

KUGLER NÓRA – TOLCSVAI NAGY GÁBOR – IMRÉNYI ANDRÁS – KOCSIS ÁGNES –
KODÁCSI BOGLÁRKA – PALÁGYI LÁSZLÓ

A FUNKCIONÁLIS KOGNITÍV NYELVSZEMLÉLET ÉRVÉNYESÍTÉSE (DIGITÁLIS) NYELVTANÓRÁN¹

1. Bevezetés

Tanulmányunkban a PeLiKon 2020 konferencia *A funkcionális kognitív nyelvszemlélet érvényesítése (digitális) nyelvtanórán* című kerekasztal-beszélgetésének kibővített és egységbe szerkesztett változata olvasható. Fontos megjegyezni, hogy bár minden szerkezeti egységnek van olyan szerzője, aki az alapszöveget készítette, a tanulmány többszörös egyeztetésen ment keresztül, a szerzők közös (együttesen vállalt) munkája.

1.1. A tanulmány célja és szerkezete

Célunk annak kifejtése, hogy a funkcionális kognitív nyelvészet olyan szemléletmódot és ezzel általános keretet kínál, amelyben újragondolható és -tervezhető a közoktatás nyelv-(tan)konceptiója. Továbbá azt is bemutatjuk, hogy az anyanyelvi ismeretek témakörével és a szövegértés, -alkotás fejlesztésével összefüggő tananyagtartalmak is megújíthatók e keretben annak érdekében, hogy a diákok életérdekű – ideértve a hétköznapi társas interakció szükségletétől a kreativitás művészi szintű kibontakoztatásáig a nyelvalkotás minden gyakorlatát –, tárgy tudományos szempontból konzisztens tartalmakkal találkozhassanak és dolgozhassanak, amikor a nyelvi jelenséggel foglalkoznak.

Annak bemutatását is célul tűztük ki, hogy javaslatunk – a választott elméletből következően – valóban összhangba tud kerülni a modern pedagógiai célrendszerrel, módszertannal, vagyis a használatalapúság és a tanuló-központúság természetes velejárói a funkcionális kognitív nyelvszemlélet érvényesítésének a nyelvtanításban, nem pusztá szlogenek.

A fentiek miatt az alkalmazási kör tág, a javasolt szemléletmód az államhatáron belüli többségi és a határon túli kisebbségi magyar anyanyelv-pedagógiában egyaránt érvényesíthető. Az utóbbi esetben természetesen szükség van a kisebbségi helyzethez való rugalmas hozzáigazításra, ezáltal megvalósítható egy olyan szerves módszertani építkezés, amely felválthatja a központilag előírt tanítási módszertant.

¹ Imrényi András, Kugler Nóra, Palágyi László és Tolcsvai Nagy Gábor munkáját részben az NKFI K129040 számú projektuma, részben a Tématerületi Kiválósági Program (Közösségépítés: család és nemzet, hagyomány és innováció) támogatta. Imrényi András kutatása további szakmai támogatást kapott a Bolyai János Kutatási Ösztöndíjtól, valamint az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválósági Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapjától.

A tanulmány szerkezete a következő. A Bevezető a továbbiakban (1.2.) vázolja az anyanyelvoktatás jelenlegi környezetét és kihívásait azért, hogy megteremtse a funkcionális szemléletű nyelvtanítás javaslatának kontextusát. Ezt követően tárgyaljuk a funkcionális kognitív nyelvszemlélet érvényesítésének lehetséges hozadékait (2.), valamint a megközelítésnek megfelelő pedagógiai célrendszert és módszertant (3.). Az anyanyelvi nevelés néhány területét (kommunikáció; a nyelvtan hálózatos megközelítése: a mondat és a szavak kapcsolatrendszerének tanulmányozása; nyelvi változatosság) kiemelve részletezzük a megközelítésmód bemutatását, továbbá szemléltetjük is a közoktatásbeli alkalmazás kidolgozott és megvalósított példáival (4.). Végül azt mutatjuk be, hogyan kamatoztathatók a digitális oktatás előnyei a funkcionális kognitív nyelvszemlélet keretében (5.), és egy rövid zárszóval kerekítjük le a gondolatmenetünket.

1.2. Az anyanyelvoktatás jelenlegi környezete és kihívásai²

A magyar közoktatás változásban, a tartalom-központúságról a gyerekközpontúságra való áttérés folyamatában van. Az általános pedagógiai koncepció megújult a tervezési dokumentumokban és bizonyos mértékig a tananyagokban is, már tapasztalható a konstruktivista pedagógia szemléletének, módszertanának bizonyos mértékű érvényesülése. Ebben a megközelítésben a diák nem passzív befogadója az iskola közvetítette tudásnak, hanem aktív létrehozója. Lényegi eleme ezért, hogy a tanulók előzetes tudását és vélekedését meg kell ismerni és figyelembe kell venni, az új ismeretek csak ezekkel viszonyba kerülve tudnak beépülni, integrálódni összetettebb tudást létrehozva. Pozitív változás tapasztalható a szövegalkotás előtérbe kerülésében, a hétköznapi, a tanulók nyelvi gyakorlatához közel álló szövegek arányának és a szövegtípusok változatosságának a megnövekedésében. Jó irány az alkalmazásra és a problémamegoldásra készítő módszertani megoldások megjelenése a kommunikációs gyakorlatokban.

A tanórai interakció vizsgálata (Antalné Szabó 2006, 2010; Király 2015), a diákok teljesítménye és attitűdje (Csapó 2002, 2015) azonban azt mutatja, hogy a közoktatási gyakorlatban ezek a tendenciák még nem elég erősek. Nem sikerült kiküszöbölni azt a problémát, hogy az anyanyelvi ismeretek bemutatása nem konzisztens, illetve a nyelvszemlélet (ha ez kitapintható a tankönyvi tárgyalásmód alapján) nincs összhangban a pedagógiai koncepcióval (vö. Varga-Sebestyén 2021). Ezt a feszültséget képezi le az ismeretközlő és a kommunikációs blokkok jellemző elkülönülése a tankönyvekben. A funkcionalitás elve többnyire kimerül abban, hogy a nyelvi jelenséget a tanulóknak nagyobb nyelvi környezetben is meg kell figyelniük. A tananyag tárgyalása dominánsan nem használatalapú, hanem forma- és rendszerközpontú. Az ismeretek és a gyakorlat összekapcsolásához szükség van arra, hogy a szervezetre a funkcióval való összefüggésben, funkcionálásában tekintsünk.

2 Ez a fejezetpont nagymértékben támaszkodik Kugler (2019) közleményére, az átvételt idézőjelekkel és ismétlődő hivatkozásokkal a szövegben nem jelöljük.

Feszültség van a nyelvtudomány kutatási eredményei és az iskolai oktatás szemlélete között is (Csapó 2008; Kerber 2002, 2008; Tolcsvai Nagy 2015). Az anyanyelv sajátos helyzetű „tananyag”, központi szerepű a tanulási folyamatban, mivel műveltségterületről függetlenül annak közege is. Jelentőségének elismerése ellenére az anyanyelvtanítás elhanyagolt terület az ismeretek tárgyalásmódjának korszerűsítése szempontjából. A kutatásalapú tanulás megalapozására és meghonosítására a nyelvtan vonatkozásában csak egyéni, nem finanszírozott próbálkozásokat ismerünk.

Az anyanyelvoktatás főbb aktuális kihívásai az alábbiakban összegezhetők:

- a tananyag „visszahumanizálása” és ezáltal érdekessé tétele, a tanulók érdekeltté tétele az anyanyelv tanulmányozásában (Tolcsvai Nagy 2015);
- a közoktatási tananyagok nyelvszemléletének korszerűsítése, a tárgyalásmód koherenciájának a megteremtése;
- a felfedezettől, problémamegoldó-kutató módszerek alkalmazása már a kezdetektől, természetesen mindig a korosztálynak megfelelő szinten;
- az infokommunikációs eszközök és technikák hatékony és funkcionális alkalmazása, bevonása a kutatásalapú tanulási folyamatba, olyan digitális taneszközök fejlesztése, amelyek nem látványosabb, de időigényesebb megoldással helyettesítik a hagyományosakat (például a tábla vagy cédulák használatát), hanem alkotó módon használják fel a digitális eszközökben rejlő lehetőségeket;
- a digitális szövegeken végzett műveletek integrálása a tananyagba a tanulók gyakorlati tudására építve (vö. Gonda 2015);
- a tervezés, a tananyagfejlesztés és a mérés-értékelés korszerűsítése mellett kulcsfontosságú a tanárképzés és a tanártovábbképzés folytonos megújulása, a tanulási környezetnek és eszközeinek a fejlesztése.

Tanulmányunk ezeket a kihívásokat szem előtt tartva fogalmazza meg javaslatait a funkcionális kognitív nyelvszemlélet érvényesítésével kapcsolatban.

2. A funkcionális kognitív nyelvszemlélet érvényesítésének lehetséges hozadéakai az anyanyelvi nevelésben

A nyelv folyamatosan jelen van az életünkben, hiszen folyton beszélünk, hallgatjuk mások beszédét – enélkül nincsen emberi létezés. És természetesen folyamatosan figyelünk saját beszédünkre, a többiekére, szeretünk tudni a nyelvi teljesítményekről, a megszólalás módjairól, normáiról. A kultúra lényegi összetevője, hogy reflektálunk a nyelvre, vagyis leírjuk, megítéljük a nyelveket. Ennek az állandó folyamatnak kiemelt része az anyanyelv-pedagógia, amely tudatosítja a felnövő nemzedékekben saját nyelvi tudását, azt gyarapítja és alakítja, még hozzá többféle módon.

A nyelvet a nyelvtudomány több különböző elméletben és módszertannal írja le. Az elmúlt jó száz évben a nyelvtudomány és az iskolai oktatás is a nyelvi szerkezetekre összpontosított, arra, hogy a nyelvi kifejezések milyen alakokban és nagyobb struktúrákban jelennek meg, valamint ezek a szerkezetek milyen átfogó rendszert alkotnak. Ezzel együtt azonban háttérbe szorult a funkció kérdése. Vagyis az, hogy miért is beszélünk, hogyan és hányféleképpen beszélünk. Pedig – és ez egyszerűen belátható – nem a grammatikailag helyes szerkezetek létrehozása a célja a megszólaló embernek, hanem értelmes tartalmak megformálása és mások számára hozzáférhetővé tétele.

Az ezredfordulón két nagy elméleti irányzatot lehet megkülönböztetni a nyelv leírásában: a formális és a funkcionális nyelvelméletek irányzatait (Ladányi–Tolcsvai Nagy 2008; Heine–Narrog 2010).

A formális nyelvészeti irányzatok szerint a nyelv a valóságot tükrözi vissza, gondolatot fejez ki, meghatározott számú szabályokból álló szabályrendszerrel és elemkészlettel, amelynek alapjai a Chomsky-féle generatív grammatika szerint az univerzális grammatika formájában genetikailag be vannak kódolva minden ember agyába. E felfogás szerint a nyelv eszköz, amely az embertől független világot tárgyiasan visszatükrözi. A formális nyelvészet elidegeníti a beszélő embertől a nyelvet, holott a nyelv az ember egyik legbensőbb tudása, a beszéd, a beszéddel történő közös cselekvés az egyik legalapvetőbb emberi, közösségi esemény.

A funkcionális nyelvészeti irányzatok szerint a nyelvet (az anyanyelvet) az emberek mentális képességeik (absztrakció, sematizáció, kategorizáció, szimbolizáció) révén tapasztalati úton megtanulják. A nyelvvel a beszélő leképezi a világot, pontosabban annak mindig egy részét. A nyelv által a beszélő mentálisan újraalkotja, elméjében megismerő műveletekkel fogalmi rendszerben feldolgozza a számára fontos dolgokat, folyamatokat, eseményeket (l. Langacker 2008; Geeraerts–Cuyckens 2007; Radden–Dirven 2007; Tolcsvai Nagy 2013). A nyelvi tudás nem pusztán elvont rendszertudás, hanem használatalapú (usage based) ismeret, amelyben a rendszer és annak használata együttesen van jelen.

A funkcionális nyelvészet szerint a kommunikáció alapja a közös figyelmi jelenet, amelyben a beszélő és a hallgató ugyanarra a harmadikra, vagyis a beszélgetés tárgyára irányítja a figyelmét (Tomasello 1999; Tátrai 2011). Közös cselekszenek: a beszélő reprezentálja tárgyát, a hallgató pedig erőfeszítéseket tesz a megértésre. A közös figyelmi jelenetben a beszélő és a hallgató a szövegvilágban ugyanazokat a dolgokat és folyamatokat azonosítja, közös jelentésképzéssel, vagyis a jelentésekben való közös megegyezésben. A nyelv működése közös jelentésképzés, cselekvés végrehajtása és kapcsolatteremtés, mindig interakcióban és kontextusban, nem pusztán információátadás.

Az emberi kommunikáció említett jellemzői egyrészt az önmegértés, a személyiség kiteljesedése, másrészt a közösségalkotás tényezői, amelyek egyúttal természetes módon kultúraalkotó tényezők. Mindezt a beszélő emberek teszik, nem kívülről, felülről jön. A nyelv tudás, és ezt a tudást annak összetettségében kell vizsgálni, egyszerre tekintve annak rendszerjellegét és használati jellemzőit.

Az ember társas, beszélő lény, beszédének célja értelmes tartalmakat mások és saját maga számára érthetővé tenni közös figyelemirányítással és jelentésképzéssel, szimbolikus nyelvi szerkezetek helyzethez igazított alkalmazásával. Nem tekinthető kellően megalapozottnak, hogy a hagyományos felfogás és az iskolai nyelvtanok szerint a nyelv a világot szabályok alapján tükrözi, vagy a formális értelmezésben a beszélő igazságkijelentéseket tesz.

