

Tolcsvai Nagy Gábor

akadémikus, egyetemi tanár, UKF Nitra, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban

A nyelvről általában és kivált az anyanyelvről mindenkinek van véleménye, álláspontja.¹ E vélekedések igen sokfélék, gyakran a képzelőerő gazdagságának is kitéve. Egyben azonban nagymértékben egyeznek: a nyelvet egyfajta tárgyként kezelik. Mintha a nyelv olyan dolog lenne, mint a toll vagy a kilincs a kézben, a mikrofon a száj előtt, a kabát rajtunk: eszköz, amelyet készen kapunk, és amelyet használunk. A nyelvről való beszélgetést e ponton érdemes a helyére igazítani: a nyelv tudás, aktív tudás, amely összefügg a világról való megismeréssel, az emberi elme műveleteivel és alkotókészségével, az ismeretek létrehozásával, az érzelmek, értékek kialakításával, vagyis megkonstruálásukkal, a közösségi cselekvésekkel, diszkurzusokkal és viselkedéssel, és mindennek sokféle szóba öntési lehetőségével. A nyelv dologszerű kezelése elidegeníti a beszélőtől és így a diáktól a nyelvet, holott a legszemélyesebb közük van hozzá. A nyelv kreatív tudásként való funkcionális szemlélete visszaadja a nyelv emberi lényegét, és lehetővé teszi a nyelv, első helyen az anyanyelv iskolai oktatásának motiválttá, érdekessé tételét. Az alábbiakban erről a visszahumanizálási lehetőségről és kötelességről lesz szó, általános nyelvészeti, elméleti és nyelvpedagógiai szempontból egyaránt.

A diáknak nyilvánvalóan köze van a nyelvhez. Ez a viszony egyrészt közvetlen, hiszen a diák beszél, ismeri anyanyelvét, gyakorlati tudásként. Másrészt közvetett, amikor a nyelvről szóló beszéd részese lesz a nyelvtanórán (de másutt is: a mindennapi életben érthetőségi és stíluskérdések vagy udvariassági szokások kapcsán). Az alapvető kérdés az, hogy a kétféle viszonyulás miképp kapcsolódik össze a diák számára.

Konferenciánk központi témájának megfelelően a nyelvtudomány kutatási eredményei és az iskolai oktatás szemlélete közötti feszültségekről beszélek, két meghatározó fogalomkör példáját felhasználva.

Az európai kultúrákban a nyelv iskolai konceptualizációja lényegében a Saussure-féle dichotómiákon és a Jakobson által bemutatott kommunikációs modellen nyugszik.

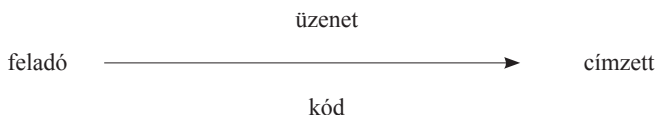
Saussure (1997) strukturalista elmélete ismeretes módon kettéválasztja a nyelvi rendszert és a nyelvhasználatot. Ez a szétkülönítés a lehető legteljesebb, alapvető, mondhat-

ni tragikus mértékű, mind az eredeti elméletben, főképp pedig annak kidolgozásaiban, további alkalmazásaiban, a kézikönyvek és iskolai tankönyvek leegyszerűsítő modelljeiben.

Saussure ezen eljárásának egyik fő indoka a tudományos tárgyiasságra törekvés, az az elvárás, hogy a vizsgálat tárgyát objektíven lehessen szemlélni, és így leírni, mentesen a megismerő ember személyes nézőpontjától. A nyelv azonban tudásunk legbensőbb része, a megismeréstől való eltávolítása nyilvánvaló nehézségekbe ütközik.

