



TALÁLKOZÁSOK

AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN 3.

Szabályok és/vagy kivételek







TALÁLKOZÁSOK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN 3.

Szabályok és/vagy kivételek



**PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Film-Virage Kulturális Egyesület
2017**





Köszönjük a Signum támogatását.

Sorozatszerkesztők: Medve Anna, Szabó Veronika
Szerkesztők: Prax Levente, Hoss Alexandra

ISBN 978-963-429-143-5

Kiadja:

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Tanszék
Film-Virage Kulturális Egyesület

Tartalom

Előszó.....	7
<i>Alberti Gábor – Dóla Mónika – Károly Márton – Rózsavölgyi Edit</i> <i>Magyar nyelvtan helyett Magyar nyelvtan és általános nyelvi világkép tanóra.....</i>	9
<i>Dóla Mónika</i> VAN-os szerkezetek a nyelvi nevelésben.....	29
<i>Farkas Judit</i> Generatív mondattan középiskolásoknak.....	56
<i>Faluvégi Katalin</i> Hollós István nyelvelméleti töredékének főbb gondolatai.....	65
<i>Jánk István</i> A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának lehetőségei és korlátai.....	75
<i>Kárpáti Eszter</i> Miféle szabályok?.....	84
<i>Kenesei Krisztina</i> A művészeti terápia eszközei a logopédiai terápiában.....	96
<i>Ludányi Zsófia</i> Online segédeszközök a helyesírás tanításának szolgálatában.....	105
<i>Macher Mónika</i> Tanulásban akadályozott szakiskolás fiatalok hallás utáni szövegértési teljesítménye.....	120
<i>Molnár Mária</i> Anyanyelvi nevelésünk jövője magyar nyelvi tankönyveink normaszemléletének tükrében.....	131
<i>Nemes Gyöngyi</i> Az olvasás diagnosztikus mérésének hatása az olvasási motivációra és a szövegértésre nyelvileg hátrányos helyzetű tanulók körében.....	142
<i>Némethné Barta Éva – Németh Viola Luca – Lajos Péter</i> A specifikus tanulási zavarral küzdő tanulók személyisége.....	154
<i>Papp Melinda – Ivaskó Livia</i> Hogyan meséljünk? A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz.....	165
<i>Petriková Flóra</i> A felvidéki szakiskolás tanulásban akadályozott tanulók hallás utáni szövegértése.....	177
<i>Sólyom Réka</i> A metafora és a metonímia megjelenése és funkciói a magyar nyelvtudományi kurzusokon az egyetemi oktatásban.....	188



Szabó Mária Helga

A magyar mint idegen nyelv tanításának módszertani szempontjai
siketek esetében.....196

Sztányi Petra

A rokonnyelvek korszerű feldolgozása és bemutatása középiskolások
számára.....206

Tóth-Kocsis Csilla

Kommunikáció központú készségfejlesztés kétnyelvű közegben.....218

Viszket Anita

Szabály a nyelvben, szabály a grammatikában.....225

Zsigriné Sejtes Györgyi

A szabály az szabály?! A Kerettanterv (2012) anyanyelvi tananyagának
alternatív megközelítési lehetősége (Szövegértés: 7-8. osztály).....237

***Magyar nyelvtan helyett
Magyar nyelvtan és általános nyelvi világkép
tanóra¹***

*Alberti Gábor¹ – Dóla Mónika¹ – Károly Márton¹ –
Rózsavölgyi Edit²*

¹PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, ŐeALIS
Kutatócsoport

²Università degli studi di Padova, Cattedra di Lingua e
Letteratura Ungherese
alberti.gabor@pte.hu; dola.monika@pte.hu;
edit.r@unipd.it

1. Bevezetés

Az első szerzőnek a jelen tanulmányt megalapozó előadás alapötletét Rózsavölgyi Edit (2015) értekezésének alábbi két alapgondolata adta: I. A magyar mint idegen nyelv oktatását a kognitív nyelvészet eredményeinek a pedagógiai gyakorlatba való átültetésére kellene alapozni. II. Minden leírási részterületen azokat a nyelv(észet)i megfigyeléseket és általánosításokat kell bemutatni, amelyek a legtöbbet mondanak, vállalva azt, hogy egyidejűleg alkalmazunk olyan leíró tartalmakat, amelyek egymással kibékíthetetlen ideológiai ellentétben álló elméletekben fogantak.

Tanulmányunkban a fenti két tézisnek a magyar közoktatásban való érvényesítésére teszünk javaslatot.

Hogy a magyar mint idegen nyelv oktatását a kognitív nyelvészet (ld. pl. Kövecses–Benczes 2010) eredményeinek a pedagógiai gyakorlatba való átültetésére kellene alapítani, amellet Rózsavölgyi így érvel: a kognitív grammatika fogalmi megalapozottságú elméleti keret, amely a természetes leírásra törekszik, és mivel a funkciók felől közelít a nyelv elemzéséhez, szorosabb kapcsolatba hozható a diákok empirikus tapasztalataival. A nyelvek sokfélesége mögött fel kell fedez(tet)ni azt,

¹ Köszönettel tartozunk a 3. *Találkozások az anyanyelvi nevelésben* konferenciára beküldött absztraktunk névtelen bírálójának az értékes megjegyzéseiért. A tanulmányt a Pécsi Tudományegyetem alapítása 650. évfordulójának szenteljük.

hogy minden gondolkodásmódot és kulturális rendet leképező nyelvi szerveződés végső soron változat egy témára. Egy funkcionális–kognitív háttérű nyelvtan fejezeteit ezek értelmében olyan címeknek kellene alkotniuk, mint például „téri viszonyok”, „időviszonyok”, „társas kapcsolatok”, „a birtoklás”.

Ami a II. tézist illeti, miszerint minden leírási részterületen azokat a nyelv(észet)i megfigyeléseket és általánosításokat kell bemutatni, amelyek a legtöbbet mondanak, ezzel nyilván olyan kockázatot vállalunk, hogy egyidejűleg alkalmazunk egymással kibékíthetetlen ideológiai ellentétben álló elméletekben fogant leíró tartalmakat. Mivel azonban az alkalmazás vetületét tekintjük, a leíró tartalmak illetően való felhasználásában semmiféle veszély nem rejlik: így nemcsak szabad, de egyenesen kötelező a leginformatívabb elképzelést figyelembe venni az optimalitásra való törekvés jegyében. Rózsavölgyi (2015) például a magyar és az olasz nyelv térleíró nyelvtani szerkezetének kontrasztív szemléletű oktatási koncepciójában sikeresen egyezteteti össze kognitivistá kiindulópontját a transzformációs generatív nyelvelmélet keretében megszületett térleírásokkal (pl. Hegedűs 2006, Dékány 2009).