A nyelv tudás, evolúciós tudás: a kultúra biológiai adaptáció, amely egyszerre a környezethez alkalmazkodáson és a társak perspektívamegosztásán alapul. Ennek meghatározó tényezője a szociogenezisben az, hogy másokat önmagunkhoz hasonló, másra irányuló cselekvőként (intencionális ágensként) értelmezzük. Tehát nem valamely közösségi tudásba tehetetlenül belevetett egyénként vagy genetikailag konfigurált nyelvismerőként.

A nyelv tudás, méghozzá tapasztalat, mintaelsajátítás és tanítás révén szerzett tudás, és nem a közösség elvont tudása, és nem is genetikailag kódolt egyetemes nyelvtan.

A nyelvi tudás szoros összefüggésben áll a világról való tudás más részeivel, a nyelvelsajátítás és a világ dolgainak kategorizációja és szimbolizációja párhuzamos és elválaszthatatlan egymástól; a világ entitásainak ismerete enciklopédikus jellegű, csakúgy, mint a nyelvé. A kognitív pszichológiai kutatások azt jelzik, hogy a nyelvi tudás nem a világ ismeretétől független nyelvi kategóriarendszer (mint a hagyományos nyelvtanokban), és nem is a priori formális logikai vagy algoritmikus szisztéma, amelynek semmi köze a beszélők világismereteihez.

A nyelvi tudás rendszer és használat egységes tudása, a beszélők ismerik a rendszerelemeket és azok használati feltételeit is, a séma jellegű konstrukciótípusok prototipikus kontextusokkal kapcsolódnak össze. A hagyományos és a formális felfogás a használat, a beszéd esetleges, szerkesztetlen voltát hirdeti – ha ilyen lenne, nem értenénk meg egymást.

A nyelv funkcionális, használatalapú leírásának a fentiek értelmében alapvető kérdései a következők (vö. Halliday 1994; Givón 2001; Kemmer–Barlow 2000; Tolcsvai Nagy 2017a):

- a rendszer és a használat összekapcsolódik, rendszer és használat ugyanannak a jelenségnek, a nyelvnek két oldala,
- a rendszer a használat variabilitásában valósul meg,
- a grammatika-központúság nem a használattal áll szemben, hanem vele együtt érvényesül,
- a grammatika funkcionális, jelentést fejez ki, nem üres struktúra,
- a beszédhelyzet és a kontextus fontos használati tényezői be vannak építve a rendszerbe,
- a szöveg és a stílus a nyelv része.

A funkcionális nyelvészet alapelvei a következők:

- A nyelvi rendszer kisebb és összetett elemeit a mindenkori beszélő nézőpontjából kell bemutatni, hiszen a mindenkori beszélő aktuális perspektívája alakítja a közlés nyelvi szerkezetét.
- A nyelvi kifejezéseket jellegzetes, gyakori közegükben kell leírni, nem önmagukban.
- A jelentés egyenrangú az alakkal (az alaktani, mondattani szerkezetekkel), sőt egyes magyarázatokban a jelentés elsődleges, a jelentésszerkezetekből erednek a morfológiai és szintaktikai szerkezetek.

A nyelvi jel egy fonológiai és egy szemantikai szerkezet szimbolikus kapcsolata. A szimbolikus szerkezetek (szavak, grammatikai morféimák) kapcsolatai összetett szemantikai és grammatikai szerkezeteket, például mondatokat alkotnak (vö. Langacker 2008; Radden–Dirven 2007; Ladányi 2017; Imrényi 2017; Kugler 2017; Tolcsvai Nagy 2017b). A grammatika a jelentés konstruálása, a mondat konstrukció, egy elvont jelentéssel bíró szerkezet. A szimbolikus nyelvi szerkezetekről való tudás sematikus, konstrukciókban tárolódik. A konstrukciók nyelvi sémák, amelyeknek elvont, sematikus jelentésük is van az alakjuk mellett (például egy tranzitív mondatban az alany funkció, tehát jelentés szerint általában az ágens, a tárgy a páciens, és az állítmány a köztük lezajló tárgymanipluláció).

Egy nyelv nyelvtana egyaránt tartalmaz egyetemes és kultúraspecifikus összetevőket. Egy nyelv szemantikai rendszere a nyelvet beszélő közösség kulturális tudásfelhalmozásának (kumulációjának) is eredménye, az univerzális megismerési módok mellett. A FENT, FELFELE és a LENT, LEFELE fogalma egyetemes tapasztalaton alapul (a földi tömegvonzás mindenütt, minden emberre hat), de annak nyelvi kifejezése részben kultúrafüggő. Például a magyar nyelvben a mozgás folyamatában az irányultságot az igeigekötővel jelöljük prototipikusan (*felmegy, lejut, fennakad, fenntart*), más nyelvekben ezt más módon jelölik (az angolban irányt kifejező grammatikai elemet is tartalmazó igei szerkezettel, például *go up, get down*; a franciában viszont gyakran különböző szavakkal, például *entrer* 'bemegey' és *sortir* 'kimegey').

A funkcionális nyelvészet a nyelvet alapvetően nem elvont szabályrendszernek tekinti. A szemantikát előtérbe helyező irányzatok (például a holista kognitív nyelvtan) a szabályt a prototípuselvvvel összefüggésben kezelik, és a szabály–lista típusú szembenállást elutasítják, vagyis a ritkább és egyedi szerkezeteket (például a létige ragozását) a rendszer részeként írják le, nem kivételnek tekintik. Funkcionális nézőpontból a nyelv tudás, méghozzá tanult tudás. A nyelvi tudásnak kettős, konvencionális és egyéni a létmódja. A konvenció a közösség által a mindennapi tevékenységben stabilan, de rugalmasan fenn tartott tudás. Az egyén tudása a begyakorlottságon alapul: a gyakran használt, előhívott fogalmak, nyelvi szerkezetek begyakorlódnak, könnyen és gyorsan megérthetők. A nyelv tehát nem kizárólag a közösségi tudás (a „közös tudat”) elvont rendszere, amelyet

az egyén készen kap (miképp az eredeti strukturalizmusban vélték), és nem az egyén elméjében beprogramozott, algoritmikus jellegű tudás (mint a generatív grammatikában tételeződik). A különböző összetettségű, szintű nyelvi kifejezések nem magukban állnak a nyelvhasználatban, ezért vizsgálatuk és leírásuk is gyakori környezetükben (támogató mátrixukban) válik teljesebbé.

A funkcionális nyelvészet szerint a nyelv rendszerjellegét elsősorban sémák rendszere adja. A séma nyelvi kifejezések dekontextualizált, elvont szerkezete, fonológiai, szemantikai és morfoszintaktikai szempontból egyaránt. A sémák mintaként szolgálnak a legkülönbözőbb nyelvi szinteken: különböző egyedi nyelvi kifejezéseket ezek alapján, ezekhez képest lehet létrehozni. A sémák kontextusérzékeny valószínűséggel valósulnak meg, vagyis az egyes sémák előfordulása különböző kontextusokban a kontextusoktól függően valószínűsíthető. A sémák – a szabályoktól eltérően – valószínűségi minták, amelyekre nem a biztos megjósolhatóság jellemző. A nyelvi kifejezések helyességét az adekvátsággal lehet jellemezni, amelyet a beszélői szándék és a hallgatói elvárás valós nyelvi interakcióban határoz meg, és nem a szabályszerűséggel (a szabályoknak való megfeleléssel).

A funkcionális kognitív nyelvtudomány a korábbiaktól eltérő módon fogalmazza meg a nyelvpedagógia fő céljait és módszereit. Abból indul ki, hogy az iskolába járó diák tud beszélni, ismeri anyanyelvét és esetleg más nyelveket, valamint bőséges tapasztalata van a világról, amelynek jelenségeit kifejezi beszédében, mindig interakcióban és kontextusban. A diák nyelvi tudása tehát használatalapú: ismeri a nyelv rendszerét és egyúttal a rendszerelemek használati módjait is, alapvetően intuitív módon. A nyelvpedagógia feladata ennek az intuitív ismeretrendszernek a bővítése a társadalmi interakciók, a kommunikáció széles körű alkalmazhatóságának érdekében, vagyis a megfelelő általános és szakmai ismereteknek, a sokféle nyelvi interakciónak a bővítése és a helyzetekhez igazított kreatív használatának tanítása és tudatosítása. Ennek alapja a szimbolikus nyelvi kifejezések (alak–jelentés párok) szerkezetének és egyúttal jelentéseinek, használati körüknek a bemutatása, saját anyanyelvi ismeretekből kiindulva.

A kognitív nyelvészeti nyelvpedagógia a funkcionális alapelvek szerint:

- a funkciót, a jelentést helyezi előtérbe: hogyan konceptualizál a beszélő egy világbeli jelenséget, és azt milyen nyelvi szerkezetekben fejezi ki,
- a diák perspektívájából indul ki, nem a tőle elvonatkoztatott rendszerből: kiindulópontja az, hogy milyen jellegű, összetettségű a diák gyakorlati, intuitív nyelvi tudása.

Az így megfogalmazott elvek meghatározóak az eredményes anyanyelv-pedagógiában, mert jobban segítik a felnövekvő nemzedékek mindennapi mentális és kommunikációs tevékenységeit, mint a hagyományos taxonomizáló és szabályokat tanító nyelvtantanítás (vö. Kugler–Tolcsvai Nagy 1999, 2015; Vančo 2014).

3. A funkcionális kognitív megközelítésnek megfelelő pedagógiai célrendszer és módszertan

Az iskolai közegben a funkcionális kognitív megközelítés leginkább a nyelv használatalapúságának szemléletében nyilvánulhat meg. A kognitív nyelvészet „megismerésnyelvészet” (Tolcsvai Nagy 2013: 17), a nyelvet mint tudást vizsgálja, s ez középiskolai keretek között fokozottan érvényesíthető nézőpont. A nyelvtanóra kamatoztathatja a megismerésnyelvészetet, a funkcionális kognitív nyelvészet használatalapúságát és emberközpontságát, s kiterjeszti annak fogalmát úgy, hogy azt megközelítési módként kínálja nem csupán a nyelvek megismeréséhez, de a nyelvhasználó (a diák) nyelvi tevékenységének a megfigyeléséhez, valamint magának a tanulási folyamatnak a megismeréséhez, a meta-kogníció és az önreflexivitás kialakításához és fejlesztéséhez is. A megkonstruált nyelvi kifejezések közös figyelmi jelenetben történő megértése (Tolcsvai Nagy 2013: 19) ebben az értelmezésben maga a nyelvtanóra szituációja, mely kommunikációs szituációban a diákok és a tanár a figyelmi működés szempontjából egyenrangú szereplők.

Mivel a funkcionális szemléletű nyelvtanóra a nyelvet az emberi viselkedés működésében értelmezi, a nyelvi jelet saját közegében, megnyilatkozásokban vizsgálja (Tolcsvai Nagy 2013: 23), így a nyelvi-nyelvtani ismeretek nem a diákok által kötelezően elsajátítandó, a nyelvhasználatuktól független ismeretelemek, hanem saját tapasztalásukkal viszonyba kerülő, a nyelvi tevékenység helyzeteiben megfigyelhető, értelmezhető, abból létrehozott tudásstruktúrák összessége. A funkcionális szemléletű nyelvtanórán a tananyag és a diákok alapvető anyanyelvi ismeretei, az általuk ismert nyelvi közeg egymásra vonatkoztatása történik meg, ezáltal a rendszer és a használat nem válik szét (Tolcsvai Nagy 2015: 19), a megfigyelés tárgyát tehát nem egy elvont, a diákok számára nehezen megközelíthetőnek tűnő rendszer képezi.

Ennek a szemléletnek az érvényesítése olyan módszertani lehetőségeket kínál a magyartanároknak, amelyek segítségével kimozdítható a nyelvtan tantárgy a legkevésbé kedvelt iskolai tantárgyak köréből, s megteremtheti annak a feltételrendszerét, hogy a nyelvtanóra immáron ne elidegenítő közege legyen a tanulásnak (vö. Csapó 2002), hanem önmagunk és a minket (a tanulókat) körbevevő világ megismerésének, hasznos tudásformák elsajátításának színtere lehessen. A tanárnak tehát a tanulási folyamatot támogató szerepe kerül előtérbe.

Módszertanára jellemző az önálló felfedezésen, önálló kutatáson alapuló metodikai eszköztár, azaz a nyelvhasználatot is a nyelvi tevékenység folyamatában való láttatás. Változatos munkaformák alkalmazásának terét nyújtja a pedagógus számára, az egyéni felfedeztetésen keresztül a kiscsoportos kutatáson, portfólió készítésén (vö. Grund 2017) át a teljes létszámot megmozgató vitahelyzetekig kínál lehetőséget a magyartanárnak a funkcionális szemlélet. A konstruktív tanulászempléttel összhangban (Kugler 2015: 28) a diákok a tevékenységen keresztül, saját nyelvi tudásuk reflexív felidézését, megfogalmazását bevonva fedezik fel a jelenségeket, ezekből absztrahálják a tanári magyarázat

és a tankönyv segítségével a fogalmakat, tárgytudományos ismereteket, a tevékenységen keresztül tanulási folyamatnak köszönhető e fogalmak megtanulása, elmélyülése, és nem fordítva, tehát nem a megtanult, előzetesen adott definíciókat gyakorolják be feladatokon keresztül. A tanórák változatos szerkezete, a munkaformák közötti váltások gyakorisága jobban megfelel a tevékenység- és tanuló-központúságnak, tehát elmozdulást jelent a tankönyvi feladatok gépies megoldásától és a frontális tanári magyarázatok dominanciájától, ez pedig motiváló erővel bírhat, s hozzájárulhat a nyelvtanórák iránti pozitív attitűdváltozáshoz.