A rendszer és a használat merev szembeállításával és a rendszer abszolutizálásával a beszélő ember elidegeníti magától a nyelvet. A reflexió az elvont rendszerre irányul, amelynek a gyakorlattal, tehát a beszéddel való kapcsolata elvész. Ez a mesterségesen előidézett szakadék különös erővel mutatkozik meg a nyelvtankönyvek általános szemléletében. A sokak (tankönyvírók és tanárok) által nyíltan osztott vagy sugallt nézet szerint a rendszer az előre adott teljesség és tökély, míg a használat tele van hibával, esetlegességgel. E nézet (melyről itt csak általánosságban beszélek) nem számol a szövegtípusok és beszédhelyzetek sokféleségével, a szövegalkotás élőbeszédben is megkerülhetetlen mentális tényezőivel és az e tényezőkhöz köthető megértési feltételek változatosságával. Továbbá olyan elvárást sugall vagy mond ki, amely a tökéletes, teljes kifejtésű és választékos stílusú nyelvi közlést tartja kívánatosnak minden beszédhelyzetben, szövegtípusban. Amikor a diák a nyelv ilyen bemutatásával találkozik, azt látja, hogy ez ellentétes a saját tapasztalatával, amely a sokféleség és a megfelelés (adekvátság) világában működik. Tehát egy olyan világban, ahol egyes helyzetekben a tökéletes, teljes kifejtésű és választékos stílusú nyelvi közlés az elvárt megszólalási mód, más helyzetekben viszont a laza, spontán, bizalmas nyelvi konstruálás, és e két fő típus számos változata.

A nyelvértelmezéseket általában valamilyen kommunikációs modellben fejtik ki szerzőik. Máiig a legelterjedtebb a Jakobson-féle modell (*Jakobson, 1969*). Itt az emberi kommunikáció közlés, üzenet, amely egyirányú, a feladótól a címzett felé tart, meghatározott kód és csatorna révén.



1. ábra. R. Jakobson kommunikációs modelljének fő elemei

Az emberi kommunikációnak ez az elmélete, különösen a tankönyvi változatok sora több ponton megkérdőjelezhető. Ez a modell egyirányú, a közlést a feladótól a címzett felé irányulónak tekinti. A címzettet passzívnak jelzi: itt a feladó cselekszik, a címzett várja a kész közlést, az üzenetet. A feladó és a címzett közötti kapcsolat ezért áttételes, közvetett és statikus.

Az általam most megemlített két alapvető nyelv- és kommunikációelméleti kérdéskör általánosan áttekintett iskolai tárgyalása, tanítása nem csupán a nyelvről fest kissé hamis vagy féloldalú képet, hanem tágabb kulturális következményei is vannak vagy lehetnek.

A nyelv rendszer és használat dichotómiában ábrázolása háttérbe szorítja az emberi érintkezés, a beszéd aktív, cselekvő és alkotó, helyzethez igazodó jellegét. Leválasztja a megismerés mindennapi folyamatairól, eszközzé fokozza le a nyelvet. Pedig a kilincs, a dióverő pózna eszköz, nem a nyelv. A nyelv aktív tudás.

A statikus és egyirányú kommunikációs modell háttérbe szorítja a nyelvi cselekvések dinamikus és aktuális jellegét, az interszjektív tényezőt, vagyis azt, hogy egy nyelvi közlést mindig ketten hoznak létre a megértésben, a mindenkori beszélő és a hallgató közösen. Ha a hallgató címzett és passzív, akkor ő eszerint nem tesz vagy nem kell

tennie semmit. Föltehető, hogy azokban a kultúrákban, mint a magyar is, amelyekben a kérdés, a kérdésfeltevés, a megbeszélés, a problémamegoldó vita háttérben marad, nem jelentős tényezője a cselekvéseknek, tehát azok a kultúrák többek között egy efféle statikus kommunikációs modellnek a megértést passzivizáló hatása alatt vannak.

A nyelvtudomány az elmúlt 60–70 évben két nagy irányzatot hozott létre, a formálisat és a funkcionálisat. A formális, főképp generatív nyelvészet a magyar nyelvtudományban is kidolgozott iskolai anyanyelv-pedagógiai programokat. A következőkben a funkcionális nyelvészet keretében mutatom be a kommunikációs alaphelyzetnek, valamint a nyelv mint rendszer és használat együttesének a fő jellemzőit, majd mindennek anyanyelv-pedagógiai következményeit.

