstrukció, amelyek azonosnak tekinthetők különböző nyelvekben. Ezt a megállapítást osztja a konstrukciós nyelvtan és a kognitív nyelvtan.

Összegzésül megállapítható, hogy a radikális konstrukciós nyelvtan használatalapú modellként írható le: a nyelvtan fölfogása maximalista és lentről fölfelé irányuló, nem pedig minimalista és föntről lefelé irányuló (mint a formalista megközelítésekben). A nyelvtan itt konstrukciók taxonomikus hierarchiájából áll, amelyek között egyaránt találhatók igen specifikusak (pl. *földobja a talpát, földob egy témát*) és olyan általánosabb sémák, amelyek az előbbiek közös vonásait absztrahálják (pl. tranzitív séma a *földob* igekötős igével, általános tranzitív séma stb.). A radikális konstrukciós nyelvtan által alkalmazott taxonómiára egy magától értetődő példa látható az 1. ábrán (Croft 2001: 56-on található 1.15. ábrából átalakítva).

1. ábra
Konstrukciótaxonómia a radikális konstrukciós nyelvtanban



Noha a radikális konstrukciós nyelvtan állítása szerint a grammatikai kategóriák konstrukció- és nyelvspecifikusak, Croft (2001) kimutatja, hogy a szintaktikai szerepek az egyes nyelvek között is összevethetők, ha a szemantikai fogalmak (pl. cselekvői esemény, elszenvedői esemény stb.) tisztázottak. Ehhez kapcsolódva amellett érvel, hogy lehetséges a beszéd részeinek (helyszűke miatt itt csak a beszédrészeket tárgyalom) egyetemes leírása. Elemzése a diskurzusfunkciók és a szemantikai osztályok közti interakción alapul. Croft (2001: 66) háromféle diskurzusfunkciót (vagy pragmatikai/kommunikációs funkciót) tételez: a predikáció, tehát az állítás (pl. *Ez a fiatal detektív intelligens*, ahol az *intelligens* az *ez a fiatal detektív* szerkezet által jelölt dologról tesz állítást), a referencia (pl. *ez a fiatal detektív*, amely egy bizonyos referenst választ ki) és a módosítás (pl. *fiatal detektív*, ahol a *fiatal* a szóban forgó detektívre vonatkozó „kognitív állományunkat" módosítja, amennyiben gazdagítja identitását azáltal, hogy egy újabbat ad hozzá azokhoz a „jellemzőkhöz", amelyek már eleve megvoltak az elménkben mint a detektívre vonatkozó tulajdonsághalmaz) propozicionális aktusát. Ahogyan a példákból látható, e diskurzusfunkciók kódolására bizonyos konstrukciókat (ún. propozicionális aktuskonstrukciókat) szoktunk használni. Croft hipotézise szerint a referenciális, módosító (attributív) és predikatív konstrukciók mint tipológiai prototípusok rendre megfelelnek az dolgok, tulajdonságok és események szemantikai osztályainak – vagyis mi, a beszélők, prototipikusan dolgokra hivatkozunk, módosítjuk kognitív állományainkat azáltal, hogy tulajdonságokat társítunk bizonyos entitásokhoz, és állításokat teszünk az entitások cselekedeteiről. Megjegyzendő, hogy ezek a szemantikai osztályok csupán egy kisebb részhalmazás képezik az emberi nyelvekben létező szavaknak (és négy szemantikai tulajdonsággal határozhatók meg, úgymint viszonylagosság, státuszosság [stativity], átmenetiség és fokozatosság, l. Croft 2001: 87). Egy adott nyelv beszédrészei így egy kétdimenziós síkon (szemantikai térképen) reprezentálhatók, amelyet a diskurzusfunkciók és a szemantikai osztályok dimenziói határoznak meg. A főneveket, melléknéveket és igéket rendre úgy tekintik, mint (prototipikus) referencia/dolog, módosítás/tulajdonság és állítás/esemény párokat. Ezt a fölosztást szemlélteti a 2. táblázat (a Croft 2001: 88-on található 2.3. táblázatból átalakítva). A „jelöletlenség" azt jelenti, hogy az adott elem nem tartalmaz derivációs morfémát, pl. a *macska* jelöletlen, míg a *boldogság* jelölt, deadjektivált főnév.[2]

2. táblázat
Az angol nyelv beszédrészeinek kétdimenziós tere

		diskurzusfunkció		
		referencia	*módosítás*	*állítás*
szemantikai osztály	*dolgok*	JELÖLETLEN FŐNEVEK	genitívusz, melléknevesülés, PP-k főnevekkel	predikatív névszók, kopulák
	tulajdonságok	deadjektivált főnevek	JELÖLETLEN MELLÉKNEVEK	predikatív melléknevek, kopulák
	események	akcionévszók, vonzatok, infinitívusz, gerundium	participiumok, vonatkozó mellékmondatok	JELÖLETLEN IGÉK

2.3. Blendingelmélet

Fauconnier és Turner (2002) blendingelmélete nem kifejezetten nyelvtanelmélet. A szerzők arra mutatnak rá, hogy a blending (más szóval vegyülés, fogalmi integráció) alapvető konceptuális művelete egy sor különböző grammatikai konstrukcióért felelős, többek közt a az olyan „egyszerű" szintaktikai mintázatokért, mint a melléknév-főnév kombinációk (*piros toll, sekély víz*), vagy a főnév-főnév kombinációk (pl. a *kanálgép* 'katonai evőeszközkészlet' vagy az angolban a *land yacht*, 'szárazföldi cirkáló, luxusautó'). A két (vagy több) bemeneti mentális tér struktúrája egy külön térbe, a blendbe vetítődik ki, ahol egyetlen konceptuális egységgé integrálódik. Lényeges, hogy a blend saját (tehát a bemeneti terekben még nem létező) struktúrát is kifejleszthet; ez az emergens struktúra. A blendingelmélet arra hívja föl a figyelmet, hogy mind a vélten (szemantikailag) egyszerű esetekben – mint a *piros toll* –, mind a különlegesebb esetekben – mint a *kanálgép* – ugyanazokhoz a komplex mentális műveletekhez folyamodunk.

Vegyük például a *kanálgép* főnév-főnév kombináció esetét. Ennek az összetett szerkezetnek a szemantikai pólusa két bemeneti tér vegyüléséből származik. Az egyik bemeneti térbe a fém, eszköz, evés, kézmozdulat, evő személy stb. fogalmai tartoznak, a másikba az alkatrészek, szerkezet, működési cél, működési mechanizmus, kezelő. A két bemeneti tér ezen elemei egymással megfelelésbe kerülnek (a fém például az alkatrészeknek, a kézmozdulat a működési mechanizmusnak felel meg), és néhány közülük (pl. az eszköz/szerkezet vagy az evő személy/kezelő) úgy vetítődnek ki a blendbe, hogy új, emergens szerkezetet alkossanak: a *kanálgép* olyan dolgot jelöl, amely se nem prototipikus kanál, se nem prototipikus gép, hanem egy teljesen új tárgy.

Vegyük most szemügyre a *piros toll* melléknév-főnév kombinációt. Ez a főnévi frázis megtévesztően egyszerű. Jelenthet egy olyan tollat, amelynek piros a burkolata, olyat, amelyik pirosan fog, olyat, amelynek piros a kupakja, olyat, „amelyet arra használnak, hogy dokumentálják a piros mezt viselő csapat tevékenységét" (l. Fauconnier és Turner 2002: 355), és így tovább. Más szóval: ugyanúgy két bemeneti teret kombinálunk, mint a kanálgép esetében. Ezek közül az egyik a piros színt tartalmazza, a másik a tollat és rajta kívül, ha szükséges, még más releváns kereteket (tehát szcenáriókat[3]) is, amelyekben a tollnak valamilyen szerep jut – mondjuk egy olyan keretet, amelyben a tollat arra használják, hogy egy csapat tevékenységét dokumentálják vele. A konceptuális integráció művelete a két bemeneti tér (pl. a kupak színe és a piros szín) között fölállított megfelelések jóvoltából zajlik le, azáltal, hogy a tollat és a piros színt a blendbe vetítjük. Az a tény, hogy bizonyos interpretációk egyszerűbbnek és hozzáférhetőbbnek tűnnek, egyes erős alapértelmezések meglétének köszönhető: „… a forma egyszerűsége, a szókészlet konvencionalitása és a használat gyakorisága [nem] jelenti a mögöttük meghúzódó konceptuális szerveződés egyszerűségét" (Fauconnier és Turner 2002: 365).

[3] Az eredeti szövegben a *scenario* terminus áll, amelynek az egyenes magyar fordítása *forgatókönyv* lenne, ami azonban a magyar nyelvű kognitív nyelvészeti szakirodalomban hagyományosan a *script* fordításaként használatos. Noha a nyelvészeti irodalomban van olyan szerző (pl. Gary B. Palmer 1996: Toward a Theory of Cultural Linguistics), aki szinonimákként kezeli a *script* és a *scenario* szavakat, Broccias szövege alapján ezt az egybemosást nem látom indokoltnak, így külön szóval hivatkozom rá. (A ford.)

Megjegyzendő, hogy konceptuális integráció és formális integráció gyakran kéz a kézben járnak. Ilyen eset például a *Csalagút*, az Angliát és Franciaországot összekötő mélyvízi alagút neve. Morfológiailag a *csatorna* (ti. a La Manche, amelynek angol neve *Channel*, azaz 'csatorna') és az *alagút* egyetlen szóvá vegyülnek azáltal, hogy a *csatorna* szó első (két) fonémája, a /tʃ/ (és az /ɔ/) az *alagút* elé kerül (illetve a helyén marad). A formális integráció a konceptuális integrációt tükrözi, amely utóbbi során az *alagút* szemantikai kerete megfelelésbe kerül az Angliát és Franciaországot elválasztó víz keretével.

Fauconnier és Turner megállapítása szerint blending egy konstrukció és egy diffúz (vagy integrálatlan) bemeneti tér között is létrejöhet. Ezt a kérdést a rezultatív konstrukció (*Szárazra itta a kancsót*) és az okozottmozgás-konstrukció (l. a Goldberg 1995-ben szereplő híres példát: *Letüsszentette a zsebkendőt az asztalról*) elemzésével illusztrálják. E két konstrukció egyes megvalósulásait úgy tekintik, mint amelyek egy (a goldbergi képlet szerint szemantika és szintaxis párosításaként reprezentált) sematikus konstrukciót, továbbá egy másik, az aktuális eseménysort (tehát a tüsszentést és a zsebkendő leesését) tartalmazó bemeneti térből erednek. Fontos, hogy a blendben úgy tűnik föl, mintha a hivatkozott alany közvetlenül hatott volna a zsebkendőre vagy a kancsóra (l. Fauconnier és Turner 2002: 178–179). A diffúz eseménysort egy olyan szcenárióvá sűrítjük össze, amelyben az ágens közvetlenül hat egy tárgyra, annak áthelyeződését vagy (a rezultatív példában) állapotváltozását okozva.

Az eddigieket összegezve: a blendingelmélet egyik fontos tanulsága, hogy komplex konceptuális műveletek gyakran (amint azt a 4. fejezetben látni fogjuk az angol nyelvre nézve) látszólag „egyszerű" szerkezetek formájában kódolódnak.

3. Szükségünk van-e pedagógiai nyelvtanra egy használatalapú nyelvi modellben?

Az (elméleti) kognitív nyelvészet fejlődése, ha a generatív grammatika háttere előtt nézzük, föltűnő hasonlóságot mutat a nyelvtanítás újabb kori történetével. Ahogyan azt a megelőző fejezetekből láttuk, a kognitív nyelvtanmegközelítések mindegyike egy használatalapú, hálózati nyelvmodell felé hajlik, amely alulról fölfelé építkezik (tehát amelyben a konstrukciók és sémák konkrét használati eseményekből emergálódnak az általánosítás révén), és maximalista (az egyes megvalósulások és az őket magukba foglaló általános sémák egyaránt a nyelvről való tudásunk részének tekintendők). Ez a modell szemben áll a generatív nyelvészek által képviselt nézettel, amely a nyelvet a kontextus figyelembe vétele nélkül vizsgálja, és amelyben a szintaxis az (autonóm) nyelvi modul különálló része. A chomskyi modell fölülről lefelé építkező (a szintaktikai sablonok egyszerűen az univerzális nyelvi paraméterek beállításaiból erednek) és minimalista (tehát következetesen kizárja a redundanciákat). Ennek ellenére még generatív körökben is bevallottan akadnak (pl. Jackendoff és Culicover 2005), akik a szemantikai/pragmatikai tényezőket figyelmen kívül hagyó szintaktikai elemzés lehetetlenségét hangsúlyozzák. Eszerint nem csupán a lexikon és a nyelvtan közti világos megkülönböztetés gyanús (l. még Culicover 1999), hanem az a feltételezés sem tartható, hogy a nyelvi elemzésnek autonóm szintjei lennének. Ehhez hasonlóan köztudott, hogy a nyelvtanítás a kontextus nélküli gyakorlatoztatás felől a jelentéstelibb, kommunikatívabb, kontextusalapú modellek felé mozdult el – vagyis afelé, amit használatalapú nyelvtanításnak mondhatunk (l. pl. Harmer 2001 hasznos áttekintését).

A kognitív nyelvészet és a nyelvtanítás között további párhuzamok is föllelhetők. Willis lexikai megközelítése (pl. Willis 1990; Lewis 1993, 1997) például nagyban hasonlít a nyelvtan konstruktivista megközelítéseire. Mindkét esetben elismerik, hogy „a nyelv nem a hagyományos nyelvtanból és szókincsből, hanem gyakran többszavas előregyártott elemekből áll" (Lewis 1997: 3) – például az olyan mondatok, mint a *Meglátom, mit tehetek*, vagy a *Máris megyek*, annak ellenére, hogy sokuk a jelentést illetően teljesen transzparens (ellentétben a *földobja a talpát*-típusú idiómákkal). Nyilvánvaló, hogy az ilyen „elemek" középen helyezkednek el a hagyományosan lexikonként (mint bejósolhatatlan formák tárhelyeként), illetve nyelvtanként (mint erősen sematikus minták tárhelyeként) feltételezett pólusok között.

Ha használatalapú modell felől nézzük, a kognitív nyelvtanmegközelítések fejlődése természetesen fölveti a kérdést, hogy a második nyelv elsajátítása esetében a kognitív nyelvészetnek egyszerűen azt kellene-e javasolnia, hogy a beszélőt „nagy mennyiségű természetes, kontextusba ágyazott beszédnek tegyék ki… és hogy intenzíven belemerüljön a célnyelvbe" (Chen 2004). Végtére is az első nyelv elsajátítása is azon áll vagy bukik, hogy a gyermek megfelelő, minél nagyobb mennyiségű nyelvi inputot kap-e. Így az az állítás, hogy a második nyelv elsajátítása során ez a tényező nem játszik szerepet, természetellenesnek tűnik (pl. Ellis 2002), noha a fosszilizáció (pl. Selinker 1972) jól ismert jelenség, amely esetében a „helyes" nyelvi inputtal való találkozás nem változtatja meg a nem-anyanyelvi beszélő outputját. Az az érv, hogy explicit irányítás nem szükséges (sőt káros), voltaképpen jól ismert a nyelvpedagógiai szakirodalomban. Mint az közismert, Allwright (1979: 170) például kijelentette, hogy ha a tanulókat bevonják „a célnyelvben való problémamegoldásba, a nyelvtanulás saját magáról fog gondoskodni."

Mindezekből következően ugyanazon ellenvetések, amelyekkel az Allwright érveire válaszoltak, a nyelvtanítás kognitív elmélete ellen is fölhozhatók. A nyelvtanulást illető vita elválaszthatatlan az olyan változóktól, mint a tanulók életkora, jártassági szintje, motivációja, képzettsége, illetve az a környezet, amelyben a nyelvet tanulják (Harmer 2001: 72). Következésképpen a pedagógiai nyelvtant nem lehet egyszerűen elhagyni. Ha máshoz nem is, de hozzájárulhat ahhoz, amit Schmidt (1990) „észlelés"-nek hívott, tehát ahhoz a folyamathoz, amelynek során a tanuló rájön például arra, hogy a konstrukciók nyelvenként igen eltérők lehetnek (a fölfedezés fontosságáról a nyelvtanulásban l. még Batstone 1994, McCarthy és Carter 1995).

Miután megállapítottuk, hogy a pedagógiai nyelvtantól még egy használatalapú nyelvelmélet esetében sem lehet megszabadulni, rátérhetünk arra a kérdésre, hogy a különböző kognitív nyelvtanmegközelítések hogyan alkalmazhatók hatékonyan a pedagógiai nyelvtantanításban. Kiemelten fogok foglalkozni a hálózat, a prototípus és a konstrukció fogalmával, és egyben megkísérlem fölmérni a pedagógiai nyelvtanra való érvényességüket. A legfontosabb állításom, hogy a nyelvtan kognitív megközelítései, noha nem föltétlenül eredményeznek új módszertant, de előtérbe hozhatják az általában a nyelvtanításról, szűkebben a nyelvtantanításról szóló szakirodalomban megfogalmazott állítások fontosságát.

4. Hálózatok, prototípusok és konstrukciók

A kognitív nyelvészeti megközelítéseknek a pedagógiai nyelvtanban való alkalmazhatóságáról szólva általában a szemantikai hálózatok jelentőségét szokás kiemelni (pl. Tyler és Evans 2005). Langacker kognitív nyelvtana és Goldberg konstrukciós nyelvtana hangsúlyozza, hogy a konstrukciókat a kategorizációs viszonyok vagy az öröklődési láncok kötik össze egymással. Ebből kifolyólag azt javasolják, hogy az angolul tanulóknak segítséget jelenthet, ha például megmutatják, hogy a prepozíciók (mint az *át*) különböző jelentései hogyan kötődhetnek a prototipikus jelentéshez; ezáltal ugyanis nem kell kizárólag az ismétléses tanulásra támaszkodniuk, hanem a látszólag különböző használatok közti konceptuális kapcsolat létrehozása is segítségükre van. Amint azt föntebb láthattuk, a hálózatok használata az (itt most a kifejezés hagyományos értelmében vett, a szintaktikai frázisok kombinációját jelentő) szintaktikai konstrukciók esetében is gyakori. Nem olyan sokkal ezelőtt Goldberg (2006), Del Giudicéval közös munkájára támaszkodva (l. Goldberg és Del Giudice 2005), amellett érvelt, hogy az ún. alany-segédige inverziós konstrukciók (l. a 4. pont példáit) természetes kategóriát alkotnak, amennyiben mindannyian egy prototípus kiterjesztéseinek tekinthetők:

4. a) *Did she go?* 'Elment?'
   b) *Had she gone, they would be here by now.* 'Ment volna csak el, már itt lennének.'
   c) *Seldom had she gone there…* 'Ritkán ment el oda…'
   d) *May a million fleas infest his armpits!* 'Bár milliónyi bolha fészkelné be magát a hónaljába!'
   e) *Boy did she go!* 'De még mennyire hogy elment!'
   f) *He was faster at it than was she.* 'A férfi gyorsabb volt benne, mint a nő.'
   g) *Neither do they vote.* 'Nem is szavaznak.'
   h) *So does she.* 'Ő is [ugyanazt csinálja].'

Goldberg állítása szerint a 4.-ben fölsorolt példák mindegyike (mármint a nem-prototipikus mondatok) egyetlen prototípusra vezethető vissza, amely nem pozitív, nem predikatív fókuszú, nem állító, függő és nem kijelentő (részletekért l. Goldberg 2006: 8. fejezet).

Az ilyesféle (mind szó-, mind konstrukciószintű) hálózatépítési kísérletek igen örvendetesek, mindenekelőtt elméleti szempontból, mivel megmutatják, hogy a nyelvtan nem önkényes. A második nyelv elsajátításában játszott döntő szerepük azonban egyelőre empirikusan nem bizonyított. Mint az közismert, Sandra és Rice (1995) megkérdőjelezték a prepozicionális jelentés hálózati elemzését abban az értelemben, hogy megfigyelésük szerint a nyelvhasználók egyaránt tesznek rendkívül általános (mint a prepozíciók temporális vagy spaciális használata) és nagyon finom megkülönböztetéseket. Nehéz megállapítani azonban ezen distinkciók granularitásának pontos fokát. Mi több, például a prepozíciók különböző jelentései közti kategorizációs viszonyok típusai egy szigorúbb vizsgálaton nem állják meg a helyüket (emellett érvel Broccias 2005). Ez azt jelenti, hogy indokolatlan túlzottan ragaszkodnunk a hálózati modellhez a második nyelv tanítása során. Előfordulhat, hogy csak plusz terhet rovunk a nyelvtanulókra, ti. hogy meg kell tanulniuk az egyes jelentések közti, ám talán helytelenül föltételezett kapcsolatokat.

A kognitív nyelvészet egy természetes velejárója, úgy hiszem, egyszerű választ kínálhat az itt vázolt kérdésre (tehát hogy van-e jelentősége az öröklődési láncoknak az elméleti nyelvtanban, illetve a nyelvtanításban). Ahogyan azt föntebb láthattuk, a kognitív szemléletből eredő nyelvi modellben egyszerre léteznek rendkívül specifikus és általános sémák. A 2.2.1. alfejezet továbbá megmutatta, hogy a kategóriák létrejöttét befolyásolja a gyakoriság, a sorrendiség és a hozzájuk hasonló tényezők. A pedagógiai nyelvtan nézőpontjából tekintve ez azt jelenti, hogy a tanulókat (ahogyan a legtöbb kortárs módszer esetében már így is van) osztályozott nyelvi inputnak kell kitenni, amely először nagyszámú prototipikus esetre támaszkodik, és ezután tér rá a nem prototipikus használatokra, lehetővé téve ezáltal, hogy a tanuló a specifikus esetekre alacsony szintű sémákat, illetve az alacsonyabb szintek közös tulajdonságait összefogó általános sémákat hozzon létre. Kétség sem férhet hozzá például, hogy a prepozíciók prototipikus használatát (mint az *át* esetében a térviszonyjelentés) vagy a pozitív (állító) mondatokat (mint az *Elment…*) a nem prototipikus eseteknél előbb kell tanítani. Ennek ellenére nem szabad túlzásokba esnünk, amikor a (nem prototipikus esetek létezését illető) motiváltságot hajszoljuk a nyelvtanításban. Ehelyett arra kell törekednünk, hogy kimutassuk a nem prototipikus eseteket az idegen nyelvű tanulók számára (hiszen ők ezeket rontják el a legnagyobb valószínűséggel), emlékeztetve őket arra, hogy noha ezek a jelentések motiváltak lehetnek, nehéz pontosan megállapítani a létrejöttükhöz vezető tényezőket. Ennek a folyamatnak az ismerete természetesen megnövelné a tanulók „figyelmét" (és csökkentené a nyelv önkényességéről alkotott benyomásukat), de nem teszi szükségtelenné az ismétléses tanulást.

Szemléltetésül vegyük az *in* ('-ban/-ben') prepozíció 5. pontban fölsorolt jelentéseit. Ezeket nagyon is motiváltnak találhatjuk, ami az angolul tanulók számára rendszerint problémát jelent, hiszen ezeket a szerkezeteket más nyelvekben más prepozíciókkal jelölik (mint az alsó példák, amelyek az olaszból származnak).

5. a) *I like walking* ***in the rain.*** 'Szeretek esőben sétálni.'
   olasz: 'sotto la pioggia', szó szerint 'az eső alatt'
   b) *Please fill in the form* ***in ink.*** 'Kérjük, hogy tintával töltse ki az űrlapot.'
   olasz: 'a penna', szó szerint 'tollnál (azaz tollal)'
   c) *Who's the girl* ***in the pink top?*** 'Ki az a lány a rózsaszín topban?'
   olasz: 'con la maglia rosa', szó szerint 'a rózsaszín toppal'
   d) *He was talking* ***in a stupid voice.*** 'Hülye hangon beszélt.'
   olasz: 'con una voce stupida', szó szerint 'hülye hanggal'

Még ha találunk is némi motiváltságot ezekben az esetekben (észrevéve, hogy az olasz gyakran a *-val/-vel* megfelelőjét használja ott, ahol az angol *-ban/-ben*-t), a tanulóknak akkor is kívülről meg kell tanulniuk őket. Eszerint a kognitív nyelvészet igazán termékeny hozzájárulása itt az lehetne, hogy a tanulók figyelmét problematikus mintázatokra irányítsa, és fölvesse, hogy ezek egy prototípus motivált kiterjesztései. A kiterjesztési kapcsolatok pontos részletei azonban nem bírnak elsődleges fontossággal egy nyelvtanuló számára, hiszen nekik az a céljuk, hogy automatikusan, minél kevesebb konstrukciós erőfeszítéssel érjék el ezeket a formákat.

Ehhez hasonlóan az alany-segédige inverzió esetében is nagy segítséget jelenthet a tanulóknak, ha fölismerik, hogy bizonyos inverziós jegyeket mutató konstrukciók

valamilyen mértékig kapcsolatban állnak egymással. Ez azonban nem jelenti, hogy a tanulókat nem kellene rengeteg példával szembesíteni, megerősítve ezzel a 4. pontban fölsoroltakhoz hasonló esetek elsáncoltságát. A biztonság kedvéért ki kell emelni, hogy a 4b–4h konstrukcióknak ugyanaz a szerkezetük, mint a kérdő mondatoknak (l. 4a), mivel ez segítheti a tanulókat abban, hogy megjegyezzék az inverz mintázatok elemeinek sorrendjét. Néhány esetben az öröklődés fogalma valóban létfontosságú lehet például azáltal, hogy segít megértetni a tanulókkal a 6.-hoz hasonló komplex inverz szerkezeteket:

6. *The house was still. All London seemed still.* Only, *presently*, did there rise, *from the room below*, the muffled throb of Mr Leonard's murmur [a kiemelés az enyém], *which told her he was hard at work again…* (Sarah Waters: 2006: 160)
'A ház csöndes volt. Egész London csöndesnek tűnt. Csak Mr Leonard mormolásának fojtott lüktetése szivárgott föl az alsó szobából, ami arról árulkodott, hogy ismét kemény munkában van…'

A 6.-ban használt konstrukció két inverz konstrukció vegyülésével jött létre. Az egyik a 4. pontban szereplő típus, amely alany-segédige inverziót követel meg, a másik az igecsoport-főnév inverzió, amelyet kognitív keretben pl. Chen (2003) vizsgált. Az utóbbi általában ún. prezentáló (presentational) mondatokban fordul elő, amelyekben előbb a környezet (setting) konstruálódik meg, és az elsődleges figura a kontraszt érdekében a mondat végére marad, mint azt a 7. példán láthatjuk:

7. *There rose from the room below the muffled throb…*

Ahelyett, hogy referenciális prepozíciós frázissal kezdődne (*From the room below rose the muffled throb…*), a mondat a *there* ('ott') „expletívumot" tartalmazza, amely egy a *from the room* ('a szobából') szerkezet által csak később specifikált absztrakt környezetre vonatkozik. Ez a térinverzió-konstrukció a 4c-ben szereplővel vegyül, mivel tartalmazza az *only* ('csak') megszorító adverbiumot. Ennek megfelelően a *did* segédige az *only* után következik. Érdekes módon a 6.-ban a *there* az inverz alany – pontosabban szólva a *there*-t szerkezeti szempontból ugyanúgy kezeli a mondat, mint azt egy kérdés tenné, vö. *Is there any sugar left?* ('Van még cukor?') Ezzel az elemzéssel nem minden nyelvész értene egyet; néhányan alighanem a *the muffled throb* ('az elfojtott lüktetés') csoportot tekintenék a mondat alanyának, legalábbis szemantikai értelemben (a *there* mint alany elemzéséhez l. Langacker 1991: 351–355).

Összegzésképpen: a nyelvtan kognitív modelljei sokat tehetnek hozzá a pedagógiai nyelvtanhoz azáltal, hogy bizonyos „észrevételekre" vezetik rá a tanulókat. Különösen így van ez az angol nyelv esetében, ahol a (hagyományosan értett) „idioszinkratikus" konstrukciók megléte talán több problémát támaszt a nem anyanyelvi tanulókkal szemben, mint más nyelvek (l. még Goldberg 2006: 120). Elég lesz erre még egy utolsó példát hozni. Nézzük meg a 8. mondatot, amely J. K. Rowling *Harry Potter és a bölcsek köve* c. regényének legelejéről származik:

8. … *Mrs Dursley gossiped away happily as she wrestled screaming Dudley into his high chair.* (Rowling 1997: 7–8)
'Mrs Dursley vígan pletykálgatott, miközben beleerőszakolta a visító Dudleyt az etetőszékbe.'[4]

A 8. egy nagyon érdekes példa, mivel több különböző konstrukciótípust vegyít mindössze két tagmondatban. Az első tagmondat az ige+*away* konstrukciót tartalmazza, amely „intranzitív igékkel használatos… annak jelzésére, hogy a folyamat vagy cselekvés egy meghatározott időegység egészén át tart", l. a partikulákat illető mutatót a *Collins Cobuild Phrasal Verbs Dictionary*ban (Moon 2002): a példák közt olyanok szerepelnek, mint *bang away* ('eldörömbölgetett'), *grind away* ('elcsikorgott'), *slog away* ('elgürcölt'), *work away* ('eldolgozatott'), *talk away* ('elbeszél[getet]t') stb. Az első tagmondat az „ige+*ly* határozói konstrukció"-nak nevezhető alakzatot is fölhasználja, ami egyébként gyakran előfordul Rowling regényeiben. Ez az eszköz lehetővé teszi a szerző számára, hogy nagyon tömören írja le egyfelől a lejátszódó cselekvést, másfelől azt az (elsősorban érzelmi) állapotot, amelyben a cselekvő leledzik – tehát az igei esemény végbemenetelének módját; ti. Mrs Dursley egész idő alatt, úgy tűnik, vígan pletykál (l. például Geuger 2000). A szimultaneitás jelensége a rögtön ez után következő *as*-tagmondat esetében is aktuális; ez utóbbi egy másik olyan mintázat, amely az angolul tanuló nem anyanyelvi beszélőknek problémát szokott okozni (ahogyan azt az eredetileg angoltanár szerző munkája során többször is megállapította). Az angol nyelvben különféle módokon fejezhetjük ki a szimultaneitást (l. Broccias 2006a, 2006b, Schmiedtová 2004); ezek közé tartoznak az *as-* ('ahogy') és a *while-* ('amíg') tagmondatok. E kettővel kapcsolatban igen föltűnő, hogy más a használati körük, ti. az *as*-tagmondatok jóval gyakoribbak (legalábbis a regényekben). Általában véve az *as-* és *while*-tagmondatok a külső valóság eltérő megkonstruálását tükrözik. Az *as*-tagmondatok inkább viszonylag rövid időtartamú cselekvéseknél és/vagy (érzelmi vagy mozgásbeli) változást kifejező igéknél használatosak. Mivel ebben a tagmondatban mozgásról van szó, azt várjuk, „helyesen", hogy nem a *while*, hanem az *as* fog megjelenni. Végezetül pedig a 8. mondat az *as*-tagmondaton belül tartalmaz egy okozottmozgás-konstrukciót is. A *wrestle* okozott mozgást kifejező igeként szerepel, mivel Dudley ennek következtében kerül bele a székbe – noha önmagában a *wrestle* ('birkózik') még tartozna föltétlenül ebbe a típusba.

Mindezekből következően a 6. és 8. mondathoz hasonló példák világosan szemléltetik (az angol nyelv esetében), hogy milyen eredményekhez vezethet a pedagógiai nyelvtanban az a figyelem, amelyet a kognitív nyelvészek az „idioszinkratikus" szerkezeteknek szentelnek. A tanár szerepe itt a vezetőé: rávilágíthat egyes, az idegen nyelvű tanulók számára potenciálisan problematikus konstrukciókra azáltal, hogy megmutatja, hogyan kapcsolódnak össze az angol nyelvtannal mint összefüggő konstrukciók hálózatával.

[4] A következetesség kedvéért az idézetet saját fordításban közlöm. (A ford.)

5. Következtetések

Nem valószínű, hogy a kognitív nyelvészet radikálisan új módszertanhoz vezetne, legyen szó akár a nyelvtantanításról, akár általánosabban véve a nyelvoktatásról. Ehelyett a nyelv kognitív modelljei a már létező nyelvtanítási módszertanok olyan vonásait állíthatják előtérbe, amelyek további figyelmet érdemelnek, mégpedig: (i) a (prototípusok elsáncolását elősegítő) gyakoroltatási feladatok és a kommunikációalapú feladatok kombinálásának szükségességét (ez Langackernek ama nézetét követi, amely a nyelvtant mint konvencionális, azaz megfelelő számú beszélő által megosztott nyelvi egységek strukturált készletét tekinti); (ii) a nyelv hálózatos természetének hangsúlyozását (tehát hogy a grammatikai struktúrák összefüggenek egymással); és (iii) a motiváltságnak, a konstruálásnak és a blendingnek a nyelvtan kialakításában játszott nem elhanyagolható szerepét, ami az ember alapvető fizikai/pszichológiai tapasztalataihoz köthető (noha nyitott kérdés, hogy pontosan miért is ez a helyzet). Mindezeket tudomásul véve föl kell ismernünk, hogy (legalábbis az angol nyelv esetében) a kognitív nyelvészet rendkívül sokat tehet hozzá a pedagógiai nyelvtanhoz annak köszönhetően, hogy figyelmet szentel a konstrukcióknak, különösen ha azokat a szó hagyományos értelmében, szintaktikai frázisok kombinációjaként kezeljük. A lexikai megközelítés szorgalmazói már régóta hangsúlyozzák az „előregyártott elemek" fontosságát a nyelvtanulásban. A kognitív nyelvészet elméleti és kísérleti bizonyítékokkal támasztja alá ezt a hipotézist, így várható, hogy a jövő pedagógiai nyelvtanai bővebben fognak majd foglalkozni a konstrukciókkal (például az előző fejezet mintájára), ahelyett, hogy hagyományosan a szavakat helyeznék előtérbe.

Jegyzetek

1. A konstrukciók létrejöttének egy másik oka, hogy egy bizonyos konstrukció használata megalapozza ugyanannak a konstrukciónak az ismételt használatát (l. Goldberg 2006: 6. fejezet).
2. A 2. táblázat nem ad teljes képet az angol nyelv beszédrész-konstrukcióiról (l. a 2.3. ábrát Croft 2001: 99-en), de jelen céljainknak megfelel.

Hivatkozások

Allwright, Richard 1979. Language learning through communication practice. In *The Communicative Approach to Language Teaching,* Christopher Brumfit and Keith Johnson (eds.), 167–182. Oxford: Oxford University Press.

Batstone, Rob 1994. *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Broccias, Cristiano 2003. *The English Change Network: Forcing Changes into Schemas*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Broccias, Cristiano 2005. Review of *Studies in Linguistic Motivation* by Günter Radden and Klaus-Uwe Panther (eds.) (2004). LINGUIST List Vol-16-872. Tue Mar 22 2005.

Broccias, Cristiano 2006a. The construal of simultaneity in English with special reference to *as*-clauses. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 4: 97–133.

Broccias, Cristiano. 2006b The English simultaneity network: The case of *as* and *while*-clauses. LACUS Forum XXXII: 33–41.

Broccias, Cristiano. 2006c. Cognitive approaches to grammar. In: *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives,* Gitte Kristiansen, Michel Achard, René Dirven, and Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibáñez (eds.), 81–115. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Chen, Liang 2004. Review of *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching,* Michel Achard and Susanne Niemeier (eds.) (2004). LINGUIST List: Vol-15-1868. Sat Jun 19 2004.

Chen, Rong 2003. *Inversion: A Ground-before-Figure Construction*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Croft, William 2001. *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Croft, William, and D. Alan Cruse 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Culicover, Peter 1999. *Syntactic Nuts: Hard Cases in Syntax*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod 2002. The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Eli Hinkel and Sandra Fotos (eds.), 17–34. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Fauconnier, Gilles, and Mark Turner 2002. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.

Geuder, Wilhelm 2000. Oriented Adverbs: Issues in the Lexical Semantics of Event Adverbs. PhD dissertation, Universität Tübingen.

Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.

Goldberg, Adele E. 2006 *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.

Goldberg, Adele E., and Alex Del Giudice 2005. Subject-auxiliary inversion: A natural category. *The Linguistic Review* 22: 411–428.

Gries, Stefan, and Stefanie Wulff 2005. Do foreign language learners also have constructions? Evidence from priming, sorting, and corpora. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 3: 182–200.

Harmer, Jeremy 2001. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.

Jackendoff, Ray, and Peter Culicover 2005. *Simpler Syntax*. Oxford: Oxford University Press.

Langacker, Ronald 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.

1991 *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 2: Descriptive Application*. Stanford, California: Stanford University Press.

2005 Construction grammars: Cognitive, radical, and less so. In *Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction,* Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibáñez and M. Sandra Peña Cervel (eds.), 101–159. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Lewis, Michael 1993. *The Lexical Approach*. Hove, United Kingdom: Language Teaching Publications.

1997 *Implementing the Lexical Approach*. Hove, United Kingdom: Language Teaching Publications.
McCarthy, Michael, and Ronald Carter 1995. Spoken grammar: What is it and how can we teach it? *ELT Journal* 49: 207–218.
Moon, Rosamund (ed.) 2002 *Collins Cobuild Phrasal Verb Dictionary*. Glasgow: Harper Collins Publishers.
Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech, and Jan Svartvik 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
Radford, Andrew 2004. *Minimalist Syntax: Exploring the Structure of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
Rowling, Joanne K. 1997. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury.
Sandra, Dominiek, and Sally Rice 1995. Network analyses of prepositional meaning: Mirroring whose mind – the linguist's or the language user's? *Cognitive Linguistics* 6: 89–130.
Schmidt, Richard 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 129–158.
Schmiedtová, Barbara 2004. *At the Same Time… The Expression of Simultaneity in Learner Varieties*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10: 209–231.
Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
Tyler, Andrea, and Vyvyan Evans 2005. Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: The English prepositions of verticality. *Revista Brasileira de Linguistica Aplicada* 5: 11–42.
Ungerer, Friedrich, and Hans-Jörg Schmid 2006. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Longman. First published 1996.
Waters, Sarah 2006 *The Night Watch*. London: Virago.
Willis, Dave 1990 *The Lexical Syllabus*. Glasgow: Collins Cobuild.

Fordította Evellei Kata

Summary

This paper first briefly examines some of the most important theoretical approaches to grammar within the cognitive linguistic paradigm, Langacker's Cognitive Grammar, Goldberg's Construction Grammar, Croft's Radical Construction Grammar and Fauconnier and Turner's Blending Theory. It points out that there is a striking similarity between the development of (theoretical) cognitive linguistics (against the background of generative grammar) and the recent history of language teaching. Cognitive approaches to grammar are converging towards a usage-based/network model of language (i.e., a bottom-up, maximalist approach to language), which contrasts with the decontextualized view of language (i.e., a top-down, minimalist approach) espoused by generative grammarians.

Similarly, language teaching in general and the teaching of grammar in particular have moved from decontextualized drilling activities to more meaningful, communicative/context-based methods, i.e., a usage-based model of language teaching. The second part argues that one obvious drawback of the usage-based model, both in language theorizing and in language teaching, is "data overload". For example, it is not possible to say how many senses prepositions – a staple topic in discussions about applied cognitive linguistics – have or, more in general, how many extensions constructions have. Networks are in part arbitrary constructs by the linguist rather than fine-grained reflections of the language user's mind. Consequently, approaches which try to implement network analyses in grammar teaching (as is usually done in the case of prepositions) may in fact turn out to be detrimental. They impose on the non-native speaker the burden of having to also learn how (alleged) extensions came into being while no psycholinguistic and/or diachronic evidence for such extensions is offered in the first place. Hence, the third part of this paper claims that, rather than insisting on detailed elucidations of extensions from prototypes, cognitive linguistics-based grammar teaching should aim at raising language awareness by concentrating on prototypes (and their relation to basic cognitive abilities) and explicitly pointing out that non-prototypical cases may be (synchronically) motivated only to a degree. This point is illustrated for change constructions, simultaneity constructions and noun phrases against the background of the four theories briefly analysed in the first part.

Sabine De Knop – René Dirven[1]

Mozgás és elhelyezkedés események a németben, a franciában és az angolban: tipológiai, összehasonlító és pedagógiai megközelítés

Absztrakt

Egy kognitív megközelítésű pedagógiai célú nyelvtan a nyelvet az átfogó módon értelmezett kogníció részének tekinti, és ezt a belátást próbálja alkalmazni az idegennyelv-tanulás folyamatában, különösen a tananyagok elkészítésében, és azoknak az osztályteremben történő alkalmazásában. Minden pedagógiai célú nyelvtan kiindulópontja az, hogy egy többé-kevésbé kimerítő gyűjteményét adja egy adott nyelv mintázatainak, konstrukcióinak, akár korábban vagy mostanában felismert, akár felfedezésre váró mintázatokról legyen szó. A különböző mintázatok összegyűjtésében a nyelvtipológiának és az összehasonlító nyelvészetnek a szerepe alapvető fontosságú. A tanulmány először azokra a tipológiai különbségekre koncentrál, amelyek a germán és az újlatin nyelvekben, a mozgás és az elhelyezkedés fogalmi tartományaihoz kapcsolódva, a mozgás útvonalának és módjának a kifejezései között jelennek meg. Ezt követően a prototipikus térbeli mozgás fogalmának a testrészek részleges mozgása, a fiktív mozgás és a metaforikus mozgás irányába történő kiterjesztéseit vizsgálja. A példák célja az idegen nyelvet tanulók előtt álló azon tanulási nehézségek bemutatása, amelyek a mozgás és az elhelyezkedés különböző típusú nyelvekben megjelenő eltérő konceptualizációinak az elsajátítása során jelentkezhetnek, különösen a francia és angol beszélők esetében a német nyelv tanulása során.

kulcsszavak: nyelvtipológia, összehasonlító vizsgálat, mozgás séma, elhelyezkedés séma, út, ösvény, a mozgás módja, részleges mozgás, fiktív mozgás, metaforikus mozgás, germán nyelvek, újlatin nyelvek

1. Különböző nyelvek – eltérő kategorizáció

1.1. Az idegennyelv-tanulás mint fogalmi tanulás

Az általános kognitív alapokból kiinduló kognitív nyelvészet megközelítésében a nyelv lexikai és grammatikai fogalmak, illetve a kommunikációs interakció mintázatainak integrált rendszere. Ahogy Danesi (2008) rámutat, az idegennyelv-tanításban általános tapasztalat, hogy a tanulóknak nagyobb nehézséget okoz azoknak a grammatikai mintázatoknak az elsajátítása, amelyek idegen fogalmi kategóriákat és kategorizációs sémákat tükröznek. Jelen tanulmány a pedagógiai célú nyelvtanok azon központi kérdésére koncentrál, hogy a nyelvtanulókat hogyan lehet segíteni ezeknek az absztraktabb idegennyelvi kategóriáknak a hatékonyabb elsajátításában. Lantolfot idézve az alapvető kérdés az, „hogy milyen mértékben

[1] Megjelent in: Sabine De Knop – Teun De Rycker (eds.) 2008. Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. Berlin: Mouton de Gruyter. 295-325 p.

lehetséges az, hogy az ember kognitív szempontból egy másik kultúra tagjává váljon, azaz képesek-e a felnőttek annak elsajátítására, hogy egy másik kultúra perspektívájából lássák és konstruálják meg a világot" (Lantolf 1999: 29–30). Ebben a tanulmányban csupán a téri konceptualizációkkal, azon belül a mozgás és az elhelyezkedés fizikai és nem fizikai (például metaforikus) dimenzióihoz kapcsolódó konceptualizációival foglalkozunk, támaszkodva Talmy (1985), Slobin (1996, 2000, 2006), Cadierno (2004, 2008), Cadierno és Lund (2004), Levinson (2003), Özçaliskan (2003, 2004, 2005a, 2005b), Croft et al. (2010) és mások kutatásaira.

A mozgásesemények összetevői

A mozgást és az elhelyezkedést keretező fogalmi egység egy eseményséma (l. Heine 1993, Dirven és Radden 2004), amely egy esemény, jelen esetben egy mozgás vagy elhelyezkedés esemény összetevőinek az absztrakt reprezentációja. Talmy (1978, 1985) elgondolása alapján egy mozgásesemény öt alapvető összetevőt tartalmaz: a figurát (a mozgó „dolog"), az ige által kifejezett mozgási cselekvést, a mozgás útját vagy alapját, amely a mozgás forrásából, azaz a mozgás kiindulópontjából, az ösvényből, azaz a mozgó entitás útvonalából és a mozgás céljából tevődik össze, mint ahogyan ezt a Dóra a konyhából a folyosón át az udvarra rohant mondatban láthatjuk. Ezt az eseménysémát az alábbi (1) ábra mutatja be. Ahogyan az látható, az út elemeit külön-külön feltüntettük.

(1) mozgás séma

FIGURA	MOZGÁS		ÚT (ALAP)		MÓD
		FORRÁS	ÖSVÉNY	CÉL	
Dóra	*rohant*	*a konyhából*	*a folyosón át*	*az udvarra*	*(rohant)*

Általában a figura a mondat alanya, míg a mozgás útja a mondatban szereplő további főnévi kifejezésekkel (tárgy, egyéb vonzatok, szabad bővítmények stb.) konceptualizálódik. A mondat a mozgás útja mellett a rohant lexikai elem révén a mozgás módjára is utal (l. még Talmy 1985: 61). Ahogyan azt már említettük minden mozgásesemény konceptuális útját a forrás, ösvény és cél összetevők alakítják ki, amelyhez kapcsolódnia kell a mozgás irányának is.

Leonard Talmy (1985) a mozgásesemények nyelvi konceptualizációinak mintázataiban jelentős eltéréseket fedezett fel tipológiailag különböző vagy akár összetartozó nyelvek között is, például az újlatin és a germán nyelvek között. Ezek különösen a mozgás útvonalának és módjának a kifejezésében különböznek. Míg az újlatin nyelvekben a mozgás módja sokkal kevésbé, vagy egyáltalán nem kerül előtérbe, addig a germán nyelvek esetében a mozgás módja szinte kötelező jelleggel specifikálva van:

(2) a. Elle alla dans le jardin. ('A kertbe ment.')
b. She went/walked/ran/rushed/ into the garden.
c. Sie ging/lief/rannte/stürmte in den Garten.
('A kertbe ment/sétált/futott/rohant.')

A fenti mondatokban megfigyelhető az eszköz nélkül végzett mozgás módjainak nyelvi megkülönbözetése. De a különbség még ennél is alapvetőbb. Míg a francia az aller ('megy') igét egy sematikus, absztrakt jelentésben használja, amely a mozgás vagy helyváltoztatás bármely formáját képes kifejezni, addig a német és az angol különbséget tesz az alapján, hogy mi váltja ki a mozgást, így különböző igéket kell használni a következő esetekben: gehen (gyalog), fahren (közlekedési eszközt használva: autóval, teherautóval, hajóval, vonattal), fliegen (repülővel) stb. Természetesen a franciában is vannak hasonló igék, mint például marcher 'gyalogol,' rouler 'vezet,' voler 'repül,' de ezek nem kötelező jelleggel használatosak, szemben a némettel, ahol a beszélőnek egy mozgás esemény kifejezése során nincs választási lehetősége: megnyilatkozása előtt fel kell dolgoznia a mozgás esemény módját és/vagy annak eszközét, és ennek függvényében kell a megfelelő igét kiválasztania.

Ami a mozgás útvonalát illeti, az újlatin nyelvek lehetőség szerint igékkel fejezik ki ezt, mint például a francia entrer 'megy/bejön,' sortir 'megy, kijön', aller 'megy,' traverser 'keresztülhalad.' Ezzel szemben a germán nyelvek a mozgás útjának elemeit grammatikai alakokkal jelölik. Talmy ezeket az elemeket „szatellitáknak" nevezi. Szatellita „a grammatikai kategóriája minden, az igetővel testvérviszonyban álló, nem főnévi vonzatösszetevőnek (Talmy 1991: 486). A szatelliták vagy partikulák (posztverbális viszonyszók, come out) vagy prepozíciók, amelyek főnévi csoportokat vezetnek be és igéket kísérnek (pl. dans, into, in a (2)-ben). Ennek alapján Talmy az újlatin nyelveket „igei keretű" nyelveknek, míg a germán nyelveket „szatellita" nyelveknek nevezi.

A tanulmányban Talmy megfigyeléseiből kiindulva francia (újlatin nyelv) példákat vetünk össze a nekik megfelelő német és angol (germán nyelvek) példákkal. Az angol, a francia történeti hatásnak köszönhetően, valahol a két másik nyelv között, bár alapvetően a némethez sokkal közelebb helyezkedik el. Ebből az az általánosabb tanulság is következik, hogy nem beszélhetünk az igei keretű és a szatellita nyelvek két élesen elkülönülő típusáról, mivel ezek sokkal inkább a két szélsőpontját alkotják egy skálának, számtalan átmeneti és kevert változattal, amilyen például a koreai nyelv is (l. Bowerman 1996).

A következőkben megvizsgáljuk részletesebben, hogy a mozgás módja és a mozgás útvonala szempontjából mindez hogyan alkalmazható.

2. Mozgásesemények: a mozgás módja és a mozgás útvonala

2.1. A mozgás módja

Slobin és Özçaliskan különféle kísérletei pszicholingvisztikai bizonyítékot szolgáltatnak arra, hogy az újlatin és a germán nyelvekben a mozgás módja eltérő módon konceptualizálódik. Például a „békamese" kísérlet (Berman and Slobin 1994) kapcsán, amelyben angol és spanyol ajkú beszélőknek kell egy képekben bemutatott történetet verbalizálniuk, Slobin bemutatja, hogy „az angol ige + szatellita konstrukciók kifejezetten nagy változatosságot mutatnak" (1996: 199), illetve hogy a spanyol anyanyelvű beszélők kevesebb explicit figyelmet szentelnek a mozgásnak és a mozgás útjának, mint az angol beszélők: „Az S-nyelvek (szatellita nyelvek) beszélői a nyelvük által ahhoz lettek hozzászoktatva, hogy a V-nyelvek (igei keretű nyelvek) beszélőihez képest nagyobb mértékben tegyenek különbséget a motorikus mintázatok, a mozgás sebessége, hatása és értékelése között […] Úgy tűnik, hogy a V-nyelvekben jóval

kevesebb a mozgás módjára utaló igét találunk, mint az S-nyelvekben" (Slobin 2000: 113). Özçaliskan (2003: 218) az angol és a török nyelv összevetése során hasonló eredményre jut: „A módra utaló mozgásesemény-típusokat nagyobb mennyiségben és változatosabban használó angol nyelv nagyobb figyelmet szentel a mozgásesemények mód dimenziójának, mint a török." Regényeket és újságokat vizsgálva Özçaliskan 138 típusú módot kifejező mozgásra utaló igét talált az angolban, és csak 39-et a törökben (Özçaliskan 2003: 219). Ezt a tendenciát Pourcel (2005) a francia nyelv esetében is igazolja, amely hajlamos olyan mértékben háttérbe szorítani a mód tényezőt, hogy az teljesen kimondatlan marad. Példaként a L'oiseau est sorti de sa cage mondatot használja, amelynek szószerinti fordítása a The bird exited its cage ('A madár elhagyta a kalitkáját') angoltalan mondatot eredményezné. Az angolban ugyanis ebben az esetben olyan igét kell használni, amely a mozgás módját is kifejezi, mint amilyen a fly, jump stb.

Összehasonlítva a francia, a német és az angol nyelvet, a (3-ban) láthatjuk, hogy míg a francia a (2)-ben szereplő aller igéhez hasonlóan, a kifejezetten absztrakt sortir mozgásigét használja, addig a német és az angol ugyanazokat a módra utaló mozgásigéket használja, mint a (2)-ben.

(3) mozgás séma

FIGURA	MOZGÁS	FORRÁS	MÓD
Il	*sortit*	*de la cuisine*	*0*
Er	*ging/lief/ rannte*	*aus der Küche*	*(ging/lief/ rannte)*
He	*went/walked/ ran*	*out of the kitchen*	*(walked/ran)*
Ő	*kiment/kisétált/ kifutott*	*a konyhából*	*(kiment, kisétált/ kifutott)*

Míg a francia beszélők elvonatkoztatnak a mozgás módjától, addig a német és angol beszélők minden egyes mozgásesemény esetében közlik, hogy a járás semleges, lassú vagy gyors sebességgel valósul-e meg. Ha a francia beszélők mindenáron utalni akarnak a mozgás módjára, akkor inkább egy folyamatos melléknévi igenévvel vagy határozószóval ellátott konstrukciót használnak. Így a (3)-ban található angol és német példák egyikének a szó szerinti francia fordítása a következő lenne: Il sortit de la cuisine en courant, szó szerint 'Elhagyta a konyhát, futva,' amely egy általánosabb jelentésű ige + folyamatos melléknévi igenév konstrukciót tartalmaz. Noha az ilyen típusú konstrukciók lehetségesek és grammatikailag helyesek, használatuk a franciában nem általános. Vannak más lehetőségek is, mint például a -ment-re végződő határozók használata, vagy határozói kifejezések, például a pas ('lépés') elemet tartalmazó kifejezések használata.1

Egy a mozgás módját kifejező angol igéket tartalmazó hosszú listát használva Pourcel (2005) rámutatott arra, hogy az angol igék franciára történő fordítása gyakran csak akkor lehetséges, ha egy marcher ('megy, gyalogol') + határozói kifejezés konstrukciót használunk.

Néhány példa Pourceltől: to march – marcher au pas (’masíroz’); to plod – marcher d’un pas lent (’baktat, cammog’); to stomp – marcher d’un pas lourd, bruyant (’dobogva, trappolva megy’); to tiptoe – marcher sur la pointe des pieds (’lábujjhegyen megy’). Pourcel következtetése egyértelmű: „a mód fogalma […] csak a szatellita nyelvekben kódolható könnyen” (Pourcel 2005: 3).2

2.2. A mozgás útvonala

Slobin és Özçaliskan arra is szolgáltat bizonyítékokat, hogy a tipológiailag eltérő nyelvekben a mozgás útvonalának a kódolása között is különbségek lehetnek. Slobin (1996) egy, az angolt és a spanyolt összevető tanulmányában rámutatott arra, hogy az angol beszélők nagyobb figyelmet szentelnek a mozgás útvonalával kapcsolatos részleteknek, mint a spanyolok (Slobin 1996: 201). Özçaliskan (2003) a török és az angol nyelvet összevető kutatásából pedig kiderül, hogy míg a török „jellemzően a tagmondat fő igéjével kódolja a mozgás irányát (pl. He enters, exits, ascends, descends), addig az angol, a főige szerkezeti helyét megtartva egy módot kifejező igének, előnyben részesíti a mozgás irányának a partikulákkal vagy prepozíciókkal megvalósuló kódolását (pl. He walks, runs, crawls in/out/across)” (Özçaliskan 2003: 221).

A fent említett két igei keretű nyelvhez, a spanyolhoz és a törökhöz hasonlóan, a francia az útvonal kifejezésére úgyszintén igéket használ, mint a traverser (’átmegy’), sortir (’kimegy’), entrer (’bemegy’) stb. A német és az angol előnyben részesíti, bár jelentős eltérésekkel, a mozgás útvonalának a szatellitákkal történő kifejezését. Tipikus német szatellitáknak tekinthetők az igekötők az igekötős igékben: Wir gehen hinaus ’kimegyünk,’ Wir kommen herein ’bemegyünk,’ Gehen wir rüber? ’átmegyünk (az úton)?,’ ahogyan azt az alábbi példák mutatják:

(4) a. Les athlètes traversent le fleuve (à la nage).
b. The athletes cross the river/swim across (to the other bank).
c. Die Athleten schwimmen ans andere Ufer.
(’A sportolók átúsznak a folyón (a túlsó partra).’)

Látható megint, hogy a francia traverser ’áthalad’ igének3 sokkal általánosabb a jelentése, mint a német vagy az angol megfelelőknek. Az angol esetében az általánosabb és specifikusabb jelentésű mintázat is rendelkezésünkre áll, ahogyan ennek Talmy (1985: 72) is a tudatában van. A németben megtalálható a grammatikailag helyes überqueren ’áthalad’ változat, ez azonban nem igazán használatos. Ennek az az oka, hogy a német a mozgás útvonalának a kifejezésében a szatelliták használatát részesíti előnyben. Így a németben csak az (5) kifejezés számít igazán autentikusnak és állandósultnak.

(5) Lass uns rübergehen.
’Let’s go across (to the other side of the road).’
(’Menjünk át (az út túl oldalára)!’)

Az ilyen, egy adott szituáció konkrét kontextusában megjelenő idiomatikus nyelvhasználatban még csak utalni sem kell a mozgás útjára, hiszen az a beszédszituációban

látható módon jelen van. A franciában a mozgás útjára való utalás teljesen hiányzik, az angolban csupán egy deiktikus helymeghatározás (here a Let's cross here kifejezésben) jelenik meg, a németben pedig a rüber 'át' igekötő fejezi ki a mozgás útvonalát.

Az igei keretű és a szatellita nyelvek közötti konceptuális különbségek még nagyobbak, ha a forrás-ösvény-cél mozgási út több elemét akarjuk kifejezni. Nem meglepő módon az igei keretű francia nyelvben egyszerre több, a mozgás útját kifejező szatellita nem jelenhet meg, a francia ugyanis a mozgás útjának egyes szakaszait különböző igékkel fejezi ki, amely igék csak egy szatellitát engednek meg maguk mellett, ahogyan az (6a)-ban látható. Ezzel szemben az angol és a német egy igével és több szatellitával meg tud határozni egy komplex mozgási útvonalat:

(6) a. Il sortit de la salle de séjour, traversa la cuisine pour aller au jardin.
('Kiment a nappaliból, átment a konyhán, hogy a kertbe menjen.')
b. Er ging/lief/rannte aus dem Wohnzimmer durch die Küche in den Garten.
c. He went/walked/ran out of the living-room through the kitchen into the garden.
('Kiment/kisétált/kifutott a nappaliból a konyhán át a kertbe.')

A franciában a mozgás útját az ige fejezi ki, aminek következtében az út minden egyes szakaszát más-más igével kell kifejezni. A németben és az angolban szatelliták fejezik ki a mozgás útját, aminek következtében a különböző szakaszai a mozgás útjának prepozíciós kifejezések formájában összefűzhetők.

A mozgás útja tekintetében egy további eltérést figyelhetünk meg a forrást, valamint az ösvényt és a célt kifejező elemek között. Míg a németben az előbbi, a mozgás kiindulásának szilárd, meghatározott pontját kifejező elem dativus, addig a mozgás útjának utóbbi, változékonyabb részeit kifejező elemek accusativus esetragot kapnak. A mozgás és elhelyezkedés közötti szembenállás ezen aspektusát a 3. részben tárgyaljuk.

3. Mozgás és elhelyezkedés: Lexikai, morfoszintaktikai és figuratív problémák

Ahogyan arról eddig szó volt, a mozgás eseményeknek az újlatin és a germán nyelvekben megjelenő különböző konceptualizációi jellemezhetők az alapján, hogy a mozgás eseménysémáinak mely elemei jelennek meg tipikus módon az adott konceptualizációkban, valamint az általános vs. specifikusabb jelentésű mozgásigék használata alapján. Ezen túl a mozgás és az elhelyezkedés közötti konceptuális szembenállást a német nyelvben az ezekhez kapcsolódó igepárok, valamint az accusativus vs. dativus esetrendszer jelöli, illetve az angol nyelv esetében bizonyos prepozíciók közötti választás. A következőkben megvizsgáljuk a lexikai elemek és esetragok által alkotott kifejezések különféle lehetőségeit a mozgás séma vs. elhelyezkedés séma (3.1), a cél felé irányuló mozgás vs. egy adott helyszínen megvalósuló mozgás (3.2), a fiktív mozgás (3.4) és végül az absztrakt vagy metaforikus mozgás (3.5) tekintetében.

3.1. A mozgás séma és az elhelyezkedés séma

Az általános jelentésű igék használata a franciában számos tartományt érint. Az angolban a mozgás tartománya specifikusabb jelentésű igéket kíván meg, ezzel szemben az elhelyezkedés tartománya nem kívánja meg ilyen típusú igék használatát. Szemben az angollal, a német beszélőknek a mozgás és az elhelyezkedés kifejezésére egyaránt specifikusabb jelentésű igéket kell használniuk. Egy elhelyezkedés séma a figura + elhelyezkedés (ige) + alap viszonylag egyszerű kombinációjából tevődik össze. Így, míg a franciában és az angolban tárgyak kézzel végzett mozgatására az általános jelentésű mettre/to put ('tesz') igéket használják, az elhelyezkedés kifejezésére pedig az être/to be létigéket, addig a németben mind tárgyak mozgatása, mind pedig tárgyak elhelyezkedése tekintetében kötelező az irányulást kifejezni. Ezen felül a német az esetrendszerét is kihasználja: accusativust használ a cél felé irányuló dinamikus mozgások kifejezésére, és dativust egy meghatározott helyszínen történő mozgás és az elhelyezkedés kifejezésére. Ez a megkülönböztetés az esetadásban kötelezően jelenik meg mind a mozgás események megkonstruálásában, ahogyan az a (7), (9), (11) és (13) (c) példáiban látható, mind az elhelyezkedés események megkonstruálásában, ahogyan az a (8), (10), (12) és (14) (c) példáiban látható. Megjegyzendő, hogy a (7) és (8) példák horizontális/vízszintes pozícióra, míg a (9) és (10) példák vertikális/függőleges pozícióra utalnak.

A fenti eseménysémák konceptualizációjának a német nyelvben tapasztalható bonyolultsága miatt először a lexikai jellegzetességeket vizsgáljuk meg, és csak ezt követően térünk rá az esetrendszerre. Míg a francia és az angol, bár az utóbbi nagyobb változatossággal, az élő és az élettelen entitások elhelyezkedését egyaránt általános jelentésű igékkel fejezi ki, addig a német szinte mindig specifikálja az adott entitás pozíciójának az irányát, például kifejezésre juttatja, hogy az horizontális, azaz vízszintes, fekvő (legen/liegen) pozícióban, vagy pedig vertikális, azaz függőleges, álló (stellen/stehen) pozícióban4 van-e (l. még Serra-Borneto 1996: 377). Ugyanez vonatkozik az ülő és a lógó entitásokra, amelyeket a setzen/sitzen és a hängen/hängen igepárok segítségével fejeznek ki:

(7) horizontális mozgás

a. Papa met le journal sur la table.
b. Dad puts the paper on the table.
c. Vati *legt* die Zeitung auf *den* Tisch. [ACC]

('Apa az újságot az asztalra teszi.')

(8) horizontális elhelyezkedés

a. Le journal est sur la table.
b. The paper is on the table.
c. Die Zeitung *liegt* auf *dem*Tisch. [DAT]

('Az újság az asztalon van.')

(9) vertikális mozgás

a. Papa met le vase sur la table.
b. Dad puts the vase on the table.
c. Vati *stellt* die Vase auf *den* Tisch. [ACC]

('Apa a vázát az asztalra teszi.')

(10) vertikális elhelyezkedés

a. Le vase est sur la table.
b. The vase is on the table.
c. Die Vase *steht* auf *dem* Tisch. [DAT]

('A váza az asztalon van.')

(11) mozgásesemény
leültetés

a. Papa met le bébé dans la chaise.
b. Dad puts the baby in the high chair.
c. Vati *setzt* das Baby in *den* Kinderstuhl. [ACC]
('Apa a kisbabát az etetőszékbe ülteti.')

(12) elhelyezkedés esemény
ülés

a. Le bébé est dans la chaise.
b. The baby is in the high chair.
c. Das Baby *sitzt* in *dem* Kinderstuhl. [DAT]
('A kisbaba az etetőszékben ül.')

(13) mozgás esemény
felakasztás

a. Papa met le cadre au mur.
b. Dad puts/hangs the picture on the wall.
c. Vati *hängt* das Bild an *die* Wand. [ACC]
('Apa a képet a falra akasztja.')

(14) elhelyezkedés esemény
lógás

a. Le cadre est au mur.
b. The picture is on the wall.
c. Das Bild *hängt* an *der* Wand. [DAT]
('A kép a falon lóg.')

A német nyelv tanulása terén elsősorban pont a tárgyak és személyek pozíciójának ilyen megkülönböztetése okozza a nehézséget a francia és az angol beszélők számára. Serra-Borneto (1995: 462) a következőképpen fogalmazza meg a problémát:

[…] az elhelyezkedést kifejező igék, mint a *stehen* és a *liegen* egyszerűen olyan eszközök, amelyekkel a beszélő ki tudja fejezni az általa referált tárgy(ak) orientációjával kapcsolatos információt a diskurzus folyamán. Ezért annak eldöntéséhez, hogy egy tárgy pozíciója milyen jellemzést kapjon, a beszélőnek először a tárgy leginkább releváns kiterjedésére kell irányítania a figyelmét, és aztán a tárgynak ezt a dimenzióját a függőleges vagy vízszintes térbeli tengely valamelyikével kell összeillesztenie. Ezen kognitív műveletek természetesen magukban foglalnak bizonyos mértékű „sematizációt" – ami egy olyan „folyamat, amelynek során a referenciális jelenet bizonyos aspektusai szisztematikus módon kiválasztásra kerülnek, hogy reprezentálják az egészet, míg a többi aspektus figyelmen kívül marad" (Talmy 1983: 225) – mivel a tárgy teljes, általános formájának egy meghatározott jellegzetessége emelődik ki annak érdekében, hogy meghatározza a tárgy irányultságát.

A köznyelvi németben néha lehet olyan mondatokkal találkozni, amelyekben a francia mettre vagy az angol put igéhez hasonlóan az általánosabb jelentésű tun 'tesz, csinál' ige szerepel. Ezt láthatjuk (15)-ben:

(15) a. Vati hat die Zeitung auf den Stuhl getan.
'Dad has put the newspaper on the chair.'
('Apa az újságot a székre tette.')
b. Ich tue die Vase auf den großen Tisch.
'I put the vase on the big table.'

('A vázát a nagy asztalra teszem.')
c. Er hat meine Tasse in den Schrank getan.
'He has put my cup into the cupboard.'
('A csészémet betette a szekrénybe.')

A (15a) mondat elfogadható, mivel a beszélő nem tudja pontosan, hogy milyen pozícióban van az újság (a német éttermekben az újságok akár egy rúdra erősítve fel is lehetnek akasztva). A (15b) és a (15c) mondatok viszont nagyon informálisak, ezeket a nyelvvédők „rossz németként" valószínűleg elutasítanák. Így a tun ige használata nem lehet nagy vigasz a nyelvtanulónak, mivel az ebben a használatban nem tartozik a sztenderd nyelvváltozathoz.

A tanulási probléma nem kulturális jellegű, mivel a legtöbb kultúrában a tárgyaknak és embereknek kanonikus pozíciója van. Kanonikusan egy kisbabát általában az etetőszékében, ülő pozícióban, egy képet pedig lógó pozícióban helyeznek el. A tanulási probléma mégis hatalmas, mivel a tanulóknak el kell sajátítaniuk azt a szokást, hogy beszéd közben figyeljenek a pozíciók kanonikus irányultságára, ahelyett, hogy elvonatkoztassanak ezektől a fizikai tulajdonságoktól, mint ahogyan azt megszokták az anyanyelvük esetében. Éppen ezért egy idegen nyelv nyelvtanának a megtanulása egyben figyelmünknek a vizuális látvány más aspektusaira történő átirányításának a megtanulása. Azon bonyolultság ellenére, ahogyan a német látja és kifejezi ezeket a dolgokat, a fent bemutatott szembenállások egy nagyon konkrét, vizuális, sőt tapintható módját kínálhatják fel ezen tanulási problémák megtapasztalásának, és a nyelvi kifejezések e fizikai tapasztalatokkal történő összekapcsolásának. Itt a Lantolf és Thorne (2006) tevékenységelméletén alapuló oktatásmód alkalmazható konkrét tevékenységek során arra, hogy a tanulási folyamatot konkrét, fizikai tapasztalásokkal segítsék elő. Ahogyan azzal minden német nyelvtanár tisztában van, a francia anyanyelvű tanulóknak komoly nehézséget jelent annak elsajátítása, ahogyan a német nyelv a téri viszonyokat konceptualizálja és azokat különféle igékkel kifejezi. De a legsúlyosabb tanulási nehézséget az ige, a prepozíció és az esetrendszer nehezen megragadható kölcsönhatása okozza. A következő rész ezt vizsgálja.

3.2. Mozgás egy cél irányába vs. mozgás egy helyszínen

Bár a fönti magyarázat a maga határain belül helyes, a probléma valójában ennél jóval összetettebb. Nem csupán a mozgás és az elhelyezkedés kifejezései között van egyértelmű eltérés, hanem a valamilyen cél felé irányuló mozgás és egy adott helyszínen megvalósuló mozgás konceptualizációi között is hasonlóan gyakran megjelenő eltérést tapasztalhatunk. Ebben az esetben a problémát annak a látásmódnak a megtanulása jelenti, ahogyan a német megkülönbözteti a „meghatározott helyen történő mozgás" fogalmát a valamilyen „cél felé irányuló mozgás" fogalmától. Ezen eltérő jellegű látásmódot kell összekapcsolni az accusativus és dativus váltakozással, mely az úgynevezett kettős irányultságú prepozíciók esetében tapasztalható (Smith 1995: 293): an ('-hoz, -ra, -nál, -on'), auf ('-ra, -on'), hinter ('mögé, mögött'), in ('-ba, -ban'), neben ('mellé, mellett'), über ('fölé, fölött'), unter ('alá, alatt'), vor ('elé, előtt'), zwischen ('közé, között'). A francia anyanyelvű tanulók előtt álló nehézségek talán jobban érthetők, ha figyelembe vesszük a francia nyelv által előnyben részesített konceptualizációkat. A francia előnyben részesíti az absztraktabb mozgás- és

elhelyezkedésigéket, illetve hajlamos arra, hogy a mozgás útvonalát magába az igébe belefoglalva fejezze ki. Ezzel szemben a német – és bizonyos mértékben az angol is – hajlamos a mozgás és elhelyezkedés eseményeket konkrétabban specifikálni.

Egy hasznosnak gondolt tradicionális megközelítés azon konceptuális különbségnek a kiaknázása, hogy a figura és az alap közötti térbeli viszony „újonnan megjelenő" vagy pedig „eleve adott", minélfogva szükséges a mozgás események alábbi (16) és (17) példákban található prototipikus eseteinek a megkülönböztetése a későbbi részekben szereplő kevésbé prototipikus esetektől, mint amilyen a perifériku sabb részleges mozgás (3.3. rész), fiktív mozgás (3.4. rész) és absztrakt vagy metaforikus mozgás (3.5. rész).

(16) a. Er geht auf die Straße.
'He walks into the street.'
('Kisétál az utcára.' [Eddig nem volt az utcán.])
b. Er geht auf der Straße.
'He is walking in the street.'
('Sétál az utcán.' [Már eleve az utcán volt, ahol elkezd sétálni.])

Mindazonáltal az accusativus és a dativus használata nem csupán az éppen létrejövő térbeli viszony (16a) és a már eleve létező térbeli viszony (16b) közötti különbséget jelöli, mint ahogyan azt (16)-ban a zárójelek közötti megjegyzések javasolják. Ahogyan Taylor (2008) arra rámutat, „szabályok" használata az idegennyelv-tanításban elkerülhetetlen, ugyanakkor minden a szabály megfogalmazásának minőségén múlik. Így a gyakorlatból vett szabályok – a (16)-ban megjelenő szembenállásra lehetne javasolni „az új viszony = accusativus; már létező viszony = dativus" szabályokat – kifejezetten hasznosak, egészen addig, amíg észre nem vesszük a korlátozott magyarázó erejüket, ahogyan azt a 3.4. részben részletesen látni fogjuk.

Valójában az adott eset kiválasztása elsősorban a bemutatott két eseményséma közötti különbségen múlik, azaz a mozgás- és az elhelyezkedés-séma különbségén. A mozgásséma alapja maga a mozgás egész útja vagy annak bizonyos része(i), vagyis a forrás-ösvény-cél. Így látható, ahogyan arra már utaltunk (6c) kapcsán, hogy az Er geht aus dem Laden auf die [ACC] Straße, 'Kisétál a boltból az utcára' miért teljesen elfogadható. Az aus dem Laden kifejezés a forrást nevezi meg, az auf az ösvényt, a die Straße pedig a célt. Ugyanakkor az elhelyezkedés-sémában nem szerepel ehhez hasonló mozgási út. Az csupán egy helyszínt nevez meg, nem pedig egy mozgási út valamely részét. Éppen ezért a németben nem helyes az *Er geht aus dem Laden auf der [DAT] Straße mondat, mivel az két teljesen különböző eseményséma egymással összeegyeztethetetlen összeolvadását jelentené.

A helyszín meghatározása két különböző konstrukció részeként mehet végbe: vagy egy eseményséma magjának a részeként, mint a (17a)-ban, vagy pedig egy cselekvésigéhez kapcsolódó nem magelem által, mint a (17b)-ben vagy a (17c)-ben.

(17) a. Der Hausmeister wohnt in der Uni.
'The caretaker lives in the university.'
('A házmester az egyetemen lakik.')
b. Seine Frau arbeitet in der Uni.
'His wife works in the university.

('A felesége az egyetemen dolgozik.')
c. Ihr Kind spielt herum in der Uni.
'Their child plays around in the university.'
('A gyerekük az egyetemen/az egyetem területén játszik.')

Egy elhelyezkedés-eseményben, mint a (17a)-ban, a helyszín meghatározása, az egyetemen, kötelező vonzata az elhelyezkedést kifejező wohnen 'lakik valahol' igének. Ezzel szemben a (17b) és a (17c) esetében az arbeiten 'dolgozik' és a spielen 'játszik' cselekvésigék cselekvéssémát képeznek le, és bár a cselekvés helyének a specifikálása mindig lehetséges, a helyszín megnevezése nem szükséges eleme a cselekvés séma magjának. Ez a „mégpedig X-ben" szerkezetet használó jól ismert tesztből látható. A szerkezet hozzáadása a cselekvés sémára épülő (17b) és (17c)-hez helyes mondatot eredményez, Dolgozik/játszik, mégpedig az egyetemen, az elhelyezkedés sémára épülő (17a) esetében viszont helytelent: *Ő lakik, mégpedig az egyetemen. Jól látható tehát, hogy a mozgássémát, a cselekvéssémát és az elhelyezkedés-sémát élesen el kell különíteni egymástól, mivel azok meghatározzák az eseménysémák magelemeit (további kifejtéshez l. Radden és Dirven 2007 11. fejezetét).

Bár az accusativus és a dativus (16)-ban bemutatott eltérő használatát már számos más kognitív nyelvészeti megközelítésben leírták (pl. Leys 1989, 1995; Di Meola 1998; Draye 1996; Meex 2002; Meex és Mortelmans 2002; Serra-Borneto 1997; Smith 1987, 1993, 1995), Meex (2002) kivételével szinte sohasem vizsgálták azokat szisztematikus módon az eseménysémákkal összefüggésben. Csupán Serra-Borneto (1997) prepozíciókról szóló tanulmányában és Di Meola (1998) az entlang prepozíció használatáról szóló leírásában találhatunk néhány bizonytalan utalást azokra a sémákra, amelyeket a következő részekben mutatunk be.

3.3. (Testrészek) részleges mozgás(a)

Túl a mozgás fenti, prototipikus eseménytípusain, a cselekvésen és az elhelyezkedésen, számos kevésbé prototipikus, perifériku sabb típusa is létezik a mozgáseseményeknek, különösen azok, amelyek testrészek, mint például a kéz, az ujjak, a fogak stb. mozgásával kapcsolatosak. Ezeknek az eseteknek a bonyolultsága a mozgásesemény alapját képező figurából és útvonalból kiinduló megközelítést kívánja meg. Ezen mozgáseseményekkevésbé prototipikus jellegének az az oka, hogy az embertől elidegeníthetetlen testrészek mozgását írják le, és ezért annak mozgási útjához nem tartozik se forrás, se útvonal, hanem csak cél.

Az első csoportba olyan esetek tartoznak, ahol a testrészek, például a fogak, a szemek (tekintet), vagy az ujjak behatolnak egy tartályként felfogott tárgyba vagy másik testrészbe. Ebben az esetben egy pedagógiai célú nyelvtan láthatóvá tehetné a szituációt azzal, hogy a cél képzetét egy tartályformában mutatja be, ami a francia esetében úgyszintén alkalmazható, az angol esetében viszont csak jóval kevésbé szisztematikus módon érvényesíthető:

(18) a. in einen Apfel beißen
'to bite into an apple'/'mordre dans une pomme'
('beleharap egy almába')
b. tief in die Augen schauen

'to look deep in the eyes'/'regarder profondément dans les yeux'
('mélyen a szemébe néz')
c. sich ins Gesicht kratzen
'to scratch one's face'/'se gratter au visage'
('megvakarja az arcát')

A következő példákban célként egy testrész jelenik meg, de abba nem egy másik testrész, hanem egy tárgy hatol be:

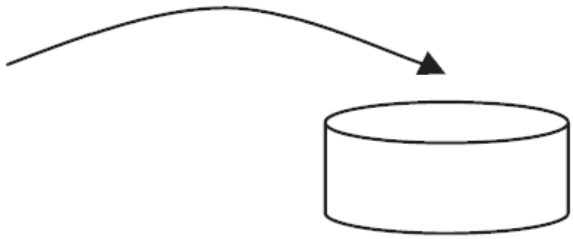
(18) d. sich in den Finger schneiden
'to cut one's finger'/'se couper au doigt'
('megvágja az ujját')
e. Schampoo in die Haare einmassieren
'to shampoo one's hair'/'appliquer du shampoing dans ses cheveux'
('besamponozza a haját')

Ezekből a kifejezésekből több metaforikus értelemben is használatos. Például a sich ins Fleisch schneiden, szó szerint 'saját húsába vág', amely 'árt magának' értelemben is használatos, vagy az 'ins Gras beißen, 'fűbe harap', amely 'meghal' jelentéssel használatos. De a mozgás maga nem vagy nem jobban metaforizálódik, mint a kifejezés többi része. Ebből a szempontból ezek a metaforizációk teljesen különböznek azoktól az esetektől, mint amilyen a sich an die Hoffnung klammern, szó szerint 'kapaszkodik a reménybe' (l. a 3.5 részt alább), ahol pontosan a mozgásige metaforizálódik és kapcsolódik egy absztrakt úthoz.

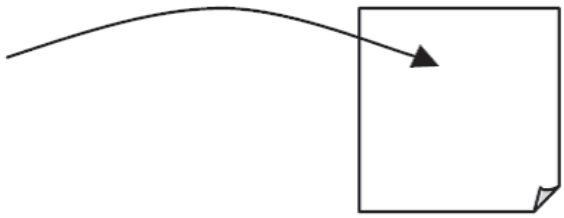
A második csoport olyan kifejezésekből tevődik össze, amelyek egy testrész, különösen a kéz, és egy függőleges felületként, mint a (19a) és (19b)-ben, vagy vízszintes felületként, mint a (19c) és (19d)-ben felfogott tárgy közötti érintkezési szituációt konceptualizálnak:

(19) a. etwas an die Tafel schreiben
'to write something on the blackboard'
'écrire quelque chose au tableau'
('ír valamit a táblára')
b. an die Tür klopfen
'to knock on the door'
'frapper à la porte'
('kopog az ajtón')
c. auf ein Blatt Papier schreiben
'to write on a sheet of paper'
'écrire sur une feuille de papier'
('ír egy papírlapra')
d. Sonnenlotion auf die Haut gießen
'to pour sun lotion on the skin'
'verser de la lotion solaire sur la peau'
('naptejet önt a bőrére')

Ezekben a példákban a német és bizonyos mértékben az angol is a mozgásesemény csekély dinamikus aspektusára koncentrál, ami az accusativus használatát motiválja. Bár a mozgás kiindulópontját nem lehet kifejezni, az természetesen része a mozgás konceptuális útjának, és bizonyos mértékben vizualizálni is lehet, például egy a fogaktól az alma felé, a kéztől a tábla felé, vagy a kéztől az ajtó felé irányuló mozgással. E németre jellemző látásmód megtanulásának az elősegítése érdekében ezek a mozgások az igék grafikus reprezentációival vizualizálhatók. Az ilyen ábrák nagyon ösztönzőek lehetnek abban, hogy segítsenek ezen részleges mozgás eseményekre történő asszociációkban. Az alábbi ábrákban a nyíl a tárgyak és/vagy testrészek konkrét mozgását jelöli, ami az accusativus használatát motiválja.



1. ábra: A cél egy tartály



2. ábra: A cél egy függőleges vagy vízszintes felület

A németül tanulót el kellene juttatni addig a szintig, hogy az ilyen példákat tudatosan fogadja be, mivel a mozgás nem szükségszerűen explicit, jóllehet általában rekonstruálható a minket körülvevő világról való tapasztalataink alapján: az almába a fogainkkal harapunk bele, a másik szemébe a saját szemeinkkel nézünk bele, a táblára a kezünkben lévő krétával írunk, az ajtón az ujjainkkal kopogunk stb. Egy mögöttes metonimikus viszony kapcsolja össze az ige által kifejezett cselekvést az implicit módon a cselekvésbe foglalt testrésszel (pl. a fogakkal vagy a kézzel) vagy tárggyal (pl. késsel). Ha a tanár vagy a tanítási eszközök megfelelő feltételeket teremtenek fizikai cselekvésekre, és így az accusativus használatát motiváló implicit metonimikus kapcsolatot tudatosítják a tanulókban, akkor azok talán jóval árnyaltabban fogják a tapasztalati világ ilyen aspektusait érzékelni, és megtanulhatják a korábban nem specifikált eseményt mozgás eseményként „látni".

3.4. Fiktív mozgás

A fiktív mozgás fogalma Talmytól (1991) ered, de „szubjektív" vagy „mentális mozgásként" Langacker (1987: 171), Matsumoto (1996: 185) és Matlock (2004a, 200b) is tárgyalta a jelenséget. A fiktív mozgás ahhoz a letapogató mozgáshoz kapcsolódik, amit az elme olyan, a fizikai környezetben megtalálható „útvonalszerű" jelenségekről való beszéd során végez, mint utak, folyók, hegységek, vasúti pályák stb. A fiktív mozgás jelensége számtalan nyelvben megtalálható, vagyis nem tekinthető a német egyedi jellegzetességének. Ugyanakkor az érdekesség az, hogy a német accusativust használ az ösvény (útvonal) és a cél elemeinek a konceptualizálására. Ahogyan a (20) mutatja, az ösvény az, aminek a kiválasztása a konceptualizálás során előnyt élvez, a forrás és a cél kevésbé alkalmas arra, hogy előtérbe kerüljön, habár erre mindig van lehetőség, mint ahogyan ez a (21)-ben is látható:

(20) Der Weg läuft durch ein Naturschutzgebiet.
'The road goes through a natural reserve.'
('Az út keresztülmegy egy természetvédelmi területen.')

(21) Der Rhein fließt von der Schweiz durch drei Bundesländer bis in die Niederlande.
'The Rhine flows from Switzerland through three federal states up to the Netherlands.'
('A Rajna Svájcból három német szövetségi tartományon keresztül folyik Hollandiába.')

A fiktív mozgás ilyen esetei – hasonlóan a szakirodalomban tárgyalt legtöbb esethez – valós mozgást kifejező igéken alapulnak, viszont nem valóságos, hanem csak az elmében letapogatott mozgáshoz kapcsolódnak, ezért nevezhető ez a mozgás fiktívnek, szubjektívnek és absztraktnak. De valójában a fiktív mozgás jelensége ennél sokkal szélesebb fogalmi területet fed le. Olyan esetekben is beszélhetünk fiktív mozgásról, ahol nem szerepel mozgásige – és így úgy tűnhet, hogy nem jelenik meg mozgásesemény –, mivel a fiktív mozgás csupán egy szatellita révén is megvalósulhat, ahogyan ezt a (22)-ben láthatjuk:

(22) Meine Freundin wohnt um die Ecke.
'My friend lives round the corner.'
('A barátom a sarkon túl lakik.')

Nyilvánvaló, hogy a megnyilatkozás a hallgatót a barát lakóhelyéről informálja, de ezt egy olyan útvonal mentális bejárásával teszi, amely a megnyilatkozó éppen aktuális tartózkodási helyétől, vagy a megnyilatkozó lakóhelyétől húzódik a barát lakóhelyéig. Ez a mozgás nincs explicitté téve, azt a mozgás esemény használata implikálja. A mozgáseseményt az um die Ecke 'túl a sarkon' útvonalra utaló kifejezés hívja elő, amely a wohnen 'lakik valahol'(vö. fentebb a (17a)-val) kifejezés által előhívott elhelyezkedés séma helyzetet kifejező szerkezeti helyén szerepel. A (22) mondat jelentését a következő módon lehetne kifejteni: „Ha meg akarod találni a barátom lakóhelyét, akkor innen (vagy

a lakóhelyemtől) a sarkon túlra kell menned." Amit a (22) megnyilatkozásban láthatunk, az két eseményséma, az (ige által kifejezett) elhelyezkedés-séma és az (um szatellita által kifejezett) mozgásséma fogalmi integrációja (blendingje). Ugyancsak világossá válik, hogy a dativus/accusativus váltakozást magyarázó jól ismert, fogódzóként szolgáló szabály (már létező viszony = dativus; újonnan létrejövő viszony = accusativus) nem képes megfelelően megmagyarázni az elhelyezkedés- és mozgásséma ilyen, fogalmilag kifejezetten összetett, de pragmatikailag teljesen indokolható és nagyon gyakran használt integrációját (blendjét).

Különösen a fiktív mozgás és az elhelyezkedés konstrukció integrációjának alábbi metaforikus használataiban tűnhet első pillantásra úgy, hogy azokban csupán egy elhelyezkedés-séma jelenik meg. De ha jobban megvizsgáljuk a (23) mondatokat, akkor láthatjuk, hogy az elhelyezkedés-séma alapjában megjelenő dinamikus útvonalak úgy konceptualizálódnak, mint egy mozgáseseményhez tartozó képzeletbeli vagy fiktív út utolsó állomásai. Ezt az a lehetőség is mutatja, hogy a mondatokhoz mozgásigéket adhatunk hozzá, ahogyan ezt a (23)-ban láthatjuk:

(23) a. Wir sind endlich über den Berg [gelangt].
'A hegyen túl vagyunk [érkeztünk]'
= 'Minden akadályt legyőztünk.'
b. Er ist über alle Berge [gelangt].
'Minden hegyen túl van [ment]
= 'Messze van.'
c. Wir sind über dass Schlimmste hinweg [gekommen].
'A legrosszabbon túl vagyunk [jöttünk].'

Világos, hogy itt is a teljes mozgás esemény az, amely a metaforikus kifejezés bemenetét adja, nem pedig az ige, vagy a mozgás esemény valamely más, önmagában álló eleme.

Serra Borneto (1997: 192) volt az első kognitív nyelvész, aki észrevette a fiktív mozgás séma megkülönböztetésének a fontosságát az idegennyelv-tanulás során. De ő nem tesz egyértelmű különbséget azon esetek között, amikor a mozgást vagy a mértéket kifejező ige jelen van (24a), és amikor teljesen hiányzik a megnyilatkozásból (24b).

(24) a. Das Wasser reicht ihm bis über die Schenkel.
'A víz a combja fölé ér.'
b. Er ist über seine besten Jahre hinweg.
'A legjobb évein túl van.'
(Serra-Borneto 1997: 192)

Bár a (24a)-ban megjelenő szituáció statikusnak tűnik, Serra-Borneto szerint valójában ennél sokkal többről van szó: „elképzelhetjük, ahogyan a beszélő szeme egy útvonalat jár be a földtől a combokig és azon is túl" (Serra-Borneto 1997: 192). Első látásra ez az értelmezés talán egy kicsit szubjektívnek tűnik, de a nyelvtanítás során alkalmazott magyarázatokban mindenféleképpen üdvözlendő és elfogadható, jóllehet a (24b) metaforikus használat esetében talán jóval nagyobb képzelőerőt kíván meg.

Nagyon erős, empirikus kísérleteken nyugvó pszicholingvisztikai bizonyítékok vannak a fiktív mozgás vizuális feldolgozása mellett. Matlock (2004b: 227) a vizuális feldolgozás

elkerülhetetlen szükségességéről beszél: Miközben a The table goes from the kitchen wall to the sliding glass door (szószerint 'az asztal a konyha falától az üveg tolóajtóig megy') mondatot olvassuk, automatikusan vizualizálunk egy asztalt, amely hosszú és keskeny, esetleg egy hosszú ovális alakú asztalt, vagy egy szögletes asztalt." Matlock arra a következtetésre jut, hogy „az emberek mozgással kapcsolatos tapasztalatai nem csupán a tényleges mozgást és az érzékelt mozgást, hanem a mentálisan szimulált vagy elképzelt mozgást is magukba foglalják" (Matlock 2004: 235). Úgy gondoljuk, hogy ez a pszicholingvisztikai tény nagyon erős figyelmeztetés arra, hogy a fiktív mozgás fogalmát is bele kell foglalni a nyelvtanításba, és hogy az oktatásban gondoskodni kell az egyértelmű vizuális reprezentációkról.

Mindazonáltal feltételeznünk kell egy további kognitív műveletet is annak érdekében, hogy képesek legyünk megérteni az absztrakt mozgás egy különleges fajtája, a metaforikus mozgás értelmezését, amit a következő rész tárgyal.

3.5. Metaforikus mozgás

Míg a fiktív mozgás, például Az út a part mentén fut mondatban, mentális letapogatást igényel, addig a metaforikus mozgás esetében, mint a rohannak az évek megnyilatkozásban, erről nincsen szó. A metafora azt fejezi ki, hogy az évek gyorsan telnek. Ahogyan arra Lakoff és Johnson (1980) rámutatott, a konkrétabb tér tartománya képezi le az idő és a változás absztraktabb tartományát. Ez egy elsődlegesen konceptuális művelet, és az olyan metaforikus kifejezések, mint a rohannak az évek, olyan, a háttérben működő fogalmi metaforákon alapulnak, mint az idő mozgás vagy a változás mozgás (a kiskapitálissal való szedés a fogalmi státuszt jelöli). Természetesen a metafora forrástartománya, például a mozgás, nem csupán egy céltartomány számára van lefoglalva, hanem az számos másik, akár jóval absztraktabb céltartomány leképezésében is részt vehet, például a mentális működés leképezésében az absztrakt mentális működés mozgás fogalmi metafora révén.

Maga a „mozgás" fogalma összekapcsolható az „elhelyezkedés" fogalmával, mivel a mozgás az elhelyezkedés/pozíció változása. A metaforizáció műveletének bemeneteként nem csupán egy egyedüli fogalom, mint például a „mozgás" jelenhet meg, hanem maga az egész mozgás séma. Ez a séma metaforikusan kiterjeszthető magában a változás mozgás összetevőjében, a (megváltoztatott) helyzet összetevőjében, vagy pedig mind a két összetevőben egyaránt. A végső helyzet természetesen a cél összetevő. Ha a cél egy absztrakt tartományra képeződik le, akkor a változást kifejező ige vagy metaforizálódik, vagy nem. A németül tanuló francia és angol beszélőknek nem lehet meglepő annak a felfedezése, hogy ezek az általános tendenciák csakúgy, mint az anyanyelvükben, a németben is működnek. A térbeli különbségek, például a tartályok és felületek közti különbségek úgyszintén kiterjeszthetők a tapasztalat absztraktabb tartományai irányába, különösen az absztrakt változásokat leíró szituációk esetében. Ebben az esetben a tanuló előtt álló egyik fő nehézség annak a megállapítása, hogy az absztrakt cél tartályként, felületként vagy valamely más alapvető térbeli viszonylatként konceptualizálódik. Az absztrakt mozgásesemény kifejezése során a német in ('-ba, -ban') prepozícióval ellátott kifejezéseket használ, és a tartály metaforát6 használja ki számtalan kontextusban, például annak kifejezésére, hogy valaki egy csoport részévé válik, egy csoportot alcsoportokra osztanak fel, valaki elmélyed a munkájában, valaki szerelmes lesz, valaki lefordít valamit stb.

(25) a. Er fügt sich in die Gruppe.
'Csatlakoztatja magát a csoportba'
='A csoport tagjává válik.'
b. Die Lehrerin hat die Klasse in drei Gruppen eingeteilt.
'A tanár három csoportba osztotta az osztályt'
='A tanár három csoportra osztotta az osztályt.'
c. Der Schüler vertieft sich in die Aufgaben.
'A tanuló belemerül a feladatba.'
d. Peter hat sich in seine Mitarbeiterin verliebt.
'Péter szerelmes lett a kolléganőjébe.'
e. in eine andere Sprache übersetzen.
'egy másik nyelvbe fordítani'
='egy másik nyelvre fordítani.'

Ezekben az esetekben megint azt tapasztalhatjuk, hogy az útvonal nincs explicit módon kifejezve, de az elképzelhető a fizikai és a fiktív mozgás eseményekről való tudásunk alapján (l. az 1. ábrában a figura és a cél közötti nyilat). Másfelől ezek a példák különböznek a fiktív mozgás példáitól, mivel ezekben az esetekben a cél egyáltalán nem tartalmaz fizikai helyzethez kapcsolható tulajdonságokat, hanem az csak mint absztrakt helyzet értelmezhető, mint például emberek csoportja (25a), (25b), mentális entitások, kutatási kérdések (25c), egy személy (25d), vagy szavakkal kódolt fogalmi tartalom (25e).

Smith (1995: 313) az übersetzen 'fordít' ige esetére olyan magyarázatot ad, amely az accusativus/dativus váltakozás korábban már említett, fogódzóként használt szabályának egy változatához kapcsolódik, vagyis hogy az esetjelölésbeli választást az határozza meg, hogy végbemegy-e változás (accusativus) vagy nem (dativus). Ezt a Hans hat den Brief ins Deutsche übersetzt 'Hans lefordította a levelet németre' mondattal mutatja be. De a „változás" ezen fogalma túl általános, mivel nem világos, hogy pontosan mi az, ami változik. Valójában a fordítás során se belső változásra, se a helyzet megváltozására nem kerül sor, legfeljebb valamiféle absztrakt mozgásról beszélhetnénk: egy adott nyelv szövegének fogalmi tartalma mentálisan újraalkotásra kerül egy másik nyelvben, aminek következtében létrejön egy új szöveg. Természetesen Smith magyarázata nem rossz, de az nem kapcsolódik a fordítás pszicholingvisztikai valóságához, hanem csupán a kommunikáció implicit módon előhívott csatornametaforáján keresztül a fordítás köznapi reprezentációjához. A szóbeli kommunikáció e köznapi metaforája értelmében a megnyilatkozó a tartalmat a tartályként felfogott szavakba pakolja be, amelyek, átkerülve a hallgatóhoz, kicsomagolásra, dekódolásra kerülnek, vagy ha fordításról van szó, a fordító átpakolja a tartalmat egy másik nyelv tartályként felfogott szavaiba.

A német an '-hoz/-ra/-nál/-on' prepozíció használatával a metaforizálódott ige absztrakt célja függőleges felületként konstruálódik meg:

(26) a. sich an die Hoffnung klammern
'kapaszkodni a reménybe'
b. an einen Vertrag gebunden sein
'kötve lenni egy szerződéshez'

c. sich an eine Entscheidung halten
'tartani magunkat egy döntéshez'

Azokban a kifejezésekben, amelyben auf prepozíció szerepel, olyan vízszintes felületként konstruálódik meg a cél, amire dolgokat lehet lerakni.

(27) a. auf ein altes Problem eingehen
'megérkezni egy régi problémára' = 'egy régi problémával foglalkozni'
b. auf andere Gedanken bringen
'más gondolatokra vinni valakit' = másra irányítani a gondolatait'
c. Er geht mir auf die Nerven.
'Az idegeimre megy.'

Ezek a példák is bemutathatóak olyan ábrákkal, amelyek didaktikus reprezentációkként vizualizálják a figurától a vízszintes vagy függőleges felület irányába történő mozgást (l. 2. ábra).

De a nyelv nem mindig ilyen világos, áttekinthető rendszer, ahol a nyelvhasználat minden megnyilatkozása egyértelműen része vagy nem része egy kategóriának. Minden nyelvi mintázat esetében számtalan, úgynevezett teljesen idiomatizálódott esettel is találkozhatunk. Több száz kognitív nyelvész nagy érdeme, pl. Gibbs és O'Brien (1990)-é, hogy az idiómák kutatása mára már részévé vált a nyelvtudomány alapvető feladatainak. Éppen ezért, még ha az alábbi esetek perifériku sabbak is, és nemrég még (megmagyarázhatatlan) idiomatikus használatoknak nevezték őket, azok a nyelv igazi lényegéhez tartoznak. Ha részletesebben megvizsgáljuk, sok esetben az idiómák is szisztematikusan viselkednek, és felfedezhetjük bennük az absztrakt mozgást és az azzal összefüggő accusativus használatát.

(28) a. jemandem etwas ins Gesicht sagen
'valamit az arcába mondani'
b. Er gehört ins Gefängnis.
'Börtönbe tartozik' = Börtönben lenne a helye.'
c. ins Gerede kommen
'szóba jönni'
d. Komm mir nicht in die Quere!
'Ne keresztezd az utamat' = 'Ne mondj ellent nekem!'
e. Hämmere dir das in den Schädel!
'Ezt verd be a koponyádba' = 'Ezt jegyezd meg!'
f. jemandem ins Wort fallen
'beleesni valakinek a szavába' = 'félbeszakítani valakit'
g. die Beine in die Hand nehmen
'a lábakat a kezekbe venni' = 'nagyon gyorsan futni és eltűnni'

Más idiomatikus kifejezések a célt felszínként konceptualizálják, és a szatellitát az auf segítségével fejezik ki.

(29) a. auf einen grünen Zweig kommen
'egy zöld ágra jönni' = 'megszabadulni a pénzügyi problémáktól'
b. etwas auf die lange Bank schieben
'valamit rálökni a hosszú padra' = 'valamit elhalasztani'

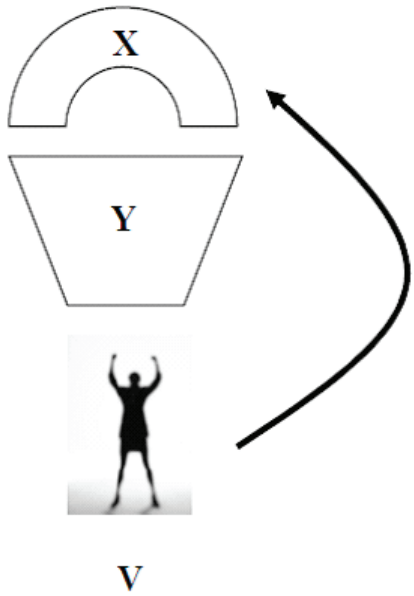
Bizonyos idiomatikus kifejezések, mint a (30), a tudás látás és a hozzáférhetetlenség (dolgokat elzáró) tartály fogalmi metaforára épülnek (l. Morgan 1997). Ahhoz, hogy „lássuk" az igazságot vagy a dolgok igazi értelmét, az embernek keresztül kell néznie ezen a tartályon, vagy pedig „ki" kell találnia, hogy mi van a tartályban, azaz a tartály eltávolításával kell hozzáférhetővé tennie a dolgokat a látás és a megismerés számára. A németben ugyanakkor inkább egy a dolgokat eltakaró függőleges felület képzete él, aminek mögé kell nézni. Egy idegen nyelv megtanulása jelentős mértékben azoknak a képzeteknek az elsajátítását jelenti, amelyeket az adott nyelv általánosabb tapasztalatok kifejezésére kiválasztott. Más szóval az idegennyelv-tanulás annak a látásmódnak a megtanulása, ahogyan egy másik nyelv beszélői látják a világot.

(30) a. hinter die Fassade schauen
'a homlokzat mögé nézni' = 'keresztüllátni valamin'
b. Er ist hinter das Geheimnis gekommen.
'A titok mögé jött.' = 'Rájött valamire.'

