

## *Weber Kata*

# **Elemi beszéd-készség-fejlesztés a magyar mint idegen nyelvi tanórán – kognitív megközelítésben\***

### ***1. A készség fogalma, összetevői***

A készség nyelvpedagógiai fogalomként az alapkészségeket jelenti: a beszéd- és szövegértési, valamint a beszéd- és íráskészséget. Kelly (1976) nyelvoktatás-történeti áttekintésében (*A nyelv mint szokás kialakítása* című fejezetben) veszi sorra a készségeket mint a nyelvi rendszer bemutatását követő alkalmazás részeit. Huszár (2001) a készségszintű tudást a procedurális tudással azonosítja. Jelen fölvetésemben a kiemelkedően fontos beszéd-képesség fejlesztésének elemi szintű lehetőségeit kívánom megvizsgálni a magyar mint idegen nyelv kontextusában, s mindennek előtt kognitív megközelítésben. Elsősorban olyan indoeurópai forrásnyelvű, felnőtt tanulócsoportok beszéd-készségének fejlesztéséhez fűznék kiegészítő szempontokat, amelyek a mind korábbi kommunikációs boldogulást tűzik ki célul maguk elé.

A nyelv és a beszélő viszonyát a nyelvpedagógiához hasonlóan kiemelten kezelő kognitív elméletekben a készség külön tudástípust jelent: olyan több komponensű tudást, amely több képesség együttes használatát jelenti. Már az egyszerű készség kognitív értelmezése is felveti vele kapcsolatban a tudatosság hiányát; azt, hogy egy cselekvéssor végzője a legegyszerűbb készség jellegű cselekvéssor esetében sem tud részleteiben beszámolni arról, mit is csinált. A habituáció megtörténnel automatikusan és integratív szinten végzett cselekvésről van szó, mint amilyen a természetes beszéd is (Pléh 1998a). Az elemi beszéd-tudás nehézségeivel küszködő nyelvtanuló számára azonban – a tudatosan szerzett ismeretek birtokában, szabálykövető megfontolásoktól terhelve – nehéz a spontán, automatikus beszéd-produkció. A szenzitív periódust követő vagy a felnőttkori nyelvtanulás ráadásul előnyben is részesíti a racionális, szabálykövető, nyelvtanközpontú tanulási stratégiákat, melyek a legtöbb esetben nem kedveznek a beszéd-készség kialakulásának. A gondolkodás logikai művelési szintje nem szükségszerűen esik egybe a beszéd-produkcióval, különösen nem egy idegen nyelv esetében. Olyan tanulásméleti, nyelvpedagógiai kérdésfelvetések tartozhatnak ide, hogy például a beszélni szándé-

---

\* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

kozó nyelvtanuló – ha birtokában is van a szükséges lexikai, nyelvtani, fonetikai-fonológiai ismereteknek – tud-e, képes-e mondani valamit, megszólal-e, azt mondja-e, amit mondani akart, úgy-e, ahogyan akarta, és nem utolsó sorban motiválja-e őt bármi, s ha igen, akkor mi motiválja őt arra, hogy megszólaljon a mesterséges tanórai keretek között (Eisenck–Keane 1997, Gósy 1999). E dolgozat felvetése a magyar mint idegen nyelv kontextusában az *elemi* beszédkészség-fejlesztésre koncentrálnál, jöllehet a készségfejlesztés elemi fokának felvetése már önmagában is problematikus, hiszen a készség a produkció folyamatosságára és automatizmusára utal, a készségek kezdetleges, elemi szintje pedig e folyamatosság hiányos voltára, illetve teljes hiányára. Ez a határmezsgye mindazonáltal vizsgálható.

A beszédkészség elemi jellegét a magyar mint tanult idegen nyelv esetében megkerülhetetlen tudatos (racionális, logikai) műveletek, valamint a beszédkészség, beszédhajlandóság és a motiváció összekapcsolásában határozhatjuk meg. Ezért a kitüntetett célok között szerepel az előbb említett felnőttkori tanulási stratégiák elegyítése a gyermekkori nyelvelsajátításban olyan öntudatlanul alkalmazott képességalapú tanulásmódokkal, melyeket összefoglaló értelemben egy igen összetett (beszédre való) *készenléti állapottal* írhatunk le (Sáry 1998). Az ismeretek mellett tehát a készenléti állapot előfeltételét jelentő képességegyüttes is szükséges a készségalakításhoz: hangképzési képesség (melyet a kötelező fonetikai gyakorlatok, a minimális párokat kiemelő drillek és hasonlók alapozhatnak meg); hallási képesség (például a magyar nyelvű óravezetés rászoríthatja a nyelvtanulót); emlékezet; koncentráció; kombinatorikus és rögtönzési készség. Csak e képességek együttes mozgósítása hozhatja létre a készségben már domináns integratív összekapcsolást és automatizmust. A készség fejlesztésekor szükségszerű, hogy pedagógiai értelemben zártnak tekintsük, küszöbértékkel határoljuk, ennek tartalmi része azonban már a direkt tantárgyfejlesztés feladata.