A fenti két tézisznek a magyar közoktatásban való érvényesítésére tett javaslatunk lényegében azt jelenti, hogy nem más indítványozunk, mint hogy a *Magyar nyelvtan* tantárgy helyét egy *Magyar nyelvtan és általános nyelvi világkép* elnevezésű tantárgy vegye át, ami az irodalom mellett az idegennyelv-oktatáshoz és a matematikai–informatikai képzéskörhöz is szorosan odakapcsolná az anyanyelv tanulmányozását.

E tekintetben hivatkozni szeretnénk az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK jelzetű, az egész életen át tartó tanulás-hoz szükséges kulcskompetenciákról szóló ajánlására (Europa 2006), amelynek értelmében a nyolc kulcskompetencia első helyen szereplő elemei az anyanyelven, illetve idegen nyelveken folytatott kommunikáció, valamint a matematikai és a digitális kompetenciák. Ezen túl fontos szerepet kap a szociális kompetencia, amely a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákra vonatkozik. Mint ismeretes, a kulcskompetenciák egy a politikai döntéshozók, az oktatást és képzést nyújtók és a tanulók számára készült referenciakeretet alkotnak, és

részét képezik az Oktatás és képzés 2010 című munkaprogram célkitűzéseinek (Európa 2010). Az Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja (ECML), amely 1995 óta foglalkozik a nyelvoktatás megújítását célzó megközelítések támogatásával, és amelynek programjai kiegészítik az Európa Tanács nyelvoktatás-politikai fejlesztésekért és tervezésért felelős Nyelvpolitikai Osztályának tevékenységét, egyik prioritásaként Európa népei plurilingvizmusának és plurikulturalizmusának előmozdítását jelöli meg (Candelier 2007), ami pluralisztikus megközelítéssel és integrált nyelvoktatással számoló nyelvpedagógiai paradigmaváltást kíván meg.²

Bár a magyar nyelvpedagógiai gyakorlatban még nem, vagy csak elvétve találkozunk többnyelvűségi programokkal (ld. Szépe György 1980-as évekbeli kísérleti nyelvpedagógia próbálzásait: Szépe *et al.* 1976, Szépe 1980), az ECML kiadványai több olyan sikeres vállalkozásról számolnak be, amelyek minden kétséget kizáróan alátámasztják a koncepció érvényességét és pozitív hozadékait (ECML 2016). Ennek a magyar nyelvpedagógiai gyakorlatba való átültetését szorgalmazzuk mi magunk is javaslatunkkal.

Mint ahogy a nyelvhasználók – és az iskolások – sem nyelvi szintekre lebontva tapasztalják meg a (magyar) nyelvet a természetes nyelvhasználat során, az általunk javasolt tantárgy is összekapcsolná a nyelvi formát (grammatika), a nyelvhasználatot (pragmatika, kommunikáció) és a nyelvi világgépet (konceptualizáció) – mint a nyelvi kifejezés egyenrangú alkotóit. Reményeink szerint ha a tanulók a saját tapasztalataiknak megfelelő módon, használati alapon találkoznak az iskolában azzal a nyelvvel, amelyen társas interakciót folytatnak és amelyen gondolkodnak, továbbá olyan feladatokat végeznek, amelyek révén felfedezhetik és explicitté tehetik anyanyelvi és a világról alkotott tudásukat, egyrészt motiváltabbak lesznek a nyelvvel való foglalkozásra, másrészt lehetővé válhat, hogy az

2 „The development and practice of plurilingual education is one of the Council of Europe’s and the ECML’s most important priorities. Plurilingual education has two major aspects – education for plurilingualism and education through plurilingualism. Understanding and experiencing the diversity of languages and cultures is both an aim of and a resource for quality education” (ECML).”

itt megszerzett készségeknek, képességeknek és műveleteknek más fontos területeken is hasznát vegyék (pl. idegennyelv-tanulás, szövegértés és -értelmezés, retorika, önérdék-képviselés).

A tanulmányt a *Névtelen Bíráló* megjegyzéseit alapul véve építettük fel négy pontban, aki – úgy sejtethető – a közoktatásból érkezik, annak szempontjait képviseli.

2. Az (anyanyelvoktatásban) alkalmazott nyelvészet mint az ellentétes ideológiai alapokon álló iskolák közötti mediáció ideális terepe

„A magyar mint idegen nyelv oktatásában hasznos lehet a kognitív grammatika egyes eredményeit bevonni, de – amennyire meg tudom ítélni – inkább olyan esetekben kivitelezhető, mint pl. a téri viszonyok, ami valóban jól kidolgozott az adott keretben; a birtokviszonynál viszont nem látom az előnyeit, mert az, hogy egyáltalán milyen nyelvi szerkezetet gondolunk ide tartozónak egy-egy nyelvből, vagy egyáltalán hogyan definiáljuk ezt a viszonyt nyelvfüggetlenül, az sem triviális” – írja kritikuskunk.

A Bírálónak igazat adunk annyiban, hogy a felsőoktatási/kutatói szféra álláspontjaként a következő árnyaltabb, komplexebb képet kell alapul venni. I. A kognitív megközelítés funkció-központúsága kiváló kiindulópont. II. Vonzó e megközelítés holisztikussága – az a globális nézőpont (ld. pl. Kugler 2012: 39–43), amely a külvilágból tapasztalatokat szerző és arról hipotéziseket felállító, céloktól vezérelt gondolkodó elmék (1) pontban felvázolt kommunikációs helyzeteiből (Levelt 1989, Huszár 2005) indul ki. III. Ugyanakkor a finom részletek megbízható, falszifikálható, klasszikusan formalizálható leírásában a forma felől közelítők magasabb elvárásszinten teljesítenek. Ezek alapján nem a kognitív nyelvészet jelenlegi eredményeinek a közoktatásbeli bemutatására teszünk javaslatot, hanem a formális nyelvészet eredményeinek és a kognitív nyelvészet szemléletének ötvözésére, amiben egyenesen a nyelvtudomány jövőjét látjuk (ld. Alberti *et al.* 2015). Az oktatási gyakorlat ezúttal járhatna a tudomány előtt – különösebb kockázat nélkül, hiszen konkrét megfigyeléseket és leíró szintű általánosításokat mutatnánk be, nem egyes iskolák – más iskolák által hevesen vitatott – nyelvfilozófiai alapállását.

