

Tolcsvai Nagy Gábor

Az anyanyelv-pedagógia feszültségviszonyairól

■ A magyar nyelv oktatásának, a magyar anyanyelv-pedagógia ezredforduló utáni problémáinak kapcsán két fő kérdést kell megfogalmazni minden további nyelvtudományi és pedagógiai rendszerszintű döntés előtt.

1. Mi a célja az anyanyelv-pedagógiának (hétköznapi nyelven: a magyarnyelvtan-óráknak)?

2. Milyen kulturális és tudományos előfeltételek és előítéletek közegében fogalmazódnak meg az anyanyelv-pedagógia elvei és módszerei?

Egyik fő kérdés sem kap megfelelő figyelmet az elmúlt három évtized szakmai és tágabb művelődési diskurzusaiban, jóllehet e tágabb közeg sok szempontból meghatározza a döntéseket – állami igazgatási szinten éppúgy, mint az iskolai óra tanári cselekvéseiben. A helyzetet nehezíti, hogy a nyelvhez, kivált a magyar nyelvhez mindenki érteni látszik, hiszen minden magyar anyanyelvű tud magyarul, és intuitív, tehát nem reflexív véleményét hajlamos általános igazságként érezni és értékelni. Az alábbiakban a fent jelzett hiánynak egyes pontjait kívánom kitölteni.

Az anyanyelv-oktatás szükségességéről két szélső vélemény fogalmazódik meg hosszú ideje. Az egyik szerint a diákok tudnak magyarul, gyakorlati vagy genetikailag adott ismereteik révén ismerik és beszélnek anyanyelvüket, ezért szükségtelen arra még tanítani is őket. A másik túlzó szemlélet azt állítja, hogy a diákok beszélnek, de nem tudják, hogy miképp és miért úgy, ahogy, és csakis a tudatos és tervezett nyelvhasználat a megfelelő, ami iskolában sajátítható el.

Emellett valójában a pedagógia általános elvei is változatokat mutatnak. Hiszen míg évtizedekkel ezelőtt az iskolában elsajátítandó tudás külső „anyag” volt (általában Európában), vagyis olyan, kanonizált ismeret, amely véglegesnek tekintett alakban jelent meg, és amelyet a diáknak mintegy kívülről kapva kellett megtanulnia, aközben újabban az ismeretekhez való személyes tapasztalati közeledés, a megismerés dinamikus folyamata és

az ismeretek kreatív működtetése előtérbe került, vagy fontosságának felismerése és az oktatásba való bevonása folyamatban van. Ennek az átalakulásnak az egyik velejárója, hogy a pedagógia a diák nézőpontjából is közelít az oktatás színtereinek megszervezéséhez. Vagyis már nem csupán a tanuló szempontjából külső, elsajátítandó, kanonikus ismeret és az azt közvetítő intézmény és tanár perspektívája érvényesül, hanem az is, hogy a diák milyen mentális, érzelmi és szociokulturális beállítottságban találkozik valamilyen tantárgyi ismerettel. Mert a kutatások és a gyakorlat szerint az is meghatározó tényező, amilyen módon a diák az ismeretekhez hozzájut, a világot egy kultúra hagyományaiban leíró népi ismerettől az intézményesen rendszerezett tudományos tudásig. E nagy episztemológiai tartományok között kulturálisan nincsen éles határ. Bárhonnán közelítünk, a tér, az idő, az anyagok, a dolgok, az események, az élés, a tudat és a szellem elsőként mind közvetlen tapasztalat által létesül az ember számára, a személyes tapasztalás és a közvetlen érintettség folyamataiban. S majd ehhez kapcsolódik az elkülönített, objektív „tárgyi” tudás. A nem abszolút normatív, de tudományosan igazolt vagy alátámasztott ismeretekre épülő, az alkotást, az innovációt mozgatóerőnek tekintő kultúra nem élesen elválasztja a két tudásforrást, hanem azok együttesét gazdagítja, az alapos feldolgozás (vagyis a megértés), a józan megfontolás és a szabad képzelőerő kölcsönjátékában. A diák nem üres fejjel érkezik az iskolába, ezért meglévő, többnyire nem tudatos tapasztalataira érdemes építeni. A jó pedagógiai döntések e téren nyilván gondosan kidolgozott, árnyalt és az eltérő pedagógiai helyzetekhez igazodni tudó módszertanokat kívánnak meg.

