

**Kugler Nóra**

egyetemi docens, ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék

## Lehetőségek és akadályok a nyelvtanórai tudáskonstruálásban

*A tudáskonstruálás középpontba állítását egyfelől a konferencia témája, másfelől általánosabban az indokolja, hogy a nyelvtanórai tudás (más tudásfajtákhoz hasonlóan) nem dologszerű, nem statikus, a felépítése „aktív, belső és személyes” folyamat, amely az egyének közötti társas viszonyokban (diák-diák, tanár-diák) és adott kulturális közegben zajlik, ezek jellemzői tehát meghatározzák a tanulást is (Nahalka, 2002, 13. o., 46. o.).<sup>1</sup>*

### Bevezetés: az előadás szerkezete

Az akadályok tárgyalása a kiküszöbölésüket (lásd alább az „akadálymentesítés” pontokat) és új lehetőségek feltárását célozza. A lehetőségek a jelen felfogásban a nyelvtan funkcionális szemléletű tanításához kapcsolódnak.

A nyelvi jel (nyelvi kifejezés) megszokott iskolai tárgyalásának kritikájából kiindulva kívánok rámutatni a nyelvtan tárgyalásában megmutatkozó nyelvértelmezés elidegenítő hatására. A nyelv tárgyiasításával összefüggésben, ennek következményeként (is) értelmezem a diákoknak a nyelvtannal kapcsolatos negatív attitűdjét. Amellett érvelek, hogy a nyelvtantánításnak olyan elméleti alapokra van szüksége, amely támogatja azt, hogy a diákok saját nyelvi tevékenységük, nyelvvel való gyakorlati tudásuk alapján ráismerjenek a nyelvtan tárgyára (tehát a megfigyelt, tárgyalt nyelvi jelenségekre), és hogy a nyelvtannal való foglalkozás lehetséges utat kínáljon számukra önmaguknak és közösségüknek – mint egymással nyelvi interakcióban lévő, beszélő embereknek – a jobb megértéséhez (Tolcsvai Nagy, 2005, 2013a, 351–356. o.).

A szemléletváltást két vonatkozásban is kezdeményezi az előadás. Elsősorban a nyelv felfogása, értelmezése szempontjából tartom fontosnak a funkcionális megközelítést, elfogadottnak tételezve, hogy a legelterjedtebb iskolai nyelvtanok, illetve az ezek háttérét adó grammatikák egyelőre nem ilyenek.<sup>2</sup> Másrészt a szemléletváltást a nyelvtantánításra is vonatkoztatom, mivel feltevésem szerint a nyelvtannal kapcsolatos negatív attitűd és a gyakori iskolai kudarc (vö. Csapó, 2002b) összefüggésben van a jelenlegi tárgyalásmóddal és tanítási gyakorlattal az elidegenítő hatásával. A funkcionális-kognitív nyelvelméletre olyan elméleti alapként hivatkozom, amely összhangba hozható a konstruktivista és konstrukcionista pedagógia modelljeivel (Nahalka, 2002, 45–49. o.), és így a nyelvtantánítás megújításához vezethet mind a nyelvi jelenség tárgyalásának, mind a tanítás módszertanának a vonatkozásában.

Nyelvtanon 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 nyelvtannal való foglalkozás lehetőségeinek témájában olyan általános motivációs tényezőket állítok a középpontba, amelyek alapvetően meghatározzák a nyelvi tevékenységet, és ezért hatással vannak a nyelvtan szerveződésére is. A nyelvtan motiváltságára központi jelenségeként tekintek a funkcionális szemléletű nyelvtantánításban.

## Akadályok

A példaként kiemelt akadály a nyelvi jel önkényességének tétele, avagy a nyelv leválasztása a beszélő (nyelvi tevékenységet folytató) emberről.

A Saussure fellépésétől számított modern nyelvészet egyik sarkpontjává vált a nyelvi jel (nyelvi kifejezés) önkényességének tétele (Saussure, 1997, 93. o.). Alig van olyan – magát korszerűnek minősítő – tankönyv, amely ne igyekezne az önkényesség és motiválatlanság tételét megtanítani a diákoknak is. E helyütt egy nyelvtani összefoglalót és két tankönyvet idézek a pontos könyvészeti adatok nélkül (mivel céloom nem az egyes művek kritikájának gyakorlása, hanem a tétel általános elterjedtségének a bemutatása).