## 2. A beszédkészség a magyar nyelv sajátosságai tekintetében

Medgyes Péter (1995) – a kommunikatív angoltanítással kapcsolatban – az ismétlésre támaszkodó drilleket és a prekommunikatív feladatokat hozza összefüggésbe a részkészségek fejlesztésével mint a nyelvi szokásrendszer kialakításnak kezdeti lépéseivel. A szegényesebb morfológiájú angol nyelv esetében azonban bizonyos szintagmák, magmondatok ismétlésekor előálló rosszul sikerült szósaláták is „hamarabb” mutatnak a mondat (mint integrált szint) vagy a megnyilatkozás felé (pl. a nevek alanyi és tárgyi pozícióba helyezése, személyes névmás használata és jelöletlenség az igén), mint az összehasonlíthatatlanul bonyolultabb morfológiájú magyar nyelv esetében (a tárgyrag vagy az igei személyragok toldalékolásának sokrétűségével). A magyar nyelvben – tipológiai sajátosságai révén – a mondat tema-

tikus szerepeinek jelölésében is döntően részt vesz a morfológia, ezért a mondatalkotás fonológiai-morfológiai ismeretek sokaságát inkorporálja (Pléh 1998b). Úgy tűnik, hogy az angolszász szakirodalomból készségfejlesztő gyakorlatok egykönnyen nem importálhatók a magyartanításba. Esetünkben, ahol a készségfejlesztés megindulását éppen a morfológiai komplexitás késleltetheti, áthidaló megoldásokra, speciális és egyszerűsített beszédgyakorlatokra van szükség, amelyek integrálni tudnak képességeket, másutt tárgyalt és tudatosított grammatikai jelenségeket, funkcionális, kontextuális szempontokat együtt felvetve. Az elméletileg jelentkező problémák eme sietős felvázolásával nem annyira a magyar mint idegen nyelvi beszédképesség fejlesztésének nehézségeire szándékoztam utalni, mint inkább olyan körülményekre, amelyeket egy elemi készségfejlesztő tevékenységekre történő javaslatlátnak feltétlenül figyelembe kell vennie.

### 3. Gyors közbevetés: vázlatos példa egy helyzetgyakorlatra

A tanulók körben ülnek. A kört székek alkotják. A tanár is itt foglal helyet. Nem frontálisan helyezkedik el a tanulókhoz képest, s ez önmagában csökkentheti a metanyelvi megszólalások dominanciáját. A magyarázatok és a dialógusszerű illusztrációk különbségét hanghordozásával vagy felállással jelezheti. A mellette lévő két szék (s egy odaforduló deixissel bármelyik másik szék is) mindig egy potenciális TE pozíció. Középen – az asztalon, illetve a széken – tárgyak, személyek képe (mint potenciálisan határozott névelős szavak, birtokjeles szintagmák, a kép felismerhetlensége esetén mutató névmás, felismerés esetén tulajdonnév, névelőtlen étel- és italnevek stb., melyek a tanulócsoporthoz előismeretei szerint csoportosíthatók).

TANÁR: Mondd meg, mit kérsz ... (körbenéz a tanulókon)..., Maria?

MARIA: A parlament fotóját/ezt/azokat kérem. (Vagy: Pizzát kérek. Fantát kérek.)

TANÁR: Mit is kér Maria... (kérdőn az egyik tanulóra néz), Tom?

TOM: A parlament fotóját ... kéri Maria. (Vagy: Pizzát kér Maria.)

A „kínálást” és az erre való reflektálást minden tanuló végigcsinálhatja két másik, tetszőlegesen választott társával úgy, hogy ő maga a tanári mintát követve két új, de perspektívaváltó rövid párbeszédet indít el. Az efféle helyzet a kétféle ragozási paradigma alapvető megközelítésére jó, de korántsem könnyű, mert a grammatikai problémát nem egyszerűsíti le abból az összetettségből, ahogyan az a nyelvünkben jelen van.