A nyelvi elemek kontextusban, megnyilatkozásokban történő vizsgálata, a rendszer szemlélet, a nyelv motiváltságának felismertetése (vö. Kugler 2015) elősegíti olyan, a magyartanár számára is esetleg nehezebben megközelíthető, a diákok számára pedig elidegenítőnek ható tartalmak tanítását, mint például a grammatikán belül bizonyos tananyagrészekét. A diákok által gyűjtött saját nyelvi példák beépítése, a nyelvi fókusszal bíró problémahelyzetek elé állítás, egy-egy témakör elmélyült körüljárása mind növelheti a személyes bevonódás mértékét, emellett elősegíti a kritikus gondolkodás fejlődését is, hiszen a tankönyvben szereplő fogalmakat a diákok nem kritikátlanul fogadják el, hanem a feladatokon keresztül maguk vizsgálják felül. E szemlélet a nyelvet nem végérvényesen lezárt, s így elemzésre érdemtelen, hanem folytonosan változó, a diákok tapasztalatai által is megközelíthető rendszernek, vagyis a nyelvi tevékenység közben is kreatívan alakuló tudásnak láttatja.

Miközben a nyelvtan tanulása tehát ráépül a tanulók saját anyanyelvi gyakorlatára, a funkcionális szemléletű nyelvtanóra a nyelvet mint egyetemes tudást is vizsgálja, azaz a magyar nyelv rendszerét más nyelvi rendszerekkel való összevetésben is értelmezi. Osztálytermi környezetben ez jó lehetőséget kínál különböző kultúrák (a magyarországitól eltérő kultúrák és nyelvi működések) találkozására, s jó lehetőség a kétnyelvű osztálytársak közelebbi megismerésére. Emellett a különböző nyelvek összevetése, a szociokulturális tényezők vizsgálata megfigyelteti az eltérő konvencionáltságot és hagyományozódást (Tolcsvai Nagy 2013: 50–60), azt, hogy a kulturális különbségek hogyan határozzák meg a nyelvi gondolkodást, működést.

A jelenlegi órakeretek és a kerettantervi szabályozás alapján előírt nyelvtananyag mennyiségének konfliktusa arra presszionálhatja a magyartanárokat, hogy bizonyos tananyagrészeket koncentráltan, de tartalmi redukcióval vagy az irodalom tananyaggal szoros összefüggésben tanítsanak. Mint az a fent említettekben, illetve a későbbi konkrét feladattípusok példájából is látható, a kiemelésre, a tananyag-koncentrációra, a fókuszok tudatos elhelyezésére a funkcionális kognitív szemlélet megfelelő teret ad. Mindazonáltal további kutatás tárgyát kell képezze az, mennyire lehet sikeres a funkcionális szemlélet a nyelvtanórák hátrányos helyzetében, s milyen mértékben van lehetősége a tanároknak e szemléletet követve elmélyülni egy-egy tananyagban.

4. A funkcionális kognitív megközelítés érvényesítésének példái az anyanyelvi nevelés néhány területén

A következőkben néhány kiemelt téma funkcionális kognitív megközelítésének részletezése, valamint ehhez kapcsolódó, tanórai helyzetben is kipróbált példa mutat rá a funkcionális szemlélet érvényesítésének lehetőségeire. A feladatok a kerettantervben található anyanyelvi törzsanyagok egy részét érintik, olykor egy témakörből több téma tanítását példázzák (lásd W1, W2). Látszólag önkényes kiemelésük mögött cél volt, hogy minél változatosabb módszertani palettáját kínálják a funkcionális szemlélet alkalmazhatóságának.

„A magyar nyelv és az irodalom tantárgy fejlesztési céljai jórészt összehangolhatók: az alaptantervben meghatározott hat fő fejlesztési területből (szövegértés; szövegalkotás; olvasóvá nevelés; mérlegelő gondolkodás, véleményalkotás; anyanyelvi kultúra, anyanyelvi ismeretek; irodalmi kultúra, irodalmi ismeretek) négy mindkét tantárgy keretében fejleszthető” – olvasható a gimnáziumi kerettantervekben (W1, W2). Az alább röviden ismertetett tanórai példahelyzetek és feladatok rámutatnak majd, hogy a fenti szövegben megjelenő összes terület fejleszthető a funkcionális szemléletű anyagok alkalmazásakor.

Ezzel összefüggésben kiemelendő, hogy a funkcionális szemléletű nyelvtanóra a mindennapi és az irodalmi szövegek tanórai működtetését, a szövegek központúságot a nyelvi jelek vizsgálatának természetes közegeként értelmezi, az irodalmi szöveget mint poétikussággal jellemezhető nyelvhasználati teret (művészi) kommunikációs színtérként látta. Ebben a szemléletben tehát megvalósíthatóvá válik irodalom és magyar nyelv – mint tantárgy – összehangolhatósága, párbeszéde (vö. Simon 2017).

4.1. A kommunikáció

4.1.1. A kommunikáció a funkcionális kognitív megközelítésben

A kommunikáció lényegét emberi nézőpontból sokszor megfogalmazták már. Ez a perspektíva az egyedülálló humán lényeket ragadja meg, távol minden gépi működtetéstől. E megközelítésekből Terestyéni Tamás tömör összefoglalását érdemes itt felidézni (Terestyéni 2006: 14): „a kommunikáció az emberek közötti együttműködés, a kölcsönös megértés, az egymásra találás, a megegyezés terméke. Legmélyebb alapjaiban maga is együttműködés, és egyúttal minden más természetű együttműködés elengedhetetlen tartozéka, kovácsa, elősegítője”.

A kommunikáció egyetemes közege az értelem (Luhmann 2006: 207–232). Az értelem az az elvárt médium, emberi közeg, amelyben az információ (az, amiről szó van), annak nyelvi megkonstruálása és annak megértése elkülönül, majd összegződik. Az értelem mint általános közeg a kommunikáció során különböző megértési lehetőségeket nyit meg, és egyúttal a legvalószínűbbet ki is jelöli.

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszédesemény. A kommunikáció funkciói összetett rendszerben működnek, amelyben helyzettől függően előtérbe kerül

- az ismeretközvetítés és a megismerés,
- a kommunikációs cselekvés,
- a kommunikációban létrejövő társas viszonyok alakítása,
- az érzelmek megjelenítése.

Az emberi kommunikáció folyamat, amelynek fő jellemzője a közös jelentésképzés: időben, előrehaladva jön létre a beszélőtársak által közösen véghezvitt megértés. A kommunikációs folyamatban a közös jelentésképzés során a létrehozott, megértett tudás konszolidációja történik meg, amelynek során az újdonság ismert tudássá alakul.

A kommunikációra az eseményszerűség jellemző (Luhmann 1987: 392): a nyelvi tevékenység cselekvés, amely a kultúrában és a közösségben egymásra következő események formájában valósul meg. A kommunikációs események sora a körülhatárolt kommunikációs események elkülönüléséből és egymásba kapcsolódásából áll össze, a mindenkori jelenhez mért múlt és jövő sorában, önreferáló és autopoietikus jelleggel, szándékok és elvárások egyezkedési folyamatában. A kommunikációs folyamatban a cselekvők egyszerre törekednek a rendszerszintű stabilitásra és a dinamikus hozzáigazításra, a rendszer rugalmassága és a kiválasztás irányítása révén.

A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Az őshelyzet időtlen idők óta azonos: két ember egy percepció térben beszélget, vagyis közvetlenül hallják és látják egymást, és így szólnak egymáshoz. A nyelvi érintés legeredetibb és legősibb pillanata akkor történik meg, amikor az édesanya a kisbabához odahajol és beszél hozzá, és a baba a maga módján válaszol rá, még nem felnőtt nyelven, de kommunikál. Ketten létrehozzák saját beszédhelyzetüket és beszélgetésüket, amelynek során közösen megértik egymást. Ez a nyelvi kommunikációs tevékenység azóta így történik – különböző változatokban –, amióta ember él a földön, és mindig újból meg fog történni, amíg két ember létezik. Nincsen ember beszéd nélkül, az emberi lényeg egyik fő összetevője csakis a másikkhoz való odafordulás, megszólalás és válasz folyamatában mutatkozik meg. Ez az a tevékenység, amely a közösség, a közös cselekvés megvalósítása, a világ és benne egy-egy helyzet közös és egyéni megértése számára nélkülözhetetlen.

A prototipikus beszédhelyzetben két ember beszélget egy percepció térben (egy tér- és időkontinuumban), vagyis a beszélőtársak közvetlenül érzékelik egymást, közel vannak egymáshoz. Ebben a nyelvi interakcióban közösen cselekszenek: a beszélő beszél, a hallgató pedig feldolgozza a beszélő szövegét. Mindkét beszélőtárs cselekszik, aktív, hiszen mind a beszéd, mind a beszéd megértése tevékeny embert kíván. Ezzel együtt a pillanatnyi beszélő és hallgató viszonya aszimmetrikus, mert adott pillanatban csak az egyik beszélőtárs beszél, és ez a beszélő irányítja a hallgató figyelmét. A beszélőtárs mindig integrált beszélő/hallgató, vagyis a beszélgetés egyik szakaszában beszélő, a másik szakaszban hallgató, és a két szerepet gond nélkül tudja váltogatni. Emellett a pillanatnyi beszélő mindig hallja saját beszédét, a pillanatnyi hallgató pedig belső, mentális választ tervez vagy hoz létre társa beszéde alatt, amelynek egy részét gyakran el is mondja, amikor rá kerül a sor.

A kommunikáció többretegű folyamat. Egyrészt a beszélőtől egyirányú fizikai folyamatként eljut a szöveg fizikai teste a hallgatóhoz: a beszélő hangokat ad ki, amelyek hullámként terjednek, és észlelhetők a hallgató számára. Illetve a beszélő írásban rögzíti szövegét, amelyet a hallgató vizuálisan tud észlelni. A nem hangzó nyelven, a jelnyelven kommunikáló beszélőtársak jelelnek, vizuálisan feldolgozható jeleket alkalmaznak.

Másrészt a beszélőtársak közösen egy harmadikra, beszélgetésük tárgyára, annak szövegszerű megjelenítésére és körülményeire irányítják a figyelmüket a közös jelentésképzés együtt végrehajtott cselekvésében (vö. Tomasello 2002; Tátrai 2011, 2017; Tolcsvai Nagy 2020).

Ebben a kommunikációs folyamatban érvényesül a pillanatnyi beszélő hatásszándéka (az a hatás, amit a hallgatójából kiváltani kíván). Ez a hatás nem merül ki a tartalmi elemek közlésében, hanem a hatáshoz hozzájárul a szöveg stílusa, a beszélő viselkedése, a beszédhelyzet jellegének alakulása. A kommunikációs folyamatban szintén érvényesül a pillanatnyi hallgató elvárása, amely a beszélő nyelvi tevékenységére vonatkozik (a hallgatónak vannak elvárásai a beszélő stílusával, a hallgatóhoz és a témához való viszonyának nyelvi megjelenítésével kapcsolatban), és megjelenik a pillanatnyi beszélő által a hallgatóban kiváltott hatás. A hatásszándék és az elvárás egyezkedési műveletekben találkozik össze a két beszélőtárs nyelvi tevékenységében: például az egyik beszélő tegezve szólítja meg a másikat, de az nem fogadja el, és magázva válaszol, majd mindketten feldolgozva a helyzetet, külön vita nélküli egyezkedés nyomán magázva folytatják a beszélgetést.

A nyelvi tevékenység interszubjektív: a beszélőtársak (a pillanatnyi beszélő és hallgató) együtt hozzák létre a kommunikációs folyamatot és azon belül a megértést. Amíg a hallgató másként nem jelez, a beszélő szövegét, nyelvi szerkezeit úgy érti (többnyire, nagyjából), ahogy azt a beszélő érti és értetni szándékozza. Az emberi kommunikáció együttműködő természetű, a beszélőtársak közös figyelemirányítása és közös megértése (jelentésképzése) evolúciós eredetű: a perspektívamegosztás, a közös nézőpont (megismerési keret) nélkülözhetetlen a közösség fennmaradásához (például a reprodukció, vadászat, védelem vagy kényelem területén). Ez a biológiai adaptációs folyamat eredményezte a kultúra kialakulását, majd annak ma is működő kumulációs (tudásfelhalmozó) folyamatait, amelynek előfeltétele és közege az együttműködésen alapuló kommunikáció. És ebben a folyamatban alakultak ki és működnek az együttműködés kommunikációs változatai: az informálás, a kívánság (parancs), a közös cselekvés, az elbeszélés, a társas viszonyok és az érzelmi viszonyulások megértési műveletei.

