

Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Magyar Nyelvtudományi Tanszék

Nyelvtanítás — társas-kognitív nyelvészeti alapon
(Egy új középiskolai tankönyv szemantika fejezete)

Témavezető:
Fehér Krisztina
egyetemi tanársegéd

Készítette:
Verécze Viktória
II. magyar (MA)

Debrecen, 2011

Tartalom

1. Bevezetés	2
2. A nyelvtanoktatás fontossága	3
3. Tankönyv és nyelvtanóra a diákok és a tanárok szemével	4
4. A nyelvtankönyvek nyelvfilozófiai háttere.....	11
5. Klasszikus jelentéstan a középiskolában	18
6. Társas-kognitív szemantika	22
7. Új szemlélet, új módszer: egy társas-kognitív szemléletű tankönyv jelentéstan fejezete	27
8. Irodalom.....	36
9. Mellékletek	38

1. Bevezetés

Napjaink középiskolai nyelvtanoktatása a legtöbb iskolában a tankönyvön alapszik. Nem elhanyagolható tehát, hogy milyen is ez a tankönyv. Ki kell elégítenie olyan elvárásokat, mint a megfelelő összetételű tananyag, a jó taníthatóság, az érettségire való felkészítés vagy az, hogy felkeltse a diákok érdeklődését a nyelvészet iránt.

Előzetes feltevésem szerint a nyelvtananyag száraz, nehezen tanítható és nehezen tanulható, illetve egy olyan nyelvképet közvetít, amely idegen mind a diákoktól, mind a tanároktól.¹ Ezen a helyzeten változtatna egy olyan új alapokon nyugvó tankönyv (később tankönyvcsalád), melyet első lépésben nyelvtani (nyelvészeti) szakkörökön lehetne tanítani az érdeklődőbb diákoknak², később pedig a középiskolai nyelvtanórák szerves részévé, alapjává tenni.

Dolgozatomban meg kívánom vizsgálni a jelenleg forgalomban lévő tankönyvcsaládokat, az általam készített és felvett kérdőívek segítségével pedig szeretném feltárni, hogy a középiskolai diákok és magyartanárok milyenek látják a nyelvtanoktatás módszereit, a tankönyveket, illetve hogy a jelenleg a tankönyvekben megjelenő ismeretek és szemléletmód mennyire idegen a diákoktól, milyen ellentmondások jellemzik őket. Ezt követően felvázolom a jelenleg használt tankönyvek nyelvfilozófiai hátterét, illetve az általam tervezett tankönyv ettől merőben eltérő konceptuális alapjait. Elsősorban a vizsgált könyvek jelentéstan fejezetét emelem ki, ezek kritikájából pedig a nyelvtanoktatás problémájának egy lehetséges megoldását szeretném kibontani, amit egy leendő tankönyv szemantika fejezetének bemutatásával kívánok szemléltetni.

¹ Hasonló véleményen van például MOLNÁR CECÍLIA a kompetenciaalapú oktatás keretében a SuliNova által fejlesztett szövegértés és szövegalkotás munkatankönyvek egyik fejlesztője-alkotószervezője (SOMFAI 2009).

² A nyelvészeti szakkör alkalmas lenne a tankönyv módszertanának finomítására, hogy nagyobb hatékonysággal lehessen később bevezetni a tanórák részeként.

2. A nyelvtanoktatás fontossága

A nyelvtani alapokat az általános iskola alsó tagozatában fektetik le a tanítók. A gyerekek az olvasás elsajátítása mellett megtanulják a betűket, megtanulnak írni, kialakul bennük egyfajta nyelvi tudatosság. A minket körülvevő világ csak nyelvileg érthető meg, gondolkodásunk, észlelésünk nyelvileg kódolva van, minden egyes tantárgy tananyagát egy bizonyos nyelven írták, azt tehát a nyelv által tanuljuk meg, az idegen nyelveket pedig az anyanyelvünkhöz képest sajátítjuk el.

Így nyilvánvaló, hogy az a tantárgy, ami ezzel a mindent meghatározó dologgal, az anyanyelvvel foglalkozik, nem lehet mellékes. Fontos ismeret a nyelv kialakulása, elsajátítása, története, felépítése és persze a leginkább az, hogy hogyan hatja át életünket. Mindezekből adódóan pedig a nyelvtanoktatás legfontosabb céljának annak kellene lennie, hogy az ösztönösen elsajátított anyanyelvet tudatosítsa, azt a legtöbb oldalról megvizsgálja, róla a legpontosabb képet adja, mely nem áll távol az ún. vernakuláris nyelvtől, vagyis attól a beszélt nyelvtől, melyet a gyermek addigi élete során a közvetlen környezetéből megismert (a vernakuláris nyelvről lásd például TRUDGILL 1997: 8).

Jellemző, hogy a nyelvtankönyvek anyaga úgy kapcsolja a tananyagot a beszélt nyelvhez, hogy bemutatja a nyelv társadalmi rétegződését, illetve a helyes és a helytelen nyelvhasználati módokat — a beszéd helytelen módjai között számos nyelvjárási jelenséget is említve. Az ANTALNÉ–RAÁTZ tankönyv így ír az ikes igék ragozásáról: „Tehát nem azt mondjuk, hogy *eszek, fázok, dolgozok*, hanem *eszem, fázom, dolgozom*” (2004: 79). Holott például az északkeleti nyelvjárási régióban az ikes ragozás a felszólító formájú alakokban él: *kabátot vesz fel, hogy ne fázzon* helyett *fázzék*, illetve a beszélők az ikes igéket E/1.-ben, kijelentő módban alanyi igei személyragokkal látják el. Meg kell ismertetni a diákokkal a köznyelvet, és fel kell hívni rá a figyelmüket, hogy bizonyos színterein az életnek ennek segítségével jobban boldogulnak, de mindezt anélkül téve, hogy negatív attitűdöt alakítanánk ki bennük a saját vagy társuk nyelvjárásával kapcsolatban. „Egyáltalán nem mindegy, hogy az iskola lehetőséget teremt a sztenderd változat megtanulására vagy megköveteli, hogy a gyerekek az iskolában (beleértve a szüneteket és a tanításon kívüli iskolai eseményeket) a sztenderd nyelvváltozatot használják. Ha lehetőséget

teremt, hozzájárul a társadalmi esélyegyenlőség megteremtéséhez, ha megköveteli, akkor máris hátrányba hozza azokat, akik otthon nem a sztenderd változatot sajátították el (következésképpen képtelenek az iskolában azt használni) — azaz diszkriminál (SÁNDOR KLÁRA 2001a: 246; a kiemeléseket töröltem — V. V.)”. El kell kerülnie a nyelvtanoktatásnak a „nyelvi arisztokratizmus” csapdáit (ezekről bővebben lásd SÁNDOR 2002), hogy ne frusztrált, a nyelvtant ezzel a magatartásmóddal azonosító gyerekeket neveljünk az iskolákban. A nyelvtanóráknak nem szabad, hogy az legyen a célja, hogy bírálja a tanulók beszédét, nyelvjárását, és előírjon nekik egy sztenderdhez közelebbi nyelvváltozatot.

Ma Magyarországon az irodalom és a nyelvtan tantárgyként való oktatása a középiskolai oktatásban valójában élesen szét van választva. Annak ellenére is, hogy a magyaróra keretében tanulják a diákok mindkét tárgyat, azonos tanárral, aki — jól tudjuk — a gyakorlatban sokszor saját belátása szerint osztja fel a rendelkezésére álló óraszámot, a heti négy órát. Így tulajdonképpen íratlan ténynek tekinthető, hogy egyes iskolákban tömbösítve haladnak a gyerekek a tananyagban (átvesznek egy témakört a nyelvtantananyagból, majd egy témakört irodalomból), ám a leggyakrabban alkalmazott felosztás a heti három irodalom- és egy nyelvtanóra. Vagyis hetente általában mindössze 45 percet szánnak a diákok nyelvtanoktatására, olyan témák elsajátítására, mint nyelvünk kialakulása, története, hangtani sajátosságai és így tovább. A nyelvtanórák sokszor alakulnak így: nyelvtan helyett irodalom, otthonra feladott tankönyvi oldalak magyarázó órai előadás nélkül, osztályfőnöki órává alakított „nemszeretem” nyelvtanoktatás.

3. Tankönyv és nyelvtanóra a diákok és a tanárok szemével

Az órán használt tankönyv feladata, hogy támogassa a pedagógust a tananyag érthetőbb ismertetésében, illetve segítse a diákot azzal, hogy tartalmazza írásosan egy könyvbe lefektetve, hogy mit kell feltétlenül elsajátítania, illetve hogy honnan szerezhet még plusz információkat, milyen irányba induljon el, ha mélyebben érdeklődik a téma iránt. A tankönyv lehet egyben feladatgyűjtemény is, vagy

társulhat mellé kiegészítő munkafüzet, mely a tananyag megértésében, elsajátításában van segítségére a diáknak.

Egy jó tankönyv igyekszik lekötni a gyerekeket, felkelteni az érdeklődésüket a tananyag iránt, olyan információkat közölni, melyek érdeklik a fiatalokat, s olyan példákat használni, melyek közel állnak élettapasztalatukhoz, érdeklődési körükhöz. Egy jó nyelvtankönyvvel szemben is ilyen elvárásokat támaszthatunk.

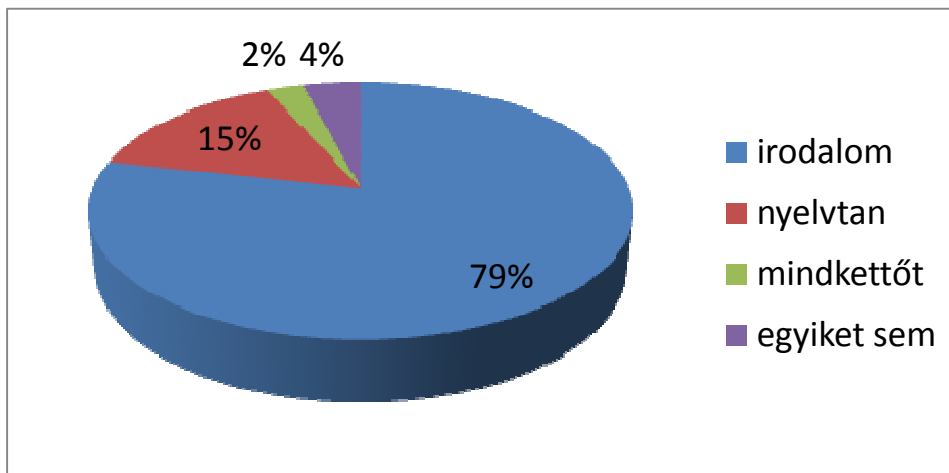
Munkám során a Magyarországon jelenleg használatban lévő nyelvtankönyveket vizsgálva olyan szempontokat vettem figyelembe, mint hogy az egyes könyvek szövegezése mennyire érthető, illetve mennyire tükrözik azt a nyelvképet, amit a diákok a mindennapi életben tapasztalnak.

Egy új nyelvtankönyv alapjainak kidolgozására tett javaslataim kapcsán ezek mellett természetesen figyelembe kívánom venni a középiskolai tanárok és diákok véleményét is, a nyelvről kialakult képüket, a nyelvtanoktatással kapcsolatban kialakult véleményüket.

A középiskolákban végzett kérdőíves attitűdvizsgálatomat igyekeztem úgy alakítani, hogy minél átfogóbb képet mutassanak arról, hogy milyenek látják a nyelvtanoktatást a tanárok és a diákok. Kétfajta kérdőívet készítettem, egyet a pedagógusok, egyet a diákok számára, de a két kérdéssor — a téma azonosságából adódóan és az összevethetőség érdekében — szándékosan tartalmaz átfedéseket. 7 osztály 200 diákja (5 gimnáziumi osztály, egy szakközépiskolai és egy szakiskolai), illetve 11 középiskolai tanár töltötte ki a kérdőívet (4 jelenleg szakközépiskolában, 7 pedig gimnáziumban tanít magyart). A 7 osztályból három 9. osztály, három 11. osztály és egy 12. osztály (a kérdőíveket lásd a dolgozat mellékleteként). Az attitűdvizsgálatban részt vevő iskolák kiválasztásakor fontosnak tartottam, hogy ne csak a gimnáziumok érdeklődőbb diákjait kérdezzem meg, hanem szakközépiskolai, illetve szakiskolai tanulókat is, akik köztudottan nehezebben boldogulnak a középiskolai tananyaggal, így a nyelvtannal is. Törekedtem arra, hogy minél szélesebb spektrumú legyen a vizsgálat mind a diákok tudása, mind életkoruk szempontjából. A kérdések megfogalmazása során ügyeltem arra, hogy érthető legyek, de olyan formában kérdezzek, amellyel nem implikálok semmilyen elvárt választ.