Mivel a figuratív kifejezések esetében eddig nem találtak pszicholingvisztikai igazolást az absztrakt mozgásra, talán spekulatív, de nem ésszerűtlen azt feltételezni, hogy a fenti példák metaforikus értelmezése valamiféle mentális mozgás. Ha németül tanulókat arra kérünk, hogy írják le a fenti példákban megjelenő mozgást, akkor gyakran egy a vizualizációt kifejező kézmozdulatot tesznek. Mivel ez egy bevett tanulási segítség, a tanárok kihasználhatják ennek lehetőségét, amikor ilyen, az absztrakt mozgáshoz kapcsolódó konstrukciókat tanítanak.

3.6. Következmények a német nyelv tanulására vonatkozóan

Az absztrakt igék esetében az esetjelölés kapcsán jelentkező nehézségek jelentős mértékben csökkenthetők, ha az idegennyelv-tanárok megkísérelnek egyértelmű, lényegre törő magyarázatokat adni úgy, hogy megpróbálják vizualizálni az absztrakt mozgást, illetve számításba veszik a releváns fogalmi metaforákat. Esetleg a következőképpen járhatnának el: Képzeljétek el a klammern 'kapaszkodik' cselekvést a (26)-os példában. Hogyan hajtanátok végre a klammern cselekvést? Melyik testrészetekre van szükség ahhoz, hogy képesek legyetek a klammern cselekvésre? Mutassátok meg, hogyan tudtok kapaszkodni! A tanulóknak valószínűleg a kezük jut eszükbe. Vegyünk egy másik példát, például a (30a) 3. ábrában bemutatott mondatát: hinter die Fassade schauen.



3. ábra: A cél egy azt eltakaró felület mögött van

Ha valami (X) a szemlélő nézőpontjából (V) eltakarva valami más (Y) mögött van, akkor az rejtve van a látás és a megismerés elől. A kérdés, amit a tanár elsőként feltehetne, az lehetne, hogy miért szükséges valami „mögé" nézni. A tanulók valószínűleg azt válaszolnák, hogy azért, mert valamilyen tárgy vagy személy van valami mögött elrejtve. Ezt követően a tanár megkérdezhetné, hogy mi történik, ha valami mögé benézünk. Mely testrészünket kell ehhez a cselekvéshez használnunk? A diákok ebben az esetben is egy kézmozdulat segítségével vizualizálják az absztrakt mozgást, és gyakran megpróbálnak bemutatni a szemlélőtől egy valamivel eltakart tárgy felé vezető implicit mozgási útvonalat. A tanár arra is kérheti a diákokat, hogy rajzoljanak egy képet. A következő lépés a tanár-diák dialógusban annak a bemutatása lehetne, hogy a mögöttes fogalmi metaforák, például az absztrakt mentális tevékenység mozgás fogalmi metafora a németben általában accusativus használatával valósul meg.

4. Összegzés

Mind leíró, mind magyarázó szempontból a tanulmányban bemutatott, a mozgás és elhelyezkedés események német konceptualizációit a franciával és az angollal szembeállító eseményséma-alapú elemzés megmutatta annak a lehetőségét, hogy egy adott fogalmi terület szókészletét és nyelvtanát meghatározó különféle kereteket és eseménysémákat egy átfogóbb konceptuális megközelítésből vizsgáljuk. Úgy tűnik, hogy a térbeli viszonyokat kifejező német prepozíciók rendszere és a német esetrendszer logikus magyarázatot kaphat a mozgás és az elhelyezkedés eseménysémái alapján. Mindkét séma jól mutatja a kettős irányultságú prepozíciók motivációját, amelyek vagy accusativust, vagy dativust kívánnak

meg, ahogyan azt az előző részekben bemutattuk. De valószínűleg ennél többről van szó. Az elhelyezkedés séma alapján megmagyarázható a dativus kizárólagos használata is az aus, bei, mit, seit és von7 prepozíciók esetében, amelyek mindegyike a mozgás forrását egy térben lévő meghatározott, szilárd helyként fejezik ki. Hasonlóképpen a bis, durch, für, gegen, um és wider prepozíciók esetében az accusativus kizárólagos használatának az lehet a motivációja, hogy ezek a mozgás sémájában vagy az elhelyezkedés és a fiktív mozgás integrált sémájában megjelenő mozgási út ösvény (durch, für, um) vagy cél (bis, gegen) összetevőjéhez tartoznak, akár konkrétabb, akár absztraktabb értelemben. Nyilvánvalóan ezeket a hipotéziseket empirikus vizsgálatokkal kell megerősíteni vagy elvetni.

Úgyszintén világossá válik a mozgás és elhelyezkedés fogalmi tartományaiból, hogy a számos különbség a francia, az angol és a német nyelv között szisztematikusan csak úgy magyarázható meg – és ennek alapján a tananyagokba csak akkor foglalható bele –, ha számot adunk azokról a módozatokról, ahogyan ezek a nyelvek megvalósítják a konceptualizációikat. Ezek a belátások fontos lehetőségeket jelenthetnek az idegennyelv-tanítás számára. A nyelvtanárak a tanulók mondataira gyakran egyszerűen azzal a megjegyzéssel reagálnak, hogy „ezt a németben így nem mondjuk", anélkül, hogy bármiféle további magyarázatot adnának. A germán és újlatin nyelvek közötti különbségekre adott számos kognitív nyelvészeti magyarázatra építve, a tanulókban egyszerű összehasonlító példák segítségével tudatosítani lehet a mélyebb konceptuális különbségeket. Ez nem csupán azt jelenti, hogy a tanulóknak el kell sajátítani a lexikai elemeket, például azokat az igéket, amelyek a mozgás és elhelyezkedés fajtákat fejezik ki, hanem azt is, és ez a legfontosabb, hogy meg kell tanulniuk a lexikai és grammatikai fogalmakat eltérő módon megközelíteni és megtapasztalni a forrás- és a célnyelvben. Ebben a tanulási folyamatban a tanulóknak az igék szatellita konstrukcióit is tekintetbe kell venniük, melyek nem használhatók szabadon, mivel azok kötelező összetevői a németnek, és részben az angolnak is, és az események és dolgok látásának és kifejezésének egy meghatározott módjaként értelmezhetők. A tanulók a különféle sémák és képek segítségével sajátíthatják el az absztrakt szabályszerűségeket.

Eddig az idegennyelv-tanításban, a tanulók legjobb esetben is csupán azt a homályos tanácsot kapták, hogy „tanuljanak meg gondolkozni az idegen nyelven." Ahogyan azt láttuk, ez csak egy olyan oktatási módszerrel valósítható meg, amelynek célja az idegen nyelvnek és kultúrának a különböző cselekvések révén szerzett fizikai tapasztalatok, vizuális reprezentációk és kognitív intuíció alapján történő megértetése. Ezt szem előtt tartva közelebb kerülhetünk a fent idézett nyelvtanári jelmondat valódi értelméhez.

Jegyzetek

1. Pourcel és Kopecka (2005) bemutatja, hogy a francia nyelvben a mozgásesemény kifejezéseiben sokkal nagyobb a változatosság, mint ahogyan az Talmy tipológiája alapján általánosan elfogadott. Pourcel és Kopecka szerint az említett mintázat nem az egyetlen, ami a franciában rendelkezésre áll. A részletesebb magyarázathoz l. Pourcel és Kopecka (2005) tanulmányát.
2. Ha a franciában a mód mégis a főige által kerül kifejezésre, akkor annak az az oka, hogy „mozgástevékenység", nem pedig „mozgásesemény" kifejezéséről van szó. Pourcel és Kopecka (2005: 5) szerint „egy tevékenység esetében a szemantikai hangsúly

a mozgás módján mint önmagáért való célon van, amely tovább specifikálja a mozgás folyamatát. Azt javasoljuk, hogy emiatt fontos különbséget tenni a 'mozgástevékenység' és a 'mozgásesemény' között. Szemben a mozgáseseményekkel, a tevékenységek alapvetően a mozgás módjáról közölnek információt." Így a „Marc (F) court (M) dans la rule (G)" példájukban mozgástevékenység, nem pedig mozgásesemény jelenik meg.

3. Kopecka (2006) a francia mozgásigéket érintő vizsgálatában bemutatja, hogy a francia úgyszintén ki tudja fejezni a mozgás útvonalát prefixumok használatával, felmutatva egy a germán és szláv nyelveknek tulajdonított szatellita mintázatot, pl. L'oiseau s'est envolé (P + M) du nid" (Pourcel és Kopecka 2005:11). Úgy tűnik, hogy az útvonal prefixumokkal történő kifejezése széles körben elterjedt a franciában. További példákhoz l. Kopecka (2006) tanulmányát.
4. Newman (2004) feltételezi, hogy az „ülés, állás és fekvés az emberek által felvehető három alapvető pozíció, kétségkívül némi kulturális variációval. Jellemzően mind a három pozíciót átéljük bármely 24 órás ciklusban, …" (205).
5. Igen érdekes, hogy az ülés, állás és fekvés elkülönítését számos afrikai nyelvben is ki kell fejezni, mint például a kxoé vagy a mbay nyelvben, amelyekben „az egzisztenciális konstrukciók és a predikatív melléknévi konstrukciók a három ige: *ndì* 'ül,' *dà* 'áll,' and *tò* 'fekszik' közül kívánják meg az egyiket" (Newman 2004: 2006). Newman (2004) tanulmányában szerepel még néhány egyéb példa a világ olyan nyelveiből (például indián, kaukázusi vagy óceániai nyelvekből), amelyekben ez a testhelyzetbeli megkülönböztetés megtalálható.
6. Serra-Borneto (1997) használja a TARTÁLY sémát, hogy igazolja a dativus használatát, és valóban hoz olyan példákat, amelyekben a helyes alak a dativus, pl. „Die Mutter konnte ihr Kind vor diesen Gefahren nicht behüten." (1997: 196). A TARTÁLY sémához olyan „következmények" tartoznak, mint például a védelem vagy ellenállás, az erők korlátozása, a helyzet viszonylagos kötöttsége, …(1997: 196–202). De ennek a további felosztásnak nincsen jelentősége a példáink szempontjából. További részletekért l. Serra-Borneto (1997).

7 A *nach* és a *zu* prepozíció használata, úgy tűnik, ellentmond az általánosításnak, amit a dativust megkívánó német prepozíciókról tettünk. Mindazonáltal csak részletes korpuszvizsgálatok cáfolhatják vagy igazolhatják a javasolt általánosítást.

Hivatkozások

Berman, Ruth A., and Dan I. Slobin 1994. Development of linguistic forms: English. In *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study,* Ruth A. Berman and Dan I. Slobin (eds.), 127–188. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Bowerman, Melissa 1996. The origin of children's spatial semantic categories: Cognitive versus linguistic determinism. In *Rethinking Linguistic Relativity*, John J. Gumperz and Stephen C. Levinson (eds.), 145–176. Cambridge: Cambridge University Press.

Cadierno, Teresa 2004. Expressing motion events in a second language: A cognitive typologicalperspective. In *Cognitive linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Michel Achard and Susanne Niemeier (eds.), 13–49. Berlin: Mouton de Gruyter.

Cadierno, Teresa, and Karen Lund 2004. Cognitive linguistics and second language acquisition: Motion events in a typological framework. In *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*, Bill VanPatten, Jessica Williams, Susanne Rott, and Mark Overstreet (eds.), 139–154. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Croft, William, Johanna Barddal, Willem Hollmann, Violeta Sotirova, and Chiaki Taoka in prep. Revising Talmy's typological classification of complex events. In *Contrastive Studies in Construction Grammar*, Hans C. Boas (ed.), 201–236. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Danesi, Marcel 2008. Conceptual errors in second-language learning. In *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Sabine De Knop, Teun De Rycker (eds.), 231–258. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Di Meola, Claudio 1998. Semantisch relevante und semantisch irrelevante Kasusalternation am Beispiel von 'entlang.' *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 26: 204–235.

Dirven, René, and Günter Radden 2004. Putting things together: Syntax. In *Cognitive Exploration of Language and Linguistics: Cognitive Linguistics in Practice 1*, René Dirven and Marjolijn Verspoor (eds.), 79–105. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Draye, Luk 1996. The German Dative. In *The Dative: Descriptive Studies*. Vol. 1, William Van Belle and Willy Van Langendonck (eds.), 155–215. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Gibbs, Raymond W., and Jennifer Ellen O'Brien 1990. Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition* 36: 35–68.

Heine, Bernd 1993. *Auxiliaries, Cognitive Forces and Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press.

Kopecka, Anetta 2006. The semantic structure of motion verbs in French: Typological perspectives. In *Space in Languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories,* Maya Hickmann and Stéphane Robert (eds.), 83–101. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Lakoff, George, and Mark Johnson 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago/London: University of Chicago Press.

Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar.* Vol. 1. Stanford, California: Stanford University Press.

Lantolf, James P. 1999. Second culture acquisition: Cognitive considerations. In *Culture in Second Language Teaching and Learning,* Eli Hinkel (ed.), 28–46. Cambridge: Cambridge University Press.

Lantolf, James P., and Steve Thorne 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Levinson, Stephen C. 2003 *Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Leys, Odo 1989. Aspekt und Rektion räumlicher Präpositionen. *Deutsche Sprache* 17:97–113.

Leys, Odo 1995. Dativ und Akkusativ in der deutschen Sprache der Gegenwart. *Leuvense Bijdragen* 84: 39–62.

Matlock, Teenie 2004a. Fictive motion as cognitive simulation. *Memory and Cognition* 32 (8): 1389–1400.

Matlock, Teenie 2004b. The conceptual motivation of fictive motion. In *Studies in Linguistic Motivation,* Günter Radden and Klaus-Uwe Panther (eds.), 221–248. Berlin: Mouton de Gruyter.

Matsumoto, Yo 1996. Subjective motion and English and Japanese verbs. *Cognitive Linguistics* 7: 183–226.

Meex, Birgitta 2002. Die Wegpräposition "über." In *Perspectives on Prepositions*, Hubert Cuyckens and Günter Radden (eds.), 157–176. Tübingen: Max Niemeyer.

Meex, Birgitta, and Tanja Mortelmans 2002 Grammatik und Kognition. *Germanistische Mitteilungen* 56: 48–66.

Morgan, Pamela S. 1997. Figuring out *figure out*: Metaphor and the semantics of the English verb-particle construction. *Cognitive Linguistics* 8 (4): 327–357.

Newman, John 2002. *The Linguistics of Sitting, Standing, and Lying.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Newman, John 2004. Motivating the uses of basic verbs: Linguistic and extralinguistic considerations. In *Studies in Linguistic Motivation,* Günther Radden and Klaus-Uwe Panther (eds.), 193–218. Berlin: Mouton de Gruyter.

Özçaliskan, Seyda 2003. Metaphorical motion in crosslinguistic perspective: A comparison of English and Turkish. *Metaphor and Symbol* 18 (3): 189–228.

Özçaliskan, Seyda 2004. Typological variation in encoding the manner, path, and ground components of a metaphorical motion event. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 2: 73–102.

Özçaliskan, Seyda 2005a. Metaphor meets typology: Ways of moving metaphorically in English and Turkish. *Cognitive Linguistics* 16 (1): 207–246.

Özçaliskan, Seyda 2005b. On learning to draw the distinction between physical and metaphorical motion: Is metaphor an early emerging cognitive and linguistic capacity? *Journal of Child Language* 32 (2): 291–308.

Pourcel, Stéphanie 2005. Linguistic relativity in cognitive processes. Manuscript presented at 1st UK Cognitive Linguistics Conference: New Directions in Cognitive Linguistics, University of Sussex, October 2005.

Pourcel, Stéphanie 2005. What makes path of motion salient? *Proceedings of the Thirtieth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*: 505–516.

Pourcel, Stéphanie, and Anetta Kopecka 2005. Motion expression in French: Typological diversity. *Durham and Newcastle Working Papers in Linguistics* 11: 139–153.

Radden, Günter, and René Dirven 2007. *Cognitive English Grammar*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Serra-Borneto, Carlo 1995. *Liegen* and *stehen* in German: A study in horizontality and verticality. In *Cognitive Linguistics in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistic*, Eugene H. Casad (ed.), 459–505. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Serra-Borneto, Carlo 1996. Polarity and metaphor in German. In *The Construal of Space in Language and Thought*, Martin Pütz and René Dirven, 373–394. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Serra-Borneto, Carlo 1997. Two-way prepositions in German: Image and constraints. In *Lexical and Syntactical Constructions and the Construction of Meaning*, Marjolijn Verspoor, Kee Dong Lee, and Eve Sweetser (eds.), 187–204. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Slobin, Dan I. 1996. Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish. In *Grammatical Constructions: Their Form and Meaning,* Masayoshi Shibatani and Sandra A. Thompson (eds.), 195–220. Oxford: Clarendon Press.

Slobin, Dan I. 2000. Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. In *Evidence for Linguistic Relativity,* Susanne Niemeier and René Dirven (eds.), 107–138. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Slobin, Dan I. 2006. What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition. In *Space in Languages: Linguis tic Systems and Cognitive Categories*, Maya Hickmann and Stéphane Robert (eds.), 59–81. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Smith, Michael B. 1987. The semantics of dative and accusative in German: An investigation in cognitive grammar. PhD dissertation, Department of Linguistics, University of California at San Diego.

Smith, Michael B. 1993. Cases as conceptual categories: Evidence from German. In *Conceptualizations and Mental Processing in Language: A Selection of Papers from the First International Cognitive Linguistics Conference in Duisburg, 1989*, Richard A. Geiger and Brygida Rudzka-Ostyn (eds.), 531–565. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Smith, Michael B. 1995. Semantic motivation vs. arbitrariness in grammar: Toward a more general account of the DAT/ACC contrast with two-way prepositions. In *Insights in Germanic Linguistics: Methodology and Transition,* Irmengard Rauch and Gerald F. Carr (eds.), 293–323. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.

Talmy, Leonard 1978. Figure and ground in complex sentences. In *Universals of Human Language. Vol. 4: Syntax,* Joseph H. Greenberg, Charles A. Ferguson, and Edith A. Moravcsik (eds.), 625–649. Stanford, California: Stanford University Press.

Talmy, Leonard 1985. Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In *Language Typology and Syntactic Description. Vol. 3: Grammatical Categories and the Lexicon,* Timothy Shopen (ed.), 57–149. New York: Cambridge University Press.

Talmy, Leonard 1991. Path to realization: A typology of event conflation. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 17: 480–519.

Taylor, John R. 2008. Some pedagogical implications of cognitive linguistics. In *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Sabine De Knop, Teun De Rycker (eds.), 37–66. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Fordította Horváth Péter

Tolcsvai Nagy Gábor

A funkcionális kognitív nyelvészeti program az anyanyelvi és második nyelvi oktatásban

1. Bevezetés

A tudományos kutatás kérdező és visszakérdező, kijelentő és cáfoló, érvelő és vitatkozó. Viszonylagos igazságokat állít, a kérdezés látókörébe állítva a válaszok időbeli korlátait, a megismerés véges jellegét.

A közoktatás kijelentő, állító, normatív. Nem vitatkozó, hanem állandónak, „öröknek" értelmezett igazságokat közöl, a megismerés abszolút jellegét bennfoglalva.

A tudomány tud saját perspektiváltságáról, arról, hogy egy jelenségkör vizsgálatát a kutató mindig valamilyen antropológiailag, kulturálisan meghatározott nézőpontból képes elvégezni. A közoktatás abszolutizálja a megismerő ember nézőpontját: itt a megismerő ember korlát nélkül, tehát teljes rálátással, és egyúttal a tárgytól való teljes függetlenséggel képes megismerésének tárgyát leírni. Legalábbis modell szerint.

A tudomány tagolt, hierarchikus absztrakciós szintekkel és fogalomrendszerekkel dolgozik, a meghatározások részletes kifejtésekkel, leírásokkal társulnak. A közoktatás mérsékelten hierarchizált fogalomrendszert mutat be, a meghatározások egyszerűek, központiak, kevés kifejtéssel és leírással.

A két emberi tevékenységterület fenti rövid jellemzése meglehetős szembenállást mutat. Feloldható-e ez a szétkülönbözés, és ha igen, miképpen, milyen mértékben? Kivált fontos kérdés ez a nyelv és az anyanyelvi oktatás ügyében. A következő szempontok megkerülhetetlenek:

- a nyelv az ember legsajátabb tudásának, tulajdonának egyike,
- a nyelv nem tárgyiasítható úgy a megismerésben, mint például a fizikai tárgyak,
- a nyelv történeti jelenség, időben változik,
- egy nyelv közösségi és egyéni változatokban működik,
- nyelv és kultúra szorosan összefügg,
- nyelv és megismerés szorosan összefügg (de nem azonosak).

A nyelvtudomány és az anyanyelvi oktatás viszonyában még további tényezők játszanak kiemelt szerepet, amelyeket röviden a következőképpen lehet megnevezni:

- az anyanyelvi tudás gyakorlati tudás, tehát a beszélő alkalmazni tudja e tudását, de elvont fogalmi rendszerben nem tud vagy csak részlegesen tud számot adni róla,
- az anyanyelvi tudás elsajátítása nem fejeződik be kisgyermekkorban az alapvető nyelvtan megtanulásával, az folytatódik a szocializáció során magasabb

szerveződésű nyelvi egységek (például szövegtípusok) és a helyzethez illő nyelvi viselkedés változatainak megtanulásával és alakításával,
- az anyanyelvi beszélő nyelvről való tudása tapasztalatai alapján alakul, történeti meghatározottságának megfelelően, a tapasztalatok pedig elvárásokként érvényesülnek a nyelvi interakciókban,
- a nyelvtani fogalmak elvontsági szintjét tudatosan feldolgozó, arról beszámolni tudó képesség csak 10-12 éves korban kezd valóban kialakulni és mentálisan funkcionálni.

Alapvető kérdés tehát a tudományos kutatás és a közoktatás viszonyában:

- hogyan lehet a legfrissebb és megbízható kutatási eredményeket alkalmazni a közoktatásban,
- hogyan lehet a tárgyiasított, tehát a tanulók közvetlen tapasztalatától eltávolított tudományos nyelvtani ismereteket összekapcsolni a tanulók tapasztalataival.

Az alábbiakban az utóbbi két kérdésre kívánok rövid választ adni, a megelőző kérdésirányok figyelembe vételével. Elsőként a meghatározó 20. századi nyelvelméleti irányzatokat, a strukturalizmust, a generatív grammatikát és a funkcionális nyelvészetet veszem sorra, kitérve közoktatásbeli pedagógiai vonatkozásaikra. Ezután a kognitív nyelvészet és a kognitív szemantika alapelveit vázolom. Harmadjára a kognitív szemantika iskolai oktathatóságát és jelentőségét vázolom példákkal. Negyedikként egy olyan tankönyvprogramot mutatok be röviden, amely a funkcionális nyelvészeten alapul, és a beszélői nézőpontot, a nyelvi kifejezések jellemző nyelvi környezetét és a jelentést fontosnak tekinti a nyelvleírásban és az anyanyelv-oktatásban is. Ezáltal feldolgozhatóbbá válik a nyelvtan a diákok számára, mert a tudományos leírás és a gyakorlati tudás, a tapasztalat közötti szakadék szűkül vagy megszűnik. Nem tekintem át az elmúlt évtizedekben megjelentetett magyarországi vagy határon túli magyar anyanyelvi nyelvtankönyveket. Ez nyilvánvalóan meghaladja a jelen tanulmány lehetőségeit, de a részletes vizsgálat – amelynek csak a töredéke zajlott le – elengedhetetlen éppúgy, mint a hiányzó tankönyvbírálatok írása.

Az anyanyelvi oktatás fő célja az anyanyelv grammatikájának, szemantikájának, stílusának, szövegtanának a reflexív, kultúrába ágyazott tanítása, valamint a második és további nyelvek gyakorlati és rendszerszerű tanítása annak érdekében, hogy a szocializáció során a társadalom résztvevő, munkaképes, innovatív és kulturált tagjai legyenek. Ennek érdekében az anyanyelvoktatásban és nevelésben, valamint a második és további nyelvek oktatásában a legkorszerűbb és legcélravezetőbb nyelvészeti kutatási eredményeket kell áttekinteni és igénybe venni. A második nyelv tanítása nem történhet az anyanyelv-pedagógia módszerével, akár kisebbségi gyerekek többségi államnyelvi oktatásáról, akár klasszikus értelemben vett idegennyelv-tanításról van szó.

2. A nyelvtudomány kínálata a közoktatás számára

A nyelvtudomány az elmúlt bő évszázadban az előzőekben megfogalmazott kérdésekre több, egymástól jelentősen eltérő választ kínált a közoktatás, az anyanyelvi oktatás és nevelés számára.

A strukturalizmus Saussure elmélete alapján közismerten a közösségi tudásként és elvont rendszerként értelmezett grammatikát állította a nyelvtudományi leírás középpontjába: először a fonológiai és morfológia rendszerek, valamint a szókészlet, később a mondattani szerkezetek adták a nyelv lényegét (Saussure 1922). Ebben nyelvmodellben az egyéni beszélő készen kapta a nyelvi tudást az elvont nyelvi rendszeren keresztül, amelyet a közösség tart fenn. Az egyéni nyelvi megnyilvánulások, maga a beszéd (általában mint szöveg, de főképp mint spontán beszéd) esetleges, gyakran hibás, az elvont rendszernek csak részben megfelelő életmegnyilvánulásként említődött. Az anyanyelvi oktatásban a strukturalizmus a zárt és végleges (vagy történeti idő nélküli) leírást, a leírás részeként elvont nyelvi szerkezeteket és azok különböző paradigmarendszerét mutatta be. A strukturalizmus alulról fölfele építkező modell, amely az építőkockaelvet a leírásban éppúgy alkalmazza, mint ahogy azt feltételezi a tényleges beszédben is: eszerint a beszélő kisebb elemekből nagyobbakat hoz létre, egészen a mondatig, amelyet üres szintaktikai szerkezeti helyek kitöltésével alkot meg. A strukturalizmus értékmentes leírásra törekedett, de idealizációs elveivel erősítette a sztenderdközpontúság és a hozzá kapcsolódó retorika előíró jellegét, az iskolai oktatásban is

A generatív grammatika Chomsky kidolgozásában az egyéni nyelvi tudásra helyezte a hangsúlyt, amely annyiban közös(ségi), hogy az elmében a születéskor genetikailag kódolt („behuzalozott") nyelvi tudás elvont, logikai természetű egyetemes nyelvtan, minden újszülött elméjében azonos módon, tértől, időtől, kultúrától függetlenül (Chomsky 1965). Az egyetemes nyelvtan (univerzális grammatika) az alapja a nyelvelsajátításnak, amely parametrizációs folyamat, az egyetemes nyelvtan hozzáillesztése a környezet nyelvéhez (az anyanyelvhez). A generatív elmélet szerint a nyelvelsajátítás kisgyermekkorban befejeződik, ettől kezdve minden anyanyelvi beszélő azonos mértékben van birtokában anyanyelvi tudásának. A generatív nyelvelmélet a magában álló (autonóm, funkcionális értelmezésben dekontextualizált) mondat rendszerének leírására törekszik. Ezzel a szintaktikailag jól formált mondat létrehozására és megértésére való egyetemes, idealizált képesség modellálását kívánja elvégezni, más tényezőktől függetlenül. A generatív grammatika elveiből következve elhárít minden értékelvet a leírásban, az algoritmikus alapú nyelvi szabályok függetlenek a kultúrák történetiségétől. Az anyanyelvi oktatásban a mondattani szerkezetek tudományosan fölismert és elismert egyetemes elveinek a diák általi fölismertetésére helyezi a fő hangsúlyt. Az anyanyelvi oktatásnak ezért itt nem tényezője a nyelv társadalmi, területi és történeti variabilitása, továbbá nem vagy alig tényezője a nyelvi szocializáció későbbi számos jelensége (például a korábbi életszakaszokban ismeretlen beszédhelyzetek és szövegtípusok sora).

A strukturalizmuson alapuló anyanyelvi oktatás a nyelvi rendszer részrendszereinek, a paradigmáknak és a paradigmatagok építőkockaelv szerinti összeillesztési szabályainak a megtanulását tekinti fő céljának. A generatív grammatikán alapuló anyanyelvi oktatás a mondat formális szerkezetének, e szerkezet alapelemeinek (közvetlen összetevőinek és az összetevők mozgatási elveinek), valamint változatainak a fölismertetésére törekszik. A két

említett nagy és szerteágazó nyelvelmélet megkerülhetetlen eredményekkel gazdagította a nyelvről és egyes nyelvekről való nyelvtudományi ismereteket. Korlátaik közé tartozott azonban, hogy a közoktatásban, az anyanyelvi oktatásban és nevelésben nem értek el a tudományoshoz mérhető áttörést. Ennek egyik oka a tudományos rendszerezés tárgyiasító és elvonatkoztató jellege és a tanuló korosztályok nyelvről való gyakorlati, tapasztalati jellegű tudása közötti szakadéknak inkább növekvő, mint csökkenő volta, máig is.

Az elmúlt évszázadban a strukturalizmus és a generatív grammatika részben egymásra épülő irányzata mellett más nyelvtudományi irányzatok is megjelentek. Ezeket az irányzatokat együttesen funkcionális nyelvészetként lehet számon tartani. A nyelv funkcionálását is szem előtt tartó szemléletmód négy fő területen bizonyosan jelentkezett a nyelvelméletben és a nyelvleírásban (l. például Halliday 1994, 1996, Givón 1993, 2001):

- a nyelvi egységeknek és szerkezeteknek (például morfémáknak, szófajoknak, illetve morféma- és mondatszerkezeteknek) nem csupán az általánosított és idealizált, jelentés nélkül vett struktúrája lett a leírás tárgya, hanem funkcionális jellemzőik is: különböző mondattani vagy szövegtani környezetben milyen tartalmi, kommunikációs szerepeket képesek betölteni, ezzel együtt a jelentés fokozatosan a legfőbb funkcióként értelmeződik,
- az önmagában vett nyelvi szerkezetek (például szavak, szószerkezetek, mondatok) jellegzetes nyelvi, szövegbeli, beszédhelyzetbeli és közösségi tényezői is a nyelvleírás szempontjaivá lettek, részben külön nyelvtudományi ágakban (például a szociolingvisztikában, a szövegtanban, a pragmatikában), majd ezek egységes elméleti és módszertani keretekben jelentkeztek,
- az irodalmi klasszikusoktól válogatott, majd a nyelvész kutatók által gyártott példák helyébe fokozatosan az élőnyelvi és korpuszokból származó valós példák léptek és lépnek, egyre kiterjedtebb gyakorisági, szociolingvisztikai és regiszterbeli, szövegtipológiai adatokkal,
- a nyelvspecifikus és ennek előzményeként kultúraspecifikus tényezők éppoly fontosak a nyelvleírásban, mint az egyetemesek.

A modern értelemben vett funkcionális nyelvtudomány a Prágai Nyelvészkör munkásságában körvonalazódott először szilárd elméleti és módszertani keretben (l. Garvin 1964). A prágaiak a Saussure-féle strukturalizmust alakították át, főképp a nagyobb nyelvi szerkezetek és a jellegzetes használati módok első rendszeres funkcióvizsgálatával (például az aktuális mondattagolás vagy a stílustípusok vizsgálatával). A szociolingvisztika főképp az 1960-as években fejlődött ki több iskolában, így Labov, illetve Hymes és Gumperz munkásságában, Halliday kutatásaiban (Labov 1972, Hymes 1974 Gumperz 1982, Gumperz ed. 1982, Halliday 1978). A szövegtan szintén a hatvanas évektől jelentkezett, sokak tevékenységében (l. Halliday – Hasan 1976, van Dijk 1980, van Dijk ed. 1985). A pragmatika az autonóm szintaxis hiányosságaira elsőként formális nyelvészeti válaszként formálódott (vö. Levinson 1983), majd a funkcionális rendszerek részét is képezte (Mey 2001, Verschueren 1999). A funkcionális nyelvtudományi kutatások első szintézisét, azaz első komplex nyelvleírási modelljét Halliday dolgozta ki (1978, 1994, Halliday – Matthiessen 1999), őt követték mások, például Givón (1989, 1993, 2001).

A funkcionális nyelvészet legfőbb általános jellemzői ma a következők:

- a mindenkori beszélő és hallgató nézőpontjából írja le a nyelvet,
- az egyes nyelvi szerkezeteket mindenkori jellegzetes nyelvi környezetükben írja le,
- a jelentésnek alapvető szerepe van a nyelvi szerkezetek kialakulásában és használatában.

A magyarországi anyanyelvi oktatásban alapvetően a strukturalista szemléletmód (annak korai változata) érvényesült az 1960-as évektől (a tankönyvek, a kötelező tanmenetek, az éppen érvényes nemzeti alaptanterv vagy kerettanterv révén). Ez a szemlélet módosult az évtizedek során, elsősorban a kommunikációelméleti és a retorikai tényezők bevonásával. A kommunikációelmélet a szövegtan alkalmazásával érvényesül a tankönyvekben: a beszédhelyzet külső szemléletű, objektivista látásmóddal való leírása a szöveg mondatainak grammatikai jellegű (vagy annak vélt) összekapcsolódásával párosulva ad ki egy általános kommunikációs modellt, alapvetően Jakobson strukturalista elméletének megfelelően. Erre épül rá a retorika, amely elsősorban a meggyőzés, kisebb részben a sikeres kommunikáció előíró rendszerét az építőkocka elv alapján ráhelyezi a mondatgrammatikai alapú (idejétmúlt) szövegfelfogásra. S miközben a nyelvtan leíró, aközben a retorika előíró, mindkettő természete szerint helyesen. Itt tehát nagy feszültségeket lehet érzékelni: az anyanyelvi oktatás központi intézményes szellemi forrásból lényegében strukturalista (és pozitivista) normatív rendszert mutat be a magyar anyanyelvű iskolásoknak, miközben mindezt – akár jóindulatból is – funkcionális nyelvleírásként ismeri és ismerteti. Emellett az elmúlt két évtizedben megjelent a magyarországi anyanyelvoktatásban egyes tankönyvcsaládokban a generatív szemlélet is, a fent összefoglalt jellemzőkkel.

Vajon a fenti értelemben vett funkcionális nyelvészet kínál-e kiutat vagy legalább jobb megoldást? Az alábbiakban a funkcionális nyelvészetnek csak egyetlen, bár önmagában is igen kiterjedt tartományát, az ezredforduló utáni kognitív szemantikát vizsgálom a fölvetett kérdések szempontjából. Ehhez azonban szükséges a kognitív nyelvészet általános megalapozása is.

A jelentéstan általában és annak kognitív változata az anyanyelvoktatásban sajnálatos módon újdonságnak számít. A jelentés lényegében nem tárgya a közoktatásnak, valójában tisztázatlan okok miatt. A jelentés kétségkívül nem úgy „testes", ahogy a megvalósuló nyelvtani szerkezetek, szavak azok. Mégis, a használt nyelvi kifejezések jelentésével a használók, így a különböző gyermekkorosztályok is tisztában vannak. E gyakorlati tudás korosztályi szintnek megfelelően megismertethető a tanulókkal reflexívebb fogalmi keretben. S mivel az emberi beszéd legfőbb célja tartalmak hozzáférhetővé tétele mások számára, mások figyelmének valamilyen közös figyelmi középpontra irányítása, mások mentális állapotának a megváltoztatása, és erről a kisgyermeknek is vannak tapasztalatai, a jelentés témakörében lehetséges a tudományos elvontság és a tapasztalat közötti szakadék kisebbítése vagy áthidalása az iskolai oktatásban.

3. A kognitív nyelvészet és a kognitív szemantika

A kognitív nyelvészet legfontosabb belátása szerint a nyelv összefügg az emberi megismerés jellegével. A megismerési módok (például az előtér – háttér megoszlás, az absztrakció és a prototípuselvű kategorizáció, a sémákba rendezés, a fogalmi integráció különböző változatai) kimutathatók a nyelvi kifejezések szemantikai szerkezetében, méghozzá a kisebb és nagyobb struktúrákban egyaránt. A nyelvi struktúrákat a morfémaszerkezetektől a mondatszerkezetekig a fogalmi alapú megismerés révén létrejött szemantikai szerkezetek irányítják. Ebből a nézőpontból kiindulva igen határozott elméleti és módszertani keretet alakítottak ki a kognitív nyelvészet teoretikusai (vö. Langacker 1987, Lakoff 1987, Tomesello ed. 1998, Janssen – Redeker eds. 1999, Barlow – Kemmer eds. 2000, Geeraerts – Cuyckens eds. 2007). Ez a keret nem abszolút tételek rendszere, amelyből minden empirikus tény levezethető lenne, hanem elmélet és empíria (tényleges nyelvhasználati adatok) kölcsönhatásán alapul. A kognitív nyelvészet legfontosabb elméleti tézisei a következők.

A megismerő ember nem különül el a megismerendő világtól, hiszen e megismerendő világ része, és azért olyan, amilyen mert már eleve ennek a világnak a részeként (a világhoz, a környezethez kölcsönösen viszonyulva) alakul olyanná, amilyen. A megismerés és a nyelv kapcsolatában többek között a következő tényezők játszanak fontos szerepet (vö. Langacker 1987, 1991, 2008, Lakoff 1987): a) a környezethez igazodás egyúttal a fogalmi és szemantikai szerkezetek kialakításának tapasztalati alapját adja; b) a strukturált nyelvi tudás a nyelvelsajátítás eredménye, az elsajátított struktúra nem kész, zárt rendszer; c) a nyelv bár egyetemes jellegű, ezzel együtt valamely kultúra alkotója, és az adott kultúrában konvencionálódik, hagyományozódik tovább. A megismerés részeként a nyelvelsajátítást és a beszédet, a megértést több kognitív képesség teszi lehetővé, így az alkalmazkodóképesség (például a perspektiválásban, a mindenkori beszélő nézőpontjának megértésében) és az absztrakció, a sematizáció, a kategorizáció képessége (a jelentésszerkezetek létrehozásában),

A nyelvhasználatban a valószínűség elve érvényesül (és nem a megjósolható szabályszerűség), amely összefügg a mentális begyakorlottsággal és a közösségi gyakorisággal, a kategorizáció a posteriori jellegű. Az összetett nyelvi szerkezetekre jellemző az emergencia: egy nyelvi struktúra teljes szerkezetét és szerkezet funkcióit nem lehet mindig közvetlenül levezetni az elemek magukban vett jellemzőiből. A funkcionális nyelvészet szerint a nyelvi szerkezetek nyíltak, nincsen mögöttes szerkezetük.

Mindezek okán a nyelv rendszerét a nyelv használata alapján lehet leírni (Langacker 1999: 15–16). A nyelvi kifejezések (például a morfémák, szóalakok, tagmondatok) mindig más nyelvi egységek közegében fordulnak elő, méghozzá általában jellegzetes együttállásokban. Az anyanyelvi beszélő az egyes nyelvi kifejezéseket így, jellegzetes környezetükben ismeri, mert minden nyelvi kifejezés valamilyen nyelvi interakció részeként valósul meg. A nyelv leírásában ezeket a közegeket és együttállásokat is be kell mutatni, s nem csupán szerkezeti, hanem funkcionális szempontból is. A magukban szemlélt nyelvi kifejezéstípusok dekontextualizálása metaszintű beavatkozás eredménye, amely a tudományos tárgyiasításban kétségkívül szükséges, de egyedül kevés, mert a tudományos leírás és a gyakorlati tudás közötti szakadékot növeli, nincs összhangban a beszélő (így a tanuló) tapasztalatával. Ezért fontos megállapítás, hogy a nyelvi produkció (beszéd, írás) és a megértés így integrált része a nyelvi rendszernek.

A nyelvi szerkezeteket a konceptualizáció, és annak nyomán a jelentés szervezi. A beszélő és a hallgató a nyelvi kifejezésekkel, grammatikai szerkezetekkel, szövegekkel konceptuális tartalmakat konstruál. A nyelv nem tükrözi a valóságot, hanem mentálisan megkonstruálja a valóság egy részletét leképezési viszonyokban. A nyelv nem eszköze, hanem közege a megismerésnek és a kommunikációnak. A konstruálás, azaz a feldolgozó (elemző) megértés egy esemény, egy jelenet fogalmi megalkotása valamilyen módon, több lehetséges módozat közül (Langacker 2008: 55, Talmy 2000, Verhagen 2007). A konstruálás minden nyelvi kifejezés jellemzője, s a nyelvek a reprezentált szituációk, azok résztvevői, jellemzői és viszonyai kategorizációjának különböző módozatait nyújtják. A konstruálás tényezője a kategorizáció, a figyelem irányulása (például a fogalmi perspektiváltságban) és a fogalmi szerkezet szerveződése. Mivel a nyelvi szerkezetek jelentése fogalmi természetű, és az emberi megismeréshez kötődik, az elvonatkoztatás révén kialakuló sematikusság alapvető tényező. Valamely tartalom nyelvi kifejezésében főképp a beszélő (a konceptualizáló) szándékán múlik, hogy az adott tartalmat milyen fokú sematikus, azaz milyen elvontsági fokú fogalmi szerkezetekből konstruálja meg. A szemantikai séma (típus) és a megvalósulás (instanciáció) egymáshoz való viszonya fokozat kérdése. Például egy főnév, kivált egy jelzős főnév mindig részletezőbb szemantikailag, mint egy névmás. Egy fölérendelt kategóriát megnevező főnév mindig sematikus egy alárendelt, példányt (instanciát) megnevező főnévvel szemben. Egy sémának (kategóriának) ezért különböző részletességű szemantikai kidolgozásai és kiterjesztései lehetségesek.

Hasonlóképpen a nyelvi séma nyelvi kifejezések elvont szerkezete, fonológiai, szemantikai és morfoszintaktikai szempontból egyaránt. A sémák mintaként szolgálnak a legkülönbözőbb nyelvi szinteken: különböző egyedi nyelvi kifejezéseket ezek alapján, ezekhez képest lehet létrehozni. A sémák kontextusérzékeny valószínűséggel valósulnak meg, vagyis az egyes sémák előfordulása különböző kontextusokban a kontextusoktól függően valószínűsíthető. A nyelvi kifejezések helyességét nem a szabályszerűséggel (a szabályoknak való megfeleléssel) lehet jellemezni, hanem az adekvátsággal, amelyet a beszélői szándék és a hallgatói elvárás valós nyelvi interakcióban határoz meg.

4. A jelentéstan helye az anyanyelv-oktatásban

A jelentéstan iskolai tanításának két fő feltétele van (az általános tényezők mellett). Az egyik feltétel a jelentéstan állandó, folyamatos bevonása az anyanyelvi tananyagba: a szemantikai alapozásnak és részletezésnek a teljes nyolc évnyi tananyagban érvényesülnie kell. A magyar anyanyelvi oktatásnak is egyik alaptétele a jel kétpólusú szerkezetét állítja: eszerint a nyelvi jel egy fonológiai oldal („hangalak") és egy szemantikai oldal („jelentés") szimbolikus kapcsolata. Ehhez képest a tankönyvek a szemantikai oldalt hanyagolják, helyette a nyelvi egységek formai szerkezetét teszik majdnem kizárólag a tananyag középponti részévé. A jelentés tárgyalása akkor lesz hatékony, ha a nyolc évnyi tananyagban a nyelvi jelentés egyes aspektusai egymásra épülve, különböző meghatározott irányokban (szemantikai jelenségkörökben) bővülő és absztrahálódó kifejtéseket, leírásokat kapnak. A jelentés jelenségeit nem egyszer kell megtanítani, egyetlen definícióval, és arra mindig visszatérni, hanem először egyszerű példákon a nyelvi gyakorlatban, magukban lehet például

a szójelentést vagy a poliszémiát bemutatni, majd a kisebb összefüggések felé haladni, és így elvezetni a diákokat az elvontabb fogalmakhoz, a tágabb összefüggésekhez.

A másik feltétel szintén nem túl bonyolult. A jelentés tanításában, miképp általában az anyanyelvi oktatásban, abból kell kiindulni, ami a diák fejében van. Vagyis a diák korosztály szerinti gyakorlati nyelvi tudására érdemes építeni, azt felismertetni, alakjában és funkcióiban. Ez azért lényeges, mert a gyerek gyorsan felfogja, hogy a nyelvi gyakorlathoz, a nyelvhasználathoz közvetlen köze van, azt ő maga és társai hozzák létre. Érvényes ez a jelentésre is és annak minden részletére. A felismert használatból könnyebben lehet levezetni elvont kategóriákat és összefüggéseket, mint fordítva. Kilenc–tíz éves gyermekeknek a főnév, az ige és a mondat kategóriája is túlságosan elvont. Azt viszont könnyebben megértik, hogy dolgok, például fizikai tárgyak vesznek körbe bennünket, amelyeket például látunk, kézbe veszünk, és amelyeket megnevezünk, általában főnevekkel. Éppígy könnyebb kiindulni például az emberi testrészek metaforikus kiterjesztéséből, mint a metafora elvont meghatározásából, mert a metaforikus leképezések (egyúttal szemantikai kiterjesztések) tapasztalaton alapulnak, a tapasztalat adja motivációs alapjukat (például *az aszta lába, a bögre füle, szőlőszem*).

A gyermek legközvetlenebb tapasztalata a nyelvi jelek két pólusával, a fonológiai és szemantikai pólussal kapcsolatos. A hangzásról közvetlen fizikai tapasztalata van minden beszélőnek, a jelentésről pedig közvetlen mentális tapasztalata: érzékeli, hogy egy nyelvi szerkezet ugyanazt jelenti saját maga számára, mint beszélőtársának, és főképp ez okból sikeres a kommunikációja, hiszen beszélőtársának a figyelmét sikeresen irányítja arra, amire saját figyelme is irányul. A morfológiai és szintaktikai szerkezetek jóval elvontabbak, ezért azokat csak meghatározott kortól lehet felismertetni és elvontságában tanítani. Így van ez akkor is, ha a morfológiai és szintaktikai szerkezeteket tárgyiasítani lehet a leírásban képletekkel, vagyis úgy be lehet ezeket mutatni, mintha létező fizikai tárgyak lennénk.

A fentebb röviden összefoglaltakból semmilyen módon nem következik az, hogy a nyelvi jelentés jelenségkörét bárki is kiiktassa a közoktatás anyanyelvi tartományából. Éppen ellenkezőleg. A jelentés – bármily elvontnak tűnik is – tanítható a korai években is, sőt, tanítandó is. A funkcionális nyelvészet hangsúlyozza a szemantikai motiváció, a funkció motivációja kiemelkedő szerepét a nyelvi teljesítményben, így szükségképp az anyanyelvi oktatásban is. Szintén kiemelkedő a fontossága a tapasztalatnak, vagyis a korosztályi szintű gyakorlati jellegű nyelvi ismereteknek; ezekre a tapasztalatokra alapozva lehet az elvont felé haladni, a prototipikusból kiindulva. Néhány egyszerű példán érdemes bemutatni a szemantikai leírás eredményeit és közoktatásbeli lehetőségeit.

A főnév kategória-meghatározása vagy körülírása a kognitív szemantikában a megismerés felől történik. Ennek megfelelően a dolgokat jellegzetesen főnév jelöli. A megismerő és beszélő embert dolgok (dologként megértett entitások) özöne veszi körül, és rengeteg dologról képes beszélni. A sok dolog igen sokféle lehet. A nagy változatosságot a dolgok megnevezése tartja egy kategóriában: a különféle dolgokat egyaránt főnév jelöli. Főnév például a *kő*, az *asztal*, az *arany*, a *víz*, a *szeretet*, a *futás*. Mindegyik felsorolt főnév dolgot nevez meg, jóllehet ezek a dolgok nagyon különbözőek. A különböző dolgok a megismerésben, a kategorizációban kerülnek egy kategóriába, a fogalmi konstruálás révén. A prototipikus dolog a fizikai tárgy. Az embert körülvevő természeti és ember alkotta fizikai tárgyak időben viszonylagos állandóságot mutatnak (nem változik az alakjuk, a méretük, a színük, az anyaguk), a megismerésben nem vagy alig játszik szerepet az

időbeliség. A tárgyak emellett térben körülhatároltak, kiterjedésük fölismerhető, ezáltal elkülönülnek más tárgyaktól. A fizikai tárgyak a legközvetlenebbül tapasztalható dolgok, amelyek megismeréséből jön létre a DOLOG fogalma, sematikus fogalmi szerkezete. A fizikai tárgyak fogalmi sémája további fogalmi és szemantikai kiterjesztéseken megy keresztül a megismerés során. Így alkalmazza az emberi megismerés a dolog fogalmának sémáját a különböző anyagi természetű anyagokra (ebben az értelemben főnév a körülhatárolatlan és részeiben fölismerhető anyagot jelölő *homok* vagy a körülhatárolatlan és részeiben fölismerhetetlen anyagot jelölő *víz*), nem időben feldolgozott folyamatokra (például *futás*), dologszerűen nem tapasztalható jelenségekre (például az érzelmekre: *szeretet*).

Az iskoláskorú gyermekeknek már bőséges tapasztalataik vannak a dolgok különböző fajtáiról, egyáltalán a dolgokról. Amennyiben az anyanyelvoktatás során a főnév kategóriájával először nem elvont definíció, alaki jellemzők és paradigmatáblázatok formájában találkoznak, hanem elsődleges funkcióival, a jelzett szakadék tudományos leírás és gyakorlati tudás között áthidalható. A korosztályi ismeretszintnek megfelelően lehet tárgyalni a dolgok sokféleségét, elsőként a környezeti fizikai tárgyakat (mind a természeti, mind az ember alkotta tárgyakat) azok jellemzőivel, rámutatva alaki és anyagi állandóságukra és körülhatároltságukra (például a kövek, a fák, a házak, a bútorok, a használati tárgyak tapasztalata alapján). Majd folytatni lehet az anyagok jellegzetességeivel, a víz, a homok, a sóder, a föld példájával, vagy a sok hasonló egyedből álló nagyobb egységekkel (ilyen a borsó, a búza vagy a morzsolt kukorica, más szempontból a sok ember – tömeg vagy a fák – erdő összefüggés). Ekképp építkezve az iskolai nyelvtantanításban, fokozatosan és eleinte észrevétlenül kialakulóban lesz egy bővülő és egyre jobban absztrahálódó jelentéstan, másrészt ezzel párhuzamosan számos nyelvtani kategória megalapozása és részben kidolgozása megtörténik. A megfelelő oktatási helyzetben összegzésként meg lehet állapítani, hogy a sok szó, amely dolgot jelöl, mind főnév, jellegzetes további tulajdonságokkal. Dologból lehet egy vagy több, ezért a főnév lehet egyes vagy többes számú. Egy dolgot lehet a beszélgetés során azonosítani, ekkor határozott lesz, máskor nem lehet pontosan azonosítani, ekkor határozatlan lesz. A dolgokat, elsőként a fizikai tárgyakat a beszélők térben helyezik el, ezért a főnevek határozóragokat kapnak, amelyek elsődlegesen térviszonyt fejeznek ki. Számos további főnévi grammatikai jellemző bevezethető így, szemantikai alapon, funkcióiból kiindulva.

Hasonló módon lehet fokozatosan bevezetni az ige kategóriáját (az ige folyamatot jelöl időben, két sematikus résztvevő, figura egymáshoz való viszonyában, például *fut valaki valahová*), valamint a mondat kategóriáját (az egyszerű mondat sematikusan egy jelenetet képez le, amelyben jellegzetesen két résztvevő, két dolog valamilyen időbeli viszonyba kerül egymással).

Ezekkel az egyszerre tudományos (tudományosan autentikus) és pedagógiailag indokolható eljárásokkal nem pusztán a nyelv szemantikai, funkcionáló jellege bontakozik ki a tanulók előtt, hanem fokozatosan kiépül a grammatika rendszere is. A funkciók felől közelítve az elvontabb nyelvtani rendszernek így jobban megmarad a kapcsolata a gyakorlati tudással, a diákok anyanyelvi tapasztalataival.

Egy lépéssel tovább menve, hasonló módszerekkel lehet fokozatosan meghatározhatóvá tenni a poliszémiát (például a *fej* főnév egyes jelentésein: testrész, elme, ember, vezető, növény értékes termő része, használati tárgy elülső funkcionáló része). Ezzel összefüggésben lehet a tanulókat rávezetni a metafora és a metonímia szemantikai

szerkezetének feldolgozott ismeretére. Az orientációs metaforák térirányultsága (*feldobódik* 'jókedvű lesz' – *lelombozódik* 'rosszkedvű lesz', *előre halad – hátramozdító*) vagy az ontológiai metaforák tartály sémája (*fejben tart, fejből tudja, kiesik a fejéből, szívébe zár, szíve csücske*) mind egyszerű közvetlen tapasztalatokon alapul, amelyek egyszerű magyarázattal is érthetővé tehetők általános, elvont szinten már a felső tagozatosok számára is. És nem lehetetlen, legalább a középiskolában, a nyelv perspektiváltságára rámutatni, szintén tapasztalati alapú példákkal. Így a középiskolás korosztály számára is feldolgozható, hogy ugyanazt a személyt egy családon belül többféle nézőpontból többféleképpen szokás megnevezni: *anya, lányom*, másutt ugyanezt a személyt szintén többféleképpen jelölik főnévvel: *a doktornő, a beteg, a főnököm, X munkatársa, az ügyfél*. A társadalmi szerepek, illetve általában a dolgok funkcionális szemantikai perspektiváltsága fontos része a nyelvnek. Az erről való tudás a szocializáció során alakul ki és gyarapodik, tudatosítása pedig az anyanyelvi oktatás része kell hogy legyen. A térleképezések ismeretében az igék perspektiváló jelentésének nagy szerepe van: *jön – megy, hoz – visz*. E nyelvi, szemantikai jellemzők megkerülhetetlenek a beszédhelyzetek ismeretében, a beszédhelyzetnek megfelelő viselkedésben, a társadalmi szerepek sikeres betöltésében és a másokkal való együttműködés megfelelő megvalósításában, valamint a beleérzés kialakításában.

Mindenek az anyanyelvi tanítása elsősorban olyan példákkal lehetséges, amelyek a tanulók saját nyelvhasználatában is ismeretesek, lehetőleg gyakoriak. Mindegyik esetben a tanulók világról való, tapasztalataikon alapuló ismereteik és a nyelvi kifejezések jelentése közötti megfelelések adhatják a tanítás, azaz az elvont definitív kategorizálás alapját. Ezek a megfelelések – mint föntebb olvasható – általában is a nyelvi jelentések kognitív lényegeként határozhatók meg.

5. A metafora iskolai tanítása

A jelentéstan iskolai oktatásának egy kidolgozottabb példáját a metafora jelenségében lehet megadni. A metafora ősidők óta téma a nyelvpedagógiában, jóllehet általában szemantikai alapozás nélkül, főképp retorikai és stilisztikai keretben. A kognitív metaforamagyarázatban a metafora jelentésszerkezete két fogalom közötti motivált konceptuális kapcsolat (l. Lakoff – Johnson 1980, Kövecses 2002, Gibbs ed. 2008). Emellett a kognitív leírás több szempontból is tovább megy. Egyrészt megállapítja, hogy a metafora a mindennapi nyelvhasználatban rendkívül gyakori, tehát nem különleges, nem művészi jelenség. Másrészt egyes metaforikus kifejezések közös fogalmi szerkezetre vezethetők vissza, nem önmagukban állnak a nyelvi rendszerben:

(5) a. felmagasztal
b. feldobódik
c. emelkedik a színvonal
d. magas színvonal
e. csúcs (melléknévként 'a legjobb')
f. felemelkedik (társadalmilag)
g. felkapaszkodik (a ranglétrán)

Az (5)-beli kifejezések legnyilvánvalóbb közös szemantikai jegye a FENT és a FELFELÉ: mindegyik kifejezés jelentésének része a vertikális, azaz függőleges térbeli irányultság. Az irányultságot az igékben elsősorban az igekötők reprezentálják, a melléknevek és a főnevek pedig a magas elhelyezkedést vagy valamilyen magasan elhelyezkedő tárgyat. Ennek a térbeli irányultságnak viszonylag könnyen megadható a metaforikus jelentése: valamennyi kifejezés valamilyen kedvező folyamatra vagy állapotra vonatkozik. Ennek megfelelően az összefüggés elvonatkoztatva is megfogalmazható (a kognitív nyelvészet egyezményes módján kiskapitálissal):

(6) A FENT, A FELFELÉ JÓ.

Az (5) metaforikus kifejezéseiben két fogalom kapcsolódik össze, a FENT és a JÓ. E két fogalom kapcsolata hozza létre a fogalmi metaforát, ennek elvont reprezentációja (6). A FENT térbeli irányultságnak és a JÓ értékfogalomnak van ellentéte. Az (5)-ben felsorolt metaforikus kifejezéseknek megadhatók az ellentéteik is, kiegészítve az első összefüggést a másodikkal:

(7) A LENT, A LEFELÉ ROSSZ.

(8) A FENT, A FELFELÉ JÓ

felmagasztal
feldobódik
emelkedik a színvonal
magas színvonal
csúcs

A LENT, A LEFELÉ ROSSZ

lealacsonyít
lelombozódik
esik, zuhan, süllyed a színvonal
alacsony színvonal
mélypont

A két bemutatott összefüggés (A FENT, A FELFELÉ JÓ; A LENT, A LEFELÉ ROSSZ) természeti és kulturális tapasztalatokra vezethető vissza, például a következő ellentétpárokban megfogalmazva:

(9) a. az egyenes emberi tartás – a meghajlás, letérdelés;
b. a fentről jövő napfény – a földi mély sötétsége;
c. a mennyország – a pokol térbeli elhelyezkedésének elképzelése.

A példák alapján a következők állapíthatók meg: a) a metaforikus kifejezések visszavezethetők elvontabb összefüggésekre, fogalmi metaforákra; b) a fogalmi metaforák két ismeret, két konceptus közötti tapasztalati alapú kapcsolatok.

A fent összefoglalt metaforaértelmezés egyetemi szintű kifejtés, ebben a formában alkalmatlan általános és középiskolai anyanyelvi oktatásra. Az iskolai anyanyelvi oktatásra általában a jelentéstant és azon belül a metafora leírását alkalmassá kell tenni, le kell bontani arra az absztrakciós szintre, amely a 10–18 éves évfolyamok mentális fejlettségi szintjének megfelel. A metafora szemantikai alapú oktatásának egymásra következő szintjei a 10–18 éves évfolyamok számára a következők.

1. Játék. Játék a szavakkal, a megnevezések néhány sajátságának felismerése, egyszerű számbavétel. Például a megnevezésekre vonatkozó kérdésekkel (tárgyaknak vagy azok ábráinak a felmutatásával):

Mi a neve a következő tárgyaknak? (például az asztal lába, a bögre füle)
Van-e más neve ezeknek a tárgyaknak?
Mi a láb, a fül elsősorban?
Miért használunk ilyen neveket, vagyis dolgok neveit más dolgokra?
Továbbá irodalmi példák egyszerű olvasása, megbeszélése, például a Toldiból, a János vitézből.

2. Összefüggések. Az összefüggések első, egyszerű szintjének felismertetése, bemutatása, megbeszélése. Ebben a részben a forrástartományoknak mint fogalmi köröknek a szerepe a fontos (még nem ezekkel a terminusokkal). Például az EMBERI TEST mint fogalmi kör (fölérendelt fogalom) általában fontos forrástartomány, éppígy a test részei is (FEJ, KÉZ, LÁB, SZÍV, SZEM, FÜL): *jó fej, családfő, erős kezű, szívébe zár, szemmel ver*.

3. Tapasztalati és elvont viszonya, motiváltság. Ebben a részben a forrástartomány tapasztalati jellege és a céltartomány (általában) elvont jellege, valamint kettejük fogalmi viszonya a fő téma. Például az *egér* 1. rágcsáló, 2. számítógépes irányítóeszköz jelentéseinek fogalmi összefüggésében az 1. 'élőlény' jelentéshez a gyerekekenek is rendelekezésre áll az ÉLŐLÉNY, ÁLLAT fogalmának sémája, tapasztalati alapon (állatokat látnak, hallanak, megfognak, ismerik testi és viselkedésbeli jellemzőiket). A 2. 'számítógépes irányítóeszköz, mozgatóeszköz' jelentéshez nem kötődik általános séma, azt ki kell alakítani. Ebben segít az *egér* 1. jelentése, amelynek fogalmi tartalmából a KÜLSŐ ALAK, a MOZGÁS képeződik le az eszköz fogalmára. Ez sem egyszerű hasonlóság, hanem tágabb értelemben vett motiváltság. Hasonló leírást lehet bemutatni az EMBERI TEST (RÉSZE) TARTÁLY fogalmi metafora kifejezéseivel: *szíve csücske, szívébe zár, fejben tart, fejből mond*.

4. Összefüggések. Az összefüggések második, kiterjedtebb szintjének felismertetése, a szemantikai kiterjesztések hálózatában. Elsősorban az egy fogalmi metaforához tartozó számos metaforikus kifejezés kapcsolatainak bemutatása a cél. Így tovább kidolgozható a A FENT, A FELFELÉ JÓ; A LENT, A LEFELÉ ROSSZ fogalmi metafora kifejezési rendszere, továbbá a BENTLEVÉS és a RAJTA LEVÉS fogalmainak metaforikus használata az igekötőkben és a határozóragokban, szintén egyszerű példákkal (így *asztalon, utcán, vonaton, repülőn, Budapesten, ünnepélyen*).

5. A forrástartomány és céltartomány leképezési viszonyának komplex tárgyalása (a gimnázium felsőbb évfolyamaiban). Ebben az utolsó részben a metaforikus leképezés

egységes bemutatása a cél, például A MEGÉRTÉS LÁTÁS (*lát*, *átlát*, *belát*, *meglát*, *nézőpont*, *világos*), AZ ELME TARTÁLY (*fejben tart, fejből mond, kiesik a fejéből*), AZ IDŐ TÉR (*hétfőn, januárban, 1956-ban, egy óra alatt*) fogalmi metaforák és kifejezéseik elemzésével. Emellett a metafora szemantikai leírásának stilisztikai és irodalomértelmezési alkalmazása is megtörténik, a fogalmi metafora és a metaforikus kifejezések dinamikus, műveleti és variábilis jellemzőire összpontosítva.

Mindegyik szinten lehet tárgyalni a metaforikus szerkezetek erősen vagy gyengén konvencionalizálódott jellegét, az egyedi és a hétköznapi kifejezések közötti viszonyt, továbbá – ha van rá mód – idegen nyelvi párhuzamos példákat megbeszélni. Felsőbb szinten érdemes a motivációkat és a történeti hátteret bemutatni.

6. A nyelvi rendszer és az anyanyelvi beszélő

Bármilyen anyanyelv-pedagógia vagy nyelvoktatás csakis az anyanyelvi beszélők mint beszélők ismeretében lehetséges. A nyelvi rendszert a beszélők és a nyelvi interakciók viszonyában lehet reálisan leírni, és még inkább róla (a nyelvről) ismereteket tanítani gyakorlati és elméleti szinten egyaránt. Ezért röviden össze kell foglalni e viszony lényegét.

Az anyanyelvi beszélő az anyanyelvjárását (a vernakulárist) sajátítja el első nyelvként, nem az anyanyelvét. Az anyanyelvi beszélő az anyanyelvjárását sajátítja el a legteljesebben, a kamaszkor végére. Az anyanyelvjárás az anyanyelvnek az a változata, amelyet a kisgyermek legszűkebb környezete, elsősorban a családja beszél. A többi nyelvváltozatot az anyanyelvjáráshoz képest tanulja meg (l. Chambers 1995*).

Az anyanyelvi beszélő a második nyelvet (bármilyen második nyelvet, esetünkben a többségi államnyelvet, a szlovákot) az anyanyelvjárásához és tágabban az anyanyelvéhez (esetünkben a magyarhoz) képest ismer meg, nem anyanyelvként.

Az anyanyelvi beszélő a nyelvvel, szorosabban a vernakulárissal együtt kategorizálja a világ dolgait. Egy kultúra az általa fenntartott nyelvvel specifikus módon képezi le kategóriákban és a kategóriák közösségi műveleti formáiban a világot. A kultúraspecifikus nyelvek kisebb-nagyobb mértékben különböznek egymástól, a különböző kategorizációs lehetőségek részben eltérő megvalósítása miatt.

Külön szólni kell a kisebbségi kétnyelvűségi helyzetben élő anyanyelvi beszélők státusáról. A kisebbségi kétnyelvűségi helyzetben élő anyanyelvi beszélők a többségi államnyelvet nem anyanyelvükként, nem vernakulárisukként sajátítják el. A kisebbségi anyanyelvi beszélő az anyanyelvi vernakuláris mellett ismer meg egy másik nyelvet: második nyelvként az államnyelvet. A megismerésnek többféle módja és ezzel együtt többféle színtere van:

- kétnyelvű család (egyik szülő vagy rokonok a többségi államnyelvet beszélik anyanyelvükként),
- környezet (óvodában, szomszédságban, iskolában vannak többségi államnyelvet beszélő gyerekek, felnőttek; televízió, rádió, feliratok),
- többségi államnyelvű vagy kétnyelvű óvoda, iskola

Eredményes nyelvpedagógiát valamely államnyelv mint második nyelv megtanításában a fent jelzett kérdéskörök (az anyanyelvi beszélő jellegzetességei, a nyelv értelmezése) részletes funkcionális kidolgozásával lehet végezni, az alábbi szempontok figyelembe vételével.

Az anyanyelvi, illetve általában a nyelvi tudás a világról való tudás része. A világról való tudásra a következők jellemzők:

- hálózatokban rendeződik el,
- párhuzamosan megosztott műveletekkel hozható létre vagy hívható elő (főképp az alacsonyabb szintű fogalmi szerkezetekben),
- nyitott, bővíthető, alakítható, nem zárt és merev.

Az anyanyelv elsajátítása kognitív képességek (kategorizáció, konstruálás) alapján, mintakövetés révén történik, mindig tényleges beszédhelyzetben, közös figyelemirányítás és közös referencia keretében. Az anyanyelv-elsajátítás nem gépies folyamat, hanem a világ megismerésének részeként aktív, kreatív cselekedetek sora. A nyelv tudás, ezt a tudást meg kell szerezni, a nyelvet meg kell tanulni. A következő fontos jellemzői azonosíthatók a nyelvelsajátításnak (Tomasello 2000, 2003).

- A nyelvi tudás: szimbolikus egységek strukturált tárháza.
- Az egyén által birtokolt nyelvi tudás a használati események során keletkező tapasztalatokból összegződik.
- Az ide vezető folyamatok: begyakorlás (meghatározott kifejezések ismételt használata), absztrakció (a meghatározott kifejezések összetevőinek variációi).
- A gyerekek a felnőttekétől eltérő pszicholingvisztikai egységeket használnak.

A 2. nyelv megtanulásakor a fenti jellemzők csak (vagy leginkább) akkor érvényesülnek maradéktalanul, ha a kisgyermek eleve kétnyelvű családban szocializálódik, eleve kiegyensúlyozott kétnyelvűként. Más esetekben a többségi államnyelv megtanulása további tényezők érvényesülése mellett történhet meg. Minél nagyobb a gyermek, és minél kevésbé kétnyelvű közvetlen (például családi) környezetben nő fel, annál nagyobb mértékben

- van szükség a nyelvi szerkezetek tudatosítására és absztrakciójára, és ezekből a tudatosított és sematizált szerkezetekből lehet kialakítani a gyakorlati tudást begyakorlással
- tekinti a kisebbségi gyermek a többségi államnyelvet idegen nyelvnek

A következő (és további) anyanyelv-elsajátítási és nyelvpedagógiai modellek részletes vizsgálata, alkalmazásának a jelen probléma megoldására és várható eredményességének kutatása és feldolgozása szükséges az államnyelv mint második nyelv tanítási módszertanának kidolgozásában.

A kognitív nyelvészet nyelvpedagógiája, amely a nyelvtant a fent részletezett funkcionális és szemantikai elvek szerint közelíti meg a második vagy idegen nyelv tanításában (vö. de Knop – de Rycker eds. 2008, Salaberry – Comajoan eds. 2012). Külön kiemelendő a conceptual teaching, amely conceptual areas forrás- és célnyelvekben

azonos vagy eltérő módon valósulhat meg, különböző konstruálási módokat felhasználva. A nyelvpedagógia egyik fő célja ennek megfelelően a conceptual fluency, a szorosabban vett grammatikai képességek mellett. A kognitív nyelvészet nyelvpedagógiai elveivel szoros összefüggésben áll Hudson funkcionális nyelvpedagógiája (vö. Hudson 1992).

Megemlítendő az állványzatépítés elmélete (scaffolding; vö. Bruner 2004, Shanker–Taylor 2000). Az állványzatépítés olyan látható vagy hallható asszisztencia, amelynek révén a kultúra idősebb tagja ismeretet ad át egy fiatalabbnak, a szocializációs folyamat valamely társas beállításában. A nyelv elsajátítása összehangolt társas cselekvések kontextusában megy végbe; az állványzatépítés pedig azon tevékenységek átfogó megnevezésévé válik, amelyek révén a gondozók ellenőrzik és beállítják a gyermeknek nyújtott támogatás mértékét a nyelvelsajátításban.

7. Egy funkcionális anyanyelv-oktatási program

Az 1990-es évek végén Kugler Nórával és Lengyel Klárával nyolc osztálynyi (10-18 éves korig tartó) tankönyvsorozatot indítottunk a Korona Kiadónál. A sorozat főképp pénzügyi okokból nem fejeződött be. Az elkészült kötetek (Kugler – Lengyel – Tolcsvai Nagy 1998, Kugler – Tolcsvai Nagy 1999a, Kugler – Tolcsvai Nagy 1998, Kugler – Lengyel 2000, Tolcsvai Nagy 2000) a fent kifejtett funkcionális szemléletet kívánják érvényesíteni az anyanyelvi oktatásban. Ezt részletesen is bemutatja a 10-11 éveseknek készült tankönyvhöz írt tanári kézikönyv (Kugler – Tolcsvai Nagy 1999b).

A tankönyvsorozat elméleti és módszertani alapja az, hogy az anyanyelvi órán a nyelvüket beszélő, tehát azt (valamilyen nyelvváltozatban és műveltségi szinten) tudó diákokkal foglalkozik a tanár, akik számára ezt a világot egyrészt fogalmi kategóriákkal megragadható rendszerként kell bemutatni, másrészt a lehetséges mértékig bővíteni kell, illetve a mindenkiben rejlő nyelvi alkotóerőt kell megnyilvánulásában segíteni. Nyilvánvaló ugyanis az újabb kutatások alapján, hogy a nyelvet nem egyszerűen kész eszközrendszerként használjuk, amikor beszélünk, hanem a rendelkezésre álló lehetőségeket kreatívan alkalmazzuk (valamilyen mértékig még a legbegyakorlottabb helyzetben is). A nyelvi kreativitás problémamegoldó tevékenységet jelent: egy adott helyzetben a körülményeknek megfelelő nyelvi viselkedésnek s a szintén a helyzethez illő referenciális (utaló) és reprezentációs (jelentő, leíró) nyelvi formák (vagyis a szövegbe illesztett nyelvi kifejezések) jellegének a kiválasztása, ill. létrehozása konstruktív erőfeszítést kíván, amely a gyakorlati tudásra épülő mindennapi tevékenységek természetes összetevője. Ezt a mindennapi alkotótevékenységet kívánja a tankönyvsorozat fokozatosan kifejteni fogalmi rendszerében, egyúttal a lehetséges mértékben tovább bővíteni s közösségi értékrendjét bemutatni. A problémamegoldó személetmódra nevelés a tevékenységek sikeres elvégzésének módszereihez közelíti az új korosztályokat, megfelelve a kor elismerendő és támogatandó követelményeinek. A teljes nyolc év pedagógiai célirányultsága a következő:

gyakorlati-kreatív > fogalmi-kreatív
globális gyakorlat > elemi, rész > globális

A célirányultság egyrészt azt jelenti, hogy a 10–12 éves korosztály gyakorlati jellegű tudása elsősorban kreatív jellegű ismeretszerzéssel bővüljön, s a korosztályi szintnek megfelelően mind jobban fogalmi jellegű tudással legyen megmagyarázva e gyakorlati tudás úgy, hogy a fogalmi jelleg a 16–18 éves korosztálynál már uralkodjon az ismeretbemutatásban, egyúttal viszont a kreatív jelleg is megmaradjon. Másrészt pedig azt jelenti, hogy a 10 éves korosztály számára még a nyelv egészelvű bemutatása a célszerű, ebből a további évek során bontakozik ki a részek (például a hangtan, az alaktan vagy a mondattan) tárgyalása, majd ezek után újból az egész felé halad a bemutatás a globális egységek (szöveg, stílus, nyelvváltozatok, a beszélő ember viszonya a nyelvváltozatokhoz) feldolgozásával, már bonyolultabban. Ennek megfelelően a 10-11 éveseknek készült tankönyv négy fő fejezete nem hagyományos nyelvtani kategória, hanem a nyelvvel való tudatosult találkozások egy-egy nézőpontja, cím szerint: Nyelv és viselkedés (főképp a korosztályra jellemző beszédaktusok, a párbeszéd, az érzelemnyilvánítás tárgyalásával), Nyelv és tudás (főképp a szójelentés és a világról való tudás összefüggéseinek, az elemi mondatnak és az írásnak a jellemzőivel), Nyelv és rendszer (itt igen egyszerű rendszertani jellemzők fölismeréséről esik szó), Nyelv és művészet (ez a rész a ritmus, a hangzás, a nyelvi játék, a képzelet, a nyelvi alkotás egyes jellemzőit taglalja, a hétköznapi és az irodalmi szövegekben egyaránt).

A tankönyvsorozat-beli funkcionális rendszer négy összetevője és az egyes anyagrészek között kapcsolatok közül a legfontosabbak a következők (az anyagrészeket tankönyvbeli címük jelöli a felsorolásban, zárójelben a nyolc évfolyamnyi sorozat kötetszáma olvasható):

A nyelv mint viselkedés – Nyelv és viselkedés (1), A magyar szókészlet (2), A mondat, (4), A jelentés (4), A magyar nyelvváltozatok (5), A beszélő ember viszonya a nyelvváltozatokhoz (5), A szöveg (6), A stílus (6), A kommunikáció (8).

A nyelv mint tudás – Nyelv és tudás (1), A magyar szókészlet (2), A nyelv szerkezete és a szó (3), A mondat (4), A jelentés (4), A nyelvi rendszer története (5), A szöveg (6), A stílus (6).

A nyelv mint rendszer – Nyelv és rendszer (1), A magyar szókészlet (2), A beszédhangok és a beszéd hangzása (2), a nyelv szerkezete és a szó (3), A mondat (4), A jelentés (4), A magyar nyelv eredete (5), A nyelvi rendszer története (5), A magyar nyelvváltozatok (5), A nyelvi rendszer (7).

A nyelv mint művészet – Nyelv és művészet (1), A magyar szókészlet (2), A mondat 6), A jelentés (6), A magyar nyelv változatai (5), A szöveg (6), A stílus (6), A nyelvi rendszer (7), A kommunikáció (8).

További fontos kapcsolatok:
A magyar szókészlet (2) – A jelentés (4).
A beszédhangok és a beszéd hangzása (2) – A nyelv szerkezete és a szó (3), A mondat (4).
A nyelv szerkezete és a szó (3) – A mondat (4).
A nyelv szerkezete és a szó (3), A mondat (4) – A nyelvi rendszer története.
A nyelv szerkezete és a szó (3), A mondat (4) – A szöveg (6).

A magyar nyelv változatai (5), A beszélő ember viszonya a nyelvváltozatokhoz (5) – A szöveg (6) .

A magyar nyelv változatai (5), A beszélő ember viszonya a nyelvváltozatokhoz (5) – A stílus (6).

A szöveg (6) – A stílus (6).

Végső összefoglalásként, a teljes összefüggésrendszer leképezéseként: A nyelvi rendszer (7) – A kommunikáció (8).

Ebből az alapozásból kiindulva lehet haladni az elvontabb nyelvtani kategóriák, szerkezetek és rendszerek megismerése felé. Természetesen más felépítésű, más szerkezetű funkcionális oktatási rendszerek is kidolgozhatók. Mindeközben azonban mindig szem előtt kell tartani a funkcionális nyelvészeti alaptételeket: a mindenkori beszélő és hallgató nézőpontját, az egyes nyelvi kifejezések, szerkezetek jellemző nyelvi környezetét, és a jelentés alapvető fontosságát. Ezáltal végig fönt lehet tartani a tanuló, a gyermek mint beszélő aktív cselekvő szerepét, magának a tanulónak is. Vagyis miközben korszerű tudományos eredményeket közvetíthet a közoktatás a anyanyelvi oktatásban, aközben nem vész el a tanulónak a helye ebben a rendszerben, a diák folyamatosan érzékelheti saját jelentőségét a nyelvleírásban, azt, hogy ő maga és társai, szülei, barátai azok a beszélők, akiknek nyelvéről szó van. Ezáltal lehet a nyelvtani rendszert a mindenkori perspektiváltságon keresztül a nyelvi variabilitáshoz, a fogalmi és társadalmi variabilitáshoz kapcsolni, élményszerűen tapasztalatokra alapozva.

8. Összefoglalás

Az írásban tágabban a funkcionális nyelvészet, szűkebben az ennek részeként kidolgozott kognitív szemantika közoktatásbeli, anyanyelv-oktatásbeli lehetőségeit és jelentőségét vázoltam. A funkcionális nyelvészet a mindenkori beszélő és hallgató nézőpontját, az egyes nyelvi kifejezések, szerkezetek jellemző nyelvi környezetét, és a jelentés alapvető fontosságát hangsúlyozza. A kognitív szemantika a jelentés tapasztalati eredetét és fogalmi jellegét állítja, valamint azt, hogy inkább a szemantikai szerkezetek határozzák meg a morfoszintaktikai szerkezetek jellegét, és nem fordítva. Ezáltal a nyelv leírását visszahumanizálja, visszaadja a nyelv antropológiai jellegét. Így megszűnhet vagy csökkenhet a nyelvtani rendszer elvontsága és a diák mindennapi nyelvhasználata, nyelvi gyakorlata közötti szakadék, a diák értheti a nyelvtantanítás indokoltságát, mert érezheti és tudhatja, hogy a nyelvtanórán az őt legszemélyesebben és közösségében is legközvetlenebbül érintő kérdésekről van szó. A funkcionális alapú anyanyelv-oktatás közelíti a tudományos leírás, az eredményeként kidolgozott elvont rendszer és a gyakorlati tapasztalat közötti rést is, szintén könnyítve a tanulást és a tanítást. A funkcionális alapú anyanyelv-oktatás a rendszer és a használat közötti szoros összefüggésekre való jó rámutató képességével valóban anyanyelvi nevelés is lehet. Azaz képes a nyelvi szocializáció és a megismerés számos nehézségét bemutatni a diákoknak, segíteni azok leküzdésében, egyúttal pedig segítséget nyújt a pedagógusoknak is a nyelvi szocializációs konfliktusok feloldásában. Aligha szükséges hangsúlyozni mindezek jelentőségét, kivált kisebbségi és kétnyelvű környezetben. Az előadásban a vázolt lehetőségeket egyszerű kognitív szemantikai elemzési példákon mutattam be. Végül egy funkcionális nyelvtankönyv-sorozat rendszerét vázoltam.

Hivatkozások

Barlow, Michael–Kemmer, Suzanne (eds.) 2000. *Usage-Based Models of Language*. California: CSLI Publications.

Chomsky, Noam 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

van Dijk, Teun A. 1980. *Textwissenschaft*. Tübingen: Niemeyer.

van Dijk, Teun A. ed. 1985. *Handbook of Discourse Analysis*. London: Academic Press.

Garvin, Paul L. (ed.) 1964. *A Prague School Reader*. Georgetown University Press.

Geeraerts, Dirk–Cuyckens, Hubert (eds.) 2007. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Gibbs, Raymond W., Jr. (ed.) 2008. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Givón, Talmy 1989. *Mind, code and context. Essays in pragmatics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Givón, Talmy 1993. *English grammar. A functional-based introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Givón, Talmy 2001. *Syntax. A functional-typological introduction*. Volume I. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Gumperz, John J. 1982. *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, John J. ed. 1982. *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. 1978. *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London, Baltimore: University Park Press.

Halliday. M. A. K. 1994². *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. 1996. On Grammar and Grammatics. In: R. Hasan, C. Cloran, D. Butt (eds.): *Functional Descritptions. Theory in Practice*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 1–38.

Halliday, M. A. K.–Hasan, Ruqaiya 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

Halliday, M. A. K. – Matthiessen, Christian M.I.M. 1999. *Construing Experience Through Meaning. A Language-based Approach to Cognition*. London: Continuum.

Hymes, Dell 1974. *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Janssen, Theo–Redeker, Gisela (eds.) 1999. *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Kövecses, Zoltán 2002. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Kugler Nóra–Lengyel Klára–Tolcsvai Nagy Gábor 1998. *Magyar nyelv. Tankönyv 10–11 éveseknek*. Budapest: Korona Kiadó.

Kugler Nóra–Tolcsvai Nagy Gábor 1998. *Magyar nyelv. Tankönyv 14–15 éveseknek*. Budapest: Korona Kiadó.

Kugler Nóra–Tolcsvai Nagy Gábor 1999a. *Magyar nyelv. Tankönyv 11–12 éveseknek*. Budapest: Korona Kiadó.

Kugler Nóra–Tolcsvai Nagy Gábor 1999b. *Tanári kézikönyv a Magyar nyelv 10–11 éveseknek című tankönyvhöz*. Budapest: Korona Kiadó.

Kugler Nóra–Lengyel Klára 2000. *Magyar nyelv 7. Szófajok, szóalakok*. Budapest: Korona Kiadó.

Labov, William 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Ladányi Mária–Tolcsvai Nagy Gábor 2008. Funkcionális nyelvészet. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXII. 17–58.
Lakoff, George 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
Lakoff, George–Johnson, Mark 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.
Langacker, Ronald W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II. Descriptive Application*. Stanford, California: Stanford University Press.
Langacker, Ronald W. 1999b. Assessing the cognitive linguistic enterprise. In: Janssen, Theo – Redeker, Gisela (eds.): *Cognitive linguistics: Foundations, scope, and methodology*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 13–60.
Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
Levinson, Stephen C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
Mey, Jacob L. 2001. *Pragmatics. An introduction*. Second edition. Oxford: Blackwell.
Saussure, Ferdinand de 1922: *Cours de linguistique générale.* Paris: Payot.
Talmy Leonard 2000. The Relation of Grammar to Cognition. In: *Toward a Cognitive Semantics. Volume I. Concept Structuring Systems*. Cambridge, MA: The MIT Press, 21–96.
Tolcsvai Nagy Gábor 2000. *Magyar nyelv 10. Szöveg és stílus*. Budapest: Korona Kiadó.
Tomasello, Michael (ed.) 1998. *The New Psycholgy of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Verhagen, Arie 2007. Construal and Perspectivization. In: Geeraerts, Dirk – Cuyckens, Hubert (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 48–81.
Verschueren, Jef 1999. *Understanding pragmatics*. London, New York: Arnold.

Summary

The paper outlines the potentialities and the importance of functional linguistics in general, and cognitive semantics in particular, for the mother tongue education in public education. Functional linguistics point out the determining perspective of the speaker and hearer, the default environments of the linguistic expressions, and the primary role of meaning. Cognitive semantics asserts the experiential origin and the conceptual nature of meaning. This nature of semantic structures determine the morphosyntactic structures, and not vice versa. With this theoretical turn, the anthropological nature of language is restored in linguistics. Consequently, the gap between scientific research and everyday experience can be narrowed, at mother tongue lessons, too. The pupil or student is able to realize that language is one of the most intimate part of her/his personality, and also of the communities

s/he belongs to. Abstract systems, highly schematized structures may find their way to the language praxis of the pupils when applying functional methods of language description. This method also has its relevance in solving difficulties and conflicts of language socialization. The paper demonstrates examples of cognitive semantic descriptions suitable for public education, and also gives an outline of a Hungarian mother tongue textbook series for pupils in the framework of functional linguistics.

Tolcsvai Nagy Gábor

Megismerés és nyelv az anyanyelvi oktatásban[1]

A nyelv az emberi tudás egyik legbelsőbb összetevője. Alapja a közös figyelemirányítás és a társas jelentésképzés. A nyelv fő szervező tényezője a jelentés, hiszen az ember azért beszél, hogy értelmet tegyen társa számára hozzáférhetővé, s ekképp közösen értsenek meg valamit. A jelentés tapasztalati alapú és fogalmi természetű összetevő egy-egy szimbolikus nyelvi szerkezetben. A kategorizáció és a konstruálás a nyelvi szerkezeteket létrehozó és megértő műveletek, amelyek korosztályi szinten különböző módokon és mértékben, fokozatosan kifejődve valósulnak meg a kisgyermekkortól a késő kamaszkorig. Az anyanyelvi pedagógiának ezeket a tényezőket figyelembe kell vennie programja kidolgozásakor: a nyelvi rendszer tanítását a diákok gyakorlati nyelvi tudása, megismerő eljárásaik és a nyelvi szerkezetek szemantikai funkciói felől kell kezdeni.

1. Bevezetés

Tudjuk, hogy változik nyelv, és változik a nyelvet beszélő közösség is. Az viszont kevésbé tűnik egyértelműnek, hogy egy jelenségről a tudomány állásfoglalása is nagymértékben módosulhat. Gyakran megfigyelhető, hogy a tudományos ismeretek kiüresednek és folklorizálódnak a kézikönyvekben és tankönyvekben, sőt a szakmódszertani képzésben is.

Így állunk a nyelv kérdésével is. Mindenki fújja, hogy a nyelv szerkezet, elvont rendszer, amelyet megkülönböztetünk a beszédtől, a gyakorlati megvalósulástól. Valamint azt, hogy a nyelv elvont rendszere jelen idejű, de a nyelvtörténet nem a jelen ügye. Ezeket a Saussure-féle strukturalista megkülönböztetéseket sokszor alkalmazzák, méghozzá különösebb reflexió, végiggondoltság nélkül. Pedig a rendszer és a használat vagy a rendszer és a történet szétválasztása magát a beszélő embert nem veszi figyelembe, azt iktatja ki a nyelvről való beszédből. Ez a fejlemény az anyanyelvi oktatásban vagy anyanyelvi nevelésben különösen veszélyes. A diák a nyelvtanórán talán sejti, hogy a nyelv kapcsán, a nyelvtannal foglalkozva valami fontos dologról esik szó, amihez neki is van köze. Ezt azonban az objektivizáló nyelvtanírás és tanítás hajlamos elfedni. Az anyagok periódusos rendszeréről, a növények vagy az állatok rendszertanáról lehet kívülállóként ismereteket szerezni, úgy téve, mintha a megismerő ember teljes mértékben függetlenedne megismerése tárgyától. Valójában persze ez sem áll így meg.

De a nyelvről, főképp az anyanyelvről nem lehet a teljes kívülállás objektivista nézőpontjából beszélni. A nyelv tudás, ebben lényegében minden mai nyelvelmélet egyetért.

---

[1] Megjelent: Anyanyelvi Kultúraközvetítés. 2012. 1. http://journal.ke.hu/akk/index.php/akk/article/viewFile/10/12

A tudás egyik legbelsőbb emberi összetevőnk, amelyet „kihelyezni", külső tárgyként elképzelni és bemutatni (mint egy követ vagy egy kilincset) vajmi nehéz dolog. Mégis meg kell próbálni a nyelvet leírni, tudván annak megkerülhetetlen antropológiai jellegét. Azaz figyelembe kell vennünk, hogy a nyelv leírásakor egyúttal a beszédet és a beszélő embert, a beszélő ember egyes jellemzőit vesszük sorra. Ennek a tényezőnek a bevonása az anyanyelvi oktatásba és nevelésbe alapvető fontosságú a megfelelő korosztályi szinten. Ezáltal a tanuló pontosabb képet kap anyanyelvéről, saját gyakorlati tudásának jellegéről, és jobban érezheti, hogy köze van a megtanulandóhoz, valójában róla van szó. Ennek a rendkívül összetett kérdéskörnek csak néhány lényegi, szorosan összefüggő tényezőjét említhetem a következőkben.

A mai nyelvtudományban a nyelv használatközpontú leírását a funkcionális kognitív nyelvészet keretében lehet elvégezni. A funkcionális nyelvészet egyik legfőbb tétele a mindenkori beszélő és hallgató nézőpontjának a figyelembe vétele a nyelv leírásakor. Ez a szempont még inkább megkerülhetetlen az anyanyelvi pedagógia kérdéseiben. Ezért a nyelvelméleti áttekintés után vázolni kell az anyanyelvi oktatásban részesülő diák viszonyát a nyelvhez. Ez a viszony az egyedfejlődésben is változó: meghatározó tényezője a nyelvelsajátítás és a nyelvi szocializáció, amely utóbbi folyamat a kamaszkor végéig, a kötelező iskoláztatás befejezéséig biztosan eltart.

A nyelvelméleti, leíró, illetve a nyelvelsajátítással és a nyelvi szocializációval kapcsolatos rokon természetű kutatási eredmények ismeretében lehet a nyelvtudomány pedagógiai ajánlatát megfogalmazni. Azt, hogy a kutatási eredmények mit tesznek lehetővé vagy éppen ajánlatossá az anyanyelvi oktatás hatékonyabbá tételében.

A hatékonyságnak nagyon egyértelmű jellemzői adhatók meg. Nem pusztán a „nyelvtan" (jelentsen ez bármit) jobb tudása a tét, hanem a nemzeti és egyetemes kultúrába ágyazott, illetve részben azt folyamatosan alkotó nyelv készségszerű és reflektált ismeretének a növelése, amely tudás szorosan összekapcsolódik a társadalmilag értelmes cselekvések rendszerével és gyakorlatával, s mindez a megismerés műveleteivel. A megismerés mindennapos, folyamatos elmetevékenység, amelynek erőssége, hatékonysága, a cselekvésekben megmutatkozó rugalmassága kiemelt jelentőséget kapott az elmúlt évtizedek társadalmi változásaiban. Mert nem pusztán az egyszerű retorikai siker a lényeg, amely a pillanatnyi célelérésen túl már nem föltétlenül érvényesíthető nyelvi teljesítmény. Hanem a környezeti hatásokra adott és adandó mindenkori válasz vagy éppen kezdeményezés nyelvi adekvátsága a nyelvi szocializáció egyik fő célja. E közösségi kívánalom teljesülésében természetes igény például az alany és az állítmány megfelelő egyeztetése vagy a helyzethez illő szövegtípus egy megfelelő példányának a megfogalmazása, és az ilyen tényezők viszonylag részletes reflektált ismerete. Ám mindez végső soron kevés lehet, ha a cselekvési és kogníciós adekvátság elmarad.

A korábbi nyelvelméletek és módszertanok, így a nyelvészeti strukturalizmus különböző változatai és a generatív grammatika a nyelvet tárgyiasították, mintegy dologként mutatták be, amely e metaforarendszerben gyakran önálló cselekvőként fogalmazódott meg, és amelytől a mindenkori beszélő elválasztódott. Mert a beszélő ember vagy a nyelvi struktúrának lett kitéve (a strukturalizmus elképzelésében), vagy saját, genetikailag örökölt univerzális grammatikai tudásának (a generatív teóriában) (erre részletesebben l. Tolcsvai Nagy 2010a). A beszélő ember azonban rendelkezik saját nyelvi tudásával, a közösségi kultúra és konvenció keretén belül is. Ezt a dinamikát tárja föl a funkcionális nyelvészet,

a kognitív grammatika, amikor a rendszert és a használatot az egyazon nyelv két, együtt működő tényezőjének tekinti. A nyelvleírás ezért használati alapú rendszerleírás, mert a nyelvhasználat jellemzői (a kontextushoz igazodás, a megértett beszédhelyzet tényezői) kódolva vannak a rendszerelemekben. A használat alapú nyelvtudomány alapelvei a következők (vö. Barlow – Kemmer 2000):

- Szoros kapcsolat van a nyelvi szerkezetek és a szerkezetek megvalósulásai, a példányok között. A szerkezetek sémák, amelyek a megvalósulásokat kategorizálják.
- A produkció és a megértés integrált része a nyelvi rendszernek.
- A tapasztalat és a tanulás alapvető a nyelvelsajátításban.
- A nyelvi reprezentációk inkább emergensek, mint rögzített egységek.
- A gyakoriságnak nagy szerepe van: a gyakrabban használt fogalmak, nyelvi kifejezések könnyebben megérthetők, mint a ritkák.
- A nyelv elméletében és leírásában használati adatokra kell támaszkodni.

A funkcionális nyelvtudomány visszahumanizálja a nyelvet, és ezzel páratlan lehetőséget nyújt az anyanyelvi pedagógiának.

Az alábbi kifejtés a fönti kérdéseknek csak egy vonatkozását vázolja, a nyelv és a megismerés viszonyát, az anyanyelv-pedagógiára összpontosítva.

2. A megismerés és a nyelv viszonya

A nyelv leírását a nyelvhasználat, a beszélő ember figyelembe vételével a funkcionális nyelvészet iskolái tűzték ki célul. (A funkcionális nyelvészetről l. Givón (2001), Halliday (1994), továbbá összefoglalóan Ladányi – Tolcsvai Nagy (2008)). A funkcionális nyelvészet legfőbb általános jellemzői ma a következők:

- a mindenkori beszélő és hallgató nézőpontjából írja le a nyelvet,
- az egyes nyelvi szerkezeteket mindenkori jellegzetes nyelvi környezetükben írja le,
- a jelentésnek alapvető szerepe van a nyelvi szerkezetek kialakulásában és használatában.

A nyelvi szerkezetek a világ egyes dolgait, viszonyait és folyamatait az emberi megismerésben fogalmi konstruálások révén, alapvetően szemantikai szerkezetekben képezik le és teszik mások számára hozzáférhetővé. A mindenkori beszélő és hallgató nézőpontjából funkcionálisabban fogalmazva: a nyelvi szerkezetek azokat a fogalmi, szemantikai szerkezeteket teszik mások számára hozzáférhetővé, amelyek a világ egyes dolgait, viszonyait és folyamatait fogalmi konstruálások révén képezik le.

A nyelv a világ társas megismerésén alapuló tudás. A nyelv mint tudás nem autonóm jelenség, szoros összefüggésben áll a világról való tudással, amely a megismerési módok szerint rendeződik el fogalmi struktúrákban (l. Eysenck – Keane 1997). Ezek a fogalmi struktúrák analóg módon szervezik a nyelvi kifejezéseket. Ez a kognitív szemantika alapelve

(vö. Langacker 1987, 2008, Lakoff 1987, Tomasello ed. 1998, Janssen – Redeker eds. 1999, Barlow – Kemmer 2000, Tomasello 2002, Geeraerts – Cuyckens eds. 2007).

Az ember nyelvi és nem nyelvi tevékenysége nem különül el egymástól alapvetően. Minden emberi tevékenység szorosan összefügg a megismerés műveleteivel. Az ember nem számítógépként tevékenykedik.

A megismerő ember nem különül el a megismerendő világtól, hiszen e megismerendő világ része, és azért olyan, amilyen, mert már eleve ennek a világnak a részeként (a világhoz, a környezethez kölcsönösen viszonyulva) alakul olyanná, amilyen. A megismerés és a nyelv kapcsolatában többek között a következő tényezők játszanak fontos szerepet: a) a környezethez igazodás egyúttal a fogalmi és szemantikai szerkezetek kialakításának tapasztalati alapját adja; b) a strukturált nyelvi tudás a nyelvelsajátítás eredménye, az elsajátított struktúra nem kész, zárt rendszer; c) a nyelv bár egyetemes jellegű, ezzel együtt valamely kultúra alkotója, és az adott kultúrában konvencionálódik, hagyományozódik tovább. A megismerés részeként a nyelvelsajátítást és a beszédet, a megértést több kognitív képesség teszi lehetővé, így az alkalmazkodóképesség (például a perspektiválásban, a mindenkori beszélő nézőpontjának megértésében) és az absztrakció, a sematizáció, a kategorizáció képessége (a jelentésszerkezetek létrehozásában).

Egy nyelv nyelvtana egyaránt tartalmaz egyetemes és kultúraspecifikus összetevőket. Egy nyelv szemantikai rendszere a nyelvet beszélő közösség kulturális felhalmozásának (kumulációjának) is eredménye, az univerzális megismerési módok mellett. A FENT, FELFELÉ és a LENT, LEFELÉ fogalma egyetemes tapasztalaton alapul (a földi tömegvonzás mindenütt, minden emberre hat), de annak nyelvi kifejezése részben kultúrafüggő. A magyar nyelvben a mozgás folyamatában az irányultságot az igén igekötővel jelöljük prototipikusan (*felmegy, lejut, fennakad, fenntart*), más nyelvekben ezt más módon jelölik (például elöljárószóval, *go up, get down*).

2.1 *A kategorizáció*

A jelentés a nyelvi szerkezetek struktúrájának az alapja. A jelentést a funkcionális kognitív szemantika írja le. A jelentés fogalmi jellegű, tehát az *asztal* főnév az asztal fizikai tárgy fogalmát fejezi ki, a *megy* ige az átlagos sebességű helyváltoztató emberi mozgás fogalmát fejezi ki. Ezek a jelentések, azaz fogalmak az emberi megismerésen, a tapasztalaton alapulnak, és egy közösség viszonylagos állandósággal használja őket.

A tapasztalati alapú mindennapi megismerés nem a priori, nem szükséges és elégséges feltételekkel dolgozik, legalábbis nem mindig. A világ megismerésében a prototípuselvként megfogalmazott elmebeli képességek kiemelkedő szerepet játszanak. Mivel a fogalom tapasztalati eredetű, a jelentés fogalmi jellegű, ezért a nyelvi jelek konvencionált jelentésnek kialakításában és aktuális feldolgozásában a prototípuselv kiemelkedő fontosságú (vö. Rosch 1977, Eysenck – Keane 1997: 280–287, Taylor 1991, Geeraerts 1997: 10–22, Lakoff 1987: 5–154, Kiefer 2000: 92–119, Tolcsvai Nagy 2005). Erre a nem tudományos, „népi" megismerésre a következők jellemzők:

- a kategóriába felismert tulajdonságok alapján sorolódnak be példányok;
- a besorolás fő elve a családi hasonlóság, az egyes tulajdonságok nyalábokba fogott és átfedő olvasatok sugaras készletébe rendeződnek;

- a kategóriába sorolás fokozat kérdése, vannak középponti, „jó" példányok, és vannak kevésbé jók, amelyek kevesebb tulajdonságnak felelnek meg;
- a kategóriák körvonalai nem határozottak, egymást átfedhetik.

A kategóriákba tehát addig sorol be valaki valamit, amíg annak valami okát látja, azaz olyan tulajdonságot fedez fel a dologban, ami a kategóriára általában jellemző. A kategória központi példányai általában a legtöbb felismert tulajdonságnak megfelelnek, míg a szélső példányok kevesebb tulajdonsággal rendelkeznek. A kategória tartalmazhat prototipikus példányt (ez minden tulajdonságnak megfelel), vagy legjobb példányt (ebben az esetben a prototípus helye üres). A kategóriák nem egyetlen séma szerint jellemezhetők. Egyes kategóriákban jobban érvényesül a fokozatosság, ilyen például a MADÁR (a kiskapitális a kognitív nyelvészetben a fogalom jele), amelynek prototipikus példánya a veréb, a feketerigó, a galamb, míg a hierarchia legszélén található a strucc, a pingvin. Más kategóriákban inkább a sugaras elrendezés érvényesül (ilyen az APA, amely egy rokonsági hálózatban középponti elem, a GYERMEK és az ANYA szomszédságában).

A prototípuselv érvényesül a nyelvi kategóriákban is. Az egyik látszólag legbiztosabban meghatározott nyelvi kategória például a FŐNÉV. A dolgot mint fogalmi archetípust jellegzetesen főnév jelöli. A megismerő és beszélő embert dolgok sokasága veszi körül. A nagy változatosságot a dolgok megnevezése tartja egy kategóriában: a különféle dolgokat egyaránt főnév jelöli. Főnév például a *kő*, az *asztal*, az *arany*, a *víz*, a *szeretet*, a *futás*. Mindegyik felsorolt főnév dolgot nevez meg, jóllehet ezek a dolgok nagyon különbözőek. A különböző dolgok a megismerésben, a kategorizációban kerülnek egy kategóriába, a fogalmi konstruálás révén.