### 4. A képességek aktivizálása a bemutatott gyakorlatban

Az előbbi példában a felsorolt képességekből az utolsó négyre irányul a gyakorlat. Csak az emlékezeti, koncentrációs, kombinatorikus, rögtönzési képességek és a kellően elővezetett nyelvtani ismeretek integrációja hívja elő a megszólalást. A képi

és verbális segédanyaggal közvetett kapcsolatot létesíthet a nyelvtanuló, és ez a közvetettség a mentális műveletekre tereli a hangsúlyt. Olyan gyakorlásról van szó, ahol ismeret, képesség és megszólalás kölcsönösen feltételezik egymást. A tér elrendezése a mozgósítandó nyelvi formát indukáló segédanyagra tereli a figyelmet, a vizuális segítség ellenére a tényleges cselekvés (ti. a választás, kérés) verbalizálása mentálisan zajlik. A fenti képességek sorához társulhat még kezdeményező készség és játékoság, de csak annyiban, amennyiben ezt a tanulócsoporthoz előhozza; felnőtt csoport esetében nem tanácsos alapozni rájuk. A beszédtevékenység nem foglalkozik tudatosan nyelvtani jelenségekkel, mégis jól láthatóan magában foglalja, alkalmaztatja a nyelvtani szabályokat, ám ezek tudat előtti szintre szorulnak vissza éppen az előtérbe kerülő képességek aktivizálása révén. Nem tekinti feladatának a hangképzés kimunkálását sem, ellenben pallérozza, csakúgy, mint a vele kölcsönösségi viszonyban lévő beszédértést. Mivel a készségfejlesztésnek az egyéni megszólalás, a szóhoz jutás, a megszólalás automatizmusának és folyamatosságának megteremtése az elsődleges célja, ezért a legkiemeltebb szerepet az emlékezet kapja meg benne (a lexikon aktiválására, több szabály egyidejű kezelésére), a koncentráció és a kombinatorikus készség fejlesztése (a hangképzés és a jelentés összekapcsolásának szinkroniáját elősegítve a pontos morfémaszekvencia képzéséhez), valamint a csoportdinamika. Az emlékezet fejlesztésének ezt a módját nem csupán tanuláseméleti megfontolások indokolják, hanem a magyar nyelvnek az a főtebb már érintett tipológiai sajátossága, hogy egyetlenegy mondatbeli szó megalkotásának morfológiai folyamatában, az elemek elrendezésében döntő fontosságú az emlékezőképesség: a tárolás aktiválásának és a meghatározott kontextusú előhívásnak a folyamata.

A csoportdinamikát a motiválás miatt tekinthetjük kiemelten fontosnak. A csoportdinamika ereje, kiszámíthatatlansága jótékonyan elfedi az elemi kombinációk megtételének feladatjellegét, felgyorsítja a szabálykövető műveletet, ráadásul a tanórai kereteken belül a szituációt realizstikussá (Medgyes 1995) és nyitottá teszi. (Ott, helyben dől el, ki mit választ, milyen formákat képez, s a többieknek mi marad a képekből). A képek „fogyása” miatt minden előre kigondolt megnyilatkozásra csak időleges stratégiákat állíthat fel a tanuló, s ez utat enged a külvilágbeli folyamatos kommunikációban adaptív szempontból szükséges rögtönzési képesség kibontakozásának. A dinamika, a láncfolyamat leállása, melyet esetleg a tanár a székről való felállással is nyomatékosíthat, alkalmat adhat a metanyelvi magyarázatoknak – persze csak akkor, ha szükséges.

## 5. A beszédfejlesztő tevékenységek kívánalmai

Talán ismerős a következő tanórai szituáció. A tanár megkérdi: *Hány óra?* A TPR (*total physical response*) reakció azonban nem a karórára pillantás, hanem a füzetlapok surrogása, a keresgélés, mely a számnevek és az idő kifejezésére irányul.

Több érv a beszédfejlesztő tevékenység tanórán belüli izolálása mellett szól; amellett, hogy az ilyen gyakorlatok végzésére mindig az óra többi részétől erősen elütő keretek között, afféle *beszédsarok* (vagy *beszédpercek*) címszó alatt kerüljön sor. Vagyis a nyelvtanulók padjuktól, íróeszközeiktől és mindenekelőtt könyvüktől-füzetüktől megszabadulva kör- vagy U-alakban foglaljanak helyet, hogy az így létrejött helyzet (a füzetétől, könyvétől eltérő) külön, konkrét világot alkosson, amelynek meghatározott helye és ideje van. Mintha akkor és ott folynának az interakciók, melyeknek – tudjuk persze – soha sincs akkora tétje, mint egy darab sajt kiválasztására irányuló, tétován összehozott megnyilatkozásnak a boltban. Amennyire lehetséges, jelezhető és egy beszédsaroknyi téridőben jelzendők is azok a szituatív tényezők (helyszín, résztvevők, regiszter, az egyénileg megteendő megnyilatkozások hossza), amelyek a kicsalogatott megnyilatkozásokat befolyásolják. A tanulók és a tanár még a beszédsarokban is különféle módokon bizonyára reflektálni fognak az iskolai, nyelvórai helyzetre. A több szinten folyó kommunikációs helyzetben mindazonáltal az a beszédsarok célja, hogy a helyzet révén a figyelmet a grammatikai és funkcionális összekapcsolásra terelje, és ezekre irányuló mintákat adjon. A térnek ezen túlmenően – a kognitív megközelítései szempontot szem előtt tartva – a magyar nyelv bizonyos grammatikai jelenségeit is feltáró szerepe van.