A fentiek felől nézve az anyanyelv-pedagógia számos kérdéssel szembesül. Mivel a dolgok nem állnak magukban az emberi világban sem, érdemes abból kiindulni, hogy az emberi kommunikáció, a társas nyelvi tevékenység közege két alapvető elemből áll össze. Az egyik a

közös cselekvések, tevékenységek folyamata (ezt szokás leegyszerűsítő és tárgyiasító módon „társadalomnak” nevezni a jelen témakörben is). A másik a feltételezett és elvárt értelem közege. Lássuk ezeket kissé közelebről.

A mindenkori nyelvi tevékenység, a beszéd alaphelyzete két beszélőtárs közvetlen kapcsolata: ketten beszélgetnek egy észlelési (percepció) térben, vagyis közvetlenül hallják és látják egymást. Ez az archetípus, az ősi forma, amely minden kisbaba születésekor újraindul, vagyis folytatódik. Ebben az örök helyzetben a két beszélőtárs egyaránt cselekszik: adott pillanatban az egyik kezdeményező módon megszólal, ezzel társa figyelmét ugyanarra a dologra, eseményre, viszonyra irányítja, amely az ő figyelmének középpontjában áll, és közösen megértik azt, amit egyikőjük (azután másikuk) mond, és ezt a közösen létrehozott folyamatot mindketten felfogják. Mindez nyelvi szimbólumok segítségével történik. A beszéd, a nyelvi tevékenység más hétköznapi cselekvések sorába illeszkedik, nem különül el például a járástól (a valahová haladástól), a főzéstől, munkafolyamatoktól (például üzletben a pénztáros az árukat leolvastatja a pénztárgéppel, a vevő elteszi a továbbadott árukat, miközben szót váltanak).¹

Ez a nyelvi és kommunikációs alaptudás folyamatosan bővül és árnyalódik a szocializáció során: a kisgyerek, az iskolai tanuló, a szakmát szerző fiatal, a munkahelyi, családi és baráti, lakóhelyi körökben cselekvő ember különböző beszédhelyzetek, kommunikációs szintek, szövegtípusok sorával ismerkedik meg, az ezekhez tartozó nyelv- és stílusváltozatok sorát tapasztalja és alkalmazza, sőt alakítja annak érdekében, hogy nyelvi tevékenysége sikeres legyen, vagyis a beszélőtársak kölcsönösen megértsék egymást. A nyelvi tevékenység stílusbeli és szociokulturális összetevői általában nyelv- és kultúraspecifikus jellemzők,² jóllehet az európai művelődési eszmény évszázadok óta folyamatosan összetartón alakítja a nyelvi viselkedés orientáló mintáit. Az ezredforduló táján ezek a normák mint inkább zárt kategóriák fokozatosan nyitott, kereső jellegű társas formákká alakultak, amelyekben a használat, a dinamikus tudás, a kreativitás, az innováció nagy szerepet kap. A nyelvi kommunikációban már nem teljesen az előre megszabott nyelvi, stilisztikai és retorikai szerkezetek uralkodnak, hanem a nyelvi sokféleségben az adekvát nyelvi viselkedés és az autentikus kifejezőképesség nyitott (de nem parttalan) elvárásai. Ebben a kultúrában a nyelvi kommunikációs teljesítménynek továbbra is kikerülhetetlen ismérve a szabatosság, az egyszerűség és a bonyolultság mindenkori aránya, a helyzethez illés, s ezekhez társul a változatoság, az egyediség és a hatásosság.