- (1) „A kommunikációban csak olyan jelek vehetnek részt, amelyeket megtanulunk, azaz **megállapodáson** (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.” (Nyelvtani összefoglaló, a kiemelés az eredetiben.)
- (2) „A jelek többségénél [...] a jelölő és a jelölt dolog között nincs semmiféle kapcsolat, csupán megállapodás, hagyomány köti össze őket. Idesoroljuk [...] a legtöbb nyelvi jelet is. Ezt a jeltípust **szimbólumnak** nevezzük. (Tankönyv a 10. évfolyam számára, a kiemelés az eredetiben.)
- (3) „A szavak hangalakjának és jelentésének kapcsolata legtöbbször közmegegyezésen, azaz **konvención** alapul, tehát a **nyelvi jel önkényes**.” (Kísérleti tankönyv a 9. évfolyam számára, 2014-es letöltés, a kiemelés az eredetiben.)

A fenti szövegekben jól tetten érhető, hogy az önkényesség, a motiválatlanság és a hagyományozottság (konvencionálódottság) fogalmak egymásba mosódnak, szerepet kapnak egymás meghatározásában. Az (1)-ben az önkényesség (a szimbolikusság kifejtéseként) a motiválatlansággal kapcsolódik össze. Mivel a definíció szerint az ikonikus és az indexikus viszony is a motiváltság körébe tartozik (bár csak a jelekre általában, és nem a nyelvi jelekre vonatkoztatva), a nyelvi jel önkényessége alapvetően nem a motiválatlansággal nyer magyarázatot, hanem azzal, hogy szimbólum típusú jelként van meghatározva. Ez a kulcs gondolata a (2)-nek is. Legáltalánosabban (ahogy a példákban is) a megállapodáson alapuló viszony, az egyezményesség és helyenként a szabályosság szerepel a nyelvtankönyvekben 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. o.). A nyelvben nagy szerepük van a hangzássémáknak. Szóképzési mintázatokban is azonosítja ezeket Szilágyi N. Sándor (vö. 'hajigál', 'taszigál', 'ráncigál', 'álldigál', 'csordigál', 'fájdigál'; Szilágyi, 2013). A hangzás értelemképző funkcióján túl is minden összetett nyelvi kifejezés motivált az elemeire vonatkozó tudás alapján (vö. Langacker, 1987, 11–12. o.; Bencze, 1992, 36. o.; Ladányi és Tolcsvai Nagy, 2008, 22. o.; Tolcsvai Nagy, 2010, 73. o.).

### Akadálymentesítés 1.

A 'motiváltság' szó 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 például 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') motivált a már begyakorlott jelentés révén, ugyanis analóg viszonyt ismerünk fel a bútordarab funkciói és a számítógépes felület funkciói között.

### **Akadálymentesítés 2.**

Az ember testben és társas létben szerzett tapasztalatai 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. Ha a nyelvi kifejezés önkényességének helyébe a motiváltság lép, és a nyelvtanórán ennek feltárása is megtörténik, akkor a nyelv nem az emberről leválasztott dologként tételeződik, hanem tevékenységként, amely az ember megismerő, viselkedő és a nyelvet teremtő működésében nyer értelmet. A nyelvi kifejezés szerkezete ugyanis általában motivált a tapasztalat szerkezete által, amelyről beszámol. Például hétköznapi történeteink elbeszélésében a mondatok (tagmondatok) sorrendjét alapvetően szervezi az általuk bemutatott jelenetek egymásra következőse, időbeli viszonya. Ez a jelenség a nyelvi ikonicitás (vö. Haiman, 1980; Givón, 1985).

### **Akadálymentesítés 3.**

A nyelvi ikonicitás fenti értelmezése nem volna idegen Peirce (1975 [1932]) jelfelfogásától sem. A nyelvi kifejezés nem vagy szimbólum, vagy ikon, vagy index, hanem általában olyan összetett jel, amelynek szimbolikus, ikonikus és indexikus jellemzői is lehetnek. A nyelvi kifejezés szimbolikus abban az értelemben, hogy funkció és forma konvencionálódott kapcsolatában létezik (Langacker, 1987, idézi: Tolcsvai Nagy, 2013a, 91–95. o.). A nyelvi kifejezés indexikus abban az értelemben, hogy alapvetően perspektívált (ld. Tátrai, 2011, 32–35. o.), azaz magán viseli a diskurzus szituációjába (megértett környezetébe) való beágyazottság, a valamilyen kiindulópontból végrehajtott fogalmi és nyelvi feldolgozás (konstruálás) következményeit. Továbbá a nyelvi kifejezés ikonikus akkor, ha a kifejezés szerkezete (valamilyen mértékben) reflektál a feldolgozott tapasztalat szerkezetére.