Minden nyelvi megnyilatkozás valamilyen helyzetben lévő emberek között történik meg, a beszélőtársak szándékaival, elvárásaival és megértési folyamataival együtt. A prototipikus beszédhelyzetben két ember beszélget egy tér- és időkontinuumban, vagyis a beszélőtársak közvetlenül érzékelik egymást, közel vannak egymáshoz. Ebben a nyelvi interakcióban közösen cselekszenek: a beszélő beszél, a hallgató pedig feldolgozza a beszélő szövegét. Mindkét beszélőtárs cselekszik, aktív, hiszen mind a beszéd, mind a beszéd megértése tevékeny embert kíván. A kommunikáció többrétegű folyamat. Egyrészt a beszélőtől egyirányú fizikai folyamatként eljut a szöveg fizikai teste a hallgatóhoz akusztikai vagy vizuális jelekkel. Másrészt a beszélőtársak közösen egy harmadikra, beszélgetésük tárgyára, annak szövegszerű megjelenésére és körülményeire irányítják a figyelmüket. Ebben a folyamatban a beszélő a kezdeményező, a saját figyelmét valamely jelenség köti le, és beszédével társának a figyelmét is arra irányítja. Mindketten tudnak a közös figyelemirányításról, arról, hogy mindkettejük figyelmének középpontjában ugyanaz a dolog, esemény áll az adott pillanatban; és arról is, hogy e közös cselekvést a beszélő kezdeményezte, és azért sikeres, mert mindketten képesek a figyelemirányításra (mindketten intencionális lények), és ezt tudják is egymásról.

A nyelvi kommunikációval minden ember legalapvetőbb célja az, hogy társas tevékenység során, személyközi kapcsolatokban jelentéseket állítson elő és ezeket a jelentéseket hozzáférhetővé tegye mások számára. A nyelvi tevékenység nem egyirányú: a jelentések előállítása társas tevékenység, a nyelvi interakciókban a mindenkor beszélő és a hallgató közösen hozzák létre a megértés tárgyát, az éppen beszélő kezdeményezésére, de közösen irányítják figyelmüket a beszélgetés tárgyára. A beszélgetés tárgyát a nyelvi kifejezések szemantikai szerkezetekben, grammatikai és szövegtani elrendezésben fejtik ki. Minden emberi megszólalás:

- valaki mást szólít meg, valaki máshoz fordul,
- valamilyen célja van,
- valamilyen tartalmat kíván a másik számára hozzáférhetővé tenni,
- a beszélőtársak figyelmét egy közös harmadikra, a beszélgetés tárgyára irányítva,
- a beszélgetés tárgyát és annak nyelvi kifejezését közösen megértve,
- valamilyen közösségi nyelvi formában.

Kommunikáció nincsen cselekvő ember nélkül. A cselekvő ember nincs egyedül, társakkal cselekszik, közösségben. Cselekvése másra irányul, az ember másra irányuló (intencionális) cselekvő. Az emberi cselekvés egyrészt a cselekvés tárgyára irányul, másrészt a társakra, a közösségre. A kommunikáció során a beszélő nyelvi tevékenysége egyrészt a hallgatóra irányul, a hallgató mentális állapotát változtatja meg közlésével. Másrészt a beszéd tárgyára irányul cselekvése, arra vonatkozik szövege. A beszélőtársak beszédükkel és megértésükkel tudásuk egy részét mozgósítják, cselekszenek, és érzelmeiket is a nyelvi tevékenység részévé teszik.

A nyelvi tevékenység interszubjektív: a beszélőtársak (a pillanatnyi beszélő és hallgató) együtt hozzák létre a kommunikációs folyamatot és azon belül a megértést. Amíg a

hallgató másként nem jelez, a beszélő szövegét, nyelvi szerkezeteit úgy érti (nagyjából), ahogy azt a beszélő érti és értetni szándékozza.

Az (1) párbeszédben ketten vesznek részt; például egy lakás nappalijában vannak hétvégén délután, mindketten valamilyen tevékenységet végeznek (például olvasnak, leveleznek, zenét hallgatnak). Az első beszélő kinéz az ablakon, észleli az esőt, vagyis az esőre irányul a figyelme. Társa még nem tud az esőről, olvasmányába mélyed. Az első beszélő a párbeszéd kezdeményező első fordulójával a második beszélő figyelmét olvasmányáról az esőre irányítja, ezzel megváltoztatja annak mentális állapotát. Ennek a helyzetnek a gyors megértése után válaszol a második beszélő a második fordulóban a későbbre tervezett séta elmaradását megfogalmazva.

