APLIKÁCIA VÝSLEDKOV FUNKČNEJ KOGNITÍVNEJ LINGVOPEDAGOGIKY V MENŠINOVÝCH PODMIENKACH¹

GÁBOR TOLCSVAI NAGY

Fakulta stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

TOLCSVAI NAGY, Gábor: The application of functional cognitive linguistic pedagogy under the conditions of linguistic minorities. *Jazykovedný časopis (Journal of Linguistics)*, 2020, Vol. 71, No 3, pp. 373 – 392.

Abstract: The paper gives an overview of the general and special factors of L2 learning of Hungarian minorities across the borders of Hungary, that is, in Slovakia. Indigenous minorities like Hungarians in Slovakia are strongly interested in fluent state language knowledge. Still, the state school system failed to work out and implement a suitable language pedagogy for linguistic minorities, since the state curriculum comprised only one type of Slovak lessons, the one for pupils speaking Slovak as their mother tongue. This curriculum does not consider the special needs for bilingual pupils (on different levels of bilingualism) and those growing up in pure minority environment. The paper introduces functional cognitive linguistics as a usage-based theory and descriptive activity that gives new methods for L2 learning and teaching, building on the vernacular linguistic and conceptual knowledge of the pupils, focusing on the meaning – form pairs of linguistic expressions both in the vernacular and the second (state) language. In the second part, certain grammatical units are discussed as the topic of functional language pedagogy: lexical units and their grammatical adjustment to the syntactic and semantic structure of the sentence, or metaphor in use. In the third part, the topics of the previous section are treated in a comparative Hungarian – Slovak style, as examples of L2 teaching methodology.

Key words: cognitive linguistics, second language learning, language pedagogy, linguistic minorities

1. ÚVOD

V Ústave maďarskej jazykovedy a literárnej vedy FSŠ UKF, vo výskumnej skupine zameranej na bilingválne vyučovanie, prebiehajú intenzívne výskumy, ktorých cieľom je vypracovať funkčne kognitívny opis jazyka a tomu zodpovedajúcu lingvopedagogiku a prispôsobiť ju podmienkam maďarskej komunity na Slovensku. Hlavným cieľom týchto výskumov je prispieť ku skvalitneniu vzdelávania ďalších generácií menšín na Slovensku, v našom prípade príslušníkov maďarskej komunity, v záujme osvojenia si maďarského jazyka a slovenského jazyka tak, aby pri komuni-

¹ Štúdia vznikla v rámci projektu VEGA č. 1/0170/18 *Menšinová varieta maďarského jazyka na Slovensku* a s podporou projektu NKFIH K 129040 *Verbal constructions in Hungarian. Research in usage-based construction grammar*. Z maďarčiny preložila Gizella Szabómihály.

kácii používali tieto jazyky kreatívne a aby vedeli prispôsobovať štýl svojho prejavu rôznym komunikačným situáciám. Ďalším cieľom je, aby si vďaka kvalitnej výučbe týchto jazykov mohli mladé generácie budovať úspešnú kariéru a aby sa aktívne zapájali do spoločenského života krajiny. V štúdiu charakterizujeme základné princípy funkčnej kognitívnej lingvistiky a lingvopedagogiky, metodiku a možnosti ich aplikácie demonštrujeme na štyroch príkladoch.

V prvej časti štúdie zhrnieme teoretický rámec a všeobecnú metodológiu funkčnej kognitívnej lingvistiky a lingvopedagogiky. V druhej časti sa obsiahnejšie zaoberáme tromi aplikačnými oblasťami lingvodidaktiky, metodikou vyučovania syntagmatiky, syntaxe a metafory na kognitívnom základe. Tretiu časť tvorí prípadová štúdia, ktorú možno charakterizovať ako úvod do metodológie vyučovania štátneho (v našom prípade slovenského) jazyka žiakov, ktorí sú príslušníkmi menšín, a to s využitím výsledkov funkčnej lingvistiky.

Treba zdôrazniť, že hlavným cieľom Ústavu maďarskej jazykovedy a literárnej vedy FSŠ UKF je vychovávať osobnosti, ktoré rovnako dobre ovládajú materinský i štátny jazyk, sú schopné získať odbornú kvalifikáciu a nájsť si vhodné zamestnanie. V záujme toho aplikujeme funkčný prístup k jazyku, ktorého základnou tézou je jednota jazykového systému a jeho rečovej realizácie. Zo sociokultúrnych špecifik treba vyzdvihnúť menšinový status a dosiahnutie stavu aditívneho bilingvizmu s dominanciou maďarčiny ako prvého jazyka a štátneho jazyka ako druhého jazyka.

2. FUNKČNÁ KOGNITÍVNA LINGVISTIKA A LINGVOPEDAGOGIKA

Na prelome tisícročí možno v lingvistike pozorovať dva veľké teoretické smery, a to formálnu lingvistiku a funkčnú lingvistiku (Ladányi – Tolcsvai Nagy, 2008; Heine – Narrog, 2010).

Podľa formálnej lingvistiky jazyk odráža skutočnosť, vyjadruje myšlienky, disponuje určitým počtom jednotiek a pravidiel, ktoré tvoria systém, pričom jeho základy sú vo forme univerzálnej gramatiky zakódované v mozgu každého človeka. Podľa tohto prístupu sa jazyk chápe ako nástroj objektívne odrážajúci svet, ktorý je nezávislý od človeka. Formálna lingvistika oddeľuje jazyk od hovoriaceho, a to napriek tomu, že jazyk patrí medzi inherentné vedomosti človeka. Reč – ako spoločné konanie prostredníctvom jazyka – zas patrí medzi základné ľudské, sociálne úkony.

Podľa funkčnej lingvistiky si ľudia osvojujú jazyk (materinský jazyk) skúsenostným učením sa vďaka svojim schopnostiam (abstrakciou, schematizáciou, kategorizáciou či symbolizáciou). Hovoriaci pomocou jazyka opisuje/zobrazuje svet, presnejšie jeho časť, mentálne znovuvtvára a vo svojej mysli pomocou kognitívnych procesov spracúva vo forme pojmového systému vecí, procesy a udalosti, ktoré sú preňho dôležité (p. Langacker, 2008; Geeraerts – Cuyckens (eds.), 2007; Radden – Dirven, 2007; Tolcsvai Nagy, 2013). Ovládať jazyk neznamena poznať systém jazy-

ka na teoretickej úrovni, ovládať jazyk znamená disponovať vedomosťami získanými v procese používania jazyka.² Poznatky o jazyku sa vzťahujú na systém i na jeho aplikáciu.

Podľa funkčnej lingvistiky je základom komunikácie spoločná pozornosťná scéna, v ktorej hovoriaci i poslucháč sústreďujú svoju pozornosť na tretiu entitu, t. j. na predmet rozhovoru (Tomasello, 1999; Tátraí, 2011). Komunikácia je spoločné konanie hovoriaceho a poslucháča: hovoriaci reprezentuje predmet rozhovoru, poslucháč sa ho snaží pochopiť. Komunikácia je spoločná referenčná scéna, hovoriaci i poslucháč v textovom svete identifikujú tie isté veci a procesy, spoločne utvárajú významy, teda sa spoločne dohodnú na významoch. Fungovanie jazyka znamená spoločné utváranie významov, spoločné konanie a vytváranie kontaktu, ktoré sa realizujú vždy v interakcii a v kontexte. Komunikácia teda nie je iba odovzdávanie informácií.