*Az ember testben és társas létben szerzett tapasztalatai 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. Ha a nyelvi kifejezés önkényességének helyébe a motiváltság lép, és a nyelvtanórán ennek feltárása is megtörténik, akkor a nyelv nem az emberről leválasztott dologként tételeződik, hanem tevékenységként, amely az ember megismerő, viselkedő és a nyelvet teremtő működésében nyer értelmet. A nyelvi kifejezés szerkezete ugyanis általában motivált a tapasztalat szerkezete által, amelyről beszámol.*

A nyelvi jel megszokott iskolai értelmezése (ld. [1]–[3]) összeegyeztethetetlen alapvető nyelvi jelenségek tárgyalásmódjával, amelyeknek pedig központi helyük van az ismeretanyagban. Az ikonikus motiváltság (ha nem is válik kifejtetté) megkerülhetetlen a metafora tanításában, az indexikusság pedig központi jelentőségű a deixis és a metonímia (illetve műveletként a metonimizáció) értelmezésében. Ha az ismeretanyag tárgyalása nem koherens, ha nincs olyan elméleti keret, amelyben az egyes részek elhelyezhetők, akkor az ismeretanyag tanítása-tanulása sem lehet sikeres.

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. o.). Ez a modell a nyelvi tevékenységből, a nyelvi interakciókból származó tapasztalataikból jön létre (abból sematizálódik), nem azonos a tudomány nyelvről alkotott elképzeléseivel (*Tolcsvai Nagy*, 2005, 2013a, 351–352. o.). A nyelvtan tanításához tehát olyan nyelv-elméleti háttérre van szükség, amely figyelembe veszi a nyelvi tevékenységet folytató ember aktivitását, és ezért a leginkább adaptív a nyelvtanítás kiindulópontjából is.

A nyelvtanítás azonban – az általános tapasztalatok szerint jelenleg – annál inkább objektíválja 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 objektíválja a grammatika tanításakor és kisebb mértékben például a szövegalkotással és -értelmezéssel foglalkozva, de alapvetően a beszélőtől elidegenített nyelv megismerését célozza (ld. „felhő-nyelv”: *Szilágyi*, 2011, 12. o.).

A rendszerszerű nyelv(tan)i ismeretek tanítása és ugyanakkor a diákok kompetenciájának és nyelvi kreativitásának a fejlesztése az elidegenítő megközelítésekben megsztottsághoz vezet, és ezt önmagában a szöveg szemléletű grammatikatanítás sem képes áthidalni. Juhász Valéria tankönyvi tematikákra irányuló vizsgálata azt tárta fel, hogy a szemléletnek ezt a kettősségét általában a tankönyvek szerkezete is tükrözi (*Juhász*, 2010, 172. o.): szétválik a strukturális szemléletű nyelvelírás és a kommunikáció-központúság az anyanyelvi kompetencia fejlesztésében, a szövegalkotási és -értési gyakorlatokban.

#### ***Akadálymentesítés 4.***

A nyelvi konstruálás kreatív folyamat, az összetett nyelvi szerkezetek jelentése nem egyszerűen részeik jelentésének összege, általában nem valamiféle algoritmizálható eljárásnak az eredménye.<sup>3</sup> Az ember nyelvi tevékenységének ezért nem jó modellje a számítógép, amely meghatározott bemenet esetén a programot lefuttatva szabályos kimenetet ad. A nyelvi jelenségek tárgyalása a tanórán akkor lehet sikeres, ha olyan szemléletmódban zajlik, amely a modell részévé teszi a beszélők konstruáló tevékenységét. Ez az alapja annak, hogy a diákok képessé váljanak saját nyelvi tevékenységükhöz is reflexíven viszonyulni, és a nyelvi tevékenység értelmezésében tudják kamatoztatni az iskolában szerzett tudást (ld. *Adamikné Jászó*, 2001, 19. o.).

#### **Következmények: a diákok teljesítménye és attitűdje**

A szabályalapú, a nyelvet a beszélőktől függetleníthető tárgyként tételező nyelvértelmezés, és az erre épülő nyelvtanítás elidegeníti a nyelvet a beszélőtől, a diáktól. Részen ennek az elidegenítésnek a következménye az a tény, hogy a diákok nem szeretik a nyelvtant, és nem is teljesítenek jól a nyelvtanórán.