(1) 1 (A)²: Esik az eső.

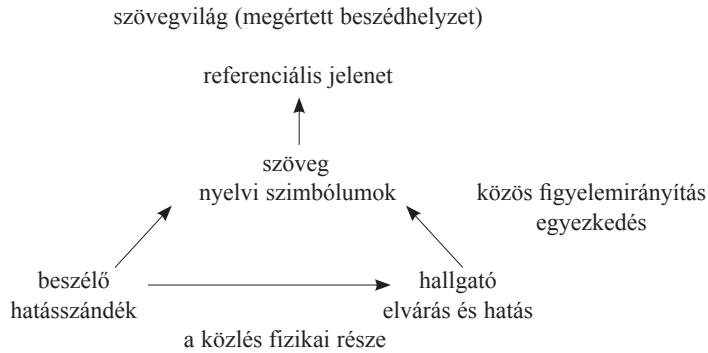
2 (B): Hát akkor nem tudunk sétálni!

A közös figyelmi jelenet egyúttal közös referenciális jelenet is. A beszélőtársak közösen ugyanazokra a dolgokra, folyamatokra, jelenetekre vonatkoztatják a szöveg egyes elemeit. Az eső az az eső, amelyik a párbeszéd idején esik, a séta az a séta, amit a beszélőtársak közösen elterveztek, és a többes szám első személy a két beszélőtárs. Mindezekre a két beszélőtárs által megértett beszédhelyzetben belül vonatkoznak, referálnak a nyelvi kifejezések. Az emberi kommunikáció közös cselekvés két vagy több beszélőtárs között, akik figyelmük közös irányításával, a megkonstruált nyelvi kifejezések közös megértésével tartanak fenn kapcsolatot egymás között. A beszélőtárs mindig integrált beszélő/hallgató, vagyis a beszélgetés egyik szakaszában beszélő, a másik szakaszban hallgató, és a két szerepet gond nélkül tudja váltogatni. A kommunikáció alapsémáját a 2. ábra mutatja be (vö. Sinha, 2001; Tomasello, 2002; Tátrai, 2011).

Kommunikáció nincsen cselekvő ember nélkül. A cselekvő ember nincs egyedül, társakkal cselekszik, közösségben. Cselekvése másra irányul, az ember másra irányuló (intencionális) cselekvő. Az emberi cselekvés egyrészt a cselekvés tárgyára irányul, másrészt a társakra, a közösségre. A kommunikáció során a beszélő nyelvi tevékenysége egyrészt a hallgatóra irányul, a hallgató mentális állapotát változtatja meg közlésével. Másrészt a beszéd tárgyára irányul cselekvése, arra vonatkozik szövege.

A beszélőtársak beszédükkel és megértésükkel tudásuk egy részét mozgósítják, cselekszenek, és érzelmeiket is a nyelvi tevékenység részévé teszik.

A nyelvi tevékenység interszubjektív: a beszélőtársak (a pillanatnyi beszélő és hallgató) együtt hozzák létre a kommunikációs folyamatot és azon belül a megértést. Amíg a hallgató másként nem jelez, a beszélő szövegét, nyelvi szerkezeteit úgy érti (nagyjából), ahogy azt a beszélő érti és értetni szándékozza.



2. ábra. A kommunikáció alapsémája

A kommunikációról a fentiekben elmondottakat a kisgyermek fokozatosan ismeri meg a világ és önmaga megismerése, valamint a szocializáció során. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a legfontosabb tényezőket gyakorlati tudásként a legkisebbek, a csecsemők is ismerik, s az egy-két éves kisgyermek a nyelvelsajátítás során már finomabb részleteket, árnyalatokat is megértenek, és elő is tudják állítani azokban a beszélgetésekben, amelyekben részt vesznek. Tehát a használat szintjén már kiterjedt ismerettel rendelkeznek a közös megértés nyelvi és nem nyelvi műveleteiről, általános kommunikációs nézőpontból tekintve elsősorban bizalmas (családi) beszédhelyzetben. Ez a tudás később gyarapodhat, tehát az iskolában az anyanyelv-pedagógiában már lehet építeni rá – belülről, a beszélő gyermek, már diák nézőpontjából. Vagyis nem kívülről, eltávolítva, hanem a diák saját kommunikációs tapasztalataira építve: mi történik akkor a te tapasztalatod szerint, amikor a családtagjaiddal, a barátaiddal, óvodás és iskolai társaiddal beszéltek.