(1) A KOMMUNIKÁCIÓ KÉZENFEKVŐ (*MOTIVÁLT*) IRÁNYA:

1. gondolat →
2. a beszélő elhatározza, hogy nyelvi eszköztárát *használja* (pragmatika) →
3. a kiválasztott használati módot megtölti *összekomponált jelentéstartalmakkal* (szemantika) →
4. realizálja a lexikai egységek *szintaktikai és morfológiai* jellemzőit →
5. levegőrezgéssé vagy betűképpé alakítja a 4. reprezentációt →
- 5'. a hallgató felfogja az 5. reprezentációt →
- 4'. morfémák és szavak struktúráját véli benne felfedezni
- 3'. ezek alapján *összekomponált jelentéstartalmakra* következtet →
- 2'. kitalálja, hogy mire kívánta a beszélő használni az útra bocsátott komplex nyelvi jelet →
- 1'. rekonstruálja a beszélői gondolatot

Az (1) modellel kapcsolatban azt állapíthatjuk meg, hogy a formális nyelvtudomány másképpen közelíti meg a nyelvreírást: a kommunikációs folyamat kézenfekvő irányát mind a Chomsky-féle (pl. 1957) szintaxis-felfogás, mind a Montague-féle (Dowty *et al.* 1981) formálisszemantika-felfogás ignorálja, hiszen nem az ott megadott, beszédprodukciónál által „motivált” 3.®4., illetve 2.®3. irányt veszik alapul, hanem kimondják a szintaxis autonómiájának, illetve a formális szemantika „antipszichologista” / „antikognitív” megközelítésének dogmáját. Minderre – vegyük észre – éppen a Saussure-féle önkényességi dogma jelent legitimációt; megjegyzendő, hogy ez utóbbinak a felülvizsgálata volt annak a kolozsvári konferenciának a központi kérdése, amelyen elhangzott Alberti *et al.* (2015) tanulmánya.

A dogmák persze nem véletlenül, sőt egyenesen szükségszerűen hatják át évtizedekig egy-egy paradigma fejlődését. Rengeteg tapasztalatra van szükség a nyelvi formáról (4. szint az (1) modellben) – amivel közvetlenül szembesülünk – ahhoz, hogy belefoghassunk a mögöttes jelentésvilág (3. szint) formális leírásába, aminek nagyfokú előrehaladottsága szükséges a pragmatikai háttér (2. szint) és a mögöttes gondolati szint (1.) formális megragadásához.

Azt állítjuk, hogy mára már összegyűlt ez a tapasztalat – elindulhatunk tehát a tudomány rögös útjain visszafelé Ariadné fonala mentén, vagyis a motivált irányban! A közoktatás pedig ideális terepe lehet az ellentétes irányból közelítő nyelvészeti iskolák közötti mediációnak, elfogulatlanul bemutatva kézzel fogható eredményeiket a nyelvreírásban.

3. Találkozás a nyelvi sokféleséggel: az új típusú nyelvtan óra kiemelt feladata

„Hogy ugyanaz az alapvetés a magyar mint idegen nyelv oktatásában és a magyar közoktatásbeli anyanyelvi nevelés számára egyformán működtethető lenne, az úgy vélem, nem evidencia.”

Mi is látjuk a döntő különbséget. A magyar mint idegen nyelv / hungarológia kontextusában eleve jelen van (i) a magyar mint célnyelv, (ii) valamilyen közvetítő nyelv, ami tipikusan az angol, (iii) és a hallgatók által anyanyelvként beszélt nyelv(ek). A hasonló nyelvi sokféleség a közoktatásban mint elérendő cél jelölendő meg. Az új típusú nyelvtan órának kellene összefognia azt a projektet, amelyben számos nyelv kerülhetne szóba: (i) a magyar mint anyanyelv, (ii) az angol, amely a fiatalság számára szinte mint *lingua franca* működik és a popzene nyelve, (iii) az adott iskolában tanulható nyelvek (NB: a nyelvtan óra feladata lehetne az iskolai lehetőségek népszerűsítése), (iv) a régió kisebbségi nyelvei, (v) a turisztikailag (is) érdekes nyelvek, (vi) a szülők, rokonok által beszélt nyelvek, (vii) a környéken befogadott menekültek nyelvei, (viii) a finnugor nyelvek (mint rokonnyelvek, amelyekben érdekes feladat felfedezni a távoli rokonság bizonyítékait).

Az említett nyelvekkel olyan feladatok formájában lehetne megismerkedni, amelyekben például az alábbi táblázat hiányos és morféma-elválasztó pontocskákkal el nem látott változata alapján kellene feltárni az igeragozás mikéntjét.

FINN		JELLEN, KJUELENTŐ	MÚLT, KJUELENTŐ	FELTÉTELES	FELSZÓLÍTÓ
SZÁM ÉS SZEMÉLY	E1 N	puhu-n kysy-n	puhu-i-n kysy-i-n	puhu-isi-n kysy-isi-n	–
	E2 T/∅	puhu-t kysy-t	puhu-i-t kysy-i-t	puhu-isi-t kysy-isi-t	puhu kysy
	E3 #/∅/N	puhu-u kysy-y	puhu-i kysy-i	puhu-isi kysy-isi	puhu-koon kysy-köön
	T1 MME	puhu-mme kysy-mme	puhu-i-mme kysy-i-mme	puhu-isi-mme kysy-isi-mme	puhu-kaa-mme kysy-kää-mme
	T2 TTE/∅	puhu-tte kysy-tte	puhu-i-tte kysy-i-tte	puhu-isi-tte kysy-isi-tte	puhu-kaa kysy-kää
	T3 (vA)T	puhu-vat kysy-vät	puhu-i-vat kysy-i-vät	puhu-isi-vat kysy-isi-vät	puhu-koot kysy-kööt
	∅	i	isi	∅/k[OO/AA]	

1. táblázat A finn igék toldalékolási lehetőségei

Az iménti felsorolás (ix) pontjaként a sok tekintetben nagyon távoli világok nyelveivel való ismerkedést is felvehetjük a feladatlistára. Ha a diákok szembesülnek azzal, hogy mennyire komplex ragozási rendszere van mondjuk egy afrikai nyelvnek, és ebben milyen meghökkentően hasonlít a magyarra, azzal a faji előítételek felszámolásában is teszünk egy lépést.³