A jelen előadás csak a nyelvelméleti háttérből és a nyelvi leírás módszertanából fakadó okokra összpontosít, nem vállalkozik arra, hogy minden lehetséges tényezőt figyelembe vegyen és megvizsgáljon.<sup>4</sup>

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. o. alapján készült) a fiúk osztályzatait mutatja be.<sup>5</sup> A táblázat sorai föntről lefelé a legrosszabb jegyektől haladnak a jobbák felé.

1. táblázat. A fiúk osztályzatai (Csapó, 2002b, 55. o. alapján)

<i>tantárgy</i>	<i>7. oszt</i>	<i>tantárgy</i>	<i>11. oszt.</i>
<b>nyelvtan</b>	<b>3,01</b>	matematika	3,27
matematika	3,07	<b>nyelvtan</b>	<b>3,30</b>
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

Az összesítés alapján 7. osztályban a nyelvtan a nyolc vizsgált tárgy közül a teljesítés szintjében a 4–5. helyen áll, 11. osztályban azonban csak a 3. helyen.

A tantárgyakra vonatkozó tanulói attitűd vizsgálatának az eredménye még sötétebb képet mutat (ld. a 2. táblázatot).

2. táblázat. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűd (Csapó, 2002b, 57 alapján)

<i>7. osztály</i>		<i>11. osztály</i>	
<i>tantárgy</i>	<i>attitűd</i>	<i>tantárgy</i>	<i>attitűd</i>
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 százaléka „nem szeretem” vagy „közömbös” választásokat jelölt, csak kisebb hányad adott meg értékeket a pozitív tartományban (Csapó, 2002b, 57. o.). A matematikával kapcsolatos statisztika ugyanakkor 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. o.) szerint többek között az alábbiak állnak.

1. A tanítás „még ma is elsősorban a pedagógus által vezérelt, a gyerek önállóságát csak minimálisan biztosító tevékenység”; Antalné Szabó Ágnes (2006, 44. o., 2010,

8. o., 13. o.) 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”. 50 videós óra alapján a tanári és a tanulói kommunikációs kezdeményezések aránya 94 százalék : 6 százalék, a megszólalások aránya 48 százalék : 52 százalék (tehát a tanárok nagyjából ugyanannyiszor szólaltak meg, mint az összes diák).
2. A pedagógusok döntő többsége homogénnek kezeli a gyerekcsoportot, alig van kultúrája a pedagógiai differenciálásnak; az egyéni differenciálás arányát 291 tanórai jegyzőkönyv alapján Antalné Szabó (2006, 41. o., 2010, 13. o.) 7 százalékban, a csoportmunkát 5 százalékban, a páros munkát mindössze 3 százalékban adatolta, ezzel szemben a frontális munkaforma 57 százalékos volt.
  3. 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.

### Lehetőségek, amelyek a motiváltság felől nyílnak meg

Az alábbiakban a funkcionális kognitív nyelvértelmezés két központi gondolata alapján (lásd az a)–b) pontokat alább; vö. *Tolcsvai Nagy*, 2013a, 50–60. o.) mutatok be néhány példát arra, hogy milyen lehetőségek nyílnak meg akkor, ha a nyelvtan motiváltságát szem előtt tartjuk.

- 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 (*Tolcsvai Nagy*, 2013a, 50–60. o.).

Az a) pontnak megfelelően két alaptapasztalatra hivatkozom: előbb a testben létezés, majd a társas lét meghatározó tapasztalatára.

Önmagában az a tény, hogy testben – mégpedig olyan testben, amilyenben – létezünk (továbbá ez a test a földi gravitációs térben van, és képes a helyváltoztatásra) alapvetően meghatározza észlelésünket, téri tájékozódásunkat és nyelvi tevékenységünket is.<sup>6</sup>

A testben létezés alaptapasztalatának megfelelően 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 elme analóg működésének következtében a jövőről is úgy beszélünk (egyéb metaforikus kifejezései mellett), mint „ami felé tartunk”, vagyis analóg módon dolgozzuk fel a teret és az időt (ld. a [4] példát): a jövő „előttünk van”, a múlt pedig „mögöttünk” (*Kövecses*, 2005, 49. o.). A nagyobb aktivitással (energiával és kontrollal) összefüggésben az 'előre' irányhoz kapcsolódik a pozitív értékjelentés (pl. 'előremutató [kezdeményezés]'; 'hátramozdít', 'hátráltat' (vö. *Szilágyi*, 1996).