A másik, itt szóba hozandó társas tényező az értelem. A kommunikáció egyetemes közege az értelem. Az értelem az az elvárt médium, emberi közeg, amelyben az információ (az, amiről szó van), annak nyelvi megkonstruálása referenciális jelenetekben, valamint annak megértése elkülönül, majd összegződik. Az értelem közegeiben történik meg a megértés feltételeként a nyelvileg megformált ismeret kiválasztása és elkülönítése más lehetséges ismeretek közül, valamint az információ közvetlen értelmi közegeinek (szelekciós horizontjának) a kijelölése vagy felismerése, hiszen az értelem közege adja meg a keretét annak az ismereti kontextusnak, amely a szöveg megalkotásakor és megértésekor előhívódik a beszélőtársakban.³ Az értelem mint általános kulturális közeg a kommunikáció során különböző megértési lehetőségeket nyit meg, és egyúttal a legvalószínűbbet ki is jelöli. E szelekciós folyamat nem csupán a kifejezett információ körülhatárolására érvényes, hanem a beszélőtársak viszonyára is: a hallgatónak nem szükséges és nem is lehetséges a pillanatnyi beszélő összes motivációját és beállítottságát, belső értelmi és érzelmi horizontját megismerni vagy földeríteni az elmondott szöveg megértéséhez.

Ebben a kulturális közegben az a magyar (és részben továbbra is európai) anyanyelv-pedagógiai hagyomány, amely a Saussure-féle strukturalizmus nyomán kialakult nyelvtani horizontot teszi a középpontba, komoly nehézségeket okoz. Amennyiben ugyanis csupán a nyelvi tevékenységtől elvonatkoztatott rendszerelemeket tanít, elsősorban az alaktani jelenségeket (így a fő szófajok, az ige és a főnév alaki viselkedését, a tövek és a toldalékok taxonómiáját), valamint a mondatban szintén formai rendszerét (a mondatrészek alá- és mellérendeltségét, az egyszerű és az összetett mondatok alaki csoportjait), azzal a nyelvi rendszerről teljes mértékben leválasztja a nyelvhasználatot, ekképp a nyelvelírást elidegeníti a diákok nyelvi ismereteitől. Ez a nyelvtanítási tradíció az iskolai (latin) nyelvtanok mintájára működik ma is, azzal az el nem hanyagolható különbséggel, hogy a latin nyelvet valóban ismeretlen nyelvként kellett megtanulniuk a régieknek (az örök deklinációval és a konjugációval), míg az anyanyelvről az anyanyelvét jól beszélő diákoknak szerveződik. Itt a szükségességet számos érintett kezdte fölismerni: az újabb nemzeti tantervek, tanmenetek és tankönyvek a „kollektív tudásként” számon tartott nyelvi rendszer (alaktan, mondatban, hangtan) mellé kommunikációs ismereteket és szövegtant is helyeznek. Tehát látszólag bevonják a használatot a tanításba, azonban a ma használatos tankönyvek a két nagy területet

egymástól elkülönítve tárgyalják – nem tematikailag, hanem szemléletükben. Amíg a Jakobson-féle kibernetikai kommunikációs modell uralkodik a közoktatásban, amely az „üzenetet”, a „feladót” és a „címezett” elválasztja egymástól (ahogy ez például a hőérzékelő termosztát-rendszerek esetében megvalósul), és a „kódot”, vagyis a nyelvet a beszélőtől függetlenül létező entitásként tételezi, addig rendszer és használat egyértelműen szétválik – a tanításban káros hatással, de nem a beszélők elméjében és gyakorlatában.

A bevezetőben megfogalmazott első kérdés: mi tehát a célja az anyanyelv-pedagógiának, itt válik élessé. Elvont alaki rendszerek (listák), mondattani szabályok tanítása? Vagy éppen kommunikációs helyzetek begyakoroltatása? Nyilván a szintézis lenne az optimális megoldás. Igen kiterjedt kutatások révén ismeretes például, hogy a szövegértéshez (és a szövegalkotáshoz) összetett ismeretekre van szükség. A beszédhangok absztrakciója vagy a szófelismerés (valójában szóalak-felismerés), vagy a mondat kommunikációs funkcióira való reflexió szükséges az olvasás elsajátításához.