A hazai iskolarendszerben nyíltan, a magyar kultúrában inkább rejtve a kommunikáció statikus felfogása uralkodik. Ez a felfogás nem csupán az elvekben, az iskolai tankönyvek meghatározásaiban jellemző, hanem a gyakorlatban is. A statikusság hirdetője szerint a kommunikáció egyirányú, a beszélő a hallgatónak információt továbbít („átad”), a folyamatban csak a beszélő cselekszik, a hallgató csupán beszélőváltás után

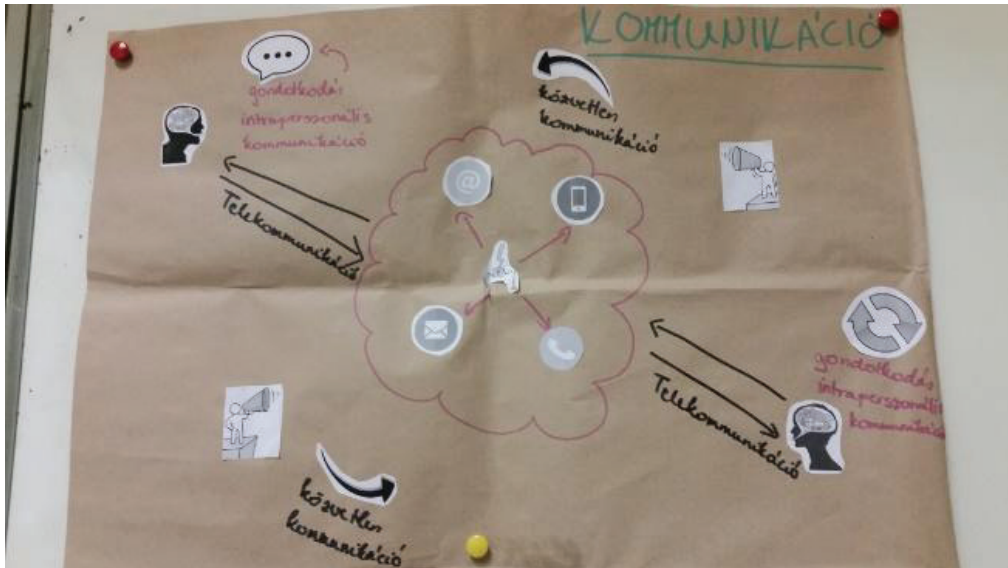
lesz aktív, saját megszólalásával. Ez a szemléletmód egyrészt életidegen, egy gépi kibernetikai modellt erőltet az emberi világra, másrészt a diákokat elidegeníti a személyes dialógustól, annak az emberi tevékenységben játszott döntő szerepétől, változataitól, a társas létezés megbeszélő jellegétől.

A Jakobsontól származó strukturalista modell egyik legfőbb hátránya a kérdezés háttérbe szorítása, a beszélgetés nyitottságának sugallt elutasítása. A kérdezés háttérbe szorítása a világ aktív és innovatív megismerése helyett a felülről jövő, megmondó tanítást és a passzív tanulást helyezi előtérbe a dialógust hátrítva, a nem kérdezést előnyben részesítve. A statikussal szembeállítandó a dinamikus felfogás, amely a beszélőtársak aktív részvételét hangsúlyozza, az időben lezajló közös figyelemirányítást és a közös megértést, melynek során a hallgató is cselekszik, mert mentális erőfeszítést tesz a befogadás érdekében. Az „információcsere” az egyik legfélrevezetőbb kifejezés a kommunikációval kapcsolatban, ugyanis a beszélő nem átadja az ismeretet (az nála is megmarad), hanem hallgatójának figyelmét arra irányítja, amivel ő is foglalkozik mentálisan, és ebben a közös fókuszálásban, a közös jelentésképzésben kapcsolódik össze két elme, két személy, önreflexíven is.

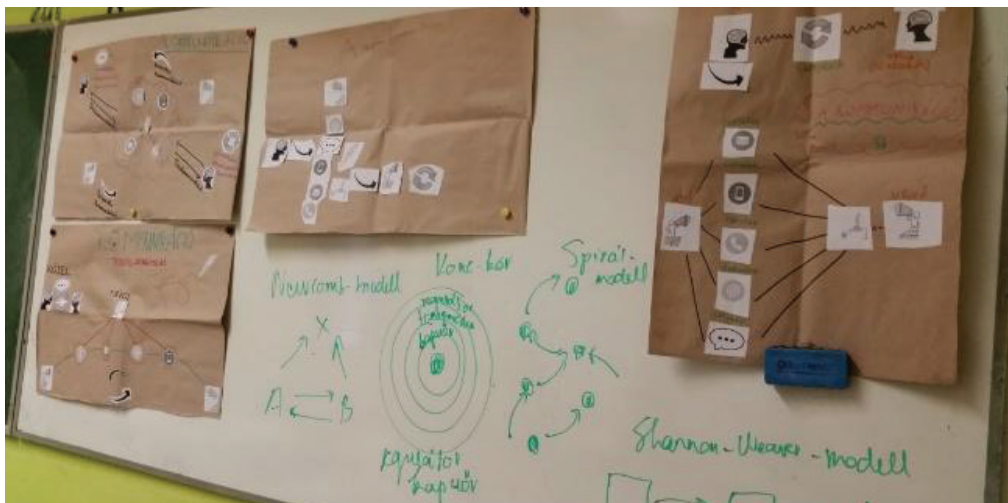
4.1.2. Az alkalmazás példái az anyanyelvi órákon

Kommunikációs modellek

A kommunikáció fogalma, tényezői és funkciói témakör tanításának egyik első anyagrésze a Jakobson-modellként ismert kommunikációs modell tanítása. E modell táblára felrajzolása, frontális tanári magyarázata helyett a tanórán a tanár saját kommunikációs modellek alkotására kérheti tanulóit. Az „Alkossátok meg a kommunikációt leképező modellt!” tanári feladatkijelölést követően a diákok csoportmunkában dolgozva csomagolópapíron filcekkel és előre kikészített felragasztható ábrák (pl. telefon képe, ember arca, nyilak rajzai) segítségével alkotják meg az általuk elképzelt modellt. A végeredmény bemutatásának szóbeli szövegalkotási készséget fejlesztő hatása mellett a tanulási folyamat is tanulságértékű: a kommunikációról alkotott különböző elképzeléseknek csoporton belüli ütközése szakmailag és a tanulók érvelési technikájára vonatkozóan is izgalmas. Az elkészült modellek bemutatását követően a modell fogalmáról, annak sűrítő, a világot leképező, valamely jelenséget működésében láttatni próbáló, de mégis leegyszerűsítő, általában egy nézőpontot fókuszba helyező jellegéről folyhat érdemi diskurzus. Ezt követően a tanár saját gyűjtésből származó kommunikációs modelleket (pl. Shannon–Weaver telekommunikációs modell, 1949; Newcomb-modell, 1953; Dance spirálmodellje, 1967; Bohn koncentrikus körök modellje, 1974; vö. Forgó 2011) mutathat be a diákoknak, amelyekről az előkészítési folyamatnak köszönhetően értékes és a kritikus véleményalkotáson alapuló párbeszéd alakulhat ki.



1. kép: A tanulók által készített modellek egyike³



2. kép: A tanóra egy részletének táblaképe

Szituációs helyzetgyakorlatokon keresztül is megfigyelhető a közös figyelmi jelenet, a közös figyelemirányítás kommunikációs alapsémájának modellje. Erre tanórai példa, amikor egy önként jelentkező diáknak hívómondatot adunk (pl. *Ma nem érzem jól magam.*), amire a diáktársaknak szóban vagy írásban reagálniuk kell. Ezen válaszlemek

3 A tanulmány szerzői által készített képek.

(pl. *Akkor maradj otthon holnap, és pihenj!; Igyál otthon egy forró teát!; Mid fáj?*) rámutatnak arra, hogy a megnyilatkozásban részt vevő beszélőtársak ugyanarra a valóságélemre irányítják figyelmüket, a válaszok alapján a beszélő felek megértik az adott kommunikációs helyzetet, amire a figyelmük közös irányításával és az ehhez a közös figyelemirányításhoz kapcsolódó nyelvi konstrukciókkal reagálnak. A feladat kiscsoportokban, több hívómondattal is elvégezhető (pl. *Odakint zuhog az eső.; Elfelejtettem megírni a házimat.; Bárcsak én is almát kaptam volna uzsonnára!*).

Médiafogyasztási kérdőív

A tömegkommunikáció egyik témája a tömegkommunikáció nyelvre és gondolkodásra gyakorolt hatása. E témakör megközelítésére kiválóan alkalmas egy médiafogyasztási kérdőív készíttetése a diákokkal. A diákok maguk választják meg a vizsgálat fókuszát, célcsoportját (pl. *Mi jellemzi a saját évfolyamunk közösségimédia-használatát?*), de kérhetnek segítséget tanáraiktól nemcsak ezen a téren, hanem a kérdőívvezéssel, adatfeldolgozással kapcsolatos technikai eszközök használatában is.

A GoogleForms felületének megtanítása hasznos tudással vérteti fel a diákokat, akik miközben a kutatás módszertanába is betekintést nyernek, nyelvi jelenségek elemzését követően maguk vonják le a tömegkommunikáció gondolkodásra és nyelvre gyakorolt hatásával kapcsolatos következtetéseket, e tudást nem a tankönyvi szöveg passzív befogadáson alapuló megtanulásával sajátítják el.

Az ilyen típusú kutatási feladatokat érdemes úgy felépíteni, hogy a diákok fokozatosan sajátítsák el azokat a kutatási módszereket, illetve azoknak a segédeszközöknek a használatát, amelyek a hasonló feladatokhoz használhatók. Így a későbbiekben könnyebben választják ki a megfelelő módszereket és eszközöket az egyes nyelvészeti problémák vizsgálatához. Ennek a tanulási folyamatnak a kialakításához segíthet Kocsis Ágnes INK-módszere (Kocsis 2020), amely a kutatásalapú tanulást a felhasználható informatikai eszközök megismerésével és célszerű alkalmazásával kombinálja.

4.2. A nyelvtan hálózatos megközelítése

Miként azt egy, a magyartanárok grammatikatanításhoz kapcsolódó attitűdjét vizsgáló 2016-os felmérés (Gonda 2018) kimutatta, a grammatika témakörét elengedhetetlennek, a középiskolai tanítási gyakorlatból kihagyhatatlannak, más témaköröket megalapozó jellegűnek tartják a pedagógusok. E vizsgálat azt is feltárta, hogy a 2006-os előzménykutatáshoz képest többen tanítanak grammatikát funkcionális szemléletet követve, bár a kutatásban részt vevő pedagógusok leginkább a kommunikáció-központúságot, valamint a nyelvi példák szövegben való szemléltetését értették funkcionális nyelvtanítás alatt.

A tanulmány 2. pontjában részletezett funkcionális szemlélet grammatikatanításban való érvényesítésének egyik hozadéka, hogy a nyelvet nem egymástól elkülönülő

és hierarchikusan egymásra épülő zárt nyelvi szintek rendjeként kezeli és ismerteti fel a diákokkal, hanem biztosítja, a tanórán láttatja a nyelvi elemek hálózatos kapcsolatait, sokszálú, asszociatív viszonyait. A nyelv építőkockaszerű modellje nem kompatibilis azzal a tapasztalattal, ahogy a nyelvi kifejezéseket létrehozzuk és megértjük, ezért nem szolgál valódi magyarázattal, és nem kínál ténylegesen alkalmazható elemzési eljárást a diákok számára a nyelvi tények, szövegek megközelítéséhez (vö. Simon 2017). A funkcionális megközelítés az összetett nyelvi szerkezetek esetében a komponensek viszonyán és az egész szerkezetben megértett funkció alapuló értelmezés nézőpontját kínálja. A nyelvi elemeket természetes közegükben, a nyelvhasználatban figyelteti meg.

4.2.1. A mondat tanulmányozása

Ebben az alfejezetben a magyar mondat kognitív nyelvészeti, hálózatos megközelítésének (Imrényi 2017) nyelvpedagógiai érvényesítéséről lesz szó. Először röviden érintjük e megközelítésnek a hagyományos mondattanhoz való viszonyát, tekintettel a hasonlóságokra és a különbségekre egyaránt. E helyütt csak vázlatos kifejtést kaphatnak azok az új mondatelemzési megoldások, amelyek a javasolt megközelítést jellemzik. A tárgyalás során kitérünk arra is, hogy a nyelvpedagógia számára milyen implikációi lehetnek az új elemzésnek.

A javasolt mondatleírást összeköti a hagyományos mondattannal (Keszler szerk. 2000) az a tény, hogy nem az egységek, hanem a viszonyok kategóriáira összpontosít. Míg a generatív nyelvtan elsődlegesen az egységek kategóriáira (döntő részben a szófajokra) építi fel a maga mondattánát (vö. a főnévi csoport, igei csoport stb. terminusokat), addig a hagyományos mondattan viszonyfogalmakkal dolgozik. Az alany, tárgy stb. fogalmak ugyanis valódi értelmük szerint nem a mondatban szereplő nyelvi egységeket, hanem ezeknek az alaptaghoz való viszonyát osztályozzák: csakis az alaptaghoz való viszonyban lehet egy mondatrész alany, tárgy stb. A mondatszerkezetet tehát nem az építőkockaelv szerint érdemes értelmezni, hanem ahhoz hasonlóan, ahogyan társas viszonyrendszerekről (pl. a családról) gondolkodunk. A kétféle gondolkodásmód metaforikus hátterét elemzi Imrényi (2020).

Az a felismerés, hogy a hagyományos mondattan az elemeket nem önmagukban, hanem viszonyaik szerint osztályozza (és ezáltal voltaképpen hálózatos leírást ad a mondatról), időről időre mintha feledésbe merülne, vagy legalábbis mintha nem kapna súlyának megfelelő szerepet. Amit Tompa (1962) a következő idézetben megfogalmaz, továbbra is aktuális: „[a] mondat jelentős szavait [...] a hagyományos mondattan sokáig inkább csakis mint egyes külön mondatrészeket nézte, nem mint meghatározott szószervezetek tagjait. [...] Inkább csak az elszigetelt alárendelt tagok külön szabályosságain volt a hangsúly, bár végeredményben az alany, az állítmány, a tárgy, a határozó és a jelző is mindig mondattani viszonyokra utaló műszó volt” (Tompa 1962: 101).