Uvedené vlastnosti ľudskej komunikácie sú zároveň faktormi sebachápania, naplnenia osobnosti, ako aj utvárania spoločnosti, ktoré sú prirodzeným spôsobom aj faktormi utvárania kultúry. To všetko je dielom komunikujúcich ľudí, nie niečím, čo prichádza zvonku.

V zmysle uvedeného sú základné tézy komunikačno-funkčného (usage-based) opisu jazyka nasledovné (porov. Halliday, 1994; Givón, 2001; Kemmer – Barlow, 2000):

- systém a rečová realizácia/aplikácia sú navzájom spojené, systém a jeho realizácia sú dve stránky toho istého fenoménu, teda jazyka;
- systém sa realizuje vo variabilnej aplikácii;
- gramatika a rečová realizácia nie sú v protiklade, ale uplatňujú sa spoločne;
- gramatika je funkčná, vyjadruje významy, nejde o prázdnu štruktúru,
- dôležité aplikačné faktory komunikačnej situácie a kontextu sú zabudované do systému,
- text a štýl sú súčasťou jazyka.

Základnými princípmi funkčnej lingvistiky sú:

- Menšie a zložitejšie elementy jazykového systému sa majú prezentovať vždy z aspektu aktuálneho hovoriaceho, lebo aktuálna perspektíva hovoriaceho určuje jazykovú štruktúru komunikátu.
- Jazykové jednotky, frázy sa neopisujú ako izolované elementy, ale v typickom kontexte, v ktorom sa najčastejšie vyskytujú.

² V pôvodnom texte sa používa maďarský (kalkovaný) preklad anglického výrazu *usage-based knowledge*, ktorý sme tu preložili ako *vedomosti získané v procese používania jazyka*. V ďalších častiach sa vyskytuje maďarské adjektívum (*használatalapú*) zodpovedajúce anglickému výrazu *usage-based* najmä v spojení so substantívami *nyelvtudomány* (jazykoveda), *grammatika* (gramatika), z dôvodu jednoduchšej formulácie budeme ako slovenský ekvivalent používať adjektívum *komunikačno-funkčný*. [Pozn. prekladateľky]

- Význam a forma (morfologické a syntaktické štruktúry) sú rovnocenné, ba v niektorých výkladoch je prvotný význam a z významovej štruktúry sú odvodené morfologické a syntaktické štruktúry.

Jazykový znak je symbolickým spojením fonologickej a sémantickej štruktúry. Spojením symbolických štruktúr (lexém, gramatických morféme) vznikajú zložité sémantické a gramatické štruktúry, napríklad vety. Gramatika je konštruovaním významu, veta je štruktúra s abstraktným významom. Poznatky o symbolických jazykových štruktúrach sú schematické, uchovávajú sa vo forme konštrukcií. Konštrukcie sú jazykové schémy, ktoré majú okrem formy aj abstraktný, schematický význam, napr. vo vete s tranzitívnym slovesom ako predikátom je podmet podľa funkcie – teda významu – obyčajne agensom, predmet je paciensom a prísudok má obyčajne význam manipulovania s predmetom.

Funkčná kognitívna jazykoveda určuje hlavné ciele a metódy lingvopedagogiky odlišným spôsobom ako predchádzajúce lingvistické smery: vychádza z toho, že žiak pri nástupe do školy vie rozprávať, ovláda svoj materinský jazyk, resp. iné jazyky, má bohaté skúsenosti o svete, jeho javy vie pomenovať, a to vždy v interakciách a v kontexte. Jazykové vedomosti žiaka sú teda založené na používaní jazyka: žiak pozná jazykový systém, ako aj spôsoby používania jeho elementov, a to zásadne intuitívnym spôsobom. Úlohou lingvopedagogiky je rozšíriť intuitívny systém poznatkov tak, aby ich žiak mohol čo najširšie používať v spoločenských interakciách a v komunikácii. Škola má teda rozšíriť príslušné všeobecné a odborné vedomosti žiaka, ako aj vedomosti o rôznych jazykových interakciách. Má naučiť žiaka, ako má tieto vedomosti kreatívne využívať v rôznych situáciách. Základom toho je predstaviť žiakovi štruktúru, sémantické a pragmatické vlastnosti symbolických jazykových výrazov (foriem a významov), pritom sa má vychádzať z vedomostí žiaka o jeho materinskom jazyku.

Na základe funkčných princípov kognitívnej lingvopedagogiky je na prvom mieste funkcia, význam, t. j. ako hovoriaci konceptualizuje mimojazykový jav, aké jazykové štruktúry používa na jeho pomenovanie. Vychádza sa z perspektívy žiaka, a nie z abstraktného systému: dôležité je, akými praktickými, intuitívnymi jazykovými poznatkami disponuje žiak a do akej miery sú jeho jazykové vedomosti komplexné.

Takto formulované princípy sú dôležité pre úspešné vyučovanie materinského jazyka, lebo podporujú každodenné mentálne a komunikačné aktivity mladej generácie lepšie, než tradičné vyučovanie gramatiky, v ktorom prevažuje taxonomický prístup a vyučovanie pravidiel.

Pre jazykové a etnické minority na Slovensku má rozhodujúci význam osvojenie si štátneho jazyka na zodpovedajúcej úrovni (Vančo, 2017; 2019). V záujme toho sa majú využívať najmodernejšie metódy vyučovania druhého jazyka (L2). Výskumy zamerané na vyučovanie druhého jazyka sú v kognitívnej funkčno-komuni-

kačnej lingvistiky a lingvopedagogiky úspešné v dvoch smeroch (Eskildsen – Cadierno, 2015). Prvým je kognitívna lingvistika (z hľadiska druhého jazyka pozri Ellis – Cadierno, 2009), druhým je diskurzna analýza (z hľadiska druhého jazyka pozri Kasper – Wagner, 2011).

V prípade jazyka L2 sa v kognitívnom funkčno-komunikačnom prístupe vychádza z teórie Michaela Tomasella (Tomasello, 2003) o akvizícii jazyka, preto sa za hlavný faktor považuje osvojenie si schém, konštrukcií vyjadrujúcich pojmové štruktúry a budovaných zdola nahor. Ako príklad možno uviesť schémy, vzory na vyjadrenie priestorových vzťahov, pohybu, manipulácie s objektmi, na vyjadrenie záporu či schémy s pomocným slovesom *môcť*. Vo vyučovaní druhého jazyka sú v centre pozornosti spôsoby odlišného alebo podobného konštruovania identických alebo podobných pojmových štruktúr. V procese učenia sa druhého jazyka si žiak má osvojiť aplikačné vzory, teda jazykové konštrukcie, na základe porovnania ich morfofonologických, syntaktických a sémantických vlastností.