E készségek megtanulása csak a maga komplexitásában történhet eredményesen, tehát a kimenetnek a sikeres megértésig kellene eljutnia. Ha azonban a tanítás főképp elvont kategóriákig terjed ki, például már az alsó tagozatban a szófajok és a toldaléktípusok rendszerszintű tárgyalásáig (megtanulási elvárással), akkor a nyelvtan az adott korosztályok számára megemészthetetlen tananyag marad, amelynek nem lesz meg a közvetlen kapcsolata a szövegértéssel, vagyis nem fog funkcionálni, nem fog beépülni a diák tudásába, akár a kategoriális (reflexív) ismeret, akár a begyakorolt készség szintjén. Az elmúlt évtizedek kutatásai többek között kérdésként vetették fel, hogy az alaktanilag összetett nyelvi konstrukciók, a magyarban elsősorban a ragozott és jelezett teljes igealakok mennyire kívánják meg alaktani elemekre bontó feldolgozást (amikor a beszélő mintegy külön érti meg az igező jelentését, valamint a szám, személy, igeidő és mód jelölt tartalmait), vagy mennyire dolgozza föl egységben, Gestaltként, vagyis egyetlen, sematikus mintázat megvalósulásaként, ahol a komplex információ egyben érthető meg (mert a magyar igealak mindig jelöli, a szám, személy igeidő és mód tartalmait, tehát elvárjuk ezeket). Bár van vita e kérdés megoldásában,⁴ elemi iskolai szinten reálisabbnak tűnik az alak és a funkció együttes, vagyis a konstrukció egység szintű kezelése, rendszer és használat közös érvényesítése. Mivel a mai magyar anyanyelv-pedagógia uralkodó gyakorlata ennek az ellenkezőjét, vagyis az alaktani elemekre bontást ér-

vényesíti elemi szinten és később is, és ez a gyenge PISA-eredményekkel párosul, talán nem lenne túl kockázatos a kognitív nyelvészeti kutatási eredményeknek a bevitelére itt és másutt is.

Az anyanyelv-pedagógia átfogó célja csakis a diákok összetett tanítása lehet. Egyrészt az elvont rendszerelemek oktatása nem lehet magába záródó, öncélú képzés, annak össze kell kapcsolódnia a használati ismeretekkel, a funkciók felismertetésével. Például azzal, hogy az ige eleve és mindig valamilyen időben, időtartamban lezajló folyamatot fejez ki (fut), és ezt a folyamatot a beszédidőhöz képest tesszük múlt időbe (a beszéd ideje előtt futott) vagy jelen időbe (a beszéd idejével egy időben most fut). Hasonlóképpen: a főnevek dolgokat neveznek meg, és a tárgyak például mindig valahol vannak, s ezt a viszonyt határozóragokkal fejezzük ki (házban, asztalon). Másrészt egyértelműen építeni kell a tanulók intuitív nyelvi tudására, tapasztalataira, és ezt felhasználni általánosabb nyelvi jellemzők megfogalmazására. Ez utóbbi nem nélkülözhető a kommunikációs adekvátság vagy a szövegalkotás jellemzői változatosságának a szocializáció szempontjából is fontos pedagógiájában, kreatív és innovatív, kísérletező feladatok elvégzésében.

A második nagy témakört, a kulturális és tudományos előfeltételek és előítéletek közeget a rövid áttekintésben a tudomány területére kell korlátozni. A nyelvtudomány nem örök igazságokat mutat be a nyelvről, hanem áttekinthető szintéziseket (ezek a nyelvtanok) és résztermékek kidolgozását – ahogy a tudományok általában teszik. Ezért a nyelvtudományban az elmúlt száz évben számos irányzatot és elméletet dolgoztak ki, amelyeknek eltérő a viszonyuk a nyelvpedagógiához. Az ezredfordulón három nagy nyelvtudományi irányzat működik: a hagyományos besoroló, a formális és a funkcionális. E három jellemzése, a nyelvpedagógiához való viszonyukkal kiegészítve, olvasható alább.

A hagyományos besoroló nyelvleírás az újgrammatikus és a Saussure-féle strukturalista nyelvelmélet szintézise. A hagyományos besoroló nyelvtan szerint a nyelvi tudás közösségi jellegű, a Saussure-féle langue-on (a nyelvi rendszeren) alapul, az egyén mintegy ki van szolgáltatva e készen kapott rendszernek. Elmélete a nyelvi kategóriák adott, teljes rendszerének a felismerése és bemutatása. A kategóriák közötti viszony meghatározó típusa az alá- és mellérendeltség. E nyelvtan hatóköre a fonológia, a morfológia és a szintaxis, általánosítási elve a kategóriába való besoroláson nyugszik. Normafogalma a helyesség, szerkezete az építőkockaelven nyugszik, időbelisége a szinkronia és diakronia teljes szétválasztásán alapul, az