Nézzük ezek után, miben hoz újat a javasolt kognitív nyelvészeti mondatelemzés. Először is abban, hogy Langacker (2008) nyomán ragaszkodik a kategóriák jelentéstani

megalapozásához, a mondat forma-jelentés párokkal való leírásához. Ennek az elemzésre nézve az a következménye, hogy a mondatrésztviszonyokat megnevező terminusokhoz szemantikai leírást kell rendelni. Például az alanyról azt mondhatjuk, hogy az alaptag típusától (igenemétől) függően az ábrázolt folyamat egy meghatározott szereplőjét fejezi ki: cselekvést jelölő ige esetén a cselekvőt (ágenst), szenvedő ige bővítményeként a szenvedő (páciens) szereplőt stb. Az alany (vagy inkább: alanyi viszony) ezek után egy formai jelöléssel összekapcsolódó jelentésviszonyként fogható fel: a jelentésviszony valamilyen szemantikai szerep, például ágens vagy páciens (az alaptag típusa szerint), a formai oldalon pedig e jelentésviszonyt az alanyeset és a szám-, illetve személybeli egyeztetés jelöli. Az elemzés szemantikai része Brassai következő megfigyelésére megy vissza: „a nevező [az alanyesetű bővítmény] jelelte dolog a cselekvő ige cselekvényét cselekszi, a szenvedőt szenved, s a közép igéének állapotában van” (Brassai 2011 [1864]: 199).

Ami az állítmányt illeti, a forma-jelentés párokon alapuló megközelítésnek még radikálisabb következménye van. A kognitív nyelvészeti elemzés szakít ezzel az eredetileg a logikától kölcsönzött terminussal, és helyette a magmondat fogalmát alkalmazza (vö. Imrényi 2019). A magmondat az a minimális egység a mondatban, amely kifejezi az ábrázolt lehorgonyzott folyamatot, azaz tartalmazza a folyamattípus előhívásához és a folyamat egy példányának lehorgonyzásához (a beszédhelyzethez képest való elhelyezéséhez) szükséges elemeket. A magmondat gyakran egybeesik azzal, amit a hagyományos mondatban állítmánynak elemez, de számos esetben előfordul, hogy egy igei alaptag mellett annak tárgyi, határozói vagy akár alanyi bővítménye is a magmondat része, vö. az *előadást tart, pályára lép, nyoma veszett* kifejezéseket. Például *A tolvajnak nyoma veszett* mondat által ábrázolt folyamatot nem a *veszett*, hanem a *nyoma veszett* 'eltűnt' fejezi ki szemantikusan.

A magmondat jelentéstani meghatározásához hozzátartozik, hogy alapbeállítás szerint kifejezi a mondat közlési funkcióját (beszédcselekvés-értékét és polaritását) is. Ebből fakadóan megfelelő kontextusban önmagában is betöltheti a mondat funkcióját, képviselni tudja a teljesebb, kidolgozottabb szerkezetet. Például a *Messi pályára lép a következő mérkőzésen?* kérdésre nem az *Igen, lép*, hanem az *Igen, pályára lép* mondatokkal lehet rövid pozitív választ adni; ez megmutatja, hogy a *pályára lép* és nem a *lép* a magmondat ebben az esetben. Fontos formai tulajdonsága továbbá a magmondatnak, hogy ezen belül érvényesül az egyenes és a fordított szórend kontrasztja, mint azt a *nem tartott előadást, nem lépett pályára, nem veszett nyoma* kifejezések igazolják.

A magmondat fogalmán alapuló elemzés rehabilitálja a „Mit állítunk?” kérdést, amely az állítmány azonosítására sok esetben köztudottan nem alkalmas, ezért Keszler (szerk. 2000) nem is él vele. Semleges (azaz egy általános kontextusban elhangzó, *Mi történt? Mi a helyzet?* kérdésre felelő, lapos prozódiajú) állító mondat elemzésekor a „Mit állítunk?” kérdésre a magmondat ad rövid pozitív választ. Például a *Messi pályára lépett a mérkőzésen* vagy *A professzor előadást tartott az akadémián* mondatokban a „Mit állítunk?” elemzői kérdés a magmondat megkeresésére teljes mértékben alkalmas, miközben az állítmányt

(*lép, tartott*) nem sikerülne megtalálni vele. Az új kategória jelentéstani meghatározottsága egyúttal azt is jelenti, hogy a diákok gyakorlati tudásukra, nyelvi intuíciójukra támaszkodva tudják működtetni.

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem egy levelezős hallgatója, Mészáros Éva Judit két lépésben elemezteti a mondatot diákjaival: először megkeresteti a magmondatot, majd – mivel a tantervi kööttségek miatt a régi elemzés sem mellőzhető – ezen belül kell a diákoknak azonosítaniuk az állítmányt (ha az nem azonos a magmondat). A módszer sikeréről az alábbi beszámolót küldte:

„Két évtizedes tanári pályafutásom alatt most tanítottam először a magmondatot és ennek segítségével a mondatelemzést több osztályban, különböző képességű tanulókkal. Van olyan tanítványom, aki humán tagozatra készül, elsősorban a magyar nyelv és irodalom érdekl: rendszeresen indul nyelvészeti versenyeken, ahol jó eredményeket ér el. Ugyanakkor van olyan diákom, aki fejlesztésre szorul (BTMN-es), éppen az anyanyelvi területen tapasztalható lemaradások. Van hátrányos helyzetű családból érkező tanuló is, alacsony iskolai végzettségű szülőkkel, korlátozott nyelvi kóddal. Egy másik tanuló figyelemzavar miatt sajátos nevelési igényű. Sokan vannak és sokfélék. A mondatelemzést megtanítani (pláne megszerettetni) nem egyszerű pedagógiai feladat. Most először tapasztaltam azt, hogy sokkal könnyebben megértették a mondatelemzést” (Mészáros Éva Judit, személyes közlés).

A javasolt kognitív nyelvészeti megközelítés egyik leglényegesebb eleme, hogy elveti a rendszermondat–szövegmondat megkülönböztetést, amely a hagyományos mondat-tanban a szórend figyelmen kívül hagyásához ad háttérelméleti támogatást. A mondat forma-jelentés párok szerinti vizsgálata ugyanis megköveteli, hogy ne csak a morfológiai megoldásokkal, névutókkal stb. jelölt jelentésviszonyokra legyünk tekintettel, hanem azokra is, amelyek jelölésében a szórend és a prozódia játszik kulcsszerepet. Mindez azonban csak egy többdimenziós elemzés keretében lehetséges, mivel a szórendi-prozódiai jelenségek elsősorban nem az ábrázolt folyamat szereplő- és körülménytípusainak megkülönböztetéséhez, hanem a mondat közlési funkciójának kifejezéséhez, illetve a mondatbeli üzenet befogadását segítő kontextus megteremtéséhez járulnak hozzá.

A Halliday (2014) funkcionális nyelvtanához közel álló javaslat szerint a mondat az alábbi három dimenzió szerint (D1, D2, D3) elemezhető, amelyek mindegyike formai jelöléssel összekapcsolódó jelentésviszonyok hálózata.

- D1: Milyen folyamatot (eseményt, helyzetet stb.) ábrázol a mondat? Ennek milyen szereplői és körülményei vannak?
- D2: Mi a mondat közlési funkciója? A beszélő az ábrázolt folyamat megtörténtét, létezését állítja-e, vagy a mondat valamilyen más funkciót hordoz?
- D3: Hogyan kontextualizálja a beszélő az információt a hallgató számára, elősegítve annak könnyebb feldolgozását és a beszélői szándéknak megfelelő értelmezését?

A *Messi valószínűleg pályára lép a következő mérkőzésen* mondat a három dimenzióban a következőképpen elemezhető.

D1-ben a *pályára lép* magmondat azonosítható mint az ábrázolt lehorgonyzott folyamatot (a PÁLYÁRA LÉPÉS folyamattípusának példányát) sematikus előhívó kifejezés. A *pályára* a magmondaton belüli határozói bővítmenyként kapcsolódik az igei alaptaghoz: a két elem szoros összetartozását bekarikázással lehet jelölni. A magmondaton kívül eső bővítmenyek, azaz az alany és a szerkezetes helyhatározó az ábrázolt folyamat szereplőjére (*Messi*), illetve körülményére vonatkoznak (*[a következő] mérkőzésen*). A *valószínűleg* nem kap elemzést ebben a dimenzióban, mivel nem jelöli az ábrázolt folyamat egyetlen szereplőjét vagy körülményét sem.

Mivel ez egy semleges állító mondat, D2 szempontjából az elemzés csak azt rögzíti, hogy a magmondat nem pusztán az ábrázolt folyamat előhívásában játszik szerepet, hanem állító funkciót is betölt. Más mondatokban, például a *Messi nem lép pályára* tagadó szerkezetben vagy a *Messi mikor lép pályára?* kérdésben a D2 elemzése egy ún. felülíró jelentésviszonyt is tartalmaz. A *nem*, illetve a *mikor* meggátolja, hogy a teljes mondat közlési funkcióját a magmondat határozza meg. A felülíró jelentésviszonyt a formai oldalon a mondat szórendje (fordított szórend) és prozódiaja jelöli.

Végül a D3-ban az figyelhető meg, hogy a beszélő a *pályára lép a következő mérkőzésen* üzenetet kétféleképpen kontextualizálja. Egyrészt már a mondat elején jelzi, hogy az üzenet Messivel kapcsolatos, és ezzel jelentősen megkönnyíti a feldolgozást. Másrészt (lásd *valószínűleg*) kifejezi azt is, hogy az üzenetben szereplő jövőbeni szituációt a beszélő szándék szerint csak feltételezéseként, valószínűsített lehetőségként kell értelmezni.

A három dimenzió (amelyek mindegyike viszonyok hálózata) három külön réteggént helyezhető rá a mondatra, ahhoz hasonlóan, ahogyan egy hagyományos írásvetítőn átlátzó fóliákat egymásra helyezve különböző, egymást kiegészítő információrétegeket jeleníthetünk meg. A digitális oktatásban (lásd ehhez az 5. pontot is) pedig támogathatja a javasolt elemzés megértését, hogy a mondat dimenzióinak az elemzésben való elkülönítése a többszörös kép- és hangszerkesztő szoftverek analógiájára képzelhető el. Ahogyan egy videószerkesztő programban külön-külön hangcsatornán helyezhető el egy filmbeli párbeszéd és a kísérő hangeffektusok, illetve a filmzene, miközben a párbeszéd hanganyagát szinkronban kell tartani a szereplők szájmozgását mutató képkockákkal, úgy a mondatban is több külön szálon folyik a feldolgozás. A dimenziók az elemzésben „szétszalazhatók” ugyan, de az élményben egyidejűleg hatnak, szorosan összetartoznak.

A szórendi, prozódiai mintázatoknak az elemzésbe való integrálása életszerűbbé teszi az elemzést. A tanulóknak a mondatok szerveződésével, funkcióival kapcsolatos nyelvi tapasztalatai a maguk teljességében válhatnak a mondatelemzés kiindulópontjává, reflexió tárgyává, mivel az eljárás alkalmas tényleges nyelvi adatok komplex elemzésére. A szórendi mintázatok megfigyeléséhez, értelmezéséhez ajánljuk a már ebben a modellben készült, a diákok anyanyelvtudását mozgósító, felfedeztető jellegű feladatokat (Kugler szerk. 2020).

Összegzésképpen, a javasolt elemzés a jelentéstani kiindulóponttal, a hálózatos (viszonyfogalmakat alkalmazó) szemlélettel, a szórend és a prozódia bevonásával komplexebbé, de egyben értelmesebbé és létszerűbbé teheti a mondatelemzést. Továbbviszi a hagyományos mondattanból azt, ami kognitív kiindulópontból és didaktikai oldalról is előnyösnek látszik (nevezetesen a viszonyokra összpontosító elemzést), de ki is egészíti, el is mélyíti azt egyéb szempontokkal. További, a mondattan oktatásával kapcsolatos, a hálózatos elemzésre vonatkozó javaslatok Imrényi (2020, 2021)-ben olvashatók.

4.2.2. A szavak kapcsolatrendszerének tanulmányozása

A szókészlet a közoktatásban – és így a hétköznapi gondolkodásban is – leginkább a nyelv véges számú, absztrakt elemkészleteként értelmeződik, amelynek a beszélők éppúgy alávetik magukat, mint a grammatikai szabályoknak. Ezt a szemléletet tükrözik például az „ilyen szó nincs” ítéletek – a tapasztalatok szerint akár a magyartanárok részéről is – bizonyos lexikai elemekre vonatkozóan. A funkcionális irányzatok szerint az általános kognitív folyamatok a nyelv működtetéséért és változásáért egyaránt felelősek (l. Bybee 2010), ezért a szinkrónia–diakrónia kettősség már tudományos absztrakcióként is problematikus. Az oktatásban a nyelv dinamikus jellegét a szélsőséges (értsd önmagáért való) normatív szemlélet is háttérbe szoríthatja, amely szintén a használattól eltávolított, kimerevített állapotban láttatja a nyelvi rendszert. A nyelvtörténet, a területi és társadalmi nyelvváltozatok tanulmányozása árnyalhatják ugyan, de alapjában véve nagyon erős a szavak statikusságának és egyneműségének képze, minthogy a tanórán legfeljebb a „használandó – nem használandó” skálán differenciálódnak. Márpedig a szavak különösen alkalmasak annak megvilágítására, hogy a nyelvben vannak tipikus és sajátos, begyakorlott, rögzített, illetve alkalmibb jellegű kifejezések a nyelv használati jellemzőivel összefüggésben. A diákok például bizonyos funkcionális érvek mentén eldönthetik, majd ellenőrizhetik, hogy a *szeret* vagy az *imád*, a *táskában* vagy a *táskánál*, a *bátyja* vagy a *báty*, az *elefánt* vagy a *kutya* szóra ad több találatot valamelyik internetes kereső. A szóbeli megnyilatkozások elemzésében és a kifejezésmód tudatosításában, fejlesztésében a diskurzusjelölők vizsgálatának is fontos szerepe van, amelyeket bár a tanárok és a diákok is tömegével használnak az osztálytermi kommunikációban (Szabó 2012; Schirm 2015), legfeljebb kerülendő töltelékszavakként reflektálnak rájuk (l. „háttal nem kezdünk mondatot”).