Takto chápané vyučovanie gramatiky znamená, že:

- žiakovi je prezentovaný inventár základných jazykových jednotiek, ktoré sa v určitom jazyku považujú za dôležité z teoretického alebo deskriptívneho hľadiska;
- sa určia oblasti, kde sú zhody a rozdiely medzi cieľovým jazykom a materinským jazykom žiaka, analyzujú sa interferencie medzi týmito jazykmi počas vývoja internej gramatiky žiaka, teda gramatiky, ktorú si žiak vyvíja osvojením si určitej miery konceptuálnej fluencie (conceptual fluency);
- sa pomocou jednotlivých konceptuálnych oblastí určujú problémy pri učení. Ide o konceptuálne oblasti, ktoré sa v dvoch jazykoch reprezentujú buď odlišne, alebo sa premietnu do dvojíc forma – význam odlišným spôsobom. Takéto deskriptívne analýzy orientované na vyučovanie alebo na učenie sa priamo alebo nepriamo sú nápomocné pri vypracovaní a aplikácii učebných materiálov vo vyučovaní jazyka L2 (de Knop – de Rycker, 2008, s. 2).

Využívanie výsledkov diskurznej analýzy spočíva v tom, že sa na dosiahnutie intersubjektivity vyučujú spôsoby uplatňované v spoločenskej praxi počas jazykových aktivít. Takýto prístup poskytuje širší rámec, v ktorom pri rozvíjaní interakčnej kompetencie sú medzi iným dôležité aj: kooperácia, dohováranie, faktory komunikačnej situácie a to, ako ich chápu účastníci komunikácie. V tomto prípade je učenie sa jazyka sociálnou aktivitou. Jej časti a zložky – ako napr. charakteristické znaky odpovedí, textových typov, rozprávania alebo dialógu, resp. neverbálne prejavy, ako sprievodná komunikačná činnosť – sa stále viac uplatňujú vo vyučovaní jazyka L2.

Podľa dvojice autorov Sorena W. Eskildsena a Teresy Caldiernej (Eskildsen – Cadierno, 2015) je do určitej miery možná produktívna syntéza týchto dvoch smerov. V súvislosti s tým sa vynára niekoľko dôležitých otázok: (i) Do akej

miery je pri učení sa rozhodujúca frekvencia?, (ii) Majú sa osvojovať len skúsenostné či rýchlo a ľahko prístupné pojmy a ich schematické výrazové spôsoby, resp. akým spôsobom sa v tomto teoretickom rámci rieši variabilita, emergencia a kreativita?, (iii) Aký je vzťah medzi individuálnymi a kolektívnymi vedomosťami a akú úlohu zohrávajú takto osvojené vedomosti v reálnych jazykových a sociálnych aktivitách? Treba poznamenať, že kognitívna lingvistika nepredstavuje jeden deduktívny teoretický systém, ale lingvistický smer, ktorý charakterizujú rovnaké teoretické princípy, konvergujúce teoretické a metodologické prístupy. V tomto širokom funkčnom rámci sa konštrukcie (dvojice formy a významu) opisujú v aplikačnom prostredí, pričom sa jazyková aktivita interpretuje intersubjektívne. To znamená, že individuálna jazyková činnosť (založená na vedomostiach) a sociálna jazyková činnosť (prispôbená komunikačnej situácii) tvoria jednotu.

3. KOGNITÍVNA GRAMATIKA A LINGVODIDAKTIKA VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA

3.1. Vyučovanie gramatických konštrukcií

Ako sme už naznačili, gramatické konštrukcie sú formálne a zároveň sémantické štruktúry. Gramatické jednotky majú schematickú formálnu štruktúru (v maďarčine napríklad substantívum + pádová morféma alebo podmet + prísudok) a súčasne i sémantickú štruktúru (napr. fyzický objekt + miesto alebo agens a činnosť). Funkčná lingvopedagogika vychádza z univerzálnej vlastnosti jazykového znaku a v tomto prístupe sa forma a funkcia vyučujú spolu. V tomto príspevku uvádzame dva príklady na demonštrovanie uvedeného prístupu.

Maďarský jazyk disponuje bohatou morfológiou, zložitým konjugačným i deklinačným systémom, napr. substantíva možno zabudovať do vety pomocou minimálne 22 pádových morfém. Tieto gramatické štruktúry sú takzvané kompozitné štruktúry (composite structures, porov. Langacker, 2008; Tolcsvai Nagy, 2013).

Jednotlivé exempláre hlavných maďarských slovných druhov nefungujú vo vete v základnom tvare, ale v spojení s rôznymi gramatickými prvkami.

- (1) a. ház + ban, asztal + on
 dom + inessív stôl + superessív
 , v dome‘ , na stole‘
- b. be + megy át + lép
 prefix + íst’ prefix + kráčať
 , vojsť‘ , prekročiť‘
- c. fut + ás
 behať + derivačná morféma
 , behanie‘

- d. olvas + hat
 čítať + derivačná morféma s významom potenciálnosti
 „môže čítať“
- e. ház + tető
 dom + strecha
 „strecha (domu)“

Jazykové štruktúry uvedené v bode (1) nie sú iba gramatickými štruktúrami určenými na označenie syntaktickej funkcie (vetného člena). Tieto jazykové štruktúry obsahujú aj sémantický vzťah, významy jednotlivých zložiek sú spojené na sémantickom základe. Slová v bode (1a) sú príkladom štruktúry, ktorú tvorí substantívum s detailnou sémantikou a pádová morféma so schematickou sémantikou. Jeden exemplár tejto štruktúry uvádzame v bode (2):

- (2) ház + ban
 dom + inessív
 „v dome“

Substantívna koreňová morféma, ako aj pádová morféma disponujú vlastným významom. V sémantickom matrixe slova *ház* „dom“ možno rozlíšiť niekoľko abstraktných príznakov: je to stavba, má konštrukciu, základy, strechu, sú na ňom otvory (dvere a okná), vo vnútri je rozdelený na menšie časti, tieto časti sú ohraničené priestory, v ktorých možno umiestniť ďalšie veci, hlavnou funkciou domu je poskytnúť prístrešie ľuďom.

Pádová prípona *-ban/-ben* „v“ vyjadruje atemporálny vzťah, pojem VO VNÚTRI: fyzický objekt (primárna figúra) sa nachádza v ohraničenom priestore, napríklad vo vnútri iného fyzického objektu (sekundárna figúra). Jedným z členov atemporálneho vzťahu, teda primárna figúra, je schematická figúra (entita), o ktorej sémantická štruktúra pádovej morfémy vypovedá iba toľko: je to priestorovo ohraničený objekt, ktorý sa môže nachádzať v inom fyzickom objekte. Druhý člen atemporálneho vzťahu je schematická figúra (entita), o ktorej sémantická štruktúra pádovej morfémy vypovedá iba toľko: je to nádoba v najširšom význame, ohraničený priestor, vo vnútri ktorého sa môže nachádzať iný objekt. Tento vzťah je znázornený na obrázku č. 1: prvotná figúra, signifikant objektu, ktorý sa nachádza vo vnútri, je znázornená vnútornou hrubou kružnicou, sekundárnu figúru, signifikát ohraničeného priestoru, znázorňuje vonkajšia tenšia kružnica.