adatolás a filológiai (klasszikus irodalmi és történeti) és saját adatok felhasználásával történik. A hagyományos nyelvtan kategóriákat nevez meg (elsősorban a régi latin grammatikák rendszerére alapozva, a Saussure által kidolgozott paradigmikus rendszerekben elhelyezve), ezeket röviden definiálja, főképp a kategóriák egymáshoz kapcsolódásának típusai szerint, az alárendelés és a mellérendelés viszonyaiban. A példányokat felcímkézi, s voltaképpen ez a felcímkézés, a besorolás a hozzá tartozó definícióval a magyarázat. A magyarázat itt annyiban visszavezetés, amennyiben kategóriabesorolás, azonban részletesebb kifejtés nélkül. E nyelvtantípus egyértelműen a XIX. századi pozitívista tudományfelfogás örököse, amelynek számos rokon megvalósulása jelent meg az elmúlt évtizedekben Európában is, s még mindig uralkodó grammatikátípus az iskolai anyanyelv-pedagógiában.

A formális nyelvészet a logikai pozitívizmus tudományfilozófiájára alapozza a nyelvleírást. A formális nyelvleírás szerint a nyelvi tudás genetikailag kódolt, az elmébe a születéskor már „behuzalozott” univerzális grammatika, amely minden emberben azonos, amelyre az egyes nyelvek egyes grammatikai (elsősorban mondattani) szerkezetei visszavezethetők. A nyelvi tudás a generatív elmélet feltételezése szerint biológiai entitás, agyi struktúrák meghatározott működése.⁵ Ennek a nyelvi tudásnak a központi eleme a nyelvi kompetencia, amely a szintaktikailag jólformált mondatok létrehozásának és felismerésének, valamint a szintaktikailag rosszul formált mondatok elutasításának a képessége.⁶ A formális nyelvészet legelterjedtebb megvalósulása a generatív grammatika. Kidolgozója, Noam Chomsky elvlasztja egymástól a mondat szintaktikai és szemantikai struktúráját, és azt hirdeti, hogy a szintaktikai jólformáltság független a mondat jelentésétől, vagyis lehet szintaktikailag jólformált mondat a jelentésében értelmetlen szerkezet.

A formális nyelvészet elmélete alapvetően axiomatikus, deduktív, a priori rendszer. Hatóköre a szintaxis, morfológia, fonológia (kis részben a pragmatika), ebben a sorrendben, moduláris jelleggel, vagyis az egyes területek modulok egymástól eltérő saját működési szabályokkal, a szintaxissal a középpontban. Az általánosítás elve a megjósolhatóság deduktív alapon: a szintaktikailag jólformált mondatok maradéktalanul megjósolhatók a nyelvtan szabályai révén, a természettudományos levezetések mintájára. A formális nyelvészetben a norma a grammatikai jólformáltság, a grammatika szerkezetének fő elve a konstituencia és a modularitás, felépítésére az építőköckaelv jellemző. Az időbeliség tényezőjében a szinkronia és diakronia teljes szétválasztása jellemző.

Az adatolás a saját alkotású adatokra, az introspekción alapul, mert az elmélet szerint a nyelvi kompetencia minden emberben azonos, az univerzális grammatika tudása egyetemes, ezért a nyelvtudós éppúgy tesz különbséget a szintaktikailag jólformált és rosszul formált mondatok között, mint bárki más.

A formális nyelvészet elméletei alapvetően a Popper-féle tudományelmélet elvei szerint épülnek föl. A logikai pozitívizmus képviselői a természettudományos módszertan alkalmazását tekintik a tudományos megismerés feltételének. A kanonikus minta a fizika elméletalkotása és módszertana, azzal a meggyőződéssel, hogy a fizika lesz az egyetlen, mindent leíró, egységes tudomány. Ezen elmélet szerint a hipotézisek igazolása a filozófia fő ismeretelméleti feladata, a megismerés racionális rekonstrukciója révén. Ennek módja az ismeretek logikailag letisztított, szigorú elvek szerinti igazolása. Az ismeretelmélet keretében a tudás a formális logikai kijelentésekben mint az emberi tudás formális tárgyaiban rögzítendő, nem valamilyen tudást modelláló pszichológia szerint. A tudományos állítások legalapvetőbb elve e kijelentések igazolhatósága.