A téri nyelv egy lehetséges tanítási modelljét vázolta fel a közelmúltban Rózsavölgyi Edit (2015) a holista kognitív nyelvészet elméleti keretének érvényesítésével két nyelv, a magyar és az olasz viszonylatában. Ez mintaként szolgálhat más nyelvek, illetve a nyelvek egyéb részrendszereinek tárgyalásához is. A modell háttérében az az alapgondolat áll, hogy a kultúraközi kommunikációban, amelynek sikeressége a Közös Európai Referenciakeret (CEFR 2001) útmutatása alapján elsődleges célja kell, hogy legyen a modern nyelvoktatásnak és -tanulásnak, különösen fontos szerepe van az összehasonlító és elemző tanításnak és elsajátításnak. Ahhoz, hogy a diákok megfelelően tudjanak alkalmazkodni egy új nyelvi környezethez, meg kell érteniük az anyanyelvük és a célnyelv(ek) közti konceptuális különbségeket, és össze kell tudniuk hasonlítani a nyelvi és a kulturális sémákat. A nyelvi reprezentációban a nyelvek között megnyilvánuló eltéréseknek kognitív háttérük van. A

3 Az alábbi táblázatban az ‘X megüthette volna Y-t’ konstrukciót ragozzuk végig a kenyai luo nyelven, ahol a magyar *megüt* igének a *chwad* ige főnévi igenye felel meg, amit az alanyi egyeztetés morféma előz meg, és a tárgyi egyeztetés követ, az *-or-* szuffixum a visszahatásra utal, az *n(e)-* prefixum a múlt időre, a *de-* pedig a feltételes módra (az adatokért Ouma Lindának mondunk köszönetet).

MÚLT	ENGEN/MAGAM	TÉGED/MAGAD	ŐT/MAGÁT	MINKET/MAGUNKAT	TITEKET/MAGATOKAT	ŐKET/MAGUKAT
ÉN	de-n-a-chwad-or-a	de-n-a-chwad-i	de-n-a-chwad-e	–	de-n-a-chwad-ou	de-n-a-chwad-ogi
TE	de-n-i-chwad-a	de-n-i-chwad-or-i	de-n-i-chwad-e	de-n-i-chwad-owa	–	de-n-i-chwad-ogi
Ő	de-n-o-chwad-a	de-n-o-chwad-i	de-n-o-chwad-or-e de-n-o-chwad-e	de-n-o-chwad-owa	de-n-o-chwad-ou	de-n-o-chwad-ogi
MI	–	de-ne-wa-chwad-i	de-ne-wa-chwad-e	de-ne-wa-chwad-or-e	de-ne-wa-chwad-ou	de-ne-wa-chwad-ogi
TI	de-ne-u-chwad-a	–	de-ne-u-chwad-e	de-ne-u-chwad-owa	de-ne-u-chwad-ore de-ne-u-chwad-or-u	de-ne-u-chwad-ogi
ŐK	de-ne-gi-chwad-a	de-ne-gi-chwad-i	de-ne-gi-chwad-e	de-ne-gi-chwad-owa	de-ne-gi-chwad-ou	de-ne-gi-chwad-ogi de-ne-gi-chwad-ore

kategorizációs különbségek tudatosításán keresztül nemcsak szavakat és szerkezeteket tanítunk meg, hanem azt is, hogy ezek által az adott idegen nyelv beszélője hogyan osztja fel a világot. A diákok számára a hagyományos nyelvtanok szerkezetközpontú tárgyalásánál természetesebb az a hozzáállás, amely gyakorlati tapasztalataik alapján megszülető közlési szándékaikhoz rendel megfelelő kifejezési formákat úgy, hogy figyelembe veszi, és elfogadja a másságot a világ kategorikus rendszerezésében is. Ebben a megközelítésben a hangsúly a nyelvi variabilitáson van mind nyelvközi, mind nyelven belüli viszonylatban. Ha ezzel egyetértünk, az azzal jár, hogy a nyelvi szerkezeteket működésükkel, tényleges használatukkal, variációs lehetőségeikkel együtt kell tanulmányoznunk, a grammatikát pragmatikai keretbe illesztve, és a kognitív, a környezeti, a társadalmi és a kulturális tényezők által meghatározott nyelvhasználati aspektusoknak is tág teret szentelve. A nyelv egyes rétegeit nem egymástól elkülönülve kell elemeznünk: a grammatikai elemekhez szemantikai érték rendelődik. A szinkronia és a diakronia egymást kiegészítő leírási módokként jelenhetnek meg.

A modell lényege az, hogy az empirikus tapasztalatokhoz könnyen köthető konceptualizációból indul ki. Ha elfogadjuk, hogy a nyelvi kategóriák, amelyeken keresztül hozzáférhetővé válik az emberi tudáson alapuló mentális tartalom, a tapasztalás különböző aspektusait állítják előtérbe, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy egy idegen nyelv elsajátításakor első feladatként a szavak és grammatikai szerkezetek megtanulásánál is fontosabb annak a tudatosítása, hogy egy adott nyelvben hogyan, azaz milyen kategóriák alapján osztódik fel a világ. Megfigyeltetjük, hogy a téri tartomány különböző altartományokra oszlik, amelyek körében vannak első szintű, általános, (tendenciálisan) minden nyelvre érvényes konceptuális elkülönülések (pl. az a tény, hogy a tér mint referencia-rendszer két fő fogalmi metszetét a nyugalmi állapot és a mozgás ellentéte képviseli). Ezek közös alapot képeznek a további, egyre sajátosabban szerveződő részrendszerek számára. Minél lejjebb haladunk a hierarchikusan rendeződő rétegekben, a tér minél részletezőbb és jellegzetesebb aspektusait vesszük számba, annál nagyobb az esélye, hogy két / több nyelv között eltéréseket fedezünk fel.

Különösen a nyelvi szintű konstruálás szempontjából találunk azonban a hasonlóságok mellett lényeges különbségeket a nyelvek között. A formai építkezés tekintetében a diákok korától, érdeklődési körétől, nyelvészeti felkészültségétől függően kell megválasztanunk, mennyire részletezően és milyen technikai apparátust felhasználva mutatjuk be és vetjük össze az egyes nyelvek helykifejezéseiben megmutatkozó sajátos készlet strukturálódását és működését. Ez esetben is törekedhetünk a funkcionális szempont érvényesítésére, hisz a nyelvek különböző alkalmatosságai megfeleltethetők egymásnak: mind arra szolgálnak, hogy nyelvspecifikusan ugyan, de a felszíni, morfológiai szinten értelmezzék a mögöttes, nem kézzelfogható, szintaktikai és szemantikai szinten megnyilvánuló általános nyelvi mintákat.⁴

4. Általános nyelvi világkép a magyar nyelvtan mellé

„Az „általános nyelvi világkép’ szözerkezetet nem tudom értelmezni. Milyen értelemben/vonatkozásban általános, és az mit jelent?”

