

# Nyelvtanítás társas-kognitív nyelvészeti alapon

*Szemantika fejezet középiskolásoknak*

## 1. 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 anyanyelvvvel 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 azt az ösztönösen elsajátított anyanyelvet tudatosítsa, ami nem áll távol az ún. vernakuláris nyelvtől, vagyis attól a beszélt nyelvtől, melyet a gyermek addigi élete során a közvetlen környezetéből megismert, majd ezen keresztül közöljön ismereteket a tanulóval más nyelvekről-nyelvváltozatokról, illetve a nyelv természetéről általában véve (a vernakuláris nyelvről lásd például Trudgill, 1997: 8).

## 2. 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 pluszinformációkat, milyen irányba induljon el, ha mélyebben érdeklődik a téma iránt.

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 kapcsolatos véleményüket.

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.

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 tanár/ tanár úr mennyi olyan információt mond el órán, ami nincs benne az általuk használt tankönyvben.

A kérdőívek eredményei alapján levonható a következtetés, hogy a tankönyv és a munkafüzet a legtöbb osztályban csak kiegészíti a tanári magyarázatokat. Csúppán 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 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.

Néhány példa a mesterségesen konstruált (nem élő nyelvi) 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-Jobbágné, 2001: 116); „*Mária tudja, hogy Péter vásárolt egy érdekes könyvet*” (Balázs-Benkes, 2003a: 106); „*A Duna folyó igen nagy*” (Hajas, 2001: 99).

A tankönyvek példamondatai emellett gyakran irodalmi alkotásokból származnak. „Nemzeti nyelvünk legcsiszoltabb írott formája az irodalmi nyelv, amelyet legnagyobb íróink, költőink, politikusaink alakítottak ki” (Józsefné-Szabóné 2009: 186). Bizonyára ezen elgondolás alapján használnak számtalan szép-irodalmi példát a nyelvtankönyvekben az egyes nyelvi jelenségek szemléltetésére.

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; Any nyit 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 explicitbben 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).<sup>1</sup>

Nyilvánvaló, hogy egy olyan tankönyv, amelyik nem tükrözi a hétköznapi nyelvet, nem a beszélők oldaláról vizsgálja a nyelvet. És így nem valósulhat meg a nyelv és a beszélőközösség összetartozásának hangsúlyozása sem. A tankönyvek nem is törekszenek erre. Sem példahasználatukkal, sem szemléletmódjukban.

### 3. A nyelvtankönyvek nyelvfilozófiai háttere

A vizsgált nyelvtankönyvek a strukturális és a generatív iskola, valamint kisebb mértékben az összehasonlító és újgrammatikus nyelvészet nyelvfelfogására építe-

<sup>1</sup> Néhány tankönyv (Uzonyi Kiss, 2009; Balázs-Benkes, 2003a, 2003b, 2004) kölcsönöz szemléleti elemeket, fogalmakat a generatív nyelvészeti iskolától is, de mint arra majd kitérek, a strukturalista és a generatív iskola közös nyelvfilozófiai háttérrel rendelkezik.

nek. Ezek az irányzatok természetesen sok mindenben eltérnek egymástól, nyelvfilozófiai alapjuk viszont azonos. Nem tekinthetjük külön paradigmába tartozó nyelvészeti iskoláknak őket, amennyiben a nyelvtudomány 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 időállóan bizonyult, azt a ma tudósai – felfogásuk szerint – már úgysis beépítették elméleteikbe.

Megjelent azonban egy másfajta szemléletmód, mely a különböző korok eltérő tudományos módszereit és szemléletét hasonlítja össze, vagyis a paradigmatisms 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” használok; 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 paradigmatisms 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 paradigmatisms 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 nyelvallapotokról beszélnek) a wittgensteini nyelvfilozófiai modellben is jól elhelyezhetőek mint az ebből a koncepcióból következő elemek. Az általam vizsgált középiskolai nyelvtan-

könyveknek 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 p r i v á t 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 a privát, belső nyelvünket, s így vagyunk képesek megérteni egymást. Ennek a közvetítő nyelvnek pedig erősen matematikai logikája van.

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 privát koncepciójában a nyelv csupán eszközként funkcionál, a kommunikáció eszközeként, tehát az adekvát kérdés ez esetben a „Mi a nyelv?”. A tankönyvek szintén 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, 2009: 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).

A nyelv privát koncepciója szerint a közös, fordításra használt (eszköz)nyelv homogén természetű. A nyelvtankönyvek homogén nyelvfogalma szintén azt tá-

masztja alá, hogy privátnyelv-konceptió háttérrel rendelkeznek (a privátnyelv-konceptióból fakadó homogénnyelv-szemléletről lásd még Fehér, 2004: 10–1).

A nyelv homogén entitásként való szemlélete mutatkozik meg a tankönyvek leíró nyelvtani részeiben is. 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).

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 a beszélők közti kapcsolatokat jelző megnyilatkozás módja lesz és a nyelvnek lényegi, inherens tulajdonsága a heterogenitás.

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.

Egy olyan tankönyv, amely a nemprivátnyelv-konceptió 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.