A funkcionális nyelvészet alapvetően a biológiai alapú humán adaptáció, a környezeti alapú megismerés és a triadikus figyelmi jelenet kognitív bázisára építi használati alapú nyelvtanait.⁷ Ebben az irányzatban a nyelvi tudás tanult, szerzett ismeret, az absztrakció, sematizáció, kategorizáció, szimbolizálás képességei alapján. Az elmélet a használati alapú nyelvtant tételezi, elmélet és empiria egységéből, kölcsönviszonyából kiindulva. Hatóköre a szemantika, fonológia, morfológia, szintaxis, pragmatika (szövegtan, stilisztika, szociolingvisztika) tartományaira terjed ki, a zárójelben felsoroltak részleges beépítésével. Az általánosítás prototípushatások alapján történik, a szélső megoldások háritásával. A funkcionális nyelvészet norma fogalma az adekvátság, szerkezete hálózatalvú, időbeliségét a szinkronia és a diakronia összekapcsolása jellemzi, adatolása az (intuíción és introspekción alapuló, de nem abszolutizált) saját és a korpuszadatok konvergáló felhasználásával történik, és elveti az axiomatikus deduktív tudományfilozófia módszertanát.

A funkcionális nyelvészet elméleti alapozása leg-tömörebben az epigenezis kategóriájával nevezhető meg.⁸ A funkcionális elméletek a biológiai és a kulturális evolúció párhuzamos, egymástól elválaszthatatlan folyamatait tételezik a kommunikáció kialakulásának és továbbfejlődésének feltételeként. A nyelvet részben egyetemes, részben kultúraspecifikus humán jelenségnek tekintik. A funkcionális nyelvészet nem axiomati-

kus és deduktív, elutasítja a természettudomány a priori analitikus alapjait. Nem kauzálisan vezet vissza nyelvi struktúrákat biológiai alapú struktúrákra, nem a viselkedés külső és a kogníció belső dualizmusa a kiinduló alap. Például Givón saját funkcionális nyelvelméletében hangsúlyozza, hogy nincs merev elkülönülés a biológia és a kultúra között. A kultúra biológiai adaptáció, környezeti alkalmazkodás, olyan mechanizmus, amely révén a problémamegoldó, kísérletező viselkedés az általános evolúció menetét szolgálja. „A kultúra – a társak perspektíveosztása – az azonos érdekközösség tagjai közötti közösségi együttműködés adaptív megalapozása.”⁹ Tomasello kettős öröklélméletében a biológiai öröklődés útján jutnak a főemlősök és az ember a tárgyak, elhelyezkedések, mozgások, folyamatok, társas, rokon viszonyok feldolgozási képességének birtokába.¹⁰ Ehhez közös problémamegoldó cselekvés, szociális jellegű tanulás járul. Az ember esetében a közösségi eredet, a szociogenezis, a másik ember intencionális lényként való fölismerése az egyik döntő tényező, a másik a kulturális fejlődés kumulatív jellege.

A funkcionális nyelvészet magyarázatai a biológiai és kulturális képességek és meghatározottságok tényezőinek együttes motivációs rendszerét derítik föl a nyelvelírásban, kölcsönhatásban a nyelvi szerkezetekkel. A funkcionális nyelvészet a nyelvi szerkezetek valószínűségét és emergens jellegét állítja az összetett feltételrendszerben. Ennek megfelelően a funkcionális irányzatú nyelvelírások 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 fentiekben összefoglaltak adják az alapot a funkcionális nyelvészet leíró kidolgozásaihoz, magyarázataihoz, amelyekben egyrészt a környezeti, biológiai, pszichológiai, fejlődési, szociokulturális tényezők szerepet játszanak. Másrészt a nyelvten kidolgozásában, megjelenítésében a használati alapú elvek a meghatározók (Langacker nyomán):¹¹ a kategóriák rugalmas diszkrétisége prototípusúhatásokkal, természetes közegükben és jellegükben való kezelése, a magyarázat kellő pontossága és részletessége a lényegiség arányosságában, valamint az idealizáció, az általánosítás mértéke az összetettség bemutatásakor. Az általánosítás nem fedheti el a nyelv