Az „általános” jelző nem másra utal, mint az *általános nyelvészet* diszciplínára, és az annak részét képező generatív nyelvészeti paradigmára (pl. Kiefer 1992), amelynek alapkérdése az Univerzális Grammatika – mint alulspecifikált nyelvtani séma – feltárása.

Minden nyelv mást-mást mutat meg transzparensen az Univer-

4 „A marker does not necessarily have to be attached to the phrasal head to be counted as nominal case; it is only required that the marker show a sufficient degree of **bondedness** (phonological integration) with its host noun in **basic syntactic constructions** – i.e. in non-expanded, head-only NPs. The reason for doing this is that postpositions (independent words), phrasal clitics and inflectional case morphemes are diachronically interconnected on a grammaticalization line, and it seems rather arbitrary to set up cut-off points on it. Furthermore, it is often problematic to decide whether in a given language a pre-specified cut-off point has or has not been crossed (given the particular morphosyntactic properties of the language or the shortcomings of the extant descriptions). Finally, taking the semantic side of the case categories into account, there is little reason to keep clitic case marking separated from affixal marking only because of gradual differences in bondedness, while functionally categories in two languages representing different morphological types may be straightforwardly comparable” (Iggesen 2013, kiemelés a szerzőktől).

zális Grammatikából: (i) a magyar szórend világosan megmutatja a fókusz és általában az operátorokat (topik és kvantor funkciójú mondatrészeket), míg (ii) az újlatin nyelvekben az idő- és aspektusjelölés alkot jól átlátható rendszert. Ezeket a funkciókat egyes nyelvek közvetetten fejezik ki, olyan eklektikus eszköztárral, amelynek sok, elsődlegesen más célokra használt eleme van. A magyar idő- és aspektusjelölés például eklektikusnak mondható az iménti értelemben, míg a finn és a szláv nyelvek a névelőtlenséget próbálják szórendi és esetmorfológiai „trükkökkel” kompenzálni, az angol pedig szenvedő szerkezetet használ a topik és fókusz funkciók megmutatása végett (Alberti–Károly–Kleiber 2012).

A kognitív nyelvészet is törekszik arra, hogy általánosításokat fogalmazzon meg, nyelvi univerzálékat fedezzen fel. De e paradigma keretében az univerzálék kutatása a nyelvben és a nyelvhasználatban megnyilvánuló világrépre, mint a valóság metaképére irányulnak. Itt a világ nyelvi képe a valóságról szóló tudásfajtaként értelmeződik. A nyelvi kifejezések lényegi része a szemantikai szerkezet, amely a hagyományosan megkülönböztetett nyelvi komponensekkel (fonológia, morfológia, szintaxis, lexikon) együtt egy kontinuumot képez. A kognitív szemantikában fontos helyet foglal el a világ nyelvi képének fogalma, amely az objektív valóság kultúrkontextusba való ágyazására, mentális reprezentációjára vonatkozik. Központi szerepet kap az a képességünk, hogy ugyanazt az objektív valóságot különféleképpen tudjuk értelmezni, a jelentésfelfogást befolyásoló alternatív konceptualizáció elméletének megfelelően. A nyelvi jelentés összefonódik a megismeréssel, amin az észlelés során szerzett tapasztalatok nyomán kialakított világértelmezést értjük. A nyelv kisebb-nagyobb egységeinek (szavak, mondatok, kijelentések) jelentése nem ragadható meg csak a nyelvi rendszeren belül, de a nyelvi jelek és tárgyak között fennálló viszonyban sem. A fogalmi tartalom kiegészül tehát a konceptualizáció módjával, amely meghatározó jelentőséggel bír.

A generatív nyelvészetnek és a holista kognitív nyelvelméleti modellnek több fontos érintkezési pontja van, amelyek lehetővé teszik a két paradigma összehangolását. Mindkettő kognitív:

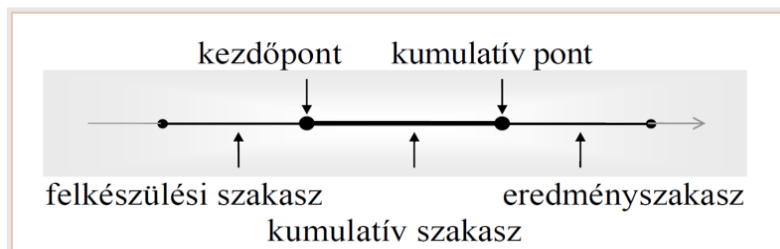
a nyelvtudást a kogníció részeként fogja fel, a nyelv funkciói közül pedig a megismerésben betöltött szerepére helyezi a hangsúlyt. Mindkettő, eltérő hangsúlyozással, elfogadja tehát a nyelv biológiai aspektusát. A holista kognitív nyelvészetben azonban a bizonyítékalapú empirikus kutatás és az objektivista megközelítés kiegészül a nyelvet nem eszköznek, hanem a világtértelemezés lehetőségének tekintő felfogással és a nyelv aktív jelentésképző tevékenységének nyomatékosításával. Nem zárja ki a nyelvhasználót és a nyelvhasználatot stúdiumai köréből, éppen ellenkezőleg, ezek vizsgálódásai fontos szereplőivé válnak, és ezáltal kerülhet közelebb a diákokhoz mint aktív nyelvhasználókhoz.

5. Leíró és magyarázó adekvátság

Lássunk most egy példát arra, hogy az angol és a magyar megnyíre más eszközökkel él ugyanazon esemény ugyanazon időszemléletű leírása során:

- (2) a. Este nyolckor (majd) azt az óriáshamburgert (már) két órája **eszik**.
 b. By 8 p.m. that giant hamburger **will have been being eaten** for two hours.

Egy célra irányuló cselekvésről van szó, jelesül egy brutális méretű hamburger megevéséről, mondjuk egy sajátos versenyen. A teljes eseményszerkezet három véges és két végtelen szakaszra osztja fel az időtengelyt. Az újfajta nyelvtan órán megtárgyalhatjuk, hogy ezek pontjairól és időintervallumairól milyen nyelvi eszközök segítségével tehető állítás különböző nyelveken.



1. ábra. A teljes eseményszerkezet egy modellje
 (Kamp *et al.* 2011, Alberti 2011, Farkas–Ohnmacht 2012)

- (3) a. 11 órakor / 11 órára / 11 óra alatt / 3 hétre hazautaztam.
 b. 11 órakor éppen utaztam haza.
 c. Akkor már két hete hazautaztam / utaztam haza / hazautazófélben voltam.
 d. Kimentem az állomásra. Hazautaztam. Két órával később már a színházban ültem.