Az emberi kommunikáció számtalan további változatban valósulhat meg. Írás és olvasás közben nincsen jelen az egyik beszélőtárs, gyakran igen távol tartózkodik vagy már nem él, esetleg kitalált társ. Ezekben az esetekben a prototipikus kommunikáció beszédhelyzetének sematikus ismerete alapján az élő, cselekvő beszélőtárs az olvasott vagy hallott szövegből rekonstruálja annak alkotóját, vagy hallgatót (hallgatókat) képzel szövegéhez, kommunikációs tapasztalatai alapján.

A kommunikáció egyetemes emberi képességek, szándékok és körülmények alapján valósul meg. Ezzel együtt rendkívül sok változata létezett és létezik történelmi korokban és különböző kultúrákban.

A rendszer és a használat egysége a nyelvi tevékenységben pontosan megmutatkozik. Azért érvényesül ez az egység, mert a nyelvi tudás kognitív feltételei egyaránt vonatkoznak a rendszerre és a rendszer használatára.

A beszéd és a megértés konstruálás, vagyis motivált fogalmi szerkezetek létrehozása és feldolgozása. 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 nyelv nem eszköze, hanem közege a megismerésnek és a kommunikációnak. A konstruálás egy esemény, egy jelenet feldolgozó (elemző) megértése és fogalmi megalkotása valamilyen módon, több lehetséges módozat közül (*Langacker*, 2008, 55. o.). A konstruálás minden nyelvi kifejezés jellemzője, a nyelvek a situációk, azok résztvevői, jellemzői és viszonyai kategorizációjának különböző módozatait nyújtják (*Verhagen*, 2007, 48. o.).

A nyelv konstruáló funkcióját rendszer és használat kölcsönviszonyában lehet jellemezni a következő tételekkel:

- A nyelv rendszer és használat egysége. A nyelvtudomány elmélet és empiria kölcsönhatásában írja le a nyelvet.

A nyelvtudomány használat-alapú tudomány (*Langacker, 1987, 2008; Kemmer és Barlow, 2000, viii–ix. o.; Toicsvai Nagy, 2013*).

- Szoros kapcsolat van a nyelvi szerkezetek és a szerkezetek megvalósulásai, a példányok között.

A beszélő nyelvi tudása használati eseményeken alapul, a beszélő nyelvi rendszere nyelvi interakciók tapasztalatából alakul ki, és alakul folyamatosan, visszacsatolásokkal. Ez a nyelvtan nagymértékben redundáns, amelyben nem különül el az elemzést nem igénylő lista és az elemzést kívánó összetett nyelvtani szerkezet, és amelyben az általános és a specifikus egyaránt jelen van, és a használat által kapcsolódik össze úgy, hogy a specifikus származik a tapasztalatból, az általános a specifikusból.

Minden nyelvi kifejezés valamilyen nyelvi interakció részeként valósul meg, a dekontextualizált „rendszeriségek” csak laborhelyzetben léteznek.

- A kontextusnak alapvető a szerepe a nyelvi rendszer működésében.

A kontextus szerepe szorosan összefügg a megismerés módozataival és a nyelvi kifejezések természetes közegével, beleértve a megértett beszédhelyzetet. A nyelvi kifejezések sematikus, alulspecifikált (általános) jellege összekapcsolódik a megvalósulás kontextusfüggő nyelvi produkciójával, a nyelvi kifejezések tipikus kontextusa konvencionálódhat:

- a nyelvi és nem nyelvi minták feldolgozása és tanulása integrált módon történik,
- a nyelv minden aspektusa, a fonetikától a szemantikáig, ki van téve nyelvi és nem nyelvi kontextusnak,
- a kontextus szabályszerű aspektusai konvencionálódhatnak, és a nyelvi rendszer részévé válhatnak,
- a pragmatikai kontextus elemei, amelyekben egy kifejezés tipikusan előfordul, a konvencionális jelentés részeivé válhatnak,
- komplex interakció van a kognitív reprezentációk (ezek sok hasonló kontextualizált tapasztalatból lettek elvonva) és a közvetlen használat helyzetének kontextuális tényezői között (*Kemmer és Barlow, 2000, xxi. o.;* vö. még: *Tátrai, 2004, 2011, 51–67. o.*).