A prototipikus dolog a fizikai tárgy. Az embert körülvevő fizikai tárgyak időben viszonylagos állandóságot mutatnak, a megismerésükben nem vagy alig játszik szerepet az időbeliség. A tárgyak emellett anyagból vannak, térben körülhatároltak, kiterjedésük fölismerhető, ezáltal elkülönülnek más tárgyaktól. A fizikai tárgyak a legközvetlenebbül tapasztalható dolgok, amelyek megismeréséből jön létre a DOLOG fogalma, sematikus fogalmi szerkezete. A dolgot kifejező szó a főnév, tehát ha dolgokat nevezünk meg szóval, akkor az a szó általában főnév. A főnév szemantikája, funkciói részletezésére vö. Hopper – Thompson (1985), Langacker (1987), Givón (2001), Radden – Dirven (2007), Kiefer (2000). Így jelölnek időben állandó és körülhatárolt fizikai tárgyakat a következő főnevek:

(1) *kő, hegy, asztal, ház*

Más dolgokat általában a fizikai tárgyak sémájának analógiájára, mintájára dolgoz fel az emberi megismerés. A következő főnevek az utánuk megadott kifejezésekben nem fizikai tárgy jelentésben szerepelnek, a kifejezések jelentésszerkezetében mégis mint fizikai tárgyak épülnek be, jelentésükben tárgyiasulnak, tárgyszerű fogalommá alakulnak:

(2)	a. víz	~	vizet hoz
	b. ég	~	az égen repül egy madárraj
	c. ész	~	észben tart, eszébe jut
	d. szeretet	~	szeretete kisugárzik

A kognitív nyelvészet, és általában a funkcionális nyelvészet a jelentés elsődlegességét állítva a grammatikai szerkezeteket is szemantikai alapokra vezeti vissza. Így a grammatikai szerkezetekben is érvényesülnek prototípushatások. Például számos rugalmas szórendű nyelvben, mint a magyarban is, a prototipikus kijelentő mondat a cselekvő alannyal kezdődik.

2.2 *A konstruálás*

A beszélő és a hallgató a nyelvi kifejezésekkel, grammatikai szerkezetekkel, szövegekkel konceptuális tartalmakat konstruál. A nyelv nem tükrözi a valóságot, hanem a beszélő mentálisan megkonstruálja a valóság egy részletét leképezési viszonyokban. A konstruálás egy esemény, egy jelenet emberi feldolgozó (elemző) megértése és fogalmi megalkotása valamilyen módon, több lehetséges módozat közül (Langacker 2008: 55). A konstruálás minden nyelvi kifejezés jellemzője, a nyelvek a szituációk, azok résztvevői, jellemzői és viszonyai kategorizációjának különböző módozatait nyújtják (Verhagen 2007: 48). A nyelv tehát nemcsak szerkezetek rendszere, hanem műveletek rendszere is.

Például különböző szavak eltérő jelentései nem pontosan azonos módon jelölnek egy jelenetet. A (3) példa mondatai emberi mozgást fejeznek ki:

(3) a. Láttam, ahogy ment hazafelé.
b. Láttam, ahogy bandukolt hazafelé.
c. Láttam, ahogy sietett hazafelé.

A (3) példában a beszélő a cselekvő térbeli mozgását fejezi ki, mindegyik változatban azonos módon kifejezve az útvonalat (ösvényt), amelyen a mozgás végbemegy, és megjelölve a térbeli végpontot (ez a cselekvő otthona, amelyet a mondatbeli leírásban nem ér el a cselekvő). Az a. változat igéje (*megy*) a leginkább általános a mozgás gyorsasága és jellege tekintetében, a b. és a c. változat (*bandukol, siet*) viszont erősen specifikus. A nyelvtani szerkezetek és a jelentések közötti kapcsolat általában konvencionális és szoros. Ugyanazt (vagy nagyjából ugyanazt) a tartalmat mégis sokszor különböző nyelvtani szerkezetekkel lehet kifejezni, mint (4) mondataiban a futás örömét:

(4) a. Szeretek futni.
b. Jó a futás.
c. Sokat futok, hogy jól érezzem magamat.

Ebben a három mondatban ugyanazt a fogalmat, a gyors helyváltoztató emberi mozgást főnévi igenév, főnév vagy ige fejezi ki. Ezzel szoros összefüggésben a futással kapcsolatos kedvező véleményét is különbözőképpen fejezi ki. Vagyis másképp konstruálja meg a beszélő ugyanazt a fogalmat.

A konstruálás egyik fontos megvalósulási formája a nézőpont. A nézőpont különböző, tipizálható módokon érvényesül a nyelvi rendszerben, például a szókészlet különböző alrendszereiben vagy a mondat jelentésszerkezetében. Szókészleti perspektiváltság érvényesül a következő módokon (vö. Langacker 1987: 99–146, Taylor 1991, Tomasello 2002: 127kk):

- specifikussági szint szerint, amikor ugyanaz a dolog különböző szintű kategorizációs megnevezést kap, attól függően, hogy mennyire általános vagy specifikus megnevezés szükséges egy közlésben (pl. *irodai szék, szék, bútor, tárgy*);
- funkció szerint, amikor ugyanazt az entitást szerepei szerint szemléljük, vagyis például ugyanazt a személyt különböző beszélők a nekik megfelelő nézőpontot képviselő főnévvel nevezik meg (pl. *férfi, apa, fiú, főnök, házigazda, vendég*; egy középkorú férfi a szüleinek *a fiunk*, a gyermekeinek *apa*);
- ugyanazt az eseményt a deiktikus perspektíva különböző megvalósulásai szerint lehet szemlélni (pl. *jön – megy, hoz – visz, vesz – elad*).

A szókészlet fogalmi hálózatokat tartalmaz a perspektiváltság szempontjából. Ezek a hálózatok olyan szavakat tartalmaznak, amelyek ugyanazt a fogalmat különböző nézőpontból mutatják be jelentésükben. A beszélő motiváltsága döntő abban, hogy a változatokból mit választ.

A perspektiváltság mindig szövegben és megértett beszédhelyzetben valósul meg. A nézőpontszerkezet több aktuális kiindulópontból épül föl. Az egyik állandó kiindulópont a mindenkori beszélőé, mert a szöveg alapvetően a mindenkori beszélő nézőpontjából konstruálódik meg, a beszélő dönt a rendszerbeli perspektiváltság aktuális felhasználásáról. A másik kiindulópont a szövegbeli résztvevőé, olyan szereplőé (legyen az személy vagy elvont dolog), aki vagy amely a figyelem középpontjában áll, és a további információk köré rendeződnek, rajta keresztül érthetők meg (vö. Langacker 1987, Sanders – Spooren 1997, Tolcsvai Nagy 2001).

A konstruálás egy másik fontos tényezője a figyelem irányítása. Minden mentális tevékenység, így a nyelvi tevékenység, a beszéd is a figyelem irányításával jár (vö. Eysenck – Keane 1997, Chafe 1994, Tomasello 2002, Langacker 1987, Sinha 1999). A nyelvi egységek feldolgozása minden pillanatban egy korlátozott fogalmi mezőben, másképp fogalmi tartományban történik, meghatározva azt a hatókört, amelyben valami konceptualizálható a beszélő és a hallgató által (l. Langacker 1987). A fogalmi tartomány mentális séma, tudáskeret, amely egy központi fogalom körül a megismerésben hozzá rendeződő további fogalmakat tartalmazza. Az így aktivált fogalmi tartomány, egyfajta „ablak" a beszéd dinamikájában a pillanatnyi figyelmi keret szerepét tölti be. A figyelmi keret a nézőpont függvénye, a szövegvilággal való viszonyában.

A figyelmi kereten belül a nyelvi kifejezések egy vagy néhány entitásra összpontosítanak. A figyelmi kereten belül az összpontosítás tárgya a figyelem fókusza. A figyelem fókuszában álló entitás előtérben áll, a figyelmi keret többi része háttérben van. Az előtér – háttér megoszlása szerint profilálódik az előtérbe kerülő entitás egy nyelvi kifejezésben: a szemantikailag profilált elem az adott nyelvi kifejezés aktuális jelentése. Ugyanazt a jelenetet, viszonyt többféle módon lehet szemantikailag megkonstruálni attól függően, hogy melyik összetevő kerül a figyelem előterébe. Az (5) mindkét mondata ugyanazt a jelenetet fogalmazza meg, egy tanulmány elkészítését. A két mondat ezt különbözőképpen tartalmazza: az (5 a.) mondatban a cselekvő áll előtérben, és a tanulmány a háttérben, míg az (5 b.) mondat az elszenvedőt, a tanulmányt helyezi a figyelem fókuszába, az előtérbe.

(5) a. Péter megírta a tanulmányt.
b. A tanulmány elkészült.

A konstruálás általános kerete a szövegvilág (diskurzusuniverzum), a beszélőtársak által megértett beszédhelyzet, amelyben saját maguk helyzetét, a pillanatnyi viszonyaikat, a tér-idő relációkat és a szóba kerülő dolgokat, témákat feldolgozzák.

3. A nyelvi tudás kialakulása

A nyelvi rendszer igen összetett, hiszen nemcsak a szűkebb grammatikát tartalmazza, hanem a használati lehetőségeket is, potenciálként. A nyelvi rendszer ezért nem valami magában álló logikai vagy grammatikai struktúra, hanem egy közösség és egyedei szimbolizációs és társas jelentésképző képességeinek és cselekedeteinek a kulturális felhalmozásban kialakított megismerő és kommunikációs közege. Ekképp a nyelv elsajátítása és a nyelvi szocializáció is az adott kultúrába való beilleszkedés, beletanulás hosszú folyamata, s nem csupán egyfajta föltételezett szabályrendszer megtanulása. A folyamat a 18–20. életévig általában eltart, különböző szakaszokkal, szoros összefüggésben a világ részben szintén kulturálisan specifikált megismerésével. Hiszen a nyelvi tudás fogalmi tudás, és a világ valamilyen ismeretén alapul, többek között.

Az anyanyelvi pedagógiában különös figyelmet kell fordítani a diákok életkori sajátságaira, s nem csupán a tanítandók nyelvezetére vagy bonyolultságára tekintettel, hanem arra is, hogy a különböző életkorú diákoknak milyen jellegűek a nyelvi tapasztalataik, a nyelvi tudásuk, és ezt a tudást miképp lehet és kell fölhasználni az anyanyelvi oktatásban. A használati alapú nyelvleírás fölismeréseiből és azon alapuló elveiből következően ugyanis a rendszer és a használat összetartozik, tehát a nyelvi produkció és a megértés is a rendszer része, valamint a nyelvi tudás tanulás eredménye (és nem veleszületett beprogramozottságé). Ezért az életkornak megfelelő nyelvi tudáshoz kell igazítani a nyelvi rendszer tanítását. Fölvetődhet, hogy hiszen a korábbi anyanyelvi programok is ezt hirdették céljukként. Ez így igaz, de csak megszorításokkal. A hagyományos nyelvtanon alapuló anyanyelvi pedagógia a felnőtt beszélők sztenderd nyelvváltozatából és retorikai eszményéből indult ki. A használati alapú funkcionális nyelvészet kutatási eredményei szerint a gyermeknyelv különbözik a felnőtt nyelvétől, egy anyanyelvváltozatból és a spontán társalgás formáiból indul ki, s onnan halad a nyelvi tudás gyarapításában a nyelvi szocializáció során más nyelvváltozatok és kommunikációs teljesítmények felé.

Ennek a rendkívül összetett kérdéskörnek csak két tényezőjét lehet itt röviden vázolni, a nyelvelsajátítás és a nyelvi szocializáció témakörét, funkcionális keretben, a fenti kognitív nyelvészeti belátások összefüggéseiben.

3.1 *A nyelvelsajátítás*

A nyelvelsajátításról több karakteres elméletet dolgoztak ki a korábbi nyelvelméletekhez kapcsolódva. Ezeknek áttekintése nem lehetséges a jelen dolgozatban. A kognitív nyelvészethez és általában a funkcionális nyelvleírásokhoz a Tomasello és kutatói köre által kidolgozott teória áll a legközelebb (vö. Tomasello 2000, 2003, 2008, Niemeier – Achard eds.

2000, további szakirodalommal). Ez a pszichológiai irányzat a nyelvelsajátítást elsősorban kogníciós és kommunikációs képességekre alapozza.

A kisgyermek megismerő képességei közül az elvonatkoztató (absztrakciós) és sematizációs képesség elengedhetetlen az anyanyelv megtanulásához. Ezek a képességek teszik lehetővé a fogalmak, kategóriák kialakítását, és nem csupán a közvetlenül tapasztalható dolgok, folyamatok, jelenségek körében, hanem a nyelvi szerkezetek körében is. A kisgyermek által hallott nyelvi közlésekről is fogalmi, kategoriális tudás alakul ki. Ehhez tartozik a szimbolizációs képesség, amelynek révén az ember tartalmat képes egy (például auditív vagy vizuális, taktilis) jelölőhöz kapcsolni. Valamint az imitációs képesség, amellyel sikeres viselkedésformákat képes utánozni.

Emellett a kommunikációs képesség legáltalánosabb és legalapvetőbb tényezője a közös figyelemirányítás triádikus rendszere, amely a közös jelentésképzés, vagyis a nyelvi közlés alapja. Az ember képes arra, hogy figyelmét valami rajta kívüli dologra irányítsa. És arra is képes, hogy tudja, társa is valamire irányítja a figyelmét, valamint arra is képes, hogy társa figyelmét ugyanarra irányítsa, mint amire saját maga figyel. Vagyis két ember egy közös figyelmi cselekvésben ugyanarra a harmadik dologra tudja összpontosítani figyelmét, és ezt a tényt tudják egymásról. A beszélő ember ekképp társa figyelmét arra tudja irányítani, amiről ő maga beszél, vagyis ami a saját figyelmének középpontjában áll, és így társa mentális állapotát módosítani képes. Tomasello kutatásai szerint a kisgyermekben körülbelül egy éves korára fejlődik ki ez a képesség.

A nyelvi tudás tanulás eredménye. A tanulás a nyelvhasználati események során szerzett tapasztalatokból összegződik. A nyelvhasználati esemény mindig közös cselekvés, figyelemirányítás, szándékirányulás, tehát valós személyközi helyzetekben történik. A kisgyermek a nyelvhasználati eseményekből von el tudást. Ez a tudás nem közvetlenül a felnőtt nyelvtudás, hanem egyfajta protonyelv (ahogy Halliday és Givón tartja). A kisgyermek egyrészről komplex fogalmi struktúrákat kezd fölismerni és fölépíteni, összetetten megismert események alapján. Másrészt ezek kifejezésére egyszerű nyelvi szerkezetei vannak. A kezdeti egyszerű nyelvi szerkezet a holofrázis, amelyben egyetlen egyszerű nyelvi szimbólum egy egész nyelvi megnyilatkozást képvisel, tehát egy összetett jelenetet, résztvevőkkel és eseménnyel. Amikor a kisgyermek egy szót kimond, az nem egy összetevője az irányított kommunikációs cselekvésnek, hanem a teljes, (felnőtt nyelvi értelemben vett) egész megnyilatkozást reprezentálja (vö. Tomasello 2000, 2003). A holofrázisokból alakulnak ki az összetettebb nyelvi szerkezetek, a holofrázisok kitöltésével, szétbontásával, különböző szókombinációk kialakításával, a kutatási eredmények szerint igék köré rendeződve („igeszigetekben"). Ezek a szerkezetek a felnőttek használatának mintáira alakulnak ki, és a megnyilatkozás-sémák egyfajta leltárát hozzák létre.

A nyelvelsajátítás során tehát nem az univerzális grammatika „parametrizációja" zajlik (ahogy azt a generatív, moduláris elméletek hirdetik), hanem a kogníciós és kommunikációs képességek megléte és további kifejlődése során a nyelvi szerkezetek kidolgozása a kulturális tanulás, a szocializáció részeként megy végbe, a mintaként felismert felnőtt viselkedési formák funkcióinak, céljainak fokozatos fölismerésével. A személyes kogníciós műveletek és a kulturális konvenciók sematizációi a nyelvhasználati eseményekben megismert nyelvi formák grammatikalizációival járnak együtt. A fogalmi, szemantikai szerkezetek (illetve szemantikai és fonológia szerkezetek szimbolikus kapcsolatai) sematizálódnak grammatikai szerkezetekké. Az így vázolt nyelvelsajátítási folyamat nem ér

véget az első teljes „felnőtt" mondat megkonstruálásával. Emellett a nyelvelsajátítás legalább annyira nyelvspecifikus, mint egyetemes, sőt az újabb fonológiai és szemantikai kutatások szerint inkább nyelvspecifikus, tehát a tanulás során egy kultúra és nyelv a meghatározó, nem egyetemes tényezők.

3.2 *A nyelvi szocializáció*

A föntebbi részekben vázoltakból egyértelművé válik, hogy a szociokulturális közeg a nyelv és megismerés viszonyában megkerülhetetlen tényező. A nyelvelsajátítás a szociális kognícióban is alapozódik, és a nyelvi tudás további gyarapítása is a szociokulturális keretű megismerésben történik. A nyelvi szocializáció többek között a nyelvi variabilitás megismerő és közösségi funkcióinak valamilyen mértékű megtanulását és alkotó alkalmazását is magában foglalja.

Az anyanyelvi beszélő nem anyanyelvét sajátítja el általában, hanem annak mindig egy adott változatát, azt, amelyikbe normális esetben beleszületik (Halliday 1968). Ezt a nyelvváltozatot beszéli a család, a közvetlen környezet, az a környezet, amely alapvetően meghatározza a közösség új tagjának szocializációját, nyelvi tekintetben is. Ez az anyanyelvi beszélő anyanyelvváltozata (vernakulárisa). Általában ez az a nyelvváltozat, amelyet az anyanyelvi beszélő a legteljesebben elsajátít, nagyjából a kamaszkorra, amelyet bizalmas helyzetben spontánul beszélt nyelvváltozatként ismer, és ez az, amit a legjobban tud. Így saját anyanyelvváltozata számára önértékén jelenik meg, önmagában értékes változatként, s ehhez viszonyul a többi, a szocializáció során megtanult egyéb nyelvváltozat. Emellett az egyén a modernizált (rétegzetten kultúrás és polifunkcionális nyelvű) nyelvközösségben már igen korán találkozik más, számára nem ismerős nyelvváltozatokkal, regiszterekkel, a közöttük levő különbség igen korán érzékelhető.

A szociolingvisztikai kutatások is bemutatják, hogy a nyelvelsajátítás több szakaszú folyamat, amely a szociokulturális funkciójú nyelvi variabilitás tudását kialakítja: „Először, a gyermekkorban a vernakuláris fejlődik ki a család és a barátok hatása alatt. Másodszor, a kamaszkorban a vernakuláris normák az előző nemzedékek által felállított normákon túl terjednek, a sűrű kommunikációs háló hatására. Harmadszor, a fiatal felnőttkorban a sztenderdizáció növekszik, legalábbis a beszélőknek azon körében, akiknek nyelvi szempontból érzékeny foglalkozásuk van a szó legtágabb értelmében" (Chambers 1995: 158–9). Még lényegesebb azonban, hogy ez a sorrend nem jelenti azt, hogy a nyelvelsajátítás az első szakaszban egy homogén nyelvtani rendszer megtanulásával kezdődik (és esetleg végződik), amelyet már csak újabb „felszíni" változatok megtanulása követ(het). Chambers (1995: 158) és Romaine (1984) hangsúlyozzák, hogy grammatikai ismeretek és a szociolkulturális alapú funkcionális variabilitásra vonatkozó ismeretek nem elkülönülten alakulnak ki, fejlődésükben nincsen időbeli különbség. E megfigyelést már hatéves korból származó szociolingvisztikai adatokkal támasztják alá.

Az anyanyelvi pedagógia szempontjából az egyedfejlődésben a későbbi szakaszok is igen fontosak. A fokozottabb absztrakció és komplexitás felé haladó nyelvi teljesítmény szintén a megfelelő szocializáció, így az oktatás függvénye is. A fogalomképzés, a nyelvi kommunikációban a társas jelentésképzés kreativitása akkor érvényesül, ha annak a kulturális feltételei erősítik e mentális műveleteket, e műveletek végrehajtásának képességét elősegítik. A nyelvi teljesítmény a kategorizáció és a konstruálás mind teljesebb

és összetettebb elsajátításával fokozható, és ez csakis a nyelvelsajátítás, a nyelvi szocializáció és a kulturális sajátságok kölcsönviszonyán alapulhat.

4. Nyelvtan és pedagógia

A nyelv és a nyelvi tudás kognitív meghatározottsága, a föntebb vázlatosan jelzett jellemzőnek és tényezőknek az anyanyelvi pedagógia irányultságát és módszertanát is alakítaniuk kell (l. De Knop – De Rycker eds. 2008, Radden – Dirven 2007). Ez a funkcionális program még kidolgozásra vár.

A funkcionális nyelvészet hangsúlyozza a szemantikai motiváció, a funkció motivációja kiemelkedő szerepét a nyelvi teljesítményben, így szükségképp az anyanyelvi oktatásban is. Szintén kiemelkedő a fontossága a tapasztalatnak, vagyis a korosztályi szintű gyakorlati jellegű nyelvi ismereteknek; ezekre a tapasztalatokra alapozva lehet az elvont felé haladni, a prototipikusból kiindulva.

A megismerés alapú nyelvtan a könnyen megérthető fogalmak nyelvi kifejezéseiből indul ki, és halad az elvontabb és specifikusabbak felé (tehát nem eleve absztrakt nyelvtani kategóriákból!). Ilyen például a FIZIKAI TÁRGY (tapasztalati alap a DOLOG fogalmához, ez pedig a FŐNÉV kategóriájához), a MOZGÁS (tapasztalati alap a FOLYAMAT, ESEMÉNY fogalmához, az pedig az IGE kategóriájához), a TÉR (helyzet, irányulás, tapasztalati alap például a határozóragokhoz, az igekötőkhöz), az IDŐ (múlt, jelen és jövő, folyamat és befejezettség). Elvontabb, de még könnyen feldolgozható tudáselem a JELENET, ESEMÉNY (tapasztalati alap a MONDAT kategóriájához), RÉSZTVEVŐK a jelenetben a figyelem irányítása szerint (tapasztalati alap a cselekvő ALANY és az elszenvedő TÁRGY kategóriájához). A funkcionális nyelvészet tehát a legfontosabb nyelvi egységek, az alapvető forma-jelentés párok funkcionális leírását kínálja az anyanyelvi pedagógiának, a 2. pontban jelzettek szerinti nyelvtanban, a fogalmi és használati jellemzők alapján. Lényeges, hogy a használati alapú nyelvtan egyetlen metodológiai keretben képes kezelni a szűkebb grammatikai és a tágabb szövegtani, szövegtipológiai és szituációs tényezőket, a nyelvi folyékonyság, konceptuális folyékonyság fejlesztése érdekében is.

Megjegyzendő, hogy a vázolt keret hasznos a magyar mint idegen nyelv tanítása és a magyar anyanyelvűek idegennyelv-tanulása szempontjából is.

5. Összefoglalás

A funkcionális kognitív nyelvészet szemléletmódja igen kedvező a közoktatás, az anyanyelv-oktatás számára, szemben a korábbi strukturalista és generatív elméletekkel. A funkcionális nyelvészet a mindenkori beszélő és hallgató nézőpontját, az egyes nyelvi kifejezések, szerkezetek jellemző nyelvi környezetét, és a jelentés alapvető fontosságát hangsúlyozza. A kognitív szemantika a jelentés tapasztalati eredetét és fogalmi jellegét állítja, valamint azt, hogy inkább a szemantikai szerkezetek határozzák meg a morfoszintaktikai szerkezetek jellegét, és nem fordítva. Ezáltal a nyelv leírását visszahumanizálja, visszaadja a nyelv antropológiai jellegét. Így megszűnhet vagy csökkenhet a nyelvtani rendszer elvontsága és a diák mindennapi nyelvhasználata, nyelvi gyakorlata közötti szakadék, a diák

értheti a nyelvtantanítás indokoltságát, mert érezheti és tudhatja, hogy a nyelvtanórán az őt legszemélyesebben és közösségében is legközvetlenebbül érintő kérdésekről van szó. A funkcionális kognitív alapú anyanyelv-oktatás segíti az általános megismerés, a kategorizáció műveleteinek begyakorlását, összetett fogalmi és nyelvi struktúrák létrehozását és megértését, a különböző szövegtípusok példányainak megalkotását, a beszédhelyzethez igazodást, egyetlen egységes nyelvszemléleti keretben. Ez a felfogás egyúttal képes a nyelvi szocializáció számos nehézségét bemutatni a diákoknak, segíteni azok leküzdésében, egyúttal pedig segítséget nyújt a pedagógusoknak is a nyelvi szocializációs konfliktusok feloldásában. Talán nem túlzás, hogy a funkcionális kognitív nyelvészet eredményeinek a szakmódszertani kidolgozása a magyar nyelvre, és alkalmazása a magyar anyanyelvi szakmódszertani képzésben és a közoktatásban régóta igényelt eredményeket ígér. Ennek egyik első próbálkozása volt egy tankönyvsorozat, egy tanári kézikönyvvel (vö. Kugler – Lengyel – Tolcsvai Nagy 1998, Kugler – Tolcsvai Nagy 1999).

Hivatkozások

Barlow, Michael–Kemmer, Suzanne (2000): Introduction: A usage-based conception of language. In: Barlow, Michael–Kemmer, Suzanne (eds.): *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications, Stanford, California. vii–xxviii.

Chambers, Jack K. (1995): *Sociolinguistic Theory. Linguistic Variation and Its Social Significance*. Basil Blackwell, Oxford.

De Knop, Sabine – De Rycker, Teun (eds.) (2008): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.

Geeraerts, Dirk (1997): *Diachronic Prototype Semantics: A Contribution to Historical Lexicology*. Clarendon Press, Oxford.

Givón, Talmy (2001): *Syntax. A functional-typological introduction*. Volume I-II. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.

Halliday, M. A. K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. Second edition.

Hopper, Paul J.–Thompson, Sandra A. (1985): The iconicity of the universal categories „noun" and „verbs". In: Haiman, John (ed.): *Iconicity in Syntax*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia. 151–183.

Janssen, Theo – Redeker, Gisela (eds.) (1999): *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.

Kiefer Ferenc 2000. *Jelentéselmélet*. Budapest: Corvina Kiadó.

Kugler Nóra–Lengyel Klára–Tolcsvai Nagy Gábor (1998): *Magyar nyelv. Tankönyv 10–11 éveseknek*. Korona Kiadó, Budapest.

Kugler Nóra–Tolcsvai Nagy Gábor (1999): *Tanári kézikönyv a Magyar nyelv 10–11 éveseknek című tankönyvhöz*. Korona Kiadó, Budapest.

Ladányi Mária–Tolcsvai Nagy Gábor (2008): Funkcionális nyelvészet. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII.* 17–58.

Lakoff, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things*. The University of Chicago Press, Chicago, London.
Langacker, Ronald W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar*. *Volume I. Theoretical prerequisites.* Stanford University Press, Stanford.
Langacker, Ronald W. (2008): *Cognitive Grammar. A Basic Introduction.* Oxford University Press, Oxford.
Niemeier, Susanne–Achard, Michael (eds.) (2000): Special issue on language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11 (1/2).
Radden, Günter–Dirven, René (2007): *Cognitive English Grammar*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
Romaine, Suzanne (1984): *The Language of Children and Adolescents: The Acquisition of Communicative Competence*. Basil Blackwell, Oxford.
Rosch, Eleanor (1977): Human Categorization. In: Warren, N. (ed.): *Studies in Cross-Cultural Psychology*. Academic Press, London. Vol. I., 1–49.
Sanders, José–Spooren, Wilbert (1997): Perspective, Subjectivity, and Modality from a Cognitive Linguistic Point of View. In: Liebert, Wolf-Andreas–Redeker, Gisela–Waugh, Linda (eds.). *Discourse and Perspective in Cognitive Linguistics*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia. 85–112.
Taylor, John R. (1991) *Linguistic Categorization*. Clarendon Press, Oxford.
Tolcsvai Nagy Gábor (2001) *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Tolcsvai Nagy Gábor (2005): A nyelvi kategorizáció kognitív nyelvészeti keretben. In: Zimányi Á. L. (szerk.): *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica*. XXXII. EKF Liceum Kiadó, Eger. 5–20.
Tolcsvai Nagy Gábor (2010a): A kognitív szemantika a kutatásban és a közoktatásban. In: Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.): *Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
Tolcsvai Nagy Gábor (2010b): *Kognitív szemantika*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
Tomasello, Michael (2000): First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11 (1/2), 61–82.
Tomasello, Michael (2002): *Gondolkodás és kultúra.* Osiris, Budapest.
Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
Tomasello, Michael (2008): *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA: The MIT Press.
Tomasello, Michael (ed.) (1998): *The New Psycholgy of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
Verhagen, Arie (2007): Construal and Perspectivization. In: Geeraerts, Dirk – Cuyckens, Hubert (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, Oxford. 48–81.

Summary

The paper concentrates on functional cognitive grammar, on one hand, and on the cognitive abilities of the various age-groups up to twenty, on the other hand. The basic organizing

factor for linguistic structures is meaning. Meaning is experiential in its origin and conceptual in its nature. Categorization with prototypes effects and construal, the process of conceptualizing a certain event, are the fundamental mental processes in a communicative situation. Since these mental faculties develop gradually from birth on, parallel with language acquisition and linguistic socialization, and linguistic knowledge does not differ from other domains of world knowledge, mother tongue pedagogy has to consider these factors. The teaching of the linguistic system should start from the perspective of the pupils practical linguistic knowledge, their cognitive processes, and the semantic functions of the linguistic expressions.

Tolcsvai Nagy Gábor

Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat[1]

Az alábbi összefoglalás szövegtípusát tekintve Forschungsbericht, kutatási beszámoló. A célja az, hogy áttekintést adjon a funkcionális nyelvtan néhány fő jellemzőjéről. Az áttekintés időben az 1960-as, 1970-es évekig nyúl vissza, de főképp az 1990-es évek (máig érvényes, ható) eredményeire összpontosít. A tudományos és művelődési térben két iskolára figyel elsősorban, a Halliday-féle brit funkcionális nyelvtanra (ez az irányzat elsősorban Nagy-Britanniában és Európában termékeny, függetlenül attól, hogy Halliday maga régóta Ausztráliában él), amely a regiszternyelvtannal mind szélesebb körökben hat, ill. a Givón-féle amerikai funkcionális nyelvtanra, amely nyelvtipológiai eredményeivel és ikonicitáskutatásaival szintén kiemelkedően jelentős nemzetközi tényező a nyelvleírásban. Más, szintén fontos funkcionális elméletek itteni ismertetésére nincsen mód (vö. pl. Dik 1981, 1989, Dressler 1995). Ugyancsak nem kerül sor a két funkcionális elmélet, ill. a holista kognitív nyelvészet vagy a konstrukciós nyelvtan összevetésére, vagy a formális, strukturális (posztgeneratív, posztstrukturalista) irányzatok árnyaltabb bemutatására. E tágabb körben kitűnő összefoglalást ad például Ladányi 2003. A jelen kutatási beszámoló ezúttal mentes a kritikai megjegyzésektől, és nem tér ki a magyar nyelvtanírásban hasznosítható tényezőkre sem, ez utóbbiak igen számos volta miatt. E tekintetben a megismertetés a fő cél. A funkcionális nyelvszemlélet monográfiáira és tanulmányaira még mindig kevés szakpublikáció hivatkozik.

1. Előzmények

A funkcionális nyelvtan fogalma régóta téma a magyar nyelvtudományban. A hagyományos besoroló/osztályozó nyelvtan, melynek újgrammatikus és korai strukturalista alapjai máig megvannak (az Akadémiai nyelvtan óta, legújabban a Magyar grammatikában, vö. Keszler szerk. 2000), gyakran tekinti és hirdeti magát funkcionálisnak. Ezt teszi Hadrovics László is, monográfiája címében is (Hadrovics 1969), s bár valóban fölvet néhány funkcionális kérdést, elveiben megegyezik az akadémiai nyelvtannal.

A funkcionalitás hangsúlyozása az 1960-s és 1970-es évek hazai nyelvészeti vitáiban kereste viszonyítási pontjait, amikor a formális és a generatív nyelvtani leírás elmélete és módszertana megjelent a magyar nyelvtudományban is. E közegben a hagyományos nyelvtan egyes megoldásai (például a szófaji besorolás alaktani, mondattani és jelentéstani szempontjainak együttes alkalmazása) a nyelvi funkcionalitás fölismerése felé mutattak. Mégis, kivált az 1990-es évektől a szemantikai szempont kidolgozatlansága, a mondattani

[1] Megjelent: Magyar Nyelvőr 2005/3.

összetevők meghatározásában szerepet játszó új szempontok (szemantikai szerepek, topikértelmezések), a pragmatika és a szövegtan eredményei nem hatottak oly mértékig a hagyományos nyelvtanírásra, mint az indokolt lett volna. Különösen feltűnő az aktuális mondattagolás (pontosabb nevén a funkcionális mondatperspektíva) teljes elhanyagolása, holott ez a magyar mondatleírásban alapvető lenne. Elekfi László (1986) ilyen irányú kutatásai alig hatottak, Deme László (1971) módszertanának egyes összetevői a funkcionalitás felé mutatnak, az aktuális mondattagolást azonban ő is elvetette. A formális és generatív irányzatok más nézőpontból kívánják a nyelvet leírni, ezért ezekről az itteni áttekintésben nem esik szó (erre vö. pl. Kiefer szerk. 1992, É. Kiss 1983, É. Kiss – Kiefer – Siptár 1998).

A nyelv funkcionális felfogása a formális nyelvleírásokkal szemben fogalmazódott meg, mind kiterjedtebben. Első hatásos kidolgozását a Prágai Nyelvészkörben kapta, a két világháború között. E törekvés a Saussure-féle strukturalizmusból indult ki. A prágaiak fölismerték, hogy a szinkrón metszet és a langue kategóriája több irányban is tovább fejleszthető. Az amerikai deskriptív iskola vagy a glosszematika egyértelműen formális irányban tájékozódott, míg a prágaiak határozottabban fordultak a funkcionalizmus felé. Törekvésük (mely például Elekfi László vagy Péter Mihály egyéni kutatásai mellett lényegében visszhangtalan maradt később is a magyarországi nyelvészetben), a német és főképp a brit nyelvtudományi kutatásokra hatott. A második világháború után, főképp az 1960-as évektől ez a funkcionalizmus már a Chomsky-féle innátizmussal és algoritmikus alapú nyelvi képességgel szemben igyekezett meghatározni magát.

2. A funkcióról

A *funkció* szónak a magyarban kiterjedt poliszémikus jelentésszerkezete van, melyet röviden ekképp lehet bemutatni (az Osiris Idegen szavak kéziratából átvéve):

> **funkció** [lat] **1.** működés, vmely összetevő hozzájárulása egy összetett egység létezéséhez, tevékenységéhez **2.** egymással szoros kölcsönhatásban álló műveletek együttese, amelynek harmonikus lefolyása fejezi ki a szervezet életét **3.** feladatkör, szerep, melyet vmi egy összetett rendszerben betölt **4.** *szoc* egy intézmény hozzájárulása annak a rendszernek a fenntartásához, amelynek keretében működik **5.** tisztség, feladatkör (személyé vmely szervezetben) **6.** *biol* szerv élettani működése **7.** *mat* függvény **8.** *zene* hangnak, akkordnak a hangnemhez való viszonya

A megadott jelentésekből több is összefüggő szerepet kap a nyelvtan funkcionális jellegének kidolgozásában (részletesen l. Ladányi 2003). Elsősorban a működés és a szerep kettősségét lehet kiemelni, amely kettősség megfeleltethető a művelet és szerkezet kognitív nyelvészeti kettősségének. A funkcionális nyelvtan számára a funkció elsősorban a nyelv általános funkcióját jelöli, s azt, hogy a nyelvtani leírásban erre az általános funkcióra összpontosít. Itt nem szükséges a nyelvi funkciók különböző modelljeit bemutatni. Utalni lehet a Jakobson-féle hatos modellre, ill. azokra a mai leírásokra, amelyek megkülönböztetik például a következő funkciópárokat:

- kommunikatív (közlő) – kognitív (megismerő) funkció,
- tranzakció (valamely üzenet továbbítása) – interakció (két személy közötti kommunikációs kölcsönviszony),
- információ (valamely nyelvi közlés tartalma) – kommunikáció (intencionalitás, a közlő és a közlés másra irányulása).

Az alapvető jellemző a funkcionális irányokra a következő: a nyelvi vizsgálódás és leírás kiindulópontja a „tartalom", a közlendő, amelynek egy adott nyelvben valamilyen (egy vagy többféle) formát lehet találni. Ezzel szemben a formalista nyelvészet a nyelvi szerkezeteket magukban tekinti, grammatikus alakjuk létrehozásának szabályait keresi.

1. táblázat
A nyelvleírás főbb jellemzői a funkcionális és a formális nyelvészetben

Funkcionális nyelvészet	Formális/strukturális nyelvészet
a nyelv ökorendszer (vagy annak része)	a nyelv algoritmikus rendszer
prototípuselv	a priori kategorizáció kritériumokkal
a jelentés, a kifejezendő tartalom	a kifejező szerkezet
adekvátság	szabályosság
kontinuum szintaxis és lexikon között	szintaxis és lexikon külön modul
támogató mátrixban vizsgál	önmagában vizsgál
a nyelv nyelvspecifikus és egyetemes	a nyelv egyetemes
a nyelv ikonikus és szimbolikus	a nyelv önkényes

A nyelv funkcionális megközelítése különböző szinteken történhet. Megfelelő nézőpont

- az általános nyelvi funkcionálás, ettől elkülönbözve
- a nyelven belüli disztinktív funkciók (például határozottság, tranzitivitás, topik),
- az egyes nyelvi egységek mondat- és szövegközegbeli funkciója (például egy határozott névelős főnévé).

Mindamellett a funkcionális nyelvészet nem a nyelvi funkcióknak vagy a nyelvi egységek funkcióinak taxonómiájára törekszik. Sokkal inkább funkcionálásról van itt szó, eljárásokról, műveletekről, amelyek nyelvi egységek szűkebb és tágabb közegében érvényesülnek a megértési folyamatokban. A funkció nem merev kategória, nem doboz, amelybe valamely nyelvi jelenség beletartozik, hanem folyamat jellegű jelenség, amely a beszélői vagy hallgatói feldolgozás révén jön létre. Analógiaként megemlíthető Milroy –

Milroy (1985) nézete a sztenderdről: eszerint a sztenderd nyelvváltozat nem kész, zárt rendszer, hanem folyton alakuló, létrejövő nyelvváltozat, részben tudatosan alkotott és reflektált jellege miatt.

Az ezredfordulóra mind a formális, mind a funkcionális nyelvtudományi irányzat számos elméleti és módszertani változatban fejlődött tovább. Az alábbiakban két olyan funkcionális nyelvtudományi irány vázlatos bemutatására kerül sor, amelyek egy-egy kiemelkedő teoretikus és metodológus személyéhez kötődnek, és évtizedek óta igen eredményesen működnek. Az egyik a brit M.A.K. Halliday szisztémikus-funkcionális nyelvtana, a másik az amerikai Talmy Givón funkcionális nyelvtana. Mindkét műhely számos monográfiát, tanulmánykötetet jelentetett meg. S mindkét műhelyre jellemző, hogy az igen részletesen tárgyalt szemantikai alapú szintaktikai témák mellett alapvető módon járultak hozzá a szövegtanhoz (Halliday a koherenciatényezők, például a koreferencia, Givón a topikfolytonosság témakörében), továbbá Halliday regiszterelmélete termékenyen hatott a brit és az európai stíluskutatásokra.

3. A szisztémikus-funkcionális nyelvtan

M. A. K. Halliday az 1960-as évektől jelentet meg tanulmányokat, majd monográfiákat. Indulásakor a brit szociolingvisztika egy fontos kutatásában működött közre, melyet B. Bernstein neve fémjelez. Munkássága a Prágai Nyelvészkör, valamint Firth és Pike brit nyelvészeti hagyományába épült be, amely a strukturalista alapokon funkcionális kidolgozási módokat keresett. Halliday (1966) megfogalmazza a) a beszélők és b) a használat szerinti nyelvváltozatokat, elkülöníti az anyanyelvváltozatot (későbbi megnevezéssel a vernakulárist) és a regisztert. Ez a szemlélet alapozta meg a későbbi kutatásokat, amelyek a nyelvi variabilitás grammatikai leképezését igyekeznek leírni. Azaz, a mondatszerkezetet leíró generatív főiránnyal szemben a szociolingvisztikai variabilitásnak és a szemantikai leképezés szintaktikai variabilitásának az összefüggései indították el ezt a funkcionális irányt. A regiszterelmélet mellett a másik korai és alapvető felismerés a nyelvtan – vagyis a mondatszerkesztés – szövegbeli és személyközi vonatkozásainak fontossága volt. Ennek egyik kiemelkedő összegzése a koherencia olyan feldolgozása, amely empirikus adatok és elméleti belátások alapján szakít a mondatközpontúsággal (vö. Halliday–Hasan 1978). S ebből az irányból fejlódött ki az a leíró nyelvtani kutatás, amely a beszélt nyelvet a deskriptív grammatika részévé tette, a regiszterelmélet alapján (vö. például Biber et al 1999, Biber – Finegan eds. 1994). A Halliday-féle nyelvtant a szerző összegző monográfiájának második kiadása alapján érdemes áttekinteni.

A funkcionalitás a nyelvtanban meghatározott nézőpontot jelent, ahonnan a szöveg, a nyelvi rendszer és a nyelvi szerkezet (kifejezés) értelmezése megtörténik. Minden szöveg valamilyen használati közegben jön létre, meghatározott szükségletek kielégítése céljából. Ez a körülmény hosszú időn keresztül alakítja a nyelvi rendszert. Ezért nyelv nem önkényes, hiszen a használat során alakul ki, a használatnak megfelelően.

A nyelv alapvetően a jelentés kifejezésére fejlődött ki. Ezért a nyelv vizsgálatában nem az a kérdés, hogy „mit jelent ez a forma?", hanem az, hogy: „miképp fejeződik ki egy jelentés?". A nyelv jelentések rendszere, melyekhez formák társulnak a jelentések kifejezésére. A szisztémikus elmélet a jelentést mint választást írja le, vagyis egy jelentés különböző

kifejezésmódjainak a lehetőségeit rendszerezi, a nyelvet mint összekapcsolódó lehetőségek hálózatát érti (Halliday 1994: XIV). A jelentések szóba öntések[2] révén valósulnak meg. A szóba öntés elmélete a nyelvtan (Halliday 1994: XVII).

A jelentés három alapfunkciót tölt be. Ezek metafunkciók a következők:

- ideációs vagy reflektív (célja a környezet megértése),
- interperszonális vagy aktív (célja a környezetben található másokon végrehajtott cselekvés),
- textuális (célja a nyelvi kifejezések szövegbeli elhelyezése).

A Halliday-féle nyelvtanban az eredeti strukturalista elvek a jelentés elsődlegességének szempontjával ötvöződnek. Ennek megfelelően minden nyelvi elem a teljes nyelvi rendszerben betöltött funkciójához viszonyítva kap magyarázatot. A nyelvi egységek a funkciók organikus konfigurációi. A szintaxis és a szótár a kódnak ugyanazon szintjén van, lexikogrammatikáról beszélünk (Halliday 1994: XIV). Halliday a szöveget is szemantikai egységnek tekinti (Halliday 1994: XVII).

Igen lényeges az a megállapítás, amely szerint a jelentés nyelv- és kultúraspecifikus: minden nyelvnek saját szemantikai kódja van. Halliday Malinowskira hivatkozva fogalmazta meg, hogy a helyzet kontextusa a szöveg közege, a kultúra kontextusa a teljes nyelvi rendszer környezete. Az egyes nyelvek szemantikai kódját csak azok teljességében és a kultúra kontextusában lehet értelmezni (Halliday 1994: XXX).

A jelentés elsődlegességének, a szövegből és a használatból való kiindulásnak, valamint a lexikon és a szintaxis közötti kontinuumnak a kiemelt jelentősége Halliday, Givón vagy akár Langacker nyelvtanának központi összetevője, messze nem véletlenül. Ezáltal Halliday a használatot elméleti keretben tudja bevonni a nyelvleírásba úgy, hogy a kisebb-nagyobb nyelvi egységek közegét mindig megadja, ill. jelenlévőnek tekinti. E nyelvtani leírás a kifejtés során elsősorban a mondatszerkezetre összpontosít.

A nyelv a jelentések előállításának rendszere. Ezért a szisztémikus-funkcionális nyelvtan elsősorban a paradigmatikus rendszereket írja le, „választásnyelvtan", és kevéssé vizsgálja a szintagmatikus rendszereket, nem „láncnyelvtan". Valamely nyelvi egység kiválasztása önmagában is jelenthet valamit, belső szerveződése, egy szintagmában való helye vagy más nyelvi egységgel való összekapcsolódása ismét más-más jelentésfunkcióval bír. A nyelvtannak ezeket a lehetséges változatokat kell kiválogatnia és specifikus szemantikai funkcióikhoz rendelnie (Halliday 1994: XX).

A választási rendszerek hálózatban rendeződnek el; a döntés nem valós idejű döntés, hanem a lehetséges alternatívák egy készlete (pl. kijelentés/kérdés, egyes/többes szám, eső/szinttartó/emelkedő dallam stb.). Ezek lehetnek szemantikaiak, lexikogrammatikaiak, fonológiaiak. A rendszer a következőket tartalmazza (Halliday 1994: XXVI):

- a belépő [bemeneti] feltétel (ahol a választás megtörténik),
- a lehetséges választások egy készlete,
- a realizációk (mit kell tenni – azaz melyek az egyes opciók strukturális következményei).

[2] Wording az eredetiben.

Halliday a nyelvtan funkcionális bemutatását az egyszerűen felismerhető összetevőkre bontással kezdi. Az így értelmezett konstituenciába tartozik: az írás és a beszéd hierarchikus szerkezete (ez utóbbi pl. a ritmusban, intonációban, szótagban és fonémában). A nyelvtani konstituencia, hierarchikus szerkezeti összetevők elkülönítése két szempont szerint történik (Halliday 1994: 20):

- rang szerint (tagmondat, csoport [szintagma], szó) (ez a minimális elemzés)
- közvetlen összetevők szerint (ez a maximális elemzés)

A kétfajta konstituencia egyszerre érvényesül. Megjegyzendő, hogy a szisztémikus-funkcionális nyelvtanban a rangok az elsődlegesek, mert azok funkcionálnak, míg a közvetlen összetevők módszertani eljárás eredményei.

Mindennek megfelelően a nyelvi egységek megnevezése két nézőpontból történik meg (Halliday 1994: 24kk):

- osztályba sorolás (pl. főnév, melléknév), ez a közvetlen összetevős maximális elemzéssel kapcsolódik össze; az osztályba sorolás a szótár része, a szó vagy más egység nyelvtanbeli potenciálját jelöli,
- funkcióba sorolás (pl. fej, módosító, szemantikai szerepek), ez a rang szerinti minimális elemzéssel kapcsolódik össze; a funkcióba sorolás a szövegértelmezés része, az adott szerkezetben betöltött szerepet jelölik.

Halliday ezután a pszichológiai alany (amire az üzenet vonatkozik), a nyelvtani alany (amiről valami állítódik) és a logikai alany (a cselekvés végrehajtója) kategóriájának újraértelmezésével folytatja a nyelvtan felépítését (Halliday 1994: 31–32). Eszerint

- a pszichológiai alany a téma (Theme),
- a nyelvtani alany az alany (Subject),
- a logikai alany a cselekvő (Actor).

Mindez részletesebben a következőképpen fejthető ki (Halliday 1994: 34):

- „A téma a tagmondat szerkezetében mint üzenet funkcionál. A tagmondatnak üzenetként, információmennyiségként van jelentése, a téma a kiindulópont az üzenet számára. Ez az az elem, amit a beszélő mondandója lehorgonyzására kiválaszt.
- Az alany a tagmondat szerkezetében mint csere funkcionál. A tagmondatnak csereként, a beszélő és a hallgató közötti tranzakcióként van funkciója; az alany a biztosítéka a cserének. Ez az elem, amely a beszélő szerint felelős a mondottak hiteléért.
- A cselekvő a tagmondat szerkezetében mint reprezentáció funkcionál. A tagmondatnak reprezentációként, van jelentése, a folyamatos emberi tapasztalás valamely folyamatának a konstruálásaként; a cselekvő az aktív résztvevő ebben a folyamatban. Ez az elem, amelyet a beszélő a tett végrehajtójaként ábrázol."

A tagmondat háromrétegű, háromstátusú bemutatásával a három metafunkció bemutatása is megtörténik. A metafunkciókkal kapcsolatban a következők jegyzendők meg.

A kimerítőség elve azt jelenti, hogy a szóba öntésben mindennek van funkciója minden rangban. De nem mindennek van funkciója a szerkezet minden dimenziójában; egyes részek (pl. a *talán*) nem játszanak szerepet a tagmondatban mint reprezentációban.

A hierarchia elve azt jelenti, hogy egy adott rangú elem az alatta levő rang elemeiből képződik. De vannak változatok: a tagmondatban mint cserében több a szerkezeti szinteződés, a tagmondatban mint üzenetben kevesebb.

A diszkrétség elve azt jelenti, hogy minden strukturális egységnek világosan definiált határai vannak. De míg a tagmondatra mint reprezentációra e szegmentális organizáció jellemző, addig a tagmondat a többi státusában – üzenet, csere – valamennyire eltér ettől a prototípustól. Cseréként függ prozódiai funkcióktól is (kontinuus formák, gyakran bizonytalan határokkal), míg üzenetként előnyben részesíti a kulminatív mintákat (a feltűnőségi csúcsokat kezdeteknél és végeknél) (Halliday 1994: 35).

2. táblázat
A metafunkciók és megjelenésük a nyelvtanban (Halliday 1994: 36)

Metafunkciók	Meghatározás (jelentésfajta)	Megfelelő státus a tagmondatban	Előnyben részesített szerkezet
tapasztalati (ideációs)	vmely tapasztalat egy modelljét konstruálja	tagmondat mint reprezentáció	szegmentális (konstitu- encián alapulva)
személyközi	szociális viszonyokat jelenít meg	tagmondat mint csere	prozódikus
textuális	a kontextushoz teremt kapcsolatot	tagmondat mintüzenet	kulmináló
logikai[3]	logikai viszonyokat konstruál	-	iteratív

4. A nyelvtipológiai alapú funkcionális nyelvtan

Talmy Givón nyelvtani munkássága korábbi antropológiai és funkcionális alapokra épül. Fontos eszmei elődként említi többek között Sapir, Jespersen, Zipf, Halliday, Dik és Bolinger nevét és műveit. Külön kiemelendő, hogy kutatásai igen nagy nyelvtipológiai anyagokon folynak, tehát nem korlátozódnak az angolra vagy a Standard European Average-re.

[3] E funkciónak csak az összetett mondatban van szerepe.

Givón a nyelvet, ill. a nyelvről való tudást a biológiai rendszerekkel hozza összefüggésbe: „A nyelvtan, mint minden biológiai alapú rendszer, adaptívan motivált, és ezért elvileg nem önkényes" (Givón 2001: 34). Hallidayhez hasonlóan a nyelvnek több általános funkcióját nevezi meg, amely funkciók magának a nyelvi rendszernek szerveződését, jellegét befolyásolják. Givón (1993: 21) szerint a nyelv legfontosabb funkciója:

- a mentális reprezentáció
- a mentális reprezentációk kommunikációja

További egyéb metakommunikatív funkciók a következők:

- szociokulturális kohezív funkciók
- személyközi affektív funkciók
- esztétikai funkciók

Givón (2001: 2–3) a funkcionalizmus alapjait más tudományágak filozófiai és tárgytudományos kifejtéséből vezeti le. A biológia kapcsán Arisztotelészt említi (De Partibus Animalium[4]), aki szerint a funkcionalizmus a világ leírásának jó módja, melyet a forma és a funkció közötti izomorfizmus vagy korreláció jellemez. A kortárs biológia hasonló módon látja a kérdést: „az anatómia a test szerkezetének tudománya … a fiziológia a funkció tudománya. Az anatómia és a fiziológia együtt tanulmányozása több eredményt hoz" (Crouch: *Functional Human Anatomy*. 1978. 9–10). Megjegyzendő, hogy Szentágothai János Funkcionális anatómiája hasonló elvekkel készült. Givón egy másik analógiát is említ: „Egy állat mozgása az izmoknak és a csontváz elemeinek (pl. a csontoknak) a szerkezetétől függ. Egy összehúzódó izom által létrehozott mozgás attól függ, hogy az izom miképp kapcsolóik ezekhez az elemekhez és hogyan működnek együtt. Egy ilyen viszonylag ismert példában egyértelmű a szerkezet és a funkció viszonya" (Eckert & Randall: *Animal Physiology* 1978: 2–3).

Givón mind a klasszikus strukturalizmussal, mind a mai formális nyelvelmélettel vitába száll. Hiszen a strukturalizmus ellentmond a funkcionalizmus vázolt lényegének. A logikai pozitivizmus keretében Saussure fő eszméi (dogmái) a következők: önkényesség, idealizáció (ez a langue, az elvont eszményi nyelvi szerkezet és a parole, a megfigyelhető nyelvi viselkedés közötti végzetes megkülönböztetés). Ezek az eszmék egyenesen vezetnek Chomsky platonista-kartéziánus elméletéhez (a homogén beszélőközösségben tételezett idealizált beszélőhöz, kompetencia és performancia megkülönböztetéséhez) (Givón 2001: 4–6). „Pedig minden, az idealizált szinkrón nyelvi struktúra kialakításához vezető funkcionális-adaptív jelenség tényleges performanciában jelentkezik. Itt sajátítjuk el a nyelvet, itt emergál és változik a nyelvtan. Itt igazítja a forma saját magát az új funkciókhoz és kiterjesztett jelentésekhez, kreatívan és a kontextusnak a pillanat megoldást kereső konstruálásában. És itt jelentkezik a bizonytalanság, a variáció, a katyvasz[5], amely szükségszerű része az aktuális mechanizmusnak, amely formálja és újraformálja a kompetenciát" (Givón 2001: 6).

[4] Mivel itt kivonatot adok, az eredeti forrásokra hivatkozom, függetlenül attól, hogy van-e magyar fordítás. Az itteni idézetek saját fordításaim a Givón-féle változatból.

[5] Slop az eredetiben.

Saussure harmadik dogmája a diakrónia szegregációja a szinkróniától, amely az idealizáció kiterjesztése, amely nem tud mit kezdeni a változás eszméjével és adataival. Givón saját kifejtését többek között Chomsky Aspects című művéből vezeti le, amely a szintaxis és a jelentés viszonyát fatálisan bizonytalanul kezeli: egyrészt ragaszkodik az önkényesség és az autonóm szintaxis elvéhez, másrészt a szintaktikai mélyszerkezet izomorfikus a propoziciós jelentéssel. „Ettől a kripto-funkcionális hibától Chomsky később megszabadult."

Hasonló okokból hárítja el Givón a puszta formális nyelvszemléletet: „A formalista nyelvészek szerint a nyelvtan önkényes, autonóm mechanizmus, melynek legfontosabb feladata a jólformált mondatok szerkesztésének irányítása. A nyelvtan a nyelvtanról szól. Következtetés: a nyelvtan nem a kommunikációról szól. […]. A nyelvtan létezik, vannak szabályai, e szabályok fontosak, expliciten taníthatók. De a nyelvtan nem a nyelvtanról szól, a nyelvtan nem önkényes, oka van meglétének" (Givón 1993: XIX). Ill.: „A nyelvtan nem merev szabálykészlet, amelyet követni kell grammatikus mondatok létrehozása érdekében. Hanem stratégiák készlete, amelyet annak érdekében alkalmazunk, hogy koherens kommunikációt hozzunk létre" (Givón 1993: 1).

A szabályok nem a klasszikus filozófiai kategorizáció a priori elvei szerint írhatók le. Látszólag lehetnek önkényesek, átláthatatlanok, ám a kommunikációs szempontból homályosnak tűnő szabály általában történeti változások során válik ilyenné (Givón 1993: 2-3). A szabályok funkciói is megváltozhatnak. Givón (1993: 4) szerint a szabályok legtöbbje rugalmas:

- a szabály hatóköre, kontextusa nincs pontosan meghatározva (inkább tipikus esetekre érvényes),
- a szabály alkalmazhatósága gyakran fokozat kérdése.

Givón fölhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a szabályok abszolutizálása nem csupán a formális elméletekre jellemző. Így Chomsky elméletében az algoritmikus, logikai szabályok kivétel nélkül, szükséges és elégséges feltételekkel irányítják a nyelvet. Van azonban hasonló példa a nem formális elméletek köréből is. Például Paul Hopper (1987) minden esetben teljesen rugalmasnak és a beszédhelyzetben kialakítottnak, vagyis teljesen a kommunikációs kontextustól függőnek tekinteti a nyelvet. Mindketten platonisták, mert mindketten a szabályok 100%-os kivétel nélküliségét hirdetik. Givón Sapirre és Jespersenre hivatkozik, amikor a szabályok nem 100%-os voltát állítja, továbbá azt, hogy a nyelv nem gép. „A nyelvben jelen van a magas fokú szabály általi irányítottság (generativitás), de a rugalmasság, fokozatosság és változatosság szintén, az adaptivitás által motiválva" (Givón 2001: 27). Ez a funkcionális nézet határozottan a prototípuselvre épít.

Givón átértelmezi a merev önkényességelvet, az ikonicitás és az önkényesség elveit összefüggésbe hozza a nyelvelsajátítással, a szocializációval és a kommunikációs funkciók különböző nyelvi kifejezési lehetőségeivel, azaz a nyelvi potenciállal. Amennyiben ezekkel a kategóriákkal írjuk el a nyelvet, azt lehet mondani, hogy a kisgyermek pre-grammatikus kódja vagy protonyelve (e kifejezést Halliday is használja ebben az értelemben) lényegében ikonikus, míg a felnőtté válás során egyre konvencionálisabbá, önkényesebbé válik. A nyelvtan adaptív kompromisszum az önkényesség és az ikonicitás között (Givón 2001: 35).

Pre-grammatikus és grammatikus szövegfeldolgozás viszonya a következő táblázatban foglalható össze (Givón 2001: 15):

3. táblázat
Grammatikus és pre-grammatikus viszonyok

Tulajdonságok	**Grammatikus kód**	**Pre-grammatikus kód**
szerkezeti		
a. grammatikai morfológia	bőséges	hiányzik
b. szintaktikai szerkezetek	komplex/beágyazott	egyszerű/összekapcsolt
c. szórend használata	nyelvtani (S/O)	pragmatikai (topik/komment)
d. szünetek	folyamatos	megszakított
funkcionális		
e. feldolgozási sebesség	gyors	lassú
f. mentális erőfeszítés	nélkül	nagy erőfeszítéssel
g. hibaarány	alacsonyabb	magasabb
h. kontextusfüggőség	alacsonyabb	magasabb
kognitív		
i. feldolgozási mód	automatizált	folyamodott
j. elsajátítás	késői	korai
h. fejlődés	késői	korai

A lassú, analitikus pre-grammatikus kommunikáció erősen szókészletfüggő és tudásvezérelt. A szótár előbb jelenik meg, mint a nyelvtan, első és második nyelv elsajátításakor egyaránt.

Így lehetséges, hogy a biológiai információfeldolgozásban (analógiaként):

- „az észlelési bemenet régebbi, alacsonyabb szintű feldolgozása teljes mértékben automatizált, nagy sebességű, alacsony hibaszázalékkal, igen valószínűsíthetően előre behuzalozott, zárt viselkedési programként,
- az összetettebb, magasabb szintű, később kifejlődött képességek[6] lassabb, tudatosabb, ellenőrzött módon adatnak elő; ezek a magasabb szintű képességek az elsajátítás és a habituáció révén automatizálódhatnak idővel, hosszú idő, gyakorlás révén, nyitott viselkedési programként" (Givón 1993: 4).

Az emberi nyelv megtanulása általánosságban bizonnyal sok előre behuzalozott zárt neurális programtól függ. Egy egyedi nyelvtan elsajátítása viszont a másodikként jelzett

[6] Skills az eredetiben.

tudás, az összetettebb, magasabb szintű, s nyitott viselkedési program alapján lehetséges. Ezt születés után sajátítjuk el, ismételt próba-szerencse kommunikatív interakciókban, amely az elsajátítás után már nagymértékben automatizált, behuzalozott tudássá válik, de a nyelvtan még továbbra is mutat kontextusfüggő, tudatos elemzést. „Azzal az állítással, hogy a nyelvtan nem önkényes, nem azt akarjuk mondani, hogy egy meghatározott kommunikációs funkciónak egyetlen emberi-egyetemes nyelvtani kódolási módja van. A grammatikai diverzitás az egyik oka annak, hogy a nyelvtan elsajátítását, legalább részben, nyitott viselkedési programnak tekintsük. Ugyanarra a kommunikációs funkcióra korlátozott számú nyelvtani stratégiát használnak az emberi nyelvek. […] A nyelvközi diverzitás nem határtalan és nem is szeszélyes, hanem nagymértékben korlátozott" (Givón 1993: 4). Egy funkcionális tartományra egy meghatározott nyelv által alkalmazott nyelvtani stratégia lehet esetleges eredménye különböző történeti változásoknak. De részben lehet eredménye az adott nyelv által más funkcionális tartományokban alkalmazott stratégiáknak is. Egyes kommunikációs funkciók a jelek szerint kölcsönöznek grammatikai kódoló eszközöket szomszédos, összefüggő funkcióktól, a funkciók interakcióban vannak egymással (Givón 1993: 5).

Givón funkcionális szintaxisa erőteljesebben alapoz a kognitív pszichológiára, elmélyültebben vizsgálja a nyelvtan szerepét az emberi információfeldolgozásban. Hallidayhez hasonlóan azt állítja, hogy az emberi nyelv két fő funkciója a tudás (tapasztalat) reprezentációja és kommunikációja. Ennek megfelelően az emberi kommunikációnak két alrendszere van (Givón 2001: 7):

- a kognitív reprezentációs rendszer
- a kommunikációs kódoló rendszer

Az emberi kognitív reprezentációs rendszer három koncentrikusan elrendezett szintből áll, ezek:

- a konceptuális lexikon
- a propozicionális információ
- a multipropozicionális szöveg[7]

A kommunikációs kódoló rendszer két elkülönülő kódoló eszközből áll, ezek:

- a perifériás szenzo-motoros kódok
- a nyelvtani kód

A konceptuális lexikon a viszonylag időtálló, közösségi (közös), jól kódolt konceptusok tára, amely konceptusok tapasztalati univerzumunk kognitív térképét alkotják. Összetevői (Givón 2001: 8):

- a külső fizikai világ
- a szociokulturális világ
- a belső mentális világ

[7] Discourse az eredetiben.

A konceptuális lexikonnal kapcsolatban elmondható, hogy a nyelvi kifejezések viszonylag állandóak, nem változnak hirtelen. A közösségbe tartozás mértéke változhat, ám a beszélők általában magától értetődőnek tekintik, hogy a nyelvi kifejezések nagyjából ugyanazt jelentik mindenkinek. A jól kódoltság szerint minden lexikailag tárolt tudásrész többé-kevésbé egyedileg, de legalábbis határozottan asszociálódik saját perceptuális kódjával. A konceptuális lexikon hálózat jellegű, föltehetőleg csomópontok és kapcsolatok hálózatából áll. Egy szócsomó más, közeli szócsomók prototipikus nyalábját aktiválja. A lexikai fogalmak inkább a tapasztalat konvencionált típusai, mint a tapasztalat egyedi példányai, vagyis generikusak. A konceptuális lexikont az állandó szemantikai emlékezetben tudjuk feldolgozni és tárolni.

A konceptusok („szavak") propozicionális információba („tagmondat"[8]) kombinálódnak. Ezek a fogalmak, fogalmakban reprezentálódó entitások állapotok vagy események résztvevői. A propozicionális információt az epizodikus-deklaratív memóriában tudjuk feldolgozni és tárolni.

Az állapotot vagy eseményt jelölő tagmondatok az alapvetően multi-propozicionális szövegben kombinálhatók, koherencia tartja őket össze. A multi-propozicionális szöveget az epizodikus-deklaratív memóriában tudjuk feldolgozni és tárolni.

A perifériku szenzo-motoros kódok közé tartozik a fonetika, fonológia és neurológia tartománya, mind a kódolás, min a dekódolás szerint (Givón 2001: 11).

„A nyelvtani kód talán a legkésőbbi evolúciós többlet az emberi kommunikációhoz. A gyermekek ontogenetikusan sokkal hamarább sajátítják el a lexikont és a pre-grammatikus kommunikációt, mint a nyelvtant, hallás és jelzés által. A prehumán fajok természetes kommunikációjában entitások (főnevek) és események (igék) lexikai-szemantikai konceptusainak a megléte egyértelmű. Nyelvtan viszont nincsen" (Givón 2001: 11).

A nyelvtan sokkal bonyolultabb és elvontabb, mint a lexikon szenzo-motoros kódjai. Az elsődleges nyelvtani jelnek[9] a következő négy fő kódoló eszköze van (Givón 2001: 12):

- morfológia,
- intonáció: tagmondat szintű melodikus kontúrok, szó szintű hangsúly vagy tónus,
- ritmika: ritmus vagy hosszúság, szünetek,
- szavak és morfémák szekvenciális rendje.

A nyelvtani szerveződés elvontabb szintjei:

- hierarchikus konstituenciaszervezet:

morfémák szavakba szerkesztése,
szavak szerkezetekbe (frázisokba) szerkesztése,
szerkezetek mondatokba szerkesztése,

- grammatikai kategóriacímkék:
  főnév, ige, melléknév,
  főnévi csoport, igei csoport,
- hatókör- és relevanciaviszonyok:
  operátor-operandus viszonyok,
  főnév-módosító viszonyok,

[8] Clause az eredetiben.

[9] Grammatical signal az eredetiben.

alany és tárgy viszonyok
- kormányzás- és ellenőrzésviszonyok:
  egyeztetés,
  koreferencia,
  modalitás,
  végesség

Givón nyelvtanfelfogása – miképp föntebb jeleztük – nem formálisan helyezi a mondatot a leírás középpontjába. Ezért állítja, hogy a nyelvtan egyidejűleg kódolja a propozicionális szemantikát és a szövegkoherenciát (pragmatikát) (Givón 2001: 13). A nyelvtan a tagmondatban helyezkedik el, de funkcionális hatóköre nem elsődlegesen a propozicionális információra korlátozódik. Inkább elsősorban a propozicionális tagmondat és szélesebb szövegkontextusa közötti koherenciaviszonyokra terjed ki.

A fő szövegorientált nyelvtani alrendszerek, amelyek elsődlegesen szövegpragmatikát kódolnak:

- nyelvtani szerepek (alany, közvetlen tárgy)
- határozottság és referencia
- anafora, névmások és egyeztetés
- igeidő, aspektus, modalitás, tagadás
- intranzitiváló igealak
- topikalizáció
- fókusz és kontraszt
- relativizáció
- beszédaktusok
- tagmondat-mellérendelés és -alárendelés

A propozíciós szemantika és a szövegpragmatika közötti átfedéseket, sőt interakciót jelzi, hogy például a morfológiai esetjelölés kódol(hat)ja az ágens, páciens, datívusz, lokatívusz, instrumentálisz esetek propozíciószemantikai funkcióit, az alany (nominatívusz) és a közvetlen tárgy (akkuzatívusz) szövegpragmatikai funkcióit. Hasonlóképpen az igeidő, aspektus, modalitás és tagadás egyaránt mutat propozíciószemantikai és szövegpragmatikai funkciókat.

A nyelvtipológiai adatok a nyelvi variabilitás leírási lehetőségeit szélesítik ki. Itt a következő elvek érvényesülnek (Givón 2001: 21):

- az emberi nyelvben egynél több strukturális eszköz van ugyanannak a kommunikatív funkciónak a kifejezésére,
- a nyelvközi nyelvtani tipológiának a funkcionális tartomány független, nem-strukturális meghatározásán kell alapulnia,
- a grammatikai tipológiában azok a fő strukturális eszközök sorolandók fel, amelyekkel a különböző nyelvek ugyanazt a funkcionális tartományt kódolják,
- a különböző nyelvekben különböző struktúratípusok találhatók, amelyek metatípusokba sorolhatók.

Az ekképp összefoglalt funkcionális nyelvfelfogás természetes részét képezi a nyelvtan pragmatikai, szociolingvisztikai, általában kommunikációs összetevője. Givón (1993: 7) a következő változatossági dimenziókat sorolja föl:

- történelem: régebbi/elhagyott vagy újabb/kurrens használat
- kor: idősebb vagy fiatalabb beszélő
- közeg: írott vagy beszélt nyelv
- képzettség: iskolázott vagy iskolázatlan beszélő
- formalitás: formális vagy informális stílus
- társadalmi osztály: magas státusú vagy alacsony státusú beszélők
- etnicitás: többségi vagy kisebbségi szubkultúrák
- földrajz: regionális, urbánus vagy falusi dialektusok
- anyanyelvi tudás: anyanyelvi vagy nem anyanyelvi tudás
- egyén: egyén vagy család

A dimenziók nem függetlenek egymástól, megjósolható tendenciákat mutatnak.

5. A funkcionális nyelvtan a leíró gyakorlatban

Mint följebb szó volt róla, a funkcionális kategóriák nem a priori zárt kategóriák, hanem több szinten is műveleti módon működő és szerepet betöltő nyelvi egységek funkcionálásainak prototípuselvű csoportosulásai. Ezért taxonómiájukat egyszerűen nem lehet megadni, inkább bizonyos nyelven belüli disztinktív funkciókat lehet megnevezni, amelyeknek különböző nyelvi kifejezéseik lehetségesek (ilyen például a határozottság, a modalitás, a szemantikai szerepek, a topik, az idő) vagy tipikus nyelvi kifejezéseket lehet megnevezni, amelyek különböző mondat- és szövegközegbeli nyelvi funkciókat képesek betölteni (ilyen például a főnév, annak különböző szerkezetes megvalósulásai, a névelő).

A leíró gyakorlatot jól tükrözi a két itt tárgyalt irányzat összefoglaló monográfiájának a felépítése.

Halliday (1994) a bevezető fejezetek után (erről föntebb esett szó) az általa vázolt nyelvtannak megfelelően halad előre, monográfiájában egyértelműen az angol nyelvre összpontosítva, de általános nyelvészeti érvényű mintákkal. A tagmondat mint üzenet kifejtésében elsősorban a téma – réma szerkezetet tágyalja, azon belül is a téma különböző megvalósulási lehetőségeit, az egyszerűtől az összetett, tagmondat méretűig.

A tagmondat mint csere fejezet fő témája a mód, melyet a dialógusból vezet le. A tagmondat mint reprezentáció fejezet az elemi esemény bemutatásának három fő összetevőjét, a folyamatot, a résztvevőket és a körülményeket elemzi. A monográfia ezután a tagmondaton belüli csoportokat írja le, sorrendben a főnévi, az igei, a határozói, prepozíciós csoportokat. A tagmondatok összetett mondatokká összekapcsolódásának leírása a következő kategóriákkal történik: a kölcsönös függőség fajtái (parataxis és hipotaxis), a kitágítás három fajtája (kidolgozás, kiterjesztés és fokozás), valamint az idézés típusai. Külön fejezetet kap a tagmondattal összefüggésben az intonáció és a ritmus, a kohézió és a diskurzus, továbbá a metaforizálás, a grammatikai, ideációs és személyközi tartományban egyaránt.

Givón (2001) szintén saját elméleti tételeinek megfelelően építi föl nyelvtanát. Az elméleti bevezetés után a lexikon és a morfológia tárgyalása következik (főnevek, igék, melléknevek, határozók, kisebb szófaji csoportok). A következő fejezetek: egyszerű igei tagmondatok és argumentumszerkezet, nyelvtani viszonyok és esetjelölés, szórend, igeidő, aspektus és modalitás, tagadás, referenciális koherencia, a főnévi csoport, igei komplementek (eseményintegrálás, műveltetés), intranzitiváló igealak (visszaható, szenvedő), vonatkozó tagmondatok, kontrasztív fókuszos szerkezetek, jelölt topikszerkezetek, nem kijelentő beszédaktusok, tagmondaton belüli koherencia.

6. A funkcionális nyelvtan az anyanyelvi oktatásban

Az anyanyelvi oktatásra nyilvánvalóan alapvető hatással van a választott nyelvelméleti háttér. A nyelvtudományban évtizedek óta több jellegzetes nyelvelméleti irány él, egymással párhuzamosan. Ezért az oktatásban többféle irány is érvényesülhet. A funkcionális nyelvészet és az anyanyelvi oktatás viszonyát röviden a következőkben lehet vázolni.

A módszertani kiindulópont az, hogy az anyanyelvi órán a nyelvüket beszélő, tehát azt (valamilyen nyelvváltozatban és műveltségi szinten) tudó diákokkal foglalkozik a magyar tanár. Nyilvánvaló a föntebb bemutatott funkcionális nyelvtanok alapján, hogy a nyelvet nem egyszerűen kész eszközrendszerként használjuk, amikor beszélünk, hanem a rendelkezésre álló lehetőségeket kreatívan alkalmazzuk (valamilyen mértékig még a legbegyakorlottabb helyzetben is), részlegesen újraalkotjuk. A nyelvi kreativitás problémamegoldó tevékenységet jelent: egy adott helyzetben a körülményeknek megfelelő nyelvi viselkedésnek s a szintén a helyzethez illő referenciális (vonatkozó) és reprezentációs (jelentő, leíró) nyelvi formák (vagyis a szövegbe illesztett nyelvi kifejezések) jellegének a kiválasztása, ill. létrehozása konstruktív erőfeszítést kíván, amely a gyakorlati tudásra épülő mindennapi tevékenységek természetes összetevője. Hozzátartozik mindehhez az anyanyelv elsajátításának néhány fontos jellemzője:

- a gyermek az anyanyelvét, annak változatait fokozatosan ismeri meg, a világról való ismereteinek megszerzése, a szocializáció részeként, nagyjából a kamaszkorra,
- az anyanyelv elsajátítása a világ megismeréséhez hasonló absztrakciós, sematizációs és kategorizációs elmebeli műveleteket föltételez, melyek sokféleségében az adott közösség és kultúra irányít, de nem kizárólagosan,
- a anyanyelv-elsajátítás során megismert nyelvi egységek nagy gyakoriság és sűrű közösségi megerősítés révén könnyen aktiválható séma jellegű tudássá válnak, melyeknek bevésettsége és ezáltal változtathatatlansága igen nagyfokú lehet, tehát mintákként működhetnek, mely mintáknak szerkezeti, jelentésbeli, viselkedési, helyzeti kötöttségeik vannak,
- az anyanyelv elsajátítása nem fejeződik be azzal, hogy a gyermek „megtanul beszélni", azaz megszerzi alapvető gyakorlati anyanyelvi tudását, hiszen bonyolult, összetett, elvont tartalmak nyelvi leképezésére különböző jelentésszerkezetekben, hosszabb-rövidebb szövegekben csak jóval később, részben tudatos képzés révén válik képessé.

A funkcionális alapú nyelvmagyarázatban a nyelvi rendszer (a hagyományos értelemben vett nyelvtan) a középponti összetevő, de nem az egyedüli. A nyelvi rendszerhez tartozik az anyagi rész (a hangzó/akusztikus vagy látható/grafikus rész), a formai rész (a nyelvtan és a szókészlet a maga szerkezeti jellemzőivel), és a jelentés. A nyelv mint tudás a konceptualizáció és a nyelvi egységek funkcionalitása közötti egyetemes és nyelv/kultúrasepcifikus összefüggésekre összpontosít (tehát a nyelvi egységek által végrehajtott kategorizációk nyelvi összefüggéseire, például a jelentéshálózatok a metaforikus rendszerek jellemzőire); a nyelv mint viselkedés a nyelvi cselekvések jellemzőire, a szociolingvisztikai, antropológiai összetevőkre; a nyelv mint művészet pedig az irodalom és általában a nyelvi alkotóképesség ismérveire. A négy szempont folyamatosan érvényesül minden nyelvi jelenség tárgyalásakor.

Az ekképp kialakított nyelvelméleti és tankönyvi kidolgozást végső soron egy lényegi kérdés irányítja: honnan lehet a diákot megközelíteni? A válasz: onnan, ahol ők tudnak valamit a nyelvről, szorosabban az anyanyelvről. Ennek érvényesítéséhez szükséges

- dialógusviszony kialakítása a diák, saját nyelvi tudása és a tudomány által leírt nyelvértelmezés között,
- az életkori sajátságok figyelembe vétele, amely fokozatos bevezetést enged meg az elvontabb témák kifejtésébe,
- a diák, környezete és a tanár nyelvszociológiai viszonyainak megfelelő mértékű tudatosítása.

A diákban az anyanyelvoktatás során erősíteni szükséges azt a meglévő érzést, sejtést, hogy anyanyelve egyrészt a világ megismerésében megkerülhetetlen, másrészt önmaga meghatározásában, a(z általa ismert) világhoz való viszonyának kialakításában is nélkülözhetetlen, vagyis részben anyanyelve által lesz azzá, ami, aki. Ezért meg kell tanulnia, hogy

- nyelvi képessége egyetemes,
- nyelvi képességének megvalósulása gyakorlati, de valamilyen mértékig tudatosítható és alakítható, meghatározott kultúrá(k)hoz és közösség(ek)hez kapcsolódik,
- a nyelvi képesség kifejlődésére hat a tapasztalat, a szocioregionális eredet és a szocializáció, a megismert kifejezésformák változatossága, begyakorlottságuk, feldogozottságuk és közösségi elfogadottságuk foka, sőt az elvont, bonyolult tartalmak nyelvi kifejezésének képességét többnyire tanulás révén lehet elsajátítani.

Ezért különösen fontos, hogy főképp középiskolai tanulmányai végére a diák tagolt képet kapjon a nyelvről és anyanyelvéről. Hiszen így

- jobban képes lesz önmagát megtalálni anyanyelvéhez és nyelvközösségéhez való viszonyában,
- jobban tud összehasonlításokat végezni más nyelvváltozatokkal, nyelvekkel és kultúrákkal, mely összehasonlítások nélkülözhetetlenek az önazonosság

kijelölésében, a saját nyelv értelmezésében és annak megismerésében, hogy milyen nyelvi világban és a diák (ehhez alkalmat ad az idegennyelv-tanulás, különös tekintettel az Európai Úniós tagságra).

Hivatkozások

Biber, Douglas – Johansson, Stig – Leech, Geoffrey N. – Conrad, Susan – Finegan, Edward 1999. *The Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Logman.

Biber, Douglas – Finegan, Edward (eds.) 1994. *Sociolinguistic Perspectives on Register*. Oxford: Oxford University Press.

Deme László 1971. *Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Dik, Simon C. 1981. *Functional grammar*. Dordrecht: Foris Publications.

Dik, Simon C. 1989. *The theory of functional grammar*. Dordrecht: Foris Publications.

Dressler, Wolfgang U. 1995. Form and Function in Language. In: Millar, Sharon – Mey, Jacob L. (eds.): *Proceedings of the First Rasmus Rask Colloquium*. Odense: Odense University Press. 11–36.

Elekfi László 1986. *Petőfi verseinek mondattani és formai felépítése. Különös tekintettel az aktuális mondattagolásra.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Givón, Talmy 1979. *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press,

Givón, Talmy 1983. Topic Continuity in Discourse: The Functional Domain of Switch-Reference. In: I. Heiman, P. Munro (eds): *Switch-Reference and Universal Grammar*. Amsterdam: John Benjamins. 51–82.

Givón, Talmy 1984. *Syntax. A Functional-Typological Introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. Vol. I. 1984. Vol. II. 1990.

Givón, Talmy 1989. *Mind, Code and Context. Essays in Pragmatics*. Hillsdale., NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Givón, Talmy 1993. *English Grammar. A Functional-Based Introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Givón, Talmy 1995. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Givón, Talmy 1995. Coherence in text vs. coherence in mind. In: M. A. Gernsbacher, T. Givón (eds): *Coherence in Spontaneous Text*. John Benjamins. Amsterdam, Philadelphia. 59–115.

Givón, Talmy 1997. Introduction. In: T. Givón (ed.): *Grammatical Relations. A Functionalist Perspective*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 1–84.

Givón, Talmy 2001. *Syntax. A Functional-Typological Introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Givón, Talmy (ed.) 1979. *Syntax and Semantics. Vol. 12. Discourse and Syntax*. New York: Academic Press.

Givón, Talmy (ed.) 1983. *Topic Continuity in Discourse. A Quantitaive cross-Language Study*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Givón, Talmy (ed.) 1997. *Grammatical Relations. A Functionalist Perspective*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Hadrovics László 1969. *A funkcionális magyar mondattan alapjai*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Halliday, M. A. K. 1968. The Users and Uses of Language. In: J. Fishman (ed.): *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton. 139–169.
Halliday, M. A. K. 1970. Language Structure and Language Function. In: J. Lyons (ed.): *New Horizons in Linguistics*. Penguin Books. London. 140–165.
Halliday, M. A. K. 1978. *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London, Baltimore: University Park Press.
Halliday. M. A. K. 1989. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
Halliday. M. A. K. 1994². *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
Halliday, M. A. K. 1996. On Grammar and Grammatics. In: R. Hasan, C. Cloran, D. Butt (eds.): *Functional Descritptions. Theory in Practice*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 1–38.
Halliday, M. A. K. – Hasan, Ruqaiya 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
Halliday, M. A. K. – Hasan, Ruqaiya 1989. *Lnaguage, Contextand Text. Aspects of a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
Halliday, M. A. K. – Matthiessen, Christian M.I.M. 1999. *Construing Experience Through Meaning. A Language-based Approach to Cognition*. London: Continuum.
Hopper, Paul 1987. *Emergent Grammar*. Berkeley: Berkeley Linguistic Society.
Keszler Borála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Kiefer Ferenc (szerk.) 1992. *Strukturális magyar nyelvtan. 1. Mondattan*. Budapest: Akadémiai.
É. Kiss Katalin 1983. *A magyar mondatszerkezet generatív leírása*. Budapest: Akadémiai.
É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter 1998. *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris.
Ladányi Mária 2003. A grammatikalizáció kutatása és a modern nyelvelméletek. (Elhangzott a Budapesti Uráli Műhely c. nemzetközi konferencia meghívott nyitóelőadásaként.) http://geocities.com/ladanyimaria
Milroy, James – Milroy, Lesley 1985. *Authority in language. Investigating language prescription and standardization*. London: Routledge & Kegan Paul.

Summary

The article gives a *Forschungsbericht*, an overview of functional linguistics. The attention is directed towards two highly elaborated and widely known schools of functional linguistics. One is the systemic-functional grammar of M. A. K. Halliday, the other one is the functional-typological grammar of Talmy Givón. The paper concentrates on the basic ideas and methods, and also on the structuring of grammar, for a better understanding of these linguistic teories and descriptive methodologies, in Hungarian linguistics.

Hegedűs Rita

A formák és funkciók összefüggései (Néhány gondolat a funkcionális grammatikák sajátosságairól, a funkcionális szemlélet magyar gyökereiről[1])

1. A fogalom értelmezése

A *nyelvtan* fogalma már önmagban feltételezi az absztrakciót: bizonyos kategóriákba rendezve, szabályokba foglalva ír le egy állandó változásban levő, folyamatként működő rendszert. Minden leírás szimplifikálja a nyelvet. A hangsúlyt valamely részegységére teszi, s ebből a szempontból magyarázza az összefüggéseket. Sajátságos módon belehelyezkedik magába a nyelvbe, azt ab ovo tudottnak feltételezi, s e tudás birtokában megalkotja szabályrendszerét – így jönnek létre a formális leírások. A formális leírás kortalan: Priszciánusztól kezdve a generativisták ágrajzaiig sok irányzat tartozik ide. Lényege, hogy a hangsúlyt mindegyik a statikusnak ábrázolt szerkezetre teszi – hasonlóan egy gép, egy motor működéséhez. Ahhoz, hogy a motor működjön, hajtsa a kocsit, erős acélból kell készíteni az alkatrészeket. Ha az alkatrész anyaga elfárad, a motor meghibásodik, nem képes betölteni funkcióját. Tehát a lényeg az alkatrészek anyagán, méretén, elhelyezkedésük pontos sorrendjén, az arányokon van. A nyelv azonban nem gép – szerkezetének aprólékos leírása szükséges, ámde nem elégséges a megismeréshez. Elemei a használat folyamán alakulnak, finomodnak. Míg a gépalkatrész kopása egyértelműen akadályozza a működést, addig a nyelv elemeinek változásai újabb és újabb funkciók kiszolgálására teszik alkalmassá – az újonnan megjelenő kommunikációs igények maguk generálják a változást. Változás, amely nem egyenlő a romlással. A nyelv – ahogyan Humboldt megfogalmazta: élő organizmus. Ennek megragadására leginkább a funkcionális szemlélet alkalmas. Maga a szemlélet szorosan kötődik az alkalmazáshoz, ezen belül a fordításhoz, nyelvtanításhoz, s így elválaszthatatlan a nyelvi összevetéstől. Kérdésfeltevése nem áll meg a *mi? milyen?*-nél, hanem erőteljesen ott van a *hogyan?* és főleg a *miért?* is.

A funkcionális grammatika találó meghatározása olvasható Lewandowskinál[2]: „A grammatikáknak az a típusa, amely feladatául nemcsak a grammatikai kategóriák és morfoszintaktikai struktúrák leírását tekinti, hanem vizsgálja ezeknek a nyelv rendszerére

[1] A szerző: A magyar nyelv funkcionális megközelítésből c. tanulmányának átdolgozott, frissített változata. *In: Magyar nyelvmester.* Szerk: Hegedűs Rita, Nádor Orsolya. Tinta Kiadó. 2007: 102-122.

[2] Funktionale Grammatik: Ein Grammatiktyp, der sich zu Aufgabe gestellt hat, nicht nur grammatische Kategorien bzw. morphosyntaktische Strukturen zu erarbeiten, sondern der zugleich nach deren Leistungen und Wirkungen in bezug auf das System der Sprache, vor allem aber in bezug auf ihre kommunikativ-pragmatische Funktion fragt.

gyakorolt hatását is. Mindezt a kommunikációs-pragmatikai funkcióra vonatkoztatva teszi" (Lewandowski 1990: 325).

2. A funkcionális nyelvészet a nagyvilágban

A funkcionális nyelvészet úttörését a ma uralkodó nemzetközi vélemények szerint a Prágai Nyelvészkör tudósai végezték el (vö: Newmeyer 2001: 101[3]). A Prágai Kör tagjai kidolgozták az aktuális tagolást, amely a mondat szemantikai szerkezetét, elemeinek a kommunikatív megterheltségét vizsgálja; fellendítették, önálló diszciplína rangjára emelték a tipológiát, azaz a nyelvek eredetétől független összehasonlítást – (a tipológia eredményei ugyanakkor visszahatottak az egynyelvi kutatásokra is). Szemléletük szerint a szinkrónikus vizsgálat nem zárja ki a diakróniát, a szinkrónia nem merev állapotot, hanem dinamikus szemléletmódot követel meg. A tudománytörténet a modern funkcionális törekvések kezdetét a 60-as évek végére, ill. a 70-es évekre teszi, kibontakozása-virágzása pedig a 80-as évekhez köthető. A 60-as évek tulajdonképpen összekötő kapcsot jelentenek a Prágai Iskola hagyományai és az erre épülő modern nyelvelmélet-nyelvszemlélet között. (Ennek legátfogóbb bibliográfiáját l. Newmeyer 2001.) 1978-ban jelent meg S. C. Dik Functional Grammar c. kötete, ennek átdolgozott kiadása (The Theory of Functional Grammar I.) 1989-ben, folytatása pedig két kötetben, épp Dik halálának évében, 1995-ben látott napvilágot. Halliday e területen kifejtett első munkái 1968-tól folyamatosan jelentek meg, az alapműnek számító *Introduction* első kiadásának éve 1985, a második kiadásé pedig 1994.

„Givón funkcionális szintaxisa erőteljesebben alapoz a kognitív pszichológiára, elmélyültebben vizsgálja a nyelvtan szerepét az emberi információfeldolgozásban."– írja Tolcsvai (Tolcsvai 2008: 349), s kiemeli: Givón funkcionális grammatikai felfogása inkább a tipológiai, míg Halliday-é a strukturalista alapokon nyugvó szisztémikus-funkcionáis vonulathoz tartozik. A konstrukciós grammatikák szerzői közül Adele Goldberg, ill. William Croft neve a legismertebb – de ne felejtsük el, hogy ide tartozik Kálmán László 2001-ben megjelent konstrukciós nyelvtana is. Az utóbbi évtizedben mintha újabb virágkorukat élnék a funkcionális törekvések: a *grammatikalizáció* tételének megfogalmazásával új megvilágításba kerül a történeti szemlélet. A grammatikalizáció többet jelent annál, minthogy korábban lexikai funkciójú elemek idővel grammatikai funkciót kapnának[4]: „a nyelv vizsgálatának olyan megközelítése, amely rávilágít a használat és a szerkezet interakciójára, valamint a nyelv számos elemének életlenségére (egymással szorosan összefüggő, egymástól elhatárolhatatlan, egymást feltételező tulajdonságára)[5].

A ma előszeretettel kutatott másik lehetséges magyarázóelv a kogníció irányából indul: az a módszer, amellyel a mindennapi nyelvhasználó felfogja, nyelvileg megfogalmazza

[3] „Modern funkcionalist approaches to syntax were pioneered in the 1920s by the scholars associated with the Linguistic Circle of Prague and Prague-based functionalism is a dynamic force today."

[4] „Grammaticalisation is the recruitment, across time, of lexical elements for grammatical purposes" (Muyskien, Peter 2006: 73).

[5] „…but also to an approach to language study, one that highlights the interaction of use with structure and the non-discreteness of many properties of language" Hopper és Traugott 2003:xvi – idézi Muyskien 2006: 75.

a körülötte levő világot, a nyelvben gyökeret ver, posztulálódik. Az, hogy a nyelvben feltételezzük-e egy külön konceptuális szint létezését, vagy éppen a szemantikai jelentés részének tekintjük, a funkcionális leírás szempontjából tulajdonképpen mindegy: lényeg, hogy beépítsük magyarázó elveink sorába. Ezzel megkönnyítjük a különböző nyelvek „világnézeti különbségének" megértését. E magyarázóelvek plasztikusak, képszerűen ábrázolhatók: nem véletlen, hogy Lakoff, Langacker, de akár Givón munkái is tele vannak ábrákkal, alakzatokkal, nyilakkal, hogy a mozgást is láttassák.

A legújabb funkcionális irányzatok közül mindenképpen említésre méltó a *funkcionális diskurzus-grammatika* megjelenése. A Hengeveld – Mackenzie – Lachlan nevéhez fűződő megközelítés a tipológiára épülve, a verbális interakció részeként értelmezi a grammatikát, melyet négy szintre osztva, felülről lefelé vizsgál. Legfelül van az interperszonális, utána a reprezentációs, a morfoszintaktikai, s legalul a fonológiai szint. Az FDG (*funkcionális diskurzus-grammatika*) középpontjában a grammatikai összetevő áll (Grammatical Component). Ennek a kimeneti összetevővel (Output Component) való kapcsolatát a Contextual Component biztosítja, s az egész rendszert a Conceptual Component irányítja. Dik szemantikai-pragmatikai rendszerével szemben a FDG ez utóbbit tekinti közös kiindulási pontnak. Hengeveld–Mackenzie–Lachlan 2008: 13)

A mai funkcionális irányzatok felsorolásnak itt vége szakad, de ez korántsem jelenti azt, hogy akár az elmúlt időszakok bemutatása teljes, sem azt, hogy az irányzat kimerült, nem képes újabb irányzatokat és produktumokat létrehozni (vö.: ÁNyT XXII). Fejlődésében megfigyelhető egy, a tudományra általában jellemző tendencia: a teória lassan elszakad a praxistól, egyre absztraktabb fogalmi rendszert épít fel, megteremtve hozzá a szükséges terminológiát. Csak remélhető, hogy ez a folyamat nem vezet a teljes elidegenedéshez – azaz a gyakorlat és az elmélet közötti teljes szakításhoz. A másik veszély – mely már korábban is fenn állt, s amelyet az elelméletiesedés csak fokozhat: a funkcionális gyakorlat túl tág, parttalan értelmezése és gyakorlata. Ennek nyomai és hatása még ma is felismerhető a kommunikatív nyelvtanítás vadhajtásainál: a nyelv szerkezetéről alkotott ismeretek teljes kitiltása a nyelvtanításból, ill. a forma és funkció esetleges, a tágabb összefüggéseket teljesen nélkülöző, ad hoc egymásra vonatkoztatása – szintén a nyelvtanítás gyakorlatában.

Megfigyelhető, hogy a funkcionális nyelvtan fogalma a nemzetközi szakirodalomban szinte teljes mértékben a *funkcionális szintaxis* kutatási területével azonosítható. Ez egyrészt érthető, mivel akár a kommunikáció, akár a fogalomalkotás során a szintaxis alatti grammatikai síkok csak eszközfunkciót töltenek be. Ugyanakkor – már amennyiben a funkcionális szemléletet a nyelvoktatásban is hasznosítani kívánjuk – semmiképpen sem lehet lemondani a nyelv morfológiai, sőt, morfofonológiai aspektusáról. Átgondolatlan, a való élettől igencsak messzire elrugaszkodottak azok a nézetek, amelyek nem adnak helyet a morfológiának egy funkcionális grammatikában. Az angol nyelv morfológiai rendszere meglehetősen leegyszerűsödött, ezért kevesebb alaktani ismeretre van szükség a kommunikáció kezdeti szakaszán: a súlypont a szintaxisra tevődött át. Ugyanilyen elvekkel azonban nem lehet eredményt elérni a magyar nyelv tanításában, ahol a morfológia nemegyszer megoldhatatlan problémák elé állítják a nyelvtanulót és -tanítót. Fontos lenne, ha az egyoldalú angolszász orientáció mellett a szakma figyelembe venné az orosz nyelvet feldolgozó funkcionális eredményeket – nem utolsó sorban épp azért, mert ebben az esetben

egy szintén gazdag morfológiájú nyelvről van szó, mely a magyarral számos tipológiai egyezést mutat fel.[6]

Mielőtt azonban mélyebbre mennénk a funkcionális grammatikák formai-tartalmi kritériumainak leszögezésében, érdemes egy pillantást vetni a magyar funkcionális szemlélet múltjára és jelenére.

3. A hazai funkcionális nyelvészet fontosabb állomásai

Mint ahogyan az a fenti definíciókból látható, az értelmezések és meghatározások teljes összhangjára felesleges várni: mire a vélemények közelednének egymáshoz, addigra újabb és újabb irányzatok alakulnak ki, távolodnak az eredetileg sem teljesen egységes felfogástól. Érdemes azonban megnézni, hogyan formálódott a magyar nyelvészetben a funkcionális szemlélet elmélete és gyakorlata.

Hipotézisem a következő pontokban foglalható össze:

A magyarországi nyelvészeti kutatások egészen a XIX. század derekáig jórészt a magyar mint idegen nyelv tanításából (ide sorolnám a fordítást is) leszűrt tapasztalatokra támaszkodott, tehát alapvetően alkalmazott – gyakorlati – indíttatású. Ez a szemlélet gyakran ütközik a latin mintákra támaszkodó irányzatokkal, ill. a század derekától kezdve egyre inkább áttevődik a súlypont az összehasonlító – főként finnugor összehasonlító – kutatásokra. Ezen okok miatt a funkcionális eredmények háttérbe szorulnak, nem jutnak el a világ „nyelvészeti közvéleményéhez".

A funkcionális szemlélet – sőt, a szorosabb kritériumoknak megfelelő funkcionális nyelvtan kezdeményei – megelőzték a nyugaton divatossá váló irányzatot; így a gyökereket érdemes a magyar nyelvtan- és nyelvészeti irodalomban is keresni.

Feltétlenül olyan külföldi mintákra kell támaszkodnunk, amelyek a nyelv formális oldalát sem hagyják említés nélkül, hanem integrálják a funkcionális leírásba.

3.1. Természetesen a mai értelemben vett funkcionális szemléletet anakronizmus lenne maradéktalanul számon kérni a XIX. századi szerzőkön. A korai, külföldiek számára írt nyelvtanok számtalan olyan észrevételt, szabályt, nemegyszer akárcsak egy-egy kérdésfelvételt tartalmaznak, amely a funkcionális szemlélet tipikus kiindulópontját tükrözi: a nyelv külső nézőpontból való szemléletét.

„Mikor idegen nyelvet tanúlunk, első tekintetre sok olly sajátság ötlik szemünkbe, mellyekre az, ki a' nyelvet gyermekségétől fogva beszélte, soha nem figyelmezett; amaz már eleve kényszeríttetik a' nyelv' törvényeit tanúlmányozni, hogy megértse […]. Innen van az, hogy az anyanyelv' szabályaival rendesen csak idegen nyelv' tanulása' nyomán ismerkedünk meg, és hogy némileg nehezebb az anyanyelv' szabályait, mint idegen nyelv' grammatikáját megírni" (Ballagi 1855: 590-91).

A külső szemléletnek kötelező módon jelen kell lennie a külföldiek számára írt nyelvtanokban: ha ez hiányzik, maga a grammatika nem tölti be a feladatát. A korai grammatikák közvetlenebb kapcsolatban voltak a tényleges oktatási folyamattal, ezzel magyarázható használhatóságuk.

[6] Itt főleg Alexander V. Bondarko munkásságára utalok.

Az elméleti és alkalmazott nyelvészet viszonyát vizsgálva érdekes változásnak lehetünk tanúi. A ma tankönyvírója – legyen szó akár anyanyelvűeknek, akár idegenajkúaknak szóló gyakorlókönyvről vagy nyelvtanról – először az elmélethez nyúl. Azt viszi át a gyakorlatba, azt magyarázza, egész rendszerét arra építi. Elfelejti, figyelmen kívül hagyja, hogy a történeti fejlődés során ez éppen fordítva történt: korai szerzőink a nyelvi tényekre – azaz a nyelvhasználatra – támaszkodva írták meg gyakorlati vagy tudományos nyelvtanaikat. E két kategória között nagyon sokáig nem is tettek különbséget; sőt, a nyelvtan – nyelvkönyv műfaja is sokáig egybeolvadt (Vö. Hegedűs 2010).

A *szórend* feldolgozásának haladása jól mutatja, hogyan befolyásolja a használat az elméletet, hogyan állnak össze szabállyá az egyes megfigyelések. Az igekötő időnként rendhagyó sorrendi viselkedésének rögzítése már egyes korai nyelvkönyvekben is megtalálható (Pereszlényi)[7]. A szórend változását hosszú időn keresztül a kivételek közé sorolták a szerzők, megelégedtek néhány példa bemutatásával (Farkas J[8]., Adámi M.[9]) .

A következő lépésben az egyes szerzők beható elemzésnek vetik alá a rendhagyó csoportokat, funkcionálisan összefüggéseit, megállapítanak bizonyos funkcionális csoportokat is: pl. kérdések, felszólítás, tagadás (Gyarmathy[10], Beregszászi[11]). Ezt követi a nyomatékos mondatrész szerepének felismerése, s ezzel tulajdonképpen megjelenik a kommunikáció mint cél a magyar nyelv tanításában (Hegedűs 1995).