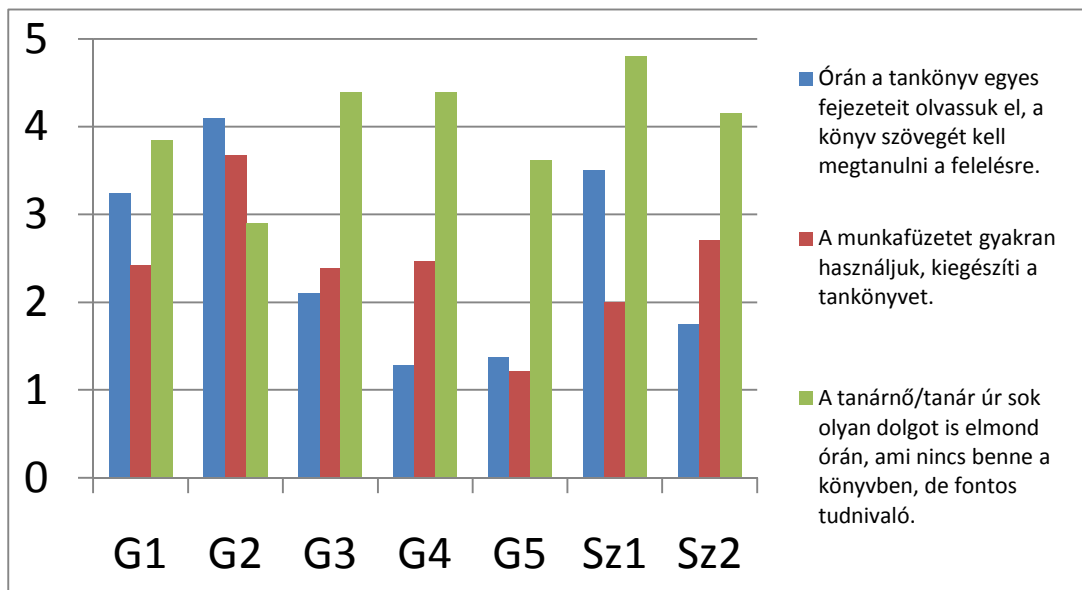
A tanulókat kérdezve érdekelt a nyelvtanórák száma, hogy a magyaróra tárgyai közül a nyelvtant vagy az irodalmat kedvelik jobban, illetve hogy a nyelvtanórákon mire fektetik a hangsúlyt, felkeltette-e valami az érdeklődésüket, volt-e olyan, amit nagyon nem szerettek.

Melyik órát szereted jobban?



A legtöbb diák az irodalomról írta, hogy jobban szereti. A leggyakoribb indoklások között szerepelt, hogy „érdekesebb”, „a versek miatt”, illetve „szeretek olvasni”. Akik a nyelvtanórát találták kedvesebbnek, azok gyakran indokoltak azzal, hogy „könnyebb”, vagy hogy „nem kell olyan sokat tanulni”.

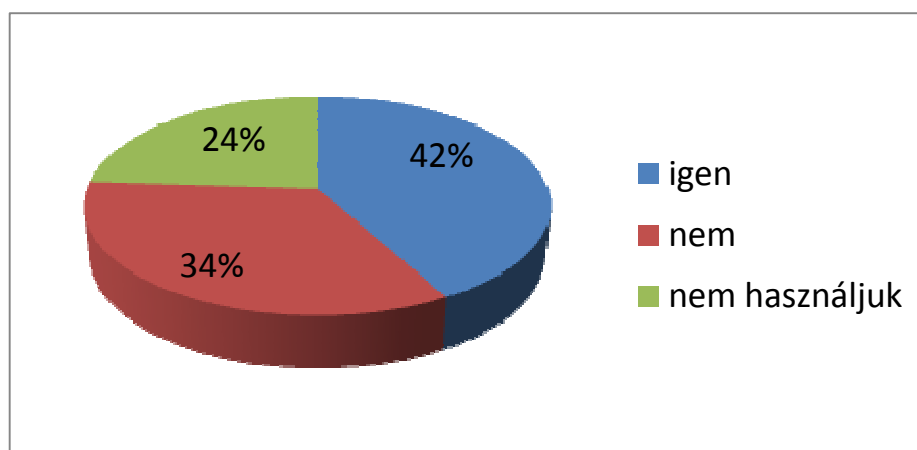
Az egyes osztályok különböző mértékben támaszkodtak a tankönyv, illetve a munkafüzet anyagára a nyelvtanórák során. Emellett más-más mértékben volt jellemző, hogy a tanárnő/tanár úr mennyi olyan információt mond el órán, ami nincs benne az általuk használt tankönyvben. A kérdőívben arra kértem a diákokat, hogy egy 1-től 5-ig terjedő skála szerint jellemezzék az állításokat.. A korábban (és később is) használt kördiagrammal ellentétben azért választottam itt az oszlopokkal való ábrázolás formáját, hogy az egyes osztályok (és így az iskolatípusok) közötti különbségeket is tudjam szemléltetni. Az ábrán minden osztályt más-más kóddal jelöltem, a gimnáziumi osztályokat G-vel, a szakközépiskolai és szakiskolai osztályokat pedig Sz-szel.



Az eredmények alapján levonható a következtetés, hogy a tankönyv és a munkafüzet a legtöbb osztályban csak kiegészíti a tanári magyarázatokat. Csupán egyetlen osztály volt, amelyben a tankönyv kapott jóval nagyobb szerepet a nyelvtanóra során. Mi lehet vajon az oka a tankönyvek ilyen fokú mellőzésének? Kereshetjük-e a választ abban, hogy a könyvek nem tudják kellően közvetíteni a szükséges ismereteket? Netán túl bonyolult szövegezésűek?

A kérdőív több kérdése is foglalkozik azzal, hogy a diákok milyennek látják az általuk használt tankönyvet, illetve milyen javaslataik lennének egy nyelvtankönyv megírásához.

Tetszik-e a tankönyv, amit nyelvtanórán használtok?



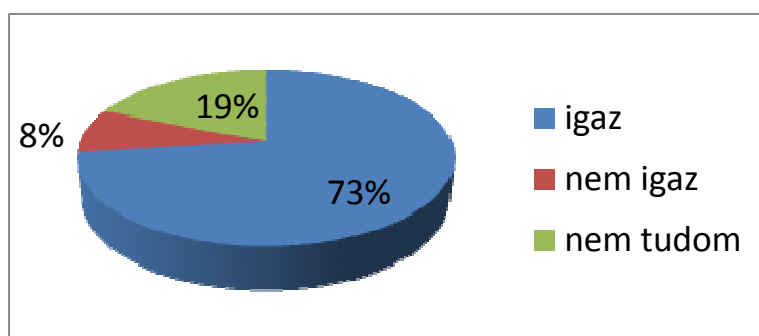
A diákoknak meg is kellett indokolniuk válaszaikat, ami árnyalja a diagram által is bemutatott eredményt. Akiknek tetszett a nyelvtankönyv, gyakran indokoltak azzal, hogy szép a borítója, szép színeket használ, jók az illusztrációi. Mások kiemelték, hogy jól összefoglalja a lényeget, hasznosak a fejezetek végén az összefoglalások. Akik azt válaszolták, hogy nekik nem tetszik a tankönyv, indoklásaik között említették, hogy túl száraz, unalmas, „túl sok olyan dolog van benne, amire nincs szükségünk az életben”, illetve gyerekes.

A megkérdezett tanárok egy kivételével már több mint tíz éve vannak a pályán. Arra a kérdésre, hogy elégedettek-e az általuk használt tankönyvcsaláddal, eltérő válaszokat adtak. Egy részük elégedett a tankönyvekkel, jónak tartja tagolásukat, a leckék végi összefoglalásokat, a szemléltető táblázatokat. Többen hivatkoznak azonban logikátlan felépítésre, nem következetes fogalomhasználatra, olykor indokolatlan ismétlésekre, illetve arra, hogy nem elég gyakorlatorientáltak az egyes fejezetek. A kérdésre, hogy „*Milyen javaslatai lennének egy esetleges új nyelvtankönyv megírásához?*”, szinte mindenki több gyakorlati feladatot javasolt, illetve említették, hogy több szövegértésre lenne szükség.

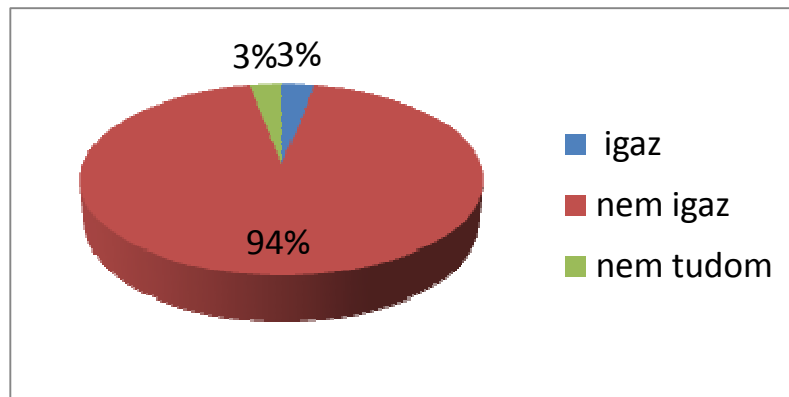
Annak ellenére, hogy nem minden pedagógus volt elégedetlen a nyelvtankönyvekkel, sokuk, a válaszadók hetven százaléka gondolta úgy, hogy nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a tankönyvekben a nyelv és a beszélőközösség összetartozására, illetve hogy a nyelvet a beszélők oldaláról érdemes vizsgálni.

A tankönyveket kritikailag szemlélve elgondolkodtató emellett, hogy a tanárok fele úgy látja, a könyvekben szereplő példák nem tükrözik a mindennapi emberek beszédét. Ezt a diákok válasza is alátámasztják.

A tankönyv példamondatai gyakran irodalmi alkotásokból vett példák.



Az emberek az utcán is olyan szép kerek mondatokban beszélnek, mint a tankönyvben szereplő példamondatok.



A tankönyvek példamondatai gyakran irodalmi alkotásokból származnak. „Nemzeti nyelvünk legcsiszoltabb írott formája az i r o d a l m i n y e l v , amelyet legnagyobb íróink, költőink, politikusaink alakítottak ki” (JÓZSEFNÉ–SZABÓNÉ 2009: 186). Bizonyára ezen elgondolás alapján használnak számtalan szépirodalmi példát a nyelvtankönyvekben az egyes nyelvi jelenségek szemléltetésére.

Köztudott ugyanakkor, hogy a beszélt és az írott nyelv nagymértékben különbözik egymástól. Írásban megfontoltabbak vagyunk, igyekszünk aszerint fogalmazni, ahogyan azt megtanultuk az iskolában, vagyis kerek, egész mondatokat írunk, kerüljük az ismétléseket. A szóbeli szövegalkotás azonban jóval gyorsabb tempót követel meg, mint a megfontolt írás, így az ismétlések, szünetek, töltelékelemek ezek természetes elemei.

Hibásnak tekinthetők az így született megnyilatkozások? Miért lennének azok? A legfontosabb dolgot, az egymással való kapcsolattartást, egymás megértését segítik elő. A nyelvelsajátítás is a beszélt nyelvi formák megtanulásával megy végbe, a nyelvvel kapcsolatos tapasztalatainkat elsődlegesen a beszéd útján szerezzük meg. Amikor tehát a nyelvről szeretnénk valamit mondani, tanulni, nem zárhatjuk ki azt az elsődleges közeget, melyben ezt a nyelvet elsajátítottuk. „Ha a nyelvet és tulajdonságait akarjuk leírni, ahhoz előbb meg kell figyelniük, milyen a nyelv. Ezt úgy tudjuk megtenni, ha arról gyűjtünk adatokat, hogy az emberek mire és hogyan használják a nyelvet, amikor beszélnek” (SÁNDOR–KAMPIS 2000: 126).

Mégsem jelennek meg ilyen, a valódi beszélt nyelvből származó példák a tankönyvekben. Tapasztalják ezt a diákok is. 197 válaszadó diákból 186 írta azt a kérdőívek kitöltése során, hogy nem igaz, hogy az emberek az utcán is olyan szép kerek mondatokban beszélnek, mint a tankönyvben. Néhány példa a mesterségesen konstruált (nem élőnyelvi) mondatokra az egyes tankönyvekből: „*Barátságos, így könnyen szóba elegyedik valakivel.*” (ANTALNÉ–RAÁTZ 2002: 71), „*Ez is homályos, kietlen, téglalap alakú, olcsó régi bútorokkal berendezett szoba.*” (HONTI–JOBÁGYNÉ 2001: 116), „*Mária tudja, hogy Péter vásárolt egy érdekes könyvet.*” (BALÁZS–BENKES 2003a: 106), „*A Duna folyó igen nagy*” (HAJAS 2001: 99).

A szépirodalmi példák mellett nagyon gyakori még a közmondások, szólások, állandó szókapcsolatok példaként való fölhasználása is. Az ANTALNÉ–RAÁTZ féle tankönyv (2002) az alárendelő összetett mondat típusaira ilyen példákat hoz: *Ki messze földről jön, sokat tud (az) beszélni.; Amilyen az élete, olyan a beszéde.; Annyit tanultam beszédéből, mint az égdörgésből.; Lányomnak szólok (azért), hogy menyem is megértse.; Ki magát szólásban erőlteti, széllé válik annak szava* (70).

A tankönyvek példamondatai olyan ideális beszélőket tükröznek, akiknek beszéde az írott szépirodalom, a nyelvileg kötött közmondások, szólások, illetve a kerek, egész mondatok használatát tükrözi. De létezik-e ilyen beszélő a hétköznapi valóságban? Van-e ilyen tapasztalata egy 15–18 éves diáknak? Ha az előző két kérdésre nemleges választ adunk, akkor miért használnak a középiskolai nyelvtankönyvek mégis ilyen jellegű példákat?