A rendszer és a használat szoros kapcsolata révén a nyelvi tevékenység, a beszéd és a megértés a rendszer része:

- A produkció és a megértés integrált része a nyelvi rendszernek.

Nincs ok arra, hogy éles különbséget tegyünk rendszer és használat (az elméleti szakszavak szerint *langue* és *parole*, kompetencia és performancia) között, a nyelvi produkció mint feldolgozási folyamat a nyelvről való tudás, a „kompetencia” része (*Kemmer és Barlow, 2000, xi. o.*).

A nyelv rendszerét ezért a nyelv használata alapján lehet leírni (*Langacker, 1999, 15–16. o.*). 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 tárgyasításban 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 nyelv a kreatív emberi megismerés közege és eredménye. Ezt a történő jelenséget a használati eseményekben (a nyelvi interakciókban) megmutató variabilitás rendszerében kell leírni, vagyis nem lehet egyetlen doktrínából, egyetlen elméleti tételsorból levezetni. A nyelvi rendszer részlegesen mindig nyitott (nem teljesen zárt), történetileg változik, a mindennapi nyelvi interakciók alkotó módon alakítják, kihasználva a rendszerben meglévő dinamikát. A nyelvben a valószínűség és az emergencia érvényesül:

- A nyelvi szerkezeteket valószínűségi sémák alapján konstruálják a beszélők. A nyelvi szerkezetek nem jósolhatók meg teljes bizonyossággal.
- A sémák valószínűségi minták, amelyek kontextusérzékeny valószínűséggel valószínűsülnek meg, vagyis az egyes sémák előfordulása különböző kontextusokban a kontextusoktól függően valószínűsíthető.
- A nyelvi kifejezések helyességét az adekvátsággal lehet jellemezni, amelyet a beszélői szándék és a hallgatói elvárás valós nyelvi interakcióban határoz meg.
- A megértett beszédhelyzetben megalkotott és feldolgozott mondat vagy szöveg inkább emergens, mint rögzített, vagyis az összetevők gyakran olyan új minőséget hoznak létre, amely nem feltétlenül jósolható meg a részekből, különösen nem a megértett beszédhelyzet jellemzői nélkül.

A nyelvi tudás, a nyelv emergens jellege az elme konnekcionista működési modelljével hozható összefüggésbe. Kemmer és Barlow (2000, xii. o.) szerint:

„a nyelvi egységek kognitív rutinok, mentális (végső soron neurális) aktiváció visszatérő mintái [...] nem tárolódnak valamilyen neurális helyen, nincsenek elhelyezve a memória tárolóeszközeinek típusaiban [...] a nyelvi egységek aktivációs mintákban léteznek, a nyelvi műveletek során a rendszer feldolgozó aktivitásának a részei [...] ha nincsen feldolgozás, az egységek által reprezentált információ konnektív mintákban van (különböző konnektív erősséggel), amelyek a korábbi aktivációk eredményei”.

A nyelvi kommunikáció elsődleges célja értelem, mentális tartalom hozzáférhetővé tétel, a közös figyelem középpontjába helyezése, a közös jelentésképzés, értelemképzés. Ebből következik, hogy:

- A jelentés elsődleges a formához, a struktúrához képest, vagy legalább egyenrangú azzal. A fonológiai és morfoszintaktikai szerkezet is fogalmi struktúrában tárolódik és funkcionál. A nyelvi egységekre általában jellemző az ikonikusság.