(4) Még a nyár java *előttünk van*, de mi már az őszi programokat tervezzük.<sup>7</sup>

- b) A nyelvi szerkezeteket mindig létre kell hoznunk az adott beszédhelyzetben, a kontextusnak alapvető szerepe van mind a létrehozásban, mind a megértésben. A nyelvi kifejezés jelentése tehát nincs eleve adva, és nem valamiféle szabály automatikus működése állítja elő (*Tolcsvai Nagy*, 2013a, 50–60. o.).



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 kicsodák és milyenek azok a dolgok, amelyek viszonyba kerülnek.

- (5) A *Mars* aug. 27-én állítólag olyan közel lesz a Földhöz, hogy olyan nagyak látszik mint a telehold.<sup>8</sup>  
 (6) Ez [a tangó] a szerelem tánca! Hogy gondoltátok ezt? *Álljatok közelebb* egymáshoz!<sup>9</sup>  
 (7) Az év legrövidebb éjszakája *közeleg*.<sup>10</sup>  
 (8) Mit vegyek karácsonyra egy olyan barátomnak, aki nagyon közel áll hozzám, és gitározik?<sup>11</sup>  
 (9) Fémtolvajok miatt *közel egy órát* késnek a [...] vonatok.<sup>12</sup>

A 'közel' és a 'távol' téri tapasztalatának kiértékelése relatív, de alapvetően saját testtudatosságunkra épül, abból indul ki (ld. az [5] és a [6] példákat). 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: időviszornak (7), emberi viszonyoknak (ld. [8]) vagy még absztraktabb relációknak (pl. valamilyen érték megközelítését, majdnem elérését jelölve, ld. a [9] mondatot).

A nyelvi viselkedés társas viselkedés, tehát a társas létre is alapvető tapasztalatként tekintünk. Abban, hogy milyen kiindulópontot választunk, részben annak van szerepe, ahogyan az adott dolgot észleljük, feldolgozzuk, részben pedig annak, hogy a beszélőtárs tudásáról mit feltételezünk. Ennek megfelelően a (10) példában a B megszólaló aszerint válaszol a kérdésre, hogy a beszélőtárs (A) számára (tartózkodási helye alapján), melyik téri viszony szolgáltatja a legjobban használható információt.

(10) A: – Hol is lesz a konferencia, a *Tudományos tudásátadás*?

B: – Magyarországon / Budapesten / az Akadémián / az első emeleten, a Felolvasóteremben.

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 (*Tátrai*, 2011, 59. o.).

c) A nyelvi kifejezés konvencionálódott és motivált. A nyelvi kifejezés konvencionálódik és hagyományozódik, rendszerszerű összefüggések működnek benne. A nyelv viszonyok hálózata, ezért megfelelően modellálni is hálózatosan lehet (vö. *Bybee*, 1985, 2010; *Tolcsvai Nagy*, 2013a, 50–60. o.).

Az ember téri tapasztalatai analógiát szolgáltatnak elvontabb viszonyok megértése számára. Így például analóg viszonyt ismerünk fel a dolgok (személyek) helyzete, közelsége-távolsága és a közöttük lévő kapcsolat szorossága között. Az ilyen megfelelések metaforikus kiterjesztést alapoznak meg. A metaforizáció áthatja a nyelv grammatikáját is. A 3. táblázat azt szemlélteti, hogy a 'közel' – 'távol' téri viszonyt milyen elvontabb (grammatikalizálódott) viszonyokra terjesztettük ki a magyarban. A táblázat az ember testben létezése által motivált, rendszerszerű (részben paradigmatis) összefüggéseket mutat be a nyelvtenban.