## 6. *Mögöttes tértartományok*

A valódi megnyilatkozások megtételekor a beszélő fejben zajló műveleteit mindig segíti a konkrét beszédhelyzet: típusosan az *ott* és *akkor*. Ám nem csupán ennek a kommunikációs mintázatnak, valamint a térfelhasználásnak mint az emlékezetfejlesztéshez nyújtott tanórai segítségnek a szempontjából érdemes a nyelvet és a teret összekapcsolni. A nyelvi és a vizuális rendszer lehetséges kapcsolatával foglalkozó kognitív nyelvészeti kutatások az utóbbi évtizedekben a nyelvsajátos és egyetemes elvek vizsgálatával a tér nyelvi megragadására, az ilyen értelmű összekapcsolásokra számos – az alkalmazott nyelvészetben is jól használható – modellt, sémát dolgoztak ki (Langacker 1987, Lakoff 1987). Ezek a sémák, modellek alkalmazhatóbbaknak tűnnek a magyar mint idegen nyelv oktatásában is, mint például a más szempontból ugyancsak fontos generatív nyelvészeti eredmények. Kevésbé formálisak, és képességük révén a tanórai gyakorlatba jobban integrálhatók. Ráadásul magyarázó nyelvtanként használva, a mögöttes nyelvi tér kognitív feltárásával meglepően jól értelmezhető a legnehezebb nyelvsajátos jelenségek, miként ez a későbbiekben látható lesz a magyar tárgyhatározottság érintőleges tárgyalásakor. A magyar nyelvet tanulónak minden bizonnyal igen gazdag térfelbontással van dolga, s ezt a térfelbontást nyelvünk sok jelenségben kódolta is, grammatikalizálta. Közhelyszámba megy a mutató névmásokon, egyes határozószókon a palato-veláris korrelációkban megőrződött távolságjelzés, a locativusi ragok gazdagsága esetrendszerünkben, az irány-

hármasság forrás- és céltartománya közötti mozgás és a statikus helyfoglalás megkülönböztetése, valamint a bent-, rajta- és közelben levés hármassága (Csonka 2001). A locativusi ragokat felvevő vonzatok és az igekötők révén a tértartományok, térirányok jelzése az igére is átkerül, megváltoztatják az ige akcióminőségét, aspektusát, vagy értelmét metaforikusan kiterjesztik. A magyarban gazdag térfelbontás megértésében segítséget nyújthat a tárgyészlelés pszichológiai modelljét követő kognitív szemantika elméleti kerete, amely a nyelvi viszonyokat alkotó entitásokat mint figurákat *Gestalt*-szerűen egy háttérben értelmezi, s tér- valamint időkapcsolatok révén ragadja meg (Langacker 1987). A magyar mint idegen nyelv kognitív felvetésében a térnek eme újabb értelme nemigen hagyható figyelmen kívül.

A tér magyar nyelvi konceptuálódásának megvilágítása végett térjünk vissza a korábbi (nehézségi foka miatt nem túl szerencsés, de talán éppen ezért további vizsgálódásra érdemes) példához, a magyarban igen nehéznek számító kétféle igeragozás tanításához! Az igeragozási paradigmák terminológiai eltérései (alanyi–tárgyas, tárgyatlan–tárgyas, határozott–határozatlan, határozatlan tárgyú / általános alanyi – határozott tárgyú tárgyas) elég jól szemléltetik a konjugációk racionális-logikai értelmezésében jelentkező ellentmondásokat. (Ez már egy érv a kizárólagosan racionális megragadásuk ellen.)

A határozott tárgyhoz igazítandó igei forma sok fejtörést okozott a magyar nyelvtudomány-történetnek is. A tárgy határozottságának kritériuma mai szintaktikai megközelítésben a tárgy DP-pozíciója, de a magyart idegen nyelvként tanulóktól nem várható el a magyar mondat szintaktikai mélységének az átlátása. A tárgy határozottságának szemantikai meghatározása is számos ellentmondást hoz a felszínre. Jelzésképpen néhány kérdés: Miként kerülnek bizonyos – nagyon is határozott – névmások a határozatlan tárgyak közé? S ha igen, mi lehet a magyarázata annak, hogy E/1-2. személyű névmások határozatlan ragozású igék tárgyai lehetnek (*Kedvel engem. Kedvel minket*), míg E/3. névmás határozott ragozású igéké? (*Kedveli őt. Kedveli őket*.) Vagy miképpen magyarázunk egy meg sem említett tárgyat? (*Veszek az almából*.) Ugyancsak: *Várom valakidet.*, *'Azt kérem.* vs. *'Azt*, *'kérek. Látok.* vs. *Látom*. Ez utóbbi példák megmutatják, hogy a határozott tárgy definiálása mennyire problematikus, mivel az egyik felállított szabályt felülírja egy másik (vö. Szili 2000a). S végül: melyik paradigmába tartozik az implicativusi *-lak/-lek*?