A (3a)-ban megadott négy kifejezéssel például rendre a kezdőpontra, a kumulatív pontra, a kumulatív szakaszra, illetve az eredményszakaszra nézve teszünk állítást. A (3b) mondat a kumulatív szakasz egy belső pontjának perspektívájából értelmezhető. A (3c) változatai azt állítják, hogy már két hete az eredményszakaszban, a kumulatív szakaszban, illetve a felkészülési szakaszban „járunk”. A (3d) egy kis történetet prezentál, amelyben mondatról mondatra úgy halad előre az idő, hogy a második és a harmadik mondatban leírt esemény kezdőpontja az első, illetve a második mondatban leírt esemény kumulatív pontjához képest határozandó meg (Asher–Lascarides 2003).

A (2a-b) példapár alapján megbeszélendő, hogy a kumulatív szakasz egy belső pontjáról mennyire eltérő eszközökkel lehet jövőre vonatkozó állítást tenni. Itt mondjuk arról van szó, hogy egy riporter este 8-ra ígéri, hogy megjelenik a nagy hamburgerevés helyszínén.

Angol	Magyar	Magyar – kiegészítők
<i>will</i>	∅	<i>majd</i>
<i>be ...-ing</i>	∅	<i>utazik haza</i>
<i>have ...-en</i>	∅	<i>már két órája</i>
<i>be ...-en</i>	∅	„T/3”, <i>alany</i>

2. táblázat. Idő- és eseményszerkezeti elemek nyelvfüggő kifejezése

Míg az angol, ahogy a táblázatban áttekintjük, explicit segédigés szerkezetet használ (i) a jövő idő kifejezésére, (ii) annak kifejezésére, hogy az adott jövőbeli időpillanat egy esemény kumulatív szakaszában található, amikor is (iii) az esemény már egy ideje zajlik, és (iv) a cselekvő „elrejtésére”, a magyar mindezt kifejezheti (segéd)igei szintű jelöletlenséggel, ami

persze egy megfelelő rendszerszerű szembenállásban értelmeződik. A jelölt múlttal szemben jövőnek értelmeződik például a „Kedden jövök” mondat nem-múltja (i). A „Hazautazom” ige-kötő-elhelyezéséhez képest az „Utazom haza” változat azt jelzi, hogy a kumulatív szakasz egy belső pontjából szemléljük az eseményt (ii). „Két órája”: e sajátos birtokos szerkezet egy már teljesítettnek tekintendő időtartam ily módon való „birtokba vételére” utal (iii). Végül a cselekvőt úgy rejtheti el a magyar, hogy egyszerűen nem mond ki alanyt (iv).

Absztraktunk kritikusa, pusztán a példapár láttán, így írt:

„A felhozott példát (a közoktatás felől nézve) nem tartom szerencsésnek; a feladatban megfogalmazott célok egy olyan ábrára épülnek, aminek a megrajzolása már eleve olyan, az események (külső és belső) időszerkezetére vonatkozó elképzelésre alapoznak, ami nem következik egy nyelv anyanyelvi szintű birtoklásából, hanem maga is egy modell része (ami jobban vagy kevésbé jól teljesíthet akár eseménytípusonként, akár konceptualizációs műveletenként, de akár kultúránként stb.). Ugyanakkor a (2a-b)-ben megadott típusú példák a nyelvész számára érdekesek lehetnek, a magyar nyelv és irodalom tantárgy óraszámára és céljai felől nézve viszont, úgy vélem, marginálisak.”

Koncepciónk döntő eleme, hogy ne elégedjünk meg azzal, ami „következik egy nyelv anyanyelvi szintű birtoklásából”. Lépünk tehát túl a deskriptív adekvátság szintjén! Igenis nyúljunk bátran a modern általános/elméleti/tipológiai/kontrasztív... nyelvészeti (alap-) kutatás nyelvi sokféleséget megragadó modelljeihez. Ezeken keresztül kell ráébreszteni a diákot (i) arra, ami az anyanyelvében rejtetten, „eklektikusan kifejezve” van jelen – de jelen van! –, illetve (ii) hogy más nyelvek mennyire más eszközökkel élnek ugyanazon funkciók betöltése során. Ezzel egyfelől a magyarázó adekvátság szintjére lépünk, az Univerzális Grammatika birodalmába, másfelől feltáruznak a Nyelv funkciói, leválasztva egyetlen nyelv esetlegességeiről.

Itt is erősen érződik, hogy a bíráló a magyarországi közoktatásból jön, tisztában van annak rendszerszintű – pénzügyi, óraszám-beli, infrastrukturális – korlátaival. Az idézet utolsó mondata kapcsán ugyanakkor fel kell tennünk a kérdést, hogy az egyértelműen XX. századi viszonyokra – annak is jórészt

a kevésbé szerencsésen alakult időszakaira – megfogalmazott tantervi célok – és főleg az oktatás által közvetített emberkép – mennyiben őrizték meg időszerűségüket, legitimitásukat a XXI. században. Magyarország egyszerűen kicsi ahhoz, hogy az oktatásban túl sokáig megengedhesse magának az idegen, de a magyarral valamilyen módon kapcsolatban álló kultúrák hatásaitól való elzárkózást, ideértve az idegennyelv-tanulás során is fontos metanyelvi tudatosság hatékony fejlesztésének elodázását. Magyarországon is történtek a metanyelvi tudatosság és a nyelvi-kulturális fogékonyság fejlesztésére irányuló erőfeszítések, mint például a JaLing-kísérlet (Lőrincz 2008), ezek azonban az ismert rendszerszintű problémák, valamint ama közismert tény miatt, hogy Magyarországon sem a „mainstream” porosz iskolai légkör, sem a tanárképzés hasonlóan merev atmoszférája nem kedvez az innovatív gondolkodásnak, elszigetelt eseteket leszámítva halálra vannak ítélve.