A tankönyvek ilyen példahasználata az őket latensen vagy expliciten meghatározó nyelvfilozófiai háttérből fakad. Azért nem tükrözik a beszélt nyelv sajátosságait, mert nem is ez a céljuk. Szemléletükben a nyelv és a beszéd elkülönül egymástól, a könyvek többsége a FERDINAND DE SAUSSURE nevéhez köthető strukturális iskola szemléletét követi (vö. SAUSSURE 1915/1997).³

Nyilvánvaló, hogy egy olyan tankönyv, amelyik nem tükrözi a hétköznapi nyelvet, nem a beszélők oldaláról vizsgálja a nyelvet. És így nem valósulhat meg a

³ Néhány tankönyv (UZONYI KISS 2009a; BALÁZS–BENKES 2003a, 2003b, 2004) kölcsönöz szemléleti hátteret, fogalmakat a generatív nyelvészeti iskolától is, de mint arra majd kitérek, a strukturalista és a generatív iskola közös nyelvfilozófiai háttérrel rendelkezik.

nyelv és a beszélőközösség összetartozásának hangsúlyozása sem. A tankönyvek nem is törekszenek erre. Sem példahasználatukkal, sem szemléletmódjukban.

4. A nyelvtankönyvek nyelvfilozófiai háttere

A vizsgált nyelvtankönyvek a strukturális és a generatív iskola, valamint kisebb mértékben az összehasonlító és újgrammatikus nyelvészet nyelvfelfogására építenek. Ezek az irányzatok természetesen sok mindenben eltérnek egymástól, nyelvfilozófiai alapjuk viszont azonos. Nem tekinthetjük külön paradigmába tartozó nyelvészeti iskoláknak őket, amennyiben a tudományfilozófia paradigmaváltásait THOMAS S. KUHN felfogása (1962/1984) alapján vizsgáljuk.

KUHN „A tudományos forradalmak szerkezete” című munkájában (1962/1984) egy olyan tudományfilozófiai modellt vetett fel, mely alapvető szemléletbeli fordulatot hozott a tudománytörténet-írásban. A korábban elfogadott kumulatív modell, mely egyenes vonalúnak és folyamatosan gyarapodónak feltételezte az egyetemes tudást, megdőlni látszott. Ennek szempontjából ugyanis a tudománytörténet, a régiek ismeretei nem voltak igazán mérvadók, hiszen az egyenes vonalú tudásfelhalmozódás miatt eleve kevesebbet és rosszabbul tudhattak. Amely megállapításuk pedig időtállóan bizonyult, azt a ma tudósai — felfogásuk szerint — már úgyis beépítették elméleteikbe.

Megjelent azonban egy másfajta szemléletmód, mely a különböző korok eltérő tudományos módszereit és szemléletét hasonlítja össze, vagyis a paradigmatis különbségekre és hasonlóságokra helyezi a hangsúlyt. (*Paradigma* alatt a BÉKÉS VERA által meghatározott fogalmat értem, így a szót „mind a legszűkebb — »nagy mesterek példája« —, mind a bővebb — »szakmai, tárgyi, metodológiai beállítódások és elkötelezettségek rendszere« — értelmében, mind pedig a legátfogóbb, *metafizikai paradigma*, illetve *metaparadigma* — vagyis a kutatás tárgyával kapcsolatos »abszolút előfeltevések rendszere« (Toulmin), »feltétlen elkötelezettség« (Kuhn) — jelentésben” használom; BÉKÉS 1997: 27).

Ez a szemléletmód nem lineáris, egymásra épülő elméletek soraként kezeli a tudományt, hanem a különböző paradigmák egymással való harcát, váltakozását

feltételezi. Egy új paradigma ugyanis nem épül rá szervesen az őt megelőzőre, elutasítja annak minden eredményét, és új módszert, új elméleti elgondolásokat mutat fel. A THOMAS S. KUHN által leírt paradigmaticus forradalmak elméletét (1962/1984) könyvében BÉKÉS VERA (1997) azzal egészíti ki, hogy egy paradigma anomáliáinak kitermelődésében nagy szerepet játszik, hogy zárványként benne él a már korábban megdöntött paradigma egy-egy elmélete, szemléletmódja, mely belülről bomlasztja a jelenlevő uralkodó paradigmát, s ezáltal előkészíti az utat ahhoz, hogy a zárványparadigmából kibontakozó új paradigma vehesse át egy tudományos forradalom részeként a „hatalmat”.

A nyelvtudományban már nagyon régen volt megfigyelhető ilyen paradigmaváltás. Bár sokan FERDINAND DE SAUSSURE vagy NOAM CHOMSKY nyelvészetét paradigmaticus váltásnak értékelik, új paradigma csak új nyelvfilozófiai alapokkal képzelhető el, SAUSSURE és CHOMSKY azonban lényegében egyazon nyelvfilozófiai alapra építették fel munkásságukat a megelőző történeti nyelvészettel — ez pedig tulajdonképpen a wittgensteini privátnyelv-koncepció előfeltevéseinek feleltethető meg (vö. BÉKÉS 1997: 37–8). Alapfeltevéseik (például mikor nyelvállapotokról beszélnek) a wittgensteini nyelvfilozófiai modellben jól elhelyezhetőek ezen koncepció elemeiként. Az általam vizsgált középiskolai nyelvtankönyveknek is ez a nyelvfilozófiai háttere, s ebből fakad számos visszássága, hibája, például a korábban bemutatott példamondatok életidegensége.

LUDWIG WITTGENSTEIN nevéhez két ellentétes nyelvfelfogás köthető: a nyelv privát és nem privát koncepciója, ez a dichotomikus pár pedig tökéletes kettősnek bizonyul a nyelvészetben felbukkanó paradigmák elkülönítésére is (vö. BÉKÉS 1997: 33–5). A két koncepció teljesen különböző, ellentétes előfeltevésekből indul ki, ily módon összeférhetetlen egymással, s ezáltal képes elválasztani az egyes paradigmákat, lehetővé téve számunkra azt, hogy az előző tankönyvekkel ellentétes szemléletű új tankönyvet írjunk.

WITTGENSTEIN korai munkájában, a „Logikai-filozófiai értekezés”-ben („Tractatus logico-philosophicus”) (1919/1962) írta le azt a nyelvfilozófiai elméletet, melyet a nyelv privát koncepciójának nevezünk. Ez egy karteziánus alapokon nyugvó nyelvfilozófia, mely szerint az ember rendelkezik egy olyan privát nyelvvel, melyen saját maga számára meg tudja fogalmazni érzeteit, ám ezt más

emberrel már ennek a nyelvnek a segítségével nem tudja megosztani. Éppen ezért szükséges egy közös, közvetítő (normatív) nyelv is, melynek segítségével környezetünk felé is kommunikálni tudjuk belső érzeteinket. Erre a közvetítő nyelvre fordítjuk le privát, belső nyelvünket, s így vagyunk képesek megérteni egymást. Ennek a közvetítő nyelvnek pedig erősen matematikai logikája van.

WITTGENSTEIN kései munkájában, a „Filozófiai vizsgálódások”-ban (1953/1992) azonban már egy újfajta nyelvkép jelenik meg, a nyelv nem privát koncepciója. Eszerint nem valamiféle belső (individuális) nyelv az, ami közvetlenül adott számunkra, sokkal inkább az a képesség, ahogyan anyanyelvünket elsajátítjuk — természetes módon, a közösség életébe szervesen beágyazva, nem pedig kontextusából kiragadva. Szavaink jelentése ugyanis nem belső, individuális élményekre, tapasztalatokra vagy külső entitásokra vonatkozik, hanem egy olyan „grammatikailag szabályozott mód lesz, ahogyan a közösség e nyelvjátékok szövedékeként felfogott nyelv szavait használja” (BÉKÉS 1997: 29). Vagyis a nyelvelsajátítás közösségi minták mentén zajlik, s a közösségen belüli kommunikációhoz elegendő az így elsajátított anyanyelv. Nincs belső individuális nyelv, melyről fordítani kellene. „Amikor beszélni tanulunk, egyben tapasztalni tanulunk, mégpedig az adott közösségünk anyanyelvében rejtetten meghatározott és szabályozott módon” (BÉKÉS 1997: 29).

A nyelv privát koncepciója esetén a kommunikáció állandó fordítás a belső, privát nyelvünkről a közvetítő nyelvre, legyen az az anyanyelvünk vagy bármely idegen nyelv. Pontosan ebből kifolyólag lételméleti értelemben nincs hierarchikus viszony az anyanyelv és az idegen nyelvek között, hiszen mindkettő használatának esetében egy fordítási folyamat megy végbe.

A nyelv nem privát koncepciója esetén nincs szükségünk fordítási mechanizmusra az anyanyelvi kommunikációban. Anyanyelv és idegen nyelv között aszimmetria jön létre: az anyanyelv lesz az elsődleges, hiszen ez életünk részeként sajátítódik el, míg az idegen nyelv egy olyan közvetített nyelv lesz, melyet anyanyelvünkön keresztül sajátítunk el, s használunk kommunikációra.

Nyelv és gondolkodás viszonyát tekintve a nyelv privát koncepciója a gondolkodást tekinti elsődlegesnek. A gondolat az első, azt fordítjuk le a nyelvre, így a nyelv maga csak másodlagos, közvetítő szerepet tölt be. A nemprivátnyelv-

koncepció szerint azonban mivel a jelentés egy használati mód, ezért nyelv és gondolkodás kölcsönösen feltételezik egymást, köztük nincs hierarchikus viszony (az erősebb, ám kevésbé tartható megfogalmazások szerint a gondolkodás nyelvi természetű; vö. WARDHAUGH 2005: 192–9). A nyelv és a gondolkodás viszonyát illetően a legtöbb tankönyv megelégszik a három variáció (a nyelv az elsődleges, a gondolkodás az elsődleges, nyelv és gondolkodás kölcsönösen feltételezik egymást) felvázolásával (így például BALÁZS–BENKES 2004: 23). Vannak ugyan olyanok, amelyek ezzel kapcsolatban állást foglalnak, de mindezt úgy teszik, hogy közben nem érzékelik az általuk egyébként közvetített saussure-i nyelvkép és az itteni kijelentéseik közti feszültséget: az ANTALNÉ–RAÁTZ-féle könyv például vastag betűvel, vagyis a megtanulandó, hangsúlyos elemek kiemelését jelző betűtípussal utal arra, hogy nyelv és gondolkodás kölcsönösen feltételezik egymást (2004: 89).

Ha a nyelv meghatározásának módját vesszük szempontként, akkor is lényeges eltérést találunk a két koncepció között. A nyelv privát koncepciójában a nyelv csupán eszközként funkcionál, a kommunikáció eszközeként, tehát az adekvát kérdés ez esetben a „Mi a nyelv?”. Míg a nem privát koncepcióban a nyelv a beszélők közti kapcsolatokat jelző megnyilatkozás módja lesz, tehát tulajdonképpen „hogyan”-ként ragadható meg. A tankönyvek jól láthatóan eszköznek tekintik a nyelvet: „A nyelv egy eszközkészlet, a beszéd ennek a működtetése.” (ANTALNÉ–RAÁTZ 2002: 30), „A nyelv gondolataink, érzelmeink kifejezésének ez a mindennapi használati eszköze az emberiség alapvető fontosságú alkotása. [...] A nyelv a beszéd alapja, a beszéd a nyelv alkalmazása, vagy másképp szólva: a nyelv eszközkészlet, a beszéd eszközhasználat” (JÓZSEFNÉ–SZABÓNÉ 2009: 176). Ezzel az állítással szoros összefüggésben a nyelv (mint a kommunikáció eszköze) legfontosabb funkciójának a referencialitást, az információátadást tartják: „nélküle [ti. a nyelv nélkül — V. V.] lehetetlen volna a gondolatok, tapasztalatok kicserélése, ennek hiányában szó sem lehetne közös munkáról, társadalomról, vagyis a valóban emberinek mondható életről.” (JÓZSEFNÉ–SZABÓNÉ 2009: 176), „A nyelvet a társadalom elsősorban a tudás megszerzésére, tárolására és továbbadására használja” (UZONYI KISS 2009a: 25). BALÁZS GÉZA és BENKES ZSUZSA nyelvtankönyve (2004) pedig így fogalmaz: „a nyelv az emberi kommunikáció közege, a közlés és az információszerzés legközvetlenebb, legalkalmasabb, leghatékonyabb eszköze” (13).

Ezzel szemben egy olyan tankönyv, amely a nemprivát-nyelvkoncepció szemléletmódját mutatja, a nyelv fatikus funkcióját tartja a legfontosabbnak: a nyelv legfőbb célja a társas kapcsolatok teremtése, fenntartása, a társas hierarchiában elfoglalt helyünk kifejezése. A tervezett nyelvtankönyv is arra helyezi a hangsúlyt, hogy leírja azt a nyelvet, ami az emberek társas kapcsolataiban érhető tetten. A nyelv működésének leírása lesz tehát a cél (egy „hogyan”, vagyis hogy „Hogyan működik a nyelv, amikor...?”), nem pedig „a” nyelv jellemzése és a helyesnek tartott nyelvhasználati módok előírása.

A nyelv privát koncepciója szerint a közös, fordításra használt (eszköz)nyelv homogén természetű. A nemprivát nyelv-koncepció szerint azonban a nyelvnek lényegi, inherens tulajdonsága a heterogenitás.

A nyelvtankönyvek homogén nyelvfogalma szintén azt támasztja alá, hogy privát nyelv-koncepció háttérrel rendelkeznek (a privát nyelv-koncepcióból fakadó homogén nyelv szemléletéről lásd még FEHÉR 2004: 10–1). Mivel nyelvképük homogén, nem tudják jól magyarázni például a nyelvi változásokat. A nyelvi változások ugyanis eleve egy heterogén nyelvet feltételeznek: „a nyelvben nincs változatosság változás nélkül, nincs változás változatosság nélkül; és mindenképpen van változás, ha van változatosság, illetve mindenképpen van változatosság, ha van változás” (SÁNDOR–KAMPIS 2000: 142; bővebben 139–43). A homogén nyelvkép jól illusztrálható az egyes tankönyvek nyelvtörténettel foglalkozó fejezeteivel.