Valamely ismeret (reprezentáció) nyelvi kifejezése egyenlő annak fogalmi feldolgozásával, konceptuális megkonstruálásával. A mentalizmus általános elve, vagyis a megismerésnek a nyelvi tevékenységben betöltött alapvető szerepe és a holizmus adja a következő elvet a jelentés forrásáról:

- A jelentés fogalmi természetű és tapasztalati alapú. A jelentés enciklopédikus jellegű, a megismerésből származik, és megosztott, mindig társas, interszjektív nyelvhasználati eseményben konstruálódik meg.

Egy szemantikai példát említve, a főnév nyelvtani kategória-meghatározása vagy körülírása a megismerés felől kezdődhet, rendszer és használat egységét bemutatva. 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, és 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 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 szerint 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').

Egy szó általános, dekontextualizált, kifejtő leírásában a szó típusjelentése, a prototipikus jelentésszerkezet részletezhető. Ez a típusjelentés kontextusban különböző mértékű igazodásokkal, módosulásokkal valósul meg.

Egy szó, főképp egy alapszófajú szó, például főnév, ige jelentésszerkezete teljes egészében nem tud előhívódni egy szövegben, kognitív (főképp emlékezeti) korlátok miatt a hálózatnak általában csak egy része aktiválódik. A kontextus a konstruálás során befolyásolja a figyelem irányulását. A beszélő a teljes jelentésszerkezetből arra a jelentésösszetevőre (vagy jelentésösszetevőkre) irányítja a figyelmet, amely az adott szövegvilágban a szándékának megfelelő. Például az 'asztal' vagy az 'alma' főnév jelentésszerkezete összetett, amelyből egy-egy nyelvi interakcióban csak egyes részek kerülnek a figyelem középpontjába (ez az aktív zóna). (2)-ben az 'asztal', (3)-ban az 'alma' főnév jelentésének különböző részei profilálódnak (2a: asztallap, 2b: az asztallap alatti tér; 3a: az alma külső felülete, 3b: az alma húsa).

- (2) a. A asztalra teszi a könyvet.
b. Az asztal alá tolja a széket.

- (3) a. Almát hámoz.
b. Almát eszik.

Típus és megvalósulás, vagyis rendszer és használat viszonya dinamikusan érvényesül egy kategória példányainak fokozat szerinti besorolásánál vagy poliszém jelentések elkülönítésénél.

Az anyanyelv-pedagógiában a kommunikációs helyzet dinamikus, közös cselekvésjellegét, valamint ezzel szoros összefüggésben nyelvi rendszer és nyelvhasználat egységét jól és érthetően lehet tanítani.

A közös figyelemirányítás, a közös jelentésképzés jelenségét modellálni lehet szerepjátékokkal, kommunikációs helyzetgyakorlatokkal. A felső tagozatos diákok már nem csupán bőséges tapasztalatokkal rendelkeznek a mindennapi kommunikációs helyzetekről, hanem reflexív tudásuk is van róla, vagyis fel tudnak idézni és el tudnak játszani ilyen helyzeteket. Anyanyelvtanórán a diákok képzelőerejére is bízva egyszerű jeleneteket lehet előadni, akár csak a fő jellemzőket előre rögzítve. Ilyen mindennapi jelenet a közö-

nés, üdvözlés, a kérdés és a válasz rá, a kérdés és felelet (ezek mind rövid, egy szomszéd-sági párból álló kétfordulós párbeszéd), valamint a társalgás, a vita és a megbeszélés vagy a történet-elbeszélés. Az előadott jelenetek órai megbeszélésén meg lehet tárgyalni, hogy a két vagy több résztvevő mit csinált mentálisan és fizikailag a jelenetek közben, mire figyelt, mit hogyan értett meg, mit várt el. Ezáltal rá lehet vezetni a diákokat arra, hogy a nyelvi tevékenység során a beszélőtársak közösen hoznak létre valamely értelmet, és ez a közös cselekvés és megértés nem csupán a tevékenységek feltétele, hanem az emberi méltóság, megbecsülés és jóakarát tényezője is.