A fent említett példaanyag egy a JaLing-hoz hasonló projekt keretében használható a megfelelő osztályfokokon angol-magyar viszonylatban, sőt erősen ajánlott még más nyelvek bevonása is – a XXI. században kívánatos plurális nyelvi kompetencia kialakulását nagyban segíthetik az ilyen és ehhez hasonló példasorok, azok tehát semmiképpen sem tekinthetők „marginális”-nak. A nyelvtanításra jutó nyers és száraz óraszámnál sokkal nagyobb problémának érezzük azt, hogy például a középiskolában a nyelvtan számára rendelkezésre álló heti 1-2x45 perc nemhogy nem teszi lehetővé egy-egy nyelvi jelenség elmélyült vizsgálatát, de a szétszabdalt órarendi struktúrából adódóan kutatómódszertani ismeretek átadásának lehetőségét is teljesen kizárja. Hasonló problémák azonban más, magasabb óraszámú tanított tárgyak esetén is jelentkeznek. Nem véletlen, hogy a Waldorf-pedagógiában megszokott hosszú (általában két órán át tartó) főoktatást – melynek struktúrája az osztályfoktól függően változhat és annak pontos kialakítása osztálytanítói kompetencia – és/vagy az ugyanott megszokott epochális rendszert – ti. a főoktatásban 2-3 héten keresztül egy adott tárgyat vagy témakört tanulnak a gyerekek – több más, nem Waldorf-iskolában (pl. AKG) is részben vagy egészben átvették. Egy ilyen óra keretei között több helye lehet a projekt-szemléletnek (ld. JaLing), az önálló, kis- vagy nagycsoportos

munkának – nagyobb gyerekeknél akár már tudományos igény-nyel is – vagy az iskola falai közül kilépve kisebb terepmunka is kivitelezhető. Ide kívánkozik még az a tény, amit vétek nem kihasználni arra alkalmas osztály és tanár megléte esetén: a Waldorf-iskolákban első osztálytól kezdve két idegen nyelvet tanítanak, és egyéb területeken is – pl. ének-zene – súlyt helyeznek a plurális nyelvi-kulturális kompetencia kialakítására amellet, hogy a mi magyar kultúránk is sorra kerül – a honismeret-epochában. A Waldorfban ugyanakkor a magasabb absztrakciós szintet kívánó, pl. nyelvészeti fogalmak megtanítása az állami iskolához képest eleve később és más, nem direkt formában történik, ezért osztálytanítói és/vagy szaktanári kompetencia annak eldöntése, hogy az osztályt ismerve hogyan és mikor illeszthető bele a tanév rendjébe egy JaLing-szerű nyelvtan-epocha – van, hogy csak középiskolában. Ott viszont már az alternatív pedagógiák szempontjai is összetalálkoznak az elméletileg is jól megalapozott szakmai precizitás jogos igényével, így sok nyelvészeti, nyelvtani ismeret is rendszerszerűen és hatékonyan adható át. Különösen igaz ez az Univerzális Grammatikát érintő kérdésekre, melyek megválaszolása – az UG mélységében történő feltárása – a formális és a kognitív nyelvészet közös célja. Így megfelelő anyanyelvi, valamint az összehasonlítási alap biztosítása végett másod-, illetve idegen nyelvi kompetencia birtokában az újfajta nyelvtanórán kitérhetünk a hagyományos leíró, a generatív és a holista kognitív nyelvészet érintkezési pontjaira, illetve kontrasztív szempontokra is.

Abban a fent említett pluralisztikus megközelítésben, amely az Európa Tanács nyelvoktatás-politikai útmutatása szerint kívánalomként kell, hogy megjelenjen a nemzeti szintű oktatáspedagógiai gyakorlatban, nem veszíthetjük szem elől azt a tényt, hogy a nyelvi kompetencia együtt jár bizonyos nyelv-specifikus gondolkodásmóddal, és ezt a tényt tudatosítanunk kell diákjainkban is, ha arra törekszünk, hogy sikeresen tudjanak kommunikálni az egyre inkább globalizálódó világban. Dan Slobin (Slobin 2003; Slobin–van der Velde 2005) szerint különbséget kell tennünk a nyelvhasználattól független gondolkodás (*thinking*), illetve a nyelvhasználatot megelőző, az azt előkészítő gondolkodás (*thinking for speaking*) között, mivel a kettő a kogníció két különbö-

ző szintjét képviseli. Mindennapi életünk, viselkedésünk nagy részét nyelv nélküli gondolkodás és fogalmi tudás irányítja (vö. Csépe–Győri–Ragó 2008: 36–47 is). Rutinosan végzett motoros cselekedeteink (mint például az autóvezetés), emlékezeti folyamataink (például kép-, hang-, szagfelidézés) mellőzik a nyelvhasználatot. Amikor pedig gondolkodásunk nyelvi formában történik, gondolataink megalkotása és szavaink megformálása nem egyidejű folyamatok, hanem Slobin elképzelése szerint a beszédet megelőző és előkészítő gondolatok egy kicsivel megelőzik magát a beszédet. Ez alatt a rövid időköz alatt történik a mentális tartalomnak a nyelvi kifejezés síkjára való áttétele. Gondolataink mindig gazdagabbak, szerteágazóbbak, mint szavaink; a *thinking for speaking* a nyelvi formába öntés szintje, ahol gondolatainkat belekényszerítjük, beleszorítjuk az adott nyelv által rendelkezésünkre bocsátott keretek közé. Ez pedig vitathatatlanul eltérő módon valósul meg a különböző nyelvekben. A nyelvhasználat-irányultságú gondolkodás a nyelvhasználó nyelvszerkezete által meghatározott kategorizáció szerint, azaz a valóság egy bizonyos rendszerezésének figyelembevételével történik. Slobin elképzelhetőnek tartja, hogy e mögött létezik a világnak egy a nyelvi kifejezéstől teljesen független strukturálódása a „tisztá” gondolkodás (*thinking*) szintjén. A két kognitív folyamat egybeeshet, de el is különülhet egymástól (Slobin 2003: 158–161; Slobin–van der Velde 2005: 14–15). Az utóbbi esetre példa a páros testrészek nyelvi kódolása a magyar nyelvben. Minden magyarul beszélő számára világos, hogy két szemünk van, mégis nyelvtanilag egyes számban használjuk a páros testrészeket jelölő főneveket („kék szeme van”), és ha csak az egyik szemünkre vonatkozó megállapítást kívánunk tenni, akkor a „fél” jelzöt kell alkalmaznunk („fél szemére van”). Hasonló a helyzet a számosságot, nagyobb mennyiséget jelentő kifejezésekkel. Aki magyarul beszél, tisztában van vele, hogy ha azt állítjuk, hogy „öt könyvet elolvasott”, akkor több, mint egy könyvről van szó, mégis a „könyv” szó grammatikailag egyes számba kerül. Az olaszban, mint sok más nyelvben, ezekben a helyzetekben a nyelvszerkezeti kategorizáció (többes szám használata, amikor több entitásról szólunk) egybeesik a valóság nyelvi struktúráktól mentes kognitív szegmentációjával (több mint egy dolgról történő nyilatkozás): *ha gli occhi blu*

'kék szeme van' (*occhi* 'szemek' többes számban), *è cieco a un occhio* 'fél szemére vak' (szó szerint 'egy(ik) szemére', amely szerkezet a magyarban is választható!), *ha letto cinque libri* 'elvasott öt könyvet' (*libri* 'könyvek' többes számban). Az ilyen és hasonló konfrontatív megközelítés az oktatásban véleményünk szerint igen hasznos, sőt szükséges a plurilingvisztikus és plurikulturalisztikus hozzáállás fejlesztéséhez, természetesen mindig a befogadóközönség szintjéhez alkalmazkodva.