Az ANTALNÉ–RAÁTZ könyv például mindössze tizenöt oldalt szán a nyelvtörténet taglalására (2004: 104–18). Először a „magyar nyelv fejlődésének főbb korszakai”-t tárgyalja (104). A *fejlődés* szó használata már eleve téves képzetet kelt a diákokban, hiszen milyen alapon feltételezik a tankönyvírók, hogy a magyar nyelv ezer évvel ezelőtt fejletlenebb volt. Nem tudunk róla, hogy nyelvünk bármely korábbi időszakban ne teljesítette volna a társas kapcsolatokhoz szükséges feladatait. A könyv máshol is említi a nyelv fejlődését: „Segítette a nyelv fejlődését a reformáció és a könyvnyomtatás. [...] A nyelv fejlődésére nagy hatással volt a felvilágosodás, a nyelvújítás és a reformkor” (105).

A nyelvtankönyvek nyelvtörténeti fejezetében az újgrammatikus nyelvészet túl a leíró és a történeti aspektus elválasztásával a saussure-i tanok is feltűnnek: „A nyelvek változását a nyelvészek kétféle módon vizsgálják. A nyelvtörténészek

elemezhetik az évszázadok, esetleg évezredek egymásutániségában végbemenő változásokat. Ekkor diakrón vizsgálatot végeznek. A diakrón nyelvvizsgálat tehát történeti nyelvvizsgálat, amely felfedi a változások tényeit, összefüggéseit. Ha egy adott kor nyelvi rendszerét, nyelvállapotát írják le, szinkrón vizsgálatról beszélünk” (UZONYI KISS 2009a: 162; vö. még például ANTALNÉ–RAÁTZ 2004: 104–18).

A nyelv homogén entitásként való szemlélete mutatkozik meg a nyelvtörténeti fejezetek mellett a tankönyvek leíró nyelvtani részeiben is. Mint arra már utaltam, az egyes könyvek szinkrón, homogén nyelvállapotokat helyeznek a középpontba, s a nyelv „jelenének” tartott állapotot vizsgálják nyelvi szintek szerint.

Minden tankönyvre jellemző, hogy követi a nyelvi szinteződés hierarchikus rendjét, és ennek megfelelően szól hangtanról, alaktanról, szavakról és szófajokról, mondattanról, illetve szövegtanról: „A nyelvi elemek egymásra épülnek, egymástól függő, hierarchikus struktúrát alkotnak. A nyelv három fő szintje a hangok, a szavak és a mondatok szintje” (HAJAS 2001: 37).

A korábban már ismertetett nyelv–beszéd elkülönítés is jól megfigyelhető a nyelvi rendszer szinteződését tárgyaló fejezetekben: „A következő fejezetekben a nyelvi szinteket fogjuk megvizsgálni: a hangokat, a szóelemeket, a szavakat, a szó szerkezeteket és a mondatokat. A nyelvnek ebből az elemkészletéből válogatunk, amikor szöveget alkotunk, azaz beszélünk. Tehát a szöveg nem nyelvi egység, hanem a nyelv használata, a beszéd része” (ANTALNÉ–RAÁTZ 2002: 31); „A hangtannak a nyelv és a beszéd elkülönítésének megfelelően két területe van. A beszédben hallható hangokkal foglalkozik a fonetika. [...] A fonológia csak azokkal a hangjelenségekkel foglalkozik, amelyek a nyelvben szerepet töltenek be. Azokkal tehát, amelyek alkalmasak a nyelvi jelek jelentésének megkülönböztetésére” (UZONYI KISS 2009b: 20).

A BALÁZS–BENKES-féle tankönyv bevezeti továbbá a megkülönböztető jegyek fogalmát (2003a: 69).

Nyelvi szintek a grammatika rendszerében

Nyelvi szintek	Nyelvi egységek	Példák
<p>Λ mondatok szintje (<i>makroszint</i>)</p>	<p>↑ mellérendelt összetett mondat</p> <p>alárendelt összetett mondat</p> <p>bővített egyszerű mondat</p> <p>bővítetlen egyszerű mondat</p>	<p>Küszködtem a magánhangzó-illeszkedés tűrhetetlen monotóniájával, tisztában vagyok az <i>a</i> hang nyersségével.</p> <p>Ha az anyanyelvünkről beszélünk, nem szabad elfelejtenünk, hogy fiatal anya gyermekei vagyunk.</p> <p>A magyar nyelv költészetre kivételesen alkalmas.</p> <p>A nyelv jelrendszer.</p>
<p>Λ szókapcsolatok szintje (<i>mezoszint B</i>)</p>	<p>↑ szókapcsolat (<i>szószerkezet, szintagma</i>)</p>	<p>anya gyermekei, közmegegyezésen alapuló, magyar nyelv, merész meggyőződés</p>
<p>Λ szavak szintje (<i>mezoszint A</i>)</p>	<p>↑ lexéma, szóalak</p>	<p>anyanyelvet, beszélnek, csak, diadal, elszigetelt, fiatalok, ír, jelrendszer, költészete, mond, szerkezetekről, kivételesen, nyersségével, tűrhetetlen</p>
<p>Λ szóelemek (morfémák) szintje (<i>mikroszint B</i>)</p>	<p>↑ szóalakon belüli szóelemcsoport</p> <p>szóelem (morféma) (<i>tőmorféma, képző, jel, rag</i>)</p>	<p>[kivétel-][es-en]; [kivétel-es-][en], [túr-][het-et-len]</p> <p>kivétel-, túr-, -es, -en, -ség, -é, -vel, -het, -etlen</p>
<p>Λ jelentéssel nem bíró nyelvi elemek szintje (<i>mikroszint A</i>)</p>	<p>↑ szótag</p> <p>fonéma</p>	<p>a-, nya-, nyelv; be-, szél; di-, a-, dal; fi-, a-, tal</p> <p>/a/ – fonéma, /k/ – fonéma</p>
<p>Λ megkülönböztető jegyek szintje (<i>mikroszint alatti szint</i>)</p>	<p>↑ megkülönböztető jegycsoport</p> <p>megkülönböztető jegy</p>	<p>mély + ajakkerekítéses + alsó nyelvállású + rövid mgh</p> <p>ajakkerekítéses, alsó nyelvállású ..., zárhang, réshang ...</p>

A disztinktív jegyek fogalmát mint a fonémánál kisebb egységeket a (poszt)generatív iskola használja (vö. NÁDASDY–SIPTÁR 2001: 73–5). A hierarchiában a fonéma alá helyezik őket (ahogy azt a könyvből vett fenti táblázat is mutatja); a disztinktív jegyek tulajdonképpen nem mások, mint a fonémák egyes tulajdonságai (például zöngés, hosszú, bilabiális stb.). A disztinktív jegyek bevezetése olyan nagyfokú absztrahálás eredménye, amely távol áll mind a középiskolás diákok nyelvi tapasztalataitól, mind a nyelv valódi természetétől. Ezek a megkülönböztető jegyek ugyanis nem tudnak külön-külön fizikailag megvalósulni, hiszen csupán egy fonéma tulajdonságai. Nem tudunk önállóan zöngességet vagy bilabialitást kiejteni, egy *b* hangnak tehát nem a része az, hogy zöngés, hanem a tulajdonsága (erről részletesen lásd SZILÁGYI N. 2004: 183, illetve FEHÉR 2008: 25).

A nyelv privát koncepciója alapján az entitás és a jelentés között egyértelmű megfelelés van, a fordítás is egyértelmű. A nemprivátnyelv-koncepcióból kiindulva ezzel szemben nem lehetséges egyértelmű fordítás, a jelentés a kontextusból és csakis abból származik.

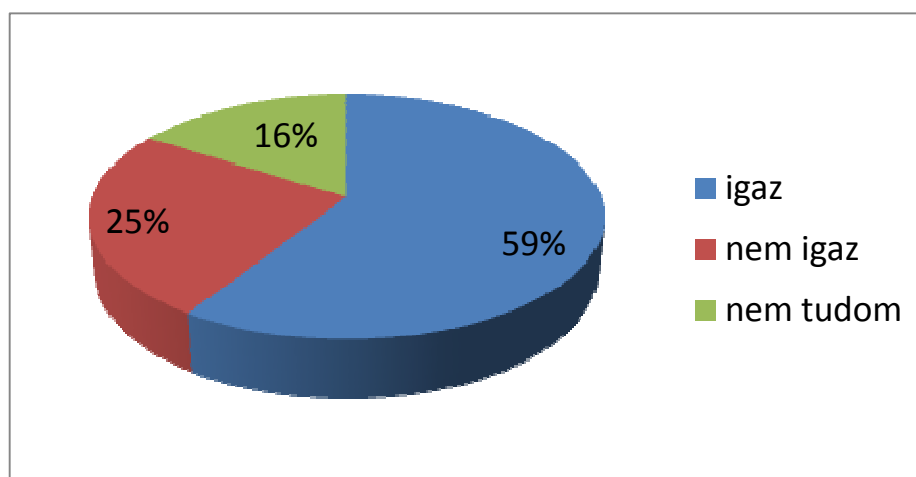
5. Klasszikus jelentéstan a középiskolában

Az általam vizsgált nyelvtankönyvek kilencedik osztályos tananyagként tárgyalják a jelentéstant. Mindegyik könyv szemantikájára jellemző, hogy az entitás és a jelentés között egyértelmű megfelelést tételeznek föl. Az ANTALNÉ–RAÁTZ-könyv a „Jel, jelentés, szójelentés” című fejezetben a jelentést a jel és a jeltárgy viszonyaként határozza meg egy ábrán, illetve a hozzátartozó magyarázó szövegben: „Így a jelentés meghatározásakor figyelembe kell vennünk a jelölőt (hangsor, betűsor), a jelöltet (fogalom), a jeltárgyat, illetve a jelhasználót (a beszélőt és a hallgatót)” (2002: 94). Majd néhány oldallal később a hangalakhoz (a hangsorhoz) kapcsolja a jelentést, ami így a szót eredményezi: SZÓ = HANGALAK + JELENTÉS (96). A jelentés tehát egy viszony a jel (jel = hangsor + fogalom) és a jeltárgy között, és egy olyan valami, ami a hangalakhoz (hangsorhoz) kapcsolva a szót alkotja. Ez a fajta megközelítés a privátnyelv-koncepció felfogását idézi.

Ezután a könyv már csak a hangalak és a jelentés szavakon belüli viszonyával és a jelentés motiváltságával foglalkozik. „A hangutánzó (*cincog*) és a hangulatfestő szavak (*cammog*), valamint egyes mély-magas hangrendű alakpárok (*itt-ott*) esetében a szó hangalakja és jelentése között nem megegyezésen alapuló (konvencionális), hanem valódi kapcsolat fedezhető fel” (96). A motiváltság okát, vagy azt, hogy a többi esetben a kapcsolatot miért nem tartja motiváltnak, nem magyarázza (a motiváltság problémájáról lásd még a 6. fejezetet). Áttér inkább azokra a szavakra, amelyeknél egy hangalakhoz egy, illetve több jelentés is kapcsolható.

Ami rendszerint problémát okoz a diákoknak, az a tankönyvek által többjelentésűnek és az azonos alakúnak minősített szavak elkülönítése.

Mivel a szavak jelentését ismerem, könnyen meg tudom különböztetni az azonos alakú szavakat a többjelentésűektől.



Az állításról csak a diákok kicsivel több mint fele jelentette ki, hogy igaz, ő meg tudja különböztetni. Huszonöt százalékuk, vagyis a válaszadók negyede gondolta úgy, hogy nehézséget okoz számára megkülönböztetni az azonos alakú és a többjelentésű szavakat, tizenhat százalékuk pedig teljesen bizonytalan volt az állítást illetően. Vagyis összességében a gyerekek negyvenegy százalékának nehézséget okozott a megkülönböztetés.

A két típus megkülönböztetésében ugyanis alapvetően egy dolog akadályozhat meg minket, ha nem tudjuk feltárni a jelentések között a tankönyvírók

szerint meglévő kapcsolatot. Például ha valakinek nincs tudomása arról, hogy az emberek valaha madártollakkal írtak, akkor nem fog kapcsolatot felfedezni a *toll* szó 'madártoll', illetve 'íróeszköz' jelentése között. Ez a fajta fogalomrendszer tehát éppen a beszélőt (és annak relatív természetű nyelvtudását) zárja ki mint alapvetően meghatározó tényezőt, a nyelvet pedig olyan entitásként kezeli, amely abszolút módon, az emberektől függetlenül is létezik. Ezzel szemben magam a beszélő felől szeretnék majd tekinteni a szemantikára.