Az egyes számú személyes névmások határozatlan tárgyként való megjelenését, ilyen értelmű különállását például még az 1999-es *Új magyar nyelvtan* is rejtélyként emlegeti (É. Kiss–Kiefer–Siptár 1999). Erre a dilemmára reagálva Pete István Jurcenko nyomán egy térbeli ábrát mellékel dolgozatában, amely az E/1. személyű beszélőhöz **közelebb** helyezi el az *engem, téged, minket, titeket (bennünket, benneteket)* személyes névmási tárgyakat – azt érzékeltetve, hogy ezek a beszélőhöz a beszédhelyzet révén legközelebbi térpozíciókat foglalják el (Pete 1998). A



nyilvánvaló **térbeli közelség** révén – hangozhat egy lehetséges érvelés – szükségtelen a határozottság igei jelzése. Ezzel szemben az E/3. személyű tárgyak **térben távolabbi**, bizonytalanabb pozíciókat foglalnak el, itt szükséges a tárgyhatározottság igei történő jelzése.

Lotz János, aki alapvetően strukturalista eszközökkel vizsgálta a magyar nyelv rendszerét, ugyancsak az előbbihez hasonló eredményeket közöl. A személyes névmások szemantikai szerkezetét egy topológiai modellben értelmezve arra a következtetésre jut, hogy az első két személy mint résztvevő elem a beszédhelyzet révén összetartozik – szemben a harmadik személlyel mint nem résztvevő elemmel. Több írásában is az általa T-struktúrának nevezett ábrával szemlélteti ezt a szembenállást (Lotz 1976). Mindezt azt jelentené, hogy a magyar személyes névmásoknak ezen az alapon nem pusztán szekvenciális-numerikus rendjük van, hanem a térbe ágyazottan az *ő* messzebb van a beszélőtől, mint a *te*.

A következőkben a kognitív nyelvten eszköztárának segítségével megkísérlem rekonstruálni a magyar nyelvi rendszerben kódolt tértartományokat. Csak vázlatosan utalhatunk az elméleti keretre és annak a konkrét következtetéseket meghatározó alapvetésére. Az egyik legfontosabb megszorítás, hogy ehelyütt a történeti nyelvszemlélet következtései a háttérben maradnak, és nyelvközi vizsgálatok eredményei nyomán kialakult értelmezési keretet alkalmazunk a magyar nyelvre. Másodsorban a térre vetített nyelvi kategóriákat elmosódott határúaknak tartjuk, mint ahogy a térkontinuum feltételezett tartományainak is vannak prototipikus és kevésbé prototipikus pontjai (Lakoff 1987). Az ilyen kognitív szemantika előnyeit így összegzi Jackendoff: „A lényeg az, hogy a folytonos »kognitív terek« bevezetése, amelyekben a szavak csomóponti értékeket választanak ki, fontos gazdagítása az egyszerű kategoikus jegy-rendszerek mögött álló konceptuális struktúra kifejezőerejének.” (Jackendoff 1992: 89).

Más nyelvekben is megfigyelhető sajátosság a tér több tengely mentén történő értelmezése (pl. gravitációs, frontodorzális), ami a különféle nyelvi eszközökkel kifejezett helykódolások halmozására ad lehetőséget. Egy entitás helyének nyelvi behatárolása több locativussal fészekszerű elrendeződésben értelmezhető (Langacker 1987). A magyar nyelvben számos nyelvi forma azt mutatja, hogy a beszélő egocentrikus beszédpozíciójára egy radiálisan felfogott tér koncentrikus *magjában* való helyfoglalás a jellemző, amelynek az „itt és most” révén egy határozott referenciapontként szolgál a tér többi tartományára nézve. E referenciaponttól ellépve két (megint csak nyelvi kódolással) kiugró kereső tartomány van (Langacker 1987), amelyek értelmezik, hogy például a tárgyi entitás a referenciaponthoz *közel* vagy attól *távol* van. A személyes névmások lotzi szemantikai struktúrájának értelmében például a második személyű entitás a közel tartomány prototipikus pontján van. Kiugró jellegét támasztja alá egyrészt az, hogy mondatbeli tárgyként a határozottságát kü-

