

TOLCSVAI NAGY GÁBOR

Megismerés és nyelv az anyanyelvi oktatásban

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 kifejlődve valósulnak meg a kisgyermekkorától 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 fűjja, hogy a nyelv szerkezet, elvont rendszer, amelyet megkülönböztetünk a beszédőtől, 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, még hozzá 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 dolgról esik szó, amihez neki is van köze. Ezt azonban az objektivizáló nyelvtanítás 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. 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 anyanyelvről, 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 eltar.

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 célelésen 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 fenti 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 perspektíválásban, 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 előljárószóval, *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 elméleti 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 fogalommal alakulnak:

- (2) a. víz ~ vizet hoz
- b. ég ~ az égen repül egy madár
- 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 öröme:

- (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 perspektíváltság 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 perspektíváltság 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 perspektíváltság mindig szövegben és megértett beszédhelyzetben valósul meg. A nézőpontoszerkezet több aktuális kiindulópontból épül föl. Az egyik állandó kiindulópont a mindenkor beszélő, mert a szöveg alapvetően a mindenkor beszélő nézőpontjából konstruálódik meg, a beszélő dönt a rendszerbeli perspektíváltság aktuális felhasználásáról. A másik kiindulópont a szövegbeli résztvevő, olyan szereplő (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 előtérébe. 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 elszenvédőt, 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 sajátosságaira, 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 nyelvelírás 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 nyelvtől, 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 nyelvelírásokhoz 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 kognitív 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 triadikus 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 egyrésztől komplex fogalmi struktúrákat kezd fölismerni és fölépíteni, összetetten megismert események alapján. Másrészt ezek kifejezésére egyszerű nyelvi szerkezetek 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 fentebbi 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 kulturális 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 szociokulturális 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 fentebb vázlatosan jelzett jellemzőnek és tényezőnek 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 elszenvető 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 nyelvten 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 nyelvteni rendszer elvontsága és a diák mindennapi nyelvhasználata, nyelvi gyakorlata közötti szakadék, a diák értheti a nyelvtanítás 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).

IRODALOM

- 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. *Jelentésemélet*. 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: Vančóné 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 Psychology 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.