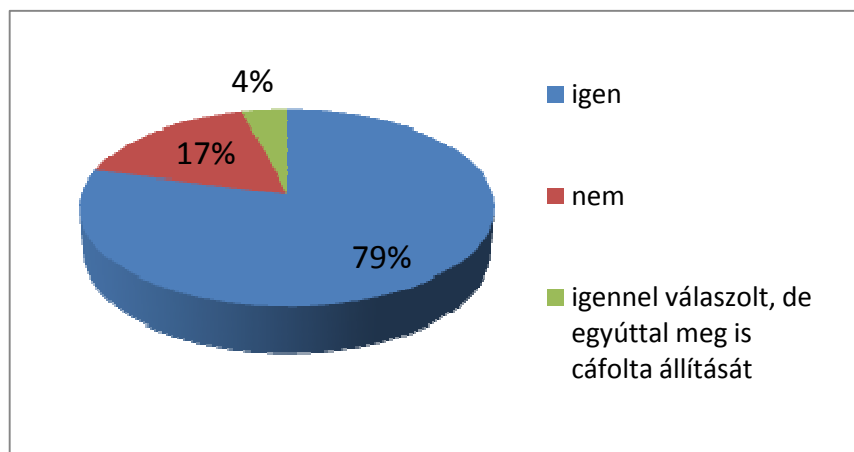
Nem veszi figyelembe a jelentésnek a kettős (társas és elméleti) beágyazottságát, azaz kontextuális jellegét a tankönyvek azon fejezete sem, mely a jelentés szerkezetét vizsgálja. Megkülönböztetnek denotatív és konnotatív jelentést⁴, denotatív jelentésen a szó elsődleges jelentését értve (UZONYI KISS 2009a: 57), míg a konnotatív jelentést így magyarázzák: „A konnotatív jelentés — alkalmi vagy állandósult jelleggel — másodlagosan csatlakozik a denotatívhoz, mint az általa kiváltott képzetársítás, asszociáció” (BALÁZS–BENKES 2003b: 32), „olykor magába foglalja a beszélő szellemi vagy érzelmi állapotát. Ez az asszociációs jellegű többletjelentés a művészi nyelvhasználatra jellemző, és konnotatív jelentésnek nevezzük” (HAJAS 2001: 108).

Az asszociációk nyilvánvalóan nem csak a művészi alkotásokhoz köthetők, és a jelentéstartalmak sem választhatók el ilyen élesen egymástól a beszélő agyában. Ha ugyanis a jelentés ilyen egyértelmű és részekre bontható, körülhatárolható lenne, akkor a diákok a kérdőív során feltett „*Előfordult-e már veled, hogy másképp értettél egy szót, mint tanárod vagy az osztálytársaid? Ha igen, szerinted miért történhetett ez meg?*” kérdésekre nem ilyen és ezekhez hasonló válaszokat adtak volna: „egy adott szövegkörnyezetben lévő szót mindenki máshogy értelmezhet”, „sok szót másként értelmezünk, más jelentést társítunk hozzá”, „egy szó megértése, értelmezése szubjektív dolog”, „a szavaknak szituációtól függően lehet más jelentésük”.

Hasonlóan a jelentés korántsem egyértelmű voltára kérdezett rá a kérdőív alábbi pontja.

⁴ HAJAS ZSUZSA még a szintaktikai, lexikológiai és pragmatikai jelentéseket is felsorolja (HAJAS 2001: 108).

Egy jelentésű szó-e a macska? Miért?



A tanulók többsége a tankönyvben leírt viszonyok (egy hangalakhoz egy jelentés társul = egyjelentésű szó) alapján igennel válaszolt a kérdésre. Kisebb százalékuk nemleges választ adott, s indoklásként felsorolt több jelentést („nem csak az állatot, a csajt is jelentheti”). Volt egy harmadik csoport is (erre a megkérdezett hét osztályból ötben volt példa), ők bár igennel válaszoltak, indoklásukban tulajdonképpen megcáfolták saját magukat. Az egyik lány például ezt írta: „Igen, mert csak a cicát jelenti, a nőt nem!” A kérdőív kérdései közül láthatóan ez okozta a legnagyobb fejtörést a diákoknak. Mikor eljutottak a kitöltésben eddig a pontig, megtorpantak, megindult a susmus az osztályteremben, egymástól vártak segítséget. A feladat ugyanis egy látszólag evidens tankönyvi példára kérdezett rá. Többen meg is kérdezték, hogy ez „becsapós” kérdés-e.

Összefoglalva tehát a fenti problémák egy olyan szemantika hiányosságaira világítanak rá, mely zárt, jól körülhatárolható kategóriákba próbálja szorítani a jelentést, és nem veszi figyelembe azt sem, hogy a jelentés olyan társas mintáktól meghatározott kognitív folyamatok mentén jön létre, mint az észlelés, tapasztalás, fogalomalkotás (SZILÁGYI N. 1996: 7).

Mivel azt szeretnénk, ha egy ennek megfelelő szemantika jelenne meg a középiskolai tankönyvekben, fontos meghatározni, hogy miért nem érdemes másképp vizsgálni a jelentést, mint társas-kognitív alapon.

6. Társas-kognitív szemantika

Az ember fontos jellemzője, hogy társas lény, így nem kerülhető meg a jelentés szociális beágyazottsága. Ahhoz, hogy a nyelvet, ezen belül a jelentést vizsgálhassuk, nem szabad izolálnunk az emberi tényezőtől. Mindez egy olyan nyelvészetet kíván meg, amely egyrészt nem hagyja figyelmen kívül, hogy az ember társas lény, másrészt pedig „a nyelv működéséhez tartozónak gondolja a nyelv változatosságát és változását is” (SÁNDOR–KAMPIS 2000: 126). Változás alatt nem azt értve, hogy rekonstruál egy régi nyelvállapotot, s azt összehasonlítja a maival, hanem azt, hogy a folyamatokra koncentrál. A nyelvről alkotott felfogása szerint ugyanis a nyelv „önmagukban is folyamatosan változó, egymással kölcsönhatásban lévő részek folytonos mozgásban lévő összessége” (128). Mint egy háló, melynek pontjai szoros kapcsolatban állnak egymással, s a hálót érő hatások, változások befolyásolják minden pont helyzetét. Pontosán ebből a folyamatos változásból következik, hogy a nyelvváltozatok nem választhatók el élesen egymástól, és különbözőek lehetnek attól függően, hogy a beszélők „földrajzilag hol éltek addigi életük során; hogy melyik társadalmi rétegbe tartoznak; hogy mi a foglalkozásuk; hogy egynyelvűek vagy sem; hogy ha nem, akkor második nyelvüket milyen szinten, módon és kedvvel beszélik; hogy milyen neműek; hogy milyen életkorúak (...); hogy mikor születtek (...); a magyar beszélőközösségben halványan talán az is befolyásolja a nyelvhasználatot, hogy valaki milyen vallású” (129). Különböző nyelvváltozatainkból pedig a társas jelentésnek megfelelően választjuk ki az alkalmasnak tűnőt.

A társas jelentést így határozza meg SÁNDOR KLÁRA: „minden egyes szóhoz és grammatikai formához társulnak olyan jelentések, amelyek megszabják, hogy az adott elemet a beszélő kikkel beszélve és milyen helyzetekben használja. Ugyanez a társas jelentés a hallgatónak azt mondja el, hogy akivel beszél, az milyen társadalmi csoportból való, melyik földrajzi területről jön, és milyennek értelmezi éppen a kettejük között fennálló viszonyt” (2001: 87).

A jelentést tehát meghatározza, hogy hol és hogyan szocializálódtunk, illetve hogy milyen környezetben milyen nyelvváltozatokat sajátítottunk el. A jelentésképzéssel ugyanis először gyermekként, a nyelvelsajátítás során találkozunk.

A gyermek nyelvelsajátításának tanulmányozása tehát jó alapot képezhet új szemantikánk számára.

WITTGENSTEIN is hasonló következtetésre jutott a „Filozófiai vizsgálódások”-ban: „a szójelentés fogalma a nyelv működését olyan ködfelhőbe [burkolja — V. V.], amely lehetlenné teszi, hogy tisztán lássunk. [...] A nyelvet és azokat a tevékenységeket, amelyekkel a nyelv összefonódik »nyelvjáték«-nak fogom nevezni. [...] A »nyelvjáték« szónak itt azt kell kiemelnie, hogy egy nyelvet beszélni: egy tevékenység vagy egy életforma része” (1953/1992: 19, 21, 30).

A nyelvelsajátítást tehát, ahogy arra már a nemprivátnyelv-koncepció ismertetésekor utaltunk, közösségi minták mentén zajlik. A nyelvelsajátítás során egyben tapasztalni is tanulunk, mégpedig a minket körülvevő közösség anyanyelvében rejtetten meghatározott és szabályozott módon (BÉKÉS 1997: 29). A nyelvelsajátítás társas beágyazottsága így kapcsolódik össze a tapasztalás és ismeretszerzés kognitív folyamataival. A nyelvnek két szerveződési szintje van: a társas kapcsolatokból adódó metaforikus háló és az elme/agy kognitív-neurális nyelvhálója, ami már legalább annyira empirikus, mint amennyire metaforikus. Ez indokolja, hogy új tankönyvünket ne csak egyszerűen társas, hanem inkább társas-kognitív alapokra helyezzük.

Új alapokon szerveződő tankönyvünk a nyelvet egyfelől közösségi nyelvi minták metaforikus hálójának, másrészt pedig egy ezek mentén szerveződő kognitív-biológiai struktúrának tekinti. Egy flexibilis rendszernek, amelyben nincsenek jól elkülöníthető szintek vagy modulok, az egyes elemek egymással összefüggésben állnak, kapcsolatokat alkotnak, más rendszerek is képesek hatni rájuk, például vizuális vagy auditív inputok — nem állíthatunk tehát olyasmit a nyelvről, hogy az emberektől, az őket érő benyomásoktól akár kicsit is független lenne. Kognitív-biológiai háttérét a konnekcionista módon működő elme-agy képezi, melyben a nyelv egy hálózatszerű, analóg rendszert alkot.

Az elme/agy kognitív-neurális nyelvhálójához a kognitív tudomány egyik legalapvetőbb kérdése vezet el: hogy hogyan működik az elme. E kérdés megválaszolásához pedig evolúciós elmemodelleket alkalmaz. Evolúciós elmemodell segítségével pedig eljuthatunk az agy működésén keresztül a jelentésképzés

folyamatához. Hogy a társas-kognitív jelentéstanunk alapjául szolgáló elmemodellt megérthessük, célszerű felvázolni az odáig elvezető utat is.

Kognitív tudományos szempontból az elmemodelleknek tükrözniük kell azt az evolúciós biológiai felfogást, hogy az ember és az állat között egyrészt folytonosság áll fenn, másrészt az ember rendelkezik olyan képességekkel, melyek elhatárolják az állatvilágtól. Ilyen képesség például az absztrakció vagy a nyelv.

A klasszikus elmemodellekben olyan egymástól független szimbólumok alkotják a mentális reprezentációt, melyek „megfelelnek természetes nyelvi fogalmainknak, és nem függenek a kontextustól, tehát zárt, osztatlan egységek. Az emberi elme működése így nem más, mint diszkrét szimbólumok manipulációja, amelyet explicit (vagy azzá tehető) szabályok vezérelnek. A szimbólumok közötti kapcsolat nem túl rugalmas; vagy fennáll egy meghatározott típusú kapcsolat — például kauzalitás —, vagy nem: közbülső eset nincs. A szabályokat pedig sorban, egymás után alkalmazza az emberi elme; egyszerre mindig csak egy műveletet végezhet” (NÁRAY 2000: 127). A percepció azonban folyamatos és gyors feldolgozást igényel, ami aligha képzelhető el egy olyan elme segítségével, mely egyszerre csak egy műveletet képes elvégezni. Ezt a problémát próbálja kiküszöbölni JERRY FODOR modularizmusa, mely elkülöníti a kogníció információit és a percepciót. Felosztja ugyanis az elmét egy „Központi Feldolgozó Egységre”, valamint modulokra, melyek összekötik ezt a központi részt az érzékszervekkel. A modulok működése pedig tulajdonképpen szükségszerű következtetések (explicit szabályok) sorozata. A modularizmus a percepciót következtetések láncolataként fogja fel, így azonban nem magyarázható a perceptuális tanulás folyamata (NÁRAY 2000: 127–32).

A konnekcionista elmemodell „az emberi elmét hálózatnak tekinti. A hálózat egyes csúcspontjai nem túl bonyolult egységek, a természetes nyelvi fogalmainknál lényegesen egyszerűbbek. A mentális reprezentáció tehát nem viszonylag kevés, de annál bonyolultabb, egymástól független szimbólumból áll, hanem éppen ellenkezőleg: a konnekcionizmus elmemodelljét sok, egyszerű műveletet végző egység közös, egymástól nem független működése határozza meg. Minden csúcspont sok másikkal van összekötve, változó intenzitású kapcsolatokon keresztül” (NÁRAY 2000: 132). Az, hogy e modell nem használ explicit szabályokat, lehetőséget teremt

arra, hogy párhuzamosan több mentális folyamat is végbe menjen a fejünkben. Hálózatának csúcspontjai az úgynevezett mikrojegyek vagy szubszimólumok, melyek nagyobbak, mint egy neuron, viszont kisebbek a nyelvi szimbólumoknál. A tudást pedig kizárólag az egyes mikrojegyek közti kapcsolatok hordozzák. Akad azonban egy probléma a konnekcionista rendszerekkel: a magasabb szintű mentális tevékenységeket nem lehet kizárólag a hálózatmodellel leírni (NÁNAY 2000: 132–41).

Ahhoz, hogy az elme komplex működését, s ezáltal a jelentésképzés hogyanját magyarázni tudjuk, a korábbi két modell előnyeit kell egyesítenünk. Erre tesznek kísérletet a különböző kettős modellek. NÁNAY BENCE evolúciós alapokon nyugvó kettős modellje úgy kapcsolja össze a konnekcionizmust és modularizmust, hogy az idegsejtek és a bonyolultabb szimbólumok között közvetítő szubszimólumokat egy spektrumon helyezi el, ezzel elérve, hogy bármilyen komplexitású egységet jelentsenek (bővebben lásd NÁNAY 2000: 146–50).