A kognitív nyelvtan (Langacker 2008) szimbolikus egység (symbolic unit) fogalma közel áll a szó hétköznapi értelmezéséhez. Amikor azt mondjuk, hogy egy szó „jelent valamit”, vagy egy szónak „jelentése van”, megkülönböztetjük annak formai (hangzó, írott) és fogalmi oldalát, illetve egyúttal e két oldal lényegi összetartozásáról is számot adunk. Kognitív nyelvtani terminusokkal a szavak bipoláris egységek, fonológiai és szemantikai pólussal rendelkeznek. A bipoláris egység két pólusa, azaz hangalakja és jelentése közötti kapcsolat szimbolikus. E szimbolikus viszony az anyanyelvi beszélő

számára bensőséges, természetes, és szükségszerűnek tűnik. Fontos azonban annak a hangsúlyozása, hogy a szó nagyságú szimbolikus egységeket nem egy szólistában kell elképzelnünk, hanem egy igen szövevényes hálózatban, ahol a szavak legalapvetőbben fonológiai, szemantikai és szimbolikus kapcsolatokat alakíthatnak ki egymással.

A fonológiai kapcsolatok megfigyeltetését és tudatosítását illetően figyelembe kell vennünk, hogy miként a nyelvi tudást általában, úgy a szavakról való tudásunkat is szükségszerűen befolyásolja az írás: a diákok legfontosabb tudása, hogy a szót szóköz választja el a többi szótól (és viszont: ha egy írott elemet szóköz választ el más írott elemektől, nyilván szóval van dolguk). A szó kategóriájának helyesírás és grammatikai egység státusza azonban a nyelvtanórán gyakran összerosódik, amit jól példáz, hogy a hasonló alakú szavak kapcsán a tankönyvekben klasszikus példaként a kiejtésben azonos *fáradtság – fáradság* szópár együtt szerepel az *egyhangúlag – egyhangúan* szópárral, illetve a mássalhangzók jellemzői kapcsán az, hogy képzésükkor a tüdőből kiáramló levegő valamilyen akadályba ütközik, általában együtt szerepel azzal, hogy lehetnek két- vagy háromjegyűek. Minthogy nincs éles különbségtétel írott és beszélt nyelv között, jellemzően a nyelv fiziológiai alapjain nyugvó hangzó nyelv kerül háttérbe, és a diákoknak az a képzetük alakul ki, hogy a szó betűit ejtjük ki, nem pedig a hangalakját jelöljük egy kódrendszerben. Ezt ellensúlyozhatjuk, ha hangsúlyozzuk például a hangszimbolika (*libeg – lobog, tipeg – topog*), a rím (*cserebere, ákombákom, cókémók*) vagy az alliteráció (*csipetcsapat, telis-tele, búbánat*) szerepét a szóalkotásban (vö. Benczes 2013). Továbbá nem csupán a szótévesztés veszélyére hívhatjuk fel a diákok figyelmét azzal kapcsolatban, hogy a nyelvi hálózatban a szavak közötti fonológiai kapcsolatok gyakran szemantikai kapcsolatokat asszociálnak, de ki is aknázhatjuk ennek lehetőségeit. A forma-jelentés asszociációs viszonyok kreatív megalkotására, egyúttal esetenként e viszonyok tudományos megbízhatatlanságának bemutatására szolgálhatnak például az órai „etimológizáló” feladatok, amelyek során a diákok célja a népetimológia, grammatikalizáció és lexikalizáció útján létrejött kifejezések motiválása vagy valamilyen érvelés, megérzés mentén annak az eldöntése, hogy etimológiával vagy népetimológiával van-e dolguk (pl. Igaz vagy hamis állítás? A *durrdéfékt* és a *mérföld* szóösszetétellel jöttek létre.; A *belül* szó összefügg a *bél* szóval, a *hát* pedig a *hátul* szóval.; A *görögdinnye* előtagja a *görög* ige stb.). Szintén kreatív feladat lehet a morfológiai vegyítés (Ladányi 2017: 561–536), azaz a szemantikai kapcsolatok révén a fonológiai kapcsolatok felismertetése, például a diákok a saját nevüket vegyíthetik egy általuk kedvelt tárggyal (felső tagozatban: Ádám kedvenc dínója → Ádínó, Edi telefonja → *teledifon*).

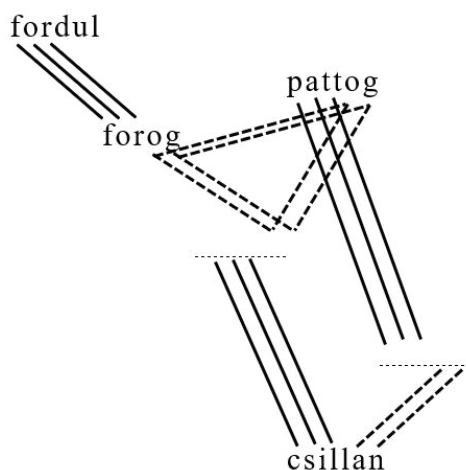
A szavak szemantikai kapcsolatrendszerét bemutató funkcionális szemléletű feladatok (l. Kugler–Tolcsvai Nagy 2015: 132–159) annak felismertetését szolgálják, hogy a poliszémia a nyelv meghatározó, általános tulajdonsága. A szavak szemantikai kapcsolatrendszerének tanulmányozása annak a heurisztikus megfigyeltetését célozza, hogy a poliszémiában meghatározó szerepe van a metaforának és a metonímiának, a metaforizációban pedig a testesültségnek, azaz fogalmaink struktúrája jelentős részben fizikai

tapasztalatainkra vezethető vissza. Továbbá, a szavak tudáskereteket hívnak elő, miközben a gyakori és alapvető tapasztalatokra épülő szavaknak kiterjedt jelentéshálójuk alakulhat ki. A szavak perspektivikus természetűek, mindig az adott beszédhelyzetben nyernek valódi értelmet, vannak közöttük részletezőbb és általánosabb jelentésűek. A szójelentések kapcsán a feltűnőség a poliszémiában és a szinonímiában is fontos szerepet játszik (Tolcsvai Nagy 2017: 215–234).

A szavak szimbolikus kapcsolatrendszerének vizsgálata a magyar morfológia hagyományosan erős redukcionizmusa révén építőköcka-elvű. Az egyébként is vitatható szegmentálási megoldások (l. oppozíciós elemzéssel a birtoktöbbsítő jel egyes allomorfiáit és a feltételes mód jeleit is tovább szegmentálhatnánk, lásd Kiefer 2003) gyakoroltatása helyett kívánatosabb lenne a morfológiai mintázatok felismertetése, az esetleges fonológiai szervezőelvek heurisztikus felfedeztetése (miért *csetel* és *lájkol*, ha *fészbukozik* és *internetezik*?). A *-sÁg*, az *-Ó* vagy az *-Ás* a diákok számára igen absztrakt, önmagukban semmitmondó építőelemek, szerepüket a szavak szimbolikus szerkezetében a matematikából ismerős, különböző összetettségű aránypárokkal, az analógia felől világíthatjuk meg (Palágyi 2020), ami az elemzőképeességet a szegmentáláshoz hasonlóan fejlesztheti:

- | | | |
|-----|-----------------------|--------------------------------------|
| (1) | $x = ?$ | szép : szépség = x : jóság |
| (2) | $x = ?, y = ?, z = ?$ | ír : x : írás = y : olvasó : z |

A morfológiai alakok hálózati felfogásában a szimbolikus kapcsolatok szélesebb körét vonhatjuk be az elemzésbe, az alábbi ábrán a kérdéses alakok (*csillog*, *pattan*) megtalálása után azt a kérdést is feltehetjük, hogy hányféleképpen és hány lépésben juthatunk el például a *forog* szótól a *pattan* szóig.



1. ábra: A szavak hálózati megközelítése

Mint a fenti példákból is látható, a hálózati megközelítés alapegysége nem a morféma, hanem a szó(alak), vagyis ez a megközelítés Gestalt-elvű: az egészekre nem csupán a részek összességéként tekint, hanem az egészek az elsődlegesek, a részek csupán azok felől értelmezhetők. Hangsúlyozandó, hogy például az igei paradigmában a beszélőnek nem ragokkal és jelekkel van dolga, hanem véges igealakokkal, amely szóalakok együtt képviselik a folyamat megnevezését. Ebben az értelemben nem a toldalékok állnak egymással szemben, hanem az igealakok, amelyek a folyamat ún. lehorgonyozása, beszédhelyezethez igazítása mentén variálódhatnak.

A szimbolikus szerkezet ikonicitása (a jelentés és a forma hasonlósága) mutatkozik meg az alapalakok meglétében (Ladányi 2017: 520–526) – a jelen idő, a kijelentő mód, az egyes szám stb. a társas megismerés vonatkoztatási alapjai, és mint ilyenek, leképezik a magyar nyelv kognitív hierarchiáit. Az igei személyragozás tanításakor nem az absztrakt zéró morfémákat, hanem az alapbeállítás és az ezzel összefüggő alakijegy-nélküliség (alaki jelöletlenség) motiváltságát érdemes megfigyeltetni, tudatosítani. Föltehetjük a diákok számára a kérdést, vajon mi lehet az oka annak, hogy felszólító módban az egyes szám második személyű igealakok az alapalakok, amelyek a felszólítást személyre és számra (*szaladj*) vagy módra utaló (*nézd*) alaki jegy nélkül képviselhetik. A magyar anyanyelvű diákoknak nincs szükségük arra, hogy az igealakok megalkotásához ragozási táblázatot kapjanak, ha viszont megértik ezeket a viszonyokat, megtapasztalják az igeragozási paradigma motiváltságát. Ehhez a témához kapcsolódó feladatok, valamint további példák találhatóak a nyelvi jel tanítását fókuszba helyező, a nyelv biológiai és társas alapjait, a nyelvi metaforikusságot és ikonikusságot, valamint a nyelv metonimikusságát és indexikusságát bemutató *Magyar nyelvtan – funkcionális szemléletű gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára* című feladatgyűjteményben (Kugler 2018a). E kötet és a hozzá tartozó tanári segédlet (Kugler 2018b) elsődleges célja, hogy tevékenységalapú, a diákok aktív működésére építő színes feladatok segítségével bevonja a nyelvről való közös gondolkodási folyamatba a tanulókat.

4.3. Nyelvi változatosság

A funkcionális nyelvszemlélet a rendszer és a használat nyelvi tudásának részeként tartja számon a nyelvi változatosságról való beszélői ismereteket. Ennek megfelelően a nyelvi tevékenység, a kommunikációs cselekvés és a társas viselkedés, valamint a kultúra ismereteinek része a nyelvi változatosság, így az azokkal kapcsolatos anyanyelv-pedagógiai tananyag és órai tevékenység is.

Az anyanyelv-pedagógiai tananyagba szervesen beépítve (tehát a tanmenet adott részéhez, illetve a nyelvi változatokkal amúgy is foglalkozó fejezetekhez kapcsolódva) az alábbi ismeretek tartoznak.

- A nyelvi változatosság potenciálként, lehetőségek rendszereként áll minden beszélő rendelkezésére, amelyet a szocializáció során sajátít el.

- A nyelvi szerkezetek megkonstruálása mindig az adott kontextushoz igazítva történik meg, a szociális sémák mintaalapú elsajátítása alapján.
- Minden beszélő több stílusban tud megszólalni, például laza és bizalmas, illetve semleges vagy éppen formális módon, az adott helyzetnek megfelelően, azt alakítva.
- A beszélők anyanyelvük egy változatát sajátítják el anyanyelvükként, általában azt, amit a családjukban és a környezetükben beszélnek. Ez a változat a vernakuláris, az anyanyelvváltozat. Ehhez viszonyítva ismernek más társadalmi és területi változatokat, vagyis a használók szerinti nyelvváltozatokat (például nyelvjárásokat, regionális és városi változatokat).
- A beszélők a használók szerinti nyelvváltozatok mellett helyzetekhez kötött használat szerinti nyelvváltozatokat (regisztereket) is ismernek és használnak, vagyis olyan beszédmódokat, amelyeket például a hivatalban, az iskolában, az utcán, az ünnepségen vagy a művészetben használnak vagy befogadnak.
- A kortárs nyelvváltozatokról való ismeretek kiegészülnek a nyelv történeti jellegével, a régebbi korok nyelvi rendszeréről való információkkal.

A nyelvi változatosságról való ismeretek tanítása, reflexív megismertetése összekapcsolódik a nyelv funkcionális grammatikai nyelvpedagógiájával abból kiindulva, hogy ugyanazon a nyelven belül különböző (de hasonló) módon lehet megszólalni, és különböző (de hasonló) módon lehet beszélni ugyanarról a témáról. Az iskoláról, egy kirándulásról, egy betegségről másképp beszélünk otthon a családban, és másképp a tanárral, a szállásadóval vagy az orvossal. Más területen élőkkel úgy beszélünk, hogy érzékelhetjük az esetleges nyelvjárási eltéréseket. Mindez a nyelvi rendszer része, a kommunikáció és a kultúra összetartozó sokszínűségének a megvalósulása (Jánk 2019). Az iskolában természetesen nem teljes szociolingvisztikát kell tanítani, hanem a fontos kapcsolódási pontokat megjelölni, felismertetni, részben a diákok saját tapasztalatai és felfedező tevékenysége révén.