3.2. A gyakorlat tapasztalatait ismereteink szerint a legkorábban Fogarasi János (Fogarasi 1838) foglalta össze tudományos elméletté. Az Athenaeum hasábjain megjelenő háromrészes tanulmányában a mondat funkcionális tagolását megelőlegező szabályokat fektet le. Felismeri a hangsúlyos mondatrész kiemelt szerepét és a mondatban elfoglalt helyét, továbbá az igének a mondatban elfoglalt központi státuszát: „Minden magyar mondatban csupán a' hangsúlyos szóra és az igére kell ügyelni" (243) „A' hangsúlyos szót követi tüstént a' határozott módban (finitus modusban) lévő ige, a' többi szók elöbb utóbb állhatnak 's akármelly renddel következhetnek" (242). A tanulmány további részeiben a szerző felsorolja az addig kivételként tárgyalt eseteket: bizonyos kötőszók, határozószók és az ige sorrendi kapcsolódási szabályait jelentésfunkciójukból és/vagy mondatbeli szerepükből vezeti le. A fenti idézetek bizonyítják, hogy Fogarasi már 1838-ban felhasználta a funkcionális összefüggéseket a nyelvi összefüggések megvilágítására.

4. Brassai Sámuel, a magyar funkcionális nyelvészet megalapozója

„A magyar nyelvtudományra, éppúgy mint sok más ország nyelvtudományára, a nyugat-európai irányzatokhoz való igazodás, az azokhoz való felzárkózásra való törekvés a jellemző. Az összehasonlító-történeti nyelvtudomány és az újgrammatikus iskola esetében a német nyelvtudomány volt a példakép, a strukturalizmus terén Saussure tanítása és a Prágai Iskola.

---

7 Pereszlényi Pál: Grammatica Lingvae Ungaricae. 1682. CorpGr.361.

8 Farkas János: Ungarische Grammatik, ... Bécs, 1771.

9 Adámi Mihály: Ausführliche und neuerlauterte ungarische Sprachkunst. Bécs, 1746.

10 Gyarmathy Sámuel: Okoskodva tanító magyar nyelvmester. Kolozsvár, 1794.

11 Beregszászi Nagy Pál: Versuch einer magyarischen Sprachlehre. Erlangen, 1797.

Sajátosan magyar irányzatról csak Brassai Sámuel esetében beszélhetünk – emeli ki Kiefer Ferenc Brassai Sámuel jelentőségét (vö. Kiefer 2005).

Ahhoz képest, hogy Brassai sajátosan magyar irányzatot teremtett, az utókor igencsak mostohán bánt vele. Feltehetjük a kérdést: másként alakult volna honi megbecsülése, ha nézeteit nem szétszórt tanulmányokban, hanem egy nagy, összegző nyelvtudományi munkában foglalta volna össze? Így feltételezhetnénk, hogy egy vaskos grammatika nehezebben süllyed el a feledés homályában – legalábbis nehezebben, mint a különálló, egymástól független, különböző helyeken felbukkanó írások. De ne keressünk a nyelvészeti emlékezetben logikát! Georg von der Gabelentz, akit a prágai iskola közvetlen előfutáraként tartunk számon, a humboldti alapokon, humboldti indíttatással megalkotott Sprachwissenschaft-ja (Gabelentz 1901) dacára is alig-alig ismert. Hogy miért? A felmerülő magyarázat már önmagában is ellentmondásos: maga a kor szülte a kérdésfelvetéseket, de épp a kor nyelvtudománya nem volt még elég érett a válaszok befogadására. A szigorúan morfológiacentrikus nyelvhasonlítás – amely a későbbi finnugor nyelvhasonlításnak is alapjául szolgált – csak lassan fordult a szintaxis felé. A nyelvi változást kizárólag történeti folyamatként vizsgálták, a nyelvállapot – a szinkrónia – mozdulatlan formák rendszereként szerepelt. Hol van még Tesnier (1959), aki meghirdette a dinamikus nyelvszemléletet! A szintaxis szabályai másként működnek, nem merevek, a beszélő és a beszéd céljától, körülményeitől függenek. Ha a vizsgálódó tekintet a szintaxis felé fordul, a nyelv élni kezd – hat a humboldti *energeia.*

Ugyan 1882-ben Brassai még plágiummal vádolja Gabelentzet, később azonban nézetei megenyhülnek: az 1885-ös *A mondat dualizmusa* és az 1888-as *A szórend és accentus* c. nagyívű tanulmányaiban lépésről-lépésre veszi a gabelentzi tételeket, pontosítja, s a magyar nyelvre aktualizálja őket, miközben lényeges kiegészítéseket tesz magára a szempontkiválasztásra és a tipológiai törvényszerűségekre, ill. a magyar vonatkozásokra.

Mindketten egyértelműen síkra szálltak a szintaktikai elemzés primátusa mellett: a szórendet – „szófűzést" – egy nyelv központi kategóriájának tekintették; bevezették a „pszichológiai alany" és „pszichológiai állítmány" fogalmát. Brassai – kihasználva a magyar nyelv sajátosságaiból adódó, az indoeurópai nyelvektől eltérő tulajdonságait – pontosabb, általánosabb érvényű összefüggéseket állapított meg. Legfontosabb, a funkcionális szemléletet megalapozó tételei:

- a nyelv leírásának feladata nem merül ki a történeti összehasonlítással;
- a szintaxis lényegesebb dolgokat árul el egy nyelvről, mint a puszta morfológiai leírás;
- a nyelv vizsgálatánál figyelembe kell venni a nyelvet beszélők közösségét is;
- a mondatot nem önmagában, hanem a kommunikáció részeként kell vizsgálni, tekintetbe véve a külső körülményeket is.
- a grammatika és a logika két különböző szemlélet, ezeket nem lehet összekeverni: a logika eszközeivel nem írható le egy nyelv grammatikája.

A mondatban az alany és az állítmány nem egyenrangú, de megvan helyette az „inchoativum" és a „zöm" dualizmusa. Mindkettő azonosítható É. Kiss Katalin *topic* – comment meghatározásával: „A topic a mondatnak hangsúlytalan, nominális és/vagy adverbiális kezdő szakasza, a comment pedig a mondatnak a topicot követő második

szerkezeti egysége, amely a mondathangsúlyt viselő mondatrésszel kezdődik, s az igét is magába foglalja" (É. Kiss 1981: 16).

Brassai szerint a nyelv egyes szintjei egymástól nem választhatók el mereven: a szintek között átjárás van. Elsőként írja le, hogy a gazdagabb morfológiai rendszerrel rendelkező nyelveket nem kötik olyan erősen a szórendi szabályok, mint azokat, amelyek a szintaktikai kategóriák megkülönböztetésére kizárólag a szórendet használhatják. Ezzel megfogalmazta a későbbi *konfigurációs*és *nem konfigurációs nyelvek* megkülönböztetésének kritériumát. Nem alkot merev kategóriákat, az egyes nyelvi elemeket a funkciójuk szempontjából vizsgálja. A formális elemzés szempontjából különböző kategóriába tartozó elemek funkciója lehet azonos (pl. az igéknél nem tesz különbséget a mód, forma és származék között), ill. egy-egy nyelvi jel polifunkcionális (pl. a conjunctivus) a) bizonytalanságot, nógatást, kétségességet; b) függő beszédet fejez ki (Brassai 1860: 330).

A szinkróniát és a diakróniát nem választja el mereven egymástól, ugyanolyan eszközökkel, ugyanolyan szempontok szerint vizsgálható mindkét terület.

Kettőjük párhuzamos munkásságát összegezve megállapíthatjuk, hogy Brassai a legszorosabb értelemben vett funkcionális szemlélet/funkcionális grammatika alapjait fektette le, a problémafelvetést illetően megelőzve Gabelentzet. A 80-as évektől kezdve Brassai félreteszi az „elsőség" kérdését, s kettejük eredményeit integráló, kiegészítő szemléletet követ.

5. Hazai funkcionális törekvések a XX. század derekától

Az Akadémia 1934. január 22-i közgyűlésén elnöki megnyitójában Gombocz Zoltán programját így fogalmazta meg: „…hogy megfigyelt nyelvi tények elfogadható értelmezésére való törekvés miképen terelte figyelmemet az utóbbi tizenöt esztendőben egyre fokozottabb mértékben a funkciófogalom fontosságára, mindenekelőtt a jelentéstanban, majd a syntaxisban, s hogy miképen kapcsolódtak össze lassan-lassan eleinte töredékes megfigyeléseim, gondolataim az egész nyelvi életet átfogó rendszerré, a nyelvi élet olyan felfogásává, amelyet előadásom címében f u n k c i o n á l i s n y e l v s z e m l é l e t n e k neveztem" (Gombocz 1934: 7).

Gombocz funkcionális nyelvszemlélete a jelentés vizsgálatából indult ki, majd kiegészült a mondattan alapkérdéseinek kutatásával. Ennek alapján határozza meg a három nyelvi alapfunkciót: *identifikácó, képzetkeltés, viszonykeltés.*[12]„Ha a nyelv és a beszéd korrelatív jelentéstani egységeit, a szót és a syntagmát a funkció szempontjából vizsgáljuk, azt kell mondanunk, hogy a magában álló, minden vonatkozás nélkül kiejtett szónak k é p z e t k e l t ő (vorstellungssuggestiv), ellenben a syntagmának v i s z o n y k e l t ő (beziehungssuggestiv) funkciója van (Gombocz 1929: 5). (Identifikáló funkcióval találkozunk pl. névmások vagy a tulajdonnevek esetében) A „képzetkeltés" és a „viszonykeltés" lényegében fedi a Coseriu (Coseriu: 1987: 134) által használt fogalmakat, a *megnevezés*t és a *mondás*t . A *grammatikai jelentés*: a mondás miképtje – úgy nevezi meg a lexikonban megnevezett dolgot, hogy közben mond, állít valamit róla.

[12] A köznév tárgyképet idéz fel a hallgatóban – képzetkeltés; a tulajdonnév egyetlen célja az identifikáció (Gombocz 1934: 3).

Papp István (Papp 1952) magyarázatához Bühlernek a nyelv hármas funkciójáról alkotott elképzelését használja fel: a nyelv funkciói az *ábrázolás,* a *kifejezés* és a *felhívás.* A felhívó funkció bevonása a nyelvi elemzésbe lehetővé teszi a nyelvi vizsgálatok kiterjesztését a kommunikáció irányába, azaz a nyelvhasználat grammatikai vizsgálatát.

5.1. Hadrovics László funkcionális grammatikája előzmény nélküli a magyar nyelvtanirodalomban. Ha értékeit a kortársak (s szomorúan hozzátehetjük: a hálátlan utódok) valóban felismerték volna, a nyelvészet nemzetközi porondján végre egyszer időben megjelenhetett volna egy korszakalkotó magyar mű. Ehelyett maradt az epigonszerep, a megkésettség; a sanyarú végzetre, és egyéb irracionális okokra való hivatkozás – s a nagy-nagy lemaradás, kullogás a nyugat-európai irányzatok után. Hogy időben tájékozódhassunk: 1969-ben Halliday még nem kifejezetten a funkcionális nyelvészet területén publikált, Diket éppen kilenc év választja el a Functional Grammar első verziójának megjelenésétől, Tesniere szintaxisa tíz éves, s ekkor jelenik meg Hadrovics László: A funkcionális magyar mondattan alapjai c. grammatikája. A mondattan minden szempontból korszakalkotó: szakít a formális logikai (formális és logikai) szemlélettel, a nyelvet mozgásában, működésében írja le, nem választja szét egymástól, ami összetartozik: a jelentéstant és a mondattant, formát és funkciót, a rendszert és a működést. Lényege: "A funkcionális vizsgálat a szófajok jelentésviszonyaiból indul ki, lényege az, hogy a közlés tartalma és a grammatikai megformálás között az összefüggések egész bonyolult szövedékét igyekszik feltárni, s a jelenségeket igyekszik okaikra visszavezetni. Ezt a munkát a magam számára úgy határoztam meg, hogy a nyelvet mint az értelmes közlés eszközét akarom megragadni" (Hadrovics 1969: 8).

Fontos kiemelni, hogy ez idő tájt a történeti-összehasonlító alapú leíró nyelvészetében még kitapinthatóan jelen volt a funkció-fogalom, mely vagy önmagában, vagy a történeti folyamat produktumaként jelenik meg pl. az 1968-as Mai magyar nyelvben. Mindezek mellett már ebben a korai időszakban is megfogalmazódott a kognitív szemlélet elvárása: „…hogyan épít fel a gondolkodás valamely szituációt a valóságviszonyok tükrözéseként, előfordulnak-e közben történeti változások és egyidejű változatok" (Molnár 1973: 137). Ebben a szellemben, a funkció-szűkülést történeti folyamatában, történeti korpuszra támaszkodva vizsgálja Károly Sándor 1956-ban az igenevek változásaival foglalkozó monográfiájában.

6. A funkcionális szemlélet a magyar mint idegen nyelv oktatásában

A nyolcvanas évek kommunikatív nyelvoktatására jellemző a nyelvi rendszer teljes kizárása az oktatási folyamatból, a nyelvtan háttérbe szorítása. A funkcionalitás át-, ill. újraértelmezésével létjogosultságát visszanyerte a grammatika. E tudatos szemléletváltás egyrészt tükröződött a szakirodalomban, másrészt a MID- tankönyvek új generációját hívta életre. Ezek közül a legfontosabbak: Nagyházi Bernadette (2011), Görbe Tamás – Szita Szilvia (2010), Szita Szilvia – Pelcz Katalin (2013), Hegedűs – Oszkó 2004, 2014.

Pedagógiai grammatikaként a Formák – Funkciók – Összefüggések (Hegedűs 2004, 2005), ill. ennek kiadás alatt álló új változata, a *Formák, funkciók, összefüggések – magyar funkcionális grammatika* nyújt elméleti és módszertani segítséget a magyar és a más szerkezetű idegen nyelvek funkcionális szemléletű összevetéséhez. A *Formák* a nyelvi

eszközök instrumentális leírását tartalmazza, az *Összefüggések* az első verzióban a jelentés és szerkezet szemantikai-pragmatikai, az átdolgozásban erőteljesebben kognitív alapú együttműködését, szabályrendszerét mutatja be. A *Funkciók* sajátos, kommunikációs-logikai funkciók szerinti csoportjai a nyevi szintek közötti átjárást-átfedéseket feltárva különösen a tananyagok összeállításában nyújtanak segítséget.

A nyelvtan a *nyelvhasználat rendszerét* adja, ezzel oldva fel a *nyelvi rendszer – nyelvhasználat* dichotómiát.

7. Összefoglalás:

A régi nyelvtanok és nyelvleírások tanúsága szerint a funkcionális szemlélet már a kezdetektől jelen volt a magyar nyelvészetben. Valószínűleg az tette szükségessé, hogy az indoeurópai nyelvek és a tipológiailag egészen eltérő magyar nyelv összevetése a hagyományos latin grammatikai alapokra épülve nem volt lehetséges. Nyelvészeink ösztönösen találtak rá a funkcionális magyarázó elvekre, amelyeket később tudatosan is továbbfejlesztettek.

E magyarázó elvek legfontosabb jellemzői:

- Egy adott nyelvi jelenség vizsgálatánál mindig fel kell tárni annak funkcióját, azaz a jelentést kell hozzárendelni. E jelentés lehet grammatikai, lexikai, ill. pragmatikai. Ezek együttes hatása adja az adott elemnek az adott szituációban betöltött komplex jelentésfunkcióját.
- A forma és a jelentés, valamint az egyes nyelvi szintek között nem húzódik éles határ. A lexikát és a grammatikát azonos eszközökkel kell leírni.
- A nyelvi jel és jelentés viszonyát kizárólag egy adott helyzetben lehet elemezni. Az adott helyzet dönti el, hogy a kategóriára jellemző tulajdonságok közül éppen melyik és milyen mértékben realizálódik.
- A jelentésviszonyokat mezőszerkezetben írja le a „centrum – periféria elv" alapján integrálva a különböző nyelvi szinteket (egy bizonyos nyelvi funkció kifejezésének mi a legfontosabb, legtipikusabb esete, s melyek fordulnak még elő periférikusan) (Jászay 1996).
- A funkcionális kategóriák az adott elemegyüttesek legjellemzőbb tulajdonságaival vannak leírva. A nyelvhasználat során nem szükséges,, hogy mindig minden jellemző vonás megjelentjen. A leírás prototípusokat ad, amely különböző módon realizálódik.
- A kategóriák nem határolódnak el élesen, kontinuumként kapcsolódnak egymáshoz. Így a szabályok sem axiómaszerűek, hanem prototipikusak: a szituációk leírásánál a tendenciára és nem az egyes esetekre helyeződik a hangsúly. (Gyakran *ha...., akkor* formában fogalmazódnak meg a szabályok.)
- *Tertium comparationisként* – a hasonlítás harmadikjaként – a leírás a legkisebb közös többszöröst vagy a legnagyobb közös osztót választja. Azaz: a két összehasonlítandó elem közös tulajdonságát a hierarchiában vagy magasabb vagy alacsonyabb kategóriában keresi meg. Ez nagyon gyakran a *szemantikai funkció* (más terminológia szerint *tematikus szerep*).
- Az adott nyelvleírásához megkeresi azokat az átfogó elveket, amelyek magyarázatul szolgálnak a nyelvi működés hasonlóságaihoz és különbözőségeihez, feltárja

ezek összefüggéseit (pl. a magyarban a tranzitivitás/irányulás különböző fokainak megkülönböztetése; a helyviszonyok árnyalt kifejezésmódja).
- Azonos szemléletmóddal, azonos magyarázó elvekkel írja le az illető nyelvet mint idegen- és mint anyanyelvet.
- A lehetséges magyarázatok körébe bevonja a történetet, a nyelvhasználat során fellépő változásokat.
- A leírás eszköztárába felveszi a kognitív megközelítést, kutatja és magyarázó elvként alkalmazza a valóság tükrözésének nyelvi folyamatait.

Az ismérvek felsorolásának végére maradt egy lényeges, a nyelvpedagógiában nélkülözhetetlen tulajdonság: a funkcionális szemlélet érvényesülése a nyelvleírásban megteremtheti az anyanyelv és idegennyelv oktatásának közös alapját.

Hivatkozások

Ballagi (Bloch) Móricz 1855. A' magyar szónyomozás, ,s az összehasonlító nyelvészet. *Új Magyar Múzeum V.*.

Benczédy József–Fábián Pál–Rácz Endre–Velcsov Mártonné 1968. *A mai magyar nyelv.* Budapest, Akadémiai Kiadó

Bondarko, Alexander V. 1991. *Functional Grammar. A Field Approach.* John Benjamins Publishing Co.

Brassai Sámuel 1888. A szórend és accentus. *Értekezések a nyelv- és Széptudományok köréből XIV.*

Brassai Sámuel 1853. Tapogatódzások a magyar nyelv körül. Pesti Napló. 1853. jan. 23,25,26.

Brassai Sámuel 1859. Adalék okmányok a' nyelvujitás és nyelvrontás" ügyében. Magyar Nyelvészet IV. 97-117.

Brassai Sámuel 1860. A magyar mondat I. Magyar Akadémiai Értesítő. A Nyelv- és Széptudományi Osztály Közlönye I. 279-399.

Brassai Sámuel 1863-65. A magyar mondatról II-III. Magyar Akadémiai Értesítő. A Nyelv- és Széptudományi Osztály Közlönye 3, 3-128, 173-409.

Coseriu, Emilio 1987. Grundzüge der funktionellen Syntax. In: *Formen und Funktionen.* Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 133-175.

Dik, S. C. 1989. *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht, Foris.

Dik, S.C. 1997. *The Theory of Functional Grammar.* Second, revised edition, edited by Kees Hengeveld. Berlin-New York. Mouton de Gruyter.

Dik, S.C.1980. *Studies in Functional Grammar.* Academic Press INC. London.

É. Kiss Katalin 1981. *Brassai Sámuel mondatelmélete.* Általános Nyelvészeti Tanulmányok XIII., 91-102.

Fogarasi János 1838. Eureka. Athenaeum II, 13: 193-198, 16: 241-249, 19:289-297.

Gombocz Zoltán 1929. Mi a mondattan? Magyar Nyelv. XXV. 1-7.

Gombocz Zoltán 1934. Funkcionális nyelvszemlélet. Magyar Nyelv. XXX. 1-7.

Gabelentz, Georg von der 1869. „Ideen zu einer vergleichenden Syntax". *Zeitschrift. für. Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft* 6. 376-384.

Gabelentz, Georg von der 1875. „Weiteres zur vergleichenden Syntax". *Zs. f. Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft* 8. 129-165; 300-340.
Gabelentz, Georg von der 1901. *Die Sprachwissenschaft*. Ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse. Leipzig: Weigel Nachf.2. Aufl.; 1.: 1891. Nachdruck: Tübingen, Narr, 1972.
Görbe Tamás–Szita Szilvia 2010. *Gyakorló magyar nyelvtan. A Practical Hungarian Grammar.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
Hadrovics László 1969. *A funkcionális magyar mondattan alapjai.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
Halliday, M.A.K., 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London; Baltimore, Md., USA : Edward Arnold.
Halliday, M.A.K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London, Edward Arnold.
Hegedűs Rita 1995 . A szórend első akadémiai nyelvtanunkban. *Hungarológia 7.*Budapest. 192 -207.
Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók összefüggések.* Tinta Kiadó, Budapest.
Hegedűs Rita 2010. Mi változott a Sprachmeister óta? Tudomány, oktatás Bél Mátyás szellemében. In: Kozmács István–Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.): Közös jövőnk a nyelv I. Nyelvtudomány és pedagógia. Nyitra, 137- 146.
Hengeveld, Kees & Mackenzie, J. Lachlan 2008. *Functional Discourse Grammar: A typologically-Based Theory of Language Structure.* Oxford: Oxford University Press
Jászay László 1996. Az ún. aktív grammatikától a funkcionális szemléletű nyelvleírásig. In: *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára barátaitól, kollégáitól, tanítványaitól. Szerk.: Terts István, Szépe György. 142-146.
Kiefer Ferenc: Nyelvtudományi irányzatok az Akadémián. http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved= 0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmta. hu%2Ffileadmin%2FI_osztaly%2Feloadastar%2Fkiefer nagykezd. rtf&ei=4Fx0VO74NYShPeTLgPAK&usg= AFQjCNG15Dy6CVDtIH6pSJ8RxR RatVoi6A&sig2=0LzXlG1kw CD-flzp-LeeMw&bvm=bv. 80185997,d.ZWUhttp:// Utoljára letöltve: 2014. 11. 25.
Lewandowski, Tehodor 1990. *Linguistisches Wörterbuch. 5.*, überarbeitete Auflage, Heidelberg, 1990.
Molnár Ilona 1973. Az igei csoport különös tekintettel a vonzatokra. ÁNyT IX. 123–146.
Nagyházi Bernadette 2011. *Az egyszerű mondat szórendjének egy lehetséges tanítási modellje a magyar mint idegen nyelv oktatásában.* [PhD értekezés] Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, [Pécs].
Szita Szilvia–Pelcz Katalin 2013. MagyarOK. Akadémiai Kiadó. Budapest.
Papp István 1952. A mondat funkciója. *Magyar Nyelv*. XLVIII. 89
Tesniere, Lucien 1959. *Elements de syntaxe structurale.* Paris.
Tolcsvai Nagy Gábor 2008 (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII. Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

NYELVTAN- ÉS NYELVTANÍTÁS

Tódor Erika-Mária

Kétnyelvű lét és iskola (Helyzetkép a román nyelv elsajátításának aktuális kérdéseiről a magyar tannyelvű iskolákban)

1. Bevezető

Jelen tanulmány a romániai magyar oktatási rendszernek sajátos arculatát mutatja be dióhéjban, nevezetesen az állam nyelve elsajátításának aktuális oktatásszervezési és nyelvpolitikai kérdéseit. A tanulmány első részében a nyelvi sajátosságok bemutatása kerül előtérbe, majd a kétnyelvű lét sokszínűségét illusztrálom. E jelenség alapos megértését azért is tartom fontosnak, mert csak ebből kiindulva értelmezhetjük a sajátos oktatási kínálat megtervezésének összetettségét és bizonytalanságait. A bemutatott tények által azt kívánjuk alátámasztani, hogy egy társadalmilag elfogadott nyelvoktatási modell megtervezése csakis a nyelvtanuló igényeivel, szocio-kulturális, nyelvi sajátosságaival és jövőképével összhangban válik eredményessé.

2. Mozaik: kétnyelvűség és oktatási rendszer a romániai magyarság körében

Az egyén, de tágabb értelemben a közösség, nyelvtanulási „életútja" nagymértékben függ attól, hogy milyen oktatási tartalmakat, tudásszerző és készségalakító technikákat biztosít az iskola az élményszerű, motivált tanulás megalapozásához. E keret megteremtését azonban az oktatásszervezés logikája, paradigmája határozza meg, mely számos összetevő kölcsönhatásának eredménye. Így például a nyelvek elsajátításának célirányosságát többtényezős hatásrendszer befolyásolja (Dörnyei–Ushioda 2009), Dörnyei 2015, amelyek közül csak néhány lényegesebbet említenék:

- a nyelvek státusa (anyanyelv, második nyelv vagy környezeti nyelv vagy nem-anyanyelv, idegen nyelv);
- a nyelvek oktatásának elvei;
- a nyelv kommunikációs színterei, funkciói;
- a nyelv elsajátítására és használatára irányuló társadalmi nyomás és annak formái;
- a nyelvhasználat kapcsán felmerülő normák, elvárások;
- a nyelv mögötti kultúrához, néphez való viszonyulás.

Amikor a nyelvek státusát választjuk rendszerezői elvként, érdemes megjegyezni, hogy éppen a társadalmi beágyazottsága miatt, más kognitív, motivációs, viszonyulási

hatásokról beszélhetünk az idegen nyelv és a második nyelv (nem-anyanyelv) elsajátítása esetén. Míg az idegen nyelv elsődlegesen egyéni választás és döntés eredménye (a szakirodalomban elit kétnyelvűségként (Navracsics 2007) is emlegetik), a második nyelv elsajátítása társadalmilag adott nyelvhelyzethez való alkalmazkodást feltételez, tehát ez esetben a társadalmi motiváció hatásáról sem szabad eltekintenünk.

Ezen hatásrendszerek és jelentések összefüggésében kívánom bemutatni a továbbiakban a romániai magyar tannyelvű iskolákban nyomon követhető magyar-román kétnyelvű lét megnyilvánulási formáinak sokszínűségét, először az iskolai populációra vonatkozó mennyiségi mutatók alapján, majd a felnőtt népesség – mint az oktatási folyamat és nyelvi szocializáció eredménye – nyelvi énképét[1] tükröző adatok alapján.

3. Romániai magyar oktatási rendszer mennyiségi mutatói

A 2002-es népszámlálási adatok alapján (az idei népszámlás eredményei várhatóan 2014-ig kerülnek teljes feldolgozásra) Románia lakosságának 6,6%-a magyar nemzetiségű. Ami az iskolai népességet illeti, az 1. táblázatban összegeztük a 2010-2011-es tanév adatai alapján felállítható arányokat.

1. táblázat: A magyar iskolai populáció aránya a romániai oktatási rendszerben (2010-2011-es adatok alapján)

Oktatási szintek és mennyiségi mutatók	Iskolai populáció	Magyarul tanulók száma	Magyarul tanulók aránya
Országosan	3356225	172094	5,12%
Óvodai oktatás	673736	42747	6,40%
Elemi oktatás	828853	46349	5,50%
V–VIII. osztály	862588	44430	5,15%
Líceumi oktatás	866543	35452	4,10%
Szak- és posztlíceális oktatás	124505	3116	2,50%

(Forrás: Murvai László 2011)

Az idézett szerző adataira alapozva (Murvai 2011), fontos oktatásszervezési mutatónak minősíthető az a tény is, hogy országos szinten, az említett tanévben, a magyar gyerekek 77,57%-a tanul anyanyelvén. A lemorzsolódás a felsőbb oktatási szinteken ölt nagyobb arányokat. Míg óvodai szinten a magyar gyermekek 96,9%-a jár magyar tannyelvű intézménybe, elemi szinten 83,3%, gimnáziumi szinten (azaz V–VIII osztályokban) 78%. és líceumi szinten 62,1% tanul anyanyelvén. Az iskola és egyben a tannyelvválasztás nagymértékben befolyásolja a tanuló kétnyelvű létének alakulását, nyelvi regisztereinek választását, hiszen minden bizonnyal azon nyelv (nyelvi regiszter) gyakoribb használatát

[1] *Nyelvi önképen (vagy én-képen) az* egyén tanulási tapasztalatai, kommunikációs élményei, nyelvtanulási eredményeinek és folyamatának önértékelését értjük, azaz hogy hogyan éli meg az egyén (a tanuló) önkifejezésének élményét anyanyelvén és a nyelvi másság kontextusában (Tódor 2011b). Egy reflektív attitűdről van, mely állandó át- és újraértékelésen megy keresztül, az egyén kommunikációs és tanulási tapasztalatai alapján.

fogja a későbbiekben választani, amelyben biztonságosabban, otthonosabban fejezheti ki magát. A nyelvek státusától függetlenül, a nyelvtudás bizonytalanságainak a társas viselkedést befolyásoló kísérőjegyei vannak (Sorbán 2009), ezek a beszélő szempontjából negatívak, frusztrálóak lehetnek, hiszen a nyelvi deficit (hiány) egy komoly teher, mely korlátozza az önkifejezést és egyben sérti személy méltóságteljes „önmegfogalmazását".

Többek között, ezért is fontos az erre vonatkozó oktatás- és nyelvpolitikai elvek megfogalmazása, hogy legalább az oktatási rendszer által megértésre és megerősítésre kerüljön a nyelvek (esetünkben az anyanyelv-államnyelv) ismeretének fontossága mint gazdasági, kulturális, kommunikációs és információszerzési lehetőségek tára.

4. Kétnyelvű lét

Fontosnak tartom a kétnyelvűségre vonatkozó kutatásokban, de főképpen az oktatásszervezési gondolkodásmódban, e fogalom (azaz a „kétnyelvű lét") holisztikus megközelítésének a beágyazódását rendszerező elvként, hisz így egy pragmatikusabb jelentés-összefüggésben helyezhetjük a nyelvi tudás és hatékony viselkedés viszonyát. Grosjean-i meghatározással élve a két- vagy többnyelvű egyént nem két- vagy több „egynyelvű" összegének, hanem olyan beszélő-hallgatónak tekintjük, akit önmagában, sajátos „nyelvi létében" (Grosjean 2010) kell vizsgálni és nem az egynyelvűekkel összehasonlítva. A kétnyelvű személyt azon egyénként határozzuk meg, aki a mindennapi érintkezései során mindkét nyelvet használni tudja beszédszándékai érvényesítésében (Bartha 1999), (Navraqcsics 2007). A két nyelv használata, éppen társadalmi beágyazódása miatt, különböző nyelvi funkciók gyakoribb aktivizálását eredményezi, így a nyelvtudás szintjét az is meghatározza, hogy miért és milyen típusú beszédszándékok érvényesítésére használják.

Az alábbi táblázatban, a nyelvi tudás önértékelésére alapuló kérdőíves felmérés egyik eredményét összegeztük, mely lényegében, a romániai magyar felnőtt lakosságra reprezentatív képet nyújt a kétnyelvű lét főbb súlypontjairól.

2. tábázat: A román-magyar kétnyelvűség típusai

Ssz.	Kétnyelvűség típusa	Altípus	%
1.	Magyar nyelvi dominancia	Magyar egynyelvűség	7,6
2.		Receptív, passzív román másodnyelvűség	29,4
3.		Fluens (produktív) román másodnyelvi készségek	29,4
4.	Hozzávetőleg azonos román és magyar nyelvi készségek	Ambilingvizmus, kiegyensúlyozott kétnyelvűség	28,8
5.	Román nyelvi dominancia	Fluens (produktív) magyar másodnyelvi készségek	1,1
6.		Receptív, passzív magyar másodnyelvűség	0,7
7.		Román egynyelvűség	0,1
8.	Egyik nyelv sem domináns	Interlingvizmus vagy szemilingvizmus	1,4

(Forrás: Horváth 2005)

Amint a fenti összefoglaló táblázatból is kiderül (Horváth 2003) (Horváthy 2006), ezen kétnyelvűség-struktúrák többnyire aszimmetrikusak[2], azaz magyar nyelvi dominanciával jellemezhetők, tudatosított szubsztraktív azaz felcserélő kétnyelvűségről elenyésző arányban beszélhetünk.

A kétnyelvűség aszimmetrikus jellegét az említett kutatás következtetéseivel szemléltethetjük, nevezetesen a nyelvi funkciók specializálódásával, amelyek sajátos színezetet öltenek a különböző földrajzi egységek keretén belül. Míg Észak Erdélyben, Dél Erdélyben vagy Bánátban a közösségi (kommunikáció) nyelv túlsúlyban a román és privát (magán) szférában elsődlegesen a magyar, Pártiumban a két nyelv szimmetrikus (hasonló arányú) jelenlétéről beszélhetünk a publikus (vagy közösségi) szinten. A kétnyelvűség struktúrája szempontjából, Székelyföld a leghomogénebb régió, hisz a magyar nyelv dominanciája a jellemző magán és közösségi szférában egyaránt, a román nyelv használata elsődlegesen közigazgatási színterekre jellemző.

A tömbben élő magyarok számára az állam nyelvének elsajátítása gyakran iskolai és társadalmi kudarcként megélt jelenség, melynek ismérvei mind a 15 évi iskolai oktatás végén észlelhető nyelvtudáshiány, mind a cikluszáró vizsgák évenként megismétlődő rossz eredményei.

A székelyföldi magyarok (de általában, a tömbben élő magyarok) esetében, elsődlegesen intézményes nyelvelsajátításra kerül sor (ezért még intézményes kétnyelvűségnek is nevezzük), ami azt jelenti, hogy a túlsúlyban anyanyelvi környezetben nem adódik lehetőség az állam nyelvének gyakorlására, így a nyelvtanulás legfőbb színtere az iskola. Mivel az oktatási kínálat nincs összhangban ezen realitással azaz, elvonatkoztat a tanulók nyelvi, kulturális sajátosságtól, ezért úgynevezett lexikális és beszédprodukciós aszimmetriákat kialakulásáról beszélhetünk, melyek lényegében az iskolai kudarc nyelvi megnyilvánulásai. De mire is vonatkoznak az említett aszimmetriák?

A szókincs szintjén megjelenő aszimmetrikus megnyilvánulások, azaz a *lexikális aszimmetria,* abban nyilvánul meg, hogy nem alakul ki egy pragmatikus, mindennapi beszédhelyzetekben szükséges nyelvi tudás, szókincs, hosszabb tanulási időszak (12-14 év) után sem. Ez természetesen egy sajátos nyelvi korpusztervezési feladatot igényelne, hisz sajátos nyelvi helyzetből indulunk ki, erre sajátos nyelvi kínálatot kellene biztosítani, ami természetesen különbözik az anyanyelvű tanulókétól.

A nyelvi kompetenciák szintjén felmerülő *beszédprodukciós aszimmetria,* elsődlegesen a beszédtervezési és beszéd kivitelezési folyamatok működésében követhető nyomon, így gyakori mutatója a másodnyelvi sablonos, szűkszavú kifejezésmód vagy éppen a hallgatásba, esetleg a kommunikáció visszautasításába fulladó a kudarcélmény. Gyakran észlelhető ezen tanulók esetében egy „*egyszerűsítő nyelvstratégia*" is. Ez esetben a hibalehetőségek elkerülése érdekében a beszélő szándékosan feladja vagy módosítja üzenetét a célnyelven. Így az elhallgatott beszédszándék az egyén személyiségének csak részleges kibontakozását, megnyilvánulását biztosíthatja a nyelvi másság kontextusában, tehát a közlés élménye gyakran minimálisra csökken vagy formálissá válik.

[2] Az aszimmetria (másként inkongruencia), a két nyelv (magyar és román nyelv) viszonyát nevezi meg. Ez esetben a román nyelvtudás csak bizonyos kommunikációs szándékok kifejezésére ad lehetőséget.

5. Új oktatási törvény, új keret[3]

2011 elejétől új nemzeti oktatási törvény lépett érvénybe, melynek egyik legjelentősebb eredménye a kisebbségi nyelvoktatás szempontjából, hogy az egyetem előtti oktatás minden szintjén lehetőség nyílik arra, hogy a kisebbségi diákok az előkészítőtől a XII-XIII. évfolyamig sajátos rendszerben tanulhatnak románul. Ez hatalmas lehetőséget biztosít(hat) egy minőségibb, hatékonyabb, egyben kisebbségközpontúbb nyelvoktatás megtervezésére.

Bár a tanulmány előző alfejezetében kifejtettem a magyar tannyelvű iskolákban észlelhető román nyelv elsajátítására vonatkozó kudarcok néhány domináns megnyilvánulási formáját, most térjünk vissza, egy gondolat erejéig, ezen jelenségek („kimenetek") szervezési hátterére.

Romániában a '80-as évek első feléig, a magyar tannyelvű iskolákban, a román nyelv elsajátítása 8. osztályig külön tankönyvek által történt. Ezt követte egy „uniformizáló" időszak, mikor mind a tantervek, mind a tankönyvek azonosak voltak a kisebbségi és anyanyelvi diákok számára. A '89 események újra előtérbe kerültek – kisebb, nagyobb intenzitással – a kisebbségi lét sajátos igényei. A most még hatályos oktatási rendszer is sajátos programot és tankönyveket irányzott elő az első négy évfolyam számára, utána pedig 8. osztályig a többséggel azonos programhoz tartozó kisebbségi alternatív tankönyv áll az iskolák rendelkezésére. A 2011-től hatályba lépő törvény újdonsága, hogy mind a program, mind a tankönyvek tekintetében külön utat enged a kisebbségek számára, az egyetem előtti oktatás minden szintjén. Most tehát egy minőségi hangsúlyeltolódásnak lehetünk a tanúi, hisz adva van egy keret és a továbbiakban, a legnagyobb kihívást ennek tartalmi „kitöltése", hatékony megtervezése jelenti. A szakmai párbeszéd hiányában csak „tartalom nélküli forma" (Titu Maiorescu) marad(hat) e felkínált lehetőség.

E tervezési folyamat azonban korántsem egyszerű döntések sorozata, hisz egy összetett, sokszereplős szakmai párbeszédről és közös gondolkodásról van szó, melynek sikere nagymértékben a közös jelentésélmények megfogalmazásában rejlik, azaz abban, hogy az alapfogalmak, koncepciók hasonló vagy azonos értelmezést kapjanak mind a többségiek, mind a kisebbségiek olvasatában.

Ebben az összefüggésben, elsődleges volna meghatározni, hogy mi a román nyelv oktatásának általános célja, hiszen a többségi társadalom számára, Péntek professzor úr megfogalmazása szerint, sokkal inkább „másodnyelvű egynyelvűség" a cél, azaz a román olyan szintű elsajátítása, amelynek révén az anyanyelv háttérbe szorul és helyettesítődik a legtöbb kommunikációs helyzetben a második nyelvvel. A felcserélő kétnyelvűség idegen a kisebbségi közösség céljától és a törvény szellemétől is, hiszen a megtartó, mellérendelő kétnyelvűség a célravezető, melynek alapja éppen az anyanyelvi tudás és kultúra. Hangsúlyoznám, hogy a kétnyelvűség ily módú megközelítésében, az anyanyelvi tudás állandó ápolása, a második nyelv elsajátításának is az alapját, referenciáját képezi(né), hiszen az anyanyelvi struktúrák és nyelvtani tudás előzetes a románhoz képest, az arra való alapozás, hivatkozás és komparatív megközelítés sok esetben megkönnyítené a román nyelv elsajátítását.

[3] Jelen alfejezetben a Transindexen megjelent „Oktatási törvény mint keret. Új program, új tankönyvek" című vitaindító gondolatait használtam fel.

Az sem mellékes, hogy figyelembe kell venni egyrészt a kisebbségi diákok sajátos nyelvi helyzetét, másrészt pedig a második nyelven (nem-anyanyelven) történő önmeghatározás, önkifejezés és reflexió kérdéskörét is. Előbbi elvileg trivialitás, ámde a felmérések szerint sajnos egyértelmű, hogy a kisebbségeket románra tanító pedagógusok ilyen jellegű felkészítésben nem részesülnek, egyéni módszerek léteznek csak, melyek esetlegesek és csak kivételes esetekben felelnek meg a tényleges kutatásokon alapuló összefüggéseknek.

Ugyanakkor a diák önképe esetében a programban olyan szempontokat is figyelembe kell venni, mint a román irodalmi szövegekben a kisebbségek és sajátosan a magyarok reprezentációja, hiszen ez a diák másodnyelvi (nem-anyanyelvi) önképét nagyban befolyásolja. Ez utóbbi nem tartalmi, hanem elvi kérdés, melyet a többségi programnak is tükröznie kellene, amennyiben a programban felmutatható irodalmi kánonon is múlik, hogy a többségi társadalom kirekesztő, nemzetállami vagy befogadó, multikulturális és európai szemléletet tükröző irodalmi szövegeken keresztül tekint önmagára és a vele együtt élő kisebbségekre.

6. Zárszó

Bár a két(több)nyelvű oktatási modellek elméleti megalapozottsága és sokszínű tapasztalatai tanulságosak, a kisebbségi tanulók nyelvoktatási paradigmája csakis az általános és sajátos vonások párbeszédére alapozhat. Egy hatékony, társadalmilag elfogadott nyelvoktatási modell megtervezésében vannak követendő trendek és elvek, de nincsenek receptek, hisz az oktatási kínálat a nyelvtanuló igényeire, szocio-kulturális, nyelvi sajátosságaira és jövőképére kell alapozzon.

Hivatkozások

Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest**:** Nemzeti Tankönyvkiadó, 314 p.

Dörnyei Zoltán–Ushioda, Ema 2009. (eds) *Motivation, Language Identity and the L2 Self.* Bristol: Multilungual Matters, 364 p.

Dörnyei Zoltán 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* London: Lawrence Erlbaum Associates, 268p.

Grosjean, François 2010. *Bilingual. Life and Reality.* Cambridge: Harvard University Press.

Horváth István 2003. Az erdélyi magyarok kétnyelvűsége: nyelvmentés és integráció között? In *Erdélyi Társadalom* vol.1, nr. 1, 7–24.

Horváth István 2005. A romániai magyarok kétnyelvűsége: nyelvismeret, nyelvhasználat, nyelvi dominancia. Regionális összehasonlító elemzések In *Erdélyi Társadalom* Vol. 3, nr.1, 171–200.

Murvai László 2011: A beiskolázás kérdései az erdélyi magyar oktatásban (2004–2011), In *Kisebbségben,* 2011. nov.8./16–17.

Navracsics Judit 2007. *A kétnyelvű gyermek*. Budapest, Corvina, 235 p.

Sorbán Angella 2009. A kétnyelvűségről munkaerő-piaci kontextusban, In Horváth István – Tódor Erika Mária: *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség,* Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet-Kriterion, 133–145.

Tódor Erika Mária 2009a. Kétnyelvűség. Jelentésreprezentáció. Iskola. In Horváth István – Tódor Erika Mária (szerk) *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség. Nyelvpedagógiai és szociolingvisztikai tanulmányok,* Kolozsvár, ISPMN-Kriterion, 215–231.

Tódor Erika Mária 2009b. Többnyelvű lét, tanulási motivációk, tudás alapú társadalom, In *Új Pedagógiai Szemle*, (4) 2009, 72–83 p. http://reply.transindex.ro/?cikk=216

Summary

This paper seeks to describe the educational and language policy dimensions of Romanian language teaching in schools where the language of teaching is Hungarian. The first part of the study offers an analytical and quantitative perspective on the Hungarian minority in the Romanian educational system, and details multiple faces of bilingual life. The study attempts to demonstrate how the needs and experiences of these students require specific educational provision, and that future educational planning must take this into account in order to achieve any successful outcome. The conclusion of the present study is that although there is no single prescription in planning language education strategies, the most significant factor is that whatever educational model is deployed it is supposed to take into account the cultural and language-specific background of the students.

Tódor Erika Mária[1]

Többnyelvű lét, tanulási motivációk, tudás alapú társadalom

Az immár európai állampolgárok nyelvtudása minőségének kérdése a romániai oktatási rendszer hatékony megoldásokra váró dimenzióját képezi. Sajátos színezettel telítődik a kérdés, ha a román oktatási rendszer kisebbségi tannyelvű iskolái szempontjából kerül elemzésre, hiszen az anyanyelvi oktatás mellett az államnyelv és az idegen nyelv(ek) minél eredményesebb elsajátítása az önkifejezés, a nyelvi másság megélésének dimenzióit is feltárja. Jelen írás[2] a romániai magyar tannyelvű iskolák diákjainak sajátos (grosjeani értelemben vett) nyelvi létét kívánja ismertetni empirikus kutatási eredmények fényében.

A kutatás demográfiai háttere

Jelen tanulmányban a romániai magyar tannyelvű oktatási rendszer meghatározó kérdéskörével kívánunk foglalkozni, ezért a tanulmány első részében az említett populáció demográfiai hátterét ismertetem. A 2002-es népszámlálás adatai alapján a romániai magyarság (Forrás: hhrf.org, HTMH, 2009 január) az összlakosság 6,7%-át képezi, mely elsősorban Székelyföldön, Közép-Erdélyben és a határmenti településeken él. Az erdélyi magyarság kb. 37%-a él tömbben (Hargita, Kovászna és Maros megyékben), ami azt jelenti, hogy az itt élő románság aránya nem haladja meg a 15%-ot.

Az említett populáció esetében a társadalmi, politikai, etnikai háttértényezők sajátosságai a kétnyelvűség vagy többnyelvűség különböző struktúráját, típusát eredményezik. Így a romániai magyarságra reprezentatív szociológiai felmérések alapján (Horváth 2003, 2005), a következő magyar-román kétnyelvűség tipológiák különíthetők el:

---

[1] Megjelent az Új Pedagógiai Szemle. 2009. 59. évf. 4. számában, 72 – 83 p.

[2] Ebben a tanulmányban szereplő részadatok bemutatásra kerültek angol és román nyelven, a Tódor, E (2008) Reperele analitice ale bilingvismului instituţional- Analytical aspects of institutional bilingualism, Studii de atelier. Working Papers in Romanian Minority Studies**.** Műhelytanulmányok a Romániai Kisebbségekről. Nemzeti Kisebbségkuató Intézet, Kolozsvár című írásomban. Jelen tanulmány az említett adatok más szempontú elemzését tartalmazza.

1. táblázat
A román-magyar kétnyelvűség típusai

Ssz	Kétnyelvűség típusa	Altípus	Százalék
1.	Magyar nyelvi dominancia	Magyar egynyelvűség	7,6
2.	Magyar nyelvi dominancia	Receptív, passzív román másodnyelvűség	**29,4**
3.	Magyar nyelvi dominancia	Fluens (produktív) román másodnyelvi készségek	**29,4**
4.	Hozzávetőleg azonos román és magyar nyelvi készségek	Ambilingvizmus, kiegyensúlyozott kétnyelvűség	**28,8**
5.	Román nyelvi dominancia	Fluens (produktív) magyar másodnyelvi készségek	1,1
6.	Román nyelvi dominancia	Receptív, passzív magyar másodnyelvűség	0,7
7.	Román nyelvi dominancia	Román egynyelvűség	0,1
8.	Egyik nyelv sem domináns	Interlingvizmus vagy szemilingvizmus	1,4

Forrás: Horváth, 2005. *A romániai magyar népesség megoszlása a kétnyelvűségi tipológia szerint*

Amint a fenti összefoglaló táblázatból is kiderül, ezen kétnyelvűségstruktúrák többnyire aszimmetrikusak[3], azaz magyar nyelvi dominanciával jellemezhetők, tudatosított szubtraktív, azaz felcserélő kétnyelvűségről elenyésző arányban beszélhetünk. A kétnyelvűség aszimmetrikus jellegét az említett kutatások következtetéseivel szemléltethetjük, nevezetesen a nyelvi funkciók specializálódásával, amely sajátos színezetet ölt a különböző földrajzi egységek keretén belül. Míg Észak-Erdélyben, Dél-Erdélyben vagy Bánátban a közösségi (kommunikáció) nyelv túlsúlyban román, magánszférában elsődlegesen magyar, Partiumban a két nyelv szimmetrikus (hasonló arányú) jelenlétéről beszélhetünk közösségi szinten. A kétnyelvűség struktúrája szempontjából Székelyföld a leghomogénebb régió, hisz a magyar nyelv dominanciája a jellemző magán- és közösségi szférában egyaránt, a román nyelv használata elsődlegesen közigazgatási színtereken jellemző.

Mivel tanulmányunk a romániai magyar oktatási rendszer egy szegmensét vizsgálja, nevezetesen a tömbben élő magyar diákokat, néhány tájékoztató jellegű számadattal próbálom szemléltetni ezen iskolák népességi jellemzőit. A Murvai (2007) által rendszerezett adatok alapján, a 2004-2005-ös tanévben az iskolai populáció 4,95%-a tanult magyar tannyelvű iskolákban, az általunk vizsgált két megyében az iskolai

[3] Az aszimmetria (másként inkongruencia), a két nyelv (magyar és román nyelv) viszonyát nevezi meg. Ez esetben a román nyelvtudás csak bizonyos kommunikációs szándékok kifejezésére ad lehetőséget.

populáció 80,13%-a (Hargita megye), valamint 69,34%-a (Kovászna megye) volt magyar tannyelvű intézmények diákja.

A tömbben élő magyarok számára az állam nyelvének elsajátítása gyakran iskolai és társadalmi kudarcként megélt jelenség, melynek ismérvei mind az iskolai oktatás végén észlelhető nyelvtudáshiány, mind a cikluszásró vizsgák évenként megismétlődő rossz eredményei[4], mind a köztudatban immár gyakran használt szállóige, miszerint „a gyermekeink játszva tanulják az angolt és szenvedve a román nyelvet". Egy társadalmilag, politikailag meghatározott oktatásszervezési probléma többszíntű leírást és orvosolást feltételez, jelen tanulmány e kérdéskör tanulásszervezési vetületét, elsődlegesen ennek motivációs hátterét kívánja tárgyalni.

A kutatás céljairól

Az egyén életpályájának alakulása nagymértékben függ attól, hogy milyen tudásra (Csapó 2007) és tudásszerző technikákra tett szert élete első szakaszában. A tudás alapú társadalomban különösen felértékelődik nem csak a teljesítményre, hanem a tanulás folyamatára való összpontosítás, melynek központi eleme a motiváció fenntartása.
Bármely nyelv elsajátításának célirányosságát többtényezős hatásrendszer befolyásolja, amelyek közül csak néhányat említenék:

- a nyelvek státusa (anyanyelv, második nyelv, idegen nyelv)
- a nyelvek oktatásának elvei és módszertana
- a nyelv kommunikációs szinterei, funkciói
- a nyelv elsajátítására és használatára irányuló társadalmi nyomás és annak formái
- a nyelvhasználat kapcsán felmerülő normák, elvárások
- a nyelv mögötti kultúrához, néphez való viszonyulás

Amikor a nyelvek státusát választjuk rendszerezői elvként, érdemes megjegyezni, hogy éppen társadalmi beágyazódottsága miatt más kognitív, motivációs, attitűdbeli hatásokról beszélhetünk az idegen nyelv és a második nyelv elsajátítása során. Míg az idegen nyelv elsődlegesen egyéni választás és döntés eredménye (a szakirodalomban elit kétnyelvűségként is emlegetik), a második nyelv elsajátítása társadalmilag adott nyelvhelyezethez való alkalmazkodást feltételez, tehát ez esetben társadalmi motivációról beszélhetünk.

Ezen jelentésösszefüggésekből kiindulva, empirikus kutatásunk fő kérdése arra vonatkozott, hogy melyek a két különböző státuszú nyelv, azaz az államnyelv és az idegen nyelv motivációs, attitűdbeli hátterének sajátosságai. Hogyan írható le a felső tagozatú (gimnáziumi) oktatás kimenetének (azaz a 15-16 éves tanulóknak) motivált tanulási viselkedése? Milyen közös és sajátos jellegzetességeket különíthetünk el a kétféle nyelv elsajátítását strukturáló tényezők között?

[4] A székelyföldi végzős diákok kb. 20% – 30%-a nem tud eredményesen levizsgázni, lásd példaként: http://www.stirilocale.ro/elevi_harghita_usk1137601.html (román nyelvű vagy http://itthon.transindex.ro/?cikk=6697 magyar nyelvű linkek

A kérdések megválaszolásában a tanulók nyelvi szocializációját, nyelvtudásuk önértékelését és nyelvi jövőképét kívántuk megismerni, értelmezni.

A kutatás módszeréről és a minta sajátosságairól

A célkitűzésekkel összhangban a kutatás kérdőíves adatgyűjtéssel készült. Az összesen 28 zárt és nyílt kérdést tartalmazó kérdőívek lekérdezésére a 2007-2008-as tanévben került sor. A kérdések a demográfiai adatokon kívül attitűdvizsgálatra, nyelvi szocializációra, nyelvhasználati szokásokra és nyelvi jövőképre vontakoztak.

A mintában résztvevő tanulók a felső tagozatú (gimnáziumi) oktatás résztvevői. Az önkitöltős véleménynyilvánítás nyelvtanulási motivációikat kívánta feltérképezni. A rétegzett, randomizált mintavétel azon 15-16 éves tanulókat érintette, akik mind elméleti, mind szakmunkásképzésben részesültek.

A vizsgálatban résztvevők vidéki és városi környezetben szocializálódtak, számuk 379, nembeli megoszlásuk arányos, 193 fiú és 186 lány. A válaszok alapján megfogalmazott tanulságok, következtetések így a tömbben élő magyar tannyelvű iskolák populációjára általánosíthatóak. A későbbiekben szükségesnek tartjuk, hogy az adatgyűjtés során összegzett információk összehasonlító elemzését összevessük a vegyes, valamint a szórványban élő, hasonló életkorú diákok nyelvtanulási motivációs hátterével.

A nyelvi önkép jellemzői

Az eredmények értelmezésének hátterét a Dörnyei (2005) „Második nyelvi motivációs énrendszer" elmélete képezte, mely szerint a nyelvtanulási viselkedés az „ideális" és „szükséges nyelvi én" és a nyelvtanulási tapasztalat dimenziója mentén értelmezhető. Kutatásunkban egy negyedik komponens jelenlétét is fontosnak tartottuk, nevezetesen a Richard Clément (In Csizér 2006, Dörnyei 2009) kutatásainak egyik kulcsfogalmát, a nyelvi önbizalmat.

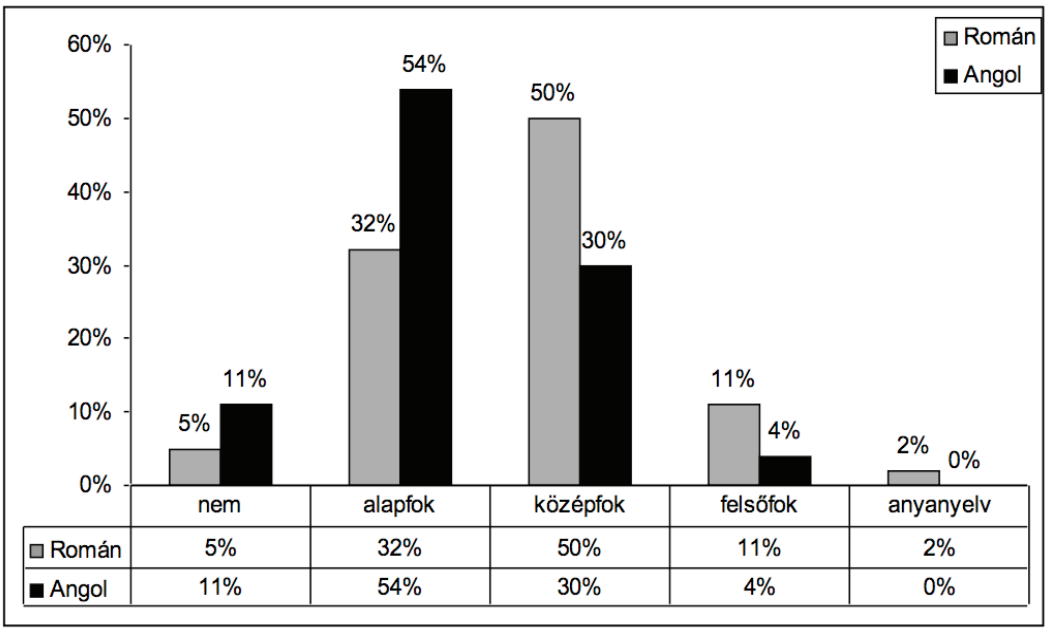
A kutatás első kérdésköre a *nyelvi önképre* összpontosított. Eredményeink értemezésekor arra a következtetésre jutottunk, hogy a két- vagy többnyelvű egyén esetén szükséges egy tágabb referenciájú terminológia használata. Mivel lényegében egyéni tanulási tapasztalatok, kommunikációs élmények, a nyelvtanulás eredményeinek és folyamatának önértékeléséről van szó, arról, hogy hogyan éli meg a nyelvtanuló „önmegfogalmazásának", önkifejezésének élményét a nyelvi másság kontextusában, azt gondoljuk, hogy a nyelvi önkép (vagy én-kép) fogalma a jelenség hatékonyabb tükrözésére ad lehetőséget. Az önbizalom léte vagy hiánya az önelemzés eredménye, a nyelvi önkép (vagy én-kép) egy reflektív tanulói attitűdre utal, mely állandó át- és újraértékelésen megy keresztül, és a különböző tudásszerzési, kommunikációs tapasztalatok a tanuló egyéniségét, létét újraértelmezik.

Érvelésem kiinduló pontja azon relativista szemlélet, mely szerint a reális világ egy és ugyanaz, de a nyelvi világ annyi féle ahány nyelv létezik, és ahány két- vagy többnyelvűségi létről beszélhetünk, ugyanis minden nyelv egy sajátos világlátás artikulálása. Éppen azért, a két- vagy többnyelvű egyént nem két- vagy több „egynyelvű" összegének, hanem olyan beszélő-hallgatónak tekintjük, akit önmagában, sajátos „nyelvi létében" (Grojsean 1998) kell vizsgálni, és nem az egynyelvűekkel összehasonlítva. Ezen holisztikus

jelentésösszefüggésben a kétnyelvű személyiséget olyan egyénként határozzuk meg, aki a mindennapi érintkezései során mindkét nyelvet használni tudja beszédszándékai érvényesítésében (Bartha 1999, Narvracsics 2007). A két nyelv használata éppen társadalmi beágyazódása miatt, a különböző nyelvi funkciók gyakoribb aktivizálását eredményezi. Fontos azonban szem előtt tartani a Grosjean-i ún. komplementer elvet, mely szerint ezen kommunikációs funkciók és a nyelvválasztás kölcsönösen kiegészítik és befolyásolják egymást (vö: Grosjean komplementer elve in: Navracsics 2002), így a nyelvtudás szintjét az is meghatározza, hogy miért és milyen típusú beszédszándékok érvényesítésére használják az adott nyelvet.

Ami az általunk vizsgált nyelvi önkép sajátosságait illeti, látható (1. ábra), hogy a kötelező oktatási szint végén a megkérdezettek jelentős aránya bizonytalan nyelvi tudásról számol be, mely mind az idegen, mind a második nyelvre jellemző. Közepesnek (32,4%) illetve alapszintűnek (50,4%) minősítik államnyelv-tudásukat. Magasabb szintű (11,2%) nyelvtudásról (amely alapján a kiegyensúlyozott kétnyelvűségtudatra következtethetnénk), kevesebben számoltak be. Hasonló konfiguráció rajzolódik ki az idegen nyelv esetében is, 30% közepes, 54% pedig alapfokú nyelvtudásról számol be. A 11%-nyi, angol nyelvet egyáltalán nem beszélő válaszolók nagy része feltehetően a más nyelveket haladóbb szinten tanulók kategóriájából származik. Megjegyezném ugyanakkor, hogy a román nyelvben való bizonytalanság kevésbé biztató hátteret nyújt az – egynyelvű logika alapján megfogalmazott – követelmények teljesítésére, amelyhez a következő oktatási szinten fel kell zárkózniuk.

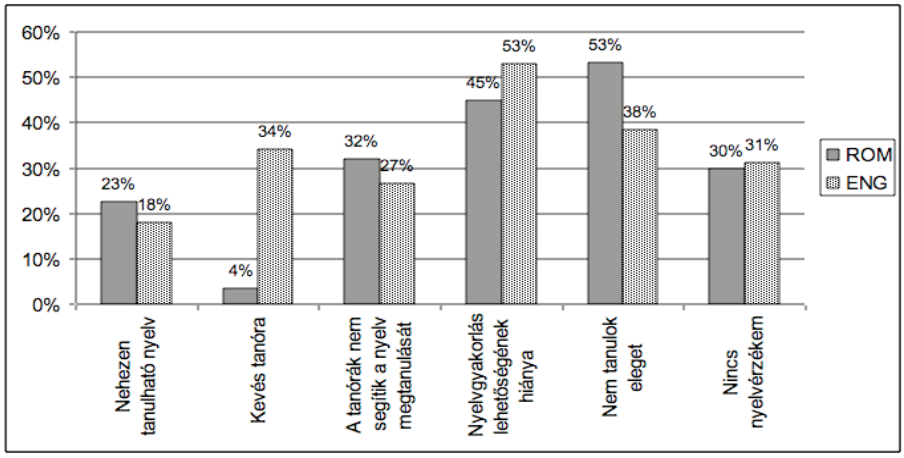
1. ábra
(Két)nyelvű önkép



	nem	alapfok	középfok	felsőfok	anyanyelv
Román	5%	32%	50%	11%	2%
Angol	11%	54%	30%	4%	0%

Az önbizalom kis mértékét (azaz a bizalmatlanságot) meghatározó háttértényezők minőségi és mennyiségi aspektusát kívántuk feltárni az említett jelenség alaposabb megértése céljából. (A válaszokat a 2. ábrán szemléltetjük.) Kiemelendő a mindkét nyelvre jellemző viszonyulás további tanulmányozásának és pedagógiai értelmezésének fontossága, nevezetesen a „nincs nyelvérzékem" és „nehezen tanulható nyelv" címszavak mögé történő visszavonulás, kudarcélmény, tehetetlenségérzés, mely jelentős összefüggésben van a (szintén mindkét nyelvre jellemző) „nem fordítok elég időt a nyelvtanulásra" típusú viszonyulással. Ezen két attitűd nagymértékű motivációs hiányra utal, melyek elsődlegesen az egyéni és csoportos hatékony tanulási stratégiák hiányára vezethetők vissza. A fenti közös vonástól eltérően, az angol nyelv esetén egy szituatív nyelvgyakorlási és elsajátítási igény körvonalazható, amelyekre akár a nyelvórák is elégséges, hatékony teret biztosítanak. A funkcionális nyelvtanulási igény fogalamzódik meg a román nyelv esetében is, erre azonban nem a tanórai, inkább a tanórán kívüli nyelvgyakorlást tartják célravezetőnek. Ezen viszonyulás erőteljesen utal a tanulói igény, tudásszint és tanórai követelmények összhangjának hiányára, ugyanis a már említett „másodnyelvű egynyelvűség" (Péntek 2005) logikájára alapuló tartalmi kínálatról és követelményrendszerről van szó, mely meghatározó tényezője az önbizalom kisebb mértékű megnyilvánulásának és a tanulás alulmotiváltságának.

2. ábra
(Nyelv)tanulási nehézségek okairól



Nyelvi szocializáció

Közhelynek hangzik azon igazságok újrafogalmazása, amelyek a családi környezet meghatározó szerepére utalnak a nyelvtanulási motivációk kialakításában, vagy azon összefüggések bizonyítása, mint például a magas szintű iskolázottság és nyelvtudás közötti erős korreláció, vagy a városi környezetre erőteljesebben jellemző nyelvi nyitottság, érdeklődés. Ezen előtudás evidenciája ellenére fontosnak tartom kiemelni a családi környezet látens szerepét a nyelvek iránti érdeklődés, az integratív motivációs háttér kialakításának közvetítésében (ennek összefüggéseire mutatnak rá Kormos–Csizér 2005 kutatásának következtetései is).

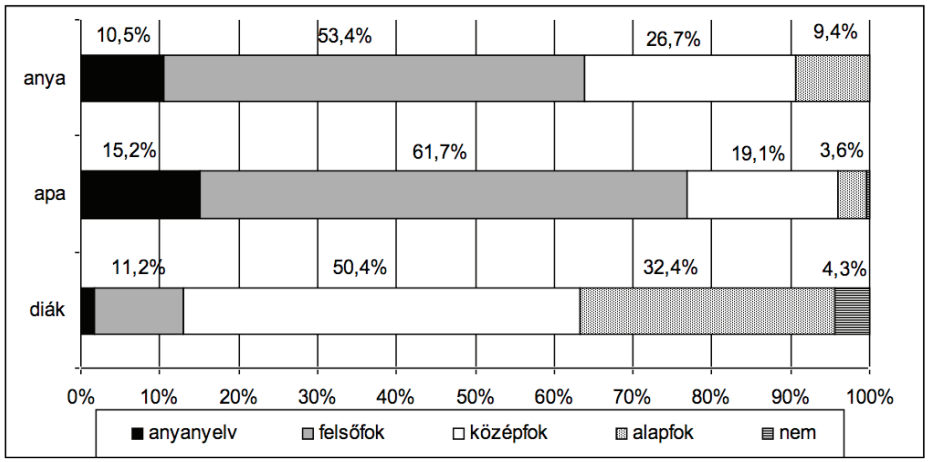
Éppen ezért a tanulmányozott minta családi indíttatásának megismerése és leírása a továbbiakban nélkülözhetetlennek bizonyult. Az alábbi táblázatban az anya-apa és a megkérdezett tanuló nyelvtudásának sajátosságait összegeztük.

1. táblázat
A közvetlen környezet és az idegen nyelvek ismerete

Nyelvismeret szintje	Angol (anya)	Angol (apa)	Angol (tanuló)	Német (anya)	Német (apa)	Német (tanuló)
egyáltalán	50,9%	38,0%	11,1%	58,4%	53,8%	26,5%
alapfokon	32,3%	41,9%	54,1%	31,5%	30,1%	48,7%
középfokon	11,8%	14,3%	30,5%	7,5%	12,2%	22,2%
felsőfokon	5,0%	4,7%	4,3%	2,5%	3,2%	1,8%
anyanyelvi szinten	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,7%	0,7%

A táblázat eredményei az apák jelentősebb nyelvi nyitottságára, jobb nyelvtudására utalnak az anyákéhoz viszonyítva. Ugyanakkor egy ifjúságcentrikus idegen nyelvtudási modell körvonalazódik a vizsgált családok esetén, a fiatal generáció jobb idegen nyelvtudással rendelkezik mind az idősebb generáció, melyek egyértelműen társadalmi változások mentén értelmezhető jelenségek, és összhangban vannak a romániai magyar ifjúságra jellemző nyelvtanulási szándékkal (a Gallup 2004 felmérés szerint a romániai fiatalok több mint három-negyede anyanyelvén kívül, legalább alapszinten még egy idegen nyelvet ismer). Fordított jelenség észlelhető a románnyelvű tudás esetén. Ez esetben a szülők, elsődlegesen az apák nyelvtudása a magasabb színtű a tanulók tudásához viszonyítva is (l. 3. ábra).

3. ábra
A román nyelv ismerete családi környezetben

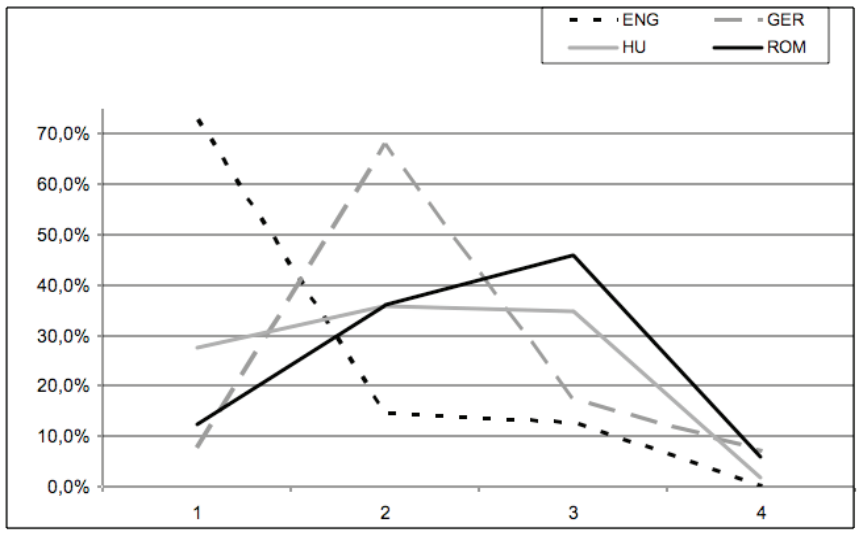


Az összefüggések elemzése során szignifikáns korreláció mutatható ki a szülők román nyelvtudása és a tanuló román nyelvű teljesítménye között. Érdemes kiemelni ugyanakkor, hogy bár az apák nyelvtudása jelentősebb (mind az idegen mind az államnyelv esetén), erősebb korreláció mutatható ki a tanulók román nyelvtudása és az anyák román tudása között, ami arra utal, hogy az anyák nyelvtudása erősebben befolyásolja, szingnifikánsabb hatást gyakorol a gyermekek nyelvelsajátítására, mint az apáké.

Az "ideális nyelvi én" és a nyelvtanulás

Dörnyei (2005) „második nyelvi motivációs én-rendszer" elnevezéssel ismert elméletében az „ideális nyelvi én" összefoglalóan megnevező kifejezése a (nyelv)tanuló azon elképzeléseinek, vágyainak, amelyeket egyénisége kibontakozása, személyes jólléte érdekében a közeljövőben el akar érni. Ezen motivációs háttér nagymértékben függ a tanuló célnyelvhez, és a célnyelv beszélői iránt tanúsított viszonyulásának jellegétől. Felmérésünkben az „ideális nyelvi én" nyelvválasztásra vonatkozó dimenzióját vizsgáltuk. Az eredményeket a 4. ábrán szemléltetjük. A felsorolt nyelvek közül (a. angol, b. német, c. magyar, d. román, e. francia, g. olasz, h. görög, i. horvát, j. spanyol, k. latin) kellett három vagy négy olyan nyelvet választania a mintába bekerült személyeknek, amelyeknek elsajátítását fontosnak tartják jövőjük sikeres alakulása szempontjából. A választott nyelveket rangsorolniuk kellett. A válaszok elemzése során a leggyakrabban kiválasztott nyelvek és ezek sorrendje érdekelt.

4. ábra
Nyelvválasztás és „ideális nyelvi én"



Az általunk tanulmányozott minta „ideális nyelvi énjét" az angolcentrikusság jellemzi, ezt az anyanyelv, illetve az államnyelv ismeretének szükségessége követi. Az angol mellett a német a következő idegen nyelv, ami még gyakran említésre került, s melyet harmad-,

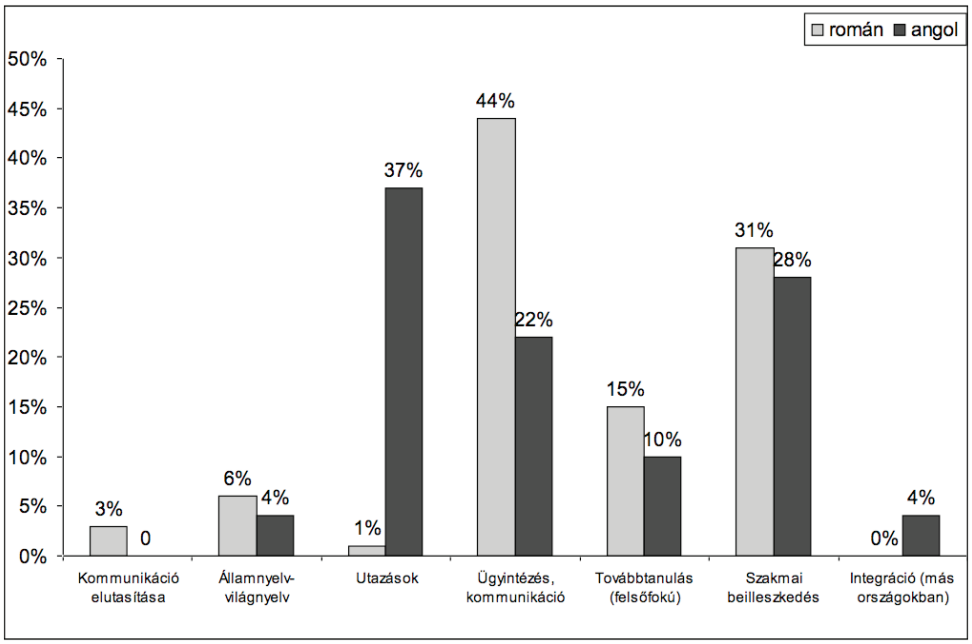
vagy negyedrendűként tüntettek fel leggyakrabban. (Megjegyzendő hogy torzító tényező lehet az, hogy elképzelhető hangsúlyosabb anyanyelvcentrikusság a válaszadók esetében, mivel sokan természetesnek értelmezhették az anyanyelvtudást, ezért azt nem tüntették fel.) Ha a választások gyakoriságát tekintjük egyedüli rendszerezői elvnek, akkor a megnevezett nyelvek rangsora másként alakul, éspedig: angol (94%), román (81%), magyar (69%) és német (42%). Elmondható tehát, hogy a tömbmagyarságban szocializálodott 15-16 éves fiatalok ideális nyelvi énje három-, illetve négynyelvűséggel jellemezhető, a bemutatott nyelvválasztást jelölik meg integrativitásuk ideális feltételeként.

„Szükséges nyelvi én" és a nyelvtanulás

Dörnyei fogalomtárában az „ideális nyelvi én" szoros összefüggésben van a „szükséges nyelvi én" fogalmával. Ezeket tulajdonképpen a nyelvi énkép összetevőiként értelmezem. A „szükséges nyelvi én" (ought to self), a szakirodalomban instrumentális (vagy eszközjellegű) motivációként ismeretes fogalom. Dörnyei (2005) értelmezésében egy viszonyulási mód, amely megnevezi azon motívumok összességét, amiről a tanuló úgy gondolja, hogy elérésük szükséges, de erről nincs teljesen meggyőződve. Ide sorolhatóak a sajátosan instrumentális motivumok, mint például a jobb fizetés, jobb munkahely stb., esetünkben ide soroljuk azon külső nyelvtanulási motívumokat is, melyek a nyelvek presztízsével kapcsolatosak, pl. államnyelv, világnyelv stb. Adataink arra utalnak, hogy a mintában résztvevők jelentős része a románnyelv tanulás motívumait ezen külső meghatározó tényezőkkel magyarázza (lásd. Tódor 2008). Így a válaszok 79%-a esetén egyszerűen azért tartják fontosnak a nyelv elsajátítását, mert tudatában vannak, hogy *szükségük* lesz rá. 70% a vizsgák sikeres letételére utal, 68% esetében a tudásszerzés szükségességét a nyelv státusa határozza meg (tanulom... mert az állam nyelve), s csak 56%-ban említik a kommunikációs igényeket. Ebben az esetben az erőteljes külső motiváció dominanciájáról beszélhetünk, mely presszióérzést generál és tart fenn, és természetesen elsődlegesen külső motiváltságra utal.

A "szükséges nyelvi én" sajátosságainak megértése céljából arra a kérdésre kerestünk választ, hogy az elemzett minta jövőképében milyen nyelvi funkciók elsajátítását tartják fontosnak a két nyelv esetén. (A következő nyílt kérdésre kerestünk választ: Véleményed szerint a következő 20 évben milyen élethelyzetekben fogod használni a román/angol nyelvet?) Ezen kérdéstípus lényegében nyelvi szükségletelemzésként is ismeretes a szakirodalomban. Munby (in: Kurtán 2001) modellje szerint egy ilyen jellegű igényszint felmérés által a tanuló is résztvevőjévé válhat azon nyelvi tartalom, készség, képesség és attitűdrendszer megfogalmazásának, amely a tantervi tartalom megtervezésének alapját képezheti, és így a tanuló autonóm egyéniségének fejlesztésében aktív résztvevő lesz (Póor 2003). Jelen elemzésben a válaszokat motivációs hátterük szempontjából kívántuk értelmezni és az 5. ábra által szemléltetni.

5. ábra
„Szükséges nyelvi én" és nyelvtanulás



Amint a fenti ábra is tükrözi, a tanulmányozott minta résztvevői az angol nyelvet a mobilitás eszközének, valamint a szakmai és társadalmi beilleszkedés fontos feltételének tartja. A román nyelvet a hétköznapi kommunikáció és ügyintézés nyelveként, illetve a szakmai beilleszkedés fontos feltételeként határozzák meg. Míg az angol nyelv esetében egy erősebb és tágabb referenciájú integratív motivációról, a román nyelv esetében az integratív és instrumentális motiváltság szimultaneitásáról beszélhetünk. Ez utóbbi leginkább a "szükséges nyelvi én" dimenziójába sorolható, míg az angol nyelvre vonatkozó jövőkép az "ideális nyelvi énkép" összetevőjeként említhető.

Kövtekeztetések

A kutatás eredményei egyértelműen erős integratív igényre utalnak a tömbmagyarságban élő 15-16 éves diákok esetén, mind az idegen nyelv (angol), mind az államnyelv (román) elsajátítása esetében. A különböző státusú nyelvek azonban bizonyos sajátosságokat is magukban rejtenek. Az angol nyelv esetében hangsúlyosabb az integrativítás igénye (Dörnyei fogalomtára szerint az "ideális nyelvi én"), míg a román nyelv esetében erőljesebbé válik az instrumentális (a „szükséges nyelvi én") jelleg, de továbbra is jelentős szerepet töltenek be az integratív motivációk is.

A két nyelv elsajátításának megélése különböző viszonyulásokat eredményez, a presszióérzés, a nyelvtanulási tapasztalatok nagymértékben meghatározzák a tanuló viselkedését. Míg az idegen nyelvnél a tanórák meghatározó színterei a nyelvtanulásnak, s az elvárások is összhangban vannak a nyelv státusával, az államnyelv esetében

a nyelvelsajátításra a tanórákon kívüli megoldásokat vélik célravezetőnek, s az iskolai követelmények teljesíthetősége nincs összhangban a tanulók nyelvtanulási igényeivel sem, ugyanis a „másodnyelvű egynyelvűség" (Péntek 2005) logikáját követik.

A kutatás egyik fontos tanulsága, hogy a nyelvek társadalmi beágyazodottsága és az ebből származó nyelvi igények mellett a motivált nyelvtanulási attitűd fenntartásában a nyelvtanulási *tapasztalatok, élmények* alapvető strukturáló tényezők, melyek az iskolai nyelvelsajátítás minőségi mutatóinak állandó újraértelemzését szorgalmazzák.

A bemutatott adatok másik üzenete oktatásszervezési aspektusokra vonatkozik, pontosabban olyan tanulásszervezési szemlélet kialakítását szorgalmazzák, amely a nyelvtanuló kommunikációs és integrációs szükségleteit tartja szem előtt, oly módon, hogy a más nyelveken történő jelentésélmények megfogalmazása és megélése az autonóm tanulói egyéniség kialakulását támogassa. Azt gondolom, hogy a bemutatott adatok egyben kihívásként is értelmezhetők, hisz lehetőséget kínálnak olyan tanítási stratégiák kidolgozására, amelyek a nyelvi tapasztalat konstruktív kiaknázására, a kommunikációs igényszintre és a motivációs háttér jellegzetességeire alapoznak, s ilymódon az objektivitás logikája a pedagógiai gyakorlat építő megoldásaiban köszön(het) vissza.

Hivatkozások

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

Csapó Benő A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. In: Új pedagógiai szemle, 2007/03.

Csizér Kata 2007. A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. In: *Új Pedagógiai Szemle,* 2007/06

Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Lawrence Erlbaum Associates, London.

Dörnyei, Z–Ushioda, E. (eds) 2009. Motivation, Language Identity and the L2 Self, Multilungual Matters, Bristol.

Grosjean, Francois 1998a. "Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues". *Bilingualism: Language and Cognition,* 131-149.

Grosjean, Francois 1998b. Individual Bilingualism. In: Lengyel, Zs., Navracsics, J. (szerk): *Applied Linguistic Studies in Central Europe*. Veszprémi Egytem, Veszprém, 101-126

Horváth, I. 2003. Az erdélyi magyarok kétnyelvűsége: nyelvmentés és integráció között? In: *Erdélyi Társadalom* vol.1, nr. 1, pp. 7-24.

Horváth, I. 2005. A romániai magyarok kétnyelvűsége: nyelvismeret, nyelvhasználat, nyelvi dominancia. Regionális összehasonlító elemzések In: *Erdélyi Társadalom* Vol. 3, nr.1, pp. 171-200.

Kormos Judit–Csizér Kata 2005. A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: Egy kvalitatív kutatás tanulságai. Magyar Pedagógia, 105. évf. 1. szám 29-40 p.

Kurtán Zsuzsa 2001. *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Murvai László 2007. Körkép. A romániai magyar oktatásról 1990-2007., Didaktikai és Pedagógiai Kiadó, Bukarest.

Navracsics Judit 2002. Interjú François Grosjeannal a kétnyelvűségről, *Alkalmazott Nyelvtudomány*, II. Évf.1.sz.1o3-114.
Navracsics Judit 2007. *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest.
Péntek János 2005. Tanulságok- szentencia nélkül. In: Kontra Miklós (szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika.* Fórum Kisebbségkutató Intézet, Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja- Dunaszerdahely. 239 - 247.
Poór Zoltán 2003. Pedagógusképzés és -továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében In: *Új pedagógiai szemle*, 2003/05.
Romain, Suzanne 2004. Biligualism (Second Edition). Blackwell Publishing, Oxford.
Tódor Erika-Mária 2008. *Reperele analitice ale bilingvismului instituţional - Analytical aspects of institutional bilingualism*. Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár.

Summary

The present study deals with the institutional bilingualism in the context of school structures in Romania where the language of teaching is different from Romanian.

The first part of the paper presents the socio-linguistic aspects of acquiring the Romanian language in schools teaching in Hungarian. The second part then describes some attitudinal, motivational features of the subjects studied. We consider that such a dialogue between theory and practice offers the condition of giving an outline of the qualitative indices of contemporary school and represents a premise of harmonising curricular discourses at macro and micro level of school management.

Bárány Erzsébet – Huszti Ilona – Fábián Márta

Második és idegen nyelv oktatása a beregszászi magyar iskolák 5. osztályában: a motiváció és nyelvi készség összefüggése az oktatáspolitikai tényezőkkel[1]

1. Bevezetés

Egy 2006 őszén elkezdett kutatássorozat második fázisának eredményeiről számolunk most be. Célunk az volt, hogy felmérjük a beregszászi magyar iskolákban tanuló harmadik osztályos gyerekek tudását számukra két nem anyanyelvből: angolból és ukránból. Az angolt a gyerekek valóban idegen nyelvként tanulják az iskolában, míg az ukránt második és egyben államnyelvként. Olyan kérdésekre kerestünk választ, mint például, miben különbözik leginkább az angol- és ukránoktatás a kisebbségi magyar iskolákban, és mik okozhatják ezeket a különbségeket. Akkori hipotézisünk szerint a magyar iskolák tanulói jobb eredményeket érnek el idegen nyelvből (így angolból is), mint ukránból. Ezt a feltételezést nyelvtanári tapasztalatainkra építettük, és szerettük volna, ha a kutatás során empirikusan is bebizonyosodik vagy megcáfolódik. Az utóbbi történt, hiszen a felmérés első szakaszában a 76 harmadik osztályos tanuló jobb eredményt ért el ukránból, mint angolból a készségszinteket mérő teszten. (A kutatás és az eredmények részletes bemutatását lásd Huszti–Fábián–Bárányné 2009: 166–180.)

2. Az angol nyelv oktatása Kárpátalján

A Szovjetunió 1991-es összeomlásáig az országban a legelterjedtebb idegennyelv-oktatási módszer a nyelvtani-fordító volt. Azóta a kommunikatív módszer alkalmazása a mérvadó (Nemzeti Idegennyelvi Tanterv a 2–12. osztály számára 2001), bár a „régi hagyományok" egyes maradványai (mint például a hangos olvasás) most is jelen vannak az iskolákban (Beregszászi 2004, Orosz és mtsai 2011). Ukrajnában az idegennyelv-oktatás reformja abban nyilvánult meg, hogy a 2003/2004-es tanévtől kezdődően már a második osztálytól kezdték tanítani az idegen nyelvet kötelező iskolai tantárgyként, tehát a tanulók már

[1] A tanulmány egy korábbi változata az alábbi helyen jelent meg: Bárány E., Huszti I. és Fábián M.: Második és idegen nyelv oktatása a beregszászi magyar iskolák 5. osztályában: a motiváció és a nyelvi készség összefüggése az oktatáspolitikai tényezőkkel. In: Hires-László K., Karmacsi Z. és Márku A. szerk. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban.* A 16. Élőnyelvi Konferencia anyagai. Budapest – Beregszász: Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete, 2011. pp. 145–154.

hétéves korukban elkezdtek ismerkedni az idegen nyelvvel: a korábbi tízéves korhoz (5. osztályhoz) viszonyítva három évvel korábban. Kárpátalján a 102 magyar tannyelvű iskola mindegyikében angolt (is) tanítanak idegen nyelvként. Elvétve található még olyan iskola, ahol németet is tanítanak, viszont a korábban (az 1991-es ukrajnai függetlenség előtt) hagyományosan francia nyelvet oktató iskolákban az angol teljesen kiszorította a franciát.

A heti óraszámokat tekintve angolból változó a helyzet. Míg alsó tagozatban (2–4. osztály) heti 2 angolóra a jellemző, addig a felső tagozatban, 5. és 6. osztályban heti 3 óra, majd 7–11. osztályban újra csak heti 2 az angolórák száma a magyar tannyelvű iskolákban. Ezektől csak azok a középiskolák térnek el, ahol 10–11. osztályban humán irányú szakosodás van. Ilyen osztályokban lehet akár heti 3–6 angolóra is.

Az angoltanítás a kárpátaljai magyar iskolákban nagy létszámú osztályokban folyik, ami azt jelenti, hogy 28-as tanulói létszámnál oszlik az osztály két 14-es csoportra. Tehát ha egy osztály tanulói létszáma nem haladja meg a 27-et, akkor az osztály nem bomlik csoportokra. Így alakulhat ki a nagy létszámú heterogén osztály, mely Kárpátalján akár 27 tanulót is jelenthet. Tudjuk, hogy egy ilyen osztályban a munka a gyerekek létszáma miatt messze nem olyan hatékony, mint a kisebb csoportokban.

A magyar iskolák angoltanár-ellátottsága terén az utóbbi években nagyban javult a helyzet. Konkrétan 2002-től tapasztalható ez a javulás, akkor volt ugyanis a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán az első kibocsátás angol tanári szakon. Az 1990-es években óriási angoltanárhiány volt tapasztalható, mert az 1989-es szovjet-magyar határnyitás utáneregszászi–Csernicskó–Orosz, 2001, Huszti 2004; Fábián–Huszti–Lizák 2005: 4–8). A főiskolán folyó angoltanár-képzésnek köszönhetően tehát ez a probléma megoldottnak tekinthető.

3. Az államnyelv (az ukrán) oktatása

Az államnyelv oktatását Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban számos oktatáspolitikai tényező határozza meg, amelyek gyakran nem a célközösség sikeres nyelvelsajátítására irányulnak, inkább nyelvi hátrány kialakulásához vezetnek (Csernicskó 2011b, 2012b, 2013a, Csernicskó–Ferenc 2010, 2014).

Arra próbáltunk választ keresni kutatásunk során, hogy az oktatáspolitikai tényezők milyen hatással vannak a tanulók motivációjára és nyelvi készségeire az ukrán, illetve az angol nyelv elsajátítása során. Szerettük volna azt is megállapítani, van-e összefüggés a tanulók nyelvi háttere, nyelvi teljesítménye és nyelvtanulási motivációja között.

4. Oktatáspolitikai tényezők

Az ukrán nyelvet 1990-től oktatják kötelezően minden ukrajnai iskolában, 1991-től a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban is. A nemzetiségi kisebbségi oktatásban az orosz nyelvet az ukrán váltotta fel. Az állam felkészületlenségét számos tény bizonyítja, amelyek következtében az ukrán nyelv oktatása terén a nemzetiségi iskolákban – így a magyar tannyelvű intézményekben is – jelentős problémák merültek fel (vö. Csernicskó 1998a, 2004, 2011b, 2012b, 2013a; Milován 2002; Koljadzsin 2003; Beregszászi–Csernicskó 2005, 2009).

A jelenleg használatban lévő tizenkét éves középiskolai oktatásra tervezett ukrán nyelv- és irodalomtanterv tartalma is ezt bizonyítja, mint ahogyan a tankönyvek funkciója sem a tanulók kommunikatív kompetenciájának a fejlesztésére irányul. Mindezidáig az állam „szándékosan nem támogatta azt, hogy a kisebbségi nyelven oktató iskolában eredményes és hatékony legyen az államnyelv oktatása" (Csernicskó szerk. 2010: 74).

4. Milyen lépéseket tesz az állam a helyzet javítására?

A beregszászi magyar iskolákban jelenleg 22 tanár tanít ukrán nyelvet. Közülük 10 orosz szakos, átképzett tanár, 6 pedagógus képzettsége szerint elemi iskolai tanító, hatan pedig ukrán nyelv és irodalom szakos tanári diplomával rendelkeznek. Az ukrán nyelv oktatása terén az előremutató kezdeményezések mellett (ilyen például az ukrán nyelv oktatásának javítására irányuló tanári szemináriumok szervezése, ukrán szaktantermek létrehozása, a beregszászi városi tanács Programja, amelyben az óraszám növelése is szerepel a tervek között, illetve tanári módszertani útmutatók, oktatási segédanyagok, munkafüzetek kidolgozása stb.), számos hiány is tapasztalható. 2009-ben a beregszászi városi tanács oktatásért felelős vezetője ezt többek között az ukrán nyelvi környezet hiányával indokolta, illetve a tanári és módszertani ellátottság problémáira hivatkozott (Bubniak 2009: 270). A közösség helyzetének figyelembevételével megoldhatók lennének az ukrán nyelv oktatásával kapcsolatos problémák, amelyek nyelvi, oktatási és társadalmi szempontokat egyaránt tartalmaznak (Beregszászi–Csernicskó 2005: 82, Csernicskó 2012a, 2012b, 2013a).

A megyében 2003-ig (tehát az ukrán függetlenség 12 évén át) nem képeztek olyan ukrán szakos tanárokat, akiket a nemzetiségi iskolákban való ukránoktatásra készítenek fel (Csernicskó 2012b). 2003-ban az Ungvári Nemzeti Egyetem kezdte el ezt a képzést 14 hallgatóval. Ám képzésük specifikus, szakszerű voltát megkérdőjelezi az a tény, hogy ők mindmáig együtt tanulnak a többi ukrán szakos hallgatóval. 2004-ben a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán a sikeres felvételi megmérettetés után 11 hallgatóval beindult a képzés az ukrán–magyar szakpáron. Ezáltal hosszú távra biztosítani lehet a magyar iskolák ukrán szakos tanárokkal való ellátását.

Az utóbbi évek gyakorlata nem a probléma megoldására irányult, hanem újabb kihívások elé állította a magyar tannyelvű iskolák növendékeit.

Az eddigiek során a magyar tannyelvű iskolásokkal szembeni leginkább diszkriminatív tényező a 2008-ban bevezetett emelt szintű érettségi vizsga ukrán nyelvből és irodalomból. Kísérleti jelleggel önkéntesen már korábban is tehettek ukránvizsgát a diákok, kötelező érettségi és egyben felvételi vizsga viszont 2008-tól lett. Itt fontos megjegyezni azonban, hogy az ukrán nyelv- és irodalomtanterv nem azonos az ukrán tannyelvű és a nemzetiségi iskolák számára (vö. Movchan–Levchyk–Kaminchuk és mtsai 2005; Shelehova–Tykhosha–Koroľchuk és mtsai 2005; Danysh–Chuchka–Hertsog 2005; Ivasiuk–Huivaniuk–Buzyns'ka és mtsai 2005, Csernicskó 2012b, 2013a). Ennek következtében az ukrán iskolákban előírt kötelező és ajánlott olvasmány egy része nem szerepel a nemzetiségi iskolák tantervében, ami sérti a nemzetiségi iskolában tanulók jogait, mivel nem indulnak egyenlő eséllyel az ukrán tannyelvű iskolákba járó kortársaikkal sem az érettségi, sem pedig a felvételi vizsgán.

Egy másik sok vitát kiváltó rendelet azt szerette volna bevezetni, hogy több tantárgyat államnyelven oktassanak, vagy párhuzamosan magyar és ukrán nyelven. Ez a minisztériumi program többek között a következőket tartalmazza: az államnyelv elsajátításának a fontossága a tanulók és a szülők részéről, az ukrán iskolák hálózatának a bővítése, új tantervek, tankönyvek, oktatási útmutatók létrehozása a 12 éves középiskolai oktatásban. A rendelet bizonytalanságot váltott ki a szülőkben, akik gyermekeik boldogulását elsősorban az ukrán tannyelvű iskolában látták (Csernicskó 2011a). Így az ukrán iskolai hálózat Kárpátalján ukrán és magyar anyanyelvű tanulókkal egyaránt bővült (Csernicskó 2013a, 2013b, 2013c). Több ukrán tannyelvű iskolában külön osztályt hoztak létre az első osztályba beiskolázott magyar anyanyelvű tanulók számára (pl. a beregszászi 1. és 5. számú ukrán tannyelvű iskolákban). A többségi (esetünkben ukrán) nyelven folyó oktatásban részt vevő gyerekek számos akadályba ütköznek (az erre irányuló kutatások eredményei is ezt bizonyítják, vö. Csernicskó szerk. 2010: 64–72, Csernicskó 2012b).

5. A kutatás

Longitudinális kutatásunk jelenlegi, második fázisában (az első fázisról lásd: Huszti–Bárányné–Fábián 2009) négy beregszászi magyar tannyelvű iskola 92 ötödikes tanulója vett részt, köztük 44 fiú és 48 lány, 10–12 éves gyerekek. Túlnyomó többségük Beregszászban lakik, tehát városban, összesen csak 13-an élnek valamelyik Beregszász környéki faluban. 90 tanuló (98%) magyar anyanyelvűnek, míg két tanuló (2%) ukrán anyanyelvűnek vallotta magát. A 92 tanuló közül 76-an a 2006-os első kutatási fázisban is részt vettek.

Paralel angol és ukrán nyelvtudásszintmérő tesztet töltettünk ki a gyerekekkel annak érdekében, hogy összehasonlíthassuk a harmadikos eredményeket (1. kutatási fázis) az ötödikesekkel (2. kutatási fázis). Az írásbeli teszt öt részből állt: beszédértés, olvasás, írás, szókincs és nyelvtan.

A teszten kívül kérdőívet is kitöltettünk a tanulókkal. Ebben többek között arra is rákérdeztünk, a tanulók milyen nyelvet használnak a családjukban, ill. milyen nemzetiségűnek tartják magukat. Ezenkívül a tanulók nyelvtanulás iránti motiváltságát is vizsgáltuk. Korábbi kutatásokból ötletet merítve (Nikolov 1999: 33–56) ezt az aspektust olyan kérdéseken keresztül figyeltük meg, mint a tanulók kedvenc, illetve legkevésbé kedvelt tantárgyai, és kedvenc, illetve legkevésbé kedvelt nyelvórai tevékenységei.

Kutatásunk részét képezte még a dokumentumelemzés is. Behatóan vizsgáltuk a hatályban lévő ötödikes angol- és ukrántankönyveket.

6. Az 5. osztályos angoltankönyv (Karpiuk 2005)

A könyv jelenleg a hivatalos, Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által javasolt, ötödik osztályos angoltankönyv az országban. Értelemszerűen a többségi nyelvű iskolások számára íródott, nem pedig nemzetiségi iskolák tanulóinak.

Tartalmát tekintve a könyv 11 tanegységből áll. Mind tartalmaz a négy nyelvi készség fejlesztésére irányuló feladatot. A sorrend általában megegyezik a nyelvi készségek elsajátításának sorrendjével, vagyis a beszédértési feladatokat követik a beszédkészség-

fejlesztő feladatok, melyek után az olvasás következik, végül az íráskészség-fejlesztő gyakorlatok kerülnek sorra. A feladatok instrukciói és a szövegértést ellenőrző kérdések angol nyelvűek. Az osztálytermi munka az interakcióra épít, tehát számos pár- és csoportmunkát igénylő feladatot tartalmaz a tankönyv, melyek a kommunikatív nyelvoktatás alappillérei. Ezeken kívül a tanegységek a tanulók kreativitására alapozva projektmunkát is javasolnak, melyeket önállóan kell elvégezniük. A tankönyv szókincse megfelel a mai 10–11 éves gyerekek igényeinek (pl. internet-használattal kapcsolatos szavak és kifejezések). A feldolgozandó témák mind megfelelnek az ilyen korú gyerekek érdeklődésének, tehát a szerző figyelembe vette az életkori sajátosságokat (pl. barátok, ünnepek, hobbik, mindennapi tevékenységek).

A tankönyv egyik előnye abban rejlik, hogy bőséges szociokulturális információval szolgál a brit életről, kultúráról, hagyományokról, szokásokról. A 10. fejezetben viszont Ukrajnáról van szó, az ukrán szokásokról, történelmi eseményekről, városokról stb. Tanulóbaráttá leginkább az teszi ezt a részt, hogy egy-egy kitalált ukrán kisdiák mutatja be a szülővárosát, nem pedig csak „száraz" adat- és tényhalmazt közöl a könyv. Ebben a fejezetben is jól érzékelhető a tantárgyak közötti integráció, hiszen angolul is megerősíti a tanulókban azt a tudást, melyet az „Ukrajna története" vagy az „Én és Ukrajna" tanórákon szereztek. Míg az ukrán gyerekekben ez a rész (címe: We are Ukrainians/Mi ukránok vagyunk) erősíti az ukrán identitást, a más nemzetiségű tanulók, így a magyar gyerekek számára azért érdekes, mert belőle közelebbről is megismerkedhetnek azzal az országgal, amelyben élnek, realisztikusabbá válik számukra az ukrajnai lét.

Egyes fejezetekben „Grammar point" („Nyelvtani kérdés") című rész található, mely egy angol nyelvtani jelenséget vagy szerkezetet mutat be (pl. melléknévfokozás, igeidők, határozatlan névmások stb.). Ezeket a részeket mindig nyelvtani feladatok is követik, melyekben a tanulók gyakorolhatják a képzésüket és használatukat. A feladattípusok változatosak: feleletválasztós, behelyettesítési, szóátalakító, párosításos stb.

A tananyag strukturáltságával kapcsolatban elmondható, hogy a tananyagrészek jól tagoltak, egymásra épülnek és koherens egészet alkotnak. Összegezve a tankönyvelemzés eredményeit megállapíthatjuk, hogy az 5. osztályos Karpiuk-féle angoltankönyv korszerű, megfelel a modern kor követelményeinek és elvárásainak, összhangban van a tanulók igényeivel, érdeklődési körével.

7. Az 5. osztályos ukrán irodalom tankönyv (Ivasiuk–Huivaniuk–Buzyns'ka 2005)

A tankönyv 2005-ben jelent meg. Az előszó ukrán nyelvű, így kevés az esély arra, hogy a tanuló szótár segítségével lefordítja (hacsak a tanár vagy a szülő nem teszi meg); ezért a motiváció a tanár feladata.

A tankönyv nyelvezete nem felel meg a magyar anyanyelvű tanulók nyelvtudásszintjének, hiszen a szakterminológia kizárólag ukrán nyelvű; a nyelvjárási, regionális, archaikus vagy szerzői szavak, kifejezések és szófordulatok ukrán nyelvű magyarázattal vannak ellátva; mennyiségük néha meghaladja a tanulók befogadóképességének mértékét. Az ukrán–magyar szótár a tankönyv végén található (nem biztos, hogy a tanuló egy-egy ismeretlen szó esetében a tankönyv végét forgatja, hogy a szó magyar megfelelőjét megkeresse). Ennek következtében a tananyag megértéséhez és sikeres elsajátításához szülői vagy tanári segítség szükséges. Ám a mai kárpátaljai magyar szülők többsége 1991

előtt fejezete be iskolai tanulmányait, így ha magyar tannyelvű iskolába járt, egyáltalán nem tanult ukránul, s ezért nehezen képzelhető el, hogy segíteni tud csemetéjének az archaikus, nyelvjárási szavakat is tartalmazó ukrán szépirodalmi szövegek értelmezésében; a magyar tannyelvű iskolákban dolgozó ukrán nyelv és irodalom tanárok többsége pedig nem beszél magyarul, s emiatt képtelen érdemi támogatást nyújtani tanítványainak (lásd Csernicskó 2012b, 2013a).