Hasonlóképpen rendszer és használat kettősségének az egysége is tanítható, többek között a jelentés funkcióival, a típus és a megvalósulás összefüggéseivel. A főnév iménti példáját folytatva, 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 paradigmatablázatok formájában találkozunk, hanem elsődleges funkcióival, a szakadék a tudományos leírás és a 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 nyelvtanításban, 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 térvizonyt fejeznek ki. Számos további főnévi grammatikai jellemző bevezethető így, szemantikai alapon, funkcióiból kiindulva. Ezt a módszertant tovább alkalmazva szintén helyzetgyakorlatokkal lehet a figyelemirányítás eredményeként a főnév jelentésszerkezetében kiemelt aktív zóna változásaira felhívni a figyelmet, ilyen párbeszédekkel:

- (4) – Hová tegyem a csomagot?
– Ide az asztalra.
- (5) – Kérlek, segíts odébb tenni azt az asztalt!
– Jó, vigyük.

A (4) párbeszédben az 'asztal' főnév jelentésszerkezetéből az asztal szerkezete és felület része, továbbá funkciója (dolgokat tartunk rajta) hívódik elő, míg például a mérete, az anyaga és a színe nem lényeges az adott helyzetben. Az (5) párbeszédben viszont az asztal szerkezete mellett annak súlya és mérete fontos, az kerül a beszélőtársak figyelmének előterébe, mert meg kell fogni és fel kell emelni az asztalt, míg a funkciója és más tulajdonságai nem fontosak az adott pillanatban elhangzó közlésben.

Összegzés

Az előzőekben a kommunikációnak, valamint a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat dichotómiájának a strukturalista eredetű iskolai tankönyvi és mai funkcionális nyelvtudományi értelmezéseit mutattam be és szembesítettem őket egymással. A kétféle értelmezés egyes pontokon igen távol áll egymástól, sőt, éppen ellentétesek. Ugyanakkor további következtetések is levonhatók.

A funkcionális értelmezések a tudomány kérdező, visszakérdező diszkurzív tevékenységének az eredményei.

A funkcionális értelmezések nem bonyolultabbak, mint a korábbiak, korosztályi szintű kifejtésben bevihetők az iskolai oktatásba.

Éppen funkcionális jellegénél fogva a funkcionális szemlélet össze tudja kapcsolni a diák személyes nyelvi tudását és tapasztalatait a nyelv elvont leírásával. Vagyis ki tudja mutatni és fenn tudja tartani a diák gyakorlati tudása, a használat és az elvont fogalmi rendszer közötti viszonyt. Ilyen nézőpontból a diák maga is láthatja, hogy van köze a nyelvtanhoz, mert saját tudása egy részét ismeri meg más nézőpontból.

Ez ma olyan nyelvelméleti és leíró nyelvtudományi keret, amely lehetőséget ad a nyelv komplex és tudatos fogalmi megismerésére, úgy, hogy a nyelv funkcióiban megfelelő módon előtérbe kerüljenek a megértés, a problémamegoldás és az innováció alkotó szempontjai is, a kultúra mindig változó és egyben állandó kumulált tudásában.

Irodalomjegyzék

- Jakobson, R. (1969): *Nyelvészet és poétika*. In: *uő: Hang – jel – vers*. Gondolat Kiadó, Budapest. 211–257.
- Kemmer, S. és Barlow, M. (2000): Introduction: A usage-based conception of language. In: Barlow, M. és Kemmer, S. (szerk.): *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications, Stanford, California. vii–xxviii.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press, Stanford, California.
- Langacker, R. W. (1999): A Dynamic Usage-Based Model. In: Barlow, M. és Kemmer, S. (szerk.): *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications, Stanford, California. 1–63.
- Langacker, R. W. (2008): *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford University Press, Oxford.
DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001
- Saussure, F. de (1997) *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Sinha, Ch. (2001): *The epigenesis of symbolization*. http://www.lucs.lu.se/ftp/pub/LUCS_Studies/LUCS85/Sinha.pdf
- Tátrai Szilárd (2004): A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr*, 128. 4. sz. 479–494.
- Tátrai Szilárd (2011): *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2013): *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tomasello, M. (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest.

Jegyzetek

¹ A tanulmány az OTKA K100717 Funkcionális kognitív nyelvészeti kutatás támogatásával készült.

² A számok a párbeszéd fordulóinak a számai, A és B a két beszélőt jelöli.