6. Véggövetkeztetés

Tanulmányunk döntő tézise az, hogy az anyanyelvi kompetencia csodájának felfedeztetésén túl – ami a magyar nyelv „leíró szinten adekvát” megértését lehetővé teszi kellően kreatív környezetben – meg kell célozni a bennünk rejlő Univerzális Grammatika lényegének megértését – egy sok-sok nyelv tanulmányozásán keresztül megérlelt „magyarázó adekvátság” koncepcióján keresztül. Továbbá meg kell célozni annak megértését, hogy bármennyire is másnak látszik minden egyes ember számára „ott kívül” az a világ, amelyben tudatra ébred és folyamatosan cselekszik (Austin 1962/1975) tipikusan éppen nyelvének közlő és vágy-/szándékkifejező használata által (Oishi 2015), végső soron mégis csak ugyanakkor az univerzumnak a szemlélői és alakítói vagyunk.

Irodalom

- Alberti Gábor (2011): *ReALIS: Interpretálók a világban, világok az interpretálóban*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Alberti Gábor, Gervain Judit, Schnell Zsuzsanna, Szabó Veronika, Tóth Bálint (2015): A vonzatsorrend és az esetmorfológia külső meghatározottsága. In: Kádár Edit, Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Motiváltság és nyelvi ikonicitás*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár. 155–186.
- Alberti Gábor, Károly Márton, Kleiber Judit (2012): A mondatoktól a hatóköri relációkig – és vissza. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXIV*: 135–150.
- Austin, John L. (1962/1975): *How to Do Things with Words*. Oxford, Clarendon Press.

Candelier, Michel ed. (2007): *Plurilingual and Intercultural Competencies. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches*. ECML – Council of Europe. Magyar ford.

Horváth József (2008). *Nyelvek és kultúrák találkozása. Referenciakeret a nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítéséhez*. Budapest: OFI. <http://carap.ecml.at/Portals/11/ECML.Publications.Files/ALC-HU.pdf> (letöltve: 2016. október 10.).

CEFR (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. Available at: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr_EN.asp. Magyar változat:

KER (2002): *Közös Európai (Nyelvi) Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Európa Tanács. http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (letöltve: 2016. október 10.).

Chomsky, Noam (1957): *Syntactic Structures*. Mouton, The Hague.

Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett szerk. (2008): *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest, Osiris.

Dékány Éva (2009): *The Nanosyntax of Hungarian Postpositions*. *Nordlyd Tromsø University Working Papers in Language and Linguistics* 36.1: 41–76.

Dowty, David R. – Wall, Robert E. – Peters, Stanley (1981): *Introduction to Montague Semantics*. Reidel, Dordrecht.

ECML (European Centre for Modern Languages): *Promoting Excellence in Language Education*. <http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/language/en-GB/Default.aspx> (letöltve: 2016. október 10.).

Europa (2006). *Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_trainingyouth/lifelong_learning/c11090_en.htm (letöltve: 2016. október 10.).

- Europa (2010). *Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=uriserv:c11086> (letöltve: 2016. október 10.).
- Farkas, Judit – Magdolna Ohnmacht (2012): Aspect and Eventuality Structure in a Representational Dynamic Semantics. In Alberti Gábor – Kleiber Judit – Farkas Judit (szerk.): *Vonzásban és változásban*. Pécs, PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. 353–379.
- Hegedűs Veronika (2006): Hungarian spatial PPs. *Nordlyd: Tromsø Working Papers in Linguistics* 33.2: 220–233.
- Huszár Ágnes (2005): *A gondolattól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbötlések tükrében*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Iggesen, Oliver A. (2013): Number of Cases. In: Dryer, Matthew S. – Haspelmath, Martin (eds.): *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Available online at <http://wals.info/chapter/49> (letöltve: 2016. X. 10-én).
- Kamp, Hans – Josef van Genabith – Uwe Reyle (2011): Discourse Representation Theory. In Dov Gabbay – Franz Guenther (eds.): *Handbook of Philosophical Logic*, 15. Berlin, Springer-Verlag. 125–394.
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka (2010): *Kognitív nyelvészet*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kugler Nóra (2012): *Az evidencialitás jelölői a magyarban, különös tekintettel az inferenciális evidenciátípusra*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék.
- Levelt, Willem J. M. (1989): *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Lőrincz Ildikó (2008): 10-11 éves magyar tanulók metanyelvi képességeinek fejlődése egy plurális nyelvi program nyomán. In: *Nyelvek és kultúrák dialógusa*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar, Győr. 9–24.

Oishi, Etsuko (2014): Discursive functions of evidentials and epistemic modals. In: Sibilla Cantarini – Werner Abraham – Elisabeth Leiss (eds.): *Certainty–uncertainty — and the attitudinal space in between*. Amsterdam, Benjamins. 239–262.

Rózsavölgyi, Edit (2015): *A téri viszonyok kódolása a magyarban és az olaszban. Kontrasztív tipológiai elemzés*. PhD-értekezés, PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola.

Slobin, Dan Isaac (2003): Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. In Gentner, Dedre – Goldin-Meadow, Susan (eds.): *Language in Mind: Advances in the Investigation of Language and Thought*. Cambridge, MA, MIT Press, 157–191.

Slobin, Dan Isaac – van der Velde, Geert (2005): Thinking for speaking. In *Qualia 2/2*. 13–17.

Szépe György – Szende Aladár – Bencédy József (1976): A nyelvi kommunikációs nevelés. In: *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelő tevékenység fejlesztésére*. Budapest, MTA. 35-89.

Szépe György (1980): A nyelvi és kommunikációs nevelés fejlesztése. In: Rét Rózsa (szerk.): *Műveltségkép az ezredfordulón*. Budapest, Kossuth Kiadó, 33-69.