A tananyaghoz választott illusztrációk sokfélék, hatékonyan segítik a tanulást, ám mennyiségük az adott korosztály számára véleményünk szerint kevés. A tananyag utal az interdiszciplináris vonatkozásokra (történelemmel, etnográfiával, rajzzal, nyelvvel való kapcsolatra). Az elsajátítást többnyire kérdések segítik, de kizárólag a célnyelven. A kérdések nehézségi foka a tanulók életkorának megfelel, nyelvezete azonban gyakran nehezen érthető.

A tankönyv egyben szöveggyűjtemény is. A terminológiák magyarázatai, írói életrajzi adatok, illetve szómagyarázatok kizárólag ukrán nyelvűek, tehát a tanulók kizárólag a célnyelven olvashatják az ukrán irodalmat. A gyakran érthetetlen vagy csak részben érthető olvasmányok, terminusok nyelvezete olyan nehézségek elé állítják a tanulót, amelyek nem ösztönző erejűek, kevésbé keltik fel érdeklődésüket a sikeres tanulás folytatására.

A tankönyv kellő figyelmet fordít a rendszeres ismétlésre, összefoglalásra. A fejezetek végén található összefoglaló kérdések, feladatok csak akkor töltik be funkciójukat, ha a tanuló érti azokat. A tankönyv nem alkalmas a különböző haladási tempójú gyerekek tanulásának differenciált irányítására.

8. Az 5. osztályos ukránnyelv-tankönyv (Rozumik–Laver–Penzova–Pynzenyk–Chudak 2005)

Kérdéses, hogy a tankönyv szerzői olyan magyar anyanyelvű tanulók számára írták-e a tankönyvet, akik az első osztályban hallották először az ukrán nyelvet. A tankönyv logikus felépítésű, illusztrációkkal bővített, de használhatósága a magyar anyanyelvű 5. osztályos gyerekek sikeres nyelvelsajátításához erősen megkérdőjelezhető. E vélemény alátámasztásaként egy példa: a tankönyv szerzői az egyik fejezet végén (11. old.) összegzésként írásbeli választ várnak arra a kérdésre „Miért kell tanulni az anyanyelvet és az államnyelvet?", mégpedig a következő vázlatpontok szerint: 1. anyanyelved; 2. az anyanyelvi kultúra bővítésének szükségessége; 3. milyen nyelvet használsz, amikor a barátaiddal, szomszédokkal beszélsz?; 4. tudod-e használni az ukrán nyelvet a boltban, kávézóban stb.?; 5. kerülsz-e nehéz helyzetbe akkor, amikor olyan emberekkel beszélsz, akik nem tudnak magyarul?; 6. miért szükséges tanulni az anyanyelvet és az államnyelvet? A fenti kérdések azt bizonyítják, hogy a szakemberek tudatában vannak annak, hogy a magyar anyanyelvű tanulók számára kisebbségi környezetben nehézségeket okoz az államnyelven való szabad kommunikáció, ennek ellenére úgy állítják össze a tananyagot és a feladatok egy részét, mintha anyanyelvi beszélők számára tennék.

A tankönyv anyagában – ahogyan a tanterv is javasolja – a szerzők kellő figyelmet fordítottak az elemi osztályos tananyag ismétlésére. A hangtannak és szófajtannak szentelt részek, az egyszerű mondattani fogalmak és a hozzájuk kapcsolódó feladatok megfelelnek a tanulók nyelvi szintjének. Erősen vitatható a nyelvtani meghatározások mennyisége (esetenként 13 sorból áll egy-egy definíció, és témánként akár három is

előfordul), valamint annak szükségessége több témakör esetében, például „A halmozott mondatrészek és írásjelei", illetve „Az összetett mondatok és írásjelei" c. fejezeteknél (43–46 old.). A fentiek azt igazolják, hogy a tankönyv legfőbb célja a nyelvtani, és sajnos nem a nyelvhasználati ismeretek átadása. A szakszavakon kívül a terminológiai magyarázatokat és a szabálymagyarázatokat is célszerű lett volna nemcsak a célnyelven, hanem magyarul is közzétenni. Ez esetben a tanuló nem igényelné a nyelvtani összefoglalók, definíciók külön magyarázatát anyanyelvén.

A tankönyv előnyei: a tanulók érdeklődését felkeltő illusztrációk, a tankönyv a beszédkészség fejlesztésére változatos témákat és feladatokat kínál, a tanulók nyelvtudásszintjének megfelelő kérdésekkel segíti a témák kidolgozását, néha mintá(ka)t is közzétesz. Ezek a részek felkelt(het)ik a tanulók érdeklődését, tanulásra motivál(hat)ják, feladatmegoldásra ösztönzik őket. Minden téma után szótár segíti a téma sikeres elsajátítását. A tankönyv számos olyan példamondatot és szöveget tartalmaz, amelyeket a szerzők maguk írtak a tanulók nyelvtudási szintjéhez igazítva. Ezt fontos előrehaladásnak véljük, mivel az 1999-ben kiadott (Skab–Skab–Fabian 1999), a minisztérium által jóváhagyott tankönyv anyaga kizárólag idézeteket tartalmaz, leggyakrabban ukrán írók műveinek mondatait vagy szövegrészleteit (még egy természetleírás is kizárólag idézet), amelyek sok esetben a nyelvjárási és regionális elemek használatától sem mentesek, de kognitív tudást igénylő elemeket is tartalmaz (pl. fordítsd le a magyar közmondásokat ukrán nyelvre: *sok beszédnek sok az alja; a türelem rózsát terem* stb.). A korábban használt tankönyvben előfordult olyan feladat is, amelyben az ukrán mesét a könyv szerzői magyar nyelvre fordították, az ötödik osztályos tanuló feladata pedig az, hogy „visszafordítsa" ukránra.

A tankönyv szerzői felhívják a tanulók figyelmét a magyar és az ukrán nyelv közötti különbségekre, mire érdemes odafigyelni, amikor magyarról ukránra és ukránról magyarra fordítunk. Előnyei között szerepel az, hogy kellő figyelmet fordít a rendszeres ismétlésre, a témazáró dolgozatokra való felkészítésre, megteremti a feltételeit az összefoglalásnak.

Összességében megállapítható, hogy a korábbi tankönyvhöz (1999-ben kiadott) képest, ez a tankönyv a tananyag elsajátíttatására törekszik, ám nyelvezete nem teljesen felel meg a célközönségnek; a nyelvtan-orientáltság mellett a kommunikatív kompetencia fejlesztése is helyet kap. A célközönség igényeinek figyelembevételével érdemes lenne munkafüzeteket, hanganyagot, oktatási segédanyagokat biztosítani a tanulók számára. Ezeket azonban az ukrán oktatási hatóságok nem jelentetnek meg a magyar tannyelvű iskolák tanulói számára.

9. Motiváció

A kérdőívben azt kérdeztük a tanulóktól, melyik a három legkedveltebb tantárgyuk, illetve melyik az a három tárgy, melyet egyáltalán nem szeretnek. Ezekkel a kérdésekkel szerettük volna kideríteni, hogyan viszonyulnak a tanulók az angolhoz és az ukránhoz mint iskolai tantárgyakhoz. Arra is figyeltünk, hogy a gyerekek az angolt és az ukránt a felsorolásaikban hányadikként említik. Az eredményeket az 1. táblázatban foglaljuk össze (a számok azt jelölik, hogy az egyes tantárgyakat hány tanuló jelölte kedvenceként az adott helyen).

1. táblázat Kedvenc tantárgyak

	Angol	**Ukrán**
1. hely	7	2
2. hely	5	3
3. hely	16	4
	28 (30,4%)	9 (9,8%)

Az eredményekből kitűnik, hogy a megkérdezett 92 (100%) tanuló közül 28-an (30,4%) nevezték meg az angolt kedvenc tantárgyukként, míg az ukránt csak 9-en (9,8%). Nyilvánvaló, hogy a kedvenc tantárgyát a gyermek szívesebben, könnyebben, nagyobb lelkesedéssel tanulja, mint azt, amelyiket nem kedvel. Megállapítható tehát, hogy a megkérdezettek közül háromszor annyian motiváltak az angol tanulására, mint az ukránéra.

A 2. táblázat az angol és ukrán mint tantárgy helyét mutatja a tanulók által legkevésbé kedvelt iskolai tárgyak között. A számok itt is azt jelölik, hogy hány tanuló említette az angolt és az ukránt a legkevésbé kedvelt tárgyak között az adott helyen.

2. táblázat Legkevésbé kedvelt tantárgyak

	Angol	**Ukrán**
1. hely	14	15
2. hely	7	12
3. hely	4	10
	25 (27,2%)	37 (40,2%)

A táblázatból kitűnik, hogy a megkérdezett tanulók 27,2%-a említette az angolt és 40,2%-a az ukránt a nem kedvelt tárgyak között. Viszont a különbség itt kisebb (13%), mint a kedvenc tantárgyaknál (20,6%). Megállapíthatjuk tehát, hogy a kérdezett tanulók nagyobb arányban motiváltak az angol, mint az ukrán tanulására. Ha összevetjük a kedvelt és nem kedvelt tárgyakat, akkor kitűnik, hogy az angol esetében megközelítően annyi tanuló kedveli az angolórákat a beregszászi magyar iskolákban, mint amennyi nem (30,4%≈27,2%). Az ukránnal kapcsolatban azonban a különbség jelentős, hiszen a tanulók kb. 10%-a kedveli az ukránórákat, míg négyszer annyian (kb. 40%) nem szeretik azokat.

Úgy gondoljuk, ennek az eredménynek az okát a tanórák milyenségében is keresnünk kell. Kutatásunkban erre is szerettünk volna választ kapni, vagyis afelől érdeklődtünk a tanulóknál, melyek azok a tevékenységek, amelyeket a leginkább vagy a legkevésbé kedvelnek az angol- és ukránórákon. A 3. táblázat azokat a tevékenységeket foglalja össze, melyeket a tanulók a legszívesebben végeznek az angol- és ukránórákon. A külön oszlopokban feltüntetett számok azt mutatják, hogy az egyes tevékenységeket hány tanuló jelölte legkedveltebbként. A táblázatban a tevékenységeket összevont kategóriákban adjuk meg (pl. volt olyan tanuló, aki egyszerűen csak „írni" szeret az angolórán, volt, aki a tankönyvből szeret „szövegeket másolni" a füzetébe, és volt, aki a „szépírási gyakorlatot" említette – ezeket a válaszokat egységesen az „írás" kategóriába soroltuk).

3. táblázat Kedvelt tevékenységek

Angol	Tanulók száma	Ukrán	Tanulók száma
Írás	31	Írás	41
Beszédértés	21	Olvasás	27
Játék	16	Tanulás (pl. versek)	20
Tanulás (szak, versek stb.)	16	Felelés	13
Olvasás	14	Beszéd	7
Beszéd	13	Beszédértés	7
Felelés	13	Rajzolás	7
Éneklés	11	Játék	3
Fordítás	4	Szótárhasználat	3
Szavalás	2	Fordítás	1
Szótárfüzetbe ismeretlen szavak bejegyzése	1	Minden tevékenységet kedvel, kivéve a felelést	1
Tornagyakorlatok végzése angol versikék alapján	1	Semmit sem kedvel	1
Nincs adat	2	Nincs adat	4

Vizsgáljuk meg, hogyan jelennek meg a nyelvi készségek a tanulók kedvenc tevékenységei között az angolórán és az ukránórán a tanulók saját bevallása szerint! Láthatjuk, hogy mindkét tantárgy esetében a legtöbb tanuló az írást jelölte meg kedvenc tevékenységeként. A fentiekben már részleteztük, hogy az angol esetében ez milyen feladatokat takar. Az ukránnál a sor kibővül szövegek fogalmazásával, mondatalkotással és tollbamondással. Az angol esetében a második legkedveltebb nyelvi készségfejlesztő gyakorlat a beszédértés, míg az ukránnál az olvasás. Ukránul olvasni a tanulók közül 27-en (29,3%) szeretnek, míg angolul csak 14-en (15,2%). Viszont az ukrán esetében a beszédértés felettébb alacsony, összesen 7 (7,6%) tanuló jelölte meg ezt a tevékenységet kedvenceként. Tehát a tanulók kevesebb, mint 10%-a szeret ukrán órán figyelni és beszédet megérteni. Ennek ellenére a kutatás során kitöltetett nyelvkészségszintmérő teszt eredményei azt bizonyítják, hogy a tanulók receptív készségei (beszédértés és olvasás) jobbak ukránból, mint angolból. Angolul beszélni 13-an szeretnek az órán, míg ukránul csak 7-en. Sajnálatos, hogy ezek a mutatók ennyire alacsonyak, bár újból előnyösebb helyzetben van az angol. Tizenhatan szeretnek játszani az angolórán, míg az ukránon csak hárman. Ez a mutató is elgondolkodtató. Mint tudjuk, a játéknak valódi motiváló ereje van (Fruttus–Bede 2003), mégis úgy tűnik, az ukránórákon kevésbé érdekes játékokat játszanak a gyerekek. Említésre méltó még az az adat, miszerint az angolórákon 11 tanuló szeret énekelni. Ez a tevékenység az ukránórákkal kapcsolatban egyáltalán nem jelent meg a tanulók felsorolásaiban.

A kérdőív segítségével vizsgáltuk azokat a tevékenységeket is, melyeket a tanulók ilyen vagy olyan okból nem kedvelnek. Itt nem tettünk különbséget az angol- és az ukránóra között, mivel ezekre általános pedagógiai megfontolásból voltunk kíváncsiak. Harmincnégy kérdőív esetében nem kaptunk választ a kérdésre, így a 4. táblázat 58 tanuló véleményét tükrözi.

4. táblázat Nem kedvelt tevékenységek

Tevékenység	Tanulók száma
Írás (fogalmazás, dolgozatírás, tollbamondás)	21
Tanulás (vers, ukrán nyelvtani szabályok, ukrán költők/írók életrajza)	20
Nincs ilyen (mindent kedvel)	13
Szótárhasználat	11
Versszavalás	1

Szinte minden tanuló említi az írást vagy kedvenc, vagy nem kedvelt tevékenységként. Ez azt bizonyítja, hogy az írás különböző formái (a másolástól a szövegalkotásig) igen gyakoriak mind az angol-, mind az ukránórán, bár összességében több tanuló kedveli, mint nem (72>21).

Összegezve a fentieket megállapíthatjuk, hogy a tanulók kb. egyharmada motivált az angol nyelv tanulására, míg kb. 10%-uk motivált az ukrántanulásra. Ezt a következtetést a tanulók saját bevallása szerinti kedvelt és kevésbé kedvelt tantárgyak alapján vontuk le. Longitudinális kutatásunk következő fázisában osztálytermi megfigyeléseket fogunk végezni a kapott eredmények igazolására vagy megcáfolására.

10. Készségek

A teszteredmények statisztikai adatait az 5. táblázatban láthatjuk százalékban feltüntetve.

5. táblázat A tesztek eredményeinek statisztikai adatai %-ban (n=85)

	Angol	Ukrán
Átlag	34,5	42,7
Átlagos eltérés	12,5	11,8

A részeredmények a szókincs, a nyelvtani ismeretek és a beszédértés terén mutatnak jelentős különbséget az ukrán nyelv javára. Az íráskészség angolból bizonyult fejlettebbnek, ez a különbség viszont nem szignifikáns. A receptív készségek úgyszintén fejlettebbnek bizonyultak ukrán nyelvből, de ez a különbség mindössze 1,77% olvasott szöveg megértésénél ($p>0,05$, $t=0,63$) és 4,6% a hallott szöveg megértésénél ($p>0,05$, $t=0,15$). A legnagyobb különbség tehát a nyelvtani ismeretek, a beszédértés és a szókincs terén figyelhető meg, a szövegértésben (az olvasott szöveg értése) csekély különbség van a két vizsgált nyelv között.

A gazdagabb szókincs ukrán nyelvből nem kizárólag a magasabb óraszám eredménye. Az extenzív olvasás bizonyítottan a tanult nyelv szókincsének bővítését eredményezi (Fernandez de Morgado 2009: 31–41). Míg angol nyelvből az olvasás alaptípusai közül az intenzív olvasáson van a hangsúly, addig ukrán nyelvből az irodalomórákhoz kapcsolódó kötelező olvasmányokon keresztül rendszeres lehetőség nyílik az extenzív olvasására. Érdemes lenne azonban figyelembe venni, hogy az eredeti irodalmi szövegek olvasása nem

teszi lehetővé a lexikai szelekció és lexikai disztribúció elveinek figyelembevételét, ami megkönnyítené a szövegek megértését és a gyakran előforduló szavak tárolását a hosszú távú memóriában, illetve élvezetesebbé tenné az olvasási folyamatot.

A nyelvtani ismeretek tudásszintje közötti különbség egyértelműen az ukrán nyelv oktatásában használatos nyelvtanközpontú (nyelvtani-fordítói és kommunikatív módszer elemeit tartalmazó) módszer eredményének köszönhető az angol nyelv oktatásában használatos kommunikatív módszerrel szemben.

A halláskészség fejlettségének szintjét két tényező befolyásolja: az anyanyelvű tanárok, akik általában nem vagy csak kis mértékben beszélik a tanulók anyanyelvét, valamint a környezeti hatás, mivel receptív szinten különböző mértékben különböző nyelvhasználati színtereken minden tanuló ki van téve az ukrán nyelvnek, tehát a nyelvtanulás mellett a nyelvelsajátítás is megjelenik. Angol nyelvből ez a készség nagy mértékben a tanórára korlátozódik.

A vizsgált területek közül egyedül az íráskészség terén mutatható ki jobb eredmény angol nyelvből. Ennek egyik oka a feladatok típusában rejlik: a diákok saját bevallása szerint nem jelenik meg a „kreatív" írástanítás. Ez a terület mindkét nyelvből a legkevésbé fejlett. Azt látjuk tehát, hogy a nyelvtudás produktív szintjén számos környezeti hatás és pozitív oktatáspolitikai döntés következtében sem jelenik meg ukrán nyelvből a kívánt és elengedhetetlenül szükséges államnyelvismeret, amit a tanulók jövőjének szempontjából aggasztónak tartunk.

Az olvasáskészség terén valamivel jobb eredményeket kapunk, kritikus szemmel nézve viszont a közel 30%-os eredmény azt jelenti, hogy az olvasott szövegek tartalmának kb. 30%-át értették meg a tanulók, azaz megközelítőleg 70%-át nem értették. Ez az eredmény elgondolkodtató, és nem lehetünk vele elégedettek. Mindkét nyelvből szemléletváltásra van szükség az olvasáskészség fejlesztésének a terén. Mai értelmezésben az olvasás interaktív folyamat, tehát a szöveg dekódolásán és megértésén túl a szöveg értelmezésére is figyelmet kell fordítani. A szövegekhez kapcsolódó feladatok főleg kérdésekre korlátozódnak, melyek között a reproduktív kérdések dominálnak, kevés teret hagyva az elemző kérdéseknek. Így a tanárra hárul az a feladat, hogy valóban fejlessze az olvasáskészséget és a szövegértést.

A beszédértés mutatói biztatóbbak, amit befolyásol a környezeti hatás és ukrán nyelvből az anyanyelvű, magyarul nem vagy csak keveset beszélő tanárok, angol nyelvből pedig a média, zenehallgatás. A 60% körüli eredmény azonban messze nem kielégítő, ezen a területen is akad még tennivaló.

Összegzésként megállapítható tehát, hogy kutatásunk második fázisának eredményei alátámasztják azt a felfogást, miszerint a szókincstanulás és a nyelvtani ismeretek biflázása nem eredményeznek megfelelő nyelvtudást.

11. Következtetések

1. A nyelvtanulás komplex folyamat. Jelen esetben mindkét nyelv tanításának terén sok a javítanivaló, nagyobb hangsúlyt kell fektetni a produktív készségek szakszerű fejlesztésére.
2. Az angoltankönyv a használható nyelvtudás megszerzéséhez nyújt segítséget a tanulóknak, míg az ukránnyelv-tankönyv részletes nyelvtani leírásokkal szolgál, az

irodalomkönyv nyelvezetének szintje pedig egyáltalán nem felel meg az 5. osztályos tanulók nyelvtudásszintjének.

3. Eredményeink azt bizonyítják, hogy a tanulók angolból és ukránból is (viszonylag) motiváltak. Az ukrántudásukra szerintük elsősorban a szülőföldön való továbbtanuláshoz és a jövőbeni szakmai érvényesüléshez van szükségük. Itt már konkrétan megjelenik annak az oktatáspolitikai döntésnek a hatása, miszerint minden érettségiző, aki az ukrajnai felsőoktatásba kíván belépni, köteles emelt szintű érettségi vizsgát tenni ukrán nyelvből és irodalomból. Angoltudásuk nyitja majd a kaput számukra a nagyvilág felé, vallják a megkérdezett tanulók.
4. A tanulók motiváltságára ukrán nyelvből részben az oktatáspolitikai tényezők is hatással voltak. Ez a hatás kevésbé volt megfigyelhető angolból, és egyáltalán nem nyilvánult meg a nyelvkészségmérő tesztek eredményeiben.
5. Mind az angol, mind pedig az ukrán nyelv oktatásának vonatkozásában számtalan feladat áll az oktatási szakemberek, illetőleg a tanárképzés előtt, ha a cél az államnyelv (ukrán) és az idegen nyelv (angol) elsajátíttatása.

Hivatkozások

Beregszászi A. 2004. Idegennyelv-oktatásunk gondjairól és feladatairól szocio-lingvisztikai nézőpontból. In: Huszti I. szerk. *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*. Ungvár: Poliprint. 10–20.

Beregszászi A.–Csernicskó I. (Берегсаси А.–Черничко С.) 2005. Українська мова у школах з угорською мовою навчання у соціолінгвістичному аспекті. In: *Українознавство* 2005/4: 82–86.

Beregszászi A.–Csernicskó I. 2009. The Linguistic Aspects of Current Ukrainian Educational Policy. In: M. Tarnóczy and A. Kövér eds., *20 Years: Report on the Activities of the Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund in Hungary 1989–2009: A Selection of 20 Studies from the Past 20 Years*. Budapest: HAS-Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund. 1–9.

Beregszászi Anikó–Csernicskó István–Orosz I. 2001. *Nyelv, oktatás, politika.* Ungvár: PoliPrint.

Csernicskó I. 2011a. Egy kényszerű „túlélési stratégia": a többségi nyelven való tanulás. *Együtt* 2011/4: 81–94.

Csernicskó I. 2011b. The linguistic aspects of the Ukrainian educational policy. *ESUKA – JEFUL* 2011/2–1. 75–91.

Csernicskó I. 2012a. Az államnyelv oktatásának javítására tett kísérletek Kárpátalján. *Alkalmazott Nyelvtudomány* XII (2012)/1–2: 17–31.

Csernicskó I. 2012b. *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv.* Ungvár: PoliPrint.

Csernicskó I. 2013a. *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010).* Budapest: Gondolat Kiadó.

Csernicskó I. 2013b. Jezikovni pouk po zakarpatsko. In: Mária Pisnjak ed. *PRIROČNIK za učitelje dvojezičnih šol v Prekmurju*. Lendava: Zavod za kulturo madžarske narodnosti. 599–657.

Csernicskó I. 2013c. Nyelvoktatás kárpátaljai módra. In: Mária Pisnjak szerk. *Kézikönyv a muravidéki kétnyelvű iskolák pedagógusai számára*. Lendva: Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet. 598–656.

Csernicskó I. – Ferenc V. 2010. Education as an ideal means of achieveing a nation state in Ukraine. In: J. Róka ed. *Concepts & Consequences of Multilingualism in Europe.* Budapest: Budapest College of Communication and Business. 329–349.

Csernicskó I.–Ferenc V. 2014. Hegemonic, regional, minority and language policy in Subcarpathia: a historical overview and the present-day situation. *Natiolaties Papers* Vol. 42 (2014), No. 3. 399–425.

Bubniak Marija (Бубняк М. А.) 2009. Шляхи подолання труднощів при вивченні української мови в школах з угорською мовою навчання. In: Герцог Ю. В. ред., 2009. *Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи. Матеріали міжнародного науково-методичного семінару*. Ужгород: ЗІППО, «Ліра». 266–272.

Csernicskó István 1998a. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó és MTA Kisebbségkutató Műhely.

Csernicskó István 1998b. Az ukrán nyelv Kárpátalján. In: *Regio 9/1: 5–48*.

Csernicskó István 2004. Egy megoldatlan probléma: az államnyelv oktatása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. In: Huszti Ilona szerk., 2004. *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben.* Ungvár: PoliPrint. 113–122.

Csernicskó István szerk., 2010. *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Budapest–Beregszász: MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság – Hodinka Antal Intézet.

Danysh, G. P.–Chuchka, P. P.–Hertsog, J. V. (Даниш Г. П.–Чучка П. П.–Герцог Ю. В.) 2005, Українська мова: Програма для 5–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання. Чернівці: Букрек

Fábián Márta–Huszti Ilona–Lizák Katalin 2005. Az angol nyelv oktatásának helyzete Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. In: *Közoktatás 12/1: 4–8*.

Fernandez de Morgado, Nelly 2009. Extensive reading: Students' performance and perception. In: *The Reading Matrix* 9/1: 31–41.

Fruttus Hajnalka–Bede Zoltán 2003. *Játékos nyelvtanítás: 102 szórakoztató feladat a nyelvórán.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Huszti Ilona–Fábián Márta–Bárányné Komári Erzsébet 2009. Differences between the processes and outcomes in third graders' learning English and Ukrainian in Hungarian schools of Beregszász. In: Nikolov Marianne szerk., 2009. *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters. 166–180

Huszti Ilona 2004. Az idegennyelv-oktatás helyzete a mai Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. In: Huszti Ilona szerk., 2004. *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben.* Ungvár: PoliPrint. 4–6.

Huszti Ilona 2009. Beregszászi magyar tannyelvű iskolába járó ötödikesek identitástudata és a nyelvtanulás közötti összefüggések. In: Karmacsi Zoltán – Márku Anita szerk., 2009. *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. Ungvár: PoliPrint. 54–63.

Ivasiuk, O. M., Huivaniuk, N. V. – Buzyns'ka, V. J. – Rudenko, N. I. (Івасюк О. М. – Гуйванюк Н. В. – Бузинська В. Є. – Руденко Н. І.) 2005. Українська література: Програма для 5–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин Чернівці: Букрек

Ivasiuk, Oksana–Huivaniuk, Nina–Buzyns'ka, Valentina (Івасюк О.–Гуйванюк Н.–Бузинська В.) 2005. *Українська література. Підручник для 5 класу для загальноствітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою*. Львів: Світ.

Karpiuk, Oksana (Карп'юк, О.Д.) 2005. *Англійська Мова: Підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ: Навчальна книга.

Koljádzsin Natália (Коляджин Н.) 2003. Про специфіку організації навчання української мови в угорськомовних школах. In: *Acta Beregsasiensis* 2003/3: 76–81.

Mel'nyk Svitlana – Csernicskó István (Мельник Світлана, Черничко Степан) 2010. Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації. Ужгород: Поліпрінт.

Milován Andrea 2002. Az ukrán nyelv oktatása Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. In: *Kisebbségkutatás 2002/4: 984–989*.

Movchan, R. V.–Levchyk, N. V.–Kaminchuk, O. A.–Bondar, M. P.–Polishchuk, O. B.–Sulyma, M. M.–Shabel'nykova, L. P.–Sadivs'ka, V. M. (Мовчан Р. В.–Левчик Н. В.–Камінчук О. А.–Бондар М. П. –Поліщук О. Б.–Сулима М. М.–Шабельникова Л. П.–Садівська В. М.) 2005. *Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–12 класи* / Керівник проекту М. Г. Жулинський. За загальною редакцією Р. В. Мовчан. Київ, Ірпінь: Перун

Nemzeti Idegennyelvi Tanterv a 2-12. osztály számára. (2001): Kijev: Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma.

Nikolov Marianne 1999. 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. In: *Language Teaching Research* 1999/3: 33–56.

Orosz I.–Beregszászi A.–Csernicskó I.–Bátyi Sz. 2011. A magyar oktatás Kárpátalján In: Bartha Cs., Nádor O., Péntek J. szerk. *Nyelv és oktatás kisebbségben: Kárpát-medencei körkép*.Budapest: Tinta Könyvkiadó. pp. 213–277.

Rozumik, Tamara–Laver, Kateryna–Penzova, Olha–Pynzenyk, Mahdalyna–Chudak, Liudmyla (Розумик Т. М.–Лавер К. М.–Пензова О. М.–Пинзеник М. М.–Чудак Л. М.) 2005. *Українська мова. Підручник для 5 класу шкіл України з угорською мовою навчання.* Львів: Світ

Shelehova, G. T.–Tykhosha, V. I.–Korol'chuk, A. M.–Novosiolova, V. I.–Ostaf, J. I. (Шелехова, Г. Т.– Тихоша В. І.–Корольчук А. М.–Новосьолова В. І.–Остаф Я. І.) 2005. *Українська (рідна) мова. Програма для 5–12 класів.* За редакцією Л. В. Скуратівського. Київ; Ірпінь: Перун

Skab, Marija–Skab, Marion–Fabian, Myroslava (Скаб М. В., Скаб М. С., Фабіан М. П.) 1999. *Українська мова. Підручник для 5 класу для загальноствітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання.* Львів: Світ

Summary

The present paper describes the findings of the second phase of a longitudinal investigation the aim of which was to examine how educational policy impacted fifth-formers' motivation to learn a second language (Ukrainian) and a foreign language (English). The influence of educational policy was another focus of our research. The findings revealed that learners performed poorly on some parts of the achievement tests in both languages. The main differences between the two languages were found in grammar knowledge (in favour of Ukrainian – we explain this with the prevailing grammar-translation method in teaching Ukrainian), and in vocabulary (again in favour of Ukrainian), though the learners achieved better results in English writing. An evident impact of educational policy emerged in learners' motivation towards learning Ukrainian in that they themselves admitted they should study the language as they want to take an advanced level school-leaving exam in this discipline.

Mária Alabánová

A szlovák nyelv és a szlovák irodalom a magyar tanítási nyelvű iskolákban 1991-től napjainkig

1. Bevezetés

A tanulmány a magyar tanítási nyelvű iskolák szlovák nyelv és szlovák irodalom oktatásának, funkciójának, céljainak és feladatainak elemzését tűzi ki célul 1991-től napjainkig. A szerző összehasonlítja a jelenleg alkalmazott oktatási módszereket és formákat; rámutat azokra a szubjektív és objektív tényezőkre, melyek a szlovák nyelv és szlovák irodalom okatása színvonalát és feltételrendszerét határozzák meg.

A szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban folyó szlovák nyelv- és irodalomoktatás az 1991/1992 és 2008 közötti időszakban a szlovák Szlovák Köztársaság Oktatásügyi Minisztériuma 1963/1991-22 számú, 1991. 6. hó 19-én keltezett, A szlovák nyelv és irodalom oktatásának koncepciója a magyar tanítási nyelvű iskolákban elnevezésű rendelete alapján valósult meg. A koncepció célja a tanulók kommunikatív kompetenciájának kialakítása és fejlesztése volt, tekintetbe véve a diákok fejlődési és oktatási szakaszait, hangsúlyozva az oktatási folyamat pluralitását, humanizálását, modernizációját, optimalizációját és racionalizálását. A koncepció szellemében a szlovák nyelv és irodalom oktatásának olyan módszereken, tanítási formákon és eszközökön kell alapulnia, melyek segítségével a tanulók koruknak és intellektuális képességeiknek és lehetőségeiknek megfelelő kommunikatív kompetenciára tesznek szert.

Az oktatás és a nevelés ütemének való megfelelés, a tanulók életkori és intellektuális különbségeinek, képességeinek és lehetőségeinek figyelembevétele az oktató-nevelő folyamat individualizására és differenciálására teszi a hangsúlyt, és a harmadik évezred intézményes oktatásának kulcsfogalmaivá és meghatározó attribútumaivá váltak. Az említett koncepció pozitívumai közé tartozott – többek között – az oktató-nevelő folyamat gyermekközpontúvá (tanulóközpontúvá) való alakítása, mely figyelembe vette a gyermekek fejlődési és intellektuális egyediségét és képességeit.

A koncepció homlokterébe a pluralitás, humanizáció, modernizáció, racionalizáció, optimalizáció, tolerancia és kreativitás került, mely fogalmaknak tükröződniük kellett a szlovák nyelv és irodalom oktatásának tartalmában, módszereiben, megvalósulási formáiban és folyamataiban, eszközöiben, valamint anyagi-műszaki hátterében is. Sajnos az elmúlt időszak egyértelmű negatív jelenségei közé tartozik, hogy a koncepció meghatározó tényezőit, kitűzött céljait nem sikerült a szükséges mértékben, megfelelő időben ill. a megvalósítással párhuzamosan, következetesen, módszeresen és komplexen megvalósítani. Mindezek többsége, sajnálatos módon, csak a megfogalmazás szintjén – papíron – maradt. A szlovák nyelv és irodalom oktatásának racionalizálása, modernizációja, optimalizációja

nem kapott olyan mértékű odafigyelést, mint amilyen mértékű figyelmet a magyar tanítási nyelvű iskolákban folyó oktatás ezen területe joggal megérdemelne.

Az 1991-ből származó koncepció rövid ismertetésével arra szerettük volt felhívni a figyelmet, hogy a legjobb koncepció, reform sem elégséges, ha annak gyakorlati megvalósítása nem következetes, s hogy a szlovák nyelv és irodalom oktatásában akkor meghatározott célok és feladatok a szlovák iskolaügy 2008-as reformja után napjainkig érvényesek maradtak. (Az iskolaügy 2008-as reformja a kompetencia alapú oktatást célozza meg, mely az Állami oktatási program, s az erre alapozott Iskolai oktatási programból indul ki. Ezen belül megváltozott a tantágy elnevezése: szlovák nyelv és szlovák irodalom a magyar tanítási nyelvű iskolákban.)

1. A szlovák nyelv és szlovák irodalom oktatásának jellemzői, helye, céljai és feladatai a magyar tanítási nyelvű iskolákban

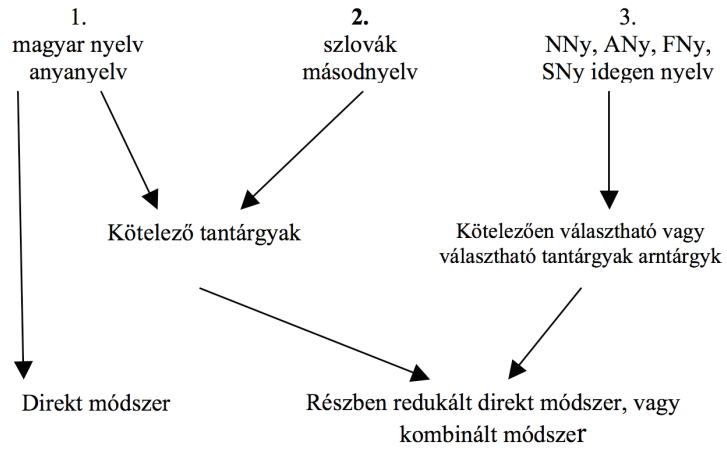
A magyar nemzetiségű diákok számára a szlovák nyelv és szlovák irodalom oktatása és elsajátítása az intézményes oktatás keretén belül összetett és igényes folyamat. Szükség van a nyelvtudomány, a szlovák irodalom és az irodalomtudomány egyes területeinek, szintjeinek összehangolására, felhasználására, alkalmazására a pedagógiai és pszichológiai tudományok ismereteivel egységben, mindezt a tanulók kommunikatív kompetenciájának fokozatos és folyamatos fejlesztése érdekében, figyelembe véve a diákok életkori és intellektuális sajátossagait egyaránt.

A szlovák nyelvnek és szlovák irodalomnak az anyanyelv mellett a magyar tanítási iskolák tantárgyi rendszerében kitüntetett szerepe van, a magyar nyelv mellett másodnyelvként van jelen. A szlovák nyelv mint másodnyelv oktatása során, hasonlóan az idegen nyelv oktatásához, a kiindulópont az anyanyelv. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a másodnyelv és az idegennyelvek elsajátítása és tudása összefügg az anyanyelvben elsajátított alapvető ismeretekkel és készségekkel. (A tanulók, főleg fiatalabb életkorban másodnyelvben csak azt tudják megtanulni, amit már elsajátítottak, ami már számukra az anyanyelvükön ismert.) A szlovák nyelvnek és a szlovák irodalomnak mint másodnyelvnek az anyanyelv mellett nem csak jelentős és egyedi helye van a tantárgyak hierarchiájában, de a magyar tanítási nyelvű iskolákban a többi oktatott nyelvtől nagymértékben eltérő funkciója is van.

A szlovák nyelv államnyelv, s a magyar nemzetiségű polgárok számára a többségi nemzettel és a többi nemzetiséggel való kommunikáció nyelve is. A magyar nemzetiségű diákok számára a szlovák nyelv elsajátítása társadalmi szükséglet által meghatározott, mivel a kommunikáció, ill. a felsőfokú tanulmányok s a tanulók össztársadalmi kontextusban való megjelenésének eszköze. A szlovák nyelvnek az életkorhoz és az intellektuális képességekhez igazodó aktív elsajátítása általános pedagógiai-társadalmi követelmény.

Mivel a szlovák nyelv és a magyar nyelv (a tanulók anyanyelve) a nyelv eredete szempontjából, de az idegen nyelvek tipológiája szempontjából is (nyelvtudományi szempont) eltérő, a szlovák nyelv és szlovák irodalom oktatásában alkalmazott módszerek, formák és eszközök eltérnek az anyanyelv oktatásában alkalmazottaktól, és az idegen nyelv oktatásában használt elvek érvényesülnek (didaktikai szempont). Az elsajátítandó és kialakítandó készségekkel szemben támaszott követelményrendszer azonban figyelembe

veszi a szlovák nyelvnek a más nyelvekhez képest eltérő funckióit. A leírt tények ismeretében szükséges a terminológia következetes használata és tudatosítása, melynek gyökerei Comenius idegennyelv-oktatási elméletéig nyúlnak vissza, ugyanakkor érvényesülnek a mai, a progresszív és modern nyelvokatást érintő nyugat-európai és közép-európai szakirodalomban is.



(Az ismertetett módszerek a nyelvoktatás kommunikatív módszereinek változatai. A közöttük levő eltérések az anyanyelvnek eltérő mértékű felhasználásával függnek össze.)

Az anyanyelv oktatása direkt módszerrel, a másodnyelv és az idegen nyelvek oktatása – összhangban az anyanyelvből kiinduló módszerrel – bizonyos fokig redukált direkt módszerrel vagy kombinált módszerrel (mindkét módszer a kommunikációs módszert alkalmazó oktatási módszerek közé tartozik) valósulnak meg. A szlovák nyelv és szlovák irodalom, valamint az orosz nyelv oktatása az előző rendszerben/1991 előtt évtizedeken keresztül grammatikai-fordító módszerrel történt, mely az amerikai generatív nyelvészeten alapult, és a formális módszerek közé tartozott. Ez a módszer, az aktiváló módszerrel ellentétben, elhanyagolja az élő beszéd, az irodalmi nyelv kiejtésének és a helyes intonációnak gyakoroltatását, az írott szövegből indul ki, melyet bizonyos szabályok szerint elemez, lexikális egységekre bontja a szöveget, vagy lexikális egységekből építi azt fel, kétirányú fordítást alkalmaz, a nyelvtan, nyelvtani szabályok és definíciók pontos ismeretét követeli meg, a nyelvről és nem nyelvet tanít. A már említett okok miatt jelenleg ez a módszer a már csak írott formában létező „holt nyelvek“ oktatására alkalmas, illetve a grammatikai-fordító módszer sikeresen használható a nyelvileg tehetséges tanulók esetében.

A magyar tanítási nyelvű iskolákban a szlovák nyelv oktatásának biztosítania kell a tanulók egyenletes, fokozatos és az életkornak megfelelő, szóbeli és az írásbeli kommunikációs képességeinek fejlesztését. A tanulók kommunikációs szükségleteinek megfelelően a szlovák nyelv és a szlovák irodalom oktatásának fő célja, hogy a tanulókat megtanítsa az írott és beszélt nyelvi szövegek befogadására (recepció) és alkotására (produkció), életkoruknak és képességeiknek megfelelő szinten. Elismert szakembereink szerint a kommunikáció a legtermészetesebb és legalkalmasabb eszköz, melyet a pedagógus

a tanulók személyiségfejlesztése során alkalmazhat; a kommunikatív kompetencia fejlesztése és kialakítása a nyelvek tanításának is alapja (kell hogy legyen), s feltétele a tanulók társadalmi és szociális létezésének. Az iskola küldetése, hogy felkészítse diákjait a művelt, életkornak és az intellektuális képességeknek megfelelő irodalmi nyelvű kommunikációra. Az oktatás elsődleges követelményeként jelenik meg, hogy olyan feltételeket teremtsünk, hogy a tanulók akarjanak beszélni (ösztönző kommunikatív helyzeteket kell teremteni), hogy a tanulóknak legyen miről beszélniük (megfelelő, a gyermekek életével összefüggő témakörök), és hogy tudjanak hogyan beszélni (a megfelelő nyelvi, verbális – és nyelven kívüli, nonverbális eszközök választása és használata).

A kommunikációorientált nyelvtanításban az élő, helyes kiejtésű és intonációjú beszélt nyelv gyakorlása kerül előtérbe. Elsősorban induktív módszerek alkalmazhatóak, vagyis konkrét nyelvtani formák begyakorlása elégséges mennyiségű, azonos típusú szó, szókapcsolat segítségével, a nyelvtani szabályok, a nyelvtani rendszer pontos ismerete nélkül, oly módon, hogy a nyelvtani szabályok felfedezésre és levezetésre kerüljenek. A cél az élő beszélt nyelv oktatása és elsajátíttatása. A nyelvről csak annyit kell tanítani és tudni, amennyi elengedhetetlnül szükséges az értelmes, nyelvtanilag és stilisztikailag relatíve helyes kommunikációhoz. Az induktív módszereknek a logikus gondolkodás fejlesztésében is jelentős szerepük van, konkrétak, szemléltetőek, támogatják és fejlesztik a tanulók aktivitását és alkotóképességét.

A tananyag didaktikai felfolgozásában az oktatás legfontosabb didaktikai és módszertani elveit veszi figyelembe: a rendszerszerűség, a fokozatosság, a tanulók aktivitásának, tudatossági fokának és életkori szintjének való megfelelés, a folytonosság, az elmélet és a gyakorlat egységének, a tudományosság, a tanulókhoz való differenciált és egyéni viszonyulás, az optimalizáció és kreativitás stb. elveit; ezenkívül a használhatóság módszertani elveit, s az anyanyelvre való támaszkodás, az egynyelvű tanítási óra, a mondatközpontúság, a kommunikációközpontúság és a komplexitás elvét.

A szlovák nyelv és szlovák irodalom tanítása a magyar tanítási nyelvű iskolák minden szintjén a négy alapkészség: az értő hallgatás, a beszélés, az olvasás és az írás fokozatos és folyamatos, valamint az életkor intellektuális képességeinek megfelelő fejlesztésén alapul.

A pedagógus munkája során alkalmazott és kiválasztott tanítási módszerek, eljárások és eszközök – de a megfelelő taneszközök – kiválasztásában is, 1991-től a pluralitás elvének kell érvényesülnie, amely azonban semmiképpen nem jelentheti a parttalanságot és öntörvényűséget az oktatási folyamatban. Az oktatásban alkalmazott pluralitásnak lehetővé kell tennie a pedagógus számára, hogy olyan módszereket, eljárásokat, formákat és eszközöket alkalmazzon, melyek segítségével teljesíthetőek az alapvető pedagógiai dokumentumok által kitűzött célok és feladatok, figyelembe véve az életkort, a tanulók képességeit és intellektuális szintjét, s melyek hatékonyak az eredmény szempontjából, s lehetővé teszik a diákok kreativitásának, önállóságának, logikus gondolkodásának fejlesztését, szem előtt tartva az oktatási folyamat humanizációját, modernizációját, racionalizációját és optimalizációját.

A magyar tanítási nyelvű iskolákban a szlovák nyelv és a szlovák irodalom oktatásának kérdésköre elsősorban pedagógiai-társadalmi, szakmódszertani, szociolingvisztikai és pszichológiai jellegű, a problémákat komplex módon, a pedagógiai-társadalmi nyilvánosság aktív részvételével, elvi szinten kell megoldani, a problémakör ideológiailag és politikailag semmilyen körülmények között nem közelíthető meg, s a megoldandó problémák nem

használhatóak fel ideológiai és politikai történések eszközeként (mint ahogyan annak gyakori tanúi és elszenvedői voltunk az elmúlt évtizedekben).

A magyar tanítási nyelvű iskolákban a szlovák nyelv és a szlovák irodalom oktatásának, tanulásának sikeressége, esetleges sikertelensége az elmúlt időszakban, de jelenleg is, nagy mértékben függ a különböző, a folyamatot meghatározó, befolyásoló és determináló jelenségek és tényezők együttesétől.

Ezek a tényezők és jelenségek lehetnek szubjektív és objektív jellegűek, általában összefüggnek és hatnak egymásra, bizonyos esetekben felerősítik egymást, s pozitívan vagy negatívan hatnak a szlovák nyelv és szlovák irodalom oktatásának és tanulásának folyamatára. Szubjektív tényezőkként jelentkeznek a tanuló személyisége, mentális (intellektuális) szintje, anyanyelvi kifejezőképességének szintje, vele született nyelvi képességei, általános adottságai s pszichés személyiségjegyei. Az objektív tényezők közül meg kell említenünk a családi hátteret, a tanulók mikro- és makrokörnyezetét, szociokulturális hátterét, de az iskola anyagi-műszaki felszereltségét is.

A tanuló személyiségfejlődését meghatározó lehetőségek és feltételek:

- A támogató, szilárd alapot nyújtó pozitív családi és társadalmi motiváció hatása vagy ennek hiánya.
- A tanulót körülvevő nyelvi környezet (nyelvi ingerekben gazdag vagy kevésbé gazdag környezet).
- A pedagógus személyisége, főleg szakmai-pedagógiai, didaktikai, pszichológiai felkészültsége, megbízhatósága és hatékonysága.
- Az alapvető pedagógiai dokumentumok által kitűzött tananyag, követelményrendszer, célok és feladatok valóságtól való elrugaszkodottsága, nem az életkornak való megfelelése, túldimenzionálása.
- A megfelelő, a kommunikatív módszert támogató használható oktatási segédanyagok, eszközök hiánya, illetve a szlovák nyelv és a szlovák irodalom oktatásában alkalmazható modern és hatékony módszerek és eljárások hiánya.
- A szlovák nyelvet és szlovák irodalmat oktató pedagógusok számára szervezett rendszeres szakmai továbbképzések hiánya.
- Az iskolák különböző szintjein a szlovák nyelvet és a szlovák irodalmat oktató pedagógusok együttműködésének hiánya.
- Az óvodai, az alsó és felső tagozat, és a középiskolák számára készített oktatási segédeszközök koncepciótlansága, a rendszerszerűség hiánya. Az alsó tagozat számára hiányoznak az életkornak megfelelő nyelvkönyvek és irodalmi olvasókönyvek, melyek rendszerszerűen, a tudományosság elve szerint és főleg didaktikailag megfelelő módon dolgoznák fel a tananyagot.

Megjegyzés: 2009-től az ötödik, hatodik és a hetedik évfolyamok számára fokozatosan jelennek meg nyelvkönyvek és irodalmi olvasókönyvek, melyek teljes mértékben támogatják a szlovák nyelv és szlovák irodalom oktatásának kommunikatív módszerét. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az elosztó rendszer nem megfelelő működése miatt az új tankönyvek nem jutottak el az iskolákba, annak ellenére, hogy megfelelő mennyiséget nyomtattak ki belőlük.

- Vannak elmaradások a tanító- és tanárképzésben résztvevő, leendő szlovák szakos hallgatók szakdidaktikai felkészítésében is. (Az idegnyelv oktatásának hatékony és kreatív módszereinek ismerete, s az ismeretek alkalmazása a szlovák nyelv és szlovák irodalom oktatásában.)
- A tanulók iskolán kívüli tevékenységéből hiányoznak a nyári nyelvi táborok, nyelvi csereprogramok, szlovák tanítási nyelvű iskolákkal való közös projektek, a szlovák nyelv hete elnevezésű projekt megvalósítása.
- A magyar nyelvű óvodai képzés számára szükséges nyelvi felkészítés koncepciójának, a megfelelő módszertani anyagok, a szükséges szakirodalom hiánya.
- Az óvónők folyamatos képzésének, kölcsönös tapasztalatcseréjének a hiánya.

A magyar tanítási nyelvű iskolákban folyó szlovák nyelv és szlovák irodalom oktatása és elsajátítása színvonalának javítására és hatékonyságának növelésére irányuló legfontosabb feladatok:

- A szlovák nyelv és szlovák irodalom oktatásában előírt tananyagok, célok, feladatok és követelmények racionalizálása és optimalizálása az oktatás különböző szintjein, a szintek közötti folytonosság és egymásra épülésük figyelembe vételével.
- A törzsanyag és a kiegészítő tananyag (az elsőtől a tizenkettedik osztályig) mibenlétének és terjedelmének megállapítása fonetikai, grammatikai és lexikális szinten, valamint irodalomból az alapkompetenciák figyelembevételével: értő hallgatás, beszélés, olvasás és írás.

Lexikális szinten figyelmet kell szentelni az alábbiaknak:

1. az alapszókincsbe tartozó kifejezéseknek
2. a stilisztikailag jellemző kifejezéseknek
3. az állandósult kifejezéseknek, a frazeológiának
4. szakkifejezéseknek.

- Tankönyvek, munkafüzetek, hangfelvételek, képanyagok készítése, melyek a törzsanyag és kiegészítő tananyag oktatása során a kitűzött célok és feladatok elérését és teljesítését segítik.
- Megfelelő, funkcionális – a szlovák nyelv hangzó (fonetikai-fonológiai), nyelvtani és lexilális jelenségei és törvényszerűségei, a helyesírás és a helyes irodalmi nyelvi kiejtés elsajátítását figyelembe vevő – nyelvi anyagot tartalmazó nyelvkönyvek készítése.
- A szlovák nyelv oktatása során kiemelt figyelmet kell biztosítani az egyes nyelvi szinteken belül jelenlevő kontrasztív jelenségeknek, melyek a szlovák nyelv elsajátításában a tanulók számára a legnagyobb problémát jelentik/jelenthetik.
- A munkafüzetek gyakorlatainak és feladatainak lehetővé kell tenniük az egyénre szabott oktatást és differenciálást, figyelembe véve a tanulók képességeit és intellektuális szintjét, a kreativitás, önállóság és logikus gondolkodás fejlesztésének hangsúlyozásával.
- Olvasókönyvek – szlovák szerzők (népköltészeti alkotások is) művészi,

populáris ismeretterjesztő, ismeretterjesző prózai és lírai szövegeit tartalmazó olvasókönyvek, valós terjedelmükben, művészi-esztétikai, ismeretterjesztő és nevelő céllal. A munkafüzeteknek és a jelentéssel bíró illusztrációknak az olvasókönyvek szerves részeinek kell lenniük. Szótárakkal való munka (egynyelvű értelmező, kétnyelvű, szinonimaszótár, enciklopédia az aktuális igénynek megfelelően).

- A tananyagnak a tankönyvekben és más oktatási segédanyagokban való didaktikai feldolgozása és közvetítése során érvényesíteni kell a tudományosság, gyakorlatiasság, fokozatosság, rendszerszerűség, életkornak való megfelelés, kreativitás, kommunikációs készség fejlesztése, optimalizáció, a diákkal való differenciált foglalkozás elvét, figyelembe véve az egynyelvűséget, mondatközpontúságot, komplexitást s kontrasztivitást.
- Az oktatási segédanyagok készítését, kiadását és terjesztését a szlovák nyelv és szlovák irodalom sikeres és hatékony megvalósításának, s nem a kiadók és terjesztők lelkiismeretlen és profitorientált érdekeinek kell alárendelni.
- A magyar tanítási nyelvű iskolákban a szlovák nyelv és szlovák irodalom tanítása során az idegen nyelv oktatásában alkalmazott módszereket, eljárásokat kell alkalmazni.
- Modern és hatékony nyelvoktatási módszerek, didaktikai eszközök, digitalizált tananyagok bemutatása és alkalmazása.
- Rendszeres szakszemináriumok, workshopok, szakképzések szervezése a magyar tanítási nyelvű iskolák szlovák nyelvet és szlovák irodalmat oktató pedagógusai számára.

Megjegyzés: A 2010-es és 2011-es évben a Módszertani Pedagógiai Központ szervezésében a pedagógusok számára szervezett továbbképzésen a Kommunikációs kompetenciák erősítése a szlovák nyelv oktatásában a magyar tanítási nyelvű iskolák felső tagozatán elnevezésű szemináriumon mintegy száz pedagógus vett részt.

- A szlovák nyelv és a szlovák irodalom oktatása és elsajátíttatása során, valamint a tudásanyag és készségek tesztelése során figyelembe kell venni a tanuló személyiségét, intellektuális képességeinek és készségeinek szintjét. A cél annak megállapítása, hogy a tanuló mit tud, s nem ennek fordítottja. A tudást és készségeket mininálisan két szinten kell tesztelni.
- A szlovák nyelv és szlovák irodalom oktatása elvi kérdéseinek megoldását a szakmai-pedagógiai nyilvánosság bevonásával kell megvalósítani.
- Komplex módszertani anyag kidolgozása az óvodák számára, mely figyelembe veszi a nyelvi előkészítés során az óvodáskorú gyermek egyéni képességeit, szükségleteit és készségeit.
- Megfelelő, pontos módszertani leírásokat, eszközöket tartalmazó módszertani kézikönyek, ének-, vers- és mondókagyűjtemények, szemléltető didaktikai segédanyagok, szükséges szakirodalom elkészítése.

- A magyar nyelvű óvodai nevelésben a gyermekek nyelvi előkészítésének a multikulturális nevelés természetes részének kell lennie, melyen belül pozitív viszony alakul ki a szlovák nyelvhez és kultúrához. Mindehhez az óvodáskor legtermésztesebb eszközét, a játékot kell felhasználni.

Hivatkozások

Alabánová, M.: 2008. *Slovenský jazyk a literatúra v menšinových školách*. Nitra: FF UKF.

Kugler Nóra

A grammatika tanítása – kognitív nyelvészeti alapokon

1. Bevezető: a grammatika funkcionális szemléletű tanításának időszerűsége, a szemléletváltás tétje

Grammatikán azokat a műveleteket értem, amelyeknek szerepük van a nyelvi kifejezések összekapcsolásában. Ezek a műveletek arra valók, hogy a nyelvi tevékenységben olyan összetett kifejezéseket hozzunk létre, amelyek révén meg tudjuk érteni egymást.

A szemléletváltás kifejezést két vonatkozásban használom. Elsősorban a nyelv és ezen belül a grammatika felfogása, értelmezése szempontjából tartom fontosnak a funkcionális megközelítést, elfogadottnak tételezve, hogy a legelterjedtebb iskolai nyelvtanok, illetve az ezek hátterét adó grammatikák Magyarországon egyelőre nem ilyenek.[1] Másrészt a szemléletváltást a nyelvtantanításra is vonatkoztatom, mivel feltevésem szerint a nyelvtannal kapcsolatos negatív attitűd és a gyakori iskolai kudarc (vö. Csapó 2002b) összefüggésben van a jelenlegi tárgyalásmódnak és tanítási gyakorlatnak az elidegenítő hatásával.

A tanulmány 1.1. pontja a nyelvi jel (nyelvi kifejezés) megszokott iskolai tárgyalásának kritikájából kiindulva tárja fel a strukturális szemléletű nyelvfelfogás elidegenítő hatását. A nyelv tárgyiasításával összefüggésben, ennek következményeként értelmezi a diákoknak a nyelvtannal kapcsolatos negatív attitűdjét (1.2. pont), és amellett érvel, hogy a nyelvtantanításnak olyan elméleti alapokra van szüksége, amely támogatja azt, hogy a diákok saját nyelvi tevékenységük, nyelvre vonatkozó gyakorlati tudásuk alapján ráismerjenek a nyelvtan tárgyára (tehát a megfigyelt, tárgyalt nyelvi jelenségekre), és annak elsajátítása lehetséges utat kínáljon a számukra önmaguknak és közösségüknek – mint egymással nyelvi interakcióban lévő, beszélő embereknek – a jobb megértéséhez (Tolcsvai Nagy 2005a, 2013a: 351–356). A szerző ilyen elméleti alapként hivatkozik a kognitív nyelvelméletre, amely összhangba hozható a konstruktivista és konstrukcionista pedagógia modelljeivel (Nahalka 2002: 45–49), és így a nyelvtantanítás megújításához vezethet mind a nyelvi jelenség tárgyalásának, mind a tanítás módszertanának a vonatkozásában. A 2. pontban a szerző részletesen tárgyalja azokat az általános motivációs tényezőket, amelyek

[1] Lényeges az a különbségtétel, hogy a „funkcionalitás elvé"-nek érvényesülése nem jelent egyszersmind funkcionális nyelvszemléletet is. Vö. „A **grammatika t**anítására továbbra is szükség van a nyelv rendszerszemléletének a kialakításához, a grammatikai szakszókészlet mint metanyelv használatához, más tantárgyi ágazatok megalapozásához, a szövegolvasáshoz, az idegen nyelvek tanításához. Csak a hangsúlyok változnak, a grammatikatanításban határozottabban érvényesül a **funkcionalitás elve**. A nyelvi elemek tanításakor nem maradhat el közlésbeli funkciójuk megfigyelése, értelmezése, egyszerre tanulják a gyerekek a nyelvi elemek rendszerbeli sajátosságait és közlési szerepüket" (Antalné Szabó 2003: 416).

alapvetően meghatározzák a nyelvi tevékenységet, és ezért hatással vannak a grammatika szerveződésére is (3. pont). Az alpontokban olyan részletes kidolgozás olvasható, amely alapként szolgálhat a funkcionális szemléletű nyelvtantanítás számára. A tanórai alkalmazás lehetőségének felmutatására ezek a részek (2.2., 3.) több példát és néhány tevékenységötletet, gyakorlatot is tartalmaznak. A 4. pontban összefoglalás olvasható.

1.1. A nyelvi jel önkényességének tétele, avagy a nyelv leválasztása a beszélő (nyelvi tevékenységet folytató) emberről[2]

A Saussure fellépésétől számított modern nyelvészet egyik sarkpontjává vált a nyelvi jel (nyelvi kifejezés) önkényességének tétele (Saussure 1997: 93).[3] Alig van olyan – magát korszerűnek minősítő – tankönyv, amely ne igyekezne az önkényesség és motiválatlanság tételét megtanítani a diákoknak is. E helyütt csak két nyelvtani összefoglalót és két tankönyvet idézek a pontos könyvészeti adatok nélkül (mivel célom nem az egyes művek kritikájának gyakorlása, hanem a tétel általános elterjedtségének a bemutatása).

(1) „A nyelvben alapvetően szimbólumok vannak, tehát társadalmi megegyezés alapján lett az asztal *asztal*, a ház *ház*. Erre mondjuk, hogy a **nyelvi jel önkényes;** vagyis ugyanarra a dologra más jeltest (hangsor) is vonatkozhat. Más esetekben a valóság ténye és a nyelvi jel között szorosabb kapcsolat van. Ezek már nem önkényes, hanem (**motivált**) nyelvi jelek, amelyek közvetlenül is fölidézik a valóságot." (Nyelvtani összefoglaló, a kiemelés az eredetiben.)

(2) „A kommunikációban csak olyan jelek vehetnek részt, amelyeket megtanulunk, azaz **megállapodás**on (is) alapulnak. A jelek többsége tehát **motiválatlan**, azaz nincs kapcsolat alakjuk és jelentésük között, és csak kisebb részük **motivált**, azaz hasonlóságon vagy érintkezésen alapuló jel. Szavaink jó része is motiválatlan, legfeljebb a hangutánzó szavak emlékeztetnek közvetlenül valamely hangjelenségre. A nyelvi jelek önkényes voltára utal az is, hogy ugyanazt a dolgot minden nyelven másképp nevezzük meg." (Nyelvtani összefoglaló, a kiemelés az eredetiben.)

(3) „A jelek többségénél […] a jelölő és a jelölt dolog között nincs semmiféle kapcsolat, csupán megállapodás, hagyomány köti össze őket. Idesoroljuk

[2] A tanulmánynak ez a pontja, valamint a 2.2. szövegszerűen is beépíti a szerző egy korábbi munkáját: Önkényes-e a nyelvi kifejezés, és ha nem, miért?, amely A gondolkodás és a nyelv című tudományos tanácskozáson hangzott el (Szarvas Gábor Nyelvművelő Egyesület, 2013. október 12., Ada). Az előadás írott változata letölthető a Szarvas Gábor Nyelvművelő Egyesület honlapjáról (http://szgnye.org/index.php?tolt=delib).

[3] További sarkpontok a szinkrón szemlélet, a belső rendszerszerű összefüggések vizsgálata, ezzel összefüggésben a nyelvi változás (diakrón) szempontjának és az ún. külső tényezőknek a kizárása (vö. „[…] a beszélő számára […] csak állapot van. A nyelvésznek, aki ezt az állapotot meg akarja érteni, szintén meg kell feledkeznie mindarról, ami azt létrehozza, és a diakróniáról nem szabad tudomást vennie […] A két szemléleti mód […] közötti ellentét teljes és nem tűr megalkuvást." (Saussure 1997: 105–6), l. Ladányi –Tolcsvai Nagy 2008: 20–21).

[…] a legtöbb nyelvi jelet is. Ezt a jeltípust **szimbólum**nak nevezzük. (Tankönyv a 10. évfolyam számára, a kiemelés az eredetiben.)

(4) „[A nyelvi] jelek egyfelől önkényesek a megnevezetthez, a jeltárgyhoz képest (ezért lehet a legegyszerűbb köznapi tárgyaknak is annyira eltérő hangzású neve), a beszélők szempontjából viszont egyezményesek, a nyelvközösség minden tagja készen örökli és azonos szabályoknak megfelelően használja e jeleket […].” (Tankönyv a 12. évfolyam számára.)

A fenti szövegekben jól tetten érhető, hogy az önkényesség, a motiválatlanság és a hagyományozottság (konvencionálódottság) fogalmak egymásba mosódnak. Az (1)-ben az önkényesség (a szimbolikusság kifejtéseként) a motiválatlansággal kapcsolódik össze, a motiváltság jelensége ugyanis a jeltárgy „közvetlen” felidézésére korlátozódik. A (2)-ben is megvan ez a szűkebb értelmezés (l. „emlékeztetnek közvetlenül”), de a motiváltság meghatározásában az ikonikus és az indexikus viszony is a motiváltság körébe tartozik, itt tehát a nyelvi jel önkényessége alapvetően nem a motiválatlansággal kap magyarázatot, hanem azzal, hogy szimbólum típusú jelként értelmeződik. Ez a kulcsgondolata az (1)-nek és a (3)-nak is. Legáltalánosabban (mind a négy fenti példában) a megállapodáson alapuló viszony, az egyezményesség és helyenként (l. a (4)-ben) a szabályosság szerepel az önkényesség értelmezésében.

Természetesen a funkcionális nyelvfelfogás is elismeri a nyelvi kifejezés hagyományozottságát (konvencionálódottságát), de ezt nem azonosítja az önkényességgel és a motiválatlansággal. Nem tartható fenn az a saussure-i elgondolás, hogy a nyelvi kifejezéseknek csak elenyésző része motivált (a hangutánzó és az ún. hangulatfestő szavak, valamint a felkiáltások; vö. Saussure 1997: 94).[4] Szilágyi N. Sándor szóképzési mintázatokban (tehát több elemből álló, összetett szerkezetekben) azonosít olyan hangzássémákat, amelyek gyenge szóképzési mintázatokként működve analógiás csoportok kialakulásához vezetnek (pl. *hajigál, taszigál, ráncigál; álldigál, csordigál, fájdigál;* vö. Szilágyi 2013). A hangzás értelemképző funkcióján (a hangzás imágó típusú ikonicitásán) túl is minden összetett nyelvi kifejezés motivált az elemeire vonatkozó tudás alapján (vö. Langacker 1987: 11–12, Bencze 1995: 36, Ladányi – Tolcsvai Nagy 2008: 22, Tolcsvai Nagy 2010: 73).

Az (1) idézetben szereplő *asztal* példa esetében valóban nem tudjuk megmondani, hogy a szláv nyelvekben miért jobb hangsor a bútordarab (’asztal; szék, trón’) megnevezésére a *stolъ* (vö. *stól, stol, стол* stb.), mint más hangsorok. Azt azonban tudjuk, hogy a magyar beszélők *osztol* > *asztal* alakban saját hangzásmintáikhoz igazították a szláv eredetű kifejezést, a magyarban ugyanis nem jellemző a *szt* szókezdet. Mivel a *szt* szókezdet szokatlan[5], az ilyen

[4] „A hiteles hangutánzó és hangfestő szavak (…) nemcsak csekély számúak, hanem bizonyos mértékben már megválasztásuk is önkényes; […] Összegezve: az onomatopoetikus szavak és a felkiáltások másodlagos jelentőségűek, és szimbolikus eredetük részben kétségbevonható” (Saussure 1997: 94 [142], [143]).

[5] Az ÉrtSz.-ban 23 ilyen kifejezés van, a *sztenografál* (’gyorsír’) és a *sztrájkol* ige kivételével mind főnév vagy főnévből képzett melléknév. Ezekből 8 a *sztrájk* főnév származéka *(sztrájkol)* vagy összetétele *(-bizottság, -hullám, -jog, -mozglom, -őrség, -törő, -törvény)*. Az utóbbiak kihagyásával tehát a következő lista állítható össze az ÉrtSz.-ból: *sztahanovista, sztaniol, sztár, sztenografál, sztentori, sztereoszkóp, sztereotip, sztetoszkóp, sztoicizmus, sztoikus, sztrájk, sztrapacska, sztratoszféra, sztreptomicin, sztrichnin*.

kifejezések idegenszerűsége bizonyos mértékben felismerhető (pl. *sztracsatella*) még akkor is, ha az egyes kifejezések gyakorisága és megszokottsága eltérő, akár nagyfokú is lehet (pl. *sztár, sztrájk*). Ez a feltűnőség csak akkor szűnne meg, ha a *szt* szókezdet típusgyakorisága nagy fokot érne el.

A *motiváltság* jelentésének a helyreállításával (azaz 'az értelmezés során azonosítható valamiféle motiváció'; a nyelvi kifejezés esetében: 'a felismerhető szerkezet, az azzal kapcsolatos tudás motiváló tényezője a kifejezés jelentésének') a jelenség a diákok számára is jól értelmezhetővé válik. Tehát minden olyan szó, amelyben felismerhető az *asztal* komponens (pl. *asztalos, asztali; asztallap, íróasztal; asztalt, asztalhoz*), motivált az *asztal* szóval kapcsolatos tudásunk révén. Az *asztal* kifejezés poliszém hálózatában az újabb jelentés ('a számítógép képernyőjén lévő munkaterület, melyen az ablakok, ikonok, menük és párbeszédpanelek megjelennek')[6] motivált a már begyakorlott jelentés révén, ugyanis analóg viszonyt ismerünk fel a bútordarab funkciói és a számítógépes felület funkciói között.

A 2.2. pontban részletes kifejtés olvasható arról, hogy az ember testben és társas létben szerzett tapasztalatai (amelyek minden ember számára hasonlóak, illetve minél kiterjedtebb és gyakoribb az emberek közötti kapcsolat, annál hasonlóbbak) nemcsak általában határozzák meg az emberi viselkedést, hanem ezek egyikeként a nyelvi viselkedésre, tehát az ebben funkcionáló nyelvi kifejezésre is hatással vannak, azt alapvetően motiválják. A téri tapasztalatot kiemelve szavak, valamint sematikusabb kifejezések (pl. jelek, ragok) példáján is látni fogjuk a téri viszonyok megfeleléseken (analógián) alapuló kiterjesztését elvontabb viszonyokra, alaktani (morfológiai jelöltség/jelöletlenség) és mondattani mintázatok (tagmondatkapcsolatok, sorrend) példáján is feltárjuk a szerkezetek funkció, jelentés felőli motiváltságát. A nyelvi kifejezés önkényességének helyébe így a **motiváltság** lép. A nyelv nem az emberről leválasztott dologként tételeződik, hanem tevékenységként, amely az ember értelmező, viselkedő és a nyelvet teremtő működésében nyer értelmet. A nyelvi kifejezés szerkezete ugyanis általában motivált a tapasztalat szerkezete által, amelyről beszámol. Ez a jelenség a nyelvi ikonicitás (vö. Haiman 1980, Givón 1985).

A nyelvi ikonicitás fenti értelmezése nem idegen Peirce jelfelfogásától sem (Peirce 1975 [1932]). Az iskolai nyelvtanok (ahogy ezt a fenti idézetek példáján is láttuk) azonban leegyszerűsítik Peirce jelfelfogását, és összefüggésbe hozzák az önkényességet a szimbolikussággal, azzal az értelmezéssel, hogy a nyelvi jel szimbólum típusú jel (tehát nem ikon és nem index (jellegű)). Peirce jelfelfogásának ez az interpretációja azonban szimplifikáló, és ezért problematikus (l. Szilágyi 2010–2011). A jeltípusok tankönyvi értelmezése nemcsak az ún. szimbólum hagyományozott voltát (konvencionálódottságát) rongálja meg azáltal, hogy vagy-vagy (tehát kizáró) viszonyba hozza a motiváltsággal, hanem az ikon típusú jel értelmezését is korlátozza (az imágó típusra szűkíti) annak ellenére, hogy a szerkezeti „hasonlóságon" alapuló ikon Peirce-nél is megjelenik (vö. Smith 2006). Az ikon tágabb értelmezése elvezet az ikonikus viszonyhoz mint 'megfeleléseken alapuló viszonyhoz', a szerkezeti (vagy másként: diagrammatikus) ikonicitás fogalmához (vö. Haiman 1980, Givón 1985, Bencze 1995: 36, Ladányi – Tolcsvai Nagy 2008: 29).

A nyelvi kifejezés tehát nem *vagy* szimbólum, *vagy* ikon, *vagy* index általában, hanem a kifejezés összetettségétől függően akár mindhárom egyszerre. A nyelvi kifejezés

[6] Forrás: Informatikai fogalmak I. In: Mi micsoda – Ki kicsoda (http://mimicsoda.blogspot.hu/2007/07/informatikai-fogalmak-i.html; letöltés 2014. 08. 03.)

szimbolikus abban az értelemben, hogy funkció és forma konvencionálódott kapcsolatában létezik (Langacker 1987, id. Tolcsvai Nagy 2013a: 91–95). A nyelvi kifejezés indexikus abban az értelemben, hogy alapvetően perspektivált (l. Tátrai 2011: 32–35), magán viseli a diskurzus szituációjába (megértett környezetébe) való beágyazottság, a valamilyen kiindulópontból végrehajtott fogalmi és nyelvi konstruálás következményeit. Továbbá a nyelvi kifejezés ikonikus abban az értelemben, hogy a kifejezés szerkezete (valamilyen mértékben) reflektál a feldolgozott tapasztalat szerkezetére.

Ha például egy kezdeményező személy a büfébe hívja egyik munkatársát, erre az többféle válaszlépést tehet, például az (5)-ben olvashatót.

(5) Kösz, de még dolgozom.

Az (5) példában a *dolgozom* kifejezés szimbolikus abban az értelemben, hogy a *dolgozom* hangsorhoz konvencionálódottan kapcsolódik az a jelentés, hogy 'egyes szám első személyű cselekvő munkát végez'. A kifejezés indexikus is abban az értelemben, hogy hozzáférhetővé teszi a megnyilatkozás szituációhoz kötött kiindulópontját, tehát perspektivikus: a *dolgozom* a beszélő kiindulópontjából megkonstruált folyamatot jelöl. Az egyes szám első személy értelmezése megkívánja a beszélőtársak közös figyelmi jelenetének a feldolgozását, a beszélő azonosítását az adott szituációban (vö. Tátrai 2011: 29–35). Továbbá a kifejezés jelen ideje is úgy értelmezhető, hogy a munkavégzés egybeesik a kimondás idejével (pontosabban tartalmazza azt: már előtte megkezdődött és várhatóan azt követően is tart majd, ezt jelöli a *még* partikula is). A *dolgozom* kifejezésben a jelen időnek és a kijelentő módnak a jelöletlenségét ikonikusan motiválja az, hogy a beszéd idejével egybeeső JELEN könnyebben hozzáférhető, mint a beszéd idejéhez viszonyítva értelmezhető (tehát szemantikailag komplexebb) más igeidők[7], és a tényként kezelhető szituációk feldolgozása is egyszerűbb, mint a hipotetikus szituációké. A grammatikai jelöletlenség miatt tehát a kifejezés ikonikus is. A tanulmány a 2.2. és a 3. pontban javaslatot tesz a funkcionális nyelvszemlélet háttérfeltevéseire építve a nyelv ikonikus, indexikus és szimbolikus jellegének a feltárására.

A nyelvi jel iskolai értelmezése (l. (1)–(4)) összeegyeztethetetlen alapvető nyelvi jelenségek tárgyalásmódjával, amelyeknek pedig központi helyük van az ismeretanyagban. Az ikonikus motiváltság ha nem is explicit, de megkerülhetetlen a metafora tanításában, az indexikusság pedig központi jelentőségű a deixis és a metonimizáció értelmezésében. Ha az ismeretanyag tárgyalása nem koherens, ha nincs olyan értelmezési kontextusként működő elméleti keret, amelyben az egyes részek elhelyezhetők, akkor az ismeretanyag tanítása-tanulása sem lehet sikeres.

[7] Ez a motiváló tényező a magyarra érvényes, nem univerzális magyarázóelv, az ugyanis kultúra- és nyelvspecifikusan szerveződik, hogy mit értékelnek a beszélők könnyebben hozzáférhetőnek, begyakorlottabbnak, lehet ez például a történetelbeszélésben megszokott múlt idő is. A motiváló tényezők között vannak általános, minden emberre jellemző kognitív tényezők (az észlelésnek, a memóriaműködésnek, a kategorizációnak vannak például általános jellemzői, l. 2.2.), ezek azonban csak a lehetőségeit teremtik meg a nyelvi konstruálásnak, nem öltenek testet univerzális nyelvi szabályosságokban az egyes nyelvek grammatikájára vonatkozóan (vö. Tolcsvai Nagy 2013a: 37). Pusztay János professzornak ezúton is köszönöm, hogy személyes közlésével az általános és a specifikus tényezők viszonyának pontosabb kidolgozására ösztönzött.

A koherencia melletti másik elvárás az, hogy a tárgyalás szemlélete viszonyba hozható legyen a diákok meglévő tudásával, mivel ez feltétele a tanulásnak. A tanárnak azzal az implicit mentális modellel kell viszonyba kerülnie, amellyel a magyar nyelvre vonatkozóan a diákok rendelkeznek, amikor iskolába kerülnek (Nahalka 2002: 13). Ez a modell a nyelvi tevékenységből, a nyelvi interakciókból származó tapasztalataikból sematizálódik, nem azonos a tudomány nyelvről alkotott elképzeléseivel (Tolcsvai Nagy 2005a, 2013a: 351–352). A nyelvtan tanításához tehát olyan nyelvelméleti háttérre van szükség, amely figyelembe veszi a nyelvi tevékenységet folytató ember aktivitását, és ezért a leginkább adaptív a nyelvtantanítás kiindulópontjából is. Az iskolai tanulás nem azonos a természetes, tapasztalati tanulással, de ebből nem következik, hogy természetellenesnek kell lennie (Csapó 2002a: 18). A humanisztikus és nyitott megközelítések célja épp „a természetesség (legalább részleges) helyreállítása" (Csapó 2002a: 18–20).

A nyelvtantanítás azonban – az általános tapasztalatok szerint jelenleg – annál jobban objektiválja a nyelvet, és ezzel összefüggésben annál nagyobb fokban zárja ki a beszélői kreativitást, minél több szabályosságot, és ezen keresztül minél több önkényességet ismer fel benne. Nagyobb mértékben objektiválja a grammatika tanításakor és kisebb mértékben például a szövegalkotással és -értelmezéssel foglalkozva, de alapvetően a beszélőtől elidegentített „felhő-nyelv"[8] megismerését célozza. A rendszerszerű nyelv(tan)i ismeretek tanítása és ugyanakkor a diákok kompetenciájának és nyelvi kreativitásának a fejlesztése az elidegenítő megközelítésekben megosztottsághoz vezet, és ezt önmagában a szövegszemléletű grammatikatanítás sem képes áthidalni (l. fentebb a koherencia hiányára vonatkozó megjegyzéseket). Juhász tankönyvi tematikákra irányuló vizsgálata (2010) azt tárta fel, hogy a szemléletnek ezt a kettősségét a tankönyvek szerkezete is tükrözi: szétválik a strukturális szemléletű nyelvleírás és a kommunikáció-központúság az anyanyelvi kompetencia fejlesztésében, a szöveg alkotási-értelmezési gyakorlatokban (Juhász 2010: 172). A „kerettantervek és a tankönyvek anyagainak egy része még igen konzervatív: az öncélú grammatikatanítás szorításában van" (Juhász i. h.).

Kétségtelen, hogy a legtöbb rendszerszerű összefüggést a szűkebb értelemben vett nyelvtanban ismerhetjük fel, amelynek elemei és mintázatai grammatikalizációs folyamat[9] eredményei, valamilyen fokban sematikusak és bizonyos értelemben szabályosságot mutatnak (Tolcsvai Nagy 2005a). A felismert szabályosságok[10] azonban nem önkényesek.

[8] A „felhő-nyelv" „ott […] lebeg a fejünk fölött, mi pedig azért érthetjük meg egymást olyan jól, mert mindegyikünk kapcsolatban van vele […], ezt tanuljuk meg, ezt »sajátítjuk el«, és abból tudjuk meg, hogyan is kell beszélni" (Szilágyi 2011: 12). A (hagyományos) tudományos kategorizáción alapuló leírás által közvetített nyelv(tan)i ismeretek általában a nyelvi képességek fejlesztése szempontjából is megalapozásként, elsődleges tényezőként jelennek meg az anyanyelvtanítással foglalkozó munkákban („A nyelvhasználat fejlesztésének tantárgy-pedagógiai alapelve, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztése biztos anyanyelvi tudásra, a **magyar nyelvi és kommunikációs ismeretek** alkalmazására épüljön. A kommunikációs készség fejlesztéséhez szükséges fogalom- és szabályrendszer a következő témakörök tanítását feltételezi: […]" Antalné Szabó 2003: 415).

[9] A grammatikalizációra lásd Dér 2008-at.

[10] Sohasem hozzuk létre az összes szerkezetet, amelyet egy szabályosságot mutató mintázat lehetővé tesz, és még a paradigmatikus összefüggések sem érvényesülnek determinisztikusan (Bencze 1992: 35, 36); lásd a megjósolhatóság problematizálását és az emergencia jelentőségét a kognitív

A nyelvváltozási folyamatoknak, ezen belül a grammatikalizációnak általánosan megjelölhető forrásfogalmai, kognitív műveletek által motivált tendenciái vannak (vö. Dér 2008,[11] Tolcsvai Nagy 2013a: 195–208), nem függetlenek a beszélők mentális működésétől. A mintázatok séma-megvalósulás viszonyban léteznek: a nyelvi tevékenység mindig kreatív folyamat, amelyben egy új megnyilatkozás a korábbi, megszokott mintázatokkal viszonyban értelmeződik (Tolcsvai Nagy 2013a: 95). Nagyfokú egyezéskor az új szerkezet megerősíti ezeket a mintázatokat, de az új megnyilatkozás nem feltétlenül jósolható meg a már begyakorlott mintázatok alapján (Tolcsvai Nagy 2013a: 95). A szabályosság a nyelvben különböző erősségű lehet, de sosem valamiféle kényszerítő törvényszerűség, amelynek a beszélők engedelmeskednek. Például a középfokjel alkalmazásának tipikus példája a (6).

(6) A Saturn-díj sokaknak jóval *kedvesebb,* mint az Emmy. (Google)[12]

A (6) mondatban a relatív melléknévvel megjelölt értékelés *(kedves)* mentén a megnyilatkozó összehasonlít két „szereplőt" (két díjat: Saturn, Emmy). A konstrukcióban[13] grammatikai alanyként jelenik meg a tulajdonsággal nagyobb fokban rendelkező elsődleges figura (trajektor) *(Saturn-díj)*, hasonlító határozóként a tulajdonsággal kisebb fokban rendelkező másodlagos figura (landmark) (*mint az Emmy* 'az Emmynél'). Az egyenlőtlen hasonlítás műveletét a melléknéven a középfokjel jelöli *(kedves**ebb**)*. A (6)-beli konstrukció erős, szabályosságot mutató mintázat, amely azonban kiterjeszthető nem relatív melléknevekre (l. (7)), sőt főnevekre is (l. (8)), ha azok jelentésén keresztül (metonimizációval) elérhető valamilyen tulajdonság/jellemző.

(7) A P. Mobil számomra kategóriákkal *magyarabb*, mint a Kárpátia. (Google)[14]

(8) Az MSZP nem lehet *fideszebb* a Fidesznél. (Google)[15]

A (7) és (8) értelmezhető a (6)-ban megvalósuló mintázat alapján, de feldolgozása nagyobb mentális erőfeszítést kíván. A (8) motivációjaként feltehető olyan – már egység státuszú – kifejezéseknek az analógiás hatása is, mint például a *pápább a pápánál*. A Google keresője 200 feletti találatot ad ki[16] a *középsőbb* kifejezésre, amelyben a *középső* abszolút melléknév, hiszen egy adott elrendezésben a KÖZÉP helyzet értelmezése nem relatív, valami vagy középen van, vagy nem. A nyelvi tevékenység azonban azt mutatja, hogy a helyzetet mint viszonyt mindig feldolgozzuk az adott szituációban, és ennek során van értelme annak, hogy a szélső helyzetű dolgokhoz képest valami inkább középső akkor is, ha nem pontosan ugyanakkora „távolságra" van a szélektől, illetve ezen a közép tartományon belül közelebb

nyelvtan teoretikusainál (Tolcsvai Nagy 2013a: 54, 62).

[11] Főképp a 46, 50, 118–128 oldalakon foglalja össze a szerző a rendszerezhető változásokat.

[12] http://fringe.weboldala.net/news.php?readmore=250 (Letöltés: 2014. június 7.)

[13] Vö. Ladányi – Tolcsvai Nagy 2008: 42–45.

[14] http://sztarklikk.hu/zenesz/schuster-lorant/75428/ (Letöltés: 2014. augusztus 3.)

[15] http://www.168ora.hu/itthon/szocialista-kibeszeloshow-56398.html?print=1&full-version (Letöltés: 2014. augusztus 3.)

[16] A keresést 2014. augusztus 3-án végeztem.

van a középső helyzethez, mint az összehasonlított másik dolog. A nyelvi konstruálás erre a fogalmi konstruálásra reflektál a (9)-ben (lásd még a *hátsóbb* kifejezést is).

(9) A futáshoz képest a gyaloglásnál a lábfej hátsóbb és *középsőbb* része érintkezik először a talajjal. (Google)[17]

A nyelvi konstruálás kreatív folyamat, ezért az összetett nyelvi szerkezetek emergensek, azaz jelentésük nem vezethető le az elemek jelentéséből és a szabályosságok működéséből (vö. Ladányi – Tolcsvai Nagy 2008: 48–49, Tolcsvai Nagy 2013a: 95). A nyelvi jelenségek tárgyalása a tanórán akkor lehet sikeres, ha olyan szemléletmódban zajlik, amely a modell részéve teszi a beszélők konstruáló tevékenységét. Ez az alapja annak, hogy a diákok képessé váljanak saját nyelvi tevékenységükhöz is reflexíven viszonyulni és a nyelv tevékenység értelmezésében tudják kamatoztatni az iskolában szerzett tudást (l. Adamikné Jászó 2001: 19). A tudás felépítése ugyanis „aktív, belső és személyes" folyamat, amely az egyének közötti társas viszonyokban és adott kulturális közegben zajlik, ezek jellemzői meghatározzák a megismerést és a nyelvi tevékenységet, valamint a tanulást is (Nahalka 2002: 13, 46).

1.2. A diákok teljesítménye és attitűdje

A szabályalapú, a nyelvet a beszélőktől függetleníthető tárgyként tételező nyelvértelmezés, és az erre épülő nyelvtantanítás elidegeníti a nyelvet a beszélőtől, a diáktól. Részben[18] ennek az elidegenítésnek a következménye az a tény, hogy a diákok nem szeretik a nyelvtant, és nem is teljesítenek jól a nyelvtanórán.

Csapó Benő (2002b) reprezentatív mintán 1995-ben vizsgálta a 7. (547 fő) és a 11. osztályban (503 fő) a diákok osztályzatait. Az 1. táblázat (amely Csapó 2002b: 55 alapján készült) a fiúk osztályzatait mutatja be. A táblázat sorai föntről lefelé a legrosszabb jegyektől haladnak a jobbak felé.

1. táblázat
A fiúk osztályzatai (Csapó 2002b: 55 alapján)

tantárgy	**7. oszt**	**tantárgy**	**11. oszt.**
nyelvtan	3,01	matematika	3,27
matematika	3,07	nyelvtan	3,30
biológia	3,08	fizika	3,31
történelem	3,13	irodalom	3,43
fizika	3,17	kémia	3,51
kémia	3,18	idegen nyelv	3,58
idegen nyelv	3,32	történelem	3,59
irodalom	3,33	biológia	3,99

[17] http://nyulcipobolt.hu/files/xinha/ASICS.pdf (Letöltés: 2014. augusztus 3.)

[18] A jelen tanulmány nem vállalkozik arra, hogy minden lehetséges tényezőt figyelembe vegyen és megvizsgáljon, csak a nyelvelméleti háttérből és a nyelvi leírás módszertanából fakadó okokra összpontosít, és erre vonatkozóan dolgoz ki javaslatot (az elidegenítésre általában lásd Csapó 2002a: 18–21, az oktatáspolitikai szempontokra lásd többek között Báthory 2002, 2003: 11).

Az 1. táblázatból látható, hogy a fiúk a 7. osztályban nyelvtanból teljesítettek a leggyengébben, de 11. osztályban is ebből a tárgyból szerezték a második legrosszabb jegyet: a tanulmányi átlag csak 0,06%-kal jobb, mint a matematikáé.

A lányok jegyei jellemzően jobbak (lásd a 2., összesítő táblázatot): 7. osztályban az irodalomjegyet (átlaga 4,12) közvetlenül követi a nyelvtanjegyátlag, 11.-ben az irodalom- és a nyelvtanjegy is középre csúszik vissza a hierarchiában, de a lányok 11.-ben még így is jobban teljesítenek nyelvtanból, mint matematikából, fizikából és kémiából.

2. táblázat
Az osztályzatok összesítő táblázata (Csapó 2002b: 55 alapján)

	7. osztály			11. osztály		
	fiú	lány	összes	fiú	lány	összes
biológia	3,08	3,69	3,39	3,99	4,08	4,05
fizika	3,17	3,58	3,38	3,31	3,33	3,32
kémia	3,18	3,72	3,45	3,51	3,63	3,58
matematika	3,07	3,55	3,32	3,27	3,16	3,21
nyelvtan	**3,01**	**3,84**	**3,43**	**3,30**	**3,79**	**3,57**
irodalom	3,33	4,12	3,73	3,43	3,85	3,67
történelem	3,13	3,72	3,43	3,59	3,90	3,76
idegen nyelv	3,32	3,82	3,59	3,58	4,01	3,82

Az összesítés alapján 7. osztályban a nyelvtan a nyolc tárgy közül a teljesítés szintjében a 4–5. helyen áll (azonos az átlaga a történelemével), 11. osztályban azonban csak a 3. helyen. Az osztályzatok alapján a nyelvtantanárnál csak a matematikatanár szembesül stabilan gyengébb tanulói teljesítménnyel, évfolyamtól függően pedig a fizika és kémia tanárának lehet hasonló vagy nagyobb gondja az értékeléssel és az eredményességgel. Az is elgondolkoztató, hogy a nyelvtan tárgya az anyanyelvként beszélt magyar nyelv, ennek ellenére idegen nyelvből a diákok jellemzően jobban teljesítenek (csak a 7. osztályos lányoknak van 0,02-dal gyengébb osztályzatuk idegen nyelvből, mint nyelvtanból). Az osztályzatok természetesen nagymértékben függnek az értékelés technikájától, módszerétől és mechanizmusától is.

A tantárgyakra vonatkozó tanulói attitűd vizsgálatának az eredménye még sötétebb képet mutat (l. a 3. táblázatot).

3. táblázat
A tantárgyakkal kapcsolatos attitűd (Csapó 2002b: 57 alapján)

7. osztály		**11. osztály**	
tantárgy	**attitűd**	**tantárgy**	**attitűd**
biológia	3,77	idegen nyelv	3,70
történelem	3,67	biológia	3,64
irodalom	3,61	történelem	3,62
idegen nyelv	3,54	irodalom	3,41

matematika	3,37	matematika	3,14
kémia	3,32	nyelvtan	2,92
nyelvtan	3,25	kémia	2,79
fizika	3,24	fizika	2,64

A diákok ötfokú skálán értékelték a tárgyhoz fűződő viszonyukat: 1 nagyon nem szeretem, 3 közömbös, 5 nagyon szeretem. A táblázat „egyenletes közöny"-t jelez, a tanulók 59,5%-a „nem szeretem" vagy „közömbös" választásokat jelölt, csak kisebb hányad adott meg értékeket a pozitív tartományban (Csapó 2002b: 57). A nyelvtannál csak a fizikát és a kémiát szeretik kevésbé. A matematikával kapcsolatos statisztika azt jelzi, hogy a gyengébb teljesítmény nem feltétlenül jár együtt negatívabb viszonyulással.

Az iskolai kudarcok, az eredményességgel kapcsolatban a mérések és elemzések (nemzetközi és magyar, ún. Monitor vizsgálatok) eredményei nyugtalanítóak (vö. Nahalka 2002). Ennek hátterében Nahalka István (2002: 5–6) szerint többek között az alábbiakban felsorolt okok, tényezők állnak.

- A tanítás „még ma is elsősorban a pedagógus által vezérelt, a gyerek önállóságát csak minimálisan biztosító tevékenység"; Antalné Szabó Ágnes 2005-ben végzett empirikus kutatása is megerősíti, hogy „a hazai gyakorlatban […] lényegesen népszerűbbek a tanáribeszéd-központú tanítási módszerek és munkaformák, mint a tanulóibeszéd-központú tanulási-tanítási technikák" (Antalné Szabó 2006: 44, 2010: 8, 13).[19]
- A pedagógusok döntő többsége homogénnek kezeli a gyerekcsoportot, alig van kultúrája a pedagógiai differenciálásnak; az egyéni differenciálás arányát 291 tanórai jegyzőkönyv alapján Antalné Szabó 7%-ban, a csoportmunkát 5%-ban, a páros munkát mindössze 3%-ban adatolta (Antalné Szabó 2006: 41, 2010: 13).

[19] 50 videós óra alapján a tanári és a tanulói kommunikációs kezdeményezések aránya 94% : 6%, a megszólalások aránya 48% : 52% (tehát a tanárok nagyjából ugyanannyiszor szólaltak meg, mint az összes diák), a tanár és a diákok által kimondott szavak aránya 78% : 22% (Antalné Szabó 2006: 21–27; az interakciótípusokat összefüggésekben mutatja be Antalné Szabó 2010: 12). A kutatás alátámasztja, hogy a tanórai kommunikáció erősen hierarchikus, a tanár és a diák viszonyában aszimmetrikus: „A dialógusszervezők elsősorban a pedagógusok, nemcsak ők kezdeményezik a párbeszédet, hanem többnyire ők fogalmazzák meg a társalgást továbblendítő megnyilatkozásokat is […] A tanórai kommunikációnak ez az erősen szabályozott jellege tükrözi a tanár és a diákok között fennálló alá-fölérendeltségi viszonyt, és részben ez eredményezi a tanári és a tanulói kommunikáció aszimmetriáját" (Antalné Szabó 2006: 27). 518 pedagógus kérdőíves vizsgálata alapján, amelyben tanítóknak és tanároknak azt kellett megbecsülniük, hogy egyes tevékenységtípusok milyen arányban fordulnak elő az anyanyelvi órákon, az az összesített eredmény született, hogy 54%-ot tesz ki az anyanyelvi ismeretek aránya, 38%-ot a nyelvhasználat fejlesztése és 8%-ot az egyéb tevékenységek; ez az arány az 5–8. osztályban tanító magyartanárok adatközlése alapján 61% : 33% : 6% (Antalné Szabó 2006: 32). A kutatás egyértelműen jelzi az ismeretek dominanciáját. A nemzetközi vizsgálatok egyértelműen mutatják, hogy a magyar oktatási rendszer általában sem demokratikus, erős szelekció jellemzi (vö. Báthory 2002, 2003).

- A módszertani kultúra általában kb. 5-6 módszer alkalmazását jelenti, a kollektív elsajátítási technikák, a projektek stb. szinte alig terjedtek el; Antalné Szabó Ágnes empirikus kutatása ezt az állítást is igazolja.[20]
- „A magyar pedagógiai gyakorlatban az értékelés egy avített tanulás-lélektani ideológiára építve valójában az »idomítást« szolgálja. Annak eszköze, hogy a gyerekek a tudást – amíg egyáltalán meg kell tartaniuk (az érettségiig) – képesek legyenek tökéletesen reprodukálni" (Nahalka 2002: 6).

A fenti helyzetkép (bár változhatott az elmúlt 8-12 évben) indokolja a szemléletváltásnak az 1. pontban megfogalmazott kiterjesztését a nyelvtantanítás felfogásán és módszertanán túl a teljes tanítási folyamatra is. A jelen tanulmány azonban a nyelvtantanításra összpontosít. Az 1.1. pontban megfogalmazott elvárások a nyelvi modellre, a diákok gyakorlati tudásához való viszonyulásra, a nyelvi jelenségek funkcionalista megközelítésére vonatkozóan a tanári szerep átalakulásával is összekapcsolódnak. Ha a nyelvi viselkedés érdekel minket, ha a kifejezések, a nyelvi konstruálás motiváltságára kérdezünk rá, nem mindig nyilvánvaló a válasz, a tanár nem kész válaszokat adó, mindig magabiztos szakértő. Ezzel összevetve az embertől elválasztott nyelvi rendszerből magából, belülről kidolgozott magyarázat könnyebb, elegánsabb megoldásnak tűnhet. De azon érdemes elgondolkozni, hogy miért érdekelné a diákokat az önkényes nyelv nyelvtana, amelyhez nem sok közük van, ami nem róluk szól. Úgy vélem, érdekesebb a nyelv olyan jelenségként, amelynek megértésével magunknak, az emberi lény viselkedésének a megértéséhez jutunk közelebb. Ez a folyamat csak tevékenységekben valósulhat meg: a nyelvi interakció megfigyelésével, értelmezésével, a gyakorlati tudásból kiindulva a nyelvi tevékenységre vonatkozó reflexió[21] egyre magasabb szintjén (Tolcsvai Nagy 2005a, 2013a: 351–352).

Az eddigiek tanulságait összefoglalva: A nyelvtan akkor lesz érthető és érdekes, ha a diák viszonyba tudja hozni a tanórán történteket saját, a nyelvi tevékenységre vonatkozó tapasztalatával és az ebből sematizálódó (implicit) modellel. Ha felismeri, hogy a nyelvi tevékenység megértésével saját magáról, az emberről tud meg valami fontosat, tehát arról

[20] Antalné Szabó Ágnes 518 fős kérdőíves vizsgálata alapján az órákat a kérdés-felelet, a tanári előadás, a feladatmegoldás és a szemléltetés jellemzi; a ritkán vagy sohasem alkalmazott módszerek közé legnagyobb számban a tanulói kiselőadást és a kooperatív technikákat sorolták (Antalné Szabó 2006: 36). 291 tanóra óralátogatási jegyzőkönyvei megerősítik az önbevallást, a módszerek a gyakoriság szerint csökkenő sorrendben a következők: [a tanár által irányított] megbeszélés (29%), tanári előadás (17%), feladatmegoldás (12%), szemléltetés (6%), játék (6%), egyéb (6%), kooperatív (4%), vita (2%), tanulói kiselőadás (1%) (Antalné Szabó 2006: 36). A projektorientált tanulásra a vizsgálat azért nem kérdezett rá, mert a kutató úgy tapasztalta, hogy ez még a kooperatív technikáknál is kevésbé ismert tanulási forma (Antalné Szabó 2006: 38). A jegyzőkönyvek alapján a munkaformák gyakorisági sorrendje: frontális (57%), egyéb (20%), egyéni (7%), csoportos (5%), osztott osztály (pl. padsoronként végzett munka) (4%), kooperatív (4%), páros (3%) (Antalné Szabó 2006: 41).

[21] Adamikné Jászó a nyelvi tudatosság fejlesztésének célját átfogó elvnek tartja az anyanyelvi nevelésben, és szintén hivatkozik a tanulók implicit nyelvi-nyelvtani modelljének („még nem nyelvtanról van szó. Ez nem tudatosság a szó igazi értelmében, csak valamiféle meglátás […], de még nem grammatika") és az iskolai (a tudományos) nyelvtannak (a „grammatikának") a viszonyba hozására a sémaelmélet alkalmazásának keretében (Adamikné Jászó 2001: 19, 21).

tanul, hogyan viselkedünk nyelvileg, hogyan értjük meg a világot és benne magunkat, egymást. Ha nem a fogalmak és a tudományos kategorizáció a kiindulópont, hanem a természetes, gyakorlati tudás, és a tudományos kategorizáció ezzel viszonyban értelmeződik, ha a természetes és a tudományos megismerés viszonya reflektálttá válik, és ha a tudományos megközelítés olyan, hogy jó eszközévé válhat a diáknak ahhoz, hogy megértse, feldolgozza az általa tapasztalt nyelvi jelenségeket. Ehhez olyan koherens, tudományos háttérre van szükség, amely a nyelvet tevékenységként, az egyéb emberi tevékenységek kontextusában értelmezi (Tolcsvai Nagy 2005a, 2010: 11–2, 2013a: 351–352, Tátrai 2011: 36).

2. A nyelv(tan) megközelítése a kognitív nyelvészetben

Az alábbiakban rövid összefoglalás olvasható a funkcionális kognitív megközelítés nyelvértelmezéséről (2.1.). A 2.2. és alpontjai részletesebb kidolgozását adják azoknak az emberi tapasztalatoknak és jellemzőknek, amelyek alapvetően meghatározzák a nyelvi tevékenységet. Azt fogjuk megfigyelni, hogy az ember testben és társas létben szerzett tapasztalatai, kognitív funkciói (észlelés, emlékezés, kategorizáció stb.) a nyelvi viselkedésre, tehát a nyelvi kifejezésre is hatással vannak. A 3. pont a grammatika szerveződésében is értelmezi ezeknek a motivációs tényezőknek a hatását.