Obr. č. 1
 3D

Sémantická štruktúra lokálnej pádovej morfémy *-ban/-ben* ,v‘ je schematická, jednoduchá. Táto sémantická štruktúra sa spája s komplexným významom, resp. s určitou zložkou významu substantíva: jednou z dôležitých subštruktúr sémantickej štruktúry substantíva *ház* ,dom‘ je abstraktná vlastnosť domu, t. j. že je to stavaný fyzický predmet, obklopuje priestor, v ktorom možno umiestniť iné fyzické predmety. Pojem DOM možno spracovať idealizovaným kognitívnym modelom NÁDOBY, pričom pojem DOM je doplnený inými špecifickými vlastnosťami, akými sa dom odlišuje od ostatných uzavretých priestorov.

Sémantická štruktúra skloňovaného tvaru *házban* ,v dome‘ je založená na tom, že jedna zo subštruktúr významu slova *ház* ,dom‘ (špecifický uzavretý priestor) korešponduje so subštruktúrou významu lokálnej pádovej morfémy *-ban/-ben* ,v‘, teda schematickým významom sekundárnej figúry (schematický uzavretý priestor). To znamená, že v sémantickej štruktúre substantíva sa nachádza element, ktorý je prítomný aj v sémantickej štruktúre lokálnej pádovej morfémy. Vzťah medzi substantívom a pádovou morférou je asymetrický, tieto jazykové prvky sa navzájom ovplyvňujú, nie však rovnakým spôsobom. Substantívum je sémanticky autonómny prvok, to znamená, že k porozumeniu významu podstatných mien nie je potrebný iný pojem, na druhej strane pádová prípona je sémanticky závislá – k pochopeniu jej významu, k elaborácii³ (konkretizácii) schematických figúr je potrebný iný pojem. Substantívum s podrobnou sématikou konkretizuje význam pádovej morfémy so schematickou sématikou: pomenúva fyzický predmet, ktorý v pojmovom vzťahu VO VNÚTRI reprezentuje špecifický ohraničený priestor, v našom prípade je to slovo *ház* ,dom‘. Pádová morféma vymedzuje aktuálnu aktívnu zónu substantíva: v našom prípade sufix *-ban/-ben* ,v‘ zo sémantickej štruktúry substantíva *ház* ,dom‘ vyberie a posunie do popredia pojmovú zložku ŠPECIFICKÝ UZAVRETÝ PRIESTOR.

Substantívum (koreňová morféma substantíva) a pádová prípona sú sémanticky usúvzťažnené. Obidva prvky sú komponentové štruktúry, a keď sa spoja, prostredníctvom svojich významov spoločne vytvoria kompozitnú štruktúru. Tento sémantický vzťah je dvojsmerný: na jednej strane substantívum konkretizuje vybranú subštruktúru schematickej sémantickej štruktúry prípony, to znamená, že konkretizuje jednu z figúr, sekundárnu figúru, na strane druhej prípona vymedzuje v sémantickej štruktúre substantíva aktívnu zónu, abstraktné vlastnosti, ktoré sú v danej štruktúre dôležité.

Subštruktúra schematickej sémantickej štruktúry (v prípade pádovej morfémy *-ban/-ben* ,v‘ je to schematická figúra špecifického ohraničeného priestoru), ktorú možno elaborovať, je rozhraním na konkretizáciu tejto sémantickej štruktúry. Vo

³ Termín používame v zmysle definície *elaboration* (2) v *Slovníku kognitívnej lingvistiky* (*Glossary of cognitive linguistics*. Evans, 2007, s. 65): „The idea in Cognitive Grammar that the profile of a particular expression ‘fills in’ or completes the meaning of another expression. It does so by combining with a particular elaboration site of another expression: the schematic trajector or landmark of a larger relational predication.“

vete môže byť konkretizovaná aj druhá schematická figúra sufixu *-ban/-ben* ,v‘, t. j. primárna figúra, predmet, ktorý sa nachádza vo vnútri domu, ako je to v príklade (3), kde primárna figúra je vo vete reprezentovaná slovom *gazda* ,gazda‘.

(3) A gazda a házban van.

„Gazda je v dome.“

Komponentové štruktúry, ktoré sa spájajú do kompozitnej štruktúry, sú asymetrické aj z hľadiska svojich profilov: iba jedna z nich určuje profil kompozitnej štruktúry, teda hlavnú syntaktickú a sémantickú funkciu kompozitnej štruktúry. Určenie profilu závisí od aktuálnej funkcie kompozitnej štruktúry, ktorá sa dá interpretovať v kontexte. Základná funkcia kompozitnej štruktúry *ház + ban* ,v dome‘ je vymedzenie miesta predmetu v priestore, z tohto dôvodu v rámci tejto štruktúry určí jej profil lokálna pádová morféma, t. j. sufix *-ban/-ben* ,v‘. V kompozitnej štruktúre substantívum + lokálna prípona je do centra pozornosti postavený nie predmet označený substantívom (v našom prípade *ház* ,dom‘), ale vzťah vyjadrený pádovou príponou (v našom prípade je to morféma *-ban/-ben* ,v‘). V maďarčine skloňovaný tvar *házban* ,v dome‘ vyjadruje, že v danej vete je reč o priestorovom vzťahu, konkrétne ide o priestorový vzťah VO VNÚTRI: lexéma *ház* ,dom‘ sa nachádza vo vete nie sama pre seba, ale ako miesto bytia VO VNÚTRI.

V maďarskom jazyku pádové morfémy v pôvodnom význame vyjadrujú podobné lokálne relácie; spomenieme tu len deväť príkladov s lexémou *ház*:

(4) a. házba – ház + ba	‘ház’ + illatív	„do domu“
b. ház – ház + ból	‘ház’ + elatív	„z (vnútra) domu“
c. házon – ház + on	‘ház’ + superessív	„na dome“
d. házra – ház + ra	‘ház’ + sublatív	„na dom“
e. házról – ház + ról	‘ház’ + delatív	„z (povrchu) domu“
f. háznál – ház + nál	‘ház’ + adessív	„pri dome“
g. házhoz – ház + hoz	‘ház’ + allatív	„k domu“
h. háztól – ház + tól	‘ház’ + ablatív	„od domu“
i. háznak – ház + nak	‘ház’ + datív	„domu“