Így végezetül kapunk egy olyan elmemodell, mely az emberi elmét hálózatnak tekinti, ahol a legkisebb egységek (a neuronok) és a magasabb szintű mentális tevékenységet lehetővé tevő szimbólumok közötti átmenetet bonyolultságukat tekintve széles spektrumú szubszimólumok teszik lehetővé. A hálózat csúcspontjai közötti kapcsolatok esetében nincs kauzalitásból adódó szükségszerűség. „Ha a hálózatban A csúcspont aktív, és erős a kapcsolat A és B csúcspontok között, akkor nagy valószínűséggel B is aktiválódni fog, de ez egyáltalán nem szükségszerű” (NÁNAY 2000: 133). A tudást tehát a hálózatban lévő kapcsolatok hordozzák. Emellett a mentális reprezentációkat nem tekinti függetlennek a kontextustól, ami a jelentésképzés szempontjából kulcsfontosságú lesz.

Anyanyelvünket, benne a szemantikával is a külvilág észlelése során, tapasztalati úton sajátítjuk el, de egyúttal szociális támogatással. Sőt, „az asszociációs tanulás is a szociális támogatás bizonyos szintjét kívánja meg” (MACWHINNEY 2003: 510). Amennyiben kizárjuk ezeket a tényezőket, úgy a jelentés csak elszigetelt egysége lesz a gondolkodásnak. WITTGENSTEIN szerint a tapasztalatokból származó tényezők mentén mindig a kontextusból aktuálisan emelődik ki a jelentés (1953/1992: 35–8).

Ez jól összezseng a kognitív tudomány által tett megfigyelésekkel. A kognitív jelentés ugyanis nem magába a szóba van kódolva, hanem a kontextus, illetve az abból kiemelődő kapcsolatok fogják megvalósítani. NÁNAY a *macska* szó példáján keresztül mutatja ezt be: „Ha például meghalljuk azt a szót, hogy »macska«, akkor olyan szubszimólumok fognak aktiválódni, mint »szőrös«, »nyávog«, »bajsz van«, »dorombol«, »kandúr«, de esetleg még olyanok is, mint »Tom és Jerry« vagy Spiró *Csirkefejének* porolóra felakasztott macskája. Ezeken kívül természetesen sok olyan szubszimólum is aktiválódni fog, amelyeknek nem feleltethetők meg természetes nyelvi fogalmak: ilyenek például a képek és a funkcionális reprezentációk. Hogy ezek közül mely szubszimólumok fognak valóban aktiválódni, illetve melyek erősebben és melyek gyengébben, azt a kontextus és az illető személy korábbi — a macskákkal kapcsolatos — tapasztalatai határozzák meg” (NÁNAY 2000: 134–5).⁵

A hálózatnak ez a rugalmassága, hogy képes az egyedi esetekből általánosítani, elvezet minket a prototípus fogalmához. Nem egyedi és általános szembeállításáról van most már szó, hanem az agynak arról a képességéről, hogy egyedi ingerek által hoz létre kapcsolatok az egyes szubszimólumok között. „Sok egyedi inger után pedig a két szubszimólum között kialakul az egyedi kapcsolaterősségek súlyozott matematikai átlaga, és ez az átlag nem más, mint az egyedi ingerek prototípusa — erre a két szimbólumra nézve” (NÁNAY 2000: 135). Ezt a gyakorlatot pedig alkalmazhatjuk a szimbólumok magasabb szintjén is, ezzel prototipikus reprezentációkat hozva létre. A prototípus épp olyan egyedi lesz, mint a reprezentációk, melyekből létrejött, mivel amikor „az egyedi inger feldolgozódik, nem absztrakt, általános kategóriák alá rendelődik, hanem egy másik egyedi reprezentációval hasonlítódik össze” (NÁNAY 2000: 136).

Így alakulhat ki a jelentéseknek olyan összefüggésrendszere, melyet leginkább WITTGENSTEIN „családi hasonlóság”-fogalmával ragadhatunk meg: a *játék* szó például sokféle tevékenységet nevez meg, miközben nincs egy olyan közös tulajdonság, ami valamennyi játékban közös volna, ellenben a konkrét eseteket az

⁵ Ez a folyamat hasonlóképpen megy végbe akkor is, ha a *macska* szót az én mondja ki. Az elmében tehát nem választódik szét élesen a hangalak és a hozzá társuló aktiválódó szubszimólumok, melyek együttesen hozzák létre a jelentést (vö. MACWHINNEY 2003: 513, valamint WITTGENSTEIN 1953/1992: 87–8). A hangalak így már sosem lesz sem független, sem motiválatlan.

egyek további játékokhoz mindig más-más hasonlóságok kötik (1953/1992: 57–8, vö. még NÁRAY 1996: 265, illetve CSERESNYÉSI 2009: 13–5).

7. Új szemlélet, új módszer: egy társas-kognitív szemléletű tankönyv jelentéstan fejezete

Méza Géza: A családhoz tartozik köbükunokai fokon egy harmincadik századbeli rokon. MZ/X, MZ/X jelentkezz! Jelentkezz!

MZ/X: Kapcs ford.

Méza Géza: Mit mond?

Aladár: Egy forintér' megmondom.



Forrás: http://volgyhegy.blogspot.com/2010_09_01_archive.html

Méza Aladár óta tudjuk, hogy nem árt, ha ismerjük a szavak jelentését, mert ha netán feltűnne harmincadik századi rokonunk, vele is szót tudnánk érteni. A jelentés hozzátartozik világunk megértéséhez, mégsem tűnik mindig egyszerű feladatnak megfogalmazni, hogy mi is valójában.

Vegyük például a macskát. Ha azt mondom: *macska*, mindenki ugyanarra fog gondolni? Nem lehetséges, hogy neked egy fekete kandúr jut eszedbe, a padtársadnak a szomszéd macskájának esti nyávogása, egy másik osztálytársadnak

pedig a vasmacska, amit a füzet szélére rajzolt? Akkor most a *macska* hány jelentésű szó?

A mondanivaló a jelentését a kontextuson keresztül nyeri el. Ha csak egyetlen szót mondunk ki, akkor ahányan vagyunk, annyiféle dologra gondolhatunk vele kapcsolatban — természetesen a korábbi tapasztalataink vagy az elsajátított viselkedésformák, társadalmi konvenciók tükrében.



Tehát, ha a *macskát* olyan szövegkörnyezetben mondom ki, hogy „*A mesebeli macska furfanggal győzte le az óriást.*”, már senki nem fogja azt hinni, hogy a szomszéd macskáját emlegetem, sokkal inkább azt a bizonyos Csizmás Kandúrt.

Forrás: <http://www.hzssoft.hu>

A szavak a kontextuson keresztül nyerik el jelentésüket. Ez a kontextus egyszerre szövegkörnyezet, illetve társas környezet, szituáció. Ezt nevezzük ***kontextuális jelentésnek***.

Azzal, hogy a szavaknak, mondatoknak jelentése van, először kisgyermekként találkozunk. Amikor pedig beszélni tanulunk, egyben tapasztalni is tanulunk. A beszéd elsajátítása társas környezetben zajlik, a hallott mondatok és szavak jelentését mindig a kontextusba ágyazottan tanulja meg a baba. A kontextuális jelentésnek tehát két szerveződési szintje van: a közösség (amelyben a beszélő él) és az elme (amely elraktározza a tapasztalati úton és tanulás útján szerzett ingereket).⁶

⁶ A jelentésről tehát két alapvető fontosságú dolgot kell megtanítanunk a középiskolás diákoknak: egyszerre társas és kognitív meghatározottságú. Hogy ezt a két fogalmat közelebb hozzassuk egy középiskolás fiatalhoz, tapasztalati úton megragadható szemléltetésre van szükségünk.

Hogy hogyan értünk valamit, hogy mi számunkra a jelentése, befolyásolja, hogy milyen környezetben szocializálódtunk, milyen nyelvváltozatokat sajátítottunk el.

Válasszatok két diákot, akik eljátsszák, hogy az egyik kölcsönkér a szomszédjában lakó másiktól egy csomag pirított napraforgómagot az esti focimeccs mellé. A kölcsönkérő és a kölcsönadó korát, társadalmi pozícióját, származását, a kettejük közötti viszonyt minden párbeszéd után változtassátok meg.⁷

Bizonyára ti is észrevettétek, hogy egy-egy mondat, egy-egy szó többet mond számotokra, mint a szótárban található meghatározása. A szituációs játék során többet tudunk meg arról, hogy valaki kér a szomszédjában lakótól egy zacskó magot.

A napraforgómagot az ország különböző tájain más-más elnevezésekkel illetik, például: *mag, szotyí, szotyola, szotyoládé, makuka, napra, uszu, buga, rica, guba*. Azzal, hogy a beszélő ezek közül a megnevezések közül választ, már a szó hangalakjával elárulja azt, hogy a mi közösségünkbe tartozik (mifelénk is így mondják), vagy sem. A szóhasználat, a beszédmód a társas viszonyokat árulja el nekünk. Az ember fontos jellemzője ugyanis, hogy társas lény, beszéde, az általa használt szavak és kifejezések árulkodhatnak arról, hogy hol nőtt fel, hány éves, mi a foglalkozása, milyen társadalmi rétegbe tartozik.

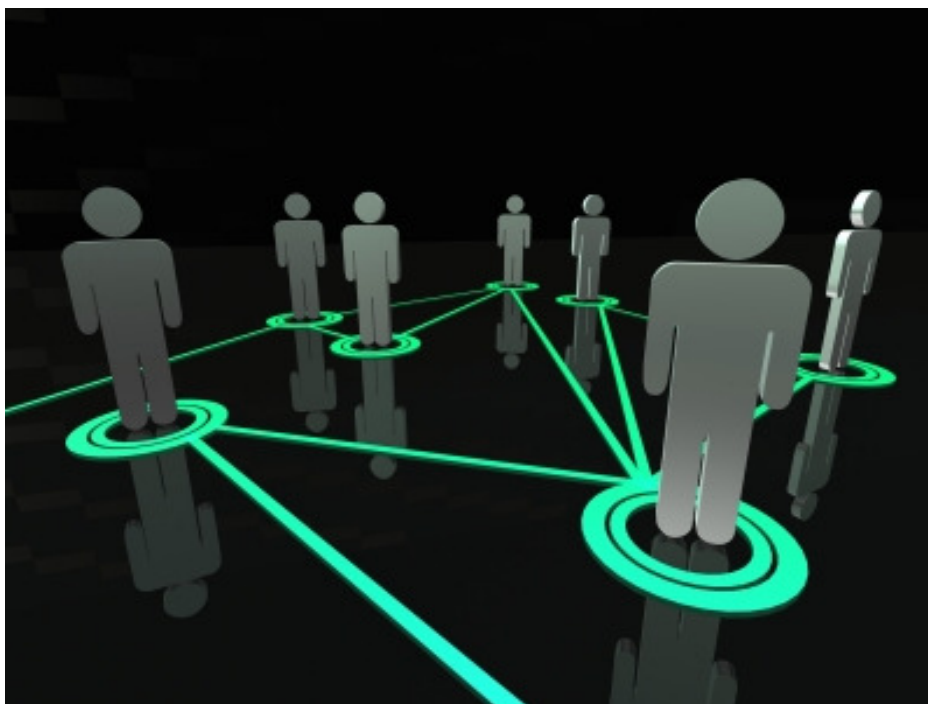
Mindannyiunk beszéde elárul ilyen információkat rólunk, mi pedig aszerint választunk nyelvváltozatot, hogy milyen szituációban, kikkel és mit akarunk közölni. Máshogy szóltok diáktársaitokhoz, máshogy tanárotokhoz és megint máshogy nagyszületekhez.

⁷ Például először a diák kérjen a szomszédban lakó tanártól, aztán kérjen a fiatal az idős szomszéd bácsitól, a diák a diáktársától és így tovább. A gyerekek hamar rá fognak érezni, hogy nem csak az derül ki a szituációból, hogy valaki kér a szomszédban lakótól egy kis magot, hanem szóhasználatuk, beszédmódjuk elárulja a kettejük közötti társas viszonyokat is. A társas viszonyokat ily módon tükröző jelentéstan tapasztalati úton is közelebb áll a diákokhoz, könnyebben értelmezhető, a nyelv társadalmi beágyazottságát jól illusztrálja.

A szavak **társas jelentése** határozza meg, hogy az adott kifejezéseket kikkel beszélve és milyen helyzetekben használjuk, illetve akivel beszélünk, az melyik földrajzi területről jön, milyen társadalmi csoportból való, és hogyan értelmezi éppen a kettőnk között fennálló viszonyt. A társas jelentést pedig, mintegy oda-visszaható folyamatként, befolyásolni fogja, hogy az adott földrajzi területen, társadalmi csoportban milyen jelentésben használatosak a szavak. Ez a jelentés és a társas jelentés is folytonosan változik, akárcsak a bennünket körülvevő világ.