A grammatika témakörénél már említett megfigyelési naplóhoz hasonló lejegyzés készíthető a nyelvjárási régiók tanításakor is (vö. Domonkosi et al. 2022, Ludányi–Domonkosi 2021), de általában is hasznos, szemléletes feladat lehet nyelvi jelenségek vizsgálatához egy nyelvhasználati napló portfólió formájában történő elkészíttetése a diákokkal.

Nyelvjárások hangtani és szóképzettani jellemzőinek megfigyelésére felhasználhatunk hanganyagokat (ehhez kiválóan használható például a Bihalbocs alkalmazás, lásd W3), és egy megfigyelési szempontokkal ellátott táblázatba történő jegyzeteléssel könnyen ráirányítható a diákok figyelme a nyelvjárási területek néhány tipikus nyelvhasználati sajátosságára. Megfigyelhetnek és jegyzetelhetnek a saját nyelvhasználatuktól eltérő nyelvi jellegzetességeket, ez egyrészt hozzájárul a saját beszélőközösségekkel és nyelvi tevékenységükkel kapcsolatos reflexív viszonyulás kialakításához, megerősítéséhez, másrészt a másokkal kapcsolatos empátikus viszonyulás és nyelvi tolerancia fejlesztéséhez is.

Szempont	Hallottam	Példa (mit hallottam)	Kérdéseim, megjegyzéseim
zárt <i>ē</i>			
ő-zés			
i-zés (pl. <i>méz</i> helyett <i>míz</i>)			
határozóragok eltérő megvalósulásai (pl. <i>-ból</i> helyett <i>-bű</i>)			
ajakkerekítés nélküli (zárt) <i>á</i>			
diftongus (kettőshangzó – nyitódó, záródó)			
<i>-ly</i> hang (lágymű)			
<i>-val/-vel</i> nem hasonul			
<i>-ni</i> helyett <i>-nyi</i> főnévi igenévképző			
régi múlt idejű alakok (pl. elbeszélő múlt: <i>vára</i> régmúlt: <i>várt vala</i>)			
Egyéb hangtani megfigyelés			
Tájszavak (ha tudod, jelentéssel, szómagyarázattal)			

1. táblázat: Példa megfigyelési naplóra

Ezekből a röviden ismertetett feladatokból látható, hogy a problémamegoldáson alapuló, induktív tanulási tevékenységek, a heurisztikus, a nyelvi kreativitást fejlesztő feladatok, a motivált tanulási környezet (változatos munkaformák alkalmazása, a tanulási folyamat tudatosítását, tanulását támogató tanári szerep, a tanóra mint a közös tudásmegosztás tere) mind összhangban vannak a konstruktivista tanulásszemlélettel. A nyelvtanulás a funkcionális-kognitív szemléletnek köszönhetően a felfedeztetés, felfedezés, a kutatás, azaz az aktív tanulás terepe lehet, a nyelv motiváltságának a felismerése (l. Kugler 2015) hozzájárulhat a nyelvtanóra iránti motiváltság növekedéséhez.

5. A digitális oktatás előnyeinek kihasználása a funkcionális kognitív keretben

A funkcionális megközelítés alkalmazása az anyanyelv-pedagógiában számos előnnyel jár a digitális oktatás során is. Mint a gyakorlati példákból láthattuk, ebben a keretben a nyelvtan nem megtanulandó és ellenőrizendő szabálykészletként jelenik meg, hanem alkotófolyamatként. Ennek az alkotófolyamatnak pedig részesei a diákok is mint a nyelv beszélői. Ők is létrehozzák a nyelvet, hiszen ismerik anyanyelvüket, beszélnek azt valamilyen szinten, tudják, hogyan kell a céljaik eléréséhez megfelelően használni bizonyos nyelvi formákat, kifejezéseket. Saját és mások nyelvhasználatán megfigyelhetnek szabályszerűségeket, mintázatokot, azonban ezeket nem feltétlenül tudják megnevezni, az azokra alkalmazható fogalmakat nem ismerik. Részben ezeknek a megtanulását célozza a nyelvtanóra, hozzásegíti a diákokat ahhoz, hogy képesek legyenek nemcsak viszonyulni, hanem beszámolni is a nyelvi jelenségekről, a nyelvi tevékenységről.

A funkcionális szemlélet alkalmazásával a nyelv és a nyelvtan felfedezésén, vizsgálatán keresztül sajátíthatják el a diákok a nyelvészeti, szaktárgyi ismereteket. Ennek eszköze lehet számos aktív tanulási forma mellett a kutatásalapú tanulás, amely a diákok nyelvi készségeit, kommunikációját, problémamegoldó képességét is fejleszti. A kutatásalapú oktatás során nélkülözhetetlen a digitális eszközök ismerete és használata. A diákok kutatási folyamatait segíthetik különböző kutatási eszközök, a közös munkát pedig megkönnyítheti az online kommunikációs tér és munkafelület. A funkcionális szemléletű kutatásalapú nyelvtanórák megvalósítását segíti elő az Informatika a nyelvtanórai kutatásban (röviden: INK) módszer (Kocsis 2017). A módszert a jelen tanulmány nem ismerteti részletesen, csupán példaként mutatja be a funkcionális kognitív szemléletű nyelvtanórák digitális oktatásban történő alkalmazására (bővebben lásd: Kocsis 2017, 2020, 2022).

A kutatásalapú tanulás során a diákok problémákra, kérdésekre keresik a választ, így jutnak hozzá fontos tantárgyi ismeretekhez (Nagy 2010: 35). A nyelvészeti kutatásokhoz hasonlóan a nyelvtanórai kutatás is nyelvi adatokon, nyelvi tényeken alapszik. Ezek alapján a diákok a nyelvvel kapcsolatos kérdéseket tesznek fel, ezekre keresik a válaszokat. A válaszkeresés folyamán számos kutatási módszert sajátítanak el, ez nemcsak a tantárggyal kapcsolatos ismeretekhez juttatja őket, hanem fejlődik problémamegoldó képességük, kritikus gondolkodásuk, kutatási készségeik, kreativitásuk. A funkcionális szemléletű osztálytermi kutatás nem a nyelvtani szabályokra és azok felfedeztetésére vagy begyakorlására koncentrál, hanem problémaközpontúan közelíti meg a nyelvet és a nyelvtant. A diákok a nyelvi tapasztalataik alapján figyelnek fel jelenségekre, azonosítanak valamilyen problémát, és ezzel kapcsolatban fogalmaznak meg kutatási kérdéseket, feltárják ezekre a lehetséges válaszokat, maguk alkotnak modelleket nyelvi jelenségekkel kapcsolatban. Ezen alkotómunka közben nemcsak a nyelvhez kerülnek közelebb, hanem azokat a nyelvészeti alapfogalmakat is elsajátítják, amelyek lehetővé teszik azt, hogy a nyelvről, nyelvtanról tudjanak beszélni. A kutatásalapú tanulásban a

diák és véleménye válik fontossá, aktívabb párbeszéd alakulhat ki tanár és diák, diák és diák között.

A kutatásalapú órák tervezésekor a pedagógus nem előre kiválasztott szabályok és törvényszerűségek felfedeztetését célozza meg, hanem hagyja a diákokat szabadon vizsgálgatni. A nyelvészeti fogalmak és a kutatási módszerek elsajátításának fokozatossága viszont nagyon fontos. Ezeknek a bevezetése egyszerűbb vizsgálatok elvégzésével történhet. Kezdetben nélkülözhetetlen a tanári utasítás és jelenlét, az alkalmazandó fogalmak és módszerek egymásra építése, a kutatások előzetes megtervezése. Ahogyan a diákok egyre több kutatási módszert, nyelvészeti fogalmat és modellt ismernek meg, egyre kevésbé kell a tanárnak aktívnak lennie, egyre több teret kaphat a diákok önálló munkavégzése és folyamattervezése. A módszer ilyen módon már az alsóbb évfolyamokon is alkalmazható. Az adott nyelvi mintára érvényes megfigyelések tehetők, azonban a nyelvészeti kutatásokhoz hasonló eredmények és következtetések csak a középiskolás korosztálynál várhatók. Amikor nyelvészeti fogalmakról és modellekről beszélünk, lényeges leszögezni, hogy nem várható el a diákoktól, hogy „kis tudósok” legyenek, és ugyanúgy átlássák a kutatás menetét, az eredményeik közti kapcsolatokat, mint a kutatók. Ugyanígy a következtetések megfogalmazása sem feltétlenül teljesíti a tudományos fogalomhasználattal kapcsolatos elvárásokat. A fogalomhasználattal kapcsolatos cél az, hogy a vizsgálaton belül jól értelmezhető és következetes legyen a terminusok, terminusértékű kifejezések alkalmazása.

A funkcionális szemléletű kutatásalapú órák a digitális oktatásban is megállják a helyüket, hiszen részben már eleve digitális környezetben, digitális eszközök segítségével zajlanak ezek a foglalkozások. Az osztálytermi kutatások során ugyanúgy alkalmazunk segédeszközöket, mint a nyelvészeti kutatásoknál. A nyelvészek számos informatikai eszközt használnak fel, hogy egyszerűbbé tegyék a kutatómunkát. Ezek az eszközök sok esetben nagyon hasonlítanak a közoktatásban alkalmazott informatikai eszközökhöz, vagy akár átfedésben is vannak azokkal. A diákok az informatikaórákon rengeteg programmal megismerkednek, azonban sok esetben ezeknek az alkalmazása kimerül az érettségi vagy egyéb felvételi vizsgafeladatok gyakorlásában. A tanulók megtanulják az egyes programok bizonyos funkcióit, illetve hogy ezeket mire lehet használni, azonban az informatikaórákon is célravezetőbb lenne, ha előbb a megoldásra váró problémákat ismernék meg, és ezekhez tudnának eszközöket keresni, az eszközöket a célnak megfelelően felhasználni. A programok funkcióinak a megtanulása is gyakorlatiasabb, ha azokat a tanulói kutatásban történő alkalmazás felől szemléljük. Ezzel elérhető volna, hogy a diákok ne legyenek konkrét programokhoz „kötvé”. Ez utóbbi azért lényeges, mert az informatikában minden nagyon gyorsan változik, egyes szoftverek felülete jelentősen átalakulhat, mire a diákoknak alkalmazniuk kell azokat a leendő munkájuk során.

A mai diákok már úgy lépnek be az oktatásba, hogy ismernek, használnak informatikai eszközöket és alkalmazásokat, így ezeket egyszerűen tudják a nyelvtanórai kutatások

alatt is alkalmazni különböző feladatok, problémák megoldására. A problémaalapú eszközválasztás megtanítása nem csupán az informatikaórához kötődhet, hiszen számos más területen is alkalmaznak a tanulók és a tanárok is különféle célok megvalósítására digitális eszközöket. Ennek egy módja lehet a kutatásalapú nyelvtanórán történő alkalmazás.

Az informatika/digitáliskultúra-órákon tanult alkalmazásokat tehát fel lehet használni a nyelvtanórai kutatások egyszerűbb lebonyolítására. Akár pusztán a legnépszerűbb irodai programok használatával nagyban megkönnyíthető a nyelvtanórai kutatómunka. A szövegszerkesztés, táblázatkezelés, bemutatókészítés alapjait már általános iskolában megtanulják a diákok (lásd W1). A tanórai kutatások dokumentálása történhet szövegszerkesztőben, az eredményeiket bemutathatják egy diászor segítségével, az összegyűjtött nyelvi adatokat rendszerezhetik, szűrhetik táblázatkezelőben. Az online kommunikáció szintén általános iskolás tananyag (lásd W1). A nyelvtanórai kutatások jelentős része az osztálytermen kívül zajlik, így az online kapcsolattartás hasznos lehet csoportmunka esetén. Ennek mikéntjét a nyelvtanórán is elsajátíthatják a tanulók, de alkalmazhatják korábbi, informatikaórán szerzett ismereteiket is a kutatásalapú környezetben.

A középiskolában amellett, hogy elmélyítik korábbi informatikai ismereteiket, megismerkednek a mobiltechnológiával, multimédiás eszközökkel, a hiteles információszerzés módszereivel (lásd W2). Az információszerzés a kutatásoknak is lényegi alapja, így az ehhez kapcsolódó digitális megoldások nagyon hasznosak lehetnek. Ez kiegészíthető a nyelvészetben gyakran alkalmazott korpuszokban való kereséssel is, amely szintén segítheti a nyelvtanórán felmerülő kérdések megválaszolását. A mobiltechnológia akár kutatási eszközként is alkalmazható. Segítségével például felméréseket végezhetnek a diákok adatközlők bevonásával.

Sajátos helyzet a digitális oktatás, amely a jelenlétivel ellentétben teljesen az online térben zajlik. Míg a jelenléti oktatás alkalmával végzett kutatások esetében is a munka jelentős része az osztálytermen kívül, gyakran online történik, addig a digitális oktatás alatt a tanulóknak nem feltétlenül van lehetőségük a tanárral vagy akár egymással személyesen találkozni. Sok esetben a tanulók aszinkron módon juthatnak hozzá a tananyaghoz. Ebben a helyzetben is alkalmazható az INK (Kocsis 2017, 2020, 2022).

A kutatásalapú órák bevezetésével a diákok nagyobb önállóságra tesznek szert, ennek kedvező hatásai lehetnek a digitális oktatásra. A funkcionális szemléletű kutatási feladatok elvégzésével fejlődik kritikai gondolkodásuk, megtanulják a forráskeresés és a nyelvi adatok gyűjtésének alapjait, így képesek lesznek önállóan is kutatómunkát végezni, aszinkron módon tanulni.