Podľa didaktiky funkčnej kognitívnej lingvopedagogiky, teda vo vyučovaní materinského jazyka, by sa kompozitná štruktúra substantívum + pádová prípona mala vyučovať vo svojej komplexnosti – ako binárny vzťah, teda so zreteľom na spojenie formy a významu a zároveň v konkrétnom kontexte. V tomto prístupe sa dostáva do popredia otázka, prečo hovoriaci takéto štruktúry používajú. Funkčné vysvetlenie poukazuje na to, že hovoriaci spojením pádovej morfémy a substantíva vyjadruje lokálnu reláciu. Jeho zámerom nie je „urobiť“ zo substantíva príslovkové určenie miesta, zámerom je vyjadriť lokálnu alebo inú reláciu scény alebo udalosti, ktorá je konštruovaná vetou. Ak je teda potrebné určiť miesto nejakej entity, v maďarčine to možno vyjadriť konštrukciou substantívum + pádová prípona, pričom

miesto, umiestnenie predmetu (vyjadreného substantívom v nominatíve) je vyjadrené substantívom v inom páde:

(5) a. A gazda a házban van.	,Gazda je v dome.‘
b. A kulcsot a táskádban találtam meg.	,Kľúč som našiel/našla
v tvojej taške.‘
c. A szemüveg a polcon van.	,Okuliare sú na polici.‘
d. A vonat a hídon állt meg.	,Vlak sa zastavil na moste.‘

Ďalším krokom vo vyučovaní môže byť analýza polysémie pádových prípon, ich metaforické používanie, kde je lokálna relácia abstrahovaná, napríklad:

(6) a. kertben	,v záhrade‘
b. erdőben	,v lese‘
c. városban	,v meste‘
d. országban	,v krajine‘
e. könyvben	,v knihe‘
f. örömben	,v radosti‘

Paralelne s prehľbujúcimi sa vedomosťami je možné zaoberať sa aj tým, ako sa táto gramatická štruktúra realizuje v iných jazykoch (pozri príklad nižšie).

Vyučovanie vety, presnejšie prezentácia rozmanitosti viet a základných vlastností rôznych typov, sa realizuje tiež na funkčnom princípe. Hovoriaci človek produkuje texty, pričom tieto texty vznikajú ako súvislá sieť viet podľa určitých gramatických schém. V textoch jednotlivé vety konštruujú scénu, udalosť, konanie niektorého participanta alebo dianie, a to vo vzťahu k inému predmetu alebo okolnosti, ako v príklade (7).

(7) a. A rektor belépett a terembe.	,Rektor vstúpil do sály.‘
b. A kisfiú eldobta a labdát.	,Chlapček odhodil loptu.‘
c. A főnök szereti a beosztottjait.	,Šéf miluje svojich podriadených.‘
d. A fiúnak tetszik a szomszéd lány.	,Chlapcovi sa páči dievča od susedov.‘
e. Esik az eső.	,Prší.‘
f. A sarokban két szék volt.	,V kúte boli dve stoličky.‘
g. Zsuzsának indulnia kell.	,Zuza už musí odísť.‘

Pri vyučovaní syntaxe treba vychádzať z funkcie vety, teda z toho, že schematickým významom vety je scéna (porov. Langacker, 2008; Givón, 2001). Pre každodennú skúsenosť sa zložité procesy, činnosti dajú rozdeliť na menšie jednotky, t. j. na scény (epizódy). Napríklad elementárnou scénou univerzitnej slávnosti je vstup rektora do sály, v rámci tejto scény možno identifikovať dvoch participantov (účastníkov): rektora a sálu. Vo vete (7b) je zobrazená scéna ako súčasť hry dieťaťa s iným dieťaťom alebo s rodičmi, konkrétne moment, keď dieťa odhodilo loptu; účastníkmi v tejto scéne sú dieťa a lopta. Človek – poznávajúci subjekt a zá-

roveň hovoriaci – z týchto izolovaných scén tvorí vety. V scénach vystupujú aj participant, ktorými sú veci. Medzi participantmi sa realizuje temporálna udalosť, ktorá je vyjadrená slovesom.

Medzi participantmi scény vyjadrenej vetou existuje v kognícii spojitosť. Túto sémantickú spojitosť odráža významová štruktúra vety. V jednoduchej vete sémanticky súvisia predovšetkým významy substantíva a verba. Substantívum pomenúva vec, jeho sémantická štruktúra je komplexný matrix, ktorý pozostáva z abstraktných vlastností; pod vplyvom kontextu sa do popredia pozornosti dostáva časť z nich, t. j. aktívna zóna. Podstatné meno je sémanticky autonómne, nie je potrebný iný pojem, aby sme ho vedeli kognitívne spracovať. Sloveso vyjadruje proces, jeho významová štruktúra je temporálnou reláciou dvoch schematických figúr. Sloveso sémanticky nie je autonómne, k jeho spracovaniu je potrebný aj iný pojem.

Vo vete sa verbum a substantívum spájajú ako kompozitné štruktúry. To vidíme aj vo vete (7b):

(7) b. A kisfiú eldobta a labdát. ,Chlapec odhodil loptu.‘

Trajektorom (prvotnou figúrou) slovesa *eldob* ‘odhodit’ je ,človek, ktorý je schopný svojimi rukami manipulovať s fyzickým predmetom’, landmarkom slovesa (druhou figúrou) je ,ohraničený menší fyzický predmet, ktorým možno hýbať’ – niekto odhodí niečo. Táto pojmová štruktúra je z hľadiska temporálnosti a udalostnej štruktúry dostatočne detailná, figúry sú však schematické a z významu slovesa sa o nich nič špecifické nedozvieme. Preto je sloveso sémanticky závislé. Figúry sú vo vete konkretizované substantívom, znamená to teda, že závislý význam je sémanticky detailizovaný nezávislým významom.

Elaborácia figúry je sémantická operácia, ktorá detailizuje schematický význam. Základom elaborácie je sémantická korešpondencia. V závislej a nezávislej sémantickej štruktúre sa nachádza spoločný prvok, spoločná subštruktúra, vďaka ktorej môže vzniknúť sémantická relácia.

Vo vete (7b) je primárna schematická figúra (trajektor) slovesa *eldob* ‘odhodit’ konkretizovaná substantívom *kisfiú* ‘chlapec’. Schematickým významom trajektora je ,človek, ktorý je schopný svojimi rukami manipulovať s fyzickým predmetom’. Táto sémantická subštruktúra sa nachádza aj vo význame substantíva *kisfiú* ‘chlapec’, čo vytvára korešpondenciu medzi dvoma významami. Význam substantíva *kisfiú* ‘chlapec’ detailizuje, konkretizuje schematický význam figúry slovesa *eldob* ‘odhodit’. Sémantický vzťah medzi slovesom a podstatným menom je dvojsmerný. Na jednej strane substantívum vplýva na sloveso tým, že ho sémanticky špecifikuje, na druhej strane aj sloveso vplýva na substantívum: určuje aktívnu zónu substantíva, teda tú časť významu, ktorá je v popredí. Sloveso *eldob* ‘odhodit’ posúva do centra pozornosti jednu zložku významu substantíva *kisfiú* ‘chlapec’, a to ,svojimi rukami manipuluje s fyzickým predmetom’. To isté sa stane v sémantickej relácii medzi slovesom *eldob* ‘odhodit’ a substantívom *labdát* ‘loptu’. V tomto vzťahu substantívum

labda ,lopta‘ konkretizuje sekundárnu figúru (landmark) slovesa *eldob* ,odhodit‘, kým sloveso *eldob* ,odhodit‘ určí tú zónu substantíva *labda* ,lopta‘, ktorá je vo vete aktívna: ,ohraničený menší fyzický predmet, ktorým možno hýbať‘.