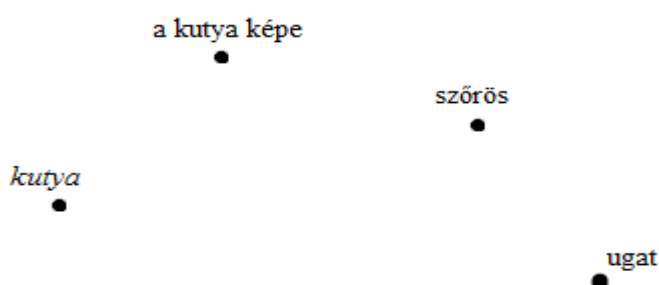
A kontextuális jelentés másik szerveződési szintje a közösség (lásd a társas jelentést) mellett az elme. Mindkét szinten hálószerű struktúra szerveződik. Társas szinten tulajdonképpen egy közösségi hálóról van szó, amelyben az emberek kapcsolatban állnak egymással. Akárcsak a népszerű közösségi portálokon. Nem mindenkit ismersz egyformán, vannak közös ismerősök és vannak idegenek. A háló tagjai hatással vannak egymásra, s ez a hatás nyelvi természetű is lehet. Az ismeretségek, a kapcsolatok erőssége pedig változatos és folyamatosan változik.

social network

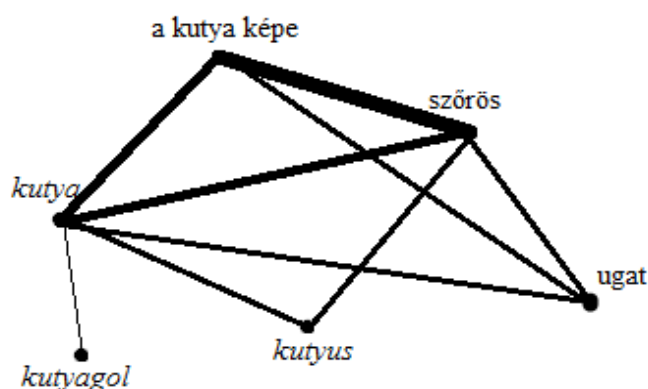


Forrás: <http://www.socialmedia-supperclub.com/tag/linkedin/>

Korábban szoltunk már róla, hogy a jelentésképzéssel a nyelvelsajátítás során találkozunk először. A kisbaba elméjében a környezet ingerei, a szülők beszéde (a neuronhálózat mintájára) a jelentéseknek szintén egy hálószerű struktúráját alakítja ki. Úgy képzelhetjük ezt el, hogy a baba meglát például egy kutyát. Észleli, hogy ez a valami szőrös meg ugat, anya pedig azt mondja rá, hogy „*Nézd már, Zsófi, milyen aranyos kutya!*”. Így például ezek az információk lehetnek csúcspontok a hálózatban:

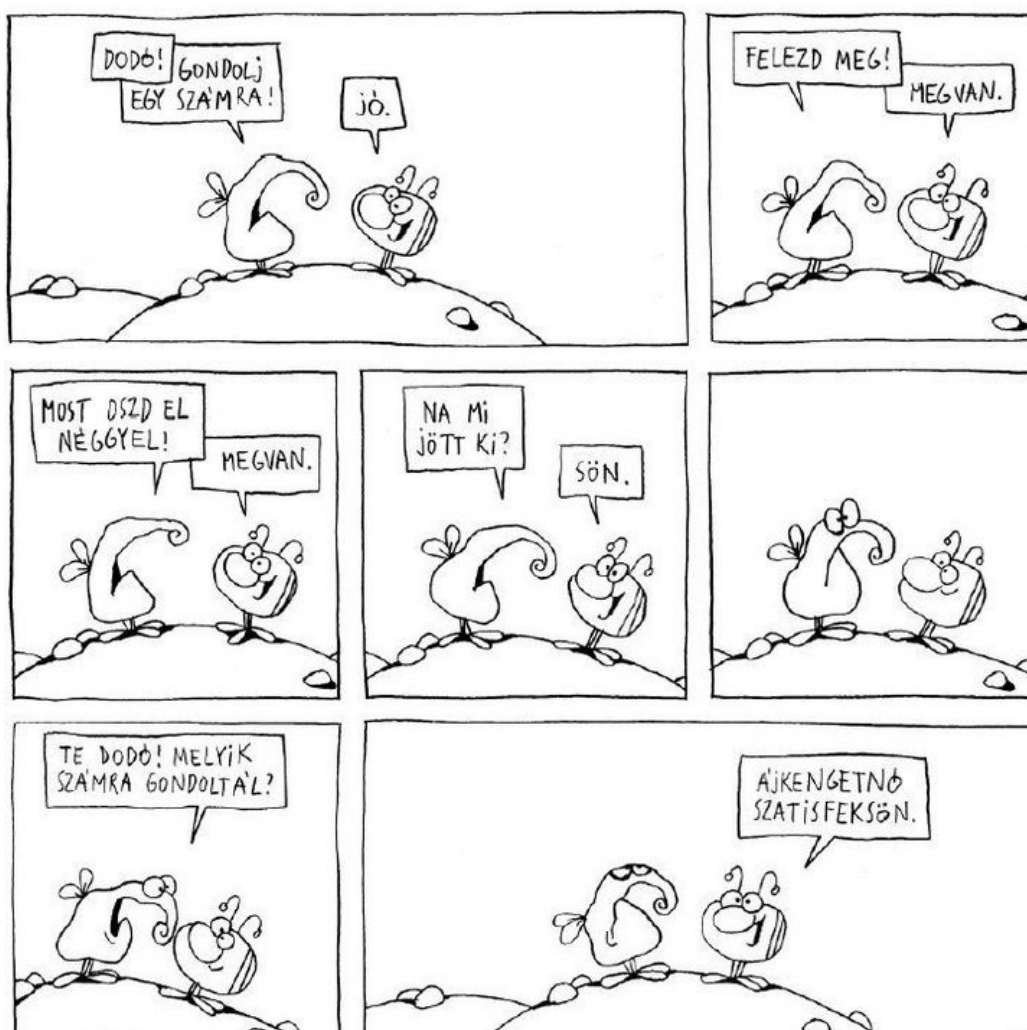


A csúcspontokat hálókapsolatok kötik össze. Egy-egy kapcsolat annál erősebb, minél többször aktiválódnak egyszerre az adott csúcspontok. Ha például a kutya sokszor szőrös és ugat, akkor ezek erős kapcsolatok lesznek. Néha pedig kutyagol a kutya, vagy egyszerűen csak egy *kutyus*. Ezek valószínűleg gyengébben fognak kapcsolódni a többi kutyákkal kapcsolatos csúcspontokhoz, s egyáltalán nem biztos, hogy mindhez kapcsolódnak. A kapcsolatok erősségét a tapasztalatok és azok gyakorisága határozza meg.



A hálózat csúcspontjai egymással összefüggésben állnak, kapcsolatokat alkotnak, tehát ha egyetlen csúcspont vagy bármely kapcsolat erőssége megváltozik, az a többi csúcspontra és kapcsolatra is hatással lesz. A változások ezért láncszerűen söpörnek végig a jelentéshálón.

A csúcspontok erőssége, tehát az, hogy mennyire vannak beágyazódva, eltérő lehet az egyes beszélőknél. Ez okozhatja például a félreértéseket.



Forrás: <http://www.vicclap.hu/pic/9883/?a=rnd>

Ha például a *magolás* szóval kell mondatot alkotni:

Magolás közben a héját mindig a kukába dobd.

A tanulás nem egyenlő a magolással.

Akinek a pirított napraforgómag csak *mag*, s ráadásul erős hálókapsolatok kötik össze a magolással, az az evésre fog asszociálni. Akinek viszont ez a szó a tanulással kapcsolatos csúcspontok közé van jobban beágyazódva, az másként fogja érteni.

Az, hogy kinek milyen csúcspontok fognak aktiválódni az adott szó hallatán az elméjében, azt a csúcspontok erőssége, a kontextus, illetve az illető korábbi tapasztalatai fogják meghatározni.

A jelentésháló rugalmas, tapasztalataink erősíthetik a kapcsolatokat az egyes csúcspontok között, valamint teljesen új kapcsolatokat is létre tudnak hozni. A hálónak ez a nagyfokú rugalmassága teszi lehetővé, hogy általánosíthassunk. Az általánosítás révén pedig kategóriákba tudjuk sorolni fogalmainkat. Így tudjuk eldönteni például azt, hogy mik tartoznak a játék kategóriába.

Játék:

sakk, kidobós, pasziánsz, előjáték, Honfoglaló, körjáték

Keressünk közös jellemzőket ezek között a játékok között!

Hosszas keresgélés után sem találunk olyan meghatározást, mely minden játékra igaz lenne. A játék kategória elemei inkább úgy hasonlítanak egymásra, mint egy család tagjai. Ezt nevezzük *családi-hasonlóság*-nak: a kategória egyes elemeit a többi játékhoz más-más, de markáns hasonlóságok kötik.

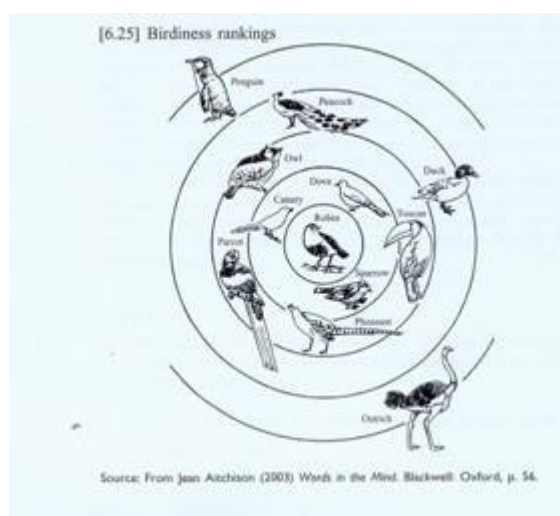
Az egyes elemek mégsem egyforma erősséggel tartoznak a kategóriákba. A következő szóasszociációs feladat erre próbál rávilágítani:

1. Mindenki írja le néhány szóval, hogy mi jutott először eszébe vele kapcsolatban: *madár*.⁸

⁸ A diákok bizonyára sok olyasmit leírnak, mint: *sas, fészek, csőr, repül, levegő, csicsérgés*, és így tovább.

2. Következő lépésként határozzuk meg együtt, hogy mit nevezünk madárnak.⁹

Láthatjuk, hogy van olyan madár, ami „madarabb”. Egy sas madárszerűbb számunkra, mint egy pingvin. Nem minden kategóriatag tartozik egyformán a kategóriába, a kategóriánk középpontjában található a legtipikusabb madár, a prototípus.¹⁰



Forrás: <http://engres.ied.edu.hk/vocabulary/vocab2yr08-09L-6.html>

A **prototípus** nem határozható meg jól körülhatárolt jellemzők halmazaként. A legerősebb hálókapsolatok alakítják ki, ebből kifolyólag a kategorizáció rugalmas magja lesz. A kategória elemeit a családi-hasonlóság kapcsolatai fűzik össze, a prototípus pedig nem más, mint a kategória legtipikusabb egyede.

⁹ Záporoznak majd felénk az ötletek: két lába van, csőre van, toll fedi a testét, tojással szaporodik, tud repülni — és ezen a ponton rögtön lehetőség nyílik vitára is. A strucc nem is tud repülni, és nem csak a madarak szaporodnak tojással.

¹⁰ Itt tudjuk majd bevezetni a tipikus, a prototipikus madár fogalmát. Prototípuson nem egy jól körülhatárolt kategóriát vagy a megkülönböztető jegyek zárt halmazát értve, hanem a közösség, az egyén által legtipikusabbnak ítélt egyedet (WARDHAUGH 2005: 209). A prototípus fogja adni a kategorizációnk magját. „A kategorizáció azt jelenti, hogy egyrészt képesek vagyunk egymástól fizikailag eltérő dolgokat csoportosítani, hasonlóként, azaz azonos kategóriába tartozóként kezelni, másrészt fizikailag hasonló dolgokat képesek vagyunk elkülöníteni egymástól” (KOVÁCS 2003: 203).

A jelentést korábban a jel és a jeltárgy közötti viszonyként határozták meg. Önkényesnek és motiválatlannak tartották, mert úgy gondolták, nincsen kapcsolat a *szék* hangsor és annak 'ülőalkalmatosság' jelentése között. A jelentést azzal az egyszerű képlettel írták le, hogy: szó = hangalak + jelentés. A jelentés azonban nem a szóba van kódolva, hanem a kontextusból emelkedik ki, és elménkben sem választódik el élesen a *szék* hangalakja és a többi aktiválódó csúcspontja a hálózatnak. Ezek együttesen hozzák létre a jelentést, ami így már minden esetben motivált lesz.

Összefoglalás:

A jelentés tehát nem egy eleve adott jellemzője a szónak. A szavak jelentésüket mindig aktuálisan nyerik el a kontextusból, ezt nevezzük *kontextuális jelentés*-nek. A kontextuális jelentésnek két szerveződési szintje van: a közösség és az elme.

A közösséghez köthető társas jelentés azt határozza meg, hogy az adott kifejezéseket kikkel beszélve és milyen helyzetekben használjuk, illetve akivel beszélünk, az melyik földrajzi területről jön, milyen társadalmi csoportból való, és hogyan értelmezi éppen a kettőnk között fennálló viszonyt.

A nyelvelsajátítás során elménkben egy olyan rugalmas jelentésháló alakul ki, melynek csúcspontjai és kapcsolatainak erősségei folyamatosan változnak a környezet benyomásaitól függően. Tapasztalataink kategóriákba rendeződnek, melyek között a kapcsolatot a családi-hasonlóság teremti meg, a kategória magja pedig a prototípus lesz.