3. 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 <i>itt</i>	térben távol <i>ott</i>
a beszéd most-jához képest időbeli közelség/távolság	jelen <i>ír</i>	múlt, jövő <i>írt, írni fog</i>
a beszélő kiindulópontjából a partner szociális közelsége/távolsága	tegezés, szociális közelség <i>te + 2. személyű igealak</i>	magázás, önözés szociális távolság <i>ön, maga stb. + 3. személyű igealak</i>
a megtapasztalható valósághoz képest, tudásbeli elérés szerinti (episztemikus) közelség/távolság	tény(ként kezelhető esemény) <i>ír</i>	nem tény (lehetséges esemény; elgondolható esemény a megvalósulás lehetősége nélkül) <i>írna, írhat, írhatna, írt volna; írj</i>
dolgok szorosabb (pl. rész-egész, vérségi viszony) vagy lazább összetartozása (pl. tulajdonlás, alkalmi kapcsolat)	a kifejezések közelsége, szoros kapcsolat <i>bőr-e</i>	a kifejezések távolsága, lazább kapcsolat <i>bőr-je</i>
a fogalmi összetartozás szorosabb (kohézió) vagy lazább	a kifejezések közelsége, kohézió <i>ölelkeznek</i>	a kifejezések távolsága, nem/kevésbé kohezív fogalmiság <i>ölelik egymást (vö. ölelik a párjukat/mackójukat)</i>

### Az előadás főbb meglátásai a nyelvtanórai tudáskonstruálás hatékonyságával kapcsolatban

Mikor lesz érthető és érdekes a nyelvtan? Erre a kérdésre az alábbi, összefüggésben lévő feltételekre való rámutatással válaszolt az előadás.

Akkor, ha a diák viszonyba tudja hozni a tanórán történeteket 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 tanul, hogyan viselkedünk nyelvileg, hogyan értjük meg a világot és benne magunkat, egymást.

Ha a természetes, gyakorlati tudás a kiindulópont, nem a fogalmak és a tudományos kategorizáció, és ha a természetes és a tudományos megismerés viszonya reflektálttá válik. Ha a tudományos megközelítés olyan, hogy jó eszközzé 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 összefüggésében értelmezi (Tolcsvai Nagy, 2005, 2010, 11–12. o., 2013a 351–352. o.; Tátrai, 2011, 36. o.).

### Irodalomjegyzék

Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó, Budapest.

Antalné Szabó Ágnes (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.

Antalné Szabó Ágnes (2010): A tanári megnyilatkozások típusai. In: Kozmács István és Vančonek Kremmer Ildikó (szerk.): *Közös jövőnk a nyelv. Nyelvtudomány és pedagógia I.* Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra. 5–18.



- Báthory Zoltán (2002): *Változó értékek, változó feladatok*. 2014. 06. 07-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/bathory-zoltan-valtozo>
- Báthory Zoltán (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 3–19. 2014. 06. 07-i megtekintés, <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2003/8/TAN2003-8.pdf>
- Bencze Lóránt (1992): Egy kognitív és szociointerpretációs morfológia körvonalai. In: Kozocsa Sándor Géza és Laczkó Krisztina (szerk.): *Emlékkönyv Rácz Endre hevenedik születésnapjára*. ELTE, Budapest. 34–41.
- Bybee, J. (1985): *Morphology*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1075/tsl.9](https://doi.org/10.1075/tsl.9)
- Bybee, J. (2010): *Language, usage, and cognition*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511750526](https://doi.org/10.1017/cbo9780511750526)
- Csapó Benő (2002a): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: uő (szerk.): *Az iskolai tudás*. [2. kiadás] Osiris Kiadó, Budapest. 15–43.
- Csapó Benő (2002b): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: uő (szerk.): *Az iskolai tudás*. [2. kiadás] Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Givón, T. (1985): Iconicity, isomorphism and non-arbitrary coding in syntax. In: Haiman, J. (szerk.): *Iconicity in Syntax*. Proceedings of a Symposium on Iconicity in Syntax, Stanford, June 24–6, 1983. *Typological Studies in Language* 6. Benjamins, Amsterdam–Philadelphia. 187–219. DOI: [10.1075/tsl.6.10giv](https://doi.org/10.1075/tsl.6.10giv)
- Haiman, J. (1980): The iconicity of grammar: Isomorphism and motivation. *Language*, 56. 515–540. DOI: [10.2307/414448](https://doi.org/10.2307/414448)
- Juhász Valéria (2010): A magyarországi középiskolás magyar nyelv tankönyvek tematikájának alkalmazott nyelvészeti (ANY) korszerűsége/telítettsége. In: Kozmács István és Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.): *Közös jövőnk a nyelv. Nyelvtudomány és pedagógia I*. Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra. 161–174.
- Kövecses Zoltán (2005): *A metafora*. Typotex, Budapest.
- Kövecses Zoltán és Benczes Réka (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kugler Nóra (2014): A grammatika tanítása – kognitív nyelvészeti alapokon. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nyitra. 195–240.
- Ladányi Mária és Tolcsvai Nagy Gábor (2008): Funkcionális nyelvészet. In: Tolcsvai Nagy Gábor és Ladányi Mária (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII. Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 17–58.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of cognitive grammar. Volume I. Theoretical prerequisites*. Stanford University Press, Stanford, California.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Peirce, Ch. S. (1975): A jelek felosztása. In: Horányi Özséb és Szépe György (szerk.): *A jel tudománya*. Gondolat Kiadó, Budapest. 19–41.
- Saussure, F. de (1997): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Corvina, Budapest.
- Szilágyi N. Sándor (1996): *Hogyan teremtünk világot?* Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.
- Szilágyi N. Sándor (2011): Szinkronia és diakronia – de miről is beszélünk? In: Kádár Edit és Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Szinkronikus nyelvleírás és diakronia*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár. 9–30.
- Tátrai Szilárd (2011): *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2005): Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr*, 129. 348–62.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2010): *Kognitív szemantika*. Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2013a): *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2013b): Szabadság, avagy tapasztalat, testben létezés (embodiment) és jelentés. In: Benő Attila, Fazakas Emese és Kádár Edit (szerk.): „...*hogyan legyen a víznek lefolyása...*” *Köszöntő kötet Szilágyi N. Sándor tiszteletére*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár. 499–512.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> A tanulmány az OTKA K100717 *Funkcionális kognitív nyelvészeti kutatás* támogatásával készült. Az előadás témájának kifejtettebb változatát ld. Kugler, 2014.