változatosságát. Sem az elmélet, sem a módszertan nem idealizál, nem általánosít olyan mértékig, hogy az elméletbe nem illő elemeket túláltalánosítja (különbségeket tüntet el), a ritkább, kevésbé prototipikus jelenségeket nem hagyja ki vagy nem zárja ki a leírásból, kategórián kívüli („rendhagyó”) elemként. A funkcionális nyelvészeti elméletek és leírások használatalapúak, ezért az általánosítás különböző fokait tartják számon és alkalmazzák a leírásban. Ehhez járul a konstruálás dinamikus jellegének a rendszerben való kimutatása, a rendszer és a használat egységként kezelése, a nyelv perspektívált jellegének, a szerkezet műveleti aspektusának bevonása a leírásba. Ebben a nyelvészeti irányzatban a magyarázat nem deduktív levezetés, hanem kifejtő, problémamegoldó, kereső leírás.

Amennyiben a három nagy nyelv tudományi irányzatot azok nyelvpedagógiai oldaláról, ajánlata felől tekintjük, a következő kép bontakozik ki. A hagyományos besoroló nyelvtanítás az általános alaktani, mondattani és hangtani kategóriák teljes és zárt rendszerét kívánja bemutatni, amelyben a kategóriák (például a szófajok, a határozóragok) címkét és meghatározást kapnak, amelyek megtanulandók. A nyelvten lényege az egyes, önmagukban vett példányok (kifejezésbeli előfordulások) diákok általi felismerése és kategóriába sorolása.

A formális nyelvészet az autonóm szintaxis elvét követve az adott nyelv mondatszerkezeteinek alakjait kívánja felismertető levezetésekkel ismertté tenni a tanulók számára. Vagyis a grammatikailag jólformált mondatok létrehozásához és felismeréséhez szükséges szabályok szisztémáját tanítja, lényegében más nyelvi vonatkozások nélkül.

A funkcionális nyelvészet a három alapelvnek (perspektívaltság, a jelentés és a kontextus fontossága) megfelelően alak és jelentés összetartozó kettősségéből indul ki, és azt próbálja kifejteni iskolai szinten is, hogy az egyes nyelvi szerkezetek milyen fogalmi struktúrákat, azaz megkonstruált tartalmakat hogyan fejeznek ki. A rendszerelemekben az általános grammatikai jellemzők mellett azok használati lehetőségeit és szerepeit is megfogalmazza, az adott tartalom helyzethez illő, többféle megkonstruálásának lehetőségeit bemutatva. A magyar nyelv és nyelvközösség szempontjából kiemelkedően fontos változatokat, kiemelten a határon túli régiók nyelvét, ebben a kettősségben lehet szervelesen bevezetni az oktatásba.

A három irányzatnak vannak erősségei és gyengeségei. A hagyományos besoroló nyelvtanítás gyengesége, hogy tárgyként kezeli a nyelvet, a strukturalista elvnek megfelelően a beszélőt leválasztja a nyelvi rendszerről, csak

taxonómiát ad. E leegyszerűsítő eljárás egyúttal csapda jellegű erőssége is, hiszen zárt normatív rendszert ad, ami megtanulható, de ezzel együtt a nyelv humán lényegét háttérbe szorítja.

A formális nyelvészet gyengesége a látszólagos erőssége: a mondatnak csak az alaki helyességére összpontosít, a jó mondatok létrehozásának szabályaira. E megközelítésben vannak kreatív összetevők, azonban azok genetikailag meghatározott agyi program szerint működnek (az elmélet szerint), ezért a nyelvtan részben a rejtett agyi működések felderítése a szintaktikai szerkezetekben. A formális nyelvészet fő gyengesége minden használati szempont elhárítása. Pontos módszertant ad, de ez a módszertan nem egyszerű, és uralkodik a nyelv humán társas lényege fölött.