lön az igén nem jelöljük, másrészt a már korábban említett (E/1. személyű alany és 2. személyű tárgy viszonyát kifejező) bennfoglaló igei alak. Névszói locativusaink is őriznek egy *közelben levés* tartományt (adessivus), amelyet igazán az sáncol el nyelvünkben, hogy a *honnán* és a *hova* irány mentén is megőrződött (ablativus, allativus). A térnek ez a konceptuálása a határozottsággal is korrelál olyan formában, hogy az ige jelezte alanyi referenciaponttól a tárgy felé haladó akció iránya az, amire a kétféle igeragozási paradigma logikája épül. A Sherwood (1996) által Abondolo-körökként emlegetett a jelenséget és a konjugációk használatára vonatkozó szabályszerűségeket Abondolo (1988) írta le. Mindez azt is jelentené, hogy a magyar nyelvben az igeragozási paradigmák választására vonatkozó beszélői döntések nem a tárgy határozottságának függvényében történnének, hanem tér- vagy irányjelölések mentén. Ennek eldöntése további kutatásokat igényel, annál is inkább, mivel a magyar térkonceptió Szilágyi N. Sándornak (1996) a magyar helységnevek raghasználatán alapuló érvelése szerint a fenti képtől komplexebb, amennyiben a beszélőközösség etnocentrizmusa jegyében a 'távol' a 'benne levés'-sel azonosul, a 'központ' pedig a 'kint'-tel.

A kognitív szemantika jegyében az elmosódott határu tér tartományok azokat a nyelvtani kategóriákat is megvilágítják, amelyeknek kétféle értelme kontextustól függően változó, paradoxikus. Ilyenek a tárgyi mutató névmások (fókuszpozícióban lévő *ezt*, valamint *azt*), mivel tárgyi projekcióban mindkettőt a térnek a referenciaponthoz közeli és távoli tartományában is azonosíthatjuk. Az utóbbi esetben, a közeli tartományban értelmezett mutató névmási tárgy partitívusi értelmet kap. Ez a magyar többség sajátos kifejezéseivel (aggregátum, általános), a többféle többessel (általános, birtoktöbbsesítő) és a birtoklás megint csak nyelvsajátos kifejezésével, a *habeo*-szerkezet hiányával is nyilvánvaló kapcsolatokat mutat, melyeknek részletezésére ehelyütt nincs mód. Éppen olyan magyar nyelvtani sajátosságokkal, magyar nyelvi többlet- vagy hiányjelenségekkel tűnik összekapcsolhatónak a tér nyelvünkben megfigyelhető konceptuálása, amelyeket a magyar mint idegen nyelv oktatásában a legnehezebb, preskriptív szabályokkal megközelítve nemegyszer ellenmondásos nyelvtani jelenségekként tartunk számon. A kognitív grammatika keretében értelmezve őket feltárhatóvá válik az a folyamat, ahogy az anyanyelvi beszélő kognitív és nyelvi érése folyamán belenő ebbe a nyelv mögötti mentális térbe, amelynek vonatkozásait és a benne való eligazodást a nyelvünket idegen nyelvként tanulónak grammatikai, kommunikációs, kontextuális mintázatokban kell megszoknia, megtanulnia, belaknia. Erre mód nyílna a *beszédsarokban* folytatott gyakorlatok segítségével vagy a szabályok tudatosításához eszközül szolgáló kognitív grammatikai magyarázattal. Tanórai alkalmazásra a nyelvtani kategóriákat ábrázoló mátrixos (Langacker-féle) kompozitumok kidolgozottságuk miatt talán túl komplexek. A Mark Johnson és George Lakoff által javasolt – az emberi testi tapasztala-



tokra visszakövetkeztetett – mozgásos képi sémák azonban nagyon jól alkalmazhatók (Lakoff 1987). A magyar mint idegen nyelv tanára az irányhármasságként emlegett jelenséget voltaképpen a 'forrás–tartály–cél' képi séma segítségével értelmezi. Annak kifejtése és igazolása, hogy a magyaros szerkezeti minták a többi séma segítségével miként értelmezhetők, túlnő e dolgozat szűkebben vett tárgyán. Az elnagyoltan ismertetett térrekonstrukció adekvátsága talán már ennyiből is érzékelhető.

## 7. Záró megjegyzések

A magyarra kidolgozott kognitív grammatika tisztázhatja, hogy a példának használt kétféle ragozás tanítására mozgósított tevékenységtypust miként kell felépítenünk, vagy akár azt is, hogy a konjugációk beszédkészség szintű elsajátításában milyen hierarchiát vagy modularitást kell követnie a magyartanárnak. A vázolt gyakorlattípusnak nagy előnye ugyanis, hogy igen könnyen variálható, rugalmasan alakítható, de a változatok nem elszigetelten, hanem egymáshoz való viszonyukban is strukturálhatók.