2.1. A funkcionális kognitív nyelvértelmezés néhány központi gondolata

Az alábbi áttekintés Tolcsvai Nagy Gábor Bevezetés a kognitív nyelvészetbe című munkája alapján készült (2013a: 50–60).[22]

a) A nyelvi tevékenységet a beszélő ember viselkedése felől, az ember értelmi működésével és társas viselkedésével összefüggésben lehet jól vizsgálni. A nyelvi viselkedés nem függetleníthető az emberi viselkedés egyéb megnyilvánulásaitól: attól, hogyan érzékelünk, emlékezünk, gondolkodunk, hogyan dolgozzuk fel tapasztalatainkat, és hogyan osztozunk meg ezeken embertársainkkal, hogyan adjuk át a kulturális tapasztalatot nemzedékről nemzedékre.

b) A nyelvi szerkezeteket mindig létre kell hoznunk az adott beszédhelyzetben, a kontextusnak alapvető szerepe van mind a létrehozásban, mind a megértésben/feldolgozásban. A nyelvi kifejezés jelentése tehát nincs eleve adva, és nem valamiféle szabály automatikus működése állítja elő.

c) A nyelvi kifejezés konvencionálódott és motivált. A nyelvi kifejezés konvencionálódik és hagyományozódik, rendszerszerű összefüggések működnek benne. A hagyományozódás és a rendszerszerűség azonban nem jelen motiválatlanságot és önkényességet.

d) A jelentés tapasztalati alapú és fogalmi természetű.

[22] L. még Ladányi – Tolcsvai Nagy 2008: 23–33, Tolcsvai Nagy 2010: 9–16.

e) A nyelvi kifejezés ikonikus. Minden összetett nyelvi kifejezés motivált az elemeire vonatkozó tudás alapján, a kifejezés szerkezete pedig általában motivált a tapasztalat szerkezete által, amelyről beszámol.

f) A nyelv alapvetően metaforikus természetű: az egyszerűbb kifejezések jelentése kiterjeszthető elvontabb viszonyokra. A metaforizáció hátterében az elme analóg működése áll: a dolgok, jelenségek közötti megfelelések felismerése. Ezt aknázzuk ki a nyelvi konstruálásban.

g) A nyelv alapvetően perspektivikus, ezért indexikus/metonimikus természetű is.

h) A nyelv viszonyok hálózata, ezért megfelelően modellálni is hálózatosan lehet (vö. Bybee 1985, 2010).

A fenti elvek érvényesítésére a jelentéstan tanításában javaslatokat fogalmaz meg Tolcsvai Nagy (2013a: 351–356). Ezeket a jelen tanulmány 2.2. pontja is felhasználja.

2.2. A motiváltság nyilvánvaló, általánosan elismert esetei és ezek kiterjesztése

2.2.1. Az önkén(y)telen nyelviség, avagy ami feltör belőlünk

Bizonyos belső érzetek közvetlenül hanggal fejeződhetnek ki. Ilyen például a külső vagy belső hatásra keletkező fájdalomérzet, vagy elsődlegesen nem testi jellegű, de érzetekkel összekapcsolódó lelki jelenségek, mint például a megrázkódtatás, a megkönnyebbülés vagy a kitörő öröm. A spontán hangkitörést, a nevetés sokféle hangját nem szoktuk nyelvinek tekinteni, mivel többségükben nem konvencionálódnak. Bizonyos közös élményeink azonban a hagyomány részeként más emberekkel, más helyzetekben is megismételhetővé válnak, nem kitörésszerűen, hanem az élmény felidézésével (konvencionálódottan).

A *hihi* hangsor remekül kifejezi a kuncogás hangadását (Balázs 1998: 35). Ezért aztán az a gerle, amelyik *hihihihi* hangot ad, a *kacagó gerle* nevet kapja tőlünk, és nem kell ornitológusnak lenni ahhoz, hogy tudjuk, nem mindig vidám, amikor ezt halljuk tőle. A névadást a hangadás emberi kiindulópontú feldolgozása motiválta.

Az éles, szúró fájdalom – okozza azt akár tövis, akár bántó szó – gyakran *sz* hanggal fejeződik ki, és nem is kilégzéssel, ahogy beszélni szoktunk, hanem gyors belégzéssel, magunkat szinte összehúzva, az ingertől reflexszerűen eltávolítva. Ezt jól mutatják azok a helyzetek, amelyekben felszisszenünk.

A Magyar Nemzeti Szövegtárban[23] a *felszisszent* szóalak példányainak csak körülbelül egyharmada vonatkozik fizikai fájdalomra adott reakcióra (l. például a (10) adatot).

[23] A magyarországi és vajdasági adattárban keresve 10 példányt találtam, ezekből mindössze háromban volt fizikai fájdalom a felszisszenés oka: egyszer égető (l. (10)), egyszer csípő bőr-, tapintásérzet, egyszer fájdalmas nyomásérzet.

(10) A férfi hirtelen a jód illatát érezte, csípte a bőrét, ahogy nem takarékosan kenegették, a szőrtöveket szinte égette, *felszisszent*, a műtős odamosolygott, olyan ne izéljen már! tekintettel. (MNSZ)

Gyakrabban használjuk ezt az igét akkor, ha nem fizikai inger vált ki – hasonlóan erős – jellemzően negatív érzelmet, és ez az érzelem késztet cselekvésre, az agresszióval szembeni ellenállásra, tiltakozásra. Az „érzékenység" ilyenkor nem fizikai, hanem elvontabb (pl. erkölcsi) értékeinket védelmező érzékenység. Ebben a helyzetben nem jellemző a *sz*-szerű hangadás, a szereplők általában mondanak is valamit. A *felszisszent* ige nem a hangadást, hanem a vele asszociálódó tapasztalat analógiáján keresztül az érzelemkifejezést és az érzelem erősségét érzékelteti (l. (11)).

(11) Az ötvenes évek végén [a művész] csatlakozott a bécsi akciósok csoportjához. A happeningek korszaka volt ez, a fiatalok látványos eszközökkel fordultak szembe a társadalom hazugságaival. A tragédiát akarta érzékeltetni, a valódi örömet nyers valóságában. A társadalom *felszisszent*. Megtörni nem tudták, de azt elérték, hogy elhagyja hazáját […] (MNSZ)

A *felszisszen* ige használatára más hangélmények és nyelvi kifejezések is hatással vannak, ugyanis nemcsak a fájdalomtól „sziszeghetünk", hanem fojtott düh esetén is (pl. „*gyűlölettől elfehéredett szájjal sziszegte*") (és ez összefügg a kígyóval kapcsolatos archetipikus és a kultúra részeként hagyományozódó tapasztalattal, illetve tudással); továbbá akkor is, ha magunkra akarjuk irányítani valakinek a figyelmét.

Azt látjuk tehát, hogy a világ megtapasztalásakor nyelvileg hasonlóan (analóg módon) bánunk a testi, fizikai érzetekkel és az ezeknél jóval bonyolultabb érzelmekkel, amelyek nem „csak" testiek. A hétköznapi tapasztalat számára ezek a jelenségek hasonlóak: ha hirtelen, erős, kellemetlen hatás ér minket, akkor elhúzódunk a másik irányba a fizikai térben, és elvontabb szinten értelmezve a hatást, „elhúzódunk", eltávolítjuk magunkat attól is, aki/ami ezt okozza. Még mielőtt teljesen áttérnénk a fizikai és a társas világ egymással megfelelésben történő (analóg) feldolgozására, vizsgáljuk meg az általánosan nyilvánvalónak tekintett motiváltság egy másik esetét is.

2.2.2. Amit meghallunk vagy kihallunk a világból

A dolgok „beszélnek" hozzánk, és mi – a magunk módján – megértjük őket. Rácz Endre ezt a jelenséget „belehallás"-nak nevezte (Rácz 1992). A leeső kicsi, kemény tárgy kemény felületre érkezve *kopp* hangot ad, amikor *koppan,* a nem kemény tárgy pedig *puffan;* a harang zengése *bim-bam*, és ez így hagyományozódik a magyar nyelvben generációról generációra. Nem kell újra és újra kihallanunk ezt a hangot az ütközésből vagy a harangszóból ahhoz, hogy beszélni tudjunk róla, és ha épp kicsit mást hallunk,[24] az sem korlátoz bennünket abban, hogy ezeket a kifejezéseket használjuk. A nyelvi kifejezés nem kötődik egyetlen helyzethez, összekapcsolódik benne jelentés és hangzás,[25] és ezt a jelentést mindig értelmezni tudjuk

[24] A kemény tárgy hangját csoportban megfigyeltetve általában nem hallják *kopp*-nak.

[25] A jelnyelvben is van formai oldala a kifejezésnek, csak az vizuális, és talán még könnyebben

abban a helyzetben, amelyben halljuk – ez a konvencionálódás lényege, ettől funkció-forma pár, szimbolikus viszony a nyelvi kifejezés.

A *hangulat* szóban is benne van a *hang*, pedig a hangulatot csak akkor halljuk, ha például egy Chopin-etűd ebben segít nekünk, mert különben ez szintén valami elvontabb dolog (mint a *felszisszen* példájában az érzethez képest az érzelem). Amikor a gyerekek az iskolában azt a feladatot kapják, hogy válogassák szét a hangutánzó és a hangulatfestő kifejezéseket, akkor összetartozó dolgok szétválasztására kényszerítik őket. Ha valaki elkámpicsorodik (!), könnyeivel küzdve, *hüppögve* mondja el, hogy mi fáj neki, akkor hangot utánozunk, mert amit hallunk, az olyasmi, mint a *hüpp, hüpp.* De ha *pityereg* (l. még *pityog, picsog*), akkor (ő vagy a könnycseppje) vajon ad-e ki olyan hangot, mint a *pitty, pi(n)ty* vagy a *pityer*, hasonlít-e a sírás közben kiadott remegő-rebegő hanghoz a *pötyög ~ pityeg* szócsalád *pityereg* tagja, vagy „csak" megfelel ez a hangzás a pityergés élményének[26] anélkül, hogy hangzást idézne fel? Nem lenne könnyű érvelni a kifejezés hangutánzó vagy hangulatfestő kategorizációja mellett, illetve ellen.

Ha egy eseményt a korábban nem létező **priv* hangsorral jelölök, és azt mondom, hogy *valaki *priveg*, akkor biztosak lehetünk abban, hogy az a valaki ezt sokszor csinálja, mintha elaprózná a **privelés*t, de legalábbis nem egy pillanatig, hanem hosszasabban. Ezt tudnánk akkor is, ha sosem tanultunk volna *-(V)g* igeképzőről, sosem elemeztük volna, és esetleg észre sem vennénk, hogy ez a képző benne van olyan szavakban, mint a *durrog, piheg* (vagy épp *pityeg*). Ha megkérdezném, hogy ezeket fel lehet-e bontani tőre és toldalékra, akkor valószínűleg azok nagy része is *nem*mel felelne, akinek van ismerete erről a képzőről (vö. Szilágyi 2010–2011, 2011: 22). Annak már nem tudunk a nyomára jutni, hogy miért érezték valamikor a beszélők úgy, hogy a *g* hang jobb erre a jelentésre, mint más hangok. Mivel azonban sok mintánk van arra, hogyan fejezzük ki az elaprózott, ismétlődő cselekvést, ezért a **priveg* már csak a meglévő minták miatt is motivált volna, és nem önkényes (vö. Langacker 1987: 11–12, Tolcsvai Nagy 2010: 73).

2.3. A testben levés alaptapasztalata: a test a világban, a világ a testben; a testiesülés (embodiment)

Önmagában az a tény, hogy testben – mégpedig olyan testben, amilyenben – létezünk (és ez a test a földi gravitációs térben van, továbbá képes a helyváltoztatásra) alapvetően meghatározza észlelésünket, téri tájékozódásunkat és nyelvi tevékenységünket is.

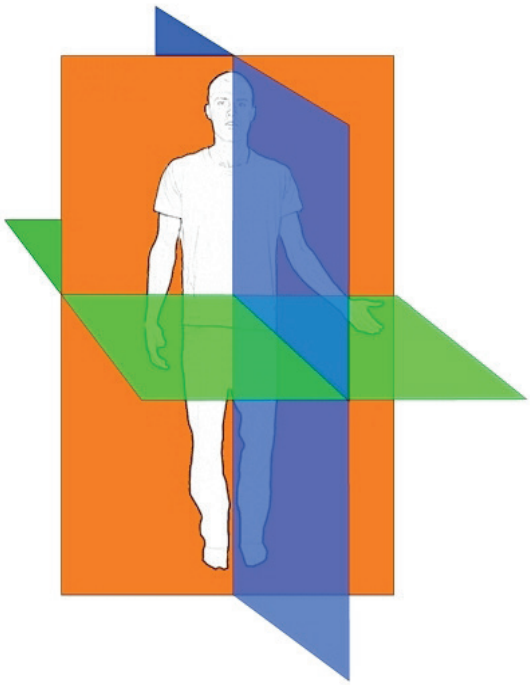
A világ és a testünk viszonya felosztja számunkra a teret, a tér szerkezetéről és a testünk[27] szerkezetéről pedig hasonlóan gondolkodunk (vö. „az ember teremtésében a világ teremtése ismétlődik meg"; „a föld *köldöke*"; l. Eliade 1987: 39, 15–60).

beláthatóan motivált, ikonikus.

[26] Vö. Szilágyi 2010–2011.

[27] Konkrét és elvont, tágabb és szűkebb világunkról, „lakóhelyünk"-ről is analóg módon gondolkodunk a „szakralizált térben", kisebb és nagyobb „kozmosz"-unkban (Eliade 1987).

1. ábra
Az anatómiai irányok[28]



Bár az 1. ábrán látható anatómiai ábra a világ minden részén ugyanúgy alkalmazható, az embereknek saját testükhöz és a térhez fűződő viszonya ennél sokkal bonyolultabb képet mutat. Eltérő, hogy a viszonyban a környezet vagy a test szolgál-e kiindulópontként. Ha a környezet, akkor a LENT a földhöz, a FENT az éghez kötődik; ha a test, akkor a LENT a test alsó régiójához (pl. az ülep alatti részhez, a lábhoz, a talphoz), a FENT a test felső részéhez (pl. a köldöktől, a válltól felfelé eső részhez, a fejhez, a fej fölötti részhez) (Heine 1995, vö. Kövecses–Benczes 2010: 99–101, Kothencz 2012), és ezt a nyelvi kifejezések is tükrözik.

A magyarban a *fent* a *fel* (~*fen*) 'felső rész' jelentésű kifejezésből keletkezett ragszilárdulással (l. *felett ~ fent*, lásd még erre a gyenge mintázatra *alatt ~ alant, kint, bent, lent*), nem mutat nyilvánvalóan belső orientációt (testi kiindulópontot), de a saját test alapvető, mindig „kéznél levő" tájékozódási pont.

A *fej* kifejezés megfelelői megvannak a finnugor nyelvekben (de feltehető, hogy szamojéd megfelelő is van), a 'testrész; fő' jelentés mellett a dolgok egyik végét, kezdetét jelölte (például az agancsnak az a részét, ahonnan kinő). Első magyar, helynévi adatában is (1002 k. / 1257, Szent István király pécsváradi és pécsi alapítólevele) 'folyóvíz forrása', azaz 'kezdőpont, kiindulási hely' jelentésű.

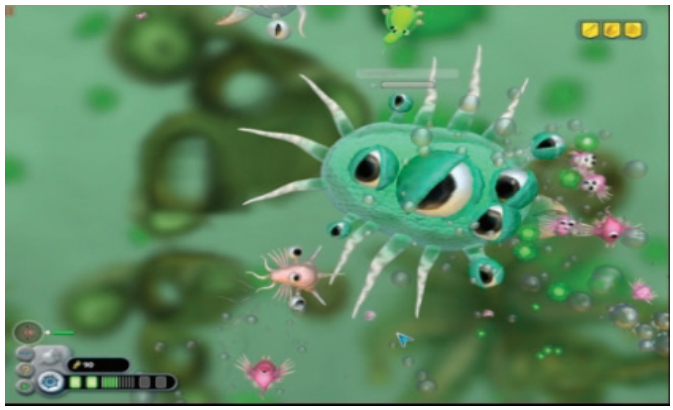
[28] Forrás http://anatomia.uw.hu/anat-011/anat-011.htm, letöltés: 2013. szeptember 7.

A BENNE LEVÉS nyelvi kifejezése a magyarban a belső rész, belső szervek (a hasban lévő *bél*rendszer) téri-testi tapasztalatára épül (vö. *belen* '[valaminek a] belső részében, benne', *belől* 'a belső részéből').[29]

A FENT és a LENT régió elhelyezése is a testi tapasztalatból indul ki. A FENT helyzethez le kell küzdeni a gravitációt, ez energiát igényel, a FENT tehát a nagyobb energiájú, aktív pólus; míg a LENT helyzet – amelybe a dolgok aktivitás nélkül, pusztán a gravitáció révén is kerülnek – a kisebb energiájú, passzív pólus (vö. *felgyorsul : lelassul; felépül : lebetegszik*). A téri és az energiával összefüggő tapasztalatra épül a viszonyokat jelölő kifejezések értékjelentése: a FENT képviseli a pozitív, a LENT a negatív pólust (vö. *felértékel : leértékel, lebecsül*) (Szilágyi 1996). Az elvontabb jelentések a 'téri viszony' jelentésen alapulnak, és az eltérő jelenségek között megfeleléseket találó (analóg) elmeműködéssel magyarázhatók.

Az általános emberi tapasztalat alapján az ELŐRE az az irány, ami felé haladunk, és azért haladunk ebbe az irányba, mivel fontos a mozgásunk irányát ellenőrzés alatt tartani, tehát a tekintetünk iránya az ELŐRE irány. Az 1. képen látható fantázialény[30] esetében nem volnának értelmezhetők a fenti (1. ábra) anatómiai irányok, ezért nem is tudnánk megmondani, hogy melyik irány az ELŐRE ennek a lénynek a kiindulópontjából. Saját testi tapasztalatunk alapján azonban feltehetőleg mindig azt az irányt neveznénk ELŐRE iránynak, amerre éppen a szörny mozog.

1. kép
Citoplazmalény



Ha egy giliszta feji részét kell azonosítanunk, és nem nyilvánvaló a számunkra a táplálkozás szempontjából bemenetként szolgáló nyílás helye (amely meghatározná, hogy az a feji rész), akkor szintén a haladási irány megfigyelésére támaszkodnánk.

[29] A jelentésváltozás kognitív nyelvészeti értelmezésére lásd Tolcsvai Nagy 2013a: 200–201 (hivatkozással a nyelvtörténeti szakirodalomra a 201. oldalon). A testi tapasztalattal, a leülés lefelé irányuló mozgásával függ össze az *ülepít, leülepedik, leülepszik* ige. Az utóbbiakból elvonással keletkezett az *ülep* főnév.

[30] A Spóra (Spore) digitális játék egyik figurája (http://lokalhoszt.hu/index.php?lokal=cikk&cikkid=132, letöltés: 2013. szeptember 7.

Az elme analóg működésének következtében a jövőről is tudunk úgy beszélni, mint *ami felé tartunk*, vagyis analóg módon dolgozzuk fel a teret és az időt (l. (12)): a jövő *előttünk van*, a múlt pedig *mögöttünk* (Kövecses 2005: 49).

(12) Még a nyár java *előttünk van*, de mi már az őszi programokat tervezzük. (Google)[31]

Az előrelátás képességének megnevezése és az *előreláthatólag* kifejezés is (l. (13)–(14)) erre az analóg viszonyra, valamint a látási (vizuális forrású) tapasztalat és a feldolgozásával összefüggő értelmezési folyamatok, a megértés kapcsolatára épül.

(13) „Egy belső modell lehetővé teszi egy rendszer számára, hogy *előrelássa* a jelen cselekvések jövőbeni következményeit, anélkül, hogy ténylegesen elkövetné azokat a cselekvéseket." (Holland 1992: 25, id. Dennett 1998: 406.)

(14) A londoni index *előreláthatólag* egy százalék körüli, míg a párizsi és a frankfurti tőzsdemutató közel két százalékos csökkenéssel fejezi be a napot. (MNSZ)

Az emberi testnek (az 1. ábrán a narancssárga síkkal felosztott) a szemet is tartalmazó hasi/elülső része a nagyobb kontrollal (l. látás), nagyobb energiával és aktivitással (l. haladás, tárgymozgatás) függ össze, a nagyobb energia és a nagyobb aktivitás pedig pozitív polaritással kapcsolódik össze (Szilágyi 1996). A háti rész a kisebb kontrollal, ezért kisebb energiával és aktivitással, a negatív pólussal asszociálódik. Az ELŐRE irány a nyelvileg feldolgozott világban pozitív értékjelentésű, míg a HÁTRA negatív (vö. *előremutató [kezdeményezés]; hátramozdít, hátráltat*),[32] vagyis az értékjelentést a téri tapasztalaton keresztül, motiváltan hoztuk létre (Szilágyi 1996).

Az energiaviszonyok feldolgozásának kitüntetett jelentősége van az emberi tájékozódásban és a nyelvi konstruálásban is.[33] A biliárdgolyó modell (Langacker 2008: 103kk., 2009: 148) abból a tapasztalatból sematizálódott, hogy a világban elkülöníthető létezőket, dolgokat ismerünk fel, és ezek mozgását a közöttük lévő energia áramlásával, továbbterjedésével, röviden: az energiahatással hozzuk összefüggésbe. Hasonló alaptapasztalatra épül világbeli cselekvéseink[34] ELŐZMÉNY – (FIZIKAI VAGY PSZICHIKAI) KÖZVETÍTŐ ERŐ – KÖVETKEZMÉNY szerkezetű feldolgozása és szimulálása is (l. Tomasello 2002: 31–32). Ezek az összetett fogalmi szerkezetek (komplex sémák) mintaként szolgálnak az újabb tapasztalatok feldolgozása számára. Két az energetikai interakció alapján különböző

[31] https://www.facebook.com/ringato/posts/693491800664498?stream_ref=5 (Letöltés: 2014. június 7.)

[32] A Fradi szurkolói negatív értékelő attitűdjüket jelzik azzal, hogy a Haladás csapatát *Tolatás*nak nevezik.

[33] Lásd erre vonatkozóan Langacker biliárdgolyó modelljét, valamint Talmy erődinamikai modelljét (Talmy 2000: 440kk., Langacker 2008: 103, 304, 2009: 148, 151kk.). A magyar nyelvű szakirodalomban lásd Tolcsvai Nagy 2003, 2010: 62, Kövecses–Benczes 2010: 195–196, 224.

[34] A cselekvéslánc és a FORRÁS – ÖSVÉNY – CÉL séma viszonyára lásd Tolcsvai Nagy 2012: 109; a biliárdgolyó modellre a percepció, a konceptualizáció és a nyelvi reprezentáció viszonyában lásd Bańczerowski 2000: 324.

szereplő időbeli viszonyát tipikusan a CSELEKVŐ, AKIBŐL AZ ENERGIAÁRAMLÁS KIINDUL – FOLYAMAT, A KÉT SZEREPLŐ IDŐBELI VISZONYA – AKIRE A CSELEKVŐ ENERGIA IRÁNYUL/HAT fogalmi szerkezet jelöli,[35] az ennek megfelelő nyelvi konstrukció a magyarban alany – ige/állítmány – tárgy (pl. *A férjem leszedte a szilvát; A szomszéd kislány hajkurássza a macskámat*). Ennek a konstrukciónak, a benne lévő szintaktikai (függőségi) viszonyoknak tehát jelentésük van, alapvető tapasztalatok nyelvi leképezéseinek tekinthetők (Tolcsvai Nagy 2012, 2013a: 278–283, Imrényi 2013: 46–49). Mint látjuk, a magyarban tipikusan az esemény nagyobb aktivitású, elsődleges szereplője az alany, és ez a viszony a jelöletlen; a ráhatott szereplő az esemény másodlagos figurája pedig tipikusan jelölt *(szilvá**t**, macskám**at**)* (lásd még a 3. pontot is).

Értékes tapasztalat származhat abból is, ha a diákokat arra kérjük, hogy határozzák meg a maguk számára, hol van a középpontjuk. Az egészséges emberek ezt a pontot vagy régiót testük középvonalán helyezik el. Kulturális (pl. a lelket a testben elhelyező magyarázat; vö. „szilárd pont", l. Eliade 1987: 16, 30) és egyéni (az éppen fennálló állapot által is meghatározott) különbségek mutatkoznak azonban abban, hogy az emberek a középvonal mentén milyen magasságban jelölik ki a középpontjukat.

A KÖZEL és a TÁVOL, mint a dolgok térbeli viszonya is alapvető tapasztalat. Nem dologszerű, hanem minden helyzetben létrehozzuk, és ennek során figyelembe vesszük, hogy micsodák, milyenek a dolgok, amelyek viszonyba kerülnek. Például a (15) és a (16) esetében hatalmas a különbség a jelentben szereplő dolgok abszolút távolságában. Bizonyos dolgok közelsége biztonságot ad nekünk, mások közelsége inkább fenyegető, sőt ugyanazt a dolgot (pl. a tűztől való távolságot) is eltérően ítélhetjük meg szituációtól függően; a mozgó dolgok közeledhetnek és távolodhatnak hozzánk képest, a stabil(nak tűnő) dolgok esetében a mi mozgásunk (vagy egy másik dolog mozgásának) függvénye a közelség/távolság.

(15) A *Mars* aug. 27-én állítólag olyan *közel* lesz a Földhöz, hogy olyan nagynak látszik mint a telehold. (Google)[36]

(16) Ez [a tangó] a szerelem tánca! Hogy gondoltátok ezt? *Álljatok közelebb* egymáshoz! (Google)[37]

A KÖZEL és a TÁVOL téri tapasztalatának kiértékelése relatív, de alapvetően saját testtudatosságunkra épül, abból indul ki. A beszélőhöz közelebbi dolog lehet a távolabbi a partner számára – a csak egymáshoz képest meghatározható helyzetük alapján. A KÖZEL és a TÁVOL tapasztalata kiindulópontja lehet elvontabb viszonyok feldolgozásának: időviszonynak (17), emberi viszonyoknak (l. (18)) vagy még absztraktabb viszonyoknak (pl. valamilyen érték megközelítését, majdnem elérését jelölve, l. a (19) mondatot)

(17) Az év legrövidebb éjszakája *közeleg.* (Google)[38]

[35] A szereplők Talmynál AGONISTA ® ANTAGONISTA (Talmy 2000, Tolcsvai Nagy 2013a: 276–278).

[36] http://www.hetihirek.hu/archiv/?q=node/2607 (Letöltés: 2014. június 7.)

[37] http://fanfic.hu/merengo/viewstory.php?sid=51302 (Letöltés: 2014. június 7.)

[38] http://www.hetihirek.hu/archiv/?q=node/2607 (Letöltés: 2013. szeptember 7.)

(18) Mit vegyek karácsonyra egy olyan barátomnak, aki nagyon *közel áll hozzám*, és gitározik? (Google)[39]

(19) Fémtolvajok miatt *közel egy órát* késnek a […] vonatok. (Google)[40]

A dolgok érintkezésben, fizikai közelségben való észlelése/megtapasztalása hatással van a róluk szóló nyelvi beszámolóra is. Nem mondjuk azt, hogy *a testemen / a fejemen két szem van*, mivel a szem közvetlenebbül tartozik az archoz. Az 1. képen látható lény esetében nyilván más volna a helyzet, ha tudna beszélni, feltehetőleg azt mondaná magáról, hogy a *testemen (sőt az ostoraimon is) szemek vannak*. Az ember számára azonban az arc a közvetlenebb összetartozás miatt jobb kiindulópont (referenciapont) a szem elhelyezéséhez, mint a fej vagy a felsőtest.

Ezzel analóg módon, ha Budapesten megkérdezik, hogy hol van A Magyar Nyelv Múzeuma, akkor teljesen jó válasz az, hogy *Széphalmon*. Ha azonban Sátoraljaújhely-Széphalmon, a Kazinczy utcában kérdezik ezt, és a beszélőtárs ugyanezt feleli, akkor igazat mondott, de nem volt készséges, nem volt együttműködő.[41] A kérdezőt ekkor csak az segíti ki, ha a pontos útbaigazítást kap.

A fentiekben azt figyeltük meg, hogy a világ fogalmi feldolgozását és ezen keresztül a nyelvi kifejezést is alapvetően meghatározzák a megismerő emberi lény testi tapasztalatai. Az *embodiment* 'testiesülés' a testben létezésnek a kogníció szempontjából alapvető szerepét hivatott terminusként kifejezni.[42]

A nyelvi viselkedés társas viselkedés, abban, hogy milyen kiindulópontot (referenciapontot) választunk részben annak van szerepe, ahogyan az adott dolgot észleljük, feldolgozzuk, részben pedig annak, hogy a beszélőtárs tudásáról mit feltételezünk.

2.4. A társas lét alaptapasztalata

A téri tapasztalat a saját test megtapasztalása és a környezet viszonyában születik. Az előbbi példával elérkeztünk ahhoz a megfigyeléshez, hogy csak a beszélőtárs helyzetébe *belehelyezkedve* érthetjük meg egymást. A beszélőtárs helyzetéből is feldolgozzuk a megfigyelt viszonyokat (l. közös figyelmi jelenet, Tátrai 2011: 38–41, további szakirodalmi hivatkozásokkal). Aki Sátoraljaújhely-Széphalmon a Kazinczy utcában van, arról feltételezzük, hogy ennek tudatában is van, különben nem azt kérdezné, hogy hol van a múzeum, hanem azt, hogy *Hol vagyok? / Mi ez a település?* stb. Ha a beszélőtárs azt válaszolja, hogy *Ott* [mutatja az irányt], *már látható is az épület*, akkor a helyszín az ő kiindulópontjából távolabb van az *itt*-tel jelölhető helyeknél. Az *Itt, mindjárt, kicsit tovább* szintén csak az ő helyzetének a megértése alapján „fejthető meg" (a *mindjárt* pedig ismét

[39] http://www.gyakorikerdesek.hu/szorakozas__zene__1389791-mit-vegyek-karacsonyra-egy-olyan-baratomnak-aki-nagyon-kozel-all-hozzam-es-git (Letöltés: 2013. szeptember 7.)

[40] http://www.marosvasarhelyiradio.ro/hirek/femtolvajok_miatt_kozel_egy_orat_kesnek_a_vonatok.html (Letöltés: 2013. szeptember 7.)

[41] A fejtegetés Szilágyi N. Sándor hasonló helyzetet szemléltető példájára és magyarázatára épül.

[42] A terminus magyar fordításaként Kövecses–Benczes (2010) a *testesültség,* Tolcsvai Nagy (2013a: 80–83) a *testben létezés* kifejezést alkalmazza. A jelen tanulmány a *testiesültség* és a *testben létezés* kifejezéseket részesíti előnyben.

példázza tér és idő összefüggését a nyelvi konstruálásban is). Érdemes felfigyelni arra, hogy az *itt : ott*, a KÖZEL : TÁVOL deiktikus nyelvi kifejezése és a magánhangzók képzésében a nyelv helyzetének érzékelése (elöl képzett *i* : hátul képzett *o*) szintén megfelel egymásnak, a nyelvi kifejezés tehát motivált.

Visszatérve az (5) példához, kiegészítve a kérdéssel is (l. (20)), egy egyszerű társalgásában is megfigyelhető a közös tudás alakítását célzó nyelvi konstruálás.

(20)

A: Jössz a büfébe?
B: Kösz, de még dolgozom.

A tegezésben *(jössz)* megnyilvánul a beszélőtársak informális viszonya. A nyelvi konstruálásban a tegezés 2. személye a társas viszonyok KÖZELSÉG-ére, a magázás 3. személye a társas viszonyokbeli TÁVOLSÁG-ra reflektál (Tátrai 2011: 49–50, 134–135). A *Kösz,* rövid forma a beszélőtárs megnyilatkozásában megerősíti, hogy egyenrangú és bizalmas viszony van A és B között. A *jössz* emellett az A beszélő perspektíváját tükrözi, 'közeledés'-t jelöl, eltérően a *mész* szintén haladást, de távolodást jelölő igétől, lásd a (21) párbeszédet.

(21)

A: Mész a büfébe?
B: Nem, még dolgozom.

A (20)-ban az ige az A beszélőhöz való közeledésre (és ha egy, a büfétől távolabbi térben vannak, tehát A nem telefonon hívja fel B-t a büféből, akkor) ezt követően együtt haladásra invitál, tehát hívásnak minősül. A (21) változatban az A beszélő a közös tértől való távolodás szándékára kérdez rá, és ezen keresztül feltehetőleg szívesség kérését készíti elő, de informálódó kérdésként adható rá egyszerű *igen/nem* felelet.

A B a (20)-ban elhárítja A kezdeményezését, a (21)-ben nemleges választ ad, és ezt meg is indokolja. A (20)-ban a *Kösz* jelzi, hogy B meghívásként értelmezte a kérdést (közvetett beszédaktusként), a *de még dolgozom* indoklását adja a meghívás implicit (társalgási implikatúraként hozzáférhetővé tett) visszautasításának. Az indoklás egy munkahelyen elég nyomós érvet képvisel ahhoz, hogy a kezdeményező megértéssel fogadja. Hogy mire is vonatkozott a meghívás, az A és B büfézési szokásaiból következik, nincs eleve adva. Bár alapértelmezés szerint, azaz a BÜFÉ sematizálódott sémája, tudáskerete alapján az a kézenfekvő, hogy táplálkozásra gondoljunk, mivel ez a hely arra szolgál, hogy enni- és innivalót lehessen vásárolni és többnyire fogyasztani is. A munkahelyeken azonban a büfé gyakran a társas élet színtere is. Ha A és B a büfében beszélgetni szoktak (étel vagy ital mellett), akkor B-nek az az indoka, hogy *Kösz, hoztam szendvicset*, akár sértő is lehet, mert ennek a társas aktivitásnak a figyelmen kívül hagyását jelezné.

A fenti párbeszédekben azt figyeltük meg, hogy a beszélő aktuális helye/helyzete és a beszéd ideje alapvető kiindulópont, referenciapont, amely a beszélőnek mindig „kéznél van". A „közös" tér, a „közös" tudás (amit nem kell elmondanunk) nem dologszerűen, készen áll a beszélgető emberek számára, hanem folyton alakul egymás megértésének folyamatában (Tolcsvai Nagy 2010: 9–10, Tátrai 2011: 29–31). Ami a velem szemben állónak *bal*, az nekem *jobb;* ami egyikünk számára ismert, az lehet a másik számára új információ.

Nemcsak beszédünk tárgyára figyelünk, hanem egymásra is, tudásunkat, viselkedésünket összehangoljuk (Tolcsvai Nagy i. h., Tátrai i. h.).

A fenti párbeszédekben is szerepelt a *de* kötőszó, amely grammatikalizálódott jelölője annak, hogy az előtte álló közlésrészből fakadó várakozások nem érvényesíthetők maradéktalanul a *de* kötőszót követő közlésrészre. Ennek a viszonynak a feldolgozása mindig következtetési műveleteket igényel. A következtetés lehet egyszerű, ez a jellemző a begyakorlott viszonyokban (pl. *meleg van, de nem nyitom ki az ablakot*), de lehet igen bonyolult is (l. (22)).

(22) A hétvégén elszáguld a Föld a mellett a Szörny becenevű kisbolygó, *de* csak alig több mint egy hónapja fedezték fel.[43]

A *de* értelmezői utasításként működik arra vonatkozóan, hogy a két esemény összeegyeztetése valamilyen szempontból nehézségekbe ütközik, de erre a szempontra az olvasónak kell rájönnie. A szalagcím íróját leginkább az esemény veszélyessége foglalkoztatja, ennek a viszonynak az ismeretében lehet arra következtetni, hogy az első tagmondatnak 'a Föld biztonságban van a kisbolygótól' megnyilatkozói értelmezése van kontrasztban a második tagmondatnak azzal a fenyegető implikációjával, hogy ellenkező esetben csak egy hónap állt volna rendelkezésre a cselekvésre, a veszély esetleges elhárítására.

A nyelvi kifejezésekre jellemző kifejtetlenség azzal függ össze, hogy a nyelvi tevékenység mindig valamilyen kontextusban, a diskurzus résztvevőinek (mentálisan feldolgozott) fizikai, társas világában zajlik, és általában is feltételezi a beszélőtársak mentális világát. „Egyfelől a diskurzus során minket körülvevő fizikai és szociális világ az elménkben reprezentálódik, másfelől a diskurzusokban az elménk működéséről csak a fizikai és társas környezet figyelembevételével, ahhoz való viszonyában beszélhetünk" (Tátrai 2011: 59).

2.5. Az elme analóg működése és a metaforizáció

A tér-idő viszonyok és az elvontabb viszonyok között az elménk begyakorlottan teremt kapcsolatot. Amikor tér-idő viszonyokon keresztül (pl. FENT – LENT, ELÖL – HÁTUL, KÖZEL – TÁVOL) elvontabb viszonyokat teszünk hozzáférhetővé, például NAGYOBB – KISEBB AKTIVITÁST (vö. *felgyorsul : lelassul; felépül : lebetegszik*), emberek közötti társas viszonyt (vö. *felnéz valakire : lenéz valakit;* tegezés : magázás), JÓ – ROSSZ értékelést (vö. *felértékel : leértékel, lebecsül; előmozdít : hátráltat*), akkor a téri kifejezéseket kiterjesztett értelemben, metaforikusan alkalmazzuk. A KÖZEL és a TÁVOL az egész grammatikai rendszer szempontjából is alapvető viszonyok (l. 3. pont). A metaforizáció alapvető jelenléte a nyelvi viselkedésben az elme analóg működésével magyarázható.

[43] http://index.hu/tudomany/2014/06/06/elszaguld_a_fold_mellett_a_szorny/ (Letöltés: 2014. június 7.)

Az analóg működés jól szemléltethető összevetve a digitálissal, ha a diákok hőmérők vagy órák példáján figyelik meg a kétféle működést/feldolgozást.

2. kép
Analóg és digitális hőmérő[44]



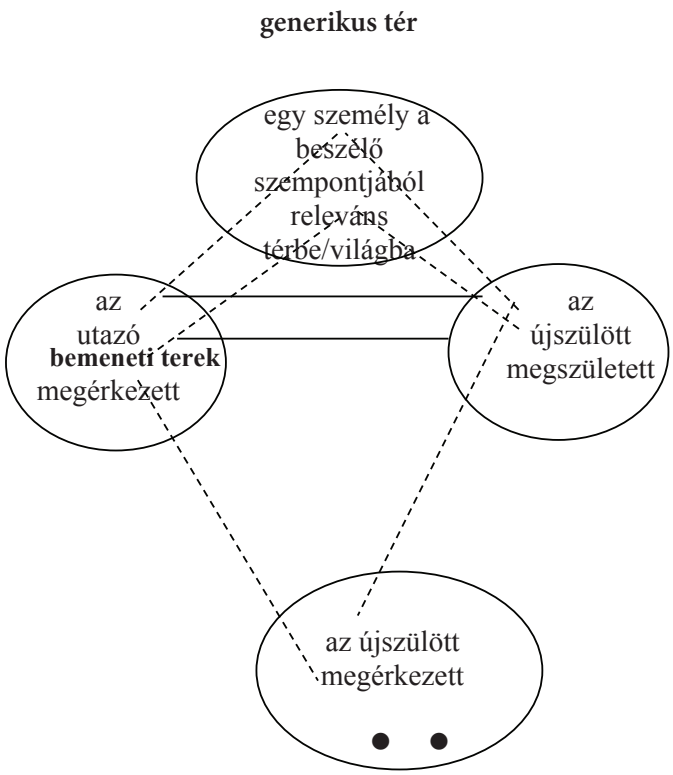
Az analóg hőmérő jelzőcsíkjának a magassága és a szoba levegőjének a hőmérséklete között megfelelések vannak: minél nagyobb a hőmérséklet, annál hosszabb a jelzőcsík, a felső vége annál magasabban van. A digitális hőmérő kijelzőjén számok találhatók, a jelzés szerkezete és a hőmérséklet növekedése, csökkenése között tehát nincs megfelelés.

A metaforizáció lényege is az, hogy analóg viszonyt ismerünk fel fogalmi tartományok között. A 2. ábra Fauconnier és Turner modellje (1998) alapján[45] mutatja be *az újszülött megérkezett* metaforikus kifejezés létrehozásában szerepet játszó mentális tereket. A mentális tér olyan „konceptuális csomag" (Fauconnier–Turner 1998: 137), amely az adott megértési folyamatban jön létre. A metaforizáció a bemeneti terek ('az utazó megérkezett' és 'a gyerek/újszülött megszületett') közötti megfelelésekkel (folyamatos vonal jelzi) és e terek integrációjával jön létre. Az ábrán a generikus tér tartalmazza a bemeneti tartományok közös elemeit, az integrált tér (blend) pedig a metaforikus kifejezés fogalmi szerkezetét.

[44] A képek forrása http://www.argep.hu/trend/TFAM/TFA-MINI-DIGITaLIS-HoeMeRoe-30-2017-02-SB.html, http://webaruhaz.abako.hu/spd/kw_0145/KW-0145-Atlatszo-szobai-homero (Letöltés: 2014. június 7.)

[45] Lásd magyarul például Kövecses 2005: 227–236, Kövecses–Benczes 2010: 173–192, Tolcsvai Nagy 2010: 96–103, 2013a: 216, 228–232.

2. ábra
Az újszülött megérkezett kifejezés metaforizációjának egy lehetséges modellje



A SZÜLETÉS, egy BENT helyről való *kijutás* (illetve egy nem látható helyről – az anyán kívül más személyeket is tartalmazó – társas környezetbe, az általuk is megtapasztalható *világba jutás*) analóg az utazással, ezt jelzi a *szülőcsatorna* elnevezés is. A SZÜLETÉS és a MEGÉRKEZÉS analóg abban, hogy

- egy távolabbi helyről a szereplő egy az eseményre várakozó(k) szempontjából közelebbi helyre jut, a térben helyváltoztatást végez
- a megtett út végpontja, az odajutás van a figyelem előterében (nem a kiindulópont vagy az úton levés)
- az eseménynek van időtartama, és az eseménynek általában van várt ideje/időpontja
- a fogalmi szerkezet része a MÓD és az ESZKÖZ.

Az integrált tér részét képezi, hogy az esemény elsődleges szereplője a gyermek/újszülött, aki *világra jön*. Ebben a folyamatban releváns kérdés, hogy *természetes úton* történt-e a születés, és az is, hogyan zajlott le. Míg a MEGÉRKEZÉS tartományban az eszköz közlekedési eszköz, illetve a saját test mozgatása (vö. *gyalog*), az integrált térben csak a SZÜLETÉS-kor alkalmazható segédeszközről vagy beavatkozásról lehet szó (pl. *császárral/császármetszéssel*).

A metaforikus kifejezés létrejöttében olyan tényezők is szerepet játszhattak, mint például az *újszülött megszületett* kifejezés tautológiájának a kiküszöbölése.

A fenti elemzésben elkerülhetetlen volt más metaforikus kifejezések alkalmazása is (*természetes úton, kijut, világra jön*, *szülőcsatorna*), amelyek mind azt mutatják, hogy a fenti művelettel nem egyes kifejezéseket állítunk elő, hanem a jelenségekről megfelelésekben gondolkozva fogalmilag és nyelvileg hasonló módon konstruáljuk meg azokat.

A diákok számára értékes tapasztalattal jár (a metaforizáció alapos tanulmányozása után) egy olyan feladat, amelyben két mondat hosszúságú elbeszélés- vagy leírásrészletet kell írniuk úgy, hogy nem használnak metaforákat. Ez ugyanis igen nehéz (de nem lehetetlen) feladat, a nehézség leküzdésén át pedig megtapasztalhatóvá válik, hogy milyen természetes, az egész nyelvi tevékenységet átható jelenség a metaforizáció. Az alkotott szövegrészletet érdemes megvizsgálni tematikusan, jelentéstani-grammatikai szempontból (közvetlen, egyszerű tapasztalat, megfigyelés esetében lehetséges a feladatmegoldás).

Természetesen nem minden metaforizációval létrejött kifejezést dolgozunk fel metaforikusan (Tolcsvai Nagy 2013a: 227). A tanórán épp azért szoktuk költői művekben felismertetni és bemutatni a metaforát, mert az ezekből származó példák a kreativitás nagy fokát képviselik, ezért feldolgozásukkor nagyobb mentális erőfeszítést kívánnak meg az olvasótól, mint a begyakorlottan értelmezhető kifejezések.[46]

Például a már korábban említett *-ban/-ben* helyviszonyrag a BENNE LEVÉS képi sémán keresztül sok más, elvontabb viszony kifejezésére is szolgál, a rag mai jelentéshálózata is a világ megértésének analóg jellegével magyarázható (Tolcsvai Nagy 2013b: 500–505). A feldolgozása azonban elég nagy fokban rutinizált. Kothencz Gabriella az IDŐ (23), az EMBERI KAPCSOLATOK (24), a testi/fizikai (25) és érzelmi, hangulati ÁLLAPOTOK (26) kifejezésében találta gyakorinak a BENNE LEVÉS képi séma alkalmazását (Kothencz 2012: 43–44).

(23) október*ben* találkozunk
(24) jó párkapcsolat*ban*/házasság*ban* élnek
(25) nyöszörög fájdalmá*ban*; (valamije) gyulladás*ban* van
(26) bízik/csalódik a főnök*ében*

A (23)–(26) példákban a rag metaforizáltsága egyáltalán nem feltűnő, és mivel a begyakorlottság miatt a feldolgozásához nem szükséges a metaforizáció műveletének megértése, a diákok feltehetőleg nem is azonosítanák ezeket az előfordulásokat metaforikus kifejezésként. Ha azonban a figyelmünket a jelentésváltozás folyamatára helyezzük,[47] feltárható a metaforizáció művelete.

[46] Ugyanakkor ez a metódus (ha nem társul a köznyelvi metaforák szisztematikus feltárásával) hozzájárulhat annak a téves elgondolásnak a kialakulásához, hogy a metafora elsősorban az irodalmi művek, főképp a költemények jellemzője.

[47] A funkcionális megközelítés nem határolja el mereven a szinkróniát és a diakróniát: „A nyelvben érvényesülő dinamizmus, valamint a rendszer és a használat egysége a nyelv történetiségének értelmezésére is hatással van: 17) Nincs éles elkülönülés jelen idejű (szinkrón) variabilitás és a történeti (diakrón) változások között, hiszen a gyakorlatban a használat része a rendszernek" (Tolcsvai Nagy 2013a: 57).

A köznyelvi metaforikus kifejezések vizsgálata változatos tanulói tevékenységekben képzelhető el (pl. neologizmusok gyűjtése eltérő nyelvhasználati színtereken; egy bizonyos fogalmi tartományt képviselő kifejezéscsoportba tartozó, például ÉRZÉKELÉST, MOZGÁST kifejező szavak poliszém szerkezetének, a jelentésváltozás folyamatának a feltárása adatok alapján).[48] Ezek nagy haszna az, hogy rajtuk keresztül hozzá lehet férni ahhoz a művelethez, ahogy az elménk kapcsolatot teremt a világ dolgai, jelenségei között. A (27)–(30) példái azt mutatják, hogy analóg módon dolgozzuk fel a fizikai tárgyak megfogását, mozgatását és az elvont, mentális tartalmakkal végzett műveleteket (vö. Tolcsvai Nagy 2013a: 206–208, 222–223).

(27) *Fogod* (agyilag)*?*
(28) jól *megragadta* a lényeget
(29) most *rátapintottál* a lényegre
(30) Mit *vettél ki* a szavaiból?

Nyilvánvaló, hogy a jelentéskiterjesztés alapja a konkrét tapasztalat, ezt vonatkoztatjuk az absztrakt műveletekre (és azokat akár továbbiakra is).

2.6. A kategorizáció természete

Kategorizációs működésünk megfigyeléséhez jó gyakorlat egy sokak számára ismeretlen tárgy azonosítása. A 3. kép remélhetőleg ilyet ábrázol.

3. kép
Kép kategorizációs gyakorlathoz[49]



Ez a tárgy 9 cm hosszú, 5 cm széles, a felső részek műanyagból, az alsó rész finomacélból készült. Aki nem ismeri ezt a tárgyat, az a felismert, más tárgyakhoz hasonló tulajdonságok

[48] Mindez elvégezhető egyéni, pár- és csoportmunkában is, célszerű kooperatív technikák alkalmazásával megvalósítani a célokat.
[49] http://www.netedeny.hu/CHEF'N-praktikus-konyhai-eszkozok-kategoria-230/Epercsumazo-Chef'n-77323.aspx (Letöltés: 2014. augusztus 6.)

alapján fogja kategorizálni. Például az alsó éles-hegyes fémrészeket a fogóhoz hasonlítja, és feltételezheti más eszközök működésének ismerete alapján, hogy a zöld gomb ezt a fogót működteti. A fogóhoz hasonló kéziszerszámok azonban nem szoktak ilyen színűek lenni, ebből arra lehet következtetni, hogy inkább konyhai eszközről lehet szó, mivel a kivitelezése leginkább ezekre jellemző. A felső kiszélesedés például a dugóhúzóra is jellemző. A fogó rész ebben az esetben valamilyen konyhában előforduló dolog megragadására szolgál. Az is feltűnhet, hogy a piros rész mintázata hasonló az eperhez. Stb.

Ezt az eszközt epercsumázásra fejlesztették ki, de nem az az érdekes, hogy erre rájövünk-e a kép alapján, hanem annak a folyamatnak a megfigyelése, ahogy a kategorizációt végezzük. Ez a kategorizáció – az ún. hétköznapi kategorizáció – jelentős mértékben eltér a megszokott tudományos kategorizációtól.[50] A diákok ebben a hétköznapi kategorizációban rendelkeznek nagy tapasztalattal, ez az elsődleges (természetes) a számukra, és a nyelvi tevékenységben is ez tükröződik.

A hétköznapi kategorizáció fő jellemzője (Tolcsvai Nagy 2013a: 115), hogy megfigyelhető, felismert tulajdonságok alapján soroljuk kategóriákba a példányokat. A műveletben a példányokra vonatkozó tudás az elsődleges, nem a kategóriára prototipikus esetben érvényes tulajdonsághalmaz. Ha például valaki tudja, hogy a 4. képen látható első állat, a strucc madár, akkor az emut (a kicsinyeivel, l. a második képen) szintén madárnak fogja tartani (l. Bybee 2010: 78–79). Nem azért, mert azt a tudást működteti, hogy a madár testét toll borítja, szárnyai vannak, csőre van, tojást rak, továbbá a prototipikus madár repül (vö. Tolcsvai Nagy 2013a: 119), hanem azért, mert az emu nagyon hasonló a strucchoz, tehát az adott példány felismert tulajdonságai, a hasonlóság alapján.

4. kép
Strucc és emu



[50] A kétféle kategorizáció összevetésére lásd Tolcsvai Nagy 2013a: 114–115.

A kategóriatagok a családi hasonlóság elve alapján viszonyban vannak egymással, elrendeződnek a kapcsolatok erőssége mentén (vö. Tolcsvai Nagy 2013a: 119), tehát például a kistestű, repülő madarak vagy a vízimadarak szorosabban összetartozó csoportokat alkotnak, a két csoport tagjai nagymértékben különböznek egymástól, és mindkét csoport tagjai jelentősen különböznek a strucctól annak ellenére, hogy mind madár; a strucc viszont – mint az a 4. képen is látható – sok hasonlóságot mutat az emuval. A kategória szerveződése prototípushatást is mutat, lehet beszélni központi és periferikus kategóriatagokról. Például a magyarok kategorizációjában a rigó, a cinke és a galamb jobb madárpéldányok, mint a sas, a bluejay (Cyanocitta cristata),[51] az emu vagy a pingvin. A kategóriába tartozás tehát fokozat kérdése, és a kategória határai sem élesek (például a denevér repülő emlős, bizonyos madarak repülnek és úsznak, a pingvin viszont csak úszik, és nem repül). A prototípus nemcsak a legjobb példányokkal, hanem tulajdonsághalmazzal is leírható a madár esetében (lásd a 4. kép feletti bekezdés végén), de nem minden kategória esetében adhatók meg olyan jellemzők, amelyek minden példányra érvényesek (pl. GYÜMÖLCS) (vö. Tolcsvai Nagy 2013a: 118–122).

A kategorizáció fenti jellemzői a nyelvi kifejezések esetében is érvényesülnek. Egyrészt hatással vannak a dolgok megnevezésére (vö. *sün ~ sündisznó ~ tüviskesdisznó; sünkutya ~ tüviskeskutya* – a sün rovarevő állat, az elnevezést az orr formájának a hasonlósága motiválta; l. Murádin 2003), másrészt érvényesülnek a nyelvi kifejezések viszonyában is. Például a *galamb* prototipikus főnév, míg a *repülés* az ige kategóriájára jellemző tulajdonságokat is hordoz, ezért periferikus. A protipikus alany a cselekvőt, a diskurzus folyamán már aktivált szereplőt nevezi meg, és a mondat élén áll. Az ettől való eltérés lehetséges, nem is ritka jelenség, feldolgozása azonban nehezebb, több időt vesz igénybe (lásd még a 3. pontot a (48) elemzésénél).

Remek kategorizációs játék a barkochba. A diákok számára kreatív tevékenységként kínálható fel, hogy végezzenek vizsgálatot az alapszintű kategóriák feltárására, bizonyos kategóriák szerveződésére, a figyelmüket felkeltő, érdekes átmeneti jelenségekre a kategorizációban.[52]

2.7. Az észlelés kapcsolata a nyelvi tevékenységgel

2.7.1. Az előtér-háttér viszony

Egyszerű vagy épp művészi alak-alap ábrák értelmezésével rá tudjuk irányítani a figyelmet arra az észlelési sajátosságra, hogy a dolgokat mindig **előtér-háttér** viszonyban dolgozzuk fel.

[51] Az amerikaiak egyik prototipikus madara, amely nálunk nem honos.

[52] Ehhez jó mintát kínálnak Rosch és Wierzbicka kutatásai (l. Tolcsvai Nagy 2013a: 118–125). A magyar szín- és dimenziójelelölő fő- és melléknevekre vonatkozóan lásd Papp 2006, 2008. Átmeneti jelenség például a CIPŐ/LÁBBELI és a KÖZLEKEDÉSI (SPORT-) ESZKÖZ kategóriák érintkező perifériáján a gör- és a jégkorcsolya, viszonylag újabb kategóriatagként pedig érdekes lehet a görcipő (heelys).

5. kép
Alak-alap ábra – Mi látható a képen?



Az 5. kép észlelésekor a figyelem előterében hol a fehér profil, hol a fekete, kezét kinyújtó alak áll, és mindig a másik szín adja a hátteret. A figyelem a kétféle elrendezés között oszcillál, az előtér-háttér viszonynak megfelelően így kétféle értelmezés is lehetséges.
Az észlelésnek ez a sajátossága hatással van a fogalmi és a nyelvi konstruálásra is. Tanulságos azt kérni, hogy a diákok írjanak egy-egy mondatot a 6. kép alapján az azon látható dolgok térbeli viszonyáról.

6 .kép



Az a jellemző, hogy a bicikli (trajektor) helyzetét határozzák meg a falhoz vagy a lecsüngő növényhez (landmark) viszonyítva (pl. *A bicikli a fal előtt áll / van kitámasztva*),[53] mivel a kerékpár a figyelem előterében álló kisebb tárgy, funkciója az, hogy közlekedjünk vele, tehát természetes, hogy változó helyeken lehet. A bicikli lokalizálása a releváns a megfigyelő számára, és nem a falé, mivel az stabil.

[53] Csak elvétve fordul elő, hogy valaki olyasmit mondjon, hogy (a) *A fal a bicikli mögött van;* (b) *A kőfal kissé már mállik*, de ha ez előfordul, akkor a megbeszélése nagy körültekintést igényel. Feltehetőleg nem (a) volt a megnyilatkozó első gondolata; lehet, hogy az ő figyelmét valamiért a fal jobban lekötötte; de az is elképzelhető, hogy kreatív megoldásra törekedett, nem akarta azt mondani, amit a többség.

A trajektor-landmark elrendeződésben[54] az előtérben álló figura a jelöletlen, a viszonyt a landmarkon, a hátteret adó figurán jelöljük.

Az észlelés és a nyelvi kifejezés fent megfigyelt összefüggése alapján adhatunk magyarázatot arra, hogy miért természetes a (31), és miért szokatlan a (32) (illetve miért tartja valaki az utóbbit kifejezetten rossznak).

(31) A pohár az asztalon van.
(32) ??Az asztal a pohár alatt van.

2.7.2. A referenciapont-szerkezet

A testi tapasztalatokról szólva már láttuk, hogy a szemet az arc részeként kezeljük, ezért az arc jobb kiindulópont volt a szem lokalizálásához, mint a fej vagy a felsőtest. A szem feletti szőrzettel borított ív lokalizálásához pedig jobb kiindulópont a szem, mint az arc (l. (34)).[55]

(33) (a) Az arcomon két szem van.
(b) ??A felsőtestemen / a fejemen két szem van.
(34) (a) szemöldök
(b) *arcöldök

Az emberek számára önmaguk és a másik ember/személy alapvető viszonyítási pont. Az az egyszerűnek nem mondható referenciapont-szerkezet, amelyet a birtokos szerkezetben (pl. *apa lába [nagyobb]; Tomi labdája;* vö. Tolcsvai Nagy 2005b) vagy az *-ék* többesjel alkalmazása során működtetünk, a nyelvelsajátításban már nagyon korán megjelenik (l. pl. *apáék, anyáék*). A (35)–(36) adatok egy kb. 2,5 éves fiúgyermektől származnak (l. Wéber 2011).[56]

(35) *Angeláék* autója.[57]
(36) Elmentek a *Tündéék* meg Fülöp sakatával [’vonattal’], ugye?[58]

Tünde és Angéla a kisfiú édesanyjának a barátnői, akikkel a fiú gyakran találkozik. A Tündéék csoport tagjai: Tünde és férje; az Angeláék csoport összetétele: Angéla, a férje és 5 fiúgyermekük. A (35)-ben említett autó egy kisbusz, ezt általában Angéla vezeti. Jól

[54] A trajektor az elsődleges, általában az esemény energiaviszonyai szempontjából is kiindulópontként szolgáló figura, amely a viszonyítás hátterét adó landmarkhoz (annak helyzetéhez, erejéhez stb.) képest kerül előtérbe. (Langacker 1987, Tolcsvai Nagy 2013a: 66–67).

[55] A példa ötlete a szerzőtársaimmal közös tankönyvünkből (Kugler Nóra – Lengyel Klára – Tolcsvai Nagy Gábor 1998. Magyar nyelv. Tankönyv 10–11 éveseknek. Budapest: Korona Kiadó), Lengyel Klárától származik (l. **arcpilla*).

[56] Ezúton is köszönöm Wéber Katalinnak, hogy kiemelte számomra a korpuszából és magyarázatokkal látta el az *-ék* többesjeles szerkezet adatait. Wéber Katalin szóbeli megjegyzéseit felhasználtam az adatok tanulmánybeli értelmezésében.

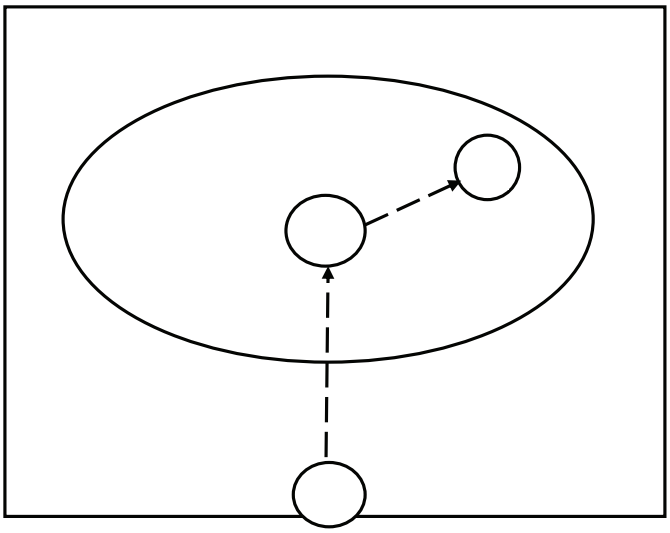
[57] Wéber 2011, Függelék, 2016. megnyilatkozás 2 éves, 7 hónapos fiútól.

[58] Wéber 2011, Függelék, 1435. megnyilatkozás 2 éves, 5 hónapos fiútól.

megfigyelhető tehát, hogy a megnyilatkozó egy számára könnyen azonosítható (általában jól/jobban ismert, illetve az adott helyzetben könnyebben felismerhető) személyen keresztül biztosít elérést ahhoz a csoporthoz, amelynek (tipikusan) a központi szereplő is tagja (Brdar–Brdar-Szabó 2013).

A referenciapont-szerkezet működését a 3. ábra mutatja be (l. Langacker 1999: 174, vö. még Tolcsvai Nagy 2013a: 256, Brdar–Brdar-Szabó 2013).

3. ábra
A referenciapont-szerkezet



A K a viszonyt mentálisan feldolgozó (konceptualizáló) személy kiindulópontját jelöli, aki egy adott tartományon belül az R referenciapontból kiindulva dolgozza fel és reprezentálja nyelvileg a C célszerkezetet. A nyilak az ösvényt, az elérés útvonalát jelölik. A referenciapont aktiváltsága átmeneti, a figyelem rajta keresztül irányul a célszerkezetre. Például a (35)-ben a birtokosokon *(Angéláék)* keresztül jutunk el a birtokhoz *(autója).* A birtokos jelzős szerkezetben a 3. személyű birtokos többsége a jelzőn jelölve van *(Angéláék),* ilyenkor a birtokot jelölő kifejezésen csak a személybeli egyeztetést jelöljük *(autó-ja* és nem **autó-juk).* Ugyanakkor az *Angéláék* kifejezésben az *Angéla- ~ Angélá-* jelöli meg azt a referenciapontként szolgáló, központi szereplőt, akin keresztül elérhetővé válik a teljes halmaz, a család, akik birtokolják/használják az autót. Angéla azért központi, könnyebben elérhető figura a megnyilatkozó kisfiú számára, mert az autó birtoklása és használata a vezetés révén inkább felnőtt dolog, a két felnőtt közül pedig Angélával találkozik gyakrabban (és általában ő is vezeti az autót). Ahogy az *Angéláék,* úgy a *Tündéék* (l. (36)) csoport is mindig meg van konstruálva, nincs eleve kijelölve, hogy az adott szituációban ki a központi figura.

A szöveg alakulásában az ún. diskurzustopik a legjobb referenciapont (Tolcsvai Nagy 2013a: 299–307).

(37) A sas története[59]

Fajában a sas rendelkezik a leghosszabb átlagos élettartammal. 70 évig is élhet, de nehéz döntést kell hoznia ahhoz, hogy elérhesse ezt az életkort. Körülbelül 40 éves korában hosszú, hajlékony karmaival többé már nem tudja megragadni kiszemelt zsákmányállatát. Hosszú, éles csőre meggörbül. Elöregedett szárnyai a megvastagodott tollak miatt már nehezen mozognak. Ekkor a […….] csupán két lehetőség közül választhat: vagy elpusztul, vagy egy 150 napig tartó változás fájdalmas folyamatán esik át. […]

A cím is jelzi, hogy a szöveg a sasról szól. A sas a szövegben folyamatosan aktív diskurzustopik (az aktiváltság mértéke azonban nem azonos). Az aktiváltságból fakadó könnyű hozzáférés miatt a magyarban nem kell alanyként (még névmással sem) kidolgozni ahhoz, hogy az aktív figyelem tartományában maradjon. A cím és az első mondat után, csak a kipontozott részen fordul elő főnévi kidolgozás *(sas)*. A könnyű előhívás miatt referenciapontként tud működni az EGÉSZ – - – - -> RÉSZ, ezen belül ÉLŐLÉNY – - - - -> TESTRÉSZEI metonimikus viszonyban a *karmai, csőre, szárnyai* eléréséhez; az ÉLŐLÉNY – - – - -> BIRTOKA, TULAJDONA metonimikus viszonyban a *zsákmányállata* eléréséhez; valamint az ÉLŐLÉNY – - – - -> ÉLETE – - - - -> ÉLETTARTAMA, ÉLETCIKLUSAI (vö. *élettartam, 70 évig is élhet, életkor, Körülbelül 40 éves korában, elöregedett, elpusztul*), ÉLŐLÉNY – - – - -> VISELKEDÉSE[60] viszonyban. A diskurzustopik valamilyen mértékű aktiválása minden mondatban megfigyelhető, az egyes jeleneteken belül azonban (például a 4. és az 5. szövegmondatban) a figyelem áthelyeződik róla a fentebb kiemelt testrészekre és történésekre.

Ezzel elérkeztünk a nyelvi tevékenység indexikusságnak egyik központi jelenségéhez, a metonimizációhoz.

2.7.3. A metonimizáció

A jelenség értelmezéséhez szükséges annak megértése, hogy a jelentés összetett fogalmi szerkezet, és a fogalmi szerkezetek hálózatosan kapcsolódnak össze.[61] A metonímia lényege az, hogy az egyik fogalmon vagy fogalmi tartományon keresztül el lehet érni a vele kapcsolatban lévő fogalmakat vagy tartományokat. A *madár* főnév jelentése – mint láttuk – olyan összetett fogalmi szerkezet, amelyben szerephez jut a viselkedés (táplálkozik, jellemzően repül, tojást rak), az életfunkciókkal összefüggő testfelépítés, alak (két láb, szárnyak, csőr), a méret, szín stb. A MADÁR kategórián keresztül elérhetővé válnak ezek

[59] A szöveg az interneten terjed ruppi_scifi@yahoo.de feladóval, a magyar fordítás Csáki István munkája, ezen csak kisebb változtatásokat végeztem 2014. június 7-én.

[60] A szövegben erősen antropomorfizáló a sas viselkedésének a leírása.

[61] Az asszociatív viszony természetesen nemcsak a fogalmi szerkezetre, hanem a kifejezések hangzásszerkezetére is érvényes, a hálózatosság általános jellemzője a nyelvnek (Bybee 1985, 2010, vö. Tanos 2008: 547–553, Tolcsvai Nagy 2013a: 50, 56, 74).

a tartományok is és viszont. A MADÁR kategória kapcsolatban van más összetettségű kategóriákkal, például az egyes madárfajokkal, illetve az ÉLŐLÉNYEK még általánosabb kategóriájával stb. A (38) példáján azt láthatjuk a kiemelésekben, hogy a fogalmi hierarchia eltérő szintjén álló kifejezések egyaránt referálhatnak a történetben szereplő madárra.

(38) Csak hosszas győzködés után fogadták el egy török falu lakói, hogy az Izrael feliratú gyűrűvel talált döglött *gyurgyalag* nem zsidó kém volt. A *vándormadár* tetemére egy mezőn bukkantak egy Törökország délkeleti részén található falu lakói. A döglött *állat* azután vált gyanússá a szemükben, hogy a lábán észrevettek egy gyűrűt a zsidó állam nevével – jelentette a BBC. (Google)[62]

Mivel a tartományok közötti kapcsolat többirányú, ezért a metonimizáció is lehet többirányú. Tehát nemcsak a GYURGYALOG-on keresztül érhető el a MADÁR, hanem fordítva is: a (38)-as szöveg címe: *Izraeli kémnek néztek egy madarat*.

A (39)-ben TARTÁLY – - – - -> TÁROLT FOLYADÉK (ÜVEG – - – - -> ALKOHOL), a (40)-ben épp fordítva TÁROLT FOLYADÉK – - – - -> TARTÁLY (SÖR – - – - -> (SÖRÖS)ÜVEG) az elérés útvonala.

(39) Azt hittem, hogy Kaja visszajön és velünk is koccint... lehet, hogy *megitta az egész üveget* ?? (Google)[63]

(40) Launcser *fellökte a sörét* majd felkapta az üveget és a sört mentette, nem a fényképezőt. (Google)[64]

A metonimizáció köznyelvi megfigyelése is többféle tevékenységekben valósulhat meg az iskolában. Gyűjthetnek példát a diákok metonímián alapuló ún. rendszeres poliszémiára (Pethő 2003). Például megszokott, hogy a TARTÁLY a tartalmazott mennyiséget egységnek tekintve MÉRCEként szemlélhető, és erre a jelentésváltozásra igen sok példát találni (pl. *Hány **kanál** mézzel iszod a teát?*). A gyűjtést irányíthatjuk a 4. táblázathoz hasonló, előre megadott viszonyokkal, és a diákok ezt ki is egészíthetik újabbakkal.

4. táblázat
Metonimizáció

közvetítő tartomány	**céltartomány**	**példa**
ANYAG	BELŐLE KÉSZÜLT TÁRGY	
HELY	ESEMÉNY	
DÁTUM	ESEMÉNY	

[62] http://madarmegfigyeles.info/hirek (Letöltés: 2014. augusztus 11.)

[63] http://www.omega.hu/forum/index.php?p=forum&order=login_name&direction=DESC&limit=10&cat=6&tid=1365&startfrom=387 (Letöltés: 2010. augusztus)

[64] http://prohardver.hu/tema/nyari_pecs_porkolt_sor_bor_prohardver/hsz_501-550.html (Letöltés: 2010. augusztus)

közvetítő tartomány	céltartomány	példa
SZEREPLŐ/SZEMÉLY	ESEMÉNY	
ESEMÉNY	A BENNE RÉSZT VEVŐK	
BIRTOK	BIRTOKOS	
NÖVÉNY	NÖVÉNY LÉNYEGES RÉSZE	
NÖVÉNY	BELŐLE KÉSZÜLT ÉTEL/ITAL	
NÉP(HEZ TARTOZÓ SZEMÉLY)	HOZZÁ TARTOZÓ NYELV	
TULAJDONSÁG	A TULAJDONSÁGOT HORDOZÓ SZEMÉLY/DOLOG	
HELY (pl. székhely)	INTÉZMÉNY (pl. kormány)	
SZÁMJEGY	ILYEN CÍMLETŰ BANKJEGY/ÉRME	
ÍRÁS- VAGY ZENEMŰ	ENNEK ELŐADÁSA	
ÉLŐLÉNY/DOLOG	ENNEK ÁBRÁZOLÁSA	

Nagyon hasznos, ha megfigyelik a tanulók magukon és más személyeken, hogyan beszélnek saját tárgyaikról. Feltehetőleg nem fogja elkerülni a figyelmüket a (41) típus, amely szintén metonimizáción alapul.

(41) Kollégáimnak meghagytam, hogy tárgyalásra megyek, senki ne akarjon elérni telefonon, *ki leszek kapcsolva*. (Google)[65]

A kontrasztív (pl. magyar–angol) metonímiavizsgálat is igen sok tanulsággal jár, mivel a metonimizáció a nyelvi konstruálásban kultúraspecifikusan (is) szerveződik.

2.8. A memóriaműködés kapcsolata a nyelvi tevékenységgel

Érdemes elgondolkozni azon, hogy hány elemből áll a telefonszám előhívók [országhívó-város/hálózat] nélkül, és azon, hogy miért ennyiből. A sorozatban kiadott magyar rendszám is hasonló információmennyiséget tartalmaz: 3 betű – 3 szám szerkezetű. Kísérletek szerint hét egységből álló információt (pl. hét számot, betűt, szót stb.-t) tudunk a rövid távú memóriában tartani (Eysenck– Keane 1997: 148–151). Az emlékezet működése azonban összetett, a hosszú távú memória is hatással van a felidézésre. Ha például egy telefonszámot már többször hallottunk/hívtunk, akkor a felidézése gyorsabb lesz, mint az ugyanazokból a számokból álló számsoré egy kísérletben, ha az a sorrend új a kísérleti személy számára (vö. Eysenck– Keane 1997: 149).

(42) meg-szent-*ség-telen-ít-(het-etlen)-ség-(es-ked)-és*-**ei-tek**-***ért***

A (42)-ben egy jól ismert magyar „szószörny" látható, amelyet az a játék hívott életre, hogy feszegessük a lehetőségek határait, és alkossunk minél összetettebb

[65] http://www.paci.hu/forum/index.php?showtopic=4022&page=15 (Letöltés: 2010. augusztus)

morfémaszerkezetet. A dőlt kiemelés jelöli a képzőt,[66] a vastagítás a jelet, a dőlt és vastagított a ragot. A memóriaműködéssel függ össze az, hogy bár a (42) hosszúságú szóalak lehetséges a magyarban, mégis kivételes, a toldalékok száma Bencze (1995: 36) szerint jellemzően nem megy 7 fölé: amelyik toldaléktípusnál lehetséges több példány egymás mellett – tehát a képzők és a jelek esetében – csak kivételesen fordul elő háromnál több egy szóalakban. A (43)-ban látható főnévi szóalak szabályosságot mutat, a tövet csak jelek követik, ezek sorrendje is tipikus a toldalékfajták kapcsolódására vonatkozóan (*-ok* többesjel, *-é* birtokjel, *-i* birtoktöbbesítő jel).

(43) lány-**ok-é-i-é-i-é-i-é-i**

Az utolsó két jel ciklikus ismétlődése, a birtokosságnak és a birtok többségének négyszeres jelöltsége azonban annyira bonyolult viszonyokat tükröz (ráadásul sematikusan), hogy feldolgozhatósága még a szituáció konkrétságában is kérdéses. Ha például a lányoknak macskái vannak, és minden birtokfogalom is MACSKA, akkor a (43) a lányok macskáinak a kismacskáin keresztül, ezek kismacskáinak a kismacskáit tenné elérhetővé (lásd a 4. ábrát, amelyen az egyszerűség kedvéért minden macskához, illetve párhoz csak 3 kismacskát rendeltünk).

4. ábra
A lányokéiéiéiéi



A toldalékok számának és a morfémaszerkezet összetettségének tehát az érthetőség szab korlátot. Mivel azért beszélnek az emberek, hogy megértsék egymást, nem terhelik meg a beszélőtárs memóriaműködését és értelmezési folyamatait olyan mértékben, amilyet a (43) példa megkívánna.

[66] A tagolás helyenként nem egyértelmű, a lehetséges képzőtömböket zárójelek fogják közre.

2.9. Az alapértelmezés egy példája a nyelvi viselkedésben

Egy a HÉV-en ülő anya (A) az alábbi telefonbeszélgetést folytatta a lányával (L) (l. (44)). A hívás célja találkozó megbeszélése volt.

(44)

– A: Na szia, a második kocsiban vagyok.
– L: [nem hallható]
– A: Hogyhogy honnan, hát elölről!

Ahogy azt az embernél és a giliszta példáján is láttuk, a mozgó lények/dolgok elülső része, eleje mutat a mozgás irányába.[67] Ezért a HÉV-nek is (bár mindkét vége egyforma) a haladás iránya (vagy a peronhoz képesti elhelyezkedése) alapján állapítjuk meg az elejét, és ennek megfelelően az első kocsiját. A második kocsi tehát alapértelmezés szerint (ha nincs más társas/családi szokás) elölről számítva a második. Mindezt nem tesszük kifejtetté: ami megfelel az alapértelmezésnek, az jellemzően kifejtetlen (jelöletlen) marad. Ezért fogadta az anya értetlenkedve azt a (44)-ben, hogy a lánya rákérdezett erre.

Hasonló felismeréshez vezet, ha annak megfigyelését kérjük a diákoktól, hogyan adják meg a lakcímüket 1) az azonos településen élőnek, 2) a máshol, de Magyarországon élőnek, 3) egy külföldinek? Ha megvizsgálják, hogyan változik a jelöltség, az fogják látni, hogy minél több információ áll rendelkezésre, annál kisebb fokú a kidolgozás.[68]

Ha azt kell megjósolniuk a diákoknak, hogy milyen szituációkban és várhatóan milyen gyakorisággal használja nevének különböző (teljes vagy rövidebb) formáit bemutatkozáskor *Kissné dr. Kovács Patrícia* (29 éves) bölcsészdoktor, akkor arra a megállapításra juthatnak, hogy minél ismerősebb és bizalmasabb a társas közeg, annál rövidebb a névforma (elképzelhető, hogy baráti társaságban csak *Patrícia*ként vagy *Pat*ként mutatkozik be), minél formálisabb a szituáció, annál jobban várható a teljes, illetve hosszabb névforma, vagyis a nagyobb kidolgozottság.

3. A nyelvtanná vált (absztrahálódott) motiváltság

A nyelvtanon azokat a műveleteket értjük, amelyeknek szerepük van a nyelvi kifejezések összekapcsolásában. Ezekkel a műveletekkel olyan összetett kifejezéseket hozunk létre, amelyek révén meg tudjuk érteni egymást.

A legkönnyebben hozzáférhető, feldolgozható (ún. alapértelmezés szerinti) tapasztalat kifejezésének a nyelvben az alapbeállítás, a jelöletlenség felel meg. Ehhez képest a nehezebben hozzáférhető, feldolgozható tapasztalat kifejezése a jelöltebb. Például a magyarban jelöletlen a megszólalás idejével érintkező (KÖZELI) esemény idejét kifejező jelen idő, jelölt a jelenhez viszonyítva értelmezhető (tehát összetettebb és TÁVOLI) múlt idő. A dolgok esetében az egyes szám az alapvető (például a galamb tapasztalata egyes

[67] A rák esetében a látószerv helyzetére kell hivatkoznunk (ahogy a citoplazmalény esetében is tettük, l. 1. kép).

[68] Vö. Haspelmath 2003.

példányok tapasztalatából sematizálódik), ezért a főnév egyes száma jelöletlen, a többes szám a jelölt (vö. *galamb : galambok*).

A jelöletlen jellemzően a megszokott, gyakori (begyakorlott), vagyis az, amit alapértelmezés szerintinek tartunk. Ezt láttuk a HÉV, a lakcím és a név példáján is.

(45) zúg a fülem
(46) a bal/jobb fülem
(47) félfülű

Az alapértelmezés szerinti helyzettel magyarázható például a páros szervek együttes kezelése, az ezekre utaló főnévi kifejezés egyes száma a magyarban (l. (45) nem pedig *zúgnak a füleim*),[1] és a csak az egyikre vonatkozó kifejezés jelöltsége (l. (46)–(47)).

Kérjük a diákoktól, hogy azonosítsák egy kergetés szereplőit[2] azonnal, amint meghallják a (48) mondatot! Lehetőleg az első értelmezést írják le, ami az eszükbe jut!

(48) A macskám kergeti a kutyám.

Általában többen azonosítják kergetőként a macskát, kergetettként a kutyát annak ellenére, hogy ha van is ilyen tapasztalatuk (láttak már macskát, amint kerget egy kutyát), az elenyésző ahhoz képest, ahányszor kutyát láttak macskát kergetni. A világról való tudásunk alapján tehát azt várnánk, hogy 'a kutyám kergeti a macskámat' értelmezést kapjuk nagyobb számban. A világról való tudásnak azonban a nyelvi tevékenységre vonatkozó megfigyelésünk is része.

Az alanyi (ige-alany) viszonynak jelentése van: a prototipikus alany az esemény cselekvője, elsődleges szereplője (más szereplőkhöz képest), ezért az ige bővítményei közül a cselekvőt jelölő alany a jelöletlen, és az egyéb szereplők a jelöltek (l. *macska : macskát, macskával* stb.) (Tolcsvai Nagy 2010: 127, 2012, 2013a: 288–291).

Az alapértelmezésnek megfelelő, azaz alapbeállítás szerinti szórend az, hogy az alany a kiindulópont (referenciapont, jellemzően diskurzustopik is), ez van elöl (l. a (37)-ben és a 6. kép leírásában is). Az ilyen mondatokat dolgozzuk fel a legkönnyebben/leggyorsabban (Pléh 1998: 102–104). A (48) értelmezésében tehát ez a nyelvi, alapbeállítás szerinti mintázat működött, és erősebbnek bizonyult a kergetési tapasztalatokból sematizálódó tipikus forgatókönyvi modellnél.

A KÖZEL – TÁVOL téri viszonnyal megfelelésben lévő (analóg) egyéb viszonyokra már láttunk példát (JELEN – MÚLT, tegezés – magázás), most néhány nyelvtanivá vált (grammatikalizálódott) jelenség felsorolásával egészítem ezt ki (vö. Niemeier é.n.).

[1] Természetesen ezt is mond(hat)juk, ha hangsúlyozni akarjuk, hogy mindkettő zúg.

[2] Mindig van két szereplő: valaki kerget, és valakit kergetnek, ha bármelyik hiányzik, akkor nincs kergetés. Ezt azonban nem szerencsés így kifejteni, nehogy az említés sorrendje befolyásolja a diákokat.

5. táblázat
A KÖZEL – TÁVOL *téri viszony és ennek kiterjesztése elvontabb (grammatikalizálódott) viszonyokra*

viszony	KÖZEL	TÁVOL
dolgok térbeli közelsége/távolsága a beszélő ITT-jéhez képest	TÉRBEN KÖZEL *itt*	TÉRBEN TÁVOL *ott*
a beszéd MOST-jához képest időbeli közelség/távolság	JELEN	MÚLT, JÖVŐ
	ír	*írt, írni fog*
a beszélő kiindulópontjából a partner szociális közelsége/ távolsága	tegezés, SZOCIÁLIS KÖZELSÉG	magázás, önözés SZOCIÁLIS TÁVOLSÁG
	te + 2. személyű igealak	*ön, maga* stb. + 3. személy személyű igealak
a megtapasztalható valósághoz képest, tudásbeli elérés szerinti (episztemikus) közelség/távolság	TÉNY(ként kezelhető esemény)	NEM TÉNY (lehetséges esemény; elgondolható esemény a megvalósulás lehetősége nélkül)
	ír	*írna, írhat, írhatna, írt volna; írj*
dolgok szorosabb (pl. rész-egész, vérségi viszony) vagy lazább összetartozása (pl. tulajdonlás, alkalmi kapcsolat)	a kifejezések közelsége, SZOROS KAPCSOLAT	a kifejezések távolsága, LAZÁBB KAPCSOLAT
	bőr-e[71]	bőr-*je*[72]
a fogalmi összetartozás szorosabb (kohézió) vagy lazább	a kifejezések közelsége, KOHÉZIÓ	a kifejezések távolsága, NEM/KEVÉSBÉ KOHEZÍV fogalmiság
	ölelkeznek	*ölelik egymást* (vö. *ölelik a párjukat/mackójukat*)

Az 5. táblázat csak egy fogalmi viszony mentén villantja fel a nyelvben grammatikalizálódott tériséget, de talán így is érthetővé teszi, hogy miért nevezte Langacker 1976 óta formálódó kognitív nyelvtanát eredetileg *space grammar*-nek ('téri nyelvtan'-nak) (Langacker 1986: 1).

A közelség mellett a nyelvi kifejezések **sorrendj**ének is központi jelentősége van a nyelvtanban (és mint az 5. táblázatban már láttuk, a sorrendbeli közelségnek, a szomszédosságnak is). A korábbi részekből hivatkozhatunk itt a giliszta és a HÉV szerkezetével kapcsolatos megfigyelésekre (vö. 2.3., 2.9.) és a toldalékok sorrendjére is (2.8.).

[3] Például „A babák *bőre* különbözik a felnőttek *bőrétől*" (http://www.gabileszekabaratod.hu/Cikk/R%C3%A9szletek/413177/a-babak-csodalatos-b-re; Letöltés: 2013. szeptember 7.).

[4] Például „Nincs valakinek 14"-es Ambassador *bőrje* [dobbőr], amit szívesen eladna nekem?" (http://ritmusdepo.hu/forum/temakorok/kiegeszitok/topik/20120314094118/dobborok/page/135; Letöltés: 2013. szeptember 7.). A *j* eleme a toldalék-alakváltozatnak *(-ja/-je)* hiátustöltő eredetű, az egy magánhangzóból álló toldalékváltozat az időben korábbi, tehát értelmezhető úgy, hogy a *j*-vel „távolabb" került a tőtől a puszta magánhangzós toldalék (vö. Szilágyi 1996: 69).

A tipikus képző – jel – rag sorrend (tő + képző(k) + jel(ek) + rag) is a nyelvi ikonicitás megnyilvánulása. Mivel a magyarban jellemzően csak egy rag van egy szóalakban, ezért a rag felismerése a szóalak lezáródásának felismerését is jelenti (Bencze 1992: 36). A tő fogalmi jelentése szempontjából relevánsabb, azt megváltoztatni képes művelet jelölése történik a tőhöz közelebb, illetve minél kevésbé releváns a morfológiai művelet a tő (fogalmi) jelentése szempontjából, a toldalék annál távolabb van tőle (Bybee 1985: 20–24). A sorrendnek ezt az általános szerveződését tehát a szemantikai relevancia elve motiválja ikonikusan (Bybee 1985, vö. Tanos 2008: 544–546).

A szemantikai relevancia miatt[5] alapbeállításban a (49)–(50) példák jelzős szerkezeteiben mindenütt az (a) sorrend a természetes, a más szórendi változatok jelöltebbek, mert szemantikailag komplexebbek vagy rosszak.

(49) (a) a gyerek nyolc barna madagaszkári óriáscsótánya
(b) *nyolc barna a gyerek madagaszkári óriáscsótánya
(c) a gyerek nyolc madagaszkári barna óriáscsótánya

(50) (a) sok kis piros rovar
(b) *kis sok piros rovar
(c) sok piros kis rovar

Az óriáscsótány fogalmi szerkezetében központi a fajhoz tartozás a csótányok rendjén (Blattodea) belül, és ezt gyakran a származási helyen keresztül konstruáljuk meg nyelvileg (vö. *madagaszkári óriáscsótány* [Gromphadorhina portentosa], *perui óriáscsótány* [Blaberus craniifer]). A szín tartomány is jellemző, de kevésbé központi (a példányok jellemzően sötétbarnák), az pedig, hogy tartozik-e személyhez, vagy nem, és hogy hány csótányról van szó, már az adott szituációhoz/jelenethez és annak feldolgozásához tartozik elsődlegesen, az óriáscsótány fogalmi szerkezetéhez legfeljebb periferikusan és sematikusan.[6] Az (50) (a) és (c) azt mutatja, hogy a rovarok esetében centrálisabb a szín, mint a méret tartomány, és a fogalmiság szempontjából külsődleges a mennyiség (ahogy a (49)-ben is).

A jelzős szerkezetek sorrendi mintázataihoz (l. (51)) hasonló az ige határozói bővítményeinek elrendezése is (l. (52)) (vö. Imrényi 2008). A táncolás szempontjából is központibb a kivitelezés módja, mint a szereplők száma.

(51) sok ügyes táncos
(52) sokan ügyesen táncolnak

Mint a 2.9. pontban is láttuk, kidolgozatlan, jelöletlen az, ami megfelel az alapértelmezésnek, és mint ilyen egyszerű. Az ettől való eltérés feldolgozása nehezebb, mert komplexebb, és ezért ez a jelölt.

[5] A szemantikai relevanciánál szűkebb körű (a halmozott melléknévi jelzős szerkezetekre vonatkozó, a szemantikai bonyolultságra épülő) magyarázat olvasható a sorrendi mintázatra Kiefer Ferenc jelentéselméleti munkájában (2000: 196–200).

[6] Az utódok kolóniában élnek a szülőkkel, jellemző, hogy a csótányokból több is van egy helyen, viszont csak a hobbiállatként tartott csótánynak van gazdája.

Ha a diákokat elvisszük egy olyan helyre, ahol még nem jártak, és azt kérjük tőlük, hogy beszéljenek róla, akkor feltehetőleg azt fogják elmondani, amit észleltek, megfigyeltek, ami az adott helyen van, illetve reflexiókat közölnek erre a tapasztalatra vonatkozóan (pl. *Kedvelem/utálom ezt a helyet*). Azt észlel(het)jük, ami van, és nem tudjuk észlelni azt, ami nincs (vö. Szilágyi 1996), ezért az előbbi az egyszerűbb, és az ennek megfelelő állítás a jelöletlen, az utóbbinak megfelelő tagadás pedig a jelöltebb. Ha a diákok azt mondják a kísérleti szituációnkban, hogy „Nem volt kéztörlő a vécében", akkor ez bonyolultabb az egyszerű megfigyelésnél, mivel a helyzetet a megszokotthoz ('van; szokott lenni'), az elvárásaihoz képest ('kellene lennie') értékeli negatívan. A megfigyelhető tény egyszerűbb (ezért nyelvi reprezentációja jelöletlen, l. (53)) a lehetséges helyzet/esemény bonyolultabb, ezért jelölt(ebb) (l. (54)).

(53) A jegyszedő sápadt.
(54) A jegyszedő beteg *lehet*.

A magyar elemi (egyszerű) mondat szórendjének alapvető mintázata az egyenes szórend, ez felel meg az alapbeállításnak (l. (55)), ehhez képest az inverz szórend a jelölt, ez felel meg a nagyobb szemantikai bonyolultságnak (l. (56), vö. Imrényi 2013).

(55) Megittam a reggeli teát.
(56) (a) A teát ittam meg [nem a kávét].
(b) Nem ittam meg a reggeli teát.
(c) Idd meg a teát!
(d) Mit ittál meg?
(e) Ittad volna meg! Most nem lennél szomjas. ['nem ittad meg, ezért vagy most szomjas']

Az inverziót tartalmazó mintázatok hálózatot alkotnak az alapbeállítástól való elkülönbözödés mentén (a jelöltség típusa, mennyisége alapján). Az elkülönbözödés a funkció oldalán a mondattípusok differenciálódásának felel meg (Imrényi 2013).

Az inverz szórend funkciójának tanításához jó analógia, ha a diákoktól azt kérdezzük, mire gondolnak, ha az étteremben az asztal lapjára feltett, felfordított székeket látnak (Imrényi, személyes közlés).

A nyelvi tevékenységben megfigyelhető és viszony nem írható le a logikai konjunkcióval, nem mindegy, hogy p & q vagy q & p szerkezetű-e az állítás (l. (57)–(58)).

(57) Leállítottam a számítógépet, és áramtalanítottam az irodát.
(58) ???Áramtalanítottam az irodát, és leállítottam a számítógépet.

Az (58) nem felel meg a tapasztalatainknak, ezért nem mondunk ilyet. A tagmondatok egymásutánját ugyanis az elbeszélt események időrendje motiválja. Ezért az a megszokott, hogy a tagmondatok egymásutánja az események időbeli egymásutánjának felel meg. Ez az első értelmezés, amellyel megpróbálkozunk egy elbeszélt történet esetében (ez az alapértelmezés szerinti „olvasat").

A hétköznapi elbeszélés (történetmondás) időszerkezete tehát jellemzően reflektál az elbeszélt történés szerkezetére (Tátrai 2011: 174). Ha a beszélő ettől eltér, akkor a megértéshez nagyobb erőfeszítésre van szükség, és ez több időt is kíván. A nem egyenes vonalú időkezeléssel gyakran találkozunk műalkotásokban, de csak ritkábban[7] hétköznapi történeteinkben, amelyeket egymásnak mesélünk.

4. Összefoglalás

Az összefoglalást a 2.1. pontban áttekintett elveket (Tolcsvai Nagy 2013: 50–60) felidézve végzem el.

A 2.2. pont feltárta, hogy a nyelvi tevékenység a beszélő ember viselkedése felől, az ember értelmi működésével és társas viselkedésével összefüggésben értelmezhető. A nyelvi viselkedés összefüggésben van az emberi viselkedés egyéb megnyilvánulásaival: azzal, hogyan érzékelünk, emlékezünk, gondolkodunk, hogyan dolgozzuk fel tapasztalatainkat, és hogyan osztozunk meg ezeken embertársainkkal, hogyan adjuk át a kulturális tapasztalatot nemzedékről nemzedékre.

A nyelvi szerkezeteket mindig létrehozzuk (megkonstruáljuk) az adott beszédhelyzetben, a kifejezés jelentése nincs eleve adva. Például a *közel* értelmezése mindig függ a dolgoktól és azok megértett viszonyától; az *-ék* többesjel mindig csoportra vonatkozik, de eltérő kontextusokban eltérő módon konstruáljuk fogalmilag a csoportot. A konstruálás mindig valamilyen kiindulópontból történik, a nyelvi kifejezés perspektivikus.

A 2.2. pontban a nyelvi kifejezés motiváltságát feltárva meghatározó tapasztalatként hivatkoztunk testben létünkre – testünk belső történéseinek, testünk és környezetünk viszonyának a feldolgozására –, valamint társas létünkre, mások megértésének és önmagunk mások általi megértetésének, kapcsolatban létünknek a szükségletére.

A világ megismerése (mentális feldolgozása során) a megfigyelt példányok alapján kategóriákba rendezzük a tudást (ezt figyeltük meg az EPERCSUMÁZÓ és a MADÁR példáján), ezek a kategóriák a prototípuselv alapján szerveződnek. A kategorizáció hatással van a nyelvi kifejezések jelentésének szerveződésére (valamint maguknak a nyelvi kategóriáknak a sematizálódására is) és a fogalmi hálózatok kialakulására. Az észlelés és a memóriaműködés jellemzőit összefüggésbe hoztuk a nyelvi kifejezések megkonstruálásában is szerepet játszó előtér-háttér viszonyokkal, a referenciapont-szerkezettel, tehát az információ elrendezésével és mennyiségével.

A nyelvi kifejezés ikonikus. A hangutánzó és hangulatfestő szavakon kívül is minden összetett nyelvi kifejezés motivált az elemeire vonatkozó tudás alapján. Láttunk példát a sorrend, a közelség : távolság, kidolgozatlanság/jelöletlenség : kidolgozottság/jelöltség ikonicitására.

A nyelv alapvetően metaforikus természetű. A téri tapasztalatot kiemelve szavak (pl. *fel, közel*), valamint sematikusabb kifejezések (pl. jelek, ragok) példáján is megfigyeltük a téri viszonyok megfeleléseken (analógián) alapuló kiterjesztését elvontabb viszonyokra.

[7] Jellemzően az eseménysor kimenetelét közöljük már a részletező történetmondás előtt, ha nem akarjuk csigázni a beszélőtárs érdeklődését.

Alaktani és mondattani mintázatokban is feltártuk a KÖZEL : TÁVOL viszony absztrahálódását, megfigyelve az alapvető téri tapasztalat hatását a nyelvtani szerveződésre.

A nyelv alapvetően perspektivikus, ezért indexikus/metonimikus természetű is. A nézőpont-szerkezet működésében feltártuk, hogy az alapvető, beszélőhöz kötött kiindulópontot a beszélő személye (ÉN), helyzete (ITT) és a beszélés ideje (MOST) jelöli ki (Bühler, id. Tátrai 2011). Ettől eltérő kiindulópont is lehetséges (pl. a sasról szóló szövegben a madár folyamatosan aktivált diskurzustopik volt). Láttuk, hogy a személyek kitüntetett referenciapontok az észlelés és a nyelvi kifejezés számára (*Angéláék* és nem **az autóék*).

A nyelvi kifejezés konvencionálódik, hagyományozódik, a nyelvben rendszerszerű összefüggések működnek. A rendszerszerűség a grammatikalizálódott mintázatokban (pl. paradigmatikus viszonyok jelölése) ismerhető fel a legkönnyebben, de ezek ikonicitása is feltárható. Például a toldalékmorfémák sorrendjét a szemantikai relevancia motiválja, az igekötő-ige inverzió pedig az alapbeállításhoz viszonyított nagyobb szemantikai komplexitással, a formai oldalon a mintázatok nagyobb jelöltségével függ össze. Nemcsak az nyilvánvaló, hogy a nyelvi kifejezések a hangzásuk és a jelentésük alapján asszociatív viszonyban állnak (l. *hajigál, ráncigál; álldigál, fájdigál* stb.), hanem a jelöletlenség és a jelöltség motivációit feltárva is azt figyelhettük meg, hogy a nyelvi rendszer is hálózatosan szerveződik. A mondattípusok például a mintázatok jelöltsége alapján alkotnak hálózatot.

„A nyelvről folyó tudományos diszkurzus az ezredfordulón olyan szakaszba lépett, amelyben a nyelv a beszélőkhöz és műveleti beszédcselekvéseikhez viszonyul, s nem pusztán elvont rendszer vagy beprogramozott algoritmikus szisztéma" (Tolcsvai Nagy 2013a: 9). A kognitív nyelvtan a „nyelvnek a humanitásba, az emberi közegbe" való visszahelyezését végzi el (i. h.), ezért az erre épülő nyelvtantanítás is alkalmassá válhat tárgyának „(újra) humanizálására". A nyelvtan humanizálása feltétele annak, hogy a diákok is úgy érezzék: a nyelv tanulmányozása az ő nyelvi tevékenységükről is szól, és ezért számukra is hasznos és érdekes a nyelvtannal való foglalkozás.

Hivatkozások

Adamikné Jászó Anna 2001. Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Budapest: Trezor Kiadó.

Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. Magyar Nyelvőr 127(4): 407–427.

Antalné Szabó Ágnes 2006. A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Antalné Szabó Ágnes 2010. A tanári megnyilatkozások típusai. In: Kozmács István–Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.): Közös jövőnk a nyelv. Nyelvtudomány és pedagógia I. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara. 5–18.

Balázs Géza 1998. Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón. Budapest: A–Z Kiadó.

Bańczerowski Janusz 2000. A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései. Budapest: ELTE BTK Szláv és Balti Filológiai Intézet / Lengyel Filológiai Tanszék.

Báthory Zoltán 2002. Változó értékek, változó feladatok. http://www.ofi.hu/tudastar/bathory-zoltan-valtozo (Letöltés: 2014. június 7.)
Báthory Zoltán 2003. Rendszerszintű pedagógiai felmérések. Iskolakultúra 2003(-8): 3–19. http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2003/8/TAN2003-8.pdf (Letöltés: 2014. június 7.)
Bencze Lóránt 1992. Egy kognitív és szociointerpretációs morfológia körvonalai. In: Kozocsa Sándor Géza – Laczkó Krisztina (szerk.): Emlékkönyv Rácz Endre hetvenedik születésnapjára. Budapest: ELTE. 34–41.
Brdar Maria–Brdar-Szabó Rita 2013. Kik lehettek és kik lehetnek *Kazinczyék* vagy *Karinthyék*? A tulajdonnévi asszociatív többes *-ék* szerkezet értelmezésének útjai. In: Kugler Nóra – Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): A megismerés és az értelmezés konstrukciói. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 204–223.
Bybee, Joan 1985. Morphology. Cambridge: Cambridge University Press.
Bybee, Joan 2010. Language, usage, and cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
Csapó Benő 2002a. Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai tudás. [2. kiadás] Budapest: Osiris Kiadó. 15–43.
Csapó Benő 2002b. Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai tudás. [2. kiadás] Budapest: Osiris Kiadó. 45–90.
Dennett, Daniel C. 1998. Darwin veszélyes ideája. Typotex Kft.
Dér Csilla Ilona 2008. Grammatikalizáció. Nyelvtudományi Értekezések 158. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Eliade, Mircea 1987. A szent és a profán. Budapest: Európa Kiadó.
Eysenck, Michael W.–Keane, Mark. T. 1997. Kognitív pszichológia. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Fauconnier, Gilles–Turner, Mark 1998. Conceptual integration networks. *Cognitive Science* 22 (2): 133–87.
Givón, Talmy 1985. Iconicity, isomorphism and non-arbitrary coding in syntax. In: Haiman, John (ed.). Iconicity in Syntax. Proceedings of a Symposium on Iconicity in Syntax, Stanford, June 24–6, 1983. (Typological Studies in Language, 6.) Amsterdam–Philadelphia: Benjamins. 187–219.
Haiman, John 1980. The iconicity of grammar: Isomorphism and motivation. Language 56: 515–40.
Haspelmath, Martin 2003. Against iconicity and markedness. Stanford University, 6 March 2003.
http://wwwstaff.eva.mpg.de/~haspelmt/IconicityMarkedness.pdf (Letöltés: 2010. augusztus)
Heine, Bernd 1995. Conceptual grammaticalizations and prediction. In: Taylor, J. – MacLaury, R. (eds.): Language and the cognitive construal of the World. Berlin: Mouton de Guyter. 119–135.
Imrényi András 2008. Quantifiers and qualifiers: a unified approach. The Even Yearbook 8. Budapest: Department of English Linguistics, Eötvös Loránd University.
http://seas3.elte.hu/delg/publications/even/2008/08im.pdf (Letöltés: 2010. augusztus)
Imrényi András 2012. A mondat mint többdimenziós hálózat. In: Tátrai Szilárd–Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 2012. Konstrukció és jelentés. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 123–137.

Imrényi András 2013. A magyar mondat viszonyhálózati modellje. Nyelvtudományi Értekezések 164. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Juhász Valéria 2010. A magyarországi középiskolás magyar nyelv tankönyvek tematikájának alkalmazott nyelvészeti (ANY) korszerűsége/telítettsége. In: Kozmács István–Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.): Közös jövőnk a nyelv. Nyelvtudomány és pedagógia I. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara. 161–174.