8. Irodalom

- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES–RAÁTZ JUDIT (2002): *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára.* Budapest.
- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES–RAÁTZ JUDIT (2004): *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára.* Budapest.
- BALÁZS GÉZA–BENKES ZSUZSA (2003a): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára.* Budapest.
- BALÁZS GÉZA–BENKES ZSUZSA (2003b): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 11. évfolyama számára.* Budapest.
- BALÁZS GÉZA–BENKES ZSUZSA (2004): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára.* Budapest.
- BÉKÉS VERA (1997): *A hiányzó paradigma.* Debrecen.
- CSERESNYÉSI LÁSZLÓ (2009): Poliszémia és jelentéskiterjesztés (Az elveszett kontextus nyomában). *Magyar Nyelvjárások* 47: 5–20.
- FEHÉR KRISZTINA (2004): Paradigmák kölcsönhatása az újgrammatikus nyelvkoncepcióban (A magyar történeti személynévkutatás a 20. század elején). *Magyar Nyelvjárások* 42: 5–32.
- FEHÉR KRISZTINA (2008): Grammatika és hangsorminta. *Magyar Nyelvjárások* 46: 21–54.
- HAJAS ZSUZSA (2001): *Magyar nyelv* 9. Debrecen.
- HONTI MÁRIA–JOBÁGYNÉ ANDRÁS KATALIN (2001): *Magyar nyelv I. osztály.* Budapest.
- JÓZSEFNÉ URBÁN ILDIKÓ–SZABÓNÉ TÓVÁRI ÉVA (2009): *Magyar nyelv a 9–10. osztályok számára.* Piliscsaba.
- KOVÁCS GYULA (2003): A perceptuális kategorizáció alapjai. In: PLÉH CSABA–KOVÁCS GYULA–GULYÁS BALÁZS (szerk.): *Kognitív idegtudomány.* Budapest. 202–16.
- KUHN, THOMAS S. (1962/1984): *A tudományos forradalmak szerkezete.* Budapest.

- MACWHINNEY, BRIAN (2003): A nyelvfejlődés epigenezise. In: PLÉH CSABA–KOVÁCS GYULA–GULYÁS BALÁZS (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Budapest. 505–27.
- NÁDASDY ÁDÁM–SIPTÁR PÉTER (2001): A magánhangzók. In: KIEFER FERENC (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan II. Fonológia*. Budapest. 42–180.
- NÁNAY BENCE (1996): Új divat a tudatfilozófiában: a konnekciónizmus. Andy Clark: A megismerés építőkövei. *Budapesti Könyvszemle* 8: 262–9.
- NÁNAY BENCE (2000): *Elme és evolúció*. Budapest.
- SÁNDOR KLÁRA (2001a): „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”. *Replika* 45–46: 241–59.
- SÁNDOR KLÁRA (2001b): Mobiltársadalom és nyelvhasználat: valami új vagy újra a régi? In: NYÍRI KRISTÓF (szerk.): *Mobil információs társadalom. (Tanulmányok)*. Budapest. 83–93.
- SÁNDOR KLÁRA (2002): A nyelvi arisztokratizmus alkonya. In: NYÍRI KRISTÓF (szerk.): *Mobilközösség — mobilmegismerés: tanulmányok*. Budapest. 67–77.
- SÁNDOR KLÁRA–KAMPIS GYÖRGY (2000): Nyelv és evolúció. *Replika* 40: 125–43.
- SAUSSURE, FERDINAND DE (1915/1997): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest.
- SOMFAI BARBARA (2009): Élvezni is lehet a nyelvtanórát? *Nyelv és Tudomány*. URL: <http://www.nyest.hu/hirek/elvezni-is-lehet-a-nyelvtanorat>. Letöltve: 2010. november 29.
- SZILÁGYI N. SÁNDOR (1996): *Hogyan teremtsünk világot? (Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára)*. Kolozsvár.
- SZILÁGYI N. SÁNDOR (2004): *Elmélet és módszer a nyelvészetben — különös tekintettel a fonológiára*. (Erdélyi Tudományos Füzetek 245. sz.) Kolozsvár.
- TRUDGILL, PETER (1997): *Bevezetés a nyelv és a társadalom tanulmányozásába*. Szeged.
- UZONYI KISS JUDIT (2009a): *Magyar nyelv a 9. évfolyam számára*. Celldömölk.
- UZONYI KISS JUDIT (2009b): *Magyar nyelv a 10. évfolyam számára*. Celldömölk.
- WARDHAUGH, RONALD (2005): *Szociolingvisztika*. Budapest.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG (1919/1962): *Logikai-filozófiai értekezés*. Budapest.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG (1953/1992): *Filozófiai vizsgálódások*. Budapest.

9. Mellékletek

Kód:

Kérdőív diákoknak

Az alábbi kérdőívvel egy nyelvészeti kutatáshoz gyűjtök anyagokat. A kutatás egyik célja, hogy izgalmasabbá, érdekesebbé és korszerűbbé tegye az iskolai tananyagot. Ehhez kérem a segítségédet.

Kérlek, válaszold meg a kérdéseket minél őszintébben. A kérdőív kitöltésére nem kapsz jegyet, a válaszokat csak én fogom ismerni, és hogy a kérdőívek kitöltőjét később se lehessen azonosítani, kérem, hogy ne írd rá sem a nevedet, se más személyes adatodat. Két kivétellel: karikázd be, hogy lány vagy fiú vagy, és írd le, hogy hanyadik osztályba jársz.

Lány

Fiú

Osztály:

1.) Hány magyarórád van egy héten?

2.) Ebből hány órán foglalkoztok nyelvtannal és hányon irodalommal? (Ha tömbösítve tartjátok meg esetleg valamelyik órát, akkor azt is írd le!)

3.) Milyen jegyet kaptál félévkor nyelvtanból?

4.) Milyen jegyet kaptál félévkor irodalomból?

5.) A nyelvtan- vagy az irodalomórát szereted jobban? Miért?

6.) Jelöld meg 1-től 5-ig terjedő számokkal, hogy mennyire jellemző az adott állítás a nyelvtanórákra!

1 – egyáltalán nem jellemző; 5 – nagyon sokszor előfordul, jellemző

1. Órán a tankönyv egyes fejezeteit olvassuk el, a könyv szövegét kell megtanulni a felelésre.

2. A munkafüzetet gyakran használjuk, kiegészíti a tankönyvet.

3. A tanárnő/tanár úr sok olyan dolgot is elmond órán, ami nincs benne a könyvben, de fontos tudnivaló.

4. Nagy hangsúlyt fektetünk a helyesírásra.

5. Nagy hangsúlyt fektetünk a nyelvhelyességre.

6. A nyelvtanórák nehezek.

7.) Volt-e olyan a nyelvtanórákon, ami felkeltette az érdeklődésedet? Ha igen, mi volt az?

8.) Volt-e olyan, amit nagyon nem szeretnél a nyelvtanórán? Ha igen, mi volt az?

9.) Van-e gondod a helyesírással? Könnyen meg tudod-e tanulni a szabályokat?

10.) Mit gondolsz, ha megtanulod a szabályokat, akkor le fogod tudni írni helyesen a szavakat?

11.) Tetszik-e a tankönyv, amit nyelvtanórán használtok? Miért gondolod így?

12.) Van-e olyan dolog, amiről szerinted a nyelvtanórán jó lenne beszélni, de a tankönyvben nincs benne? Ha igen, mi(k) ez(ek)?

13.) Szerinted mivel foglalkozik a nyelvész? Érdekes munka lehet ez?

14.) Ha te nyelvész lennél, mivel foglalkoznál a legszívesebben?

15.) Ha arra kérnének, hogy állíts össze egy nyelvtankönyvet középiskolásoknak, milyen témákat tennél bele? Miért éppen ezeket?

16.) Szükség van-e szerinted arra, hogy az iskolában legyenek nyelvtanórák? Miért?

17.) Egyjelentésű szó-e a *macska*? Miért?

18.) Mennyire tartod természetesnek, ha az emberek egy szót a szótárban szereplő jelentésüktől eltérően használnak?

19.) Előfordult-e már veled, hogy másképp értettél egy szót, mint tanárod vagy az osztálytársaid? Ha igen, szerinted miért történhetett ez meg?

20.) Jelöld be, hogy az állítások közül te melyiket tartod igaznak!

1. A tankönyv példamondatait gyakran irodalmi alkotásokból vett példák.

igaz nem igaz nem tudom

2. A nyelv egy számomra jól átlátható rendszer.

igaz nem igaz nem tudom

3. Az emberek az utcán is olyan szép, kerek mondatokban beszélnek, mint a tankönyvben szereplő példamondatok.

igaz nem igaz nem tudom

4. A nyelvtanóra arra tanít, hogy helyesen beszéljünk és írjunk.

igaz nem igaz nem tudom

5. Van olyan iskola, ahol nem használnak tankönyvet a nyelvtanórán.

igaz nem igaz nem tudom

6. A nyelvtanórának fontos része, hogy megismerjük a sajtóműfajokat.

igaz nem igaz nem tudom

7. Nyelvtant tanulni fölösleges, úgyis tudunk már magyarul.

igaz nem igaz nem tudom

8. Mivel a szavak jelentését ismerem, könnyen meg tudom különböztetni az azonos alakú szavakat a többjelentésűektől.

igaz nem igaz nem tudom

9. A szavaknak csak olyan jelentése lehet, ami a szótárakban is szerepel.

igaz nem igaz nem tudom

10. A nyelvtanórán szóbeli szövegeket is vizsgálunk.

igaz nem igaz nem tudom

11. Vannak olyan szavak, amik teljesen ugyanazt jelentik, bármikor fölcserélhetők.

igaz nem igaz nem tudom

12. Minden szó esetében pontosan összeszámolható, hogy hány jelentése van.

igaz nem igaz nem tudom

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítetted munkámat!

Kód:

Kérdőív tanároknak

Az alábbi kérdőívvel egy nyelvészeti kutatáshoz gyűjtök adatokat, melynek célja, hogy az iskolai nyelvtananyagot érdekesebbé, taníthatóbbá, korszerűbbé tegye. Ehhez kérem az Ön segítségét. Kérem, válaszolja meg kérdéseimet minél részletesebben.

A kérdőív adatait csak én fogom ismerni, ezért erre ne írjon semmilyen személyes adatot, sem a saját nevét, sem az iskoláét.

1.) Hány éve tanít?

2.) Milyen iskolatípusokban tanított ez idő alatt?

3.) Hányféle tankönyvcsaládból tanított eddig?

4.) Melyik tankönyvcsalád mely könyveiből tanít jelenleg? Kérem, írja le a tankönyv szerzőjét és a könyv címét is!

5.) Kielégítőnek tartja-e az ön által használt tankönyvcsaládot? Ha igen, írja le miért elégedett vele! Ha nem, fejtse ki, hogy miben látja hiányosságait! (Arra kérném, hogy legyen minél részletesebb, mivel ezzel segíti leginkább a munkámat!)

6.) Szokott-e a tankönyvön és a hozzátartozó munkafüzeten kívül más kiegészítő anyagot használni az órákon? Ha igen, milyen jellegűeket? Kérem, soroljon fel néhányat!

7.) Milyen javaslatai lennének egy esetleges új nyelvtankönyv megírásához?

8.) Kérem, jelölje meg, hogy az alábbi állításokkal kapcsolatban melyik válasz egyezik meg leginkább az Ön véleményével!

1. A generatív nyelvtan oktatására kellene lehetőséget biztosítani a középiskolákban.

igaz nem igaz nem tudom

2. A mai nyelvtankönyvek példái nem elég korszerűek, távol állnak a mai gyerekek ismereteitől, érdeklődési körétől.

igaz nem igaz nem tudom

3. Az általam használt tankönyv felépítése logikus, épp ezért könnyen tanítható.

igaz nem igaz nem tudom

4. A gimnáziumokban eltérően kell(ene) tanítani a nyelvtant, mint a szakközépiskolákban.

igaz nem igaz nem tudom

5. Az elsajátítandó nyelvtani ismeretek mennyisége és az erre biztosított óraszám nem áll egyenes arányban.

igaz nem igaz nem tudom

6. A helyesírás és a nyelvhelyesség megtanítása a nyelvtanóra elsődleges feladata.

igaz nem igaz nem tudom

7. Csak a szavak hangalakja nyelvi természetű, jelentésük nyelven kívüli tényező.

igaz nem igaz nem tudom

8. A tankönyvben szerepel a prototípus-elmélet.

igaz nem igaz nem tudom

9. Nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az oktatásban a mindennapi nyelvhasználat metaforikus és metonimikus kifejezéseire.

igaz nem igaz nem tudom

10. Vannak olyan szavak, amik teljesen ugyanazt jelentik, bármikor fölcserélhetők.

igaz nem igaz nem tudom

11. A tankönyvek anyagának az eddigiéknél jóval nagyobb hangsúlyt kellene fektetnie a nyelv és a beszélőközösség összetartozására.

igaz nem igaz nem tudom

12. A szavaknak csak olyan jelentése lehet, ami a szótárakban is szerepel.

igaz nem igaz nem tudom

13. A tankönyvben szereplő példák tükrözik az emberek beszédét.

igaz nem igaz nem tudom

14. A diákok jó alapokkal jönnek az általános iskolából.
igaz nem igaz nem tudom
15. Minden szó esetében pontosan összeszámolható, hogy hány jelentése van.
igaz nem igaz nem tudom
16. A szemantika fejezet részeként a prototípus-elméletet is tanítom.
igaz nem igaz nem tudom
17. A nyelvet a nyelvhasználók oldaláról érdemes vizsgálni.
igaz nem igaz nem tudom

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette munkámat!