Visszafelé lépve a nehézségi fokok mentén, a tevékenység **egyszerűbb** formája például alkalmazható sokkal alapvetőbb nyelvi jelenségek általánosabb megközelítésére, mondjuk csak a tárgyrag kapcsolására irányítva a figyelmet, a toldalékolást csak az egyik igeragozással összekapcsolva. (Erre a tárgyat külön morfémmal nem jelölő anyanyelvűeknél vagy egyéb interferenciák miatt amúgy is szükség van.) Még elemibb fokon például a *kérek* igét panelszerűen, egészen is bemutathatja a gyakorlat, adott esetben a nagy gyakoriságú, kivételt képező, de reprezentatív főformák tanításához. A beszédtevékenység elsősorban a vonatkozó nyelvtan tárgyalásakor – mintegy az alkalmazás és gyakoroltatás részeként – mozgósítható, törekedve arra, hogy ne elvont szinten, hanem lehetőleg szituatív módon történjen az alkalmazás. A bonyolultabb, például mondat szintű egyeztetések felé is továbbépíthető a gyakorlás – elszórtan, majd egyre sűrűbben beépítve a kivételeket, egészen az „idioszinkratikus” jelenségek felé. A *beszédsarok* konkrétsága révén a különböző nyelvi jelenségek szituációk lehetséges tartalmai, nem pedig nyelvkönyvfejezetekbe szabdaltszaktartalmak, minthogy azokat színpadszerűen ugyanaz a tér képezi le. Például: „Hol vagyunk? Egy piacon, könyvtárban, boltban, étteremben.” Egy ilyen hallott inputhoz asszociálhatjuk a helyhatározórag helyes kiválasztása után (a jelentést mintegy motiválva) a tárgyi változók körét: *almát, nyelvkönyvet, kenyeret, levest* kérhetünk (az ilyen helyeken). Ilyenkor a lexikai tudás aktivizálása felé billen el a gyakorlat. Csak jelzésképpen említem, hogy az összekapcsolások segítségével a helyzetgyakorlat szolgálhatja a kommunikatív kompetenciához elengedhetetlen regiszterek megismerését, tudatosíthatja a kérés típusok, köszönetformák, köszönések különbségeit. A köszönés például előzetesen összekapcsolható az idő

kifejezésével. És így tovább. A helyzetgyakorlat kiterjeszhetősége szinte végtelen, de elemi beszédkészség-fejlesztő gyakorlatként helyzetgyakorlat körülbelül 5–10 percnyi lebontásban alkalmazható, egy-egy tanórán belül a fokozatosság elvét körültekintően betartva.

Az ilyen típusú beszédtevékenységben a tanulók figyelme a racionális, megértésalapú tanulásmódok felől jórészt a figyelem összpontosítása, a (felnőtteknél már tudatos) emlékezés és a – segítő eszközöket nélkülözni kénytelen – fejben történő problémamegoldás felé terelődik. Mindez módot ad a monologizáló beszédtdredékek előhívására, mintegy beindítva a beszédprodukción, de redukált minikontextus felállításkor, amikor a szituáció megléte elengedhetetlen a mondottak szemantizálásához, a monológyszerű megszólalás a dialógus felé is mutathat. A *beszédsarok*ban a metanyelvi magyarázatokat az elkülönített szituáción belüli konkrét instrukciók helyettesítik. A *beszédsarok* későbbi komplexitásának megértésében pedig jótékonyan segítenek az előzmények, a hasonló helyzeteket övező tanulói elvárások és az éberség. A szituatív tartalom, a pragmatikai háttérismeretek megértése azonban túlnyomórészt a nyelvtanulóra marad.

A köralakban történő helyfoglalás összefogottabb csoportfigyelmet tud megteremteni, a tanulók mozgatása, a feladatszervezés könnyen változhat. A tanulói adottságoztól függően igen gyors, pergő is lehet egy-egy gyakorlat, s elakadások esetén is a „mindenki mindenkiel szemben” helyfoglalás rászorít a mások, a hibák, a problémák figyelésére és egy igen komplex, sokirányú figyelmet igénylő helyzet kezelésére. A szituáció konkrétságában kulcsfontosságú a csoportdinamika ereje, az a tény, hogy előre nem kiszámítható, a tanár kitől kérdez, vagy az, hogy a tanuló mit választ, s ez bizonyos mértékben problémamegoldó helyzetet teremt (akár egy nyelvtani tesztben), ugyanakkor azonban – ha nem is valós, de – realizstikus kommunikatív helyzetet és kontextust is vázol a nyelvi probléma köré (nem úgy, mint gyakran a nyelvtani tesztben), kikényszeríti az adott szituációba történő behelyezkedést. Példámban az olyan lexikai elemek, mint a *pizza*, a mutató névmások a kommunikatív tartalom magabiztos szemantizálását szolgálják a nyelvtudás, a szókincsismeret már kezdetlegesebb fokán is. A diáknak alkalmaznia kell a nyelvtani szabályt, figyelnie kell egy álpárbeszédes helyzet előzményeire, fejben kell tartania azt (memória) és reagálni rá (rögtönzés), ám úgy, hogy nem egy előre kijelölt szót kell tárgyesetbe tennie (mint például a hagyományosabb feladatípusokban), hanem meghatározott mértékig beszélőlése van a beszédprodukción irányába, ekképp a döntéshelyzet és a fonetikai megformálás mentális folyamatait neki kell szinkronba hoznia. Nem annyira a deklaratív, mint inkább a procedurális memóriára irányul a feladatvégzés: az információk továbbítására, megfelelő összekapcsolására.