<sup>2</sup> Fontos megjegyezni, hogy a „funktionalitás” módszertani elvén az érvényesítése nem jelent funkcionális nyelvészleletet is egyben.

<sup>3</sup> Erre a jelenségre ’emergencia’ néven hivatkozik a nyelvészeti szakirodalom (vö. *Ladányi és Tolcsvai Nagy*, 2008, 48–49. o.; *Tolcsvai Nagy*, 2013a, 95. o.).

<sup>4</sup> Az elidegenítésre általában lásd: *Csapó*, 2002a, 18–21. o., az oktatáspolitikai szempontokra lásd többek között: *Báthory*, 2002, 2003, 11. o., a tanítási módszerekkel és eszköztárral kapcsolatos tényezőkre ld. *Antalné Szabó*, 2006, 2010.

<sup>5</sup> A lányok jegyei jellemzően jobbak.

<sup>6</sup> A testben levés alaptapasztalatára és ezzel összefüggésben a megismerés és a nyelv testesülésére a szakirodalom az 'embodiment' terminussal hivatkozik, magyar fordításaként Kövecses és Benczes (2010) a 'testesültség', Tolcsvai Nagy (2013a, 80–83. o., 2013b) a 'testben létezés' kifejezést alkalmazza.

<sup>7</sup> 2014. 06. 07-i megtekintés, [https://www.facebook.com/ringato/posts/693491800664498?stream\\_ref=5](https://www.facebook.com/ringato/posts/693491800664498?stream_ref=5)

<sup>8</sup> 2014. 06. 07-i megtekintés, <http://www.hetihirek.hu/archiv/?q=node/2607>

<sup>9</sup> 2014. 06. 07-i megtekintés, <http://fanfic.hu/merengo/viewstory.php?sid=51302>

<sup>10</sup> 2013. 09. 07-i megtekintés, <http://www.hetihirek.hu/archiv/?q=node/2607>

<sup>11</sup> 2013. 09. 07-i megtekintés, [http://www.gyakorikerdesek.hu/szorakozas\\_zene\\_1389791-mit-vegyek-karacsonyra-egy-olyan-baratomnak-aki-nagyon-kozel-all-hozzam-es-git](http://www.gyakorikerdesek.hu/szorakozas_zene_1389791-mit-vegyek-karacsonyra-egy-olyan-baratomnak-aki-nagyon-kozel-all-hozzam-es-git)

<sup>12</sup> 2013. 09. 07-i megtekintés, [http://www.marosvasarhelyiradio.ro/hirek/femtolvajok\\_miatt\\_kozel\\_egy\\_orat\\_kesnek\\_a\\_vonatok.html](http://www.marosvasarhelyiradio.ro/hirek/femtolvajok_miatt_kozel_egy_orat_kesnek_a_vonatok.html)