Mivel a digitális órán kevés a valós idejű visszacsatolás (kamera hiánya, rossz minőségű internetkapcsolat, kis méretű képernyőn nem látszik minden diák reakciója), a pedagógusok sokszor arra kényszerülnek, hogy újabb és újabb beadandókat, házi feladatokat

adjanak fel annak érdekében, hogy megerősítést kapjanak a diákok tudásáról. Ez megterhelő lehet a jelenléti órákhoz képest mind a tanár, mind a diák számára. A kutatásalapú órákon végzett munka segítségével a diákok tudásának ellenőrzése nem hat kötelező jellegűnek, sokkal jobban bevonódnak, természetesnek hat számukra, hiszen a kutatás velejárója, hogy dokumentálják annak folyamatát és eredményeit. A közös vagy önálló gondolkodás során úgy érezheti a diák, hogy létrehoz valamit, meghallgatják a mondanivalóját, és nemcsak ellenőrzik a tudását. Emellett a tantárgyi kapcsolatok megteremtésével csökkenthető a tanulásra fordított idő, így a diákokra háruló terhek is, hiszen egyazon folyamat során sajátíthatják el az informatikai eszközök készség szintű használatát és a nyelvtan tantárgyhoz kapcsolódó ismereteket. Ehhez természetesen a szaktanárok szorosabb együttműködése szükséges, ami a tantárgyakra bontott oktatási rendszerben nehézkes lehet. Ha a pedagógusok közti egyeztetésre kevés lenne a lehetőség, akkor is bevonható az informatika és az INK a nyelvtanórák gyakorlatába. Ehhez a pedagógusnak tisztában kell lennie azzal, hogy milyen a tanulók informatikatudása, milyen programokat, eszközöket ismernek. (Nagy előny lehet még, ha számíthatnak a tanulók az informatikatanárra is kérdés esetén.)

Az INK alkalmazására példa lehet a birtokos személyjelek vizsgálata. A diákok a mindennapi beszéd és a nyelvtanórák során is találkozhatnak azzal a jelenséggel, hogy egyes szavakhoz többféleképpen kapcsolhatunk birtokos személyjeleket. Érdekes megfigyelés lehet, ha észreveszik, hogy bizonyos esetekben több alak is használható, míg más esetekben csak egy. Például lehet *fotele - fotelje, fotela - fotelja*, viszont nem lehetséges a *hasa - *hasja* pár. Ezt a jelenséget vizsgálhatják a tanulók korpuszadatok és adatközlőktől bekért adatok alapján. Miközben a gyűjtött adatokat vizsgálják, többet tudhatnak meg a szokásosan birtokviszonynak nevezett jelenségről, annak nyelvi kifejezéséről.

Az adatokat korpuszokból vagy saját gyűjtés alapján nyerhetik a tanulók. A korpuszok használatához komplex keresési ismeretekkel kell rendelkezniük, amelyet az informatikaórán is elsajátíthatnak a webes keresők tanulásakor. Az adatközlők megszólaltatásához és a tőlük származó adatok rögzítéséhez használhatják a már említett online kérdőíveket, de akár maguk is készíthetnek egyszerűbb weboldalt, alkalmazást erre a célra akár az informatikaórán, hiszen tananyag a weblapok készítése és az egyszerűbb algoritmizálás (lásd W2). A gyűjtött adatokat legegyszerűbb táblázatkezelőben tárolni és feldolgozni. Ennek használatát már szintén ismerhetik a diákok. Az adatokon végzett megfigyelések, vizsgálatok eredményeit pedig közölhetik bemutatóban vagy akár írásban, szövegszerkesztő alkalmazásával. Mivel a kutatás elvégzéséhez nem szükséges a személyes jelenlét, a hozzá kapcsolódó feladatokat akár online is elvégezhetik a diákok.

A funkcionális kognitív keret és a kutatásalapú szemlélet tehát megkönnyítheti mind a pedagógusok, mind a diákok munkáját akár jelenléti, akár digitális oktatás során.

6. Zárszó

Tanulmányunkban amellet érveltünk, hogy a funkcionális kognitív nyelvészet keretében a nyelvre vonatkozó ismeretek és a nyelvi tevékenység gyakorlata olyan szemlélettel kapcsolható össze, amely a maga összetettségében tudja megközelíteni a nyelvi működést. Az ilyen megközelítés nyelvszerűen írja le a nyelvet, és nyelvszerűen tanítja a nyelvtant (vö. Hadrovics 1969: 201). Ez azt jelenti, hogy egységben van benne rendszer és használat, a funkcionálás felől motiváltan. Ebben a tárgyalásmódban a diákok nyelvi tevékenységének a perspektívájából, az anyanyelvváltozat felől is értelmezhető módon kapcsolódnak össze a különböző nyelvi kifejezőmódok.

A funkcionális kognitív nyelvészet „olyan nyelvelméleti és leíró nyelvtudományi keret, amely lehetőséget ad a nyelv komplex és tudatos fogalmi megismerésére, úgy, hogy a nyelv funkcióiban megfelelő módon előtérbe kerüljenek a megértés, a problémamegoldás és az innováció alkotó szempontjai is, a kultúra mindig változó és egyben állandó kumulált tudásában” (Tolcsvai Nagy 2015). A fenti jellemzők lehetőséget adnak arra, hogy nyelv- és életszerű anyanyelvi nevelési programok készüljenek mind többségi, mind kisebbségi nyelvi környezetben.

A tárgytudományos lehetőségek és a korszerű pedagógiai módszerek összehangolása további kutatást és tananyagfejlesztést kíván. Ez a vállalkozás nem előzmény nélküli, hiszen vannak kísérletek funkcionális szemléletű anyanyelvoktatási koncepció kidolgozására és tananyag létrehozására. Ezeket az anyagokat gyűjtjük és – ha lehetőségünk van rá – szabadon rendelkezésre is bocsátjuk a DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ honlapján, a Publikációk menüpontban (lásd W4).

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó Ágnes 2010. A tanári megnyilatkozások típusai. In: Kozmács István – Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): *Közös jövőnk a nyelv. Nyelvtudomány és pedagógia I*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem. 5–18.
- Benczes Réka 2013. Nem csupán nyelvi játék: az alliteráció és a rím szerepe az angol szóképzésben. In: Kugler Nóra – Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *A megismerés és az értelmezés konstrukciói. Tanulmányok Tolcsvai Nagy Gábor tiszteletére*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 237–250.
- Brassai Sámuel 2011 [1864]. A magyar mondatról. III. értekezés. In: *A magyar mondat*. Válogatta Elekfi László és Kiefer Ferenc. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 190–351.
- Bybee, Joan 2010. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526>

- Csapó Benő (szerk.) 2002. *Az iskolai tudás*. [2. kiadás] Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó Benő 2008. A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar oktatás megújításáért*. Budapest: Miniszterelnöki Hivatal – OKA – Ecostat.
- Csapó Benő 2015. A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra* 25 (7–8): 4–17.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4>
- Domonkosi Ágnes – Imrényi András – Jánk István – Kalcsó Gyula – Ludányi Zsófia – Rási Szilvia – Takács Judit – H. Tomesz Tímea 2022. Problémaalapú anyanyelvi nevelés – használatalapú gyakorlatok. In: Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 13–34.
- Forgó Sándor 2011. *A kommunikációelmélet alapjai*. Eger: EKF Líceum Kiadó.
- Givón, Talmy 2001. *Syntax. A functional-typological introduction*. Volume I–II. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/z.syn2>
- Gonda Zsuzsa 2015. A digitális szövegek értésének mérése. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raátz Judit (szerk.): *Szakedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Budapest: ELTE. 112–128.
- Grund Ágnes 2017. A tanulói portfólió mint motiváló eszköz az anyanyelvi nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia* 10/3. 60–74.
<https://doi.org/10.21030/anyp.2017.3.5>
- Hadrovics László 1969. *A funkcionális magyar mondatan alapjai*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Halliday, Michael A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. Second edition.
- Halliday, Michael A. K. 2014. *Halliday's introduction to Functional Grammar*. 4th ed. London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203783771>
- Heine, Bernd – Narrog, Heiko 2010. Introduction. In: Heine, Bernd – Narrog, Heiko (eds.): *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford: Oxford University Press. 1–25.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199544004.001.0001>
- Imrényi András 2017. Az elemi mondat viszonyhálózata. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris. 664–760.
- Imrényi András 2019. Az állítmánytól a magmondatig. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Nova series tom. LXV. Sectio Linguistica Hungarica*. 9–22.
doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2019.1.9
- Imrényi András 2020. Tanító metaforák a mondatan oktatásában. *Anyanyelv-pedagógia* 13/4.
doi.org/10.21030/anyp.2020.4.3

- Jánk István 2019. Arany János balladáinak alkalmazási lehetőségei magyarórán: a szövegértéstől a nyelvi változatosság tanításáig. *Képzés és Gyakorlat* 17/3–4: 161–182. doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.14
- Kemmer, Suzanne – Barlow, Michael 2000. Introduction: A usage-based conception of language. In: Barlow, Michael – Kemmer, Suzanne (eds.): *Usage-Based Models of Language*. Stanford, California: CSLI Publications. vii–xxviii.
- Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 10: 45–61.
- Kerber Zoltán 2008. Nyelvtan tankönyvek négy évtizede. In: Medve Anna – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 3*. Budapest: Iskolakultúra. 83–96.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer Ferenc 2003. Alaktan. In: É. Kiss – Kiefer – Siptár (szerk.): *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 189–283.
- Király Flóra 2015. Tanári kérdezési stratégiák osztálytermi kontextusban. In: Baditzné Pálvölgyi Kata – Szabó Éva – Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Tanóraszervezés és tanórakutatás. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Budapest: ELTE. 67–85.
- Kocsis Ágnes 2017. *Informatika a nyelvtanórán*. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest: Bölcsészettudományi Kar.
- Kocsis Ágnes 2020. Pedagógiai nyelvtan mint komplex hálózat. In: Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Lingua Franca Csoport. 91–108.
- Kocsis Ágnes 2022. Informatika a nyelvtanórán. In: Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 13–34.
- Kugler Nóra 2017. Mondattan. A mondattípusok részletes tárgyalása. Az összetett mondat. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 761–895.
- Kugler Nóra (főszerk.) 2018a. *Magyar nyelvtan – A nyelvi jel. Funkcionális szemléletű gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kugler Nóra (főszerk.) 2018b. *Magyar nyelvtan – A nyelvi jel a 9–12. évfolyam számára. Tanári kézikönyv*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kugler Nóra 2019. A nyelvtan az iskolai gyakorlatban. *Magyar Művészet* 7/4: 27–31.
- Kugler Nóra szerk. 2020. *Szórendi munkafüzet. Feladatok az egyszerű mondat szórendjének témaköréből*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 1999. *Tanári kézikönyv a Magyar nyelv 10–11 éveseknek című tankönyvhöz*. Budapest: Korona Kiadó.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 2015. *Magyar nyelv*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem.

- Ladányi Mária 2017. Alaktan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 503–660.
- Ladányi Mária – Tolcsvai Nagy Gábor 2008. Funkcionális nyelvészet. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXII. 17–58.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001>
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes 2021. Nyelvi tudatosságot fejlesztő pályázat középiskolásoknak. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Nova series tom. LXVII. Sectio Linguistica Hungarica*. 73–89.
<https://doi.org/10.46437/ActaUnivEszterhazyLinguistica.2021.73>
- Luhmann, Niklas 1987. *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas 2006. *Bevezetés a rendszerelméletbe*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Nagy Lászlóné 2010. A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra* 20/12: 31–51.
- Palágyi László 2020. -Ó és -Ás képzős alakok és alapigéik hálózati megközelítése. In: Balázs Géza – Imrényi András – Simon Gábor (szerk.): *Hálózat kutatás: Hálózatok a nyelvben*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság. 297–318.
- Radden, Günter – Dirven, René 2007. *Cognitive English Grammar*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/clip.2>
- Schirm Anita 2015. A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban. In: Baditzné Pálvölgyi Katalin – Szabó Éva – Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Tanóratervezés és tanórakutatás. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Budapest: ELTE.
- Simon Gábor 2017. Miért nehéz a szövegelemzést tanulni és tanítani? *Anyanyelv-pedagógia* 10.
<https://doi.org/10.21030/anyp.2017.1.4>
- Szabó Tamás Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”: A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében. Dunaszerdahely: Gramma.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 899–1058.
- Terestyéni Tamás 2006. *Kommunikációelmélet*. Budapest: Typotex.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017a. Bevezetés. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 23–71.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017b. Jelentéstan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 207–466.

- Tolcsvai Nagy Gábor 2020. Átadás vagy közös értelemképzés. Két kommunikációs modell az iskolában és a kultúrában. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 13–26.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.13>
- Tomasello, Michael 2002. *Gondolkodás és kultúra*. Budapest: Osiris.
- Tompa József 1962. Általános kérdések. In: Tompa József (szerk.): *A mai magyar nyelv rendszere, II. kötet. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 95–104.
- Vančo Ildikó (szerk.) 2014. *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem.
- Varga-Sebestyén Eszter 2021. Anyanyelvi tankönyvek nyelvészeti szemléletmódja. In: Kocsis Ágnes – Szlávich Eszter – Varga-Sebestyén Eszter (szerk.): *Tanulmányok a 15. Félúton konferenciáról*. Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. (Megjelenés alatt.)

Internetes hivatkozások

- W1 = Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Magyar_nyelv_es_irodalom_F.docx (2021. 03. 17.)
- W2 = Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Magyar_nyelv_es_irodalom_K.docx (2021. 03. 17.)
- W3 = A Bihalbocs honlapjának Nyelvjárás-területek című menüpontja. http://bihalbocs.hu/dialektologia_demo/nyelvjaraster.html (2021. 04. 14.)
- W4 = A DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ honlapjának Publikációk menüpontja. <https://diagram.elte.hu/publikaciok> (2021. 03. 28.)