Profil vety, teda tú časť celej sémantickej štruktúry vety, ktorá je v popredí, určuje sloveso: profilovanie vety je proces, ktorý je vyjadrený a vo vete špecifikovaný slovesom. Nemôžeme teda tvrdiť, že hlavné časti vety sa dostanú vedľa seba len tak, alebo že ich funkciou je vyplniť určitú logickú štruktúru – vetná štruktúra, teda sémantická štruktúra reprezentujúca nejakú scénu, vzniká vďaka schematicky už existujúcej sémantickej spájateľnosti slov vo vete.

Ak pozorujeme vetu tak, že postupujeme od vnútornej sémantickej štruktúry smerom von, vidíme, že v textovej vete (vo výpovedi) hovoriaci vždy ukotví znázornenú scénu, to znamená, že prispôsobuje gramatický čas a modalitu času komunikačnej situácie, najmä však času prejavu; gramatické kategórie (osoba, číslo a pod.) slov reprezentujúcich účastníkov sú tiež prispôsobené aktuálnemu hovoriacemu. Takto sa stáva veta komunikačným aktom, ktorý môže vyjadriť informáciu, otázku, pokyn.

V tejto fáze je možné sa vo vyučovaní zaoberať formálnymi vlastnosťami syntaktickej štruktúry. Medzi štruktúrnymi formami a sémantickými štruktúrami vety je korešpondencia: forma určuje štruktúru významu. Medzi elementárnymi jednotkami vety, teda medzi vetnými členmi – ktoré reprezentujú účastníkov a temporálne relácie (udalosti) medzi účastníkmi – existujú (aj) gramatické relácie, ktoré tvoria sieť. Sieť relácií sa podľa typu zoskupujú do schém (do vetných typov). Základným typom maďarských viet (baseline; porov. Langacker, 2016) je neutrálna pozitívna oznamovacia veta (porov. Imrényi, 2017). V sieti zložiek vety existujú vzťahy závislosti, v ktorých hlavnými konštrukčnými prvkami sú nadradený člen a jemu podradený rozvíjajúci člen. Vo vete *A kisleány eldobta a labdát* ,Chlapec odhodil loptu‘ je nadradeným členom sloveso *eldobta* ,odhodil‘, ktoré má dva rozvíjajúce členy: podmet *kisleány* ,chlapec‘ (ktorým sa konkretizuje prvá z figúr slovesa) a predmet *labdát* ,loptu‘ (ktorým sa konkretizuje druhá figúra slovesa).

Veta funguje v troch rozličných dimenziách:

- Prvá dimenzia (D1): typ scény, udalosti, situácie, charakteristické znaky účastníkov a okolností;
- Druhá dimenzia (D2): druh rečového aktu, ktorý sa vo vete realizuje (napr. tvrdenie alebo iná funkcia);
- Tretia dimenzia (D3): kontextualizácia – súvislosti situačného a textového kontextu výpovede.

Tu prezentovaný spôsob opisu zároveň obsahuje aj základy funkčnej lingvopedagogiky: syntaktické štruktúry sa majú vyučovať spolu s významom, majú sa mobilizovať intuitívne vedomosti žiakov o svojom materinskom jazyku, má sa postupovať od praxe ku generalizácii, pričom je potrebné žiakom ukázať, že majú bezprostredný, osobný vzťah ku gramatike.

3.2. Vyučovanie metafor

V každodennej komunikácii bežne používame alebo počúvame výrazy, ktoré aj človek bez lingvistického vzdelania dokáže identifikovať ako metaforu, presnejšie metaforické výrazy. V maďarčine sú napr. tieto:

(8) a. az asztal lába	„noha stola“
b. fel van dobva	dosl. „je vyhodенý“ – „je dobre naladený“
c. szétrobban a dühtől	„človeka ide roztrhnúť od zlosti“
d. pályafutás	dosl. „beh na (životnej) dráhe“ – „kariéra“

Význam týchto výrazov, alebo aspoň častí niektorých z nich, je možné vysvetliť, teda je možné priblížiť, ako tieto výrazy uchopujeme. Napríklad: „noha stola“ sa podobá ľudskej alebo zvieracej nohe (miestu al. funkcii v rámci väčšieho celku, napríklad tela, predmetu); alebo človek, ktorý sa veľmi hnevá, má tmavočervenú tvár, vypúlené oči, akoby naozaj vybuchol od zlosti. Tieto vysvetlenia nemožno považovať za naivné, ako by sa na prvý pohľad zdalo, lebo čiastočne poskytujú skúsenostné pozadie sémantickým súvislostiam.

Podľa kognitívnej interpretácie metafor je jej sémantická štruktúra motivovaná konceptuálnou reláciou medzi dvoma pojmami: na základe zdrojového pojmu, zdrojovej domény (source domain) pochopíme cieľový pojem, cieľovú doménu (target domain), teda pomocou pojmu *noha živej bytosti* porozumieme pojmu *noha stola* (porov. Lakoff – Johnson, 1980; Kövecses, 2005; Gibbs (ed.), 2008). Treba zdôrazniť, že v každodennej komunikácii je metafora celkom bežný, častý jav, teda nie je to zvláštny, umelecký fenomén. Na druhej strane, metaforické výrazy možno odvodzovať zo spoločnej pojmovej štruktúry, nie sú teda osamotené. Dá sa to demonštrovať na nasledujúcich príkladoch:

(9) a. felmagasztal	„vychvalovať, velebiť“
b. feldobódik	dosl. „vyhodí sa“ – „je dobre naladený“
c. emelkedik a színvonal	„zvyšuje sa úroveň“
d. magas színvonal	„vysoká úroveň“
e. csúcs (melléknévként ‘a legjobb’)	dosl. „vrchol, vrcholový“ – „super“
f. felemelkedik (társadalmilag)	„postúpiť (spoločensky)“
g. felkapaszkodik (a ranglétrán)	„vyšplhať sa (urobiť kariéru)“

Najevidentnejším spoločným sémantickým znakom výrazov v príkladoch (9) je HORE a NAHOR: súčasťou významu všetkých výrazov je vertikálny pohyb – zvislé smerovanie v priestore. V slovesách reprezentujú smer(ovanie) slovesné predpony, adjektíva a substantíva zas vyššiu polohu alebo nejakú vyššiu položenú vec. V prípade tohto priestorového smerovania je relatívne ľahké určiť metaforický význam: všetky výrazy sa vzťahujú na pozitívny proces alebo stav. V súlade s tým možno túto súvislosť vyjadriť aj abstrahovane (v súlade so zvyklosťami v kognitívnej lingvistiky sú koncepty označené kapitálkami):