A tevékenységssor kétségtelenül komoly előkészületeket, pontos, jól megválasztott instruálást, empátiát, többszintű figyelmet igényel a tanár részéről, s odafigyelést,

fülelést, találékonyságot, határozott nyelvi és nem nyelvi intenciókat, reakciókészséget a másik oldalon. Könnyen belátható azonban, hogy ezek azok a képességek, amelyekre a mindennapi kommunikáció során is szükség van, legalább annyira, mint a szabályismeretre. Az egyébként nem elhanyagolandó esetleges hibajavítások, a tudatos visszacsatolások viszonya a helyzetgyakorlatokhoz, a nyelvi másságra történő rászorítás, az oldott, de koncentrációt igénylő szituációk létrehozásának tanárra rótt feladata egy másik dolgozat tárgya lehetne. Mint az is, hogy egy ilyen sikeresen megvalósuló helyzetgyakorlat dinamizmusa milyen kultúráképet kommunikál.

## IRODALOM

- ABONDOLO, Daniel (1988): *Hungarian inflectional morphology*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- BARTOS Huba (2000): Az alanyi és tárgyaz ragozás szintaktikai háttere. In: *Strukturális magyar nyelvtan 3.* (Szerk.: Kiefer Ferenc) Budapest, Akadémiai K. 653-761.
- CSONKA Csilla (2001): A névszói toldalékok tanításmódszertani csoportosítása a magyar mint idegen nyelv szempontjából. *Hungarológiai Évkönyv 2.* 9-17.
- EYSENCK, Michael – KEANE Mark T. (szerk.) (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- GÓSY Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina
- HUSZÁR Ágnes (2001): A nyelvtani nem a mentális lexikonban. *Modern Nyelvoktatás 4:* 31-38.
- JACKENDOFF, Ray (1992): Mi egy fogalom, ha megragadható? *Janus*, 1992. ősz: 61-96.
- KELLY, Lois G. (1976): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Newbury House Publishers
- KERESZTES László (1995): *Gyakorlati magyar nyelvtan*. Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem
- KIEFER Ferenc (1999): Az igeragozás. In *Új magyar nyelvtan* (Szerk.: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter). Budapest, Osiris. 210-220.
- KIEFER Ferenc (2000): A kognitív nyelvészet: új paradigma? In Csányi Vilmos – Kampis György – Pléh Csaba (szerk.): *A megismeréskutatás útjai*. Budapest, Akadémiai K.
- LAKOFF, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago–London, The University of Chicago Press
- LAKOFF, George (1992): Néhány empirikus megjegyzés a fogalmak természetéről. *Janus*, 1992. ősz: 97-120.
- LANGACKER, Ronald W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar I*. Stanford, California
- LANGACKER, Ronald W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar II*. Stanford, California
- LOTZ János (1976): *Szonettkoszorú a nyelvről*. Budapest, Gondolat
- MEDGYES Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest, Eötvös József Kiadó
- NAGY József (1999): A kognitív készségek és képességek fejlesztése. *Iskolakultúra 1:* 14-26.
- PELYVÁS Péter (1995): *A Reader in Cognitive Grammar for Students of English*. Debrecen. Kézirat
- PETE István (1998): A magyar igeragozás típusai. In: *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei*. Szeged
- PLÉH Csaba (1998a): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Budapest, Typotex
- PLÉH Csaba (1998b): *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest, Osiris
- PLÉH Csaba (2001): *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*, Budapest, Osiris
- SÁRY László (1998): *Kreatív zenei gyakorlatok*. Pécs, Jelenkor
- SHERWOOD, Peter (1996): *A Concise Introduction to Hungarian*. London: School of Slavonic and East European Studies
- SZILÁGYI N. Sándor (1996): *Hogyan teremtsünk világot?* Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács

- SZILI Katalin (2000a): A tranzitivitás morfoszintaktikai összefüggései. *Hungarológiai Évkönyv* 1: 41-53.
- SZILI Katalin (2000b): A pragmatikai kutatások a nyelvoktatásban (különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv tanítására). *Hungarológiai Évkönyv* 1: 113-119.
- WEBER Katalin (2002): „Ne zavarj köreimet!” Szempontok a magyar tárgyhatározottság kérdéséhez – kognitív nyelvészeti keretben. Pécs. Kézirat
- WEBER Katalin (2002): A magyar nyelv számvonatkozásai. Pécs. Kézirat