A funkcionális nyelvészet erőssége az összetett beszéltudás, vagyis rendszer és használat egységének a hangsúlyozása. Ez a törekvés egyúttal a nehézsége is, hiszen miközben a tanulók saját intuitív nyelvi ismereteire alapoz, aközben látszólag bonyolítja a tanítást. Nem zárt a módszertana, több oldalról közelíti meg a nyelvet, amelynek koherens szintézise tizenéves diákok számára nem mindig könnyű feladat. Ugyanakkor a mindenkor beszéző nézőpontjának érvényesítése a leírásban ezt a nehézséget áthidalja, mert abból indul ki, hogy: „Te hogy mondod? Miért így mondod? Lehet másképp is?”. A válaszok pedig lebonthatók korosztályi szintekre. Ez vezethet el az intuitív nyelvi tudás iskolai tudatosításában a nyelvi kreativitáshoz, a fő erősséget adva, hiszen semmilyen innováció nincsen nyelvi innováció nélkül.

A magyar közoktatás és szűkebben az anyanyelvpedagógia tehát összetett kulturális és tudományos közegben szembesül jelenének feszítő kérdéseivel és a lehetséges válaszok sokféleségével. A nyelvtudomány és a pedagógia mindezt az érintettek elé tárja. A fentiek alapján a funkcionális nyelvészeti megközelítések kínálják azt a szakmai szintézist, amelyet a nyelvpedagógiában ma szükséges komplexitás iskolai kidolgozásához fel lehet használni. A többi a döntéshozókon és a tanárokon múlik.

JEGYZETEK

- 1 Vö. TOMASELLO, Michael: *Gondolkodás és kultúra*. Szerk. PLÉH Csaba, ford. GERVAIN Judit, Bp., Osiris, 2002; TÁTRAI Szilárd: *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Bp., Tinta, 2011
- 2 RÉGER Zita: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Bp., MTA Nyelvtudományi Intézet, 2002
- 3 LUHMANN, Niklas: *Bevezetés a rendszerelméletbe*. Szerk. PINTÉR László, BERÉNYI Gábor, ford. BRUNCZEL Balázs, Bp., Gondolat, 2006, 209–225.
- 4 Lásd például LANGACKER, Ronald W.: *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford (CA), Stanford University Press, 1987; GUNDERSEN, Helge: *Building Blocks or Network Relations. Problems of Morphological Segmentation = A Cognitive Approach to the Verb*. Eds. SIMONSEN, Hanne Gram, ENDRESEN, Rolf, Theil, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 2001, 95–127.; *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Szerk. PLÉH Csaba, LUKÁCS Ágnes, Bp., Books in Print, 2001; *Nyelvtan. A magyar nyelv kézikönyvtára*. Szerk. TOLCSVAI NAGY Gábor, Bp., Osiris, 2017. (Főképp az *Alaktan* és a *Mondattan* című fejezet.)
- 5 CHOMSKY, Noam: *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Szerk. PLÉH Csaba, ford. ZÓLYOMI Gábor, Bp., Osiris, 1995
- 6 A szociolingvisztika ezt a tételt cáfolja, amikor arra mutat rá, hogy csak több stílusú ember létezik, és amikor egy beszélő érzékeli, hogy figyelik beszédét, formálisabb stílusra vált. Mivel a nyelvész folyamatosan figyeli a nyelvhasználatot, a sajátját is, a példaalkotáskor nem lehet olyan mértékben spontán, ahogy a mindennapi beszélő spontán beszéde közben. Ezért a nyelvész grammatikalitási ítéletei nem azonosak a nem nyelvészekével.
- 7 GIVÓN, Talmy: *Bio-linguistics. The Santa Barbara Lectures*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 2002; LANGACKER: *i. m.* (1987), TOMASELLO: *i. m.* (2002)
- 8 SINHA, Chris: *The epigenesis of symbolization*. 2001 <https://www.lucls.lu.se/LUCS/085/Sinha.pdf>
- 9 GIVÓN: *i. m.* (2002), XVI.
- 10 TOMASELLO: *i. m.* (2002)
- 11 Vö. KEMMER, Suzanne – BARLOW, Michael: *Introduction. A Usage-Based Conception of Language = Usage-Based Models of Language*. Eds. BARLOW, Michael, KEMMER, Suzanne, Stanford (CA), CSLI Publications, 2000, VII–XXVIII.; LANGACKER: *i. m.* (1987), 34–55.