(10) HORE, SMEROM HORE JE DOBRÉ

V metaforických výrazoch typu (10) sú spojené dva koncepty: HORE a DOBRÉ. Spojením týchto dvoch konceptov vzniká konceptuálna metafora, ktorej abstrahovanou reprezentáciou sú vyššie uvedené príklady (9). Spomenuté súvislosti (hore, smerom hore je dobré; dole, smerom dolu je zlé) sa dajú odvodiť z prírodných a kultúrnych skúseností a prejavujú sa v takýchto antonymických pároch:

- (11) a. az egyenes emberi tartás – a meghajlás, letérdelés;
priame držanie tela – poklona, kľaknutie
- b. a fentről jövő napfény – a földi mély sötétsége;
slnčné lúče prichádzajúce zhora – tma hlbín zeme
- c. a mennyország – a pokol térbeli elhelyezkedésének elképzelése;
nebo – peklo (predstava o priestorovej lokalizácii nebies a pekla)

Na základe uvedených príkladov možno konštatovať: (i) metaforické výrazy možno odvodiť z abstraktnejších súvislostí, z konceptuálnych metafor; (ii) konceptuálne metafory sú relácie medzi dvoma poznatkami, konceptmi, a sú založené na skúsenostiach.

Konvenčnosť konceptuálnych metafor a metaforických výrazov je odstupňovaná. Niektoré metafory sú časté, bežné, z tohto dôvodu korešpondencia medzi zdrojom a cieľovou doménou nie je nápadná a pochopenie metafory si nevyžaduje väčšie mentálne úsilie. Pochopenie zriedkavejších, ojedinelých metafor si vyžaduje viac mentálnej práce; tieto metafory sú nápadnejšie.

Jedným z predpokladov vyučovania metafor je priebežné začleňovanie sémantiky do učiva a do vyučovania materinského jazyka. Sémantika by sa nemala zaradiť do učebných osnov iba raz a nemalo by sa pri tom obmedzovať iba na definíciu, ku ktorej sa potom neustále vracia. Sémantické javy by sa mali vyučovať postupne a priebežne. Na začiatku by sa mali analyzovať jednoduché príklady z jazykovej praxe. Bolo by potrebné zaoberať sa najskôr sémantikou, významom slova a polysémiou, potom postupovať k užším súvislostiam a takto viesť žiakov k abstraktnejším pojmom a k širším súvislostiam.

Druhým predpokladom je, že pri vyučovaní sémantiky – ako aj pri vyučovaní materinského jazyka vôbec – treba vychádzať z toho, čo už má žiak „v hlave“. To znamená, že je potrebné budovať na jazykových vedomostiach žiakov konkrétnej vekovej skupiny a učiteľ má žiakov viesť k tomu, aby si to sami uvedomili – formálne i funkčne. Je to dôležité, pretože dieťa rýchlo pochopí, že má bezprostredne do činenia s jazykovou praxou, ktorú samo spolu so spolužiakmi vytvára.

Pri spoznávaní metafor sa dajú použiť každodenné vedomosti žiaka, lebo na jednoduchých príkladoch sa ľahko identifikujú zdrojová doména (východiskový pojem) a cieľová doména (vec, ktorá sa má pomenovať). V maďarčine napríklad hrnček má uško (*bögre füle*), keď pijeme z hrnčeka, chytíme ho za uško. Na hodine

gramatiky učivo o metafore môžeme začať s otázkou: *Čo piješ ráno?* Po odpovediach (napr. *mlieko, kakao, čaj*) môžeme pokračovať: *Z čoho piješ?* Odpovede môžu znieť: *z hrnčeka, zo šálky. Kde chytíš hrnček, šálku? Za uško.* Takto sa dostaneme k bežnej, známej a častej metafore. Prečo sa nazýva táto časť hrnčeka uškom? Lebo sa podobá ľudskému (zvieraciemu) uchu. Zdrojovým konceptom v tomto prípade je ľudské ucho, metaforicky pomenovanou vecou je držadlo, čiže uško hrnčeka. Podobne ako v maďarčine a v slovenčine, aj v iných jazykoch je známa táto metafora, napr. v angličtine *handle, ear, loop*, v nemčine sa šálka s dvoma uškami nazýva *Ohrentasse* „ušková šálka“. V tejto hre možno pokračovať s iným výrazmi, vo vyšších ročníkoch možno poukázať aj na širšie súvislosti, napríklad na metaforické používanie častí ľudského tela (HLAVA, RUKA, NOHA, SRDCE, OKO, UCHO): *jó fej* (dosl. „dobrá hlava“ – „super človek“), *családfő* („hlava rodiny“), *erős kezű* (dosl. „má silné ruky“ – „(vláda, panovník, vodca) so silnou/pevnou rukou“), *szívébe zár* (dosl. „uzamknúť do srdca“ – „oblúbiť si“). Neskôr možno ukázať žiakom, že z jednej zdrojovej domény môže vzniknúť viac cieľových domén a so žiakmi môžeme analyzovať motivácie metafor – výrazov typu: POCHOPIŤ JE VIDIEŤ, napr. *átlát* (dosl. „vidieť cez niečo“ – „odhaliť“), *nézőpont* („hľadisko“), *világos* („jasné“); MYSEL/HLAVA JE NÁDOBA, napr. *fejben tart* („držať v hlave“), *fejből mond* (dosl. „hovoriť z hlavy“ – „naspamäť“).

4. KOGNITÍVNA LINGVISTIKA A LINGVOPEDAGOGIKA VO VYUČOVANÍ DRUHÉHO JAZYKA (L2)

Pre príslušníkov menšín na Slovensku, a tým aj pre členov maďarskej komunity, je mimoriadne dôležité osvojiť si štátny jazyk na zodpovedajúcej úrovni (pozri Vančo, 2019). Osvojovanie si slovenského jazyka sa realizuje za špecifických podmienok, lebo väčšina žiakov, ktorí začali chodiť do školy po prelome tisícročí, do určitej miery ovláda slovenčinu, pretože významná časť týchto detí žije v bilingválnom prostredí. Slovenčina teda nie je pre nich „cudzím“ jazykom, ale ani jazykom, ktorý by ovládali na úrovni materinského jazyka: úroveň ovládania slovenského jazyka nie je rovnaká u detí, ktoré nastupujú do prvej triedy ZŠ. V učebných osnovách a učebniciach vydaných v predchádzajúcich desaťročiach sa k slovenčine pristupovalo buď ako k cudziemu jazyku, teda sa nebral ohľad na skúsenosti žiakov so slovenčinou, alebo sa vo vyučovaní žiakov s iným materinským jazykom ako slovenským uplatňovali prístupy a metódy, ktoré boli určené slovenským žiakom (pozri napr. Vančo – Kozmács (eds.), 2015). Ani jeden z týchto prístupov nemôže byť úspešný.