Kiefer Ferenc [2000.] Jelentéselmélet. Budapest: Corvina

Kothencz Gabriella Szilvia 2012. Képi sémák és határozóragok. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): Konstrukció és jelentés: Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális kognitív leírására. Budapest: ELTE, DiAGram Funkcionális nyelvészeti műhely. 31–58.

Kövecses Zoltán 2005. A metafora. Budapest: Typotex.

Kövecses Zoltán–Benczes Réka 2010. Kognitív nyelvészet. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Ladányi Mária–Tolcsvai Nagy Gábor 2008. Funkcionális nyelvészet. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Ladányi Mária (szerk.): Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII. Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. Budapest: Akadémiai Könyvkiadó. 17–58.

Langacker, Ronald W. 1986. An introduction to cognitive grammar. Cognitive Science 10: 1–40.

Langacker, Ronald W. 1987. Foundations of cognitive grammar. Volume I. Theoretical prerequisites. Stanford, California: Stanford University Press.

Langacker, Ronald W. 2008. Cognitive grammar: A basic introduction. Berlin: Walter de Gruyter.

Langacker, Ronald W. 2009. Investigations in cognitive grammar. Berlin – New York: Mouton de Gruyter.

Murádin László 2003. A sündisznó és társai. Szabadság 15 [2003]-12: 10. Kolozsvár.

Nahalka István 2002. Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Niemeier, Susanne (é.n.) A Cognitive Grammar perspective on tense and aspect. In: Salaberry, Rafael – Comajoan, Llorenç (eds.): Research Design and Methodology in Studies on Second Language Tense and Aspect. Berlin: Mouton de Gruyter. http://userpages.uni-koblenz.de/~niemeier/en/? Publications:Pre-Publications (Letöltés 2013. szeptember 7.)

Papp Kornélia 2006. Életlen határok mentén: prototipikus színnevek a magyar nyelvben. In: Zsilinszky Éva – Érsok Nikoletta Ágnes – Slíz Mariann (szerk.): Félúton. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája 2005. június 12. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 98–107.

Papp Kornélia 2008. A melléknévi módosítókról. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Ladányi Mária (szerk.): Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII. Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. Budapest: Akadémiai Könyvkiadó. 431–453.

Peirce, C. S. 1975. A jelek felosztása. In: Horányi Özséb – Szépe György (szerk.): A jel tudománya. Budapest: Gondolat Kiadó. 19–41.

Pethő Gergely 2003. A főnevek poliszémiája. In: Kiefer Ferenc (szerk.): Igék, főnevek, melléknevek. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 57–124.
Pléh Csaba 1998. A mondatmegértés a magyar nyelvben. Budapest: Osiris Kiadó.
Rácz Endre 1992. A belehallás jelenségéről. Nyelvtudományi Értekezések 134. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Saussure, Ferdinand de 1997. Bevezetés az általános nyelvészetbe. Budapest: Corvina.
Szilágyi N. Sándor 1996. Hogyan teremtsünk világot? Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.
Szilágyi N. Sándor 2011. Szinkrónia és diakrónia – de miről is beszélünk? In: Kádár Edit – Szilágyi N. Sándor (szerk.): Szinkronikus nyelvleírás és diakrónia. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 9–30.
Szilágyi N. Sándor 2010–2011. Jelek és szimbólumok. (A szimpatikus ember- és viselkedéstudomány alapjai.) Előadás.
http://mnytud.arts.klte.hu/szilagyi/szimp_embertud/index.html (Letöltés: 2013. szeptember 7.)
Szilágyi N. Sándor 2013. A mi (rend)szertelen nyelvünk. Egy analógiás nyelvtan vázlata. In: Kádár Edit – Szilágyi N. Sándor (szerk.): Analógia és modern nyelvleírás. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 235–263.
Talmy, Leonard 2000. Toward a cognitive semantics. Volume I. Concept structuring systems. Cambridge–London: A Bradford Book, The MIT Press.
Tanos Bálint 2008. Joan Bybee nyelvelmélete. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Ladányi Mária (szerk.): Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII. Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. Budapest: Akadémiai Könyvkiadó. 537–566.
Tátrai Szilárd 2011. Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Terestyéni Tamás 1990. Beszédszokások. In: Balogh Lajos – Kontra Miklós (szerk.): Élőnyelvi tanulmányok. *Linguistica Series A, Studia et Dissertationes 3.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 32–54.
Tolcsvai Nagy Gábor 2003. Az érzékelést jelentő igék jelentéséről. Magyar Nyelvjárások XLI: 609–615.
Tolcsvai Nagy Gábor 2005a. Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 129: 348–62.
Tolcsvai Nagy Gábor 2005b. A magyar birtokos szerkezet jelentéstana, kognitív keretben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI.* 43–70.
Tolcsvai Nagy Gábor 2010. Kognitív szemantika. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
Tolcsvai Nagy Gábor 2012. Az alany funkcionális értelmezéséhez. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): Konstrukció és jelentés: Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális kognitív leírására. Budapest: ELTE, DiAGram Funkcionális nyelvészeti műhely. 103–122.
Tolcsvai Nagy Gábor 2013a. Bevezetés a kognitív nyelvészetbe. Budapest: Osiris Kiadó.
Tolcsvai Nagy 2013b. Szabadság, avagy tapasztalat, testben létezés (emobodiment) és jelentés. In: Benő Attila – Fazakas Emese – Kádár Edit (szerk.): „…hogy legyen a víznek lefolyása…" Köszöntő kötet Szilágyi N. Sándor tiszteletére. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 499–512.

Tomasello, Michael 2002. Gondolkodás és kultúra. Budapest: Osiris Kiadó.
Wéber Katalin 2011. A kétféle magyar igeragozás elkülönülése. Igeragozásaink elkülönülése a magyar nyelvészeti hagyományban és gyermeknyelvi megnyilatkozások longitudinális korpuszvizsgálata alapján. PhD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem.

Idegennyelvtanítás

Dörnyei Zoltán

Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképalkotás[1]

1. Bevezetés

2005-ben új módszert javasoltam az idegennyelv-tanulási motiváció kutatására (Dörnyei 2005, részletesebben lásd Dörnyei–Ushioda 2009; főleg Dörnyei 2009). Ez az új szemlélet az idegen nyelvi motivációs „énrendszer"[2] fogalmi körébe tartozik, s arra tesz kísérletet, hogy összekapcsoljon néhány mérvadó idegennyelv-motivációs elméletet az énkutatás[3] pszichológiában elért eredményeivel. A lehetséges énképek elmélete a modern pszichológiai énkutatás egyik leghatékonyabb módszere arra, hogy az emberi ént az emberi tevékenységgel összekösse. A lehetséges énképek képviselik az egyének arra vonatkozó gondolatait, hogy mivé válhatnak, mivé szeretnének, és mivé nem szeretnének válni (Markus–Nurius 1986). A lehetséges énképek tehát magukban foglalják egy személy saját magáról alkotott jövőképét, így több szempontból hasonlítanak az egyén saját magáról szőtt álmaihoz és elképzeléseihez. Ez a vonásuk az, amelyik véleményem szerint jelentősen hozzájárul a nyelvtanulási motiváció fogalmának megértéséhez. Jelen cikk ennek az új elgondolásnak a gyakorlati jelentőségét fejti ki.

2. Idegen nyelvi motivációs énrendszer

A lehetséges énképek egyik típusa, az „ideális énkép" oktatási szempontból rendkívül hasznos fogalomnak tűnik, ugyanis azokra a jellemvonásokra utal, amelyeket az egyén birtokolni szeretne (azaz reményeket, törekvéseket és vágyakat fejez ki) (lásd Higgins 1987, 1998). Ezt egészíti ki mint énképvezérfonal[4] a „szükséges énkép"[5], melynek szintén jelentős pedagógiai szerepe van, s azokra a tulajdonságokra vonatkozik, ame-lyeket az egyén szükségesnek tart (vagyis személyes és társadalmi kötelességeinek, feladatainak és felelősségének tudata). A három részből álló idegen nyelvi motivációs énrendszer ezt a két dimenziót alkalmazza az idegen nyelv tanulására, valamint hozzáad egy harmadik komponenst, mely az adott tanulási környezetre vonatkozik:

---

[1] A tanulmány *New ways of motivating foreign language learners: Generating vision* címmel Dörnyei Zoltán honlapján jelent meg: http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2008-dornyei-links.pdf (Letöltve: 2013. 05. 30.). A cikk magyar nyelven a Modern nyelvoktatás XIX. évfolyam 2013. 3., szeptemberi számában jelent meg a szerző engedélyével. A végjegyzetben az eredeti közléssel megyezeően közöljük a fordító megjegyzéseit, háttérkutatásait.

- *Az ideális idegen nyelvi énkép*[6]: az egyén ideális énképének idegennyelv-specifikus oldalához kapcsolódik. Ha a személy, akivé válni szeretnénk, beszél egy idegen nyelvet, akkor az ideális idegen nyelvi énkép rendkívüli motiváló erőként ösztönöz minket arra, hogy megtanuljuk az adott nyelvet, mivel csökkenteni szeretnénk az aktuális[7] és az ideális énképünk közötti különbséget.

- *A szükséges idegen nyelvi énkép*: azokat a tulajdonságokat öleli fel, amelyeket az egyén szükségesnek tart annak érdekében, hogy elkerülje az esetleges negatív következményeket. Következésképpen e tulajdonságok ritkán hasonlítanak az egyén saját álmaira és vágyaira.

- *Az idegennyelv-tanulási tapasztalat*: a közvetlen tanulási környezethez és tapasztalathoz kapcsolódó szituációspecifikus motiváló elemekre vonatkozik (például a siker pozitív hatása vagy a nyelvi kurzus élvezetessége).

Az idegen nyelvi motivációs énrendszer tehát magában foglalja a nyelvtanuló belső vágyait, a társadalmi nyomást, melyet a tanuló környezetében lévő jelentős vagy mérvadó személyek gyakorolnak a tanulóra, valamint a tanulási folyamat tapaszta-latát.

3. A nyelvtanulási jövőkép kialakítása és megerősítése

Bár a motivációs stratégiákat korábban már részletesen ismertettük (például Dörnyei 2001), a fent leírt új motivációs elmélet a tanulók motiválásának újszerű módját tárja fel azáltal, hogy a tanuló ideális nyelvi énképéből kialakított vonzó jövőképre fókuszál. Ez a motivációs program hat összetevőből áll:

1. *Az ideális idegen nyelvi énkép felépítése:* a jövőkép megalkotása. A jövőbeli énképvezérfonalak motivációs erejének (evidens) előfeltétele, hogy létezniük kell. Az én felőli megközelítést követő motivációs beavatkozás első lépése tehát, hogy segítünk a tanulóknak a saját ideális idegen nyelvi énképük felépítésében, azaz az idegen nyelvi jövőkép kialakításában. Az ideális idegen nyelvi énkép vonatkozásában a „felépítés" kifejezés valójában nem teljesen pontos, mivel meglehetősen valószínűtlen, hogy bármiféle motivációs beavatkozás olyan hatással legyen a diákra, hogy az a semmiből építse fel az ideális énképet – a valódi folyamat sokkal inkább a tanuló múltban táplált különféle törekvéseiből, álmaiból, vágyaiból való tudatos és irányított választást jelenti. A jövőkép életre keltése tehát abból áll, hogy általában megerősítjük a tanulókban az ideális énkép fontosságát, és végigvezetjük őket az általuk a múltban elképzelt néhány lehetséges énképen, miközben olyan ösztönző példaképeket állítunk eléjük, melyek a megvalósítható jövőbeli énképüket testesítik meg.

2. *A képzelet fejlesztése:* a jövőkép megerősítése. Még ha létezik is a kívánt énkép, nem biztos, hogy eléggé kidolgozott és élénk ahhoz, hogy hatékony motiváló erő legyen. Az elmúlt években a pszichológia, az oktatás és a sport számos területén kutatták a képzelet fejlesztésének módszereit. A kreatív vagy irányított képzelet technikái jól használhatóak

az ideális nyelvi énképek fejlesztésére, így hozzájárulhatnak a tanulók jövőképének megerősítéséhez (recenziók és forrásművek lásd például Berkovits 2005; Fezler 1989; Gould et al. 2002; Hall et al. 2006; Horowitz 1983; Leuner et al. 1983; Singer 2006; Taylor et al. 1998). Minden bizonnyal szükség van azonban további alkalmazott nyelvészeti kutatásokra annak érdekében, hogy kiderüljön: a más tudomány-területeken használt képzeletfejlesztő technikák alkalmazhatóak-e az idegen nyelvi motiváció fejlesztésére és az idegen nyelv elsajátításával kapcsolatos jövőkép kialakítására. A hatékony „nyelvijövőkép-program"[8] részletei még kidolgozásra várnak, de nem kétséges: „Képzelőerőnk és fantáziánk[9] valóban képessé tesz minket arra, hogy saját irányításunk alá vonjuk jövőnket" (Singer 2006: 128). *(T. G. ford.)*

3. Az ideális idegen nyelvi énkép valószerűvé tétele: a jövőkép megalapozása. A lehetséges énképek csak abban az esetben hatékonyak, ha a tanuló lehetségesnek tartja, azaz egyéni körülményei között elképzelhetőnek ítéli őket. Annak érdekében tehát, hogy az ideális énképek ösztönző hatással legyenek a tartós viselkedésre, valószerű elvárások formájában kell rögzíteni őket – megalapozottnak kell lenniük, létrehozva a képzeletnek és a valóságnak azt a különös egyvelegét, amely a hatékony képekre jellemző. Ez a folyamat megköveteli, hogy az ideális énképek valószerűségét elfogu-latlan és gyakorlatias ellenőrzésnek vessük alá, valamint mérlegeljük a lehetséges akadályokat és nehézségeket, amelyek a megvalósításuk útjába állhatnak. A sikeres, példaképül szolgáló személyek meghívása az osztályközösségbe azt a rendkívül hatásos üzenetet közvetíti a tanulók felé, hogy bár mindenki szembesül akadályokkal, míg ideális énjét megvalósítja, a cél elérhető, és van, aki már el is érte.

4. A cselekvési terv kifejlesztése: a jövőkép működőképessé tétele. A jövőbeli énkép-vezérfonalak csak akkor hatékonyak, ha konkrét cselekvési tervek is társulnak hozzájuk. Az ideális énkép tehát szükségképpen egy „csomag" része, amely egy képzelőerő-komponensből, valamint a megfelelő tervek, programok[10] és önszabályozó stratégiák sorából áll. A leglelkesítőbb énkép is összetörhet, ha a jövőkép nem válik működőképessé, azaz ha nincsenek konkrét tanulási útvonalak, melyeken keresztül megnyilvánulhat az egyén energiája. Ezen a téren az idegen nyelvi motivációs kutatás és a nyelvoktatás módszertana között egyértelmű átfedés mutatkozik: a hatékony cselekvési tervnek része a (motiváló erejű) célkitűzés, valamint a (módszertani természetű) személyre szabott tanulási és oktatási terv.

5. Az ideális nyelvi énkép aktiválása: a jövőkép életben tartása. A szakirodalomban kevés szó esik az ideális énkép aktiválásáról és újraaktiválásáról, viszont ez az a terület, ahol a nyelvtanárok – valószínűleg tudtukon kívül – rendkívül nagy tapasztalattal rendelkeznek. Az osztálytermi foglalkozások, például a bemelegítő gyakorlatok vagy a jégtörő játékok, valamint a különféle kommunikációs feladatok alkalmasak arra, hogy hatékonyan életben tartsák a jövőképet. A filmnézés és zenehallgatás vagy a különböző kulturális rendezvényeken, például sajt- és borkóstoló összejöveteleken vagy piknikeken való részvétel szintén jó lehetőség az ideális énkép fenntartására. A jó tanárok rendelkeznek azzal az ösztönszerű képességgel, hogy – bármi legyen is a téma – a foglalkozást olyan élvezetes keretbe foglalják, amely a lelkesek lendületét fenntartja, a kevésbé lelkeseket pedig gondolkodásra készteti.

6. *A kudarc lehetőségének mérlegelése:* a jövőkép viszonyítása. A maximális hatékonyság érdekében a kívánt énképet a nem kívánt énképpel[11] kell szembeállítani. Azért csinálunk valamit, mert csinálni akarjuk, de azért is, mert ha nem csinálnánk, az nem kívánt következményekkel járna. Nyelvoktatási értelemben a jövőkép viszonyítási folyamatának lényege, hogy rendszeresen emlékeztessen az idegen nyelvek nem ismeréséből származó hátrányokra, a szükséges nyelvi énképet pedig arra ösztönözze, hogy felhívja a tanulók figyelmét az általuk vállalt feladatokra és a kötelességeikre.

4. Összefoglalás

Az idegen nyelvi motivációs énrendszer elmélete szerint az idegennyelv-tanulás motiválásának három fő forrása van: a) a tanuló saját magáról mint kompetens idegen nyelvet beszélőről alkotott jövőképe, b) a tanuló környezetéből érkező társadalmi ráhatás, illetve c) a tanulás során szerzett pozitív tapasztalatok. Jelen tanulmány ezek közül az első motivációs lehetőségből fakadó gyakorlati következtetéseket foglalja össze. Meggyőződésem, hogy a tanárok képesek a tanulók idegennyelv-tanulási jövőképének tudatos kialakítására. Arra biztatom hát kollégáimat, hogy olyan módszertani repertoárt fejlesszenek ki, amely képes arra, hogy ezt a képet életre keltse és megerősítse. A motivációs stratégiák fenti csoportosításával az a célom, hogy keretet nyújtsak a nyelvoktatás ilyen irányú módszertani fejlesztéséhez.

Hivatkozások

Berkovits, S. 2005. *Guided imagery: Successful techniques to improve school performance and selfesteem.* Duluth, MN: Whole Person Associates.

Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. 2009:. The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (eds.): *Motivation, language identity and the L2 self.* Clevedon: Multilingual Matters, 9–42.

Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (eds., 2009): *Motivation, language identity and the L2 self.* Clevedon: Multilingual Matters.

Fezler, W. 1989. *Creative imagery: How to visualise in all five senses.* New York: Simon & Schuster. Gould, D. – Damarjian, N. – Greenleaf, C. (2002): Imagery training for peak performance. In: Van Raalte, J. L. – Brewer, B. W. (eds.): *Exploring sport and exercise psychology* (2nd ed.). Washington, DC. American Psychological Association, 49–74.

Hall, E.–Hall, C.–Stradling, P.–Young, D. 2006. *Guided imagery: Creative interventions in counselling and psychotherapy*. London: Sage.

Higgins, E. T. 1987. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review 94*, 319–340.

Higgins, E. T. 1998. Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology 30*, 1–46.
Horowitz, M. J. 1983. *Image formation and psychotherapy.* Northvale, NJ: Jason Aronson.
Leuner, H. Horn, G –Klessmann, E. (1983): *Guided affective imagery with children and adolescents.*New York: Plenum.
Markus, H.–Nurius, P. 1986. Possible selves. *American Psychologist 41*, 954–969.
Singer, J. L. 2006. *Imagery in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association. Taylor, S. E.–Pham, L. B.–Rivkin, I. D.–Armor, D. A. 1998. Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist 53 (4)*, 429–439.

Summary

The L2 Motivational Self System suggests that there are three primary sources of the motivation to learn a foreign/second language: (a) the learner's vision of oneself as an effective L2 speaker, (b) the social pressure coming from the learner's environment and (c) positive learning experiences. This paper elaborates on the practical implications of the first of these sources. The author firmly believes that it is possible for teachers to consciously generate L2-learning vision in the learners and he would like to encourage colleagues to develop a repertoire of techniques to ignite and enhance this vision. The six main areas of relevant motivational strategies presented in this paper are intended to offer a framework for future language teaching methodological developments along this line.

Fordítói végjegyzet

1 *Vision: jövőkép* (Csizér Katalin szakmai konzulens jóváhagyásával)

2 *L2 motivational self system* – idegen nyelvi motivációs énrendszer. Dörnyei Z. terminusa. Magyar fordításban: Csizér K., Kormos J.: Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egye-temisták és főiskolások körében (http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csizer_MP1071.pdf) (Letöltve: 2013. 05. 30.)

3 A *self research* alatt elsősorban önismeret-kutatás, az énképekkel kapcsolatos kutatások értendők, magyar nyelvű forrásokban viszont az átfogóbb *énkutatás* kifejezést is használják ilyen értelemben. (Pl.: Nagy József: Én(tudat) és pedagógia http://www.magyarpedagogia.hu/document/NagyJ_MP9412.pdf;

4 Tókos Katalin: A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben, http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html) (Letöltve: 2013. 05. 30.) 4 *Self-guide:* pszichológiai terminus. Az énképvezérfonal-elméletként meghonosodott modell szerint (E. T. Higgins 1987-es *Self-discrepancy* c. műve alapján) a másik reményei és elvárásai az én számára követendő *vezérfonallá* válnak a fejlődés során.

5 Az *ought-to self* kifejezés fordításával kapcsolatos terminológia nem egységes. Egyes forrásokban a *kellene én(kép)* kifejezéssel fordítják

(http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-erdulokori.html),a legtöbb forrásban viszont a *szükséges énkép* terminus használatos (http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csizer_MP1071.pdf) (Letöltve: 2013. 05. 30.)

[6] Az *ideal L2 self* kifejezésre a végjegyzet 2. pontjában hivatkozott szakirodalom az *ideális nyelvi énkép* terminust használja, jelen fordításban viszont az *ideális idegen nyelvi énkép* forma szerepel, mivel a cikkben nemcsak nyelvi, hanem konkrétan idegen nyelvi vonatkozású énképről van szó.

[7] *Actual self:* pszichológiai terminus. Jelentése: azok a tulajdonságok, amelyekkel éppen jellemezzük magunkat. (http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html) (Letöltve: 2013. 05. 30.)

[8] A szerző saját terminusa, amely még nem szerepel magyar fordításban. Mivel jelen esetben az *imagery* konkrétan az idegen nyelvi jövőképre vonatkozik, a fordítás ennek figyelembevételével történt.

[9] E. Hall felhívja a figyelmet *Guided imagery: Creative interventions in counselling and psychotherapy* (2006) c. művében, hogy bár összemosódni látszik a két fogalom, a képzelet (*imagery*) és a fantázia (*fantasy*) nem ugyanaz. Fantasy: "A series of spontaneously created internal representations that may be fantastical, bizarre, or unlike any previous experience of reality." Imagery: "An internal representation of a perception of the external world in the absence of that external experience." (6)

[10] http://books.google.com.ua/books?id=cZ4GpBVCZtgC&printsec=frontcover&dq=guided+imagery:+Creative+Interventions+in+Counselling&hl=hu&sa= X&ei=l9DzUfi2Ac Ho4QTW44 HoBw&ved= 0CCsQ6 AEwAA#v=onepage&q= guided%20imagery%3A%20Creative%20 Interventions%20 in%20Counsell ing&f=false (Le-töltve: 2013. 05. 30.)

[11] Itt cselekvési tervet, programot jelent. *Script* – a plan of action. Forrás: http://www.merriam-webster. com/dictionary/script (Letöltve: 2013. 05. 30.)

[12] *Feared self:* pszichológiai terminus. Jelentése: önmaguk szubjektíve legnegatívabbnak ítélt képe. (D. M. Ogilvie *A nem kívánt én: A személyiségkutatás elhanyagolt változója* (1987) c. művét idézi Tókos Katalin: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html) (Letöltve: 2013. 05. 30.)

Fordította: Tóth Gabriella

Bandiné Liszt Amália – Golubeva Irina – Poór Zoltán – Poór Zsuzsánna[1]

A projektorientált nyelvpedagógiai folyamatok szerepe az interkulturális kompetencia fejlesztésében

1. Az alapfogalmak tisztázása

A legelső és kulcsfontosságú fogalom a kultúra. A kultúra fogalmának számos definíciója létezik. Egyes számítások szerint már a múlt század közepén több mint 150 definíció létezett (Kroeber és Kluckhohn 1952), számuk azóta is rohamosan nő. Az idegennyelv-oktatás szemszögéből talán a következő kultúra fogalom értelmezése a leginkább lényegre törő:

A kultúra minden olyan dolog összessége, amit az emberi kéz teremtett, ami körülvesz minket a mindennapi életünkben; minden olyan több ember által osztott hit, érték, norma, attitűd, stb., ami befolyásolja döntéseinket, és hatással van sorsunkra.

A kultúra nem statikus, hanem dinamikus, vagyis változhat és változik is. A kulturális különbségek nem csak egy időben figyelhetőek meg különböző embercsoportok között, hanem idővel egy csoporton belül is változik a kultúra (például, egy nemzetnek a kultúrája).

Amikor különböző kultúrák találkoznak, ez kisebb nagyobb konfliktusokat, félreértéseket okoz. A sikeres kultúraközi kommunikációhoz szükséges a magas fejlettségi fokú interkulturális kompetencia. Az interkulturális kompetenciát úgy lehetne definiálni, mint *az egyén arról szóló képességét, „hogy sikeresen reagáljon az interkulturális kommunikáció által létrejött kihívásokra, a kommunikáció során felmerülő stresszre, esetleg konfliktusokra, az ún. kulturális sokkra*" (Golubeva 2002: 114).

A „sikeresen" szó alatt nem kizárólag azt értjük, hogy az egyénre nézve az interakció „jól végződjön", hanem másra nézve is „elfogadható" legyen.

Az interkulturális kompetencia három alap komponensét szokták megkülönböztetni. A negyediket Sercu (2004.) sokkal később jelölte meg:

1. kognitív,
2. affektív,
3. viselkedési
4. és a személységi jellemvonások.

Az interkulturális kompetencia *kognitív* komponense nem más, mint a saját és az idegen kultúra normáinak, szabályainak és termékeinek ismerete, a kultúrák közötti különbségek megértése.

[1] A tanulmány a *Projektfolyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában* tanári módszertani kézikönyv 4. fejezete. Szerzők: Bandiné Liszt Amália–Golubeva Irina–Poór Zoltán–Poór Zsuzsánna. 2007: 91-101. Tanárok Európai Egyesülete. Veszprém.

Affektív komponens alatt toleranciát, érdeklődést, más kultúrák iránt[2] pozitív attitűdöket; a különbségek elfogadását; az idegen kultúra értékeinek tiszteletét; nyitottságot és rugalmasságot értenek.

Az interkulturális kompetencia *viselkedési* komponense a kapcsolatteremtő és különböző szituációkhoz való alkalmazkodási képességből, a verbális és nem verbális kommunikációs stílusok ismeretéből, a félreértések elkerülésének és tisztázásának stratégiáiból, és az interkulturális készségekből áll.

Negyedik komponensként olyan, a személyiségre jellemző tulajdonságokat sorolnak fel, mint empátia, pozitív önkép, kezdeményezőképesség, nyitottság, kíváncsiság, közvetlenség, tolerancia, tisztelet mások iránt. Ha ezt összevetjük az affektív komponenssel, akkor sok hasonlóságot találhatunk közöttük.

Ha az interkulturális kompetencia fejlesztéséről az oktatási rendszeren belül beszélünk, akkor talán a négy komponens közül főleg a kognitív komponenssel foglalkoznak az iskolában a tanárok, ami bár nem elegendő, de nagyon fontos. Az interkulturális kompetencia kialakulási folyamata bizonyos mértékig párhuzamos a kulturális ismeretek megszerzésével. A felszínes ismeretek gyakran a sztereotípiák kialakulását okozzák. Tények, konkrét példák és esetek megismerése a sztereotípiák megingatásához vezetnek. A mélyebb ismeretek, más kultúrák megértésére irányuló törekvések elindítják és megalapozzák mások elfogadását. Így, csökken a kulturális távolság, és kialakul az empátia más kultúrák iránt.

Ezek a következtetések jól ismert kutatók munkájából erednek (Hanvey 1976; 1987; Oxford & Scarcella 1992). A legnagyobb probléma a kulturális ismeretek közvetítésekor az, hogy a tanárok inkább azoknak egy részére koncentrálnak: az ún. "nagybetűs" kultúrára (tényekre, dátumokra, eseményekre, hírességekre, irodalomra, művészetre, stb.), kihagyva a "kisbetűs" kultúrát (mindennapi életet).

Az utolsó, de nem kevésbé fontos két fogalom, amelyeknek a jelentését szeretnénk tisztázni, a *sztereotípia* és az *előítélet*. Sokszor ez a két fogalom összemosódik, azonban lényeges különbség van köztük. A *sztereotípiák*[3] nem mások, mint bizonyos csoportokra vonatkozó viszonylag tartós – nem feltétlenül negatív – meggyőződések összessége.

A sztereotipizált felfogásra nem a tények, a konkrét helyzet figyelembevétele a jellemző, hanem az emberek megítélése az előre rögzített általánosított vélemény alapján (Golubeva: 2003: 214).

A sztereotípiák lehetnek negatívak és pozitívak, de mindkettő közös jellemzője, hogy megakadályozhatja a kommunikációt. Ezzel szemben az előítélet mindig negatív.

A döntő különbség a kettő között az, hogy a sztereotípiákat meggyőződésnek, miközben az előítéleteket inkább attitűdöknek tartják. A „vak", merev, rögzült előítéletek sokkal tartósabbak, mint a sztereotípiák. Ha ezekhez társul a „tettvágy", az könnyen

---

[2] Byram (1997: 34) szerint az interkulturális kompetencia kialakulásához a pozitív attitűdök nem elegendőek, mivel a pozitív sztereotípiák és tévképzetek ugyanúgy vezethetnek félreértésekhez az interkulturális kommunikációban. Szerinte, elengedhetetlen a kíváncsiság, a nyitottság, a saját vélemény és tévhit megváltoztatásra való készenlét.

[3] A *sztereotípia* kifejezést az amerikai újságíró Walter Lippman vezette be 1922-ben „Public opinion" című írásban, ahol „a más emberekről vagy csoportokról történő gondolkodás lehető leggazdaságosabbá tételére irányuló tendencia eredményének nevezte" (Fröhlich 1996: 365).

vezethet diszkriminatív megnyilvánulásokhoz, agresszivitás és erőszakos hajlam esetén akár fajgyűlölethez (rasszizmushoz), stb. (Golubeva: 2003: 214).

Bármennyire is meglepő, de a legtöbb sztereotípia univerzális erővel bír az idegen kultúrák, népek megítélésében. Például nem csak a magyarok, hanem más népek is (olaszok, oroszok, spanyolok, stb.) úgy vélik, hogy a németek túl precízek. Hasonlóképpen, sok más nemzet megítélésében is megfigyelhető az egyetértés. A különbség inkább abból adódik, hogy egyik nemzet a másik nemzet megítélésében bizonyos tulajdonságokra helyezi a hangsúlyt. Általában éppen azokat a tulajdonságokat emelik ki, amelyek nem tipikusak a saját kultúrájukban, vagy nem különösen értékeltek. Érdekes példaként szolgálhat egy (1995-ben az UNESCO által szervezett) vizsgálat, amely kimutatta, hogy a britek jellegzetes tulajdonságai között a franciák a képmutatást, a svájciak az udvariasságot, a bolgárok inkább a sznobizmust, jómodort, konzervativizmust és pedantériát jelölték meg, stb..

Minél kevésbé ismert az adott idegen kultúra, annál több sztereotípia lesz az elemzésében. Még akkor is, ha a tanulók évekig tanulmányozzák az adott kultúrát, arra a kérdésre, hogyan foglalnák össze a jellemzőit, szintén szívesebben fordulnak ugyanazokhoz a klisékhez, melyeket kevésbé „művelt" személyek használnak a dolog tömör jellemzésére (!) (Golubeva 2003: 214-215).

Bővebben sztereotípiákról két másik írásunkban olvashatnak[4], azonban szeretnénk leszögezni, hogy messze nem egyértelmű a sztereotípiák szerepe az interkulturális kommunikáció során. Talán az egyik magyarázata annak, hogy miért annyira sztereotipizált a gondolkodásunk, hogy a sztereotípiák egyféle előrejósoltságot biztosítanak számunkra más kultúra képviselőivel való érintkezéskor. Ugyanezzel magyarázható, miért megy olyan nehezen végbe az interkulturális kompetencia kialakulása. Az interkulturális kompetencia nyitottabbá tesz minket, vagyis sztereotípia- és előítélet-mentessé. Ez arra kényszerít minket, hogy minden konkrét esetben külön ítéljük meg az embereket, az előre elkészített általánosítások ránk gyakorolt hatása nélkül. Ez bizonytalanabbá tesz minket a kommunikáció lefolyásával kapcsolatosan. Ilyen szemszögből, a sztereotipizálást az agy védekező mechanizmusának tekinthetjük: sokkal könnyebb feldolgozni az információt, ha leegyszerűsített és általánosított kategóriákra osztjuk, olyan fogalmak köré csoportosítva, mint pl.:

- bőrszín szerint: fehérek, feketék, sárgák;
- etnikum, nemzetiség alapján: cigányok, oroszok, románok;
- foglalkozás szerint: orvosok, politikusok, újságírók;
- földrészek szerint: ázsiaiak, európaiak;
- kor szerint: tinik, fiatalok, idősek;
- kulturális hovatartozás szerint: latinok;
- külső megjelenés alapján: „izompacsirták", kövérek, szőkék;
- lakóhely szerint: alföldiek, pestiek, vidékiek;
- társadalmi helyzet, életmód szerint: „plázacicák", „prolik", újgazdagok;

[4] (1) Golubeva, I. (2002). Kulturális ismeretek megszerzése egyetemi nyelvszakos hallgatók körében. In: Földes Cs. (szerk.) *MMI: Annum tempus linguarum Europae. Scripta philologica Pannoniensis.* Veszprém, 113-131.
(2) Golubeva, I. (2003). Interkulturális kompetencia – túl a sztereotípiákon. In: *II. Kiss Árpád Emlékkonferencia,* 2001.

– vallás szerint: muzulmánok, zsidók, keresztények;
– stb.

Ez a lista azonban nem teljes. Általában a sztereotípiák néhány eset hatására alakulnak ki, illetve, ahogy Lustig és Koester (1996) találékonyan megfogalmazta, „másodkezű" információ alapján. Az ilyen kategorizálás sokszor eléggé pontatlan. A hiányos tudás és műveltség következtében például kezdenek szinonimaként használni olyan szavakat, mint „arab", „muzulmán" és „terrorista". Ezen kívül nem szabad elfelejtenünk, hogy a modern világban a migráció és a társadalom demokratizálódása miatt egyre „színesebbek" lettünk, s így még nehezebb a kategóriákba sorolás. Már találkozhatunk „szőke ázsiaival, aki ráadásul keresztény" és „Harlemből származó afroamerikai muzulmánnal" (Golubeva 2003: 211).

Ahogy ezt már említettük, a sztereotipizálás nem csak a negatív, de a pozitív tulajdonságokat is felnagyítja. Kramsch (1998) beszámol arról, hogy az idegen nyelveket tanulók sokszor tudatosan törekednek arra, hogy elsajátítsák az általuk autentikusnak vélt kulturális sztereotípiákat, mint például az amerikai lezserséget, a német precizitást, vagy a francia eleganciát. Az esetek többségében, a diákokat maguk a tanárok, a tankönyvek és a média „segíti" ebben. Márpedig mind a tanárok, mind a taneszközök feladata az lenne, hogy ezeket a tévképzeteket ne erősítsék, hanem inkább eloszlassák azáltal, hogy minél több információhoz segítsék hozzájuttatni a tanulókat:

Csak a több információhoz jutás, a konkrét esetek, emberek megismerése segít a kialakult sztereotípiák megingatásában. Rádöbbenünk, hogy az első megítélésünk elhamarkodott volt. Később kezdünk arra törekedni, hogy egy számunkra furcsa, szokatlan viselkedést megértsünk, s úgy fogadjuk el a másikat, ahogy van. Ekkor válik lehetségessé, hogy őszinte empátiát érezhessünk a más kultúra iránt, s hogy végre kialakuljon az interkulturális kompetencia. Ily módon a sztereotipizálás nem más, mint az előbb említett kompetencia fejlődésének egy elkerülhetetlen szakasza (Golubeva 2003: 212).

2. Az interkulturális kompetencia fejlesztése

Egyre több fórumon hangzanak el olyan fogalmak, mint „interkulturális kompetencia", „tolerancia", „sztereotípia", „kulturális sokk", stb. Mind a gyakorlati, mind az elméleti szinten „interkulturális" témák szinte divattá váltak, egyre több cikk és könyv jelenik meg. Ennek ellenére még mindig sok megválaszolatlan kérdés marad.

Különböző kutatók más jellemzőkre teszik a hangsúlyt. Így például Lustig és Koester (1996) és Paige és Stringer (1997) szerint az interkulturális kompetencia fejlesztése a következőket foglalja magába:

– az önismeretet;
– a kultúra kommunikációra, viselkedésre gyakorolt hatásának megismerését;
– a kulturális értékek, fogalmak tisztázását;
– érdeklődést, tiszteletet, empátiát és toleranciát más kultúrák iránt, a sztereotípiáktól való elszakadást;
– a célkultúra megismerését: a "nagybetűs" és a "kisbetűs" kultúra megismerését;
– nyelvi, pragmatikai, szociolingvisztikai, kommunikatív kompetencia fejlesztését;

– a megismerésre, feladatmegoldásra, stressz és konfliktushelyzetek kezelésére irányuló stratégiák elsajátítását.

Más irányzat követői (Byram és tanítványai) a Közös Európai Referenciakeret modellt veszik alapul. Az interkulturális kompetencia-modell, amelyet a KER (*Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés,* 2002) elfogadott[5], és amelyre oly sok, az interkulturális kutatásokkal foglalkozó szakember hivatkozik, az 1990–es években meglehetősen megváltozott.

A modell első változata Byram leggyakrabban idézett munkájában jelent meg (Byram – Zarate 1994). A modell az interkulturális kompetencia négy elemét határozta meg: (1) ismeretanyag, (2) interkulturális attitűd, (3) a felfedezés, ismeretszerzés készsége és (4) az interakcióba lépés készsége. Ez a kompetencia-modell később (Byram 1997) még két kategóriával egészült ki: (1) az átváltás értelmezés készsége és (2) a kulturális tudatosság, és ezzel egy időben a szerző összevont két elemet (a felfedezés, ismeretszerzés készsége és az interakcióba lépés készsége). Byram nagyon fontosnak tartja az új elemmel való kiegészítést (az ún. kulturális tudatosság fogalmát).

Ezen az összetevőn keresztül próbáltam a modellben a nevelési aspektust tükröztetni. Ily módon az interkulturális beszélő leíró jellegű kompetencia-modellje előíró modellé vált, amely képes meghatározni azt is, hogyan viselkedjen az interkulturális beszélő, és hogyan reagáljon az övétől eltérő kultúrák értékeire, hagyományaira, hiedelmeire és viselkedési mintázataira (Golubeva 2006: 65).

Talán a legnagyobb probléma, ha az interkulturális kompetencia fejlesztéséről beszélünk, az értékelési szintjeinek definiálása és az értékelési eszközök kidolgozása. Már 1988-ban Byram (1988) megírta, azt, hogy a megfelelő értékelési eszközök nélkül a kultúra tanítása / tanulása másodlagossá válik. Sajnos, ez a mai napig is így van.

Még ma is igaz, amiről Seelye (1994) több mint egy évtizeddel ezelőtt írt, hogy általában az ún. "nagybetűs" kultúrára vonatkozó ismereteket tesztelik (tények, adatok, nevek, toponímiák ismeretét, reáliák jelentését). Sokszor ilyen jellegű ismeretek csak egy adott országra korlátozódnak (Damen 1987). Például egy franciaszakos tanár a francia nyelvű kultúrából csak a Franciaországra jellemző dolgokat tanítja, kifelejtve a kanadai frankofón, vagy a kelet-afrikai kultúrákat. A spanyolszakos csak a spanyolországi kultúrát tanítja, és ritkábban a latin-amerikait. Az angolszakos tanár leginkább az egyesült államokbeli és / vagy a brit kultúrára szűkíti a palettát, kihagyva Kanadát, Ausztráliát, Új-Zélandot, stb. Az ilyen, egyoldalú tudás megkérdőjelezhető.

Előre nem lehet megmondani, mikor talál megoldást a tudomány az interkulturális kompetencia tesztelésére. Jelenleg is dolgoznak azon modell létrehozásán, amely tükrözné az idegen nyelvi oktatás és az interkulturális nevelés közti összefüggéseket. Például, az általunk készített interjúban Byram említ egy olyan kezdeményezést, amelyet eredetileg a KER indított el. (Golubeva 2006) Ez egy, a londoni CILT (Center for Innovative Learning Technologies) által vezetett Leonardo Projekt. A projekt során Byram közösen Torsten Kühlmannal és Bernd Müller-Jacquierivel (Bayreuth-i Egyetem) olyan modellt alkottak meg, amely a fiatal mérnökök gépipari tevékenysége során, külföldön vagy külföldi mérnökökkel történő

[5] Akkoriban az Európa Tanács az interkulturális kompetenciát szociokulturális kompetenciának hívta.

interakcióiban nélkülözhetetlen kompetenciákat foglal magába. Az alkotók reményei szerint, ez a munka más ipari szektorokban dolgozók érdeklődését is felkelti. A közös projektmunka eredménye továbbá egy nyelvi portfolió, amely az önértékelési szintek leírását tartalmazza. Ahogy maga Byram is megjegyzi, „ezek a szintek a KER-szintektől eltérően nem épülnek empirikus adatokra" (Golubeva 2006: 66). Továbbá azt is hangsúlyozza, hogy meg kell különböztetni a szinteket azoktól a tesztelési és értékelési eljárásoktól is, amelyeket a projekt az értékelők számára dolgozott ki (lásd www.incaprojekt.org). „Ez utóbbiak eredményeit ugyanis nem lehetséges a portfolióban közvetlenül felhasználni" (ibid.).

3. Az interkulturálisan kompetens egyén

A fejezet előző részében megpróbáltuk tisztázni az alapfogalmakat, illetve kitérni az interkulturális kompetencia fejlesztésének problémáira. Arról azonban még nem volt szó, hogy milyennek kell lennie egy interkulturálisan kompetens egyénnek? Miképpen lehet mérni a tanuló interkulturális kompetenciáját?

A Byram által megjelölt interkulturális kompetencia összetevőiből kiindulva, olyan egyén tekinthető interkulturálisan kompetensnek, aki

1. nyitott a kihívásokkal szemben (sőt, szereti azokat); jól tűri az új, váratlan helyzeteket, igyekszik a problémákat a lehető legjobb módon megoldani;
2. a lehetséges konfliktusok elkerülése érdekében igyekszik alkalmazkodni;
3. tudatosan kommunikál, vagyis próbálja megelőzni a félreértéseket (fogalmak tisztázásával, stb.);
4. igyekszik minél többet megtudni más kultúráról (értékek, szokások, normák, stb.), és ezeket az ismereteket gondosan „beépíti" a kommunikációba;
5. törekszik, ha nem is elfogadni a más értékeket, normákat, szokásokat, de legalábbis tisztelettel és diplomatikusan viszonyulni hozzájuk;
6. rendelkezik szükséges empátiával ahhoz, hogy másnak az érzéseit, gondolatait megértse, és megpróbálja a szituációt azon keresztül látni (átérezni).

Bármilyen kompetencia fejlesztésekor fontos tudni, hogy milyen szinten van a tanuló, és mi a következő szint a fejlődésben. A korábbiakban említettük már, hogy az interkulturális kompetencia méréséhez még nem áll rendelkezésre egységes értékelési modell. Sőt mi több, mivel az interkulturális kompetenciának van erkölcsi, etikai dimenziója, megkérdőjelezhető, hogy kiterjedhetnek-e mindenre az értékelési szempontok?

Ebből kiindulva meggyőződésünk, hogy a diákra nézve a legmegfelelőbb lenne önértékelési skálát alkalmazni. Egy ilyen önértékelési skálát a már említett INCA projekt termékeként ajánlottak. Ez az értékelési modell, bár eredetileg gépészmérnökök számára dolgozták ki, alkalmazhatónak tűnik közoktatásban is.

Az értékelő skála alkotói három szintet különböztetnek meg (www.incaproject.org). *Az interkulturalitást illetően alapszinten*, *középszinten* és *teljes mértékben* kompetens egyéneket különböztethetünk meg. Az *alapszint* alatt azt értik, ha az egyén már igyekszik hatékonyan kommunikálni a más kultúra képviselőivel, szeretne minél többet megtudni,

de még nem rendelkezik tapasztalattal. Inkább reagál az eseményekre, minthogy előre tervezne. Annak ellenére, hogy igyekszik tolerálni mások értékeit, szokásait, stb., sokszor nem helyesli, furcsának találja azokat.

A középszintre jellemző, hogy az egyén már meglévő tapasztalataiból kiindulva kezdi összetettebbnek látni az interkulturális interakciók folyamatát. Az egyén képes nem csak reagálni, hanem alkalmazkodni a különböző (számára új) szituációkban; képes azokból önállóan következtetéseket levonni. Egyre könnyebb számára neutrálisan reagálni, felül tud emelkedni azon, hogy helyeselje vagy sem a dolgokat.

Az interkulturalitás szempontjából *teljes mértékben* kompetens egyén továbbfejleszti a második szinten kialakult kompetenciákat. Készségek és stratégiák széles skálájával rendelkezik. Képes annak a nézőpontját vallani, akivel kommunikál. Ugyanakkor, magabiztos és képes tapintatosan megvédeni saját nézőpontját. Szükség esetén, átsegít másokat az interkulturális kommunikáció nehézségein.

4. Nemzetközi projektek és az interkulturális kompetencia fejlesztése

A fent leírt projekt elméletileg monokulturális környezetben zajlik. Elképzelhető, hogy az osztályban más kultúrák képviselői is tanulnak, de a projektet alapvetően magyar iskolák és magyar diákok számára tervezték meg. Ettől eltérő a szituáció, egy nemzetközi projekt esetében. Erről szeretnénk néhány szót ejteni a továbbiakban.

Nemzetközi projektek során a diákok más kultúrák képviselőivel találkoznak. Első látásra úgy tűnik, hogy az ilyen projektek során nagyobb annak a lehetősége, hogy a tanulók interkulturális kompetenciája fejlődjön. A gyakorlatban azonban ez nem olyan egyszerű. Ahogy ezt már régebben kifejtettük, közvetlen összefüggés és kölcsönhatás van az interkulturális érintkezések sikeressége és az interkulturális kompetencia között.

Az előbbiekben hivatkozott írásban (Golubeva 2003) beszámoltunk olyan kutatási eredményekről (Freed, 1991; DeKeyser, 1986; Spada, 1987), amelyekben bebizonyították, hogy akár egyetlenegy rossz külföldön szerzett tapasztalat megakadályozhatja nemcsak az idegen kultúrához való közeledést, hanem magát az idegen nyelv elsajátítását is, illetve megerősíti a negatív általánosításokat, sztereotípiákat (Byram et al. 1991). Ebből, kikövetkeztethető, hogy egy nemzetközi projekt során szerzett negatív tapasztalat a más kultúrával való érintkezéskor, szintén hasonló eredményeket hozhat.

A negatív hatások elkerülésének érdekében fontos lenne, ha a tanárok megfelelő felkészítést kapnának. Sajnos azonban, ahogy ezt a gyakorlat is mutatja, sem a jelenlegi tanárképzésnek, sem pedig a tanártovábbképzésnek, az interkulturális nevelés nem mindenütt képezi részét. Jelenleg a tanárok túlnyomó része a fentiek okán, ezen a területen szakmailag inkompetensnek tekinthető.

Ideális esetben a tanár feladata segíteni a diákot, ha a kultúraközi kommunikáció nem volt sikeres, megmagyarázni neki a kudarc okát, rámutatni a helytelen viselkedésre (akár a diák részéről, akár a külföldi partner részéről történt ez), megadni a hiányzó tudást, biztatni az újabb interkulturális kommunikációs próbatételekre. Nem szabad hagyni a diákot, hogy elveszítse az önbizalmát, mert ez nem csak a projektmunkát gátolná, de a diák

további fejlődését is (mind a nyelvi[6], mind az interkulturális készségek terén). Még jobb lenne, ha a tanárok bizonyos fokig fel tudnák készíteni tanulóikat a kultúraközi érintkezésre oly módon, hogy a projekt kezdete előtt rávilágítanának az interkulturális kommunikáció kihívásaira, lehetséges problémáira.

Az azonban bizonyos, hogy csak az interkulturális kommunikáció gyakorlásával, valamint számos személyes élménnyel és sikerélménnyel lehet a diákok önbizalmát és motivációját erősíteni.

1. foglalkozás: a projekt megvalósítása, bemutatása és értékelése

Szükséges anyagok: a csoportok által gyűjtött anyagok (adatok, képek), olló, csomagolópapír, ragasztó (cellux és stift), Blutack táblaragasztó, színes filctollak.

Előkészítés: A diákok a tantermet csoportmunkához rendezik át. Néhány pad segítségével nagyabb munkafelületet alakítanak ki a poszterek előkészítéséhez.

Bemelegítés

Minden diáknak mondania kell valamit Magyarországgal kapcsolatban. Ez lehet egy érdekes információ, amelyet anyaggyűjtés alatt talált, de lehet az országgal kapcsolatos érdekes vélemény vagy megállapítás.

Projektmunka:

a) a feladat ismertetése

A tanár elmondja, hogy a csoportok a hozott anyagok segítségével posztereket készítsenek az előző foglalkozáson kialakított témaválasztás szerint. A poszter készítéséhez tetszésük szerint használhatnak különböző mintájú csomagolópapírt.

pl. Ahogy ez a következő illusztráción is látható, az egyik csoport nagyon találékonyan a témájuk feldolgozásakor (nemzeti konyha) gyümölcsmintájú papírt használt fel.

A diákok munka közben bátran fordulhatnak a tanárhoz segítségért. A folyamat végén az elkészült posztereket el kell helyezni a tanterem falán. Arra is fel kell hívni a csoportok figyelmét, hogy miután elkészülnek, szóban (idegen nyelven) be kell mutatniuk munkájukat.

b) kidolgozás

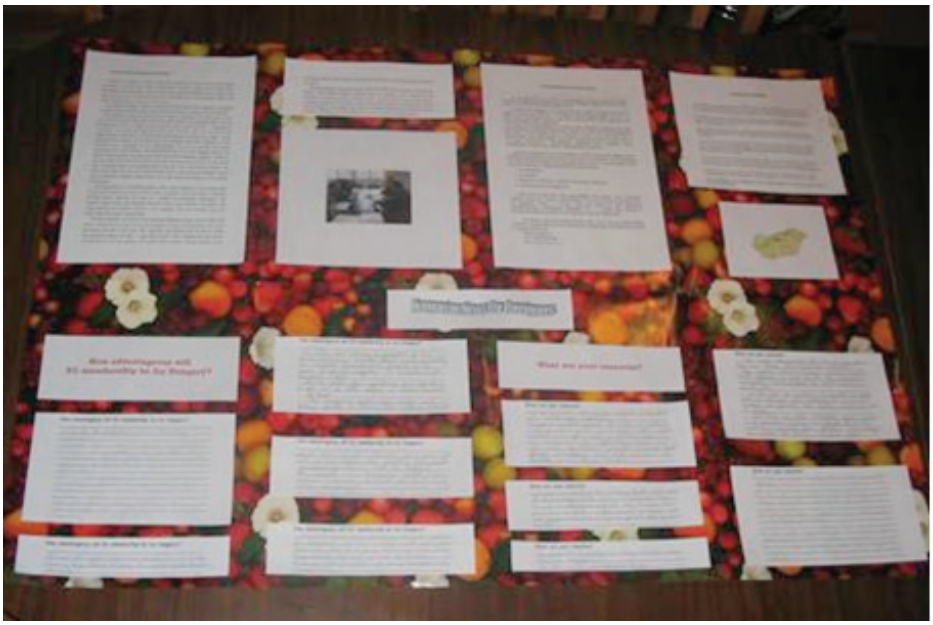
A csoportok a fentiek szerint munkához látnak. Első lépésként összevetik, hogy adott témában ki milyen anyagot gyűjtött össze. Második lépésként az anyag szöveges részeit együtt megírják. Harmadik lépés az anyag vizuális szerkesztése, poszter elkészítése. Befejezésül, a csoport tagjai megbeszélik a munka bemutatásának módját (ki mit fog mondani, ki fog rámutatni az illusztrációkra, stb.).

Megjegyzés Természetesen lesz(nek) olyan csoport(ok), akik hamarabb elkészülnek. Ők egy újabb feladathoz láthatnak hozzá: pl. külföldi diákok számára kvíz kérdéseket állíthatnak össze Magyarországról. Ezeket poszterekkel együtt lehet elküldeni külföldi partneriskolának, vagy meg lehet jeleníteni az Interneten.

[6] Az önbizalom és a gátlásosság szerepét az idegennyelv-elsajátításban az érzelmi szűrőről szóló elméletében Krashen (1982) mutatta be.

c) a poszter kiállítása és bemutatása

Az elkészült munkát a diákok elhelyezik a tanterem falán, majd témaszerinti sorrendben következhetnek a bemutatók. A tanár feladata, hogy az idő limitet betartassa.



Egy elkészült poszter fényképe

d) értékelés

Mintha egy tárlaton lennének, a diákok végigolvassák a kiállított anyagot, majd értékelik a közös munkát. Az értékelés anyanyelven is történhet. A tanár megkéri a diákokat, hogy emeljék ki mindazt, amit a projektmunka folyamán tanultak.

Megjegyzés: Érdemes újra felvetni azt a kérdést, hogy egy ilyen bemutatás után, a külföldiekben milyen benyomás fog kialakulni Magyarországról, és az mennyire felel meg a valóságnak. Vagyis mennyire mutattak be reális képet a diákok saját országukról.

Ha a diákok és a tanár (!) elég felkészültek, hogy a sztereotípiák jelenségét megtárgyalják, fontos lenne kitérni arra, hogy a külföldiek milyen sztereotipizált véleménnyel vannak általában Magyarországról, a magyarokról, és a kultúránkról.

Hasznos lenne olyan szemszögből is értékelni a projekt termékeit, hogy mennyire hasznos(-ítható)ak a Magyarországra utazó külföldi számára. Ahogy ezt már korábban is megtárgyaltuk, az interkulturális kompetencia egyik összetevője az egyén empátiája, vagyis az, hogy az egyén megérti-e másnak az érzéseit, gondolatait, és megpróbálja a szituációt azon keresztül látni. Ennek fejlesztése érdekében a következő feladatot végeztethetjük a diákokkal:

Feladat:

Képzeljék el, hogy egy teljesen ismeretlen országba készülnek utazni (például, valahova Afrikába vagy Latin Amerikába). Néhány hónapot fognak eltölteni az adott országban, és közben ott iskolába is fognak járni. Ebben a helyzetben:

- Milyen információra lesz szükségük?
- Hol fogják keresni az információt?
- Mit szeretnének tudni az iskoláról?
- Szabadidejükben, ha többet szeretnének megtudni az országról, mit tennének?

A feladat fontos az interkulturális kompetencia fejlesztése szempontjából, mivel arra készteti a diákokat, hogy értsék meg másnak az érzéseit, gondolatait, és próbálják a szituációt azon keresztül látni (átérezni).

e) visszacsatolás / önértékelés

A diákok nagyon nehéz témát dolgoztak fel a projekt során. Nem pusztán azért, mert a „bőség zavarába" ütköztek, amikor saját országukat kellett bemutatniuk, hanem azért is, mert teljesen új szemszögből kellett megközelíteni ezt. Vagyis azt elmesélni az országról, amit fontos tudni egy külföldinek, ahhoz hogy jobban megértse Magyarországot, kultúráját, az itt élő embereket, vagy legalább felkeltse érdeklődését irántuk.

Megjegyzés: Ha az értékelés során véleményünket akarjuk ismertetni,

(1) tanácsos egyértelművé tenni, hogy ez a személyes véleményünk. Ebben olyan kifejezések használata segít, mint: „Úgy vélem…", „Úgy hiszem …", „Véleményem szerint…", „Úgy érzem …"

(2) Kerüljük az általánosításokat! Igyekezzünk minél konkrétabban fogalmazni: „a projekt X stádiumában / szakaszában…"

(3) Ne tegyünk megjegyzéseket a diákok személyiségi jellemvonásaira.

(4) Próbáljunk pozitívan értékelni, ne használjunk olyan kijelentéseket, mint „Nem vagy eléggé rugalmas", „Nem tudtál alkalmazkodni", stb.. Ha mindenképpen negatívumokra szándékozunk rávilágítani, akkor is kezdjünk pozitív dolgokkal.

(5) Ne felejtsük, hogy csak az építő kritikának van értelme. A célunk, hogy bátorítsuk a diákokat, motiváljuk őket.

(6) Ne hasonlítsuk a diákokat egymáshoz, csakis, kizárólag saját magukhoz.

(7) Ne felejtsük, hogy egyes emberek sokkal érzékenyebben reagálnak a kritikára, mint mások.

(8) Bizonyos dolgokat, csak négyszemközt lehet elmondani.

Befejezés:

A csoport közös döntése után kiállíthatják posztereiket saját iskolájukban, vagy elküldhetik azokat külföldi partneriskolák számára.

Megjegyzés: Ilyenkor a diákok nagyon kíváncsian várják a visszajelzéseket! A tanár feladata, hogy kérje ki azoknak a véleményét, akik megtekintik a diákok munkáját. Ezek a vélemények jó, ha írásos formában is rögzítésre kerülnek.

Hivatkozások

Byram, M. 1988. Foreign language education and cultural studies. In: *Language, Culture, and Curriculum*, 1, (1), 15–31.

Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Comminicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Comminicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M.– Zarate, G. 1994. *Definitions, objectives, and evaluation of cultural competence.* Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M., Esarte-Sarries, Taylor, & Allatt 1991. Young people's perception of other cultures. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.) *Mediating languages and cultures*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 103–119.

Damen, L. 1987. *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading: Addision-Wesley.

DeKeyser, R. M. 1991. Foreign language development during a semester abroad. In: B. F. Freed (Ed.) *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington: D.C. Heath and Company, 104–119.

Freed, B. F. (Ed.) 1991. *Foreign language acquisition research and the classroom.* Lexington: D.C. Heath and Company.

Fröhlich, W. D. 1996. *Pszichológiai szótár.* Budapest – Berlin – Heidelberg – New York – Barcelona – Hong Kong – London – Milan – Paris – Santa Clara – Singapore – Tokyo: Springer Verlag.

Golubeva, I. (Simon O. fordításában) 2006. Ezer mérföldes utazás (Interjú Michael Byram professzorral). In: *Modern Nyelvoktatás, XII évfolyam, 2. szám, Szeptember 2006*, 64–69.

Golubeva, I. 2002. Kulturális ismeretek megszerzése egyetemi nyelvszakos hallgatók körében. In: Földes Cs. (szerk.) *MMI: Annum tempus linguarum Europae. Scripta philologica Pannoniensis.* Veszprém, 113–131.

Golubeva, I. 2003. Interkulturális kompetencia – túl a sztereotípiákon. In: *II. Kiss Árpád Emlékkonferencia,* 2001.

Hanvey, R. G. 1976. Cross-cultural awareness. In: Hanvey R. G. (ed.) *An attainable global perspective.* New York: Center for Global Perspectives.

Hanvey, R. G. 1987. Cross-cultural awareness. In: Luce, L.-F. & Smith, E. C. (eds.) *Towards internationalism: Readings in cross-cultural communication.* (2nd ed.) New York: Newbury House / Harper & Row.

Kramsch, C. 1998. *Language and Culture.* Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Institute of English.

Kroeber, A.L.–Kluckhohn, C. 1952. *Culture: A critical review of concepts and definitions.* Harvard University Peabody Museum of American Archeology and Ethnology Papers, Vol. 47/1.

Lustig, M. W.–Koester, J. 1996. *Intercultural competence: Intercultural communication across cultures* (2nd ed.). New York: Harper-Collins.
Oxford, R. L.–Scarcella, R. C. 1992. *The Tapestry of Language Learning.* Boston: Heinle & Heinle.
Paige, R. M.–Stringer, D. 1997. *Training design for international and multicultural programs.* Portland, Oregon: Intercultural Communication Institute.
Seelye, H. N. 1994. *Teaching culture: Strategies for intercultural communication* (3rd ed.) Lincolnwood: National Textbook Company.
Sercu, L. 2004. Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. In: *Intercultural Education. Vol. 15, No. 1, March 2004*, 73–89.
Spada, N. 1987. Relationships between instructional differences and learning outcomes: A process-product study of communicative language teaching. *Applied Linguistics*, 8, 137–155.

Mária Alabánová – Marcel Olšiak[1]

O projekte Nitriansky model skvalitnenia vyučovania slovenského jazyka a literatúry na školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín metódou vyučovania cudzích jazykov (s dôrazom na školy s vyučovacím jazykom maďarským)

K spracovaniu a realizácii projektu nás viedla skutočnosť, že v súčasnosti vo vyučovaní slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským sa nie vždy a všade uplatňujú najefektívnejšie vyučovacie metódy, formy a prostriedky, taktiky a stratégie, t. j. vyučovanie vyučovacou metódou cudzích jazykov. Cieľom riešiteľského tímu projektu je v teoretickej oblasti vypracovať najvhodnejšie a najproduktívnejšie prístupy, metódy, formy a prostriedky vyučovania metódou cudzích jazykov, v praktickej oblasti pripraviť ukážkové študijné materiály uplatňované v príprave budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry, budúcich učiteľov primárneho vzdelávania, ale aj v práci učiteľov v praxi, aby mohli pripraviť žiakov na kultivovanú, veku a intelektuálnym schopnostiam primeranú spisovnú komunikáciu. Prvoradou požiadavkou je vytvoriť také podmienky vo vyučovacom procese, aby žiaci chceli hovoriť (vytvoriť podnecujúce komunikatívne situácie), aby mali o čom hovoriť (primerané tematické okruhy, témy súvisiace so životom detí) a vedeli ako hovoriť (výber a používanie adekvátnych jazykových – verbálnych – a mimojazykových – neverbálnych – prostriedkov).

Maďarský jazyk, t. j. materinský jazyk žiakov základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským (ZŠ s VJM), a slovenský jazyk ako štátny jazyk sú z jazykovedného hľadiska aj typologicky, aj genealogicky dva úplne odlišné, to znamená cudzie jazyky. Maďarský jazyk je typologicky aglutinačný a genealogicky ugrofínsky jazyk, kým slovenský jazyk je typologicky flektívny a genealogicky indoeurópsky (západoslovanský) jazyk. Typologická a genealogická klasifikácia maďarského a slovenského jazyka má aj z teoretického, aj z praktického hľadiska význam v tom, že na jednej strane ukazuje, aké rozdiely sú/môžu byť medzi nimi vo zvukovej a významovej rovine, ktoré sa zákonite odrážajú vo vyučovaní a v učení sa slovenského jazyka a slovenskej literatúry. Vyučovanie slovenského jazyka a slovenskej literatúry sa musí realizovať vyučovacími metódami, formami a prostriedkami cudzích jazykov, t. j. inými ako vo vyučovaní materinského jazyka. Rešpektovanie zásady kontrastivity a konfrontácie v efektívnom vyučovaní a učení sa cudzích jazykov a slovenského jazyka má významnú a dôležitú funkciu. Moderné a progresívne chápanie a realizácia

[1] Jelen oktatási célú szöveggyűjtemény „A nemzetiségi tannyelvű iskolákban oktatott szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy tanításának minőségi javítása idegennyelv-oktatási módszerekkel (különös tekintettel a magyar tannyelvű iskolákra): A nyitrai modell" elnevezésű projekt keretében kerül kiadásra. A projektkiírás szabályainak megfelelően közöljük a projekt céljainak részletes leírását.

vyučovacích metód cudzích jazykov venujú zvýšenú pozornosť kontrastívnym jazykovým javom vo zvukovej rovine, lebo sú východiskom spisovnej výslovnosti, správneho plynulého a výrazného čítania, ako aj pravopisu. Učiteľ slovenského jazyka a slovenskej literatúry, resp. učiteľ primárneho vzdelávania, si má uvedomiť a poznať odlišnosti v jednotlivých jazykových rovinách materinského jazyka žiakov a slovenského jazyka. Na tieto odlišné jazykové javy treba sústrediť a zameriavať pozornosť vo vyučovaní, resp. v procese získavania komunikatívnej kompetencie a performancie žiakov v slovenskom jazyku. Okrem konkrétnych kontrastívnych jazykových javov si musí učiteľ uvedomiť aj možnosť interferencie, t. j. prenášania a narúšania jazykových zvykov a noriem slovenského jazyka jazykovými zvykmi a normami materinského jazyka, resp. možné prejavy interferencie má premyslenou a cieľavedomou prácou eliminovať.

V rámci prípravy budúcich učiteľov primárneho vzdelávania a budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry je potrebné klásť dôraz na možnosti a podmienky determinujúce vývin osobnosti žiaka:

- Vplyv podporujúcej, podmieňujúcej pozitívnej rodinnej a spoločenskej motivácie, príp. jej nedostatok, absencia.
- Jazykové prostredie, v ktorom žiak žije a pohybuje sa (podnetné alebo menej podnetné jazykové prostredie).
- Osobnosť učiteľa, najmä jeho odborno-pedagogická, didaktická, psychologická pripravenosť, fundovanosť a zdatnosť.
- Možnosť a výskyt nereálnosti, neadekvátnosti, neprimeranosti a predimenzovanosti učiva, požiadaviek, cieľov a úloh vytýčených základnými pedagogickými dokumentmi.
- Nedostatok vyhovujúcich funkčných učebných pomôcok, prostriedkov podporujúcich komunikatívne vyučovacie metódy, príp. absencia moderných a efektívnych metód, foriem a postupov vyučovania a učenia sa slovenského jazyka a slovenskej literatúry.
- Nedostatok odborných stretnutí a ďalšieho systematického vzdelávania učiteľov vyučujúcich slovenský jazyk a slovenskú literatúru.
- Absencia spolupráce učiteľov slovenského jazyka jednotlivých stupňov škôl.
- Nekoncepčnosť, nesystematickosť v tvorbe a vydávaní súboru učebných pomôcok pre predškolskú výchovu, pre 1. až 9. ročník, ale aj pre stredné školy. Na prvom stupni chýbajú funkčné jazykové učebnice a literárne čítanky sprostredkujúce vekuprimerane, systematicky, vedecky a najmä didakticky vhodne spracované učivo.

V rámci prípravy budúcich učiteľov primárneho vzdelávania a budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry na moderné a efektívne komunikatívne orientované vyučovanie jazykov je potrebná znalosť efektívnych a kreatívnych metód vyučovania cudzích jazykov a implementácia týchto metód do vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry. Realizujú sa také prístupy a postupy, ktoré cieľavedome presadzujú autentické a prirodzené komunikačné aktivity na vyučovacích hodinách. Vychádzajúc z konkrétneho postavenia, miesta a funkcie slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách

s vyučovacím jazykom maďarským, je možné charakteristické znaky a podstatu jeho výučby metódou vyučovania cudzích jazykov, tzv. nitriansky model, zosumarizovať takto:

- Prvú etapu vyučovania a osvojovania si jazyka (1. ročník) realizovať v rámci úvodného ústneho kurzu uprednostňovaním nácviku zručností počúvania s porozumením a hovorenia (bez nácviku čítania a písania, resp. bez explicitného a direktného vyučovania a znalosti gramatiky, gramatických pravidiel/poznámka: v 1. ročníku si zručnosť čítania a písania žiaci osvojujú v materinskom jazyku/).
- V druhej etape – v nadväznosti na prvú – rovnaký dôraz treba klásť aj na nácvik a rozvíjanie zručnosti čítania (1. nácvik zručnosti techniky plynulého čítania – 2. – 3. ročník, 2. nácvik čítania s porozumením – 4. – 9. ročník) a písania (1. nácvik zručnosti písania a pravopisu – 2. – 3. ročník, 2. nácvik zručnosti písomnej vyjadrovacej schopnosti – 4. – 9. ročník). Pozornosť sa venuje postupnému a plynulému rozvíjaniu ústnej a písomnej vyjadrovacej schopnosti žiakov a čítaniu s porozumením.
- Rozvíjanie jednotlivých zručností sa chápe a realizuje ako trvalý a sústavný, na seba organicky nadväzujúci proces začínajúci sa prvou vyučovacou hodinou v prvom ročníku a ukončený vo štvrtom ročníku primárneho vzdelávania, resp. v deviatom ročníku sekundárneho vzdelávania základnej školy s VJM.
- Zameriavať sa na vyučovanie a osvojovanie si funkcionálnej gramatiky vo zvukovej, gramatickej a lexikálnej rovine. Nácvik a cibrenie spisovnej výslovnosti je trvalou súčasťou vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry vo všetkých jeho zložkách so špirálovitým stupňovaním požiadaviek pri rešpektovaní princípov opory o materinský jazyk, postupnosti, názornosti, sústavnosti a ďalších. V oblasti gramatiky treba zvýšenú pozornosť venovať nacvičovaniu podstatných mien, prídavných mien, slovies a príslovieк, pretože tieto slovné druhy patria medzi hlavné a rozvíjacie vetné členy, tvoria štruktúru vety. Veta je založená na uvedených štyroch slovných druhoch, resp. najmä tieto slovné druhy sprístupňujú a umožňujú žiakom poznávanie seba samých a vonkajšieho sveta. Poprední slovenskí jazykovedci tieto štyri slovné druhy hodnotia ako vstupnú bránu do poznávania sveta. V rámci syntaxe dôraz klásť najmä na tvorbu viet. V lexikálnej rovine je popri nocionálnych slovách potrebné aktívnu slovnú zásobu žiakov systematicky a vedome obohacovať aj o štylisticky príznakové, expresívne slová a frazeologické jednotky.
- Na vyučovacích hodinách má dominovať monolingválnosť, monolingválna sémantizácia slov, slovných spojení, a to dôsledným uplatňovaním a skĺbením princípu názornosti, opisu synonymami, antonymami. Uplatňovanie materinského jazyka treba obmedzovať na možné minimum, resp. používať ho iba v nutných prípadoch, napr. pri sémantizácii abstraktných pojmov, gramatických javov a pod.
- Lexiku si majú žiaci osvojovať nie izolovane, ale v slovných spojeniach.
- Bezkontextové reprodukovanie slov, ako aj nefunkčné/samoúčelné preklady textov sa od žiakov nežiadajú.
- V rámci vyučovania používať funkčné názorné učebné pomôcky (vizuálne, auditívne, audiovizuálne, digitálne).

- Na podporu a podnecovanie stáleho hovorenia žiakov treba v priebehu vyučovania vytvárať adekvátne autentické komunikatívne situácie podnecujúce a motivujúce komunikačnú príležitosť, situáciu.
- Uplatňuje sa tolerancia voči chybám, ktorá však nie je totožná s prehliadnutím a nepovšimnutím si chýb vyskytujúcich sa v rečových prejavoch (komunikátoch) žiakov.
- Dôležitý je výber vhodného vekuprimeraného, zaujímavého a hodnotného jazykového materiálu odrážajúceho súčasnú podobu spisovnej slovenčiny (literárne texty, populárno-náučné texty, internetové texty, publicistické texty, ktoré sú nositeľmi estetických, poznávacích a výchovných funkcií).
- Predpokladá sa vytvorenie príjemnej atmosféry v triede, ktorá kladne vplýva na rečovú činnosť žiakov.
- Vyžaduje sa uplatňovanie ďalších metód (hra ako metóda, lingvomotorická, situačná, inscenačná, problémová, projektová, skupinová, párová, názorná, praktická, heuristická metóda a pod.), metodických postupov, ktoré podporujú a posilňujú účinnosť komunikatívnej vyučovacej metódy cudzích jazykov.
- Dôraz sa kladie na prioritu rozvíjania komunikatívnej kompetencie a performancie žiakov v súlade s ich vývinovými etapami a intelektuálnymi danosťami.
- Pozornosť sa venuje aj nacvičovaniu a funkčnému používaniu neverbálnych prostriedkov.

Strategickým cieľom projektu je podporiť zvyšovanie kvality vzdelávania a rozvoj ľudských zdrojov v oblasti výskumu a vývoja s cieľom dosiahnuť neustálu adaptáciu VŠ na aktuálne a perspektívne potreby vedomostnej spoločnosti. Komplexná inovácia pedagogickej a vzdelávacej činnosti týkajúca sa skvalitnenia obsahu a zlepšenia štruktúry existujúceho študijného programu s ohľadom na implementovanie najnovších poznatkov jazykovedného výskumu do vyučovania, vysokou mierou prispeje k prispôsobeniu vzdelávacieho systému potrebám vedomostnej spoločnosti, a vypracovaním nového modelu aj k zvýšeniu konkurencieschopnosti univerzity nielen v rámci SR, ale aj v zahraničí. Súčasťou strategického cieľa projektu je inovácia vyučovacích metód výučby slovenského jazyka a slovenskej literatúry v ZŠ s VJM metódami vyučovania cudzích jazykov, zohľadňujúc najmodernejšie a najefektívnejšie výsledky jazykovedného výskumu.

Projekt sa viaže na špecifické ciele výzvy:

1. Inovácia a implementácia nových poznatkov do študijných programov (so zameraním na vzdelávanie budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry a budúcich učiteľov primárneho vzdelávania s ohľadom na vyučovanie slovenského jazyka a slovenskej literatúry metódami vyučovania cudzích jazykov na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským).

Zavedením nových poznatkov a metód vyučovania cudzích jazykov vo vyučovaní slovenského jazyka a slovenskej literatúry (SJaSL) v ZŠ s VJM inovovať obsah študijných programov zameraných na prípravu a vzdelávanie budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry a budúcich učiteľov primárneho vzdelávania, a tak napĺňať strategický cieľ výzvy a podporiť zvyšovanie kvality vzdelávania a rozvoj ľudských zdrojov v oblasti výskumu a vývoja s cieľom dosiahnuť neustálu adaptáciu VŠ na aktuálne a perspektívne

potreby vedomostnej spoločnosti, využívajúc najnovšie výsledky tejto oblasti jazykovedy. Uvedeným sa prispeje ku skvalitneniu a inovácii výučby slovenského jazyka a slovenskej literatúry v ZŠ s VJM metódami vyučovania cudzích jazykov. Zavedením nových poznatkov a metód vyučovania cudzích jazykov vo vyučovaní slovenského jazyka a slovenskej literatúry v ZŠ s VJM inovovať obsah študijných programov zameraných na prípravu a vzdelávanie budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry a budúcich učiteľov primárneho vzdelávania, a tak napĺňať strategický cieľ výzvy a podporiť zvyšovanie kvality vzdelávania a rozvoj ľudských zdrojov v oblasti výskumu a vývoja s cieľom dosiahnuť neustálu adaptáciu VŠ na aktuálne a perspektívne potreby vedomostnej spoločnosti, využívajúc najnovšie výsledky tejto oblasti jazykovedy. Uvedeným sa prispeje ku skvalitneniu a inovácii výučby slovenského jazyka a slovenskej literatúry v ZŠ s VJM metódami vyučovania cudzích jazykov.

2. Príprava nových študijných materiálov a zavádzanie nových metód do výučby študijných programov so zameraním na vzdelávanie budúcich učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry a budúcich učiteľov primárneho vzdelávania s ohľadom na vyučovanie slovenského jazyka a literatúry metódami vyučovania cudzieho jazyka v ZŠ s VJM; vytvoriť nové študijné materiály na prípravu a vzdelávanie budúcich učiteľov SJaSL a budúcich učiteľov primárneho vzdelávania, ktoré umožnia zvýšenie kvality ich vzdelávania, resp. umožnia vyučovanie SJaSL metódami vyučovania cudzích jazykov v ZŠ s VJM; podporiť zvyšovanie kvality vzdelávania a plniť tak aktuálne a perspektívne potreby vedomostnej spoločnosti. Výsledky overiť vo vyučovacom procese a na VŠ a prezentovať na záverečnej konferencii pre pedagógov a študentov VŠ (s prezentáciou a konkrétnou aplikáciou spracovaných študijných materiálov/výstupov projektu).

Cieľová skupina, na ktorú sú aktivity zamerané:

- študenti vysokej školy I. a II. stupňa VŠ štúdia (budúci učitelia primárneho vzdelávania FSŠ UKF a budúci učitelia SJaSL v ZŠ s VJM/FF UKF),
- pedagogickí zamestnanci vysokej školy (FF UKF, FSŠ UKF).

Aktivity projektu

Aktivita 1.1.

Spoznávanie a spracovanie domácich a zahraničných skúseností z výučby cudzích jazykov

Cieľom aktivity je sumarizácia domácich a zahraničných skúseností výučby cudzích jazykov založenej na funkcionálnom prístupe k jazyku (so zameraním na výučbu slovenského jazyka a slovenskej literatúry metódami vyučovania cudzieho jazyka.

Výstupom aktivity bude publikovanie:

- zborník teoretických podkladov a výsledkov (študijný materiál pre študentov a zároveň odborná publikácia pre vysokoškolských učiteľov),
- teoretické podklady po workshopoch k tvorbe študijných materiálov,
- hodnotiace správy zo zahraničných ciest – uverejnené na webovej stránke projektu.

Aktivita 1.2.

Doplnenie kurikula výučby cudzieho (nematerinského) jazyka

Cieľom aktivity je príprava kurikula a príprava podkladov a vypracovanie pomocných, metodických materiálov nového predmetu Funkcionálna jazykoveda a teórie výučby cudzieho jazyka (pre študentov FSŠ UKF v Nitre).

Obsahom nového predmetu bude osvojenie si základných domácich a zahraničných teórií výučby cudzích jazykov; vysvetlenie rozdielov medzi teóriami. Cieľom predmetu je, aby študenti získali schopnosť zhodnotiť možnosti využitia metodologických impulzov z prezentovaných teórií výučby cudzích jazykov vo vlastnej budúcej pedagogickej praxi.

Výstupom aktivity bude kompletný materiál predmetu

- kurikulum,
- nový predmet, jeho charakteristika a informačný list,
- chrestomatia – výber z diel popredných autorov – lingvistov na študijné účely:hlavné teoretické, metodické, charakteristické znaky funkcionálnej gramatiky a teórie výučby cudzieho jazyka.

Aktivita 1.3.

Pilotné overenie nového predmetu a jeho modifikovanie na základe skúseností z jeho výučby

Cieľom aktivity je jednosemestrová výučba novej disciplíny a jej následná prípadná modifikácia vychádzajúca zo skúseností získaných na základe jej výučby.

Výstupom aktivity budú

- prednášky a cvičenia – spísanie hodnotiacej správy o ich priebehu,
- spokojnostný dotazník od poslucháčov,
- modifikovaný študijný predmet, modifikovaná charakteristika a informačný list.

Aktivita 2.1.

Príprava nových študijných materiálov

Cieľom aktivity je vytvoriť nové študijné materiály modernými prístupmi s využitím nových didaktických prostriedkov, a tak zvýšiť spôsobilosť budúcich učiteľov naučiť žiakov komunikovať v slovenskom jazyku a postupne, plynule, rovnomerne rozvíjať ich ústnu a písomnú vyjadrovaciu schopnosť; zároveň posilniť komunikatívnu kompetenciu a performanciu študentov v slovenskom jazyku.

Vedúci aktivity bude zodpovedať za vedenie členov tímu expertov, v pravidelných intervaloch sa budú konať projektové stretnutia, na ktorých sa budú prezentovať čiastkové výstupy. Vybrané úlohy budú overené na vyučovaní (aktivita 2.2.).

Vo všetkých návrhoch študijného materiálu (návrh čítanky, portfóliá a i.) bude uplatňovaná metóda názorná/princíp názornosti, ďalej princíp vedeckosti, praktickosti, postupnosti, sústavnosti, primeranosti, tvorivosti, komunikatívnosti, optimalizácie, diferencovaného prístupu, monolingválnosti, vetnocentrickosti, komplexnosti, kontrastivity a konfrontácie.

Metodológia tvorby študijných materiálov

- **Obrázkové spracovanie témy** a metodické usmernenie k obrázkovému spracovaniu témy – pre 1. ročník ZŠ s VJM – motivačno-situačné obrazy podnecujúce rečovú činnosť žiakov (rozvíjanie dvoch základných zručností, a to počúvanie s porozumením a hovorenie), nácvik používania lexikálnych

jednotiek v zmysluplných jednoduchých vetách, nácvik gramatických javov na základe hlavných teoretických, metodických a opisných charakteristických znakov funkcionálnej gramatiky.

- **Príprava ukážkových textov** čítanky pre 2. – 4. ročník a návrh čítanky pre 8. a 9. ročník – ZŠ s VJM predpokladá vytypovanie a selekciu vhodných vekuprimeraných, atraktívnych, pútavých textov odrážajúcich podobu súčasnej spisovnej slovenčiny, a to s ohľadom na jednotlivé plány jazykového systému: zvukového, gramatického (morfologického a syntaktického) a lexikálneho. Ukážkové časti čítaniek budú so širokou a pestrou škálou umeleckých, populárno-náučných, náučných prozaických a lyrických textov od slovenských autorov (ale aj z ľudovej tvorby) v pôvodnom znení a rozsahu s umelecko-estetickým, poznávacím, formatívnym a výchovným významom.
- **Príprava portfólií** s jednojazyčným tematickým výkladovým slovníkom a tematickým frazeologickým slovníkom pre 2. – 4. ročník a portfóliá s vybranými témami a jednojazyčným tematickým výkladovým slovníkom a tematickým frazeologickým slovníkom pre 5. – 9. ročník a ich spracovanie edukačným softvérom predpokladá vytypovanie tém (pre 2. – 4. ročník), spracovanie s témou súvisiacich úloh a cvičení zameraných na nácvik používania slovnej zásoby, gramatického učiva s princípmi funkcionálnej gramatiky a na rozvíjanie komunikatívnej kompetencie a performancie žiakov. Spracované študijné materiály budú slúžiť na nácvik a osvojenie si zvukových (foneticko-fonologických), gramatických a lexikálnych javov a zákonitostí slovenského jazyka s dôrazom na pravopis a správnu spisovnú výslovnosť. Pozornosť sa sústredí na kontrastívne jazykové javy, ktoré v procese osvojovania si slovenského jazyka môžu spôsobovať/spôsobujú žiakom najväčšie problémy. Cvičenia a úlohy v pracovných zošitoch majú zabezpečiť individualizáciu a diferenciáciu vo vyučovacom procese zohľadňujúcu schopnosti a intelektuálnu úroveň žiakov s dôrazom na rozvíjanie kreativity, samostatnosti, logického myslenia. Edukačný softvér bude pripravený formou kompletnej digitalizácie portfólií s cieľom ich využitia prostredníctvom IKT.
- **Jednojazyčný výkladový slovník** k vybraným témam bude vytvorený v súlade s lexikografickými metódami tvorby výkladových slovníkov s využitím aktuálnych kodifikačných i nekodifikačných diel spracúvajúcich slovnú zásobu súčasnej slovenčiny. V lexikálnej rovine venovať pozornosť lexike patriacej do základného slovného fondu; štylisticky príznakovej lexike; ustáleným slovným spojeniam, frazeologizmom a odbornej terminológii.
- **Spoznávanie frazeologického a paremiologického fondu** slovenčiny je efektívnou formou výučby slovenského jazyka. Túto požiadavku bude saturovať zostavený tematický frazeologický slovník pre ZŠ s VJM. Jednotlivé heslá budú radené v súlade s tematickým osnovaním, pričom jednotlivé témy budú korešpondovať s tematickými okruhmi vymedzenými ISCED 1 a ISCED 2. Znalosť, chápanie a schopnosť využívať frazeologický a paremiologický fond v komunikačnej praxi je meradlom ovládania jazyka (materinského jazyka, slovenského jazyka a cudzích jazykov). Jednotlivé frazeologické a paremiologické jednotky budú v slovníku vysvetľované frazeologickým

ekvivalentom v maďarskom jazyku (ak taký jestvuje), resp. opisom významu.

- **Vytvorenie zvukového nosiča**, ktorý bude súčasťou čítaniek i portfólií a bude obsahovať nahrávky vybraných textov. Je nutné bližšie sa venovať oblasti výberu nahrávok, vhodnosti nahrávok, precvičovaniu jednotlivých funkcií a typov cvičení resp. úloh zameraných na rozvíjanie zručnosti počúvania a hovorenia/opakovania počutého. Ide aj o tvorbu vlastných zvukových materiálov na nácvik zručnosti počúvania, autentické materiály sa dajú využiť vo vyučovacom procese a takým spôsobom, aby boli prínosom prípravy budúcich učiteľov primárneho vzdelávania a budúcich učiteľov SJaSL. Na hodinách výučby slovenského jazyka metódami vyučovania cudzieho jazyka sú študenti vedení k trénovaniu zručnosti počúvania v komunikačných situáciách, len zriedkavo sa cielene rozvíja izolované počúvanie, študenti si zlepšujú zručnosť počúvania, túto zručnosť rozložíme na mikrozručnosti, pričom práve nácvik mikrozručností je základom vyučovacieho procesu.

Aktivita 2.2. Zavádzanie nových metód do výučby študijných programov

Cieľom aktivity je overiť pripravené nové študijné materiály a metódy vo vyučovaní SJaSL budúcich učiteľov primárneho vzdelávania a budúcich učiteľov SJaSL v ZŠ s VJM, a tak zvýšiť spôsobilosť budúcich učiteľov naučiť žiakov komunikovať v slovenskom jazyku a postupne, plynule, rovnomerne rozvíjať ich ústnu a písomnú vyjadrovaciu schopnosť.

Výstupom aktivity bude študijný materiál pre budúcich učiteľov primárneho vzdelávania a učiteľov slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s VJM:

- obrázkové spracovanie tém a metodické usmernenie k obrázkovému spracovaniu tém (2 témy) – pre 1. ročník ZŠ s VJM,
- ukážkové texty čítanky pre 2. – 4. ročník ZŠ s VJM,
- návrh kompletnej čítanky pre 8. ročník ZŠ s VJM,
- návrh kompletnej čítanky pre 9. ročník ZŠ s VJM,
- učebné texty (obsahujúce portfóliá s vybranými témami a jednojazyčný tematický výkladový slovník a tematický frazeologický slovník) pre 2. – 4. ročník ZŠ s VJM,
- učebné texty (obsahujúce portfóliá s vybranými témami a jednojazyčný tematický výkladový slovník a tematický frazeologický slovník) pre 5. – 9. ročník ZŠ s VJM,
- monografia z teórie a praxe vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v ZŠ s VJM metódami vyučovania cudzích jazykov,
- edukačný softvér (obrázkové spracovanie tém pre 1. ročník ZŠ s VJM, portfóliá s vybranými témami pre 2. – 4. ročník, jednojazyčný tematický výkladový slovník pre 2. – 4. ročník; portfóliá s vybranými témami a jednojazyčný tematický výkladový slovník pre 5. – 9. ročník – DVD),
- záverečná konferencia s prezentáciou študijného materiálu a priebehu jeho overenia v praxi – zborník zo záverečnej konferencie.

Nadväzujúce aktivity po ukončení projektu

Koncepcia projektu je postavená na trvalej udržateľnosti jeho prínosov. Realizácia predkladaného projekt zabezpečí vytvorenie dlhodobo využiteľnej koncepcie výučby SJaSL metódami vyučovania cudzích jazykov v ZŠ s VJM. Výsledky projektu budú využívané v rámci regulárneho vzdelávacieho procesu školy aj v ďalších rokoch po ukončení projektu v ďalších nových nastupujúcich ročníkoch. Nadväzujúcimi aktivitami bude aj ďalšia inovácia študijného programu s perspektívou aktualizácie obsahu infolistov jednotlivých disciplín v rámci prípravy budúcich učiteľov primárneho vzdelávania a učiteľov SJaSL v ZŠ s VJM.

Úžitky z projektu tak budú mať dlhodobé účinky. Vďaka postupne širšiemu uplatňovaniu inovatívnych metód a foriem výučby sa zlepší pripravenosť cieľovej skupiny (aj po skončení podpory zo strany EÚ) na potreby spoločnosti založenej na znalostiach. Zvýši sa úroveň kľúčových kompetencií, čo umožní cieľovej skupine reflektovať na aktuálne požiadavky pedagogickej i spoločenskej praxe. Jazyková príprava žiakov na ZŠ s VJM je prirodzenou súčasťou multikultúrnej výchovy, v rámci ktorej sa utvára pozitívny vzťah k slovenskému jazyku, k slovenskej kultúre. Projekt prináša synergický efekt spolupráce a možnej výmeny skúseností a vytvára multilaterálnu komunikačnú bázu pre všetkých participantov. Svojou témou prispieva ku kreovaniu a rozvíjaniu spoločného európskeho vzdelávacieho priestoru a vytvára podmienky pre učenie sa štátneho jazyka metódami vyučovania cudzieho jazyka pomocou príkladov dobrej praxe na medzinárodnej úrovni.

UKF v Nitre plánuje po ukončení projektu realizovať svoju vzdelávaciu činnosť v súlade s inovovanými študijnými predmetmi, ktoré budú v inovovaných študijných plánov. Študenti, ktorí absolvujú štúdium na fakulte podľa inovovaných študijných plánov, nadobudnú kompetencie, ktoré pre nich budú znamenať väčšiu šancu uplatniť sa na trhu práce doma aj v zahraničí. UKF v Nitre sa bude aj po ukončení projektu snažiť skvalitňovať svoje vzdelávacie aktivity a preto bude vyhodnocovať dopady projektu aj po jeho ukončení a bude sa snažiť nadviazať na aktivity projektu novými národnými aj medzinárodnými projektmi. Nové aktivity budú dopĺňať predkladaný projekt a budú zamerané na zvyšovanie kreditu UKF v Nitre a tým konkurencieschopnosti UKF v Nitre.

Függelék

Simon Broek – Inge van den Ende[2]

A közös európai nyelvi referenciakeret alkalmazása az európai oktatási rendszerekben (2013)

Bevezetés

A közös európai nyelvi referenciakeretet (KER) az Európa Tanács dolgozta ki, hogy oktatási és kulturális ügyekben egységet teremtsen a tagállamok között az idegennyelv oktatás területén, és hogy Európaszerte előmozdítsa az átláthatóságot és az összhangot a modern nyelvek tanulásában és tanításában. A referenciakeretet hivatalosan 2001-ben tették közzé. A KER egy olyan általános keretet biztosít, amely bemutatja, hogy a nyelvtanulóknak mit kell elsajátítaniuk ahhoz, hogy a gyakorlatban eredményesen tudjanak használni egy idegen nyelvet. A keret tehát közös alapot teremt az európai országokban a nyelvi tantervek, tantervkészítési irányelvek, képesítések, tankönyvek, vizsgák és tanmenetek kidolgozásához[3].

A referenciakeret alapját a nyelvtanulás és nyelvhasználat cselekvésközpontú megközelítése adja. A referenciakeret hat tudásszintet különböztet meg a nyelvtanulásban. A referenciakeret az országok közötti (a nyelvtanulás közös fogalmi keretén alapuló) összehasonlíthatóság elősegítése mellett tiszteletben tartja a nyelvtudási szintek meghatározásának nemzeti hagyományait és rendszereit.

A Miniszteri Bizottság 2008-ban az Európa Tanács közös európai nyelvi referenciakeretének (KER) alkalmazásáról és a többnyelvűség előmozdításáról szóló ajánlást intézett a tagállamokhoz azzal a céllal, hogy felkérje a tagállamokat a referenciakeret oktatási rendszereikben való alkalmazására és a többnyelvűség előmozdítására. Az ajánlás azt tanácsolja a tagállamok kormányainak, hogy a referenciakeret végrehajtása és a többnyelvűség előmozdítása során legyenek tekintettel alkotmányukra, oktatási rendszerükre és a nemzeti, regionális vagy helyi körülményekre. A végrehajtáshoz („általános elvek" és „konkrét intézkedések" címszóval) az alábbi intézkedések javasoltak:

A) Általános elvek és intézkedések, amelyeket a nemzeti, regionális és helyi szinten a nyelvoktatásért felelős hatóságoknak kell érvényesíteniük, illetve végrehajtaniuk, többek között a referenciakeret hatékony alkalmazását lehetővé tevő feltételek megteremtésével.

---

[2] A tanulmány letöltve 2014.október 28. http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET%282013%29495871%28SUM01%29_HU.pdf

[3] Európa Tanács, Közös európai nyelvi referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés, 2001: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf, http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp A közös európai nyelvi referenciakeret végrehajtása az európai oktatási rendszerekben

E feltételeknek az oktatási intézmények és a tagállamok közötti együttműködést is ösztönözniük kell. Mi több, a nyelvtudástigazoló képesítések kölcsönös elismerését és a nyelvtanulásra vonatkozó iránymutatásokat is biztosítani kell annak érdekében, hogy az európai polgárok körében fennmaradjon és fejlődjön a többnyelvűség. Ennél is fontosabb, hogy e feltételek a referenciakeret végrehajtására és az alapját adó, a tanulót középpontba állító, cselekvésközpontú és kompetenciaalapú szemlélet alkalmazására ösztönözzék a tanárokat, a tanárképző programokat, a nyelvtanulókat, az oktatás irányítóit, a kurzusok tervezőit, a tankönyvek szerzőit, a tantervek kidolgozóit és a vizsgáztató testületeket a nyelvtanulási és nyelvtanítási módszerek kidolgozásában.

B) A politikai döntéshozatalt, a tanterv- és tankönyvfejlesztést, a tanárképzést és az értékelést érintő konkrét intézkedések:

A referenciakeret alkalmazása mellett döntő nemzeti, regionális és helyi oktatásügyi hatóságoknak gondoskodniuk kell a referenciakeret megfelelő és következetes alkalmazásáról azzal, hogy magukra vállalják a nyelvoktatás valamennyi szereplője közötti együttműködés elősegítésének és koordinációjának feladatát. Ebbe az is beletartozik, hogy a nyelvoktatás politikai döntéshozóit és az oktatás irányítóit arra kell sarkallni, hogy biztosítsák a nyelvoktatási célkitűzések egységességét, és hívják fel a figyelmet a nyelvhasználat és nyelvi kompetenciák jelentőségére az oktatásban. A nyelvtanárképző intézményeket arra kell ösztönözni, hogy képzési programjaikban hatékonyan alkalmazzák a referenciakeretet. A tankönyvfejlesztőket emellett pedig arra kell sarkallni, hogy az idegen nyelvi tankönyvek kidolgozásakor vegyék figyelembe a referenciakeret különböző aspektusait. Ugyanez az elvárás az idegen nyelvi tesztek, vizsgák és értékelések kidolgozóival szemben is. A referenciakeret kidolgozása és közzététele óta eltelt években kritikák fogalmazódtak meg a referenciakeret céljait, elérhetőségét, a nyelvi kompetenciák leírását és csoportosítását, a kompetenciaszintek számát és a referenciakeret idegen nyelvi tesztekben való alkalmazását illetően. A referenciakeret szinte valamennyi aspektusát érheti súlyos bírálat, tekintettel azonban ismertségének és alkalmazási körének mértékére, viszonylag kevés olyan nyelvi szakember volt, aki írásban bírálta.

A nyelvek területén már több európai uniós kezdeményezés indult: projektek az egész életen át tartó tanulás programja keretében; a referenciakeret beépítése az Europass formátumba; és az európai nyelvi kompetenciamérés kidolgozása. Az Európa Tanács iránymutatásokat adott ki a referenciakeret gyakorlati alkalmazásához:

• Az Európa Tanács 2009-ben adta ki „A nyelvvizsgák összekapcsolása a közös európai nyelvi referenciakerettel (KER): nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés" című kézikönyvet. A kézikönyv célja, hogy segítséget nyújtson a vizsgaszervezőknek a vizsgák és a referenciakeret összekapcsolásához, a kapcsolat biztosítására szolgáló eljárások kidolgozásával.

• A tizennégy európai országban végzett első európai nyelvi kompetenciamérés a tanulók nyelvtudási szintjének megállapításánál figyelembe vette a referenciakeret szintjeit. A nyelvtudás szintjének elemzése mellett a felmérés megállapította, hogy az elemzés alá vett tizenhat oktatási rendszer közül tizennégyben a központi hatóságok ajánlották vagy kötelezővé tették a referenciakeret alkalmazását a nyelvoktatási politikákban.

Ez a tanulmány betekintést nyújt abba, hogy milyen mértékben alkalmazzák a közös európai referenciakeretet az európai országokban. A tanulmány az alábbiakkal szolgál:

- idegen nyelvi kompetenciák elemzése a felső középfokú oktatás végén kiadott képesítések/bizonyítványok tanulási eredményeiben;
- a referenciakeret magániskolai oktatásban való alkalmazásának vizsgálata;
- a nyelvvizsgabizonyítványok társadalmi funkciójának értékelése.

A hangsúly az első célkitűzésen van.Az elemzés hat országra fókuszált (Svédország, Franciaország, Hollandia, Magyarország, Ausztria és az Egyesült Királyság–Skócia). A nyelvcsaládok kiválasztására alkalmazott kritériumoknál figyelmet kapott a földrajzi hatály és az országok egyéb jellemzői is. Az elemzés emellett a képesítés egy típuára helyezi a hangsúlyt. Az egyes országokban kiválasztott képesítések hatályukban és funkciójukban összehasonlíthatók, és az európai képesítési keretrendszernek megfelelő szintjüket tekintve is hasonlóak (4. szint: a felsőoktatásba való belépésre jogosító képesítések). A következő képesítések voltak vizsgálat tárgyai: Ausztria: gimnázium (németül: Allgemein bildende höhere Schule); Svédország: felsőoktatásra felkészítő programok (svédül: Högskoleförberedande program); Hollandia: egyetemre felkészítő oktatás (hollandul: Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs); Egyesült Királyság (Skócia): középiskolai és az egyetem első évfolyamának megfelelő oktatásban szerzett képesítések (angolul: Higher and Advanced Higher qualifications); Franciaország: érettségi (franciául: Baccalauréat); Magyarország: gimnázium és szakközépiskola.

Főbb megállapítások

Az általában vett alkalmazástilletően az alábbiakat kell megemlíteni. A hat kiválasztott ország közül ötben a nyelvoktatási politikáknak megfelelően a diákoknak a felső középfokú oktatásban kötelezően el kell sajátítaniuk egy modern idegen nyelvet. A második és harmadik modern idegen nyelv elsajátításával kapcsolatos politikák jelentős eltéréseket mutatnak. Egyes országokban (SE, NL, FR és HU) a diákokat arra kötelezik, hogy egynél több nyelvet tanuljanak, míg más országokban ez szabadon választható (UK – Skócia és AT). A kiválasztott országokban heves vita folyik arról, hogy a modern idegen nyelvek ismeretében hogyan lehet a diákokat jobb eredmények és magasabb szintű nyelvtudás elérésére ösztönözni. A modern nyelvek oktatására irányuló programokat és politikákat valamennyi kiválasztott országban összekapcsolják a referenciakerettel. A legtöbb országban a referenciakeretet eltérő mértékben vezették be a nemzeti és/vagya speciális modern idegen nyelvi tantervekbe. Törvénybe csak Ausztria és Franciaország iktatta a referenciakeretet. Úgy tűnik, a referenciakeret alkalmazásának egyik fő akadálya az, hogy a referenciakeret és a tanulási eredmények, a tantervi célkitűzések és az egyéb, az oktatási rendszert befolyásoló szakpolitikai dokumentumok közötti kapcsolatra vonatkozóan nincsenek kutatásokból származó empirikus adatok. A referenciakeret osztálytermi alkalmazása emellett más készségeket kíván meg a modern idegen nyelvek oktatóitól. Több ország (FR, NL, és SE) is aggódik ezért a referenciakeret modern idegen nyelvet oktatók általi alkalmazása miatt. A referenciakeret alkalmazásához kapcsolódó konkrét intézkedéseket illetően (vizsgáztatás, tankönyvek és tanárképzés) az alábbi főbb megállapításokat lehet tenni: A hat kiválasztott ország közül négyben (AT, SE, NL és FR) kötelező vizsgát tenni vagy tesztet írni egy

modern idegen nyelvből. Ausztriában, Hollandiában és Franciaországban a diákoknak a záróbizonyítványuk megszerzéséhez vagy a felsőoktatásba való bejutáshoz sikeresen teljesíteniük kell ezt a vizsgát vagy tesztet. A hat kiválasztott ország közülegyikben sem kötelező vizsgát tenni egy második modern idegen nyelvből. Hollandiában és Franciaországban egy második idegen nyelv elsajátítása is kötelező, ez azonban modern idegen nyelv, klasszikus nyelv vagy regionális nyelv egyaránt lehet. A referenciakeret záróvizsgák és tesztek során való alkalmazását illetően az alábbi helyzeteket lehet megkülönböztetni:

- a záróvizsgák vagy tesztek a referenciakereten alapulnak (AT, HU, SE és NL);
- a modern idegen nyelvi záróvizsgák alapját jelenleg nem a referenciakeret adja (FR);
- a referenciakeret és a modern idegen nyelvi záróvizsga között nincs kapcsolat (UK–Skócia).