## 4. 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 hozzá tartozó 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 hangulatfeszítő szavak (*camnog*), valamint egyes mély-magas hangrendű alakpárok (*itt-ott*) esetében a szó hangalakja és jelentése között nem megegyezően alapuló (konvencionális), hanem valódi kapcsolat fedezhető fel” (96). A motiváltság okát, vagy azt, hogy a többi esetben a kapcsolatot miért nem tartja motiválnak, nem magyarázza. 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. A kérdőívezés során csak a diákok kicsivel több mint fele jelentette ki, hogy ő meg tudja különböztetni őket. 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 jelentést<sup>2</sup>, denotatív jelentésen a szó elsődleges jelentését értve (Uzonyi Kiss, 2009: 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 többjelentés 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 szöveggörnyezetben lévő szót mindenki máshogy értelmezhet”, „sok szót másként értelmezzük, más jelentést társítunk hozzá”, „egy szó megértése, értelmezése szubjektív dolog”, „a szavaknak szituációtól függően lehet más jelentésük”.

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).

Ahhoz, hogy egy ennek megfelelő szemantika jelenhessen meg a középiskolai tankönyvekben, fontos meghatároznunk, hogy miért nem érdemes másképp vizsgálni a jelentést, mint társas-kognitív alapon.

## 5. 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

<sup>2</sup> Hajas Zsuzsa még a szintaktikai, lexikológiai és pragmatikai jelentéseket is felsorolja (Hajas, 2001: 108).



szoros kapcsolatban állnak egymással, s a hálót érő hatások, változások befolyásolják minden pont helyzetét. Pontosabban ebből a folyamatos változásból következik, hogy a nyelvátalakítások 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 nyelvátalakításainkból 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 nyelvátalakításokat sajátítottunk el. A jelentésképzéssel ugyanis először gyermekként, a nyelvvelsajátítás során találkozunk. A gyermek nyelvvelsajátításának 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 lehetetlenné 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 nyelvvelsajátítás tehát, ahogy arra már a nemprivátnyelv-konceptió ismertetésekor utaltunk, közösségi minták mentén zajlik. A nyelvvelsajátítás során egyben tapasztalni is tanulunk, mégpedig a minket körülvevő közösség anyanyelvében rejtetten meghatározott és szabályozott módon (Békés, 1997: 29). A nyelvvelsajátítás 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 nyelvhalója, 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 hátterét a konnekcionista módon működő elme/agy képezi, melyben a nyelv egy hálózatszerű, analóg rendszert alkot.

Az elme/agy kognitív-neurális nyelvhalójához a kognitív tudomány egyik leg-alapvetőbb 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 elmemodell 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” (Nánay, 2000: 127).

Ezzel ellentétben 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” (Nánay, 2000: 132). Az, hogy e modell nem használ explicit szabályokat, lehetőséget teremt arra, hogy párhuzamosan több mentális folyamat is végbemenjen 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 tudjunk, 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 elmémódellet, 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 emelkedik ki a jelentés (1953/1992: 35–8).

Ez jól összecseng 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«, »bajsa van«, »dorombol«, »kandúr«, de esetleg még olyanok is, mint »Tom és Jerry« vagy Spiró *Csirkefejének* porolóra felakasztott macskája. Ezekon 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).<sup>3</sup>

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 kapcsolatot 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 pro-

<sup>3</sup> 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.

totípusa – 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 egyes további játékokhoz mindig más-más hasonlóságok kötik (1953/1992: 57–8, vö. még Nánay, 1996: 265, illetve Cseresnyési, 2009: 13–5).

A középiskolai oktatásban társas-kognitív szemantikát tanítva lehetőséget teremthetünk arra, hogy a tankönyvekben hangsúlyosabban megjelenjen nyelv és beszélőközösség összetartozása, illetve ezzel a szemlélettel a diákokat hozzásegíthetjük egy a nyelvről való empirikus tapasztalataikhoz közelebb álló tudás megszerzéséhez, mivel nyelvtankönyvünk a beszélő és a beszélt nyelv vizsgálata felől közelít a nyelv jelenségeihez. Így hozható közelebb a diákokhoz a nyelvtan, s tehető ezáltal érdekesebbé, színesebbé a nyelvtanóra.

## Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit (2002): *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. 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): Poliszmia 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.
- Hajas Zsuzsa (2001): *Magyar nyelv* 9. Debrecen.
- Honti Mária–Jobbágyiné András Katalin (2001): *Magyar nyelv I. osztály*. Budapest.
- Józsefné Urbán Ildikó–Szabóné Tóvári Éva (2009): *Magyar nyelv a 9–10. osztályok számára*. Piliscsaba.
- 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.
- 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 (2001): Mobiltársadalom és nyelvhasználat: valami új vagy újra a régi? In: Nyíri Kristóf (szerk.): *Mobil információs társadalom (Tanulmányok)*. Budapest, 83–93.
- Sándor Klára–Kampis György (2000): Nyelv és evolúció. *Replika*, 40: 125–43.
- Saussure, Ferdinand de (1915/1997): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest.
- Szilágyi N. Sándor (1996): *Hogyan teremtsünk világot? (Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára)*. Kolozsvár.
- Trudgill, Peter (1997): *Bevezetés a nyelv és a társadalom tanulmányozásába*. Szeged.
- Uzonyi Kiss Judit (2009): *Magyar nyelv a 9. évfolyam számára*. Celldömölk.
- Wittgenstein, Ludwig (1919/1962): *Logikai-filozófiai értekezés*. Budapest.
- Wittgenstein, Ludwig (1953/1992): *Filozófiai vizsgálódások*. Budapest.