A hat kiválasztott ország közül ötben utalnak a tanulási eredmények a referenciakeret megfelelő szintjeire (AT, SE, NL, HU és FR). A kiválasztott országok közül csak kettő (AT és NL) határozza meg a referenciakeret különböző szintjeit legalább négy nyelvi készség esetében (olvasás, írás, beszédértés és beszéd). Az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának a referenciakeret alkalmazása mellett döntő nemzeti, regionális és helyi oktatásügyi hatóságokhoz intézett ajánlásával kapcsolatban megállapítható, hogy a kiválasztott országok többsége alkalmazta a referenciakeretet a tesztek és vizsgák során, és ezt a kapcsolatot a modern idegen nyelv tanulási eredményeinek a referenciakeret szintjei szerinti átlátható feltüntetésével világossá is tette. Ami a kiválasztott képesítésekhez tartozó tankönyvek kiadóit illeti, különbséget lehet tenni az olyan országok között, ahol a tankönyvek kidolgozását és tartalmát az állam szabályozza (AT és HU), illetve az olyan országok között, ahol a tankönyvek kidolgozására és tartalmára nem vonatkoznak állami előírások (SE, NL, FR és UK – Skócia). A referenciakeret e tankönyvekben való alkalmazása tekintetében a kiválasztott országok két csoportra oszthatók: azok az országok, ahol a kiadók a nemzeti tantervekben meghatározott kötelezettségek révén közvetetten alkalmazzák a referenciakeretet (AT, HU és SE); és azok az országok, ahol a kiadók maguk dönthetik el, hogy alkalmazzák-e a referenciakeretet, vagy ahol egyáltalán nem alkalmazzák (NL, FR és UK – Skócia). Az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának felkérésével kapcsolatban megállapítható, hogy egyes kormányok arra kötelezik a modern idegen nyelvi tankönyvek kiadóit, hogy alkalmazzák a referenciakeretet, mások pedig a modern idegen nyelvek nemzeti és/vagy speciális tantervében a referenciakeret alkalmazására ösztönzik a kiadókat. Az Egyesült Királyság (Skócia) kivételével a referenciakeret mindegyik kiválasztott országban szerepel a tanárok továbbképzési programjaiban. A tanárok alapképzése esetében a kiválasztott országok közül csak három alkalmazza a referenciakeretet (AT, NL és FR). A tanárképzés terén a legnyilvánvalóbb különbségek a referenciakeret alkalmazásában tehát a tanárok alapképzésében észlelhetők. Ennek megfelelően a referenciakeretnek a tanárok alapképzésében való alkalmazását illetően négy helyzet különböztethető meg:

- az első esetben a modern idegen nyelvet oktató tanárok alapképzésében oktatóknak kötelező a referenciakeret alkalmazása;
- a második esetben a referenciakeret beépül a tantervekbe;
- a harmadik esetben a referenciakeret alkalmazására vonatkozóan nincs iránymutatás vagy követelmény; valamint
- az is előfordulhat, hogy nincs kapcsolat.

Annak köszönhetően, hogy a tanárok szabadon tervezhetik meg óráikat például azzal, hogy maguk választják ki a tankönyveket és a didaktikai módszereket, nehéz megállapítani, hogy a tanárok az óráikon valóban alkalmazzák-e a referenciakeretet. A kiválasztott országok némelyikében azonban feltételezhető, hogy a tantervekben fellelhető kapcsolat miatt a modern idegen nyelvet oktató tanárok ismerik a referenciakeretet. Az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának felkérésével kapcsolatban megállapítható, hogy néhány kiválasztott országban a kormány előírja a referenciakeret alkalmazását a tanárok alapképzésében és továbbképzésében. Általában véve a referenciakeretet a modern idegen nyelvi oktatást kínáló magániskolák és a nyelvtudást értékelő szervezetek is széles körben alkalmazzák. Arra vonatkozóan, hogy az emberek milyen okból akarnak nyelvvizsga-bizonyítványt szerezni (munkaerő-piaci esélyek növelése, munkahelyi követelmény, egyetemi felvétel, személyes fejlődés), vagy más szóval a társadalmi funkciót illetően úgy tűnik, hogy a referenciakeret szintleírásai hozzáadott értéket képviselnek, mivel javítják a kínált kurzusok átláthatóságát és a modern idegen nyelvi kompetenciák szintjének külföldön történő elismerését. A nyelvtudás szintjével kapcsolatban az alábbiakat érdemes megemlíteni. A különböző adatforrások alapján egységes kép rajzolódik ki arról, hogy a kiválasztott országokban milyen a modern idegen nyelvből megszerzett tudás szintjének általános értékelése.

Az alábbi rangsort lehet javasolni:
- 1-es csoport: rendkívül jól teljesítők (Svédország és Hollandia);
- 2-es csoport: jól teljesítők (Ausztria);
- 3-as csoport: közepesen teljesítők (Magyarország és Franciaország);
- rosszul teljesítők (UK – Skócia).

Bár akadnak különbségek, általában van kapcsolat a referenciakeret alkalmazásának mértéke és a tudásszintek között. Az azonban nem jelenthető ki, hogy ez ok-okozati összefüggés lenne. A referenciakeret alkalmazásától eltérő egyéb tényezők is hatással vannak a modern idegen nyelvi tudás szintjére, mint például a nyelvekhez való hagyományos hozzáállás és az, hogy az adott nyelvet széles körben használják-e vagy sem. Általában véve azokban az országokban, ahol a nemzeti nyelvet külföldön is széles körben használják (angol, francia), kevésbé érzik szükségét egy másik nyelv elsajátításának, mint azokban az országokban, amelyek nemzeti nyelve kevésbé elterjedt (holland, svéd). Végezetül, az ország nyelvi tájképe magyarázatot adhat egy ország sajátos helyzetére a modern idegen nyelvi tudás vonatkozásában.

Következtetések

A főbb következtetések az alábbiak:

1. főbb következtetés:
Az országok eltérő mértékben alkalmazzák a referenciakeretet, a referenciakerettel kapcsolatos tanulási eredmények törvénybe iktatásától kezdve egészen a referenciakeretre való hivatkozás teljes hiányáig. Általában azt lehet megfigyelni, hogy minél inkább megjelenik a referenciakeret a szakpolitikai dokumentumokban (törvények, nemzeti tantervek), annál inkább alkalmazzák a vizsgák során, a tankönyvekben és a tanárképzésben.

2. főbb következtetés:
Az alkalmazáshoz köthető legfontosabb problémák elsősorban a tanulási eredmények és a referenciakeret szintjei közötti kapcsolatokat alátámasztó empirikus adatok hiányával, másodsorban pedig azzal kapcsolatosak, hogy a modern idegen nyelvet oktató tanárok az elképzeléseknek megfelelően tudják-e alkalmazni a referenciakeretet az óráik során.

3. főbb következtetés:
Általános az egyetértés azt illetően, hogy a felső középfokú oktatásban a modern idegen nyelvekre vonatkozó tanulási eredményeknél utalni kell a referenciakeretre. A tanulási eredményeket a hat országban általában hasonlóan állapítják meg. Az első modern idegen nyelv esetében a tanulási eredmények szintjét általában B2-ben határozzák meg, a második modern idegen nyelvhez pedig a B1-es szint tartozik.

4. főbb következtetés:
A kiválasztott országok többsége alkalmazza a referenciakeretet a tesztek és vizsgák során; a modern idegen nyelvi tanulási eredmények és a referenciakeret szintjei közötti összefüggésekről azonban általában nincsenek empirikus adatok.

5. főbb következtetés:
A tankönyvek kidolgozásánál általában alkalmazzák a referenciakeretet. Az, hogy a referenciakeretet alkalmazzák-e, nagymértékben függ attól, hogy a referenciakeretet érvényesítik és használják-e a tantervek kidolgozásakor, és említést tesznek-e róla az útmutató (jogi) anyagokban (nemzeti tantervek).

6. főbb következtetés:
Nagy különbségek mutatkoznak az országok között a tekintetben, hogy a referenciakeretet alkalmazzák-e a tanárok alap-és továbbképzésében. A tanárok továbbképzésében sokkal jobb a helyzet, itt a hat kiválasztott országból ötben kínálnak a referenciakeretre is kiterjedő képzési programokat.

7. főbb következtetés:
Az, hogy a tanárok ismerik-e a referenciakeretet, azon múlik, hogy az adott országban mekkora hangsúlyt helyeznek a referenciakeretre a tantervekben és a tanárképzésben.

8. főbb következtetés:
Van összefüggés a referenciakeret alkalmazásának mértéke és az elért nyelvtudásszintek között; a referenciakeretet láthatóan nagyobb mértékben alkalmazzák a magasabb tudásszintről beszámoló országokban. Az ok-okozati összefüggés a kettő között azonban nem tisztázott, más (kontextuális) tényezők fontosabb szerepet játszanak a tudásszintek megmagyarázásában (például az, hogy a hivatalos nyelvet széles körben használják-e az adott országon kívül, a nyelvi tájkép és hasonlók).

9. főbb következtetés:
A referenciakeret általában véve jól meghonosodott a modern idegen nyelvi bizonyítványokat nyújtó magániskolák gyakorlataiban és eljárásaiban. A referenciakeret tükröződik a modern

idegen nyelvi bizonyítványokban, amelyek utalnak a referenciakeret szintjeire, szerepel a felhasznált anyagokban, a tanárok pedig a továbbképzési programjaiknak köszönhetően ismerik a referenciakeretet.

10. főbb következtetés:
A nyelvtanulók, a magániskolák és a nyelvtudást értékelő intézmények számára a referenciakeret átláthatóságot biztosít és lehetőséget teremt a kínált kurzusok összehasonlítására. Az emberek többnyire munkaerő-piaci esélyeik javítása miatt szeretnének hivatalos bizonyítványt szerezni. Bár a referenciakeretre vonatkozó kézikönyveket és útmutatókat hasznosnak tartják, a keret bonyolultsága gátat szab a magániskolák általi alkalmazásának. Igény mutatkozik a referenciakeret egyszerűsített változatára.

Ajánlások

A közös európai nyelvi referenciakeretet az Európa Tanács dolgozta ki azzal a céllal, hogy előmozdítsa az átláthatóságot és az egységességet Európában a modern nyelvek tanulása és tanítása terén. A KER az országok közötti (a nyelvtanulás közös fogalmi keretén alapuló) összehasonlíthatóság elősegítése mellett arra is törekszik, hogy tiszteletben tartsa a nyelvtudás szintjei meghatározásának nemzeti hagyományait és rendszereit. Ahhoz, hogy a referenciakeret a jövőben az Európai Unió fellépéseitől támogatva betölthesse ezt a neki szánt szerepet, a fent említett főbb következtetésekkel kapcsolatban az alábbi ajánlások fogalmazódnak meg az Európai Parlament és a tagállamok számára:

1. ajánlás (az Európai Parlament számára): Az Európai Parlamentnek és az Európai Bizottságnak támogatnia kell a referenciakeretet mint olyan eszközt, amely ösztönzi az idegennyelv-tanulással kapcsolatos szakpolitikák fejlesztését. A referenciakeret több mint tíz éve létezik, és ez idő alatt jelentős fejlemények mentek végbe. A referenciakeret alkalmazása azonban friss lendületre szorul, elsősorban politikai szinten, ahol az Európai Közösségnek lépéseket kell tennie az Európa Tanács referenciakeretének támogatásában.

Ezért ajánlott:

- még több ország és még több nyelv bevonásával (nemcsak a két leggyakrabbantanított nyelv, hanem a nyelvek egy szélesebb köre annak érdekében, hogy a politikai figyelem ne csak az első vagy második nyelvre korlátozódjon) továbbfejleszteni a SurveyLang kezdeményezését;
- ösztönözni a nyelvoktatási politikák reformjával kapcsolatos tapasztalatok nemzeti szintű megosztását, amely reform a cselekvésközpontúbb megközelítés, illetve a nyelvtanulók kompetenciaszintjének értékelésében és megállapításában az egységesség felé mutat. Ez megvalósulhat az egymástól való tanulásra irányuló tevékenységek, a gyakorlatok összefoglalásának vagy a fejleményekről szóló jelentések egységes formátumának formájában;
- hangsúlyosabban meg kell követelni az európai programoktól, például az egész életen át tartó tanulás programjának folytatásától, hogy támogassák a referenciakeret alkalmazását és a cselekvésközpontú megközelítést, és ösztönözzék az Europass önéletrajzok használatát; az európai képesítési keretrendszert, amely hasonló alapokon nyugszik,

egyértelműbben össze kell kapcsolni a referenciakerettel annak érdekében, hogy növeljék a cselekvésközpontú megközelítés és a referenciakeret szerinti szintleírások átláthatóságát és ismertségét.

2. ajánlás (a tagállamok és az Európai Parlament számára): A rendszerek és a referenciakeret közötti kapcsolatok országonkénti megerősítése. Noha van kapcsolat a modern idegen nyelvi tanulási eredmények és a referenciakeret szintjei között, ezeket a kapcsolatokat más tagállamok nem ismerik el. Erre valójában nincs is szükség, de az egymás képesítései és akkreditált tanulási eredményei iránti bizalom szempontjából a kapcsolatok megalapozására szolgáló eljárásoknak a tagállamok számára érthetőnek és lehetőség szerint elfogadhatónak kell lenniük. Ezért ajánlott:

• a nemzeti oktatási rendszerekben folyó nyelvtanulás és a referenciakeret közötti kapcsolatteremtés elveinek meghatározása. Ezeknek technikai kérdésekre nem kell feltétlenül kiterjedniük, alkalmazásuk célja a nyelvtanulásról való politikai és társadalmi vita ösztönzése. Ezek az elvek például az alábbiak lehetnek: valamennyi érdekelt fél bevonása (politikai döntéshozók, szakértők, tanárok, iskolák, kiadók); külső szakértők bevonása; közös cselekvési terv létrehozása a referenciakerettel való összekapcsolás tekintetében azzal a céllal, hogy egyetértés szülessen a referenciakerettel való összekapcsolás terjedelmét illetően;

• elősegíteni más országok részvételét a nemzeti oktatási rendszerekben folyó nyelvtanulás és a referenciakeret közötti kapcsolatteremtésben. A fő kérdés az, hogy más országok bíznak-e a létrehozott kapcsolatokban; lehetőleg más országbeli partnereket felkérni arra, hogy értékeljék a létrehozott kapcsolatokat annak érdekében, hogy a kapcsolat más országok számára is megbízhatóbbá váljon;

• az egymástól való tanulás és a kölcsönös felülvizsgálat ösztönzése a különböző országok politikai döntéshozói körében, hogy egyértelműbb kapcsolatok jöjjenek létre a nemzeti oktatási rendszerekben folyó nyelvtanulás és a referenciakeret között, és így a referenciakeretet mintegy reformprogramként lehessen alkalmazni a nyelvoktatási politikákban.

3. ajánlás (a tagállamok számára): A referenciakeret tényleges iskolai alkalmazásának fokozása

Mint látható volt, a referenciakeret alkalmazását a legalsóbb szinten a magasabb szintű politikai intézkedések ösztönzik, például a referenciakeret törvénybe iktatásával vagy a referenciakeretnek a nemzeti tantervek meghatározásában való érvényesítésével. Emellett további intézkedésekre van szükség ahhoz, hogy a tanárokat és a kiadókat a referenciakeret használatára ösztönözzék. Ezért ajánlott:

• a referenciakeret nemzeti környezetben való hiteles és lehető legmegfelelőbb alkalmazásához megbeszéléseket folytatni más európai országokkal és hasznosítani a rendelkezésre álló tapasztalatokat, szakértőkkel konzultálni és az Európa Tanács kézikönyvét felhasználni; az egyértelmű alkalmazás céljából a referenciakeretet a nemzeti tantervekben és a speciális, modern idegen nyelvi tantervekben érvényesíteni annak érdekében, hogy a cselekvésközpontú megközelítés szilárdan beépüljön a nyelvtanulásba;

• ösztönözni a referenciakeret szintjeinek használatát az elért eredmények nyomon követését szolgáló éves célszintek meghatározása végett. Útmutatásra lehet szükség az

alszintek meghatározásához, hogy ezzel lehetővé váljon több kibővített szakasz létrehozása; vagy a tankönyvek és a nemzeti tantervek közötti összhang ösztönzése, vagy a tanárok/iskolák tájékoztatása arról, hogy a meglévő anyagokat hogyan használhatják fel a cselekvésközpontú megközelítés érvényesítéséhez. Ez történhet például a tananyagok szélesebb körben történő megosztásának ösztönzésével;

• a cselekvésközpontú megközelítés jelentőségének hangsúlyozása a tanárok alapképzésében és továbbképzésében.

4. ajánlás (az Európai Parlament számára): További kutatásra van szükség Bár a tanulmány széles körben vizsgálódott, a referenciakeretet övező kérdések közül sok még mindig nem tisztázott. Ezek túlnyomórészt a nyelvtanuláshoz kötődő társadalmi és politikai kérdések. Ezért a következő kérdések további tanulmányozása ajánlott:

• Melyek az újonnan megjelenő nyelvek, és elég tág-e a referenciakeret ahhoz, hogy a nem európai nyelvekkel, például a kínaival is foglalkozni tudjon?

• Milyen hatással van az európai nyelvi kompetenciamutató az európai nyelvpolitikákra? Egy mutató hasznos eszköze lehet a politikai viták további ösztönzésének, azonban nem eredményezheti azt, hogy a figyelem kifejezetten a nyelvtanulásra korlátozódjon.

• Hogyan használható a referenciakeret a kisebbségi és regionális nyelvek helyzetének megerősítésére?

• Meg kell vizsgálni egy olyan, nemzetek felett álló vagy tanácsadó testület létrehozásának lehetőségét, amelyben az országok felülvizsgálják a nyelvoktatási politikáik és a referenciakeret között a másik által létrehozott kapcsolódási pontokat. Ez a szupranacionális testület működhetne a tapasztalatcserére, a fejlemények nyomon követésére, a gyakorlati útmutatások biztosítására, a mások által a modern idegen nyelvi képesítések ésa referenciakeret között felállított kapcsolatok iránti kölcsönös bizalom megteremtésére, és végül a szakpolitikai program meghatározására, illetve kialakítására szolgáló platformként.

Közös Európai Referenciakeret[1]

6. fejezet: Nyelvtanulás és nyelvtanítás

Ebben a fejezetben a következő kérdéseket tesszük fel:

- Hogyan válik képessé a tanuló a feladatok, tevékenységek és folyamatok elvégzésére, és hogyan hozza létre a kommunikációhoz szükséges kompetenciákat?
- Hogyan segíthetik elő ezeket a folyamatokat a tanárok a szolgáltatási háttér támogatásával?
- Az oktatásügyi hatóságok és más döntéshozók hogyan hozhatják létre a legjobb tanterveket az élő nyelvek tanításához?

Először azonban a tanulási célokat kell áttekintenünk

6.1. Mit kell a tanulóknak megtanulniuk vagy elsajátítaniuk?

6.1.1. A nyelvtanulás és nyelvtanítás feladatainak és céljainak meghatározásakor három dologra kell alapoznunk: egyrészt a tanulók és a társadalom szükségleteinek felmérésére, másrészt azokra a tanulók által elvégzendő feladatokra, tevékenységekre és folyamatokra, amelyeknek a végrehajtása a szükségletek kielégítéséhez szükséges, harmadrészt pedig az ezek elvégzéséhez fejlesztendő/kialakítandó kompetenciákra és stratégiákra. Ennek megfelelően a 4. és 5. fejezet megkísérli annak meghatározását, hogy mire képes egy teljesen kompetens nyelvhasználó, valamint azt, hogy milyen ismeretek, készségek és attitűdök teszik lehetővé ezeket a tevékenységeket. Ezt a lehető legátfogóbb módon kell tennünk, hiszen nem tudhatjuk, hogy egy adott tanuló számára mely tevékenységek fontosak. A tanulóknak a következőket kell megtanulniuk vagy elsajátítaniuk a kommunikációs eseményekben való hatékony részvételhez:

- az 5. fejezetben kifejtett, szükséges kompetenciákat;
- ezen kompetenciák működtetésének a képességét, amint azt a 4. fejezetben ismertettük;
- a kompetenciák működtetéséhez szükséges stratégiák alkalmazásának képességét.

6.1.2. A nyelvtanulók előrehaladásának megjelenítése és irányítása céljából hasznosnak bizonyulhat a tanulók képességeinek egymást követő szintekben való kifejezése. Ahol lehetséges volt, a 4. és 5. fejezetben megadtunk ilyen skálákat. Az iskolai általános célú oktatás

[1] A Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés, (KER) (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment,* CEFR) az Európa Tanács által 1989 és 1996 között kidolgozott útmutató a nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározására. A dokumentum az Európa Tanács általános nyelvpolitikája alapján meghatározza az idegennynelv oktatás céljait, feladatait és funkcióit, különös tekintettel a többnyelvűség előmozdítására, melyet Európa nyelvi és kulturális sokfélesége tesz szükségessé. A Függelékben a kilenc fejezetből álló dokumentum hatodik, a Nyelvtanulás, nyelvtanítás című fejezetet közöljük. http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

során, a nyelvtanulás korai szakaszában levő tanulók haladásának ábrázolásakor – amikor jövendő foglalkozásukat még nem ismerhetjük – vagy amikor a tanuló nyelvtudásának általános értékelésére van szükség, a leghasznosabb és legcélravezetőbb megoldás, ha a kategóriákat összevonjuk a nyelvismeret egyetlen, összesítő jellemzésévé, mint például a 3. fejezetben bemutatott 1. táblázatban.

Nagyobb rugalmasságot tesz lehetővé egy olyan rendszer használata, mint például a 3. fejezetben bemutatott 2. táblázat, amelyet a tanulói önértékeléshez készítettünk, és amelyben külön skála szerepel a különböző tevékenységekre, bár mindegyik holisztikus. Az ilyen lebontás lehetővé teszi a tanulói profil létrehozását olyan esetekben is, amikor a készségek fejlődése egyenetlen. Természetesen ennél is nagyobb rugalmasságot biztosít az alkategóriák részletes és különálló szintezése, mint ahogy ezt a 4. és 5. fejezetben ismertettük. Annak ellenére, hogy az említett fejezetekben ismertetett összes képességre szükség van ahhoz, hogy a nyelvhasználó a kommunikatív események széles körével hatékonyan megbirkózzon, nem minden tanulónak van igénye, illetve szüksége az összes képesség elsajátítására egy másik nyelven. Például egyes tanulóknak nincs szükségük az írott nyelvre, másokat viszont csupán az írott szövegek megértése érdekel. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az ilyen tanulóknak csupán a nyelv szóbeli vagy írott formáival kell foglalkozniuk.

A tanuló kognitív tulajdonságaitól függően előfordulhat, hogy a szóbeli alakok memorizálását nagymértékben elősegíti a megfelelő írott alakokkal való összekapcsolás. Fordítva, az írott alakok felismerését is elősegítheti, ha a tanuló megfelelő szóbeli megnyilvánulásokkal társítja őket, sőt erre akár szükség is lehet. Ilyen esetekben a használni nem kívánt készségek, amelyek következésképpen nem szerepelnek célkitűzésként, egy bizonyos célhoz vezető eszközként mégis szerepet játszhatnak a nyelvtanulás folyamatában. El kell dönteni (tudatosan vagy nem tudatosan), hogy egy bizonyos tanuló fejlődésében milyen kompetenciák, feladatok, tevékenységek és stratégiák szerepeljenek célként vagy eszközként.

Az sem törvényszerű, hogy a tanuló kommunikatív szükségletei kielégítéséhez fontosnak talált és elérendő célként meghatározott kompetenciák, feladatok, tevékenységek vagy stratégiák kivétel nélkül mind szerepeljenek a tanulási programban. Például a „világról szóló ismereteknek" nagy része feltételezhetően már korábban meglévő ismereteket tartalmaz, amelyek a korábbi élettapasztalat, illetve az anyanyelven folyó oktatás eredményeként már a tanuló általános kompetenciáinak részét képezik. Tehát a feladat egyszerűen csak annyi, hogy meg kell találni a forrásnyelvi fogalmi kategória megfelelő célnyelvi kifejezésmódját. El kell dönteni, hogy milyen új ismereteket kell megtanulni, és milyen ismeretek meglétét lehet feltételezni. Nehézség akkor merül fel – ahogy ez gyakran elő is fordul -, ha egy bizonyos fogalmi mező eltérően szerveződik a cél- és a forrásnyelvben, vagyis a szavak jelentései egymásnak csupán részlegesen vagy pontatlanul felelnek meg. Milyen mértékű az eltérés? Milyen félreértésekhez vezethet? Ennek megfelelően a nyelvtanulás adott szakaszában mekkora fontosságot kell neki tulajdonítaniMilyen szinten kell elvárni vagy tanítani a pontos megkülönböztetést? Mondhatjuk-e, hogy a kérdés a gyakorlat során majd magától megoldódik?

A kiejtéssel kapcsolatban hasonló kérdések merülnek fel. Sok fonéma nehézség nélkül átvihető a forrásnyelvből a célnyelvbe. Egyes esetekben azonban az érintett allofonok észrevehetően különbözhetnek, a célnyelv más fonémái pedig hiányozhatnak a forrásnyelvből. Ha a nyelvtanuló ezeket nem sajátítja el vagy nem tanulja meg, az

információvesztéshez vagy félreértésekhez vezethet. Mennyire lesznek ezek gyakoriak és jelentősek? Mekkora figyelmet szenteljünk nekik? Az ezek megtanulására legmegfelelőbb életkor és tanulási szakasz meghatározásának kérdését tovább bonyolítja, hogy a rögzülés fonetikai szinten a legerősebb. Sokkal nehezebb lehet (időben és erőfeszítésben) a fonetikai hibák tudatosítása és az automatizált viselkedés megváltoztatása akkor, amikor már teljesen helyénvaló lenne az anyanyelvi norma megközelítése, mint amilyen a tanulás kezdeti szakaszában, különösen fiatal korban lett volna.

Mindez azt jelenti, hogy nem feltétlenül állapíthatjuk meg az egyes paraméterek skálájának szó szerinti értelmezése alapján, melyek a megfelelő feladatok egy adott nyelvtanuló vagy nyelvtanulói csoport számára egy adott nyelvtanulási szakaszban, egy adott életkorban. Minden esetben külön döntéseket kell hozni.

6.1.3. Többnyelvűségi kompetencia és plurikulturális kompetencia

Az a tény, hogy a Referenciakeret a kommunikatív képességeket nem csupán egy „áttekintő" skálában helyezi el, hanem az általános kategóriákat alkotóelemeire bontja, és azokat szintezi, különös fontosságú a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia fejlesztésének tekintetében.

6.1.3.1. Egyenetlen és változó kompetencia

A többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia általában egy vagy több szempontból is egyenetlen:

- a tanulók általában nagyobb jártasságra tesznek szert az egyik nyelvben, mint a másikban;
- a kompetenciák profilja nyelvenként eltérő (például kiváló beszédkészség két nyelven, de jó íráskészség csupán az egyiken);
- a plurikulturális profil eltér a többnyelvűségi profiltól (például: egy közösség kultúrájának jó ismerete, de a nyelv gyenge ismerete vagy a közösség kultúrájának gyenge ismerete, viszont a közösség domináns nyelvének jó ismerete).

Az ilyen egyenetlenségek teljesen normálisak. Ha a többnyelvűség és a plurikulturalizmus fogalmát kibővítjük, és figyelembe veszünk minden olyan helyzetet, amelyben a nyelvhasználó anyanyelvében és anyanyelvi kultúrájában különböző dialektusokkal és kulturális változatokkal találkozik – amelyek minden összetett társadalomra jellemzőek -, világossá válik, hogy itt is az egyenetlenség (vagy ha úgy kívánjuk, eltérő egyensúlyok) alkotják a normát.

Ez az egyenetlenség jellemző a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia változó természetére is. Míg az „anyanyelvben" az „egynyelvű" kommunikatív kompetencia a hagyományos szemléletmód szerint gyorsan megszilárdul, a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia átmeneti profilt és változó körvonalakat mutat. Az adott egyén foglalkozásától, családtörténetétől, utazási és olvasmányélményeitől, valamint hobbijaitól függően, jelentős változások mehetnek végbe nyelvi és kulturális életrajzában, amelyek

megváltoztatják többnyelvűsége kiegyensúlyozatlanságának formáit, és összetettebbé teszik a kultúrák pluralitásával kapcsolatos tapasztalatait. Ez semmiképpen sem jelenti a szóban forgó személy ingatagságát, bizonytalanságát vagy egyensúlyhiányát. Ellenkezőleg, az esetek többségében inkább a tudatosság és az identitástudat magasabb szintjének eléréséhez vezet.

6.1.3.2. A nyelvváltást lehetővé tevő differenciált kompetencia

Ennek a kiegyensúlyozatlanságnak következtében a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia egyik jellemzője, hogy az adott egyén mind általános, mind nyelvi készségeit és ismereteit (lásd 4. és 5. fejezet) eltérő módon használja. Például a nyelvhasználat során végrehajtott feladatok elvégzéséhez használt stratégiák az adott nyelvtől függően változhatnak. Az egzisztenciális kompetencia (savoiretre), amely nyitottságot, jó hangulatot és jó szándékot fejez ki a gesztusok, a mimika és közelség segítségével, anyanyelvű beszélővel folytatott interakció során pótolhatja a hiányosságokat egy olyan nyelvben, amelyben az egyén gyengén sajátította el a nyelvi komponenst, míg előfordulhat, hogy ugyanez az egyén egy általa jobban ismert nyelv használatakor távolságtartóbban és visszafogottabban viselkedik. Az egyén újrafogalmazhatja a feladatot, átalakíthatja vagy átrendezheti a nyelvi mondanivalót a rendelkezésére álló kifejezési eszközök és ezen eszközökről alkotott véleménye alapján.

A többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciára az is jellemző, hogy nem egynyelvű kompetenciák egyszerű hozzáadását jelenti, hanem különböző kombinációkat és változtatásokat tesz lehetővé. Mondanivalónk megformálása közepette lehetséges a kódváltás, egyszerre két különböző nyelv használata.

Ahol lehetséges, egy ilyen típusú, közös, gazdagabb készlet a köztes nyelvi variációk és nyelvváltás alkalmazásával lehetővé teszi a választást a feladat végrehajtásával kapcsolatos stratégiák terén.

6.1.3.3. A tudatosság fejlesztése, valamint a nyelvhasználat és a tanulás folyamata

A többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia elősegíti a nyelvi és kommunikációs tudatosság, sőt a metakommunikációs stratégiák fejlődését is, amelyek lehetővé teszik, hogy a társadalmi cselekvő lény fokozottan tudatosítsa és irányítsa „spontán" feladatmegoldó módszereit, különös tekintettel azok nyelvi oldalaira. Ezen kívül a többnyelvűségi és plurikulturális gyakorlat

- kihasználja a meglévő *szociolingvisztikai és pragmatikai kompetenciákat,* aminek következtében azok tovább fejlődnek;
- annak jobb megértéséhez vezet, hogy a különböző nyelvek nyelvi szerveződésében mi általános és mi specifikus (a metalingvisztikai, interlingvisztikai és „hiperlingvisztikai" tudatosság formái);
- természeténél fogva finomítja a tanulási módszerek ismeretét és azt a képességet, hogy másokkal, valamint új helyzetekkel kapcsolatba lépjünk.

Ennek következtében bizonyos mértékig felgyorsíthatja a további tanulást a nyelvi és kulturális területeken. Ez akkor is így történik, ha a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia „egyenetlen", vagy ha egy bizonyos nyelv ismerete „részleges" marad.

Ezenkívül megállapíthatjuk, hogy míg egy idegen nyelv és kultúra ismerete nem mindig vezet ki az „anyanyelvvel" és az anyanyelvi kultúrával kapcsolatos etnocentrizmusból, több nyelv ismerete nagyobb esélyt teremt erre, és egyúttal a tanulási képességet is gazdagítja.

Ilyen értelemben fontos az iskolában a nyelvek sokfélesége iránti tisztelet és több idegen nyelv tanulásának elősegítése. Ez nem csupán az európai történelem egy fontos szakaszában meghozott nyelvpolitikai választást, sőt – bármennyire is fontos – nem is a több mint két nyelvet beszélő fiatalok jövőbeni lehetőségeinek növelését jelenti. A tanulók segítéséről is szó van az alább felsorolt területeken:

- nyelvi és kulturális identitásuk kialakítása, beleépítve a másság változatos élményét;
- tanulási képességük fejlesztése ugyanennek a - több nyelvhez és kultúrához kapcsolódó – sokféleségnek a megtapasztalásával.

6.1.3.4. Részleges kompetencia, valamint többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia

Ebből a nézőpontból válik jelentőssé az egy bizonyos nyelvből meglévő *részleges kompetencia* fogalma is: ez nem azt jelenti, hogy elvi vagy gyakorlati okokból kifolyólag megelégszünk egy tanuló nyelvtudásának korlátozott vagy részleges fejlesztésével, hanem azt, hogy az adott pillanatban tökéletlen nyelvtudást az általa gazdagított többnyelvűségi kompetencia részeként fogjuk fel. Azt is ki kell emelnünk, hogy ez a „részleges" kompetencia, amely egy *összetett* kompetencia része, ugyanakkor egy adott, korlátozott célkitűzéssel kapcsolatos *funkcionális* kompetencia is.

Az adott nyelven elért részleges kompetencia vonatkozhat receptív *nyelvi tevékenységekre* (például ha a hangsúlyt a szóbeli vagy írásbeli megértésre fektetjük); vonatkozhat egy bizonyos *tartományra* és bizonyos *feladatokra* (például olyanokra, amelyek lehetővé teszik, hogy egy postai alkalmazott felvilágosítást adhasson a leggyakrabban előforduló postai műveletekről egy bizonyos nyelvet beszélő ügyfeleknek), de *általános kompetenciákat* is tartalmazhat (pl. nem nyelvi ismeretek más nyelvek, kultúrák és közösségek jellemzőiről), feltéve hogy az adott kompetenciák egyik vagy másik dimenziójának egymást kiegészítő fejlesztése funkcionális szerepet tölt be. Vagyis az itt javasolt Referenciakeretben a részleges kompetencia fogalmát a modell különböző alkotóelemeihez (lásd 3. fejezet) és a célkitűzések különbözőségéhez viszonyítva kell vizsgálni.

6.1.4 A célkitűzések különbözősége a Referenciakeret viszonylatában

A nyelvtanulás során a tantervkészítés (kétségkívül még inkább, mint más tudományágak vagy a tanulás más fajtái esetében) választást jelent a célkitűzések fajtái és szintjei között. A jelen referenciakeret-javaslat különös figyelmet szentel ennek a körülménynek. A modellben ismertetett bármely főbb komponens a tanulási célok súlypontjául, illetve a Referenciakeret használatának kiindulópontjául szolgálhat.

6.1.4.1. A célkitűzések fajtái a Referenciakeret viszonylatában

A tanítási/tanulási célkitűzések az alább felsoroltak szerint értelmezhetőek:

a) A tanuló általános kompetenciájának fejlesztése szempontjából (lásd 5.1. fejezet), tehát a tárgyi ismeretek (savoir), készségek és jártasságok (savoir-faire), jellemvonások, attitűdök stb. (savoiretre) vagy a tanulási képesség, illetve leginkább ezen dimenziók egyikének vagy másikának kérdéseként. Egyes esetekben az idegen nyelv tanulása elsősorban a tényszerű ismeretek (például a nyelvtan vagy irodalom ismeretét vagy az idegen országra vonatkozó kulturális jellemzők) elsajátítását tűzi ki célul. Más esetekben a nyelvtanulást úgy tekintik, mint a nyelvtanuló személyiségfejlesztésének egyik módját (pl. nagyobb magabiztosság vagy önbizalom, nagyobb hajlandóság egy csoportban való megszólalásra) vagy a tanulási képesség fejlesztésének ismeretét (nagyobb mértékű nyitottság az új dolgokra, a másság elismerésének tudatossága, az ismeretlenre irányuló kíváncsiság). Minden okunk megvan feltételezni, hogy ezek a bizonyos célok, amelyek mindenkor egy bizonyos kompetenciaterülethez vagy -típushoz, illetve egy részleges kompetencia fejlesztéséhez kapcsolódnak, általánosan hozzájárulnak a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia létrehozásához és megerősítéséhez. Vagyis a részleges célkitűzésre való törekvés egy átfogó tanulási program részét képezheti.

b) A kommunikatív nyelvi kompetencia kibővítése és változatossá tétele szempontjából (lásd 5.2. pont), és ilyen értelemben a *nyelvi,* a *pragmatikai* vagy a *szociolingvisztikai komponensre* vagy mindezekre együtt vonatkozik. A nyelvtanulás fő célja lehet a nyelvi komponens (a fonetikai rendszer, a szókincs és a szintaxis) elsajátítása anélkül, hogy a tanuló bármilyen mértékben is foglalkozna a szociolingvisztikai kifinomultsággal vagy a pragmatikai hatékonysággal. Más esetekben a cél lehet elsősorban pragmatikai természetű, és a tanuló a rendelkezésére álló korlátozott nyelvi források segítségével, a szociolingvisztikai aspektus különösebb figyelembe vétele nélkül egyszerűen csak képes akar lenni az idegen nyelven való cselekvésre. Természetesen az alternatívák soha nem ennyire kizárólagosak, és általában a különböző komponensek harmonikus fejlesztése a cél, de bőséges példa van arra, hogy a kommunikatív kompetencia egyik vagy másik komponensére különösen nagy súlyt fektetnek. Mivel a kommunikatív nyelvi kompetencia többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciaként egésznek tekinthető (tehát az anyanyelv és egy vagy több idegen nyelv különböző változatait tartalmazza), éppúgy állíthatjuk azt is, hogy bizonyos időpontokban és kontextusokban az idegennyelvtanítás fő célja (még ha nem is tették nyilvánvalóvá) az anyanyelvi tudás finomítása és tökéletesítése volt (olyan eszközök alkalmazásakor, mint például a fordítás, a stílusrétegek, illetve a szókincs megfelelő használata az anyanyelvre való fordításkor vagy az összehasonlító stilisztika és szemantika egyes formái).

c) Egy vagy több specifikus nyelvi tevékenység jobb elvégzése szempontjából (lásd 4.4. fejezet), és ilyen értelemben véve *recepció, produkció, interakció és közvetítés* kérdése. Előfordulhat, hogy egy idegen nyelv tanulásának meghatározott fő célja hatékony eredmények elérése receptív tevékenységekben (olvasás és beszédértés), közvetítésben (fordítás és tolmácsolás) vagy szemtől szemben zajló interakcióban. Itt ismét ki kell emelnünk, hogy természetesen az ilyen polarizáció sohasem lehet teljes, és nem érhető el más céloktól függetlenül. Azonban a célkitűzések meghatározásánál elképzelhető, hogy az egyik aspektust a többinél fontosabbként kezeljük, és ez a hangsúlyos terület, amennyiben

következetesek vagyunk, az egész folyamatot érinti: a tartalom és a tanulási feladatok kiválasztását, a haladás, illetve az esetleges korrekció meghatározását és strukturálását, a szövegtípusok kiválasztását stb.

Látható, hogy általában véve a részleges kompetencia fogalmát elsősorban ezen választások miatt vezettük be, és ezekhez kapcsolódóan használjuk (pl. az olyan tanuláshoz való ragaszkodás esetében, amely célkitűzéseiben a receptív tevékenységeket és az írásbeli/szóbeli szövegértést hangsúlyozza). Itt azonban ennek a használatnak a kibővítését javasoljuk:

- egyrészt azzal a feltételezéssel, hogy a Referenciakerettel összefüggésben más részleges kompetenciákhoz fűződő célkitűzéseket is lehet azonosítani (ahogyan erre az *a, b* és *d* pontban utaltunk).
- másrészt annak hangsúlyozásával, hogy ugyanezen Referenciakeret lehetővé teszi, hogy bármilyen „részleges" kompetencia a kommunikatív és tanulási kompetenciák általánosabb rendszerének részét képezze.

d) Egy adott tartományban (lásd 4.1.1. fejezet) az optimális funkcionális működés szempontjából, és így a *közéleti, szakmai, oktatási* és *személyes tartományra* vonatkozik. Az idegen nyelv tanulásának fő célja lehet a jobb munkavégzés, a tanulmányok elősegítése vagy egy idegen országban való élet megkönnyítése. Mint a javasolt modell más fő komponenseinek esetében is, az ilyen célok a kurzusleírások, nyelvi szolgáltatások ajánlásában és igénylésében, valamint a tananyagokban világosan tükröződnek. Ezen a területen beszélhetünk „specifikus célkitűzésekről", „szakkurzusokról", „szaknyelvről", „külföldi tartózkodásra való felkészülésről" és a „vendégmunkások nyelvi recepciójáról". Ez nem jelenti azt, hogy egy adott célcsoport különleges igényeinek figyelembevétele – amelynek egy bizonyos társadalmi tevékenységi területhez kell igazítania többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciáját – mindig szükségessé teszi az adott célnak megfelelő oktatási megközelítést. Az ebbe a témakörbe tartozó és ilyen irányultságú célkitűzés megfogalmazása azonban általában a tantervkészítés más tényezőit és lépéseit, valamint a tanítás és tanulás folyamatát is befolyásolja – csakúgy, mint ahogyan ez más komponensek esetében is történik.

Azt is hangsúlyoznunk kell, hogy ez a fajta célkitűzés, ami egy adott tartományhoz való funkcionális adaptációval jár, vonatkozik a kétnyelvű, két tannyelvű (kanadai kísérletekből ismert) és olyan oktatási helyzetekre, amikor a tanítás nyelve eltér a családi környezetben használt nyelvtől (pl. csak francia nyelvű oktatás egykori afrikai soknyelvű gyarmatokon). Ebből a szempontból – és ez nem összeegyeztethetetlen az elemzés fő irányvonalával – az ilyen nyelvtanulási helyzetek célja, bármilyen nyelvi eredményekhez vezetnek is, a részleges kompetenciák fejlesztése: azoké, amelyek az oktatási tartománnyal és a nem nyelvi tudás elsajátításával kapcsolatosak. Emlékezhetünk rá, hogy Kanadában sok olyan kísérlet során, amikor fiatalkorú tanulókat az anyanyelv teljes kizárásával tanítottak, az órarend nem biztosított külön órákat az angol anyanyelvű gyerekek francia nyelvtanításához, annak ellenére, hogy az oktatás nyelve a francia volt.

e) A stratégiák gyarapítása és változatossá tétele szempontjából vagy a feladatok elvégzése szempontjából (lásd a 4.5. és a 7. fejezetet), és ilyen értelemben az egy vagy több nyelv tanulásával kapcsolatos tevékenységek végzésére, illetve más kultúrák felfedezésére és megismerésére vonatkozik.

Számos nyelvtanulási folyamat során hasznosnak tűnik, ha a figyelmet valamely időpontban az olyan stratégiák fejlesztésére összpontosítjuk, amelyek a különböző, nyelvi dimenzióval rendelkező feladatok elvégzését lehetővé teszik. Ennek megfelelően a feladat

a tanuló által hagyományosan használt stratégiák fejlesztése, finomítása, bővítése és tudatosítása azáltal, hogy ezeket olyan feladatok során alkalmazzák, amelyekben eredetileg nem használták őket. Akár kommunikációs akár tanulási stratégiaként kezeljük ezeket, fejlesztésüket valóban érdemes feladatként kitűzni, ha figyelembe vesszük, hogy lehetővé teszik az egyén számára kompetenciái mozgósítását, jóllehet öncélnak nem tekinthetjük őket.

A d) pontnak megfelelően, a feladatok rendszerint egy adott tartományhoz kapcsolódnak, és abban a bizonyos tartományban megvalósítandó célnak tekinthetők. De vannak olyan esetek, amikor a tanulási cél olyan többé-kevésbé sablonos feladatok végrehajtására korlátozódik, amelyek a nyelvi elemek korlátozott körével járnak egy vagy több idegen nyelven: gyakran említett példa erre a telefonkezelő, akitől – az adott cég döntésétől függően – csupán néhány, a szokásos tevékenységekhez fűződő állandó szókapcsolatra korlátozódó „többnyelvűségi" kompetenciát várnak el. Az ilyen esetek inkább félig automatizált viselkedést jelentenek, mint részleges kompetenciákat, de nem tagadhatjuk, hogy ilyen esetekben a behatárolt, ismétlő jellegű feladatok elvégzése is lehet a tanulás elsődleges célja.

Általában véve a célok feladatokon alapuló kitűzése a tanuló számára is azzal az előnnyel jár, hogy a várt eredményeket gyakorlati szempontból megfogalmazza, és így az egész tanulási folyamat alatt rövidtávú motivációt nyújthat. Egyszerű példája ennek, ha a gyerekeknek azt mondjuk, hogy a következő feladat segítségével „Boldog család"-ot játszhatnak idegen nyelven (a cél egy „feladat" lehetséges elvégzése), akkor ez a különböző családtagokkal kapcsolatos szókincs (egy nagyobb kommunikatív cél nyelvi komponensének része) megtanulásának motiváló eszköze lehet. Ebben az értelemben véve az úgynevezett projektszempontú megközelítés – a globális szimulációs játékok és a különböző szerepjátékok – a kivitelezendő feladatok formájában meghatározott, alapvetően átmeneti célokat hoznak létre, de amelyeknek a fő tanulási célja valójában vagy a nyelvi forrásokkal és tevékenységekkel kapcsolatos – amelyek az ilyen feladatokhoz (vagy feladatok sorozatához) szükségesek – vagy az alkalmazott stratégiákra vonatkozik. Vagyis annak ellenére, hogy a Referenciakeret létrehozásában a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia alapvetően fontos szerepet játszott – és a feladatok végrehajtása során ezeket fejlesztjük – a tanulás ilyen felfogása szerint ezek a feladatok csupán látszólagos célként vagy más célok eléréséhez vezető lépésként szerepelnek.

6.1.4.2 A részleges célok egymást kiegészítő jellege

A tanítási/tanulási céloknak egy átfogó referenciamodell fő komponensein vagy azok alkotóelemein alapuló meghatározása nem csupán stilisztikai gyakorlat, hanem a tanulási célok lehetséges sokszínűségét és a tanítás sokféleségét is szemlélteti. Természetesen sok iskolai és iskolán kívüli tanítási forma az említett célok közül egyszerre többel is foglalkozik. És természetesen (de azért érdemes megismételni) egy adott cél kitűzése – figyelembe véve a szemléltetett modell következetességét – azt is jelenti, hogy a meghatározott cél elérése más, olyan eredményekhez is vezet, amelyek nem szerepeltek a célkitűzésben, vagy nem tartoztak a fő feladatokhoz.

Ha például feltételezzük, hogy a cél főként egy tartománnyal kapcsolatos és egy adott munka követelményeire összpontosít, például egy étteremben dolgozó pincér esetében, akkor a cél eléréséhez a szóbeli interakcióhoz fűződő nyelvi tevékenységeket kell fejleszteni. Ebben az esetben a kommunikatív kompetenciával kapcsolatban a nyelvi komponens bizonyos lexikai mezői állnak a középpontban (például ételek bemutatása és ismertetése), és bizonyos szociolingvisztikai normák (a vendégek megszólítása, esetleg segítség kérése egy harmadik személytől stb.); és kétségkívül szükség lesz az egzisztenciális kompetencia egyes aspektusaira (diszkréció, udvariasság, megnyerő mosolygás, türelem stb.) vagy egy bizonyos külföldi kultúra konyhaművészetére és étkezési szokásaira vonatkozó ismeretekre. Sorolhatnánk más példákat is, amelyekben más komponenseket választanánk fő célkitűzésként, de ez a példa kétségtelenül elég a részleges kompetenciáról elmondottak alátámasztásához (lásd a részleges nyelvismeret meghatározását).

6.2 A nyelvtanulás folyamatai

6.2.1 Nyelvelsajátítás vagy nyelvtanulás?

Manapság a „nyelvelsajátítás" és „nyelvtanulás" kifejezéseket különböző jelentésekben használják. Sokan felváltva használják őket. Mások az egyiket használják általános és a másikat korlátozottabb jelentésben. Vagyis a „nyelvelsajátítás" jelölheti általános vagy szűkebb értelemben:

- a nem anyanyelvű beszélők nyelvtudásának értelmezését az univerzális nyelvtan elméletének értelmében (pl. paraméterbeállítás). Ez majdnem mindig az elméleti pszicholingvisztika egy ága, ami a gyakorlat számára kevés vagy semmi jelentőséggel sem bír, különösen azért, mert a nyelvtant a tudat számára elérhetetlennek tekinti.
- a nem anyanyelv nem tudatosan tanított ismeretét vagy az annak használatára való képességet, ami vagy a szöveggel való közvetlen találkozás vagy kommunikatív eseményekben való közvetlen részvétel eredménye.

A „nyelvtanulás" használható általános jelentésben vagy annak a folyamatnak a megnevezésére, amikor a nyelvtudás tervezett folyamat, különösen az intézményes keretek között zajló formális tanulás eredménye.

Jelenleg úgy tűnik, nem lehetséges általánosan elfogadott terminológia használata, főképpen azért, mert nem létezik olyan egyértelmű átfogó kifejezés, amely a „tanulás" és „elsajátítás" szavak szűkebb értelemben vett jelentését együttesen tükrözné.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg, hogy

- *milyen értelemben használják ezeket a kifejezéseket, és kerüljék a jelenlegi specifikus használattól eltérő jelentés használatát;*
- *hogyan lehet a fent említett (b) értelemben vett nyelvelsajátítás lehetőségét biztosítani és kiaknázni.*

6.2.2 Hogyan tanulnak a tanulók?

6.2.2.1 Jelenleg nincs kellőképpen körülhatárolt, kutatáson alapuló egyetértés abban, hogyan tanulnak a tanulók, ezért a Referenciakeret nem építhet egy adott tanulási elméletre. Egyes elméleti szakemberek úgy vélik, hogy az ember információfeldolgozó képessége olyan fejlett, hogy ha elegendő mennyiségű érthető nyelvvel kerül kapcsolatba, képes a nyelv elsajátítására, megértésére és produkciójára is. Úgy gondolják, hogy a „nyelvelsajátítás" folyamata megfigyelés vagy intuíció alapján nem megmagyarázható, és nem fejleszthető tudatos beavatkozással, legyen az akár tanítási akár tanulási módszerek használata. Számukra az a legfontosabb, hogy a tanár biztosítsa a lehető leggazdagabb nyelvi környezetet, amelyben a tanulás formális tanítás nélkül végbemehet.

6.2.2.2 Mások úgy gondolják, hogy az érthető input mellett a kommunikatív interakcióban való aktív részvétel a nyelvi fejlődés szükséges és elégséges feltétele. ők is úgy vélik, hogy a nyelv explicit tanítása vagy tanulása lényegtelen. A másik véglet az a felfogás, miszerint ha a tanulók megtanulták a szükséges nyelvtani szabályokat és szókincset, akkor korábbi tapasztalataik és józan eszük segítségével gyakorlás nélkül képesek lesznek a nyelv megértésére és használatára. A két véglet között található a tanulók, tanárok és a tanulást segítő szolgáltatók zöme, ahol a gyakorlat ennél eklektikusabb. Ezek felismerik, hogy a tanulók nem feltétlenül tanulják meg azt, amit a tanár tanít, és azt, hogy szükséges a nagy mennyiségű kontextualizált és érthető nyelvi input, valamint interaktív nyelvhasználat, de a tanulást, különösen a mesterséges osztálytermi környezetben, a tudatos tanulás és elégséges gyakorlás mozdítja elő, amelynek segítségével elérhető a beszéd és írás alacsony szintű fizikai készségeinek, valamint a morfológiai és szintaktikai helyességnek szentelt tudatos figyelem csökkentése és kiküszöbölése, ami az agy számára lehetővé teszi a magasabb szintű kommunikációs stratégiák kezelését. Egyesek (sokkal kevesebben, mint korábban) úgy gondolják, hogy ezt a célt a drillek nagyszámú ismétlésével lehet elérni.

6.2.2.3 Természetesen nagy eltérések figyelhetők meg a különböző korú, típusú és hátterű tanulók között abban, hogy az említettek közül melyik lesz számukra a legcélravezetőbb gyakorlat, valamint a tanárok, kurzustervezők stb. között a tekintetben, hogy a kurzusok során a produkciónak, recepciónak, nyelvhelyességnek és folyékonyságnak stb. mekkora jelentőséget tulajdonítanak, és ennek alapján hogyan súlyozzák az alkotóelemeket.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet, fogalmazzák meg

- *azokat a nyelvtanulással kapcsolatos feltételezéseket, amelyeken munkájuk alapszik, valamint azok módszertani következményeit.*

6.3 Mit tehetnek a Referenciakeret különböző használói a nyelvtanulás elősegítése érdekében?

A tanulásban közvetlenül érintett tanárokon és tanulókon kívül sok más szakember is részt vállal a nyelvtanító szakma által létrehozott „tanulási társulás" működtetésében. Az alábbiakban a különböző résztvevők szerepével foglalkozunk.

6.3.1 A vizsgáztatásban és minősítésben érdekelt személyeknek át kell gondolniuk, hogy egy adott minősítéshez milyen paraméterek fontosak, és milyen szint követelhető meg. Konkrét döntéseket kell hozniuk azzal kapcsolatban, hogy milyen feladatok és tevékenységek, milyen témák szerepeljenek a vizsgán, milyen formulákat, idiómákat és lexikai elemeket kell felismerniük és használniuk a vizsgázóknak, milyen szociokulturális ismereteket és készségeket vizsgáljanak náluk stb. A vizsgált készségszint megtanulásában vagy elsajátításában szerepet játszó folyamatok nem túlzottan fontosak számukra, kivéve azt, hogy tesztelési eljárásaik a nyelvtanulásra pozitív vagy negatív hatást gyakorolhatnak.

6.3.2 A hatóságok, amikor tantervi alapelveket fogalmaznak meg, vagy tanterveket készítenek, a tanulási célok meghatározására összpontosíthatnak. Ilyenkor valószínűleg csupán a feladatokra, témákra, kompetenciákra stb. vonatkozó magasabb szintű célkitűzéseket határozzák meg. Bár megtehetik, nem kötelesek részletesen felsorolni azt a szókincset, nyelvtant és funkcionális/fogalmi készletet, amelyre a tanulónak szüksége van a feladatok végrehajtásához és a témák kezeléséhez. Bár megtehetik, nem kötelesek útmutatást és javaslatokat adni az alkalmazott tanítási módszerekkel, valamint a tanuló fejlődésének szakaszaival kapcsolatban.

6.3.3 Bár megtehetik, a tankönyvírók és kurzustervezők nem kötelesek célkitűzéseiket a tanulókkal elvégeztetni kívánt feladatok, illetve a fejlesztendő kompetenciák és stratégiák szempontjából megfogalmazni. Konkrét, részletes döntéseket kell azonban hozniuk a tanulóval ismertetett szövegek, tevékenységek, szókincs és nyelvtan kiválasztásával és sorba rendezésével kapcsolatban. Részletes instrukciókat kell adniuk a tananyagban megadott, a tanulók által elvégzendő csoportos és/vagy egyéni feladatokra és tevékenységekre vonatkozóan. Munkájuk nagymértékben befolyásolja a tanulási/tanítási folyamatot, és nagy valószínűséggel a nyelvtanulási folyamat természetére vonatkozó (ritkán megfogalmazott, gyakran nem is vizsgált, sőt tudatalatti) feltevéseken alapszik.

6.3.4 A tanároktól általában azt várják el, hogy tartsák be a hivatalos irányelveket, használjanak tankönyveket és tananyagokat (amelyeknek az elemzésébe, értékelésébe, kiválasztásába és kiegészítésébe nincs feltétlenül beleszólásuk), állítsanak össze és írassanak teszteket, és tanulóikat készítsék fel a vizsgákra. A tanórákon percről-percre döntéseket kell hozniuk a tevékenységekkel kapcsolatban, amelyeket nagy vonalakban előre megtervezhetnek, de amelyeken a tanulók reagálásai alapján rugalmasan változtatniuk kell. Tanulóik haladását figyelemmel kell kísérniük, feladatuk a tanulási problémák felismerése, elemzése és legyőzése éppúgy, mint a tanulók egyéni tanulási képességeinek a fejlesztése. Fontos, hogy a tanulási folyamatokat teljes összetettségükben értsék, bár ez a megértés valószínűleg inkább a gyakorlat semmint tudatos, elméleti gondolkodás világosan megfogalmazott eredménye, mivel az utóbbival igazából inkább a kutatók és tanárképző szakemberek járulnak hozzá a „tanulási társulás"-hoz.

6.3.5 Természetesen a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás folyamata végeredményben a tanulókat érinti a legjobban. Nekik kell kifejleszteniük a kompetenciákat és a stratégiákat (amennyiben ezt még nem tették meg), és nekik kell végrehajtaniuk a feladatokat, tevékenységeket és folyamatokat, amelyek a kommunikatív eseményekben való hatékony részvételhez

szükségesek. Azonban viszonylag kevesen tanulnak proaktívan, saját tanulási folyamataik megtervezésével, strukturálásával és kivitelezésével. A legtöbben reaktív módon tanulnak, vagyis követik a tanárok és tankönyvek utasításait, és végrehajtják az általuk megkövetelt tevékenységeket. Amikor viszont a tanítás véget ér, a további tanulásnak szükségszerűen önállónak kell lennie. Az önálló tanulás elősegíthető azzal, hogy a „tanulás tanulását" a nyelvtanulás szerves részének tekintjük, és így a tanulók egyre inkább tudatában lesznek annak, hogyan tanulnak, milyen lehetőségeik vannak, és mely alternatívák a legmegfelelőbbek számukra. Ilyenképpen még az adott intézményi kereteken belül is egyre inkább lehetségessé válik, hogy saját szükségleteik, motivációjuk, tulajdonságaik és forrásaik alapján célokat, tananyagokat és munkamódszereket választhassanak. Reméljük, hogy a Referenciakeret és a specifikus használati útmutatók sorozata nem csupán a tanároknak és a tanítást segítő szolgáltatóknak lesznek hasznára, hanem a tanulóknak is segítenek abban, hogy jobban megismerjék a választási lehetőségeket és meg tudják fogalmazni választásaikat.

6.4 Néhány választási lehetőség a modern nyelvtanulás és nyelvtanítás módszertanában

A Referenciakeret eddig a nyelvhasználat és a nyelvhasználó átfogó modelljének létrehozásával foglalkozott, és a modell különböző alkotóelemeinek a nyelvtanulásban, a nyelvtanításban és az értékelésben játszott szerepét vizsgálta. Megállapítottuk, hogy elsősorban a nyelvtanulás tartalma és célkitűzései fontosak. Ezeket a 6.1. és 6.2. pontokban röviden összefoglaltuk. Azonban egy nyelvtanulással, nyelvtanítással és értékeléssel foglalkozó Referenciakeretnek módszertani kérdésekre is ki kell térnie, hiszen a Referenciakeret felhasználói minden bizonnyal egy általános keretben kívánják elhelyezni és megfogalmazni módszertani döntéseiket. A 6. fejezet egy ilyen keretet kíván nyújtani a felhasználóknak.

Természetesen ki kell emelnünk, hogy erre a fejezetre ugyanazon kritériumok vonatkoznak, mint a többire. Fontos, hogy a tanulás és tanítás módszertana átfogó legyen, és minden alternatívát explicit és érthető módon, részrehajlás és dogmatizmus nélkül ismertessen. Az Európa Tanács alapvető módszertani alapelve, hogy a nyelvtanulás, nyelvtanítás és kutatás módszerei közül azokat kell alkalmazni, amelyek a leghatékonyabban hozzájárulnak az egyes nyelvtanulók szükségleteit tükröző kitűzött célok eléréséhez az adott társadalmi kontextusban. A hatékonyság függ a tanuló motivációjától és tulajdonságaitól, valamint a felhasználható emberi és anyagi források természetétől. Ezen alapelv követése szükségszerűen a célkitűzések, és még inkább a módszerek és tananyagok sokszínűségéhez vezet.

Az élő nyelvek tanulásának és tanításának sokféle módja létezik. Az Európa Tanács régóta olyan megközelítést támogat, amely a tanulók kommunikatív szükségletein alapszik, és olyan tananyagok és módszerek használatát pártolja, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára ezen szükségletek kielégítését, és megfelelnek a tanulók tulajdonságainak. Azonban, ahogy ezt fent a 2.3.2. fejezetben kifejtettük és másutt is érintettük, a Referenciakeretnek nem az a feladata, hogy egy adott nyelvtanítási módszert támogasson, hanem az, hogy alternatívákat mutasson be. Ezen lehetőségek és a belőlük származó tapasztalat teljes körű megvitatása a szakmára tartozik. Jelenleg csupán a meglévő gyakorlaton alapuló egyes alternatívákat tudjuk vázolni, valamint a Referenciakeret használóit felkérni arra, hogy saját tudásuk és gyakorlatuk alapján pótolják a hiányokat. Ehhez elérhető egy Használati Útmutató.

Amennyiben egyes gyakorlati szakemberek hosszas átgondolás után meg vannak győződve arról, hogy tanulóik célkitűzéseinek eléréséhez olyan módszerek a leghatékonyabbak, amelyek az Európa Tanács által támogatott módszerektől eltérnek, szeretnénk, ha megosztanák velünk és másokkal az általuk alkalmazott módszereket és a kitűzött célokat. Ez elvezethet ahhoz, hogy jobban megértsük a nyelvoktatás világának összetett sokféleségét, vagy élénk vitát eredményezhet, ami mindenképpen üdvözlendőbb, mint ha egyszerűen csak azért fogadunk el egy módszert, mert az egy adott időszakban hagyományosnak számít.

6.4.1 Általános megközelítések

Az általános elvárások szerint hogyan kell a tanulóknak megtanulniuk egy második vagy idegen nyelvet (célnyelvet)? A következők közül valamelyik módon:

a) A célnyelv autentikus használatával való közvetlen kapcsolat során a következő módokon:

- szemtől szemben anyanyelvű beszélővel/beszélőkkel;
- beszélgetéseket hallgatva;
- rádiót, hangfelvételeket stb. hallgatva; televízió-, videónézés és -hallgatás során stb.;
- eredeti, nem egyszerűsített autentikus írott szövegeket (újságokat, magazinokat, történeteket, regényeket, nyilvános kiírásokat és feliratokat stb.) olvasva;
- számítógépes programok, CD-ROM stb. használata során;
- on- és offline számítógépes konferenciákban való részvétellel;
- más tantárgyak óráin való részvétel során, ahol a célnyelv az oktatás nyelve.

b) a célnak megfelelően kiválasztott (pl. könnyített), célnyelvi szóbeli megnyilvánulásokkal és írott szövegekkel („érthető input“) való kapcsolat során;

c) közvetlen részvétellel célnyelvi autentikus kommunikatív interakcióban, pl. megfelelő beszélgetőpartnerrel való beszélgetésben;

d) a célnak megfelelően megtervezett és létrehozott, célnyelvi feladatokban („érthető output“) való közvetlen részvétellel;

e) autodidakta módon, (irányított) önálló tanulással, egyeztetett saját célkitűzések követésével és az elérhető tananyagok használatával;

f) prezentációk, magyarázatok, (drill) feladatok és nyelvhasználati gyakorlatok kombinációjával, ahol az óravezetés, magyarázat stb. nyelve a forrásnyelv;

g) az f) pontban említett feladatok kombinációjával, de minden órai tevékenységhez csak a célnyelvet használva;

h) a fent említett tevékenységek valamilyen kombinációjával, esetleg az f) pontból kiindulva, de a forrásnyelv egyre csökkenő használatával, valamint több szóbeli vagy írásbeli feladat, illetve autentikus szöveg használatával és egyre növekvő mértékű önálló tanulással;

i) a fent említett módokat a következőkkel kombinálva: az órai tevékenység csoportos és egyéni tervezése, kivitelezése és értékelése tanári segítséggel, az interakció egyeztetése a különböző tanulói szükségletek kielégítésére stb.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet fogalmazzák meg, hogy

- *általában mely megközelítéseket alkalmazzák, valamint, hogy ezek a fentiek közé tartoznak-e, vagy azoktól eltérnek.*

6.4.2 Figyelmet kell szentelni a tanárok, tanulók és az eszközök szerepének is.

6.4.2.1 A tanóra idejének milyen hányadát lehet (várhatólag) a következőkkel tölteni?

a) A tanár egész osztálynak szánt előadása, magyarázata stb.;
b) frontális kérdés/felelet gyakorlatok (megkülönböztetve valódi információra irányuló, gyakoroltató és ellenőrző kérdéseket);
c) csoport és pármunka;
d) egyéni munka.

6.4.2.2 *A tanároknak* tudatában kell lenniük annak a ténynek, hogy tevékenységeik, amelyek attitűdjeiket és képességeiket tükrözik, a nyelvtanulás és nyelvtanítás környezetének nagyon fontos részét képezik. Olyan szerepmodelleket közvetítenek, amelyeket a tanulók követhetnek jövőbeli nyelvhasználatuk, illetve tanári gyakorlatuk folyamán. Milyen jelentősége van:

a) tanítási készségeiknek?
b) óravezetési készségeiknek?
c) a tevékenységek kutatására és a gyakorlat átgondolására irányuló képességeiknek?
d) tanítási stílusuknak?
e) a tesztelés, mérés és értékelés ismeretének és kezelésének?
f) a szociokulturális háttérismeret tudásának és közvetítésének?
g) interkulturális attitűdjüknek és készségeiknek?
h) az irodalom esztétikai értékeire vonatkozó ismereteiknek és annak a képességüknek, hogy ezt át tudják adni a tanulóknak?
i) az individualizációra való képességüknek a különböző típusú és képességű tanulókból álló osztályokban?

Hogyan lehet a legjobban fejleszteni a megfelelő tulajdonságokat és képességeket?
Egyéni, pár- és csoportmunka során a tanár feladata

a) csupán a felügyelet és a rend fenntartása;
b) hogy körbejárjon, és figyelje a tanulók munkáját;
c) hogy egyénileg tanácsot lehessen kérni tőle;
d) hogy a megfigyelés és tanácsadás mellett a felügyelő és segítő szerepét játssza, elfogadja és megválaszolja a tanulók tanulással kapcsolatos megjegyzéseit, és koordinálja a tanulók tevékenységét?

6.4.2.3 Milyen mértékben várható el vagy követelhető meg, hogy a *tanulók*

a) a tanár összes utasítását fegyelmezetten és rendesen kövessék, és csak akkor beszéljenek, amikor felszólítják őket?
b) aktívan részt vegyenek a tanulási folyamatban, a tanárral és más tanulókkal együttműködve határozzák meg a célkitűzéseket és módszereket, fogadják el a kompromisszumos megoldást, és az önállóság fejlesztése érdekében részt vegyenek társaik tanításában és értékelésében?
c) önálló tanuláshoz készített tananyaggal dolgozzanak önállóan, beleértve az önértékelést is?
d) versenyezzenek egymással?

6.4.2.4 Hogyan lehet és kell a *tanítási eszközöket* (audio- és videokazettákat, számítógépet stb.) használni?

a) egyáltalán nem;
b) frontális szemléltetéshez, ismétléshez stb.;
c) nyelvi/video-/számítógépes laboratóriumi körülmények között;
d) egyéni, önálló tanuláshoz;
e) csoportmunka (beszélgetés, egyeztetés, kooperatív és versenyjátékok stb.) kiindulópontjaként;
f) iskolák, osztályok és tanulók nemzetközi számítógépes hálózati kapcsolatában.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg, hogy

- *milyen szerepet játszanak a tanárok és a tanulók a nyelvtanítási folyamat megszervezésében, irányításában, végrehajtásában és értékelésében.*
- *milyen célra használható az oktatási média.*

6.4.3 Milyen szerepet kapjanak a *szövegek* a nyelvtanulás és a nyelvtanítás folyamatában?

6.4.3.1 Milyen módon várható el és követelhető meg, hogy a tanulók szóbeli és írott szövegekből tanuljanak (lásd 4.6.)?

a) Egyszerűen azáltal, hogy kapcsolatba kerülnek velük;
b) egyszerűen azáltal, hogy kapcsolatba kerülnek velük, de biztosítani kell, hogy az

új anyag a verbális kontextusra, vizuális segédeszközökre stb. támaszkodva érthető legyen;

c) azáltal, hogy kapcsolatba kerülnek velük, de a megértést célnyelvi kérdések és válaszok, feleletválasztás, kép és szöveg egymás mellé állítása stb. segítségével ellenőrizni kell;

d) mint a c) pontban, de a következők közül eggyel vagy többel kiegészítve:
   - forrásnyelvi szövegértési feladatokkal;
   - forrásnyelvi magyarázatokkal;
   - célnyelvi magyarázatokkal (beleértve a szükséges ad hoc fordítást);
   - a szöveg szisztematikus fordításával a forrásnyelvre;
   - szöveghallgatás előtti és/vagy csoportos szöveghallgatási feladatokkal, olvasás előtti feladatokkal stb.

6.4.3.2 Milyen mértékben legyenek a tanulóknak adott írott vagy szóbeli szövegek:

a) „autentikusak", azaz nyelvtanítási szándék nélkül, kommunikatív célra készített szövegek, pl.:
   eredeti autentikus szövegek, amelyekkel a tanuló a használt nyelvvel való közvetlen kapcsolatba kerülésekor találkozik (napilapok, magazinok, közvetítések stb.);
   a tanulók tapasztalatainak, érdeklődési körének és tulajdonságainak megfelelően választott, leegyszerűsített és/vagy adaptált autentikus szövegek;

b) kifejezetten a nyelvtanítás céljára írott szövegek, pl.:
   olyan szövegek, amelyek hasonlítanak az autentikus szövegekre mint a fent említett (ii) pontban (pl. kifejezetten erre a célra készített, színészek közreműködésével felvett szövegértési anyagok) a tanítandó nyelvi tartalom kontextualizált szemléltetéséhez készített szövegek (pl. egy bizonyos leckében a könyvben) különálló mondatok gyakorlási célokra (fonetikai, nyelvtani stb.) a tankönyv utasításai, magyarázatok stb., teszt- és vizsga-feladatlapok, a tanár által az órán használt nyelv (utasítások, magyarázatok, óravezetés stb.). Ezeket speciális szövegtípusként kezelhetjük. Vajon „tanulóbarátok"-e? Tartalmuk, megfogalmazásuk és előadásuk során mit teszünk azért, hogy azok legyenek?

6.4.3.3 Milyen mértékben várjuk el, hogy a tanulók ne csak *feldolgozzanak,* hanem *létre is hozzanak* szövegeket? Ezek lehetnek:

- szóbeli szövegek:
- felolvasott írott szövegek; gyakorlatokra adott szóbeli válaszok;
- megtanult és előadott szövegek (színdarabok, versek stb.); pár- és csoportmunkában végzett gyakorlatok;
- formális és informális beszélgetésben való részvétel;
- szabad beszélgetés (osztályban vagy tanulói csereprogramok során); prezentációk.

b) írásbeli szövegek:
- diktált szövegrészek; írásbeli feladatok; esszék;
- fordítások;

- írásbeli beszámolók; projektmunka; levelezőpartnernek írt levelek;
- kapcsolattartás a testvérosztállyal fax és e-mail segítségével.

6.4.3.4 A receptív, produktív és interaktív tevékenységekben milyen mértékben elvárt és elősegített, hogy a tanulók meg tudják különböztetni a szövegtípusokat, és kialakítsák a beszédértés, olvasás, beszéd és írás különböző módjait mind egyéni használatban mind csoport tagjaként (pl. a megértés és megfogalmazás folyamatai során a gondolatok és értelmezések megvitatása révén)?

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet fogalmazzák meg, hogy

- *milyen elvek alapján választják, adaptálják vagy írják, rendszerezik és használják a szövegeket;*
- *leegyszerűsítik-e a szövegeket;*
- *a tanulóktól a) elvárják-e és b) segítenek-e nekik a szövegtípusok megkülönböztetésében, a szövegtípusoknak megfelelő különböző beszédértési és olvasási módszerek fejlesztésében, valamint a beszédértés vagy olvasás során végeznek-e olyan feladatokat, amelyekben részleteket, a lényeget vagy bizonyos gondolatokat kell megtalálni stb.*

6.4.4 Milyen mértékben várható el vagy követelhető meg, hogy a tanulók *feladatokból* és *tevékenységekből* tanuljanak a következő módon (lásd a 4.3. és 4.4. fejezetrészeket):

a) spontán tevékenységekben való egyszerű részvétellel,
b) a típus, célok, input, eredmények, résztvevői szerepek és tevékenységek szempontjából megtervezett feladatokban és tevékenységekben való egyszerű részvétellel,
c) nem csupán a feladatban hanem a tervezésben és az utólagos elemzésben és értékelésben való részvétellel,
d) mint a c) pontban, de a célokat, a feladatok természetét és szerkezetét, a
e) résztvevők szerepével kapcsolatos elvárásokat stb. nyíltan tudatosítva?

6.4.5 A *kommunikatív stratégiák* (lásd 4.4.) használatának képessége:

a) átültethető-e feltehetőleg a tanuló forrásnyelvi használatából vagy fejlesztést igényel,
b) fejleszthető-e olyan helyzetek megteremtésével és feladatok biztosításával (pl. szerepjáték és szimulációs játék), amelyek megkövetelik a tervezési, kivitelezési, értékelési és korrekciós stratégiák működését,
c) mint a b) pontban, de tudatosságnövelő eljárásokkal (pl. a szerepjátékok és szimulációs játékok felvétele és elemzése),
d) mint a b) pontban, de a tanulók bátorításával, illetve annak elvárásával, hogy amikor szükséges, koncentráljanak meghatározott stratégiai eljárásokra, és kövessék azokat.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg

- *a tevékenységek, feladatok és stratégiák nyelvtanulási/nyelvtanítási programjukban betöltött szerepét.*

6.4.6 Az általános kompetenciák (lásd 5.1. fejezet) különféleképpen fejleszthetők.

6.4.6.1 A világ ismerete szempontjából egy új nyelv tanulása nem jelenti azt, hogy mindent elölről kell kezdeni. Feltételezhetjük, hogy sok szükséges ismeret, ha nem a legtöbb, már rendelkezésre áll. Itt azonban nemcsak arról van szó, hogy a régi gondolatok kifejezésére új szavakat tanulunk meg, annak ellenére, hogy a *„Threshold Level 1990"* által javasolt általános és specifikus fogalmak kerete figyelemreméltó mértékben megfelelőnek bizonyult húsz európai nyelv esetében, még akkor is, ha eltérő nyelvcsaládba tartoznak. A következő dolgokat kell eldönteni: A tanítandó vagy a mérés tárgyát képező nyelvhez szükség van-e olyan világról szóló ismeretekre, ami a tanulók érettségi fokán túlmutat, vagy nem része felnőtt életüknek? Ha igen, ezek meglétét nem feltételezhetjük. Nem szabad kitérni a probléma elől; olyan esetekben, amikor az iskolában vagy az egyetemen az anyanyelvtől eltér az oktatás nyelve (és tulajdonképpen ez így van az anyanyelven zajló oktatás esetében is), mind a tartalom mind a nyelv új. A múltban számos nyelvkönyv – például a híres XVII. századi cseh pedagógus, Comenius *Orbis pictus* című műve – megkísérelte a nyelvtanítást olyan módon rendszerezni, hogy a fiatal tanulóknak strukturált ismereteket közvetítsen a világról.

6.4.6.2 A szociokulturális ismeretek és az interkulturális készségek fejlesztésében már eltérő a helyzet. Bizonyos mértékig úgy tűnik, hogy az európai népek közös kultúrával rendelkeznek. Más szempontokból viszont meglehetős sokszínűséget láthatunk, nem csupán nemzet és nemzet, hanem régiók, társadalmi osztályok, etnikai közösségek, nemek stb. között is. Alaposan át kell gondolni a célkultúra ismertetésének módját és az ismertetett társadalmi csoport vagy csoportok kiválasztását. Van-e helyük a tanításban az olyan festői, de általában archaikus népi sztereotípiáknak, amelyek rendszerint a gyerekeknek készült képeskönyvekben találhatók (holland klumpa és szélmalom, angol nádtetős házak az ajtó előtt virító rózsával)? Ezek az ábrázolások megragadják a képzeletet, és motiválók is lehetnek, különösen kisgyermekek esetében. Ezek a sztereotípiák nem egyszer részben egybe is esnek az érintett ország saját magáról alkotott képével, sőt fesztiválok formájában fenntartják és ápolják is őket. Ha ez így van, akkor mi is választhatjuk az ábrázolásnak ezt a módját. Ezeknek a képeknek azonban nagyon kevés közük van a lakosság nagy részének életéhez. Úgy kell megteremteni az egyensúlyt, hogy mindig szem előtt tartsuk az elsődleges oktatási célt, a tanulók plurikulturális kompetenciájának fejlesztését.

6.4.6.3 Tehát hogyan kell kezelni a tanítás folyamán az általános, nem nyelvspecifikus kompetenciákat?

a) feltételezzük, hogy már léteznek, vagy máshol (pl. más, forrásnyelven tanult tantárgyak részeként) elégséges módon fejlesztik őket ahhoz, hogy a célnyelvi oktatás során építhessünk a meglétükre;
b) ad hoc módon, amikor a problémák felmerülnek;
c) olyan szövegek kiválasztásával és elkészítésével, amelyek az ismeretek új területét mutatják be;
d) speciális, helyismerettel foglalkozó kurzusok és tankönyvek *(országismeret, civilizáció stb.)* használatával i) forrásnyelven ii) célnyelven;

e) olyan interkulturális komponens segítségével, amelynek a feladata a tanulók és az anyanyelvű beszélők megfelelő tapasztalati, kognitív és szociokulturális hátterének tudatos megismerése;
f) szerepjáték és szimulációs játék segítségével;
g) más tantárgyak tanításakor a célnyelv oktatási nyelvként való használatával;
h) anyanyelvű beszélőkkel és autentikus szövegekkel teremtett közvetlen kapcsolattal.

6.4.6.4 Az *egzisztenciális kompetencia* szempontjából a tanuló jellemvonásait, motivációját, attitűdjeit, meggyőződéseit stb. (lásd 5.1.3. fejezet) a tanár:

a) figyelmen kívül hagyhatja mint a tanuló magánügyét;
b) figyelembe veheti a tanulási folyamat tervezése és figyelemmel kísérése során;
c) a tanulási program célkitűzései közé sorolhatja.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg, hogy

- *az általános kompetenciák fejlesztéséhez a fentiek közül (vagy azokon kívül) melyiket használják.*
- *milyen különbségekhez vezet, ha a gyakorlati készségeket a) témaként megbeszéljük, b) gyakoroljuk, c) nyelvvel kísért cselekvésekkel illusztráljuk, vagy d) a célnyelv oktatási nyelvként való használatával tanítjuk.*

6.4.6.5 A tanulási képességet illetően a tanulók a következőképpen fejleszthetik *tanulási készségeiket* és *heurisztikus készségeiket,* valamint annak elfogadását, hogy *felelősséget vállaljanak a tanulás folyamatáért* (illetve ezt elvárhatjuk vagy megkövetelhetjük tőlük) (lásd 5.1.4. fejezet):

a) csupán a nyelvtanulás és nyelvtanítás mellékkövetkezményeként, mindenféle külön tervezés nélkül;
b) a tanulás folyamatával kapcsolatban a tanár egyre több felelősséget ruház át a tanulókra, bátorítja őket arra, hogy gondolkozzanak el a saját tanulási folyamatukról, és ezzel kapcsolatos gondolataikat osszák meg a többi tanulóval;
c) a tanár egyre inkább tudatosítja a tanulókban a tanulási/tanítási folyamat jellemzőit, amelynek résztvevői; a tanár bevonja a diákokat a különböző módszertani lehetőségekkel való kísérletezés folyamatába;
d) segít a tanulóknak abban, hogy felismerjék milyen kognitív típusba tartoznak, és hogy tanulási stratégiáikat ennek megfelelően fejlesszék.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg, hogy

- *milyen lépéseket tesznek azért, hogy tanulóik felelős, önálló nyelvtanulóvá és nyelvhasználóvá váljanak.*

6.4.7 A tanuló ***nyelvi kompetenciáinak*** fejlődése a nyelvtanulás központi, nélkülözhetetlen része. Hogyan segíthető elő a legjobban ez a fejlődés a szókincs, a nyelvtan, a kiejtés és a helyesírás területén?

6.4.7.1 Az alábbiak közül milyen módon várható el vagy követelhető meg a tanulók ***szókincsének*** a fejlesztése?

a) autentikus szóbeli és írott szövegekben használt szavak és kifejezések egyszerű bemutatásával?
b) előhívási technikák vagy szótárhasználat stb. segítségével, egyes feladatokhoz és tevékenységekhez szükséges szavak megkeresésével?
c) kontextusba helyezéssel, pl. a tankönyvben található szövegekben és a gyakorló, illetve a szövegeket feldolgozó feladatokban stb.?
d) a szavak vizuális segédeszközökkel (képek, gesztusok, mimika, utánzás, valós tárgyak stb. segítségével) történő szemléltetésével?
e) szószedetek stb. megtanulásával, szószerinti fordítással?
f) szemantikai mezők felhasználásával és „fogalmi térképek" kialakításával?
g) egynyelvű, kétnyelvű, valamint szinonima szótárak és más referenciaművek használatának tanításával?
h) a lexikai struktúra ismertetésével és használatának gyakorlásával (pl. szóképzés, összetett szavak képzése, kollokációk, vonzatos igék, idiómák stb.)?
i) a szemantikai jellemzők forrás- és célnyelvi megoszlásában mutatkozó eltérések többé-kevésbé szisztematikus tanulmányozásával (kontrasztív szemantika)?

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg, hogy

- *milyen módon gondoskodnak arról, hogy a tanulók megismerjék és megtanulják a szavakat (alak és jelentés).*

6.4.7.2 A szókincs *nagysága, terjedelme* és *alkalmazása* a nyelvelsajátítás fő paraméterei közé tartozik, és így fontos szerepet játszik a tanuló nyelvtudásának mérésében, valamint a nyelvtanulás és nyelvtanítás tervezésében.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg, hogy

- *milyen <u>nagyságú</u> szókincs használata (azaz a szavak és kifejezések száma) szükséges/biztosított/megkövetelt a tanulótól;*
- *milyen <u>terjedelmű</u> szókincs (azaz a tanított tartományok, témák stb.) használata szükséges/biztosított/megkövetelt a tanulótól;*
- *a szavak milyen mértékű <u>alkalmazása</u> szükséges/biztosított/megkövetelt a tanulótól;*
- *tesznek-e megkülönböztetést, és ha igen, milyet a felismerés és megértés, illetve az előhívás és produktív használat céljából tanított szókincs között?*
- *milyen mértékben használják a következtetéses technikákat? Hogyan fejlesztik* azokat?

6.4.7.3 Lexikai szelekció

A teszt- és tankönyvírók kénytelenek kiválasztani, mely szavakat tanítsák, illetve elsajátításukat ellenőrizzék. A tanterv- és tanmenetkészítők esetében ez nem így van, de az oktatás átláthatósága és következetessége érdekében megadhatnak irányelveket. Számos lehetőség adott:

- kulcsszavak és kifejezések kiválasztása a) a tanulói szükségletekhez kapcsolódó kommunikatív feladatokhoz szükséges tematikus elrendezésben, b) amelyek kifejezik a kulturális eltéréseket és/vagy azokat a fontos értékeket és meggyőződéseket, amelyek jellemzőek arra a csoportra (vagy csoportokra), amelynek a nyelvét tanulják;
- lexiko-statisztikai elvek követése, vagyis a nagy, általános szószámlálások, illetve a korlátozottabb, tematikus szószámlálások által megadott legnagyobb gyakorisággal előforduló szavak kiválasztása;
- (autentikus) szóbeli vagy írott szövegek kiválasztása, és az azokban talált szókincs tanulása/tanítása;
- nincs előzetes tervezés a szókincsfejlesztés területén, a tanuló által végzett kommunikatív feladatok során felmerülő igények szerves részeként történik a fejlesztés.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet fogalmazzák meg, hogy

- *mely elv(ek) alapján történt a lexikai szelekció.*

6.4.7.4 A *grammatikai kompetencia* – a mondatok jelentésközvetítés céljából történő létrehozása – nyilvánvalóan központi szerepet játszik a kommunikatív kompetenciában és a legtöbb, (bár nem minden) nyelvi tervezéssel, nyelvtanítással és teszteléssel foglalkozó szakember nagy figyelmet szentel e terület megtanulásának. Ez rendszerint magában foglalja az új anyag kiválasztását, elrendezését és lépésről-lépésre való ismertetését, valamint az új anyag begyakorlását, az egy tagmondatból álló egyszerű mondatoktól kezdve, melyeknek alkotóelemei egyes szavak (pl. *Júlia boldog.*) a több tagmondatból álló összetett mondatokig, amelyeknek száma, hosszúsága és struktúrája természetesen végtelen. Ez nyilvánvalóan nem zárja ki, hogy már korán bevezessünk összetett szerkezeteket állandó fordulatként (pl. lexikai egységként), lexikai behelyettesítéshez szolgáló keretként (*Elnézést, kaphatnék egy ...*), vagy egy dal globálisan megtanult szavaiként (*Az a szép, az a szép, akinek a szeme kék,…*).

6.4.7.5 Nemcsak a belső összetettséget kell szervezőelvként figyelembe venni.

1) A grammatikai kategóriák kommunikatív hasznát – vagyis az általános fogalmak kifejezésében betöltött szerepüket is – figyelembe kell venni. Például érdemes-e a tanulóknak olyan sorrend szerint haladniuk, amely még két év tanulás után sem teszi lehetővé a múltbeli események leírását?

2) A kontrasztív tényezők nagy szerepet játszanak a tanulás mennyiségének, és ezáltal a különböző sorrendek nyereségességének felmérésében. Például a német alárendelt mellékmondatok sokkal nagyobb problémát jelentenek az angol és francia nyelvtanulóknak, mint a hollandoknak. Azonban a rokon nyelvek beszélői, pl. holland/német, cseh/szlovák, hajlamosabbak arra, hogy mechanikusan, szóról-szóra fordítsanak.

3) Az autentikus diskurzus és az írott szövegek bizonyos mértékig szelektálhatók nyelvtani nehézség szempontjából, de valószínűleg új struktúrákat és esetleg új kategóriákat tartalmaznak, amelyeket az ügyes tanulók esetleg előbb használnak aktívan, mint más, névlegesen egyszerűbb szerkezeteket.

4) A célnyelvi fejlődés tervezésekor esetleg figyelembe lehet venni a gyermekek anyanyelvi fejlődése során megfigyelt „természetes" nyelvelsajátítási sorrendet is.

A Referenciakeret nem helyettesítheti a nyelvtani referenciakönyveket, és nem adhat pontosan meghatározott sorrendet (bár a szelekció és bizonyos mértékű globális értelemben vett sorrendkészítés a szintezés része), hanem a gyakorlati szakemberek döntéseinek megfogalmazásához kíván keretet nyújtani.6.4.7.6 Általában a mondatot tekintjük a nyelvtani leírás egységének. Egyes, mondatok közötti kapcsolatok (pl. anafora: névmások, segédigék, valamint határozószók használata) ugyanakkor inkább a nyelvi, mint a pragmatikai kompetencia körébe sorolhatók (pl. *Nem gondoltuk volna, hogy János megbukik. Azt hittük, hogy ez vele nem történhet meg!*)

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet fogalmazzák meg, hogy

- *mi alapján választják ki és helyezik sorrendbe a grammatikai elemeket, kategóriákat, struktúrákat, folyamatokat és kapcsolatokat;*
- *jelentésüket hogyan közvetítik a tanulók felé;*
- *mi a kontrasztív nyelvtan feladata a nyelvtanulás és nyelvtanítás folyamatában;*
- *mennyire fontos a választékosság, a folyékonyság és a nyelvhelyesség a mondatok grammatikai konstrukciójának tekintetében;*
- *milyen mértékben kell a tanulókban tudatosítani (a) az anyanyelv és (b) a célnyelv nyelvtanát és (c) azok kontrasztív viszonyait.*

6.4.7.7 A tanulók fejleszthetik ***grammatikai kompetenciájukat*** (illetve ezt elvárhatjuk, vagy megkövetelhetjük tőlük):

1) induktív módon, új nyelvtani anyag megismerésével, ahogyan azok autentikus szövegekben előfordulnak;

2) induktív módon, új grammatikai elemeket, kategóriákat, osztályokat, struktúrákat, szabályokat stb. tartalmazó szövegekben, amelyeket kifejezetten azért írtak, hogy bemutassák ezek alakját, funkcióját és jelentését;
3) mint a b) pontban, de magyarázatokkal és nyelvtani gyakorlatokkal folytatva;
4) alaki paradigmák, táblázatok stb. bemutatásával, majd azt követően megfelelő metanyelvet tartalmazó célnyelvi vagy forrásnyelvi magyarázatokkal és nyelvtani gyakorlatokkal;
5) előhívási technikákkal és, ahol szükséges, a tanulók hipotéziseinek átfogalmazásával stb.

6.4.7.8 Amennyiben ***nyelvtani gyakorlatokat*** használunk, a következő feladattípusok egyikét vagy mindegyikét alkalmazhatjuk:

1) szövegkiegészítés
2) mondatszerkesztés adott példa alapján feleletválasztás
3) kategóriabehelyettesítéses gyakorlatok (pl. egyes szám/többes szám, jelen/múlt, aktív/passzív stb.)
4) mondatok egybeolvasztása (vonatkozói mellékmondat, határozói és főneves szerkezetek stb.)
5) példamondatok fordítása forrásnyelvről célnyelvre
6) kérdés-felelet bizonyos struktúrák felhasználásával
7) nyelvtani alapú, folyékonyságot gyakorló feladatok stb.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet fogalmazzák meg, hogy

- *hogyan a) elemzik, rendszerezik és mutatják be tanulóiknak a grammatikai struktúrákat, és (b) a tanulók hogyan sajátítják el azokat.*
- *hogyan és milyen elvek alapján közvetítik tanulóiknak, illetve milyen előhívási technikákat alkalmaznak a lexikai, grammatikai és pragmatikai jelentés területén a célnyelven, pl.*
  - *forrásnyelvre/-ről történő fordítással*
  - *célnyelvi meghatározással, magyarázattal stb.*
  - *szövegösszefüggésből való kikövetkeztetéssel.*

6.4.7.9 Kiejtés

Hogyan várjuk el/követeljük meg a tanulóktól, hogy fejlesszék ***kiejtésüket?***

a) egyszerűen autentikus szóbeli megnyilvánulások hallgatásával;
b) csoportos ismétléssel
   - a tanár;
   - magnószalagra rögzített anyanyelvű beszélők;
   - videoszalagra rögzített anyanyelvű beszélők utánzásával;
c) egyéni nyelvi laboratóriumi munkával;
d) fonetikai szempontból súlyozott szöveg felolvasásával;

e) hallást fejlesztő gyakorlatokkal és fonetikai drillek használatával;
f) mint a d) és e) pontban, de fonetikai jelekkel átírt szövegek használatával;
g) fonetikai gyakorlással (lásd 5.2.1.4.);
h) ortoépikai szabályok megtanulásával (pl. írott alakok kiejtése);
i) a fentiek valamilyen kombinációjával.

6.4.7.10 Helyesírás

Hogyan várjuk el/követeljük meg a tanulóktól, hogy fejlesszék a nyelv írásrendszerének használatára vonatkozó képességüket?

a) egyszerű forrásnyelvi áttétel segítségével;
b) autentikus írott szövegek használatával:
   - nyomtatott
   - gépelt
   - kézzel írt
c) az adott ábécé és a betűkhöz társított fonetikai értékek memorizálásával (pl. római, cirill vagy görög írás, amennyiben a forrásnyelven más írást használnak), ékezetekkel és írásjelekkel együtt;
d) a kézírás gyakorlásával (beleértve a cirill és a gót betűs írást stb.) és a nemzeti kézírási jellegzetességek figyelembevételével;
e) diktálás gyakorlásával.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg, hogy

- *hogyan közvetítik tanulóiknak, és azok hogyan sajátítják el a szavak, mondatok stb. fonetikai és helyesírási alakjait.*

6.4.8 Feltételezzük-e, hogy a tanuló ***szociolingvisztikai kompetenciái*** (lásd 5.2.2. fejezet) a tanuló társadalmi élettel kapcsolatos tapasztalataiból átültethetők, vagy fejlődésüket elő kell segíteni:

a) a társadalmi környezetben megfelelően használt autentikus nyelv bemutatásával;
b) olyan szövegek kiválasztásával és összeállításával, amelyek bemutatják a forrásnyelvi és célnyelvi társadalom közötti szociolingvisztikai különbségeket;
c) az esetlegesen előforduló szociolingvisztikai különbségek magyarázatával és megvitatásával;
d) hibák elkövetése esetén azonosításukkal, elemzésükkel és a helyes használat ismertetésével;
e) élő nyelv tanítása során a szociokulturális komponens explicit tanításának részeként?

6.4.9 A tanuló *pragmatikai kompetenciái* (lásd 5.2.3. fejezet):

a) feltehetően átültethetők az oktatás és az általános anyanyelvi tapasztalatok területéről, vagy fejlesztendőek:
b) a diskurzus-struktúra összetettségének, illetve a felhasznált szövegek funkcionális körének folyamatos növelésével;
c) annak elvárásával, hogy a tanuló egyre összetettebb szövegeket hozzon létre egyre nehezebb forrásnyelvi szövegek célnyelvre történő fordítása által;
d) olyan feladatok biztosításával, amelyek szélesebb funkcionális kör használatát és a verbális kommunikációs sémák pontos betartását kívánják meg; a gyakorlati feladatokon kívül a tudatosság növelésével (elemzés, magyarázat, terminológia stb.);
e) a funkciók, verbális kommunikációs sémák és diskurzus-struktúra tanításával és gyakorlásával?

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet fogalmazzák meg, hogy

- *milyen mértékben feltételezhető a szociolingvisztikai és pragmatikai kompetenciák megléte és természetes fejlődése;*
- *amennyiben szükségesnek vagy ajánlottnak tartják, milyen módszerek és eljárások használatával kell fejlesztésüket elősegíteni.*

6.5 Hiba és tévesztés

A ***hibák*** a köztes nyelv, a célkompetencia leegyszerűsített vagy eltorzított reprezentációjának a következményei. Amikor a tanuló hibát vét, teljesítménye ténylegesen tükrözi kompetenciáját, amely a célnyelvi normáktól eltérő jegyeket mutat. ***Tévesztések*** viszont akkor fordulnak elő, amikor a nyelvhasználó/nyelvtanuló (ahogy ez az anyanyelvű beszélővel is megesik) kompetenciáit nem megfelelően aktiválja.

6.5.1 A tanuló hibáinak megítélésében különböző álláspontok léteznek:

a) a hibák és tévesztések a tanulás hiányát mutatják;
b) a hibák és tévesztések az eredménytelen tanítás következményei;
c) a hibák és tévesztések azt mutatják, hogy a tanuló a kockázat ellenére hajlandó kommunikálni;
d) a hibák elkerülhetetlenek, a tanuló fejlődésben lévő köztes nyelvének átmeneti termékei.
e) a tévesztések minden nyelvhasználat során elkerülhetetlenek, beleértve az anyanyelvű beszélők nyelvhasználatát is.

6.5.2 A tanulók hibáival és tévesztéseivel kapcsolatban a következőket lehet tenni:

a) a tanárnak azonnal javítania kell az összes hibát és tévesztést;
b) bátorítani kell az azonnali, szisztematikus tanulói hibajavítást a hibák kiirtása érdekében;

c) minden hibát olyankor kell megjegyezni és kijavítani, amikor az nem szakítja félbe a kommunikációt (pl. a nyelvhelyesség és a folyékonyság gyakorlásának szétválasztásával);
d) a hibákat nem csak egyszerűen kijavítani kell, hanem megfelelő időpontban elemezni és megmagyarázni is;
e) azokat a tévesztéseket, amelyek csupán nyelvbotlások, nem kell figyelembe venni, azonban a szisztematikus hibákat ki kell küszöbölni;
f) csak a kommunikációt gátló hibákat kell kijavítani;
g) a hibákat „átmeneti köztes nyelvként" kell elfogadni, és figyelmen kívül kell hagyni.

6.5.3 Hogyan használhatjuk fel a tanulói hibák megfigyelését és elemzését

a) a jövőbeni egyéni és csoportos tanulás és tanítás tervezésében;
b) kurzustervezés és tananyagfejlesztés során;
c) a tanulás és tanítás mérésében és értékelésében, pl.

az elvégzett feladatok során a tanulók értékelése elsősorban az elkövetett hibák és tévedések alapján történik-e;
ha nem, a nyelvi teljesítmény milyen egyéb kritériumait használjuk;
hibákat és tévesztéseket súlyozzuk-e, és ha igen, milyen szempontok szerint;
milyen fontosságot tulajdonítunk a hibáknak és tévesztéseknek
a kiejtés,
a helyesírás,
a szókincs,
a morfológia,
a szintaxis,
a nyelvhasználat
és a szociokulturális tartalom területén?

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg a tanulók által elkövetett hibákkal és tévesztésekkel kapcsolatos álláspontjukat és reakcióikat, valamint azt, hogy ugyanazon vagy különböző kritériumok vonatkoznak-e

- *a fonetikai hibákra és tévesztésekre;*
- *a helyesírási hibákra és tévesztésekre;*
- *a szókincsbeli hibákra és tévesztésekre;*
- *a morfológiai hibákra és tévesztésekre;*
- *a szintaktikai hibákra és tévesztésekre;*
- *a szociolingvisztikai és szociokulturális hibákra és tévesztésekre;*
- *a pragmatikai hibákra és tévesztésekre.*







Publikácia vznikla v rámci projektu Nitriansky model skvalitnenia vyučovania slovenského jazyka a literatúry na školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín metódou vyučovania cudzích jazykov (s dôrazom na školy s vyučovacím jazykom maďarským), ktorý sa realizoval na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre od 1. 1. 2014 do 30. 6. 2015. Projekt sa realizoval ako súčasť Operačného programu Vzdelávanie, prioritná os 1 – Reforma systému vzdelávania a odbornej prípravy, opatrenie 1.2. Vysoké školy a výskum a vývoj ako motory rozvoja vedomostnej spoločnosti Agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy

Názov:	**Funkcionálna a kognitívna jazyková pedagogika. Chrestomatia**
Vydala:	Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Redaktor:	doc. Ildikó Vančová, PhD.
Technický redaktor:	PhDr. Ľuboslav Horvát
Autor obálky:	PhDr. Ľuboslav Horvát
Rok vydania:	2014
Vydanie:	prvé
Náklad:	250 ks
Počet strán:	310
Tlač:	EQUILIBRIA, s. r. o., Košice

Cím:	**Funkcionális és kognitív pedagógia. Szöveggyűjtemény**
Kiadó:	Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
Szerkesztő:	doc. Vančo Ildikó, PhD.
Műszaki szerkesztő:	PhDr. Ľuboslav Horvát
A borítót tervezte:	PhDr. Ľuboslav Horvát
Kiadás éve:	2014
Első kiadás	
Könyvbeli:	250
Terjedelem:	310
Nyomda:	EQUILIBRIA, s. r. o., Košice

ISBN 978-80-558-0738-6