Uplatňovanie funkčne kognitívneho prístupu k vyučovaniu druhého jazyka môže byť vhodným rámcom pre akceptovanie špeciálnej kultúrnej a jazykovej situácie, pre prezentovanie podobností a odlišností jazykov s prihliadnutím na jazykové vedomosti a vekové špecifiká detí. V súvislosti s pozitívnymi dôsledkami tohto prístupu možno citovať tvrdenie Sabine de Knopovej a Reného Dirvena: „vo vyučovaní cudzích jazykov platí všeobecná skúsenosť, že žiakom spôsobujú problémy

predovšetkým gramatické vzory, v ktorých sa odzrkadľujú cudzie pojmové kategórie a kategorizačné schémy“ (de Knop – Dirven, 2008, s. 59 – 60). S odvolaním sa na Jamesa Lantolfa možno tiež položiť otázku: „do akej miery je z kognitívneho hľadiska možné, aby sa človek stal členom inej kultúry, teda, či sú dospelí ľudia schopní naučiť sa pozeráť na svet a konštruovať ho z perspektívy inej kultúry“ (Lantolf, 1999, s. 29 – 30).

Uvedenú problematiku demonštrujeme na príklade priestorovej relácie, ktorá je spracovaná na elementárnej konceptuálnej úrovni. Ľudský mozog spracúva vedomosti o priestore získané skúsenostným učením prostredníctvom abstrakcie a schematizácie obyčajne ako jednoduché vzťahy (pozri pasáže o maďarských pádových morfédoch v tomto príspevku; porov. tiež Talmy, 2000; Zlatev, 2007). Základom je niekoľko charakteristických vlastností fyzických objektov, teda telies: telesá sú hmotné veci, sú priestorovo ohraničené, temporálne stále, nachádzajú sa na určitom mieste v priestore. V tomto kruhu je kognícia veľmi rozšírená a mnohostranná. V rámci toho možno vo väčšine jazykov vyjadriť priestorové umiestnenie fyzických predmetov aj gramatickými elementmi, čo poukazuje na dôležitosť tejto okolnosti. Schematizovaná štruktúra lokálnej relácie obyčajne pozostáva zo vzťahu dvoch schematických figúr v nejakom fyzickom priestore (ako v oblasti kognície). Vo vete (12) je hlavnou témou vety umiestnenie novín v priestore:

- (12) Az újság az asztalon van.
,Noviny sú na stole.‘

Priestorové umiestnenie novín vymedzuje hovoriaci, teda autor výpovede, a to vzhľadom na miesto iného fyzického objektu – stola. Je to možné preto, lebo noviny sú malé a možno s nimi manipulovať, kým stôl v porovnaní s novinami je veľký a jeho miesto v priestore je fixné. Ďalej hovoriaci i počúvajúci vnímajú alebo môžu vnímať obidva objekty vizuálne, resp. hovoriaci i počúvajúci vedia, kde sa nachádza spomenutý stôl. Relácia vzniká prostredníctvom maďarskej pádovej morfémy superessívu *-on/-en/-ön* (,na‘ + lokál), lokálne prípony teda nemajú funkciu určovať vetné členy, ale disponujú významom.

Keď tento príklad zovšeobecníme, môžeme povedať, že prípona superessívu konštruuje v jazykovej štruktúre pojem NA POVRCHU: niečo je na povrchu niečoho. Prototypická realizácia pojmu NA POVRCHU je: menší, priestorovo ohraničený a mobilný fyzický objekt (primárna figúra, na obrázku je označená kružnicou) je pod vplyvom zemskej príťažlivosti v priamom kontakte s povrchom iného fyzického objektu (sekundárnej figúry, na obrázku ho znázorňuje čiara). Táto relácia vzniká v kognitívnej doméne trojrozmerného priestoru (na obrázku je to štvorec). Maďarská pádová morféma superessívu konštruuje túto reláciu vo vete (12) tak, že primárna figúra relácie (,niečo“) je konkretizovaná (pomenovaná) substantívom *újság* ,noviny‘, kým sekundárna figúra (,kde“, presnejšie ,na čom“) je konkretizovaná (pomenovaná) substantívom *asztal* ,stôl‘.

Obr. č. 2
3D priestor

Vetu v príklade (12) môžeme porovnať s realizáciou tejto pojmovej štruktúry v slovenskom jazyku:

(12) po maďarsky: Az újság az asztalon van.

(13) po slovensky: Noviny sú na stole.

Vidíme, že v slovenskom variante je predmetná priestorová relácia vyjadrená trochu inou konštrukciou: sekundárna figúra, teda referenčný bod ‚stôl‘ má v maďarčine pádovú morfému (*asztalon*), v slovenčine pred substantívom *stôl* s pádovou príponou je predložka *na*. Môžeme si teda položiť otázku: Čo sa žiaci potrebujú naučiť o koncepte NA POVRCHU, ako sa tento realizuje v prostredí materinského jazyka a v prostredí sekundárneho, slovenského jazyka? Podľa tradičnej deskriptívnej gramatiky sa pertraktovaná gramatická relácia – ktorá je z hľadiska funkčnej kognitívnej perspektívy zobrazením priestorovej relácie – vyjadruje v maďarskom jazyku pádovou morfému, v slovenskom zas predložkou.

Ako možno docieľať, aby náš príklad „fungoval“ vo vyučovaní? Tieto dve rozličné formy konštruujú identickú priestorovú reláciu NA POVRCHU dvojakým spôsobom. S touto reláciou má každý – aj žiak – skúsenosť. V slovenčine sa buduje priestorová kontaktná relácia NA POVRCHU inak ako v maďarčine. Rozdiel sa neobmedzuje iba na formálnu stránku, ale realizuje sa v binárnej štruktúre formy a významu. Uplatňujú sa tu dve rôzne hľadiská. V maďarčine sa najprv pomenúva fixný povrch, a to substantívom, a k tomu sa pripája koncept NA POVRCHU, ktorý je vyjadrený gramatickým prvkom, pádovou príponou. V slovenčine sa najprv pomenúva koncept NA POVRCHU prepozíciou, potom nasleduje pomenovanie fixného povrchu substantívom, nakoniec nasleduje ďalší gramatický element na vyjadrenie relácie, a to je pádová morféma. Pre žiakov s maďarským materinským jazykom je maďarský variant naučenou, mimoriadne frekventovanou a produktívnou konštrukciou, kým slovenskú konštrukciu si musia osvojiť. Slovenská konštrukcia sa pritom nemá osvojovať ako prázdna štruktúra, ale ako „rozumná“ štruktúra, konštrukcia, v ktorej sa známa pojmová relácia vyjadruje pomocou tých istých elementov, ale trošku iným spôsobom, v inom poradí elementov.

V tejto časti sme analyzovali dve rôzne prototypické realizácie konceptu NA POVRCHU v maďarskom a slovenskom jazyku, pričom sa sémantické expanzie uvedených dvoch gramatických elementov len čiastočne kryjú a z hľadiska polysémie sú medzi slovenčinou a maďarčinou rozdiely, preto sa pri ich vyučovaní vyžadujú ďalšie sémantické analýzy.

5. ZÁVER

Ako sme už naznačili v úvode, cieľom výskumov, ktoré sa realizujú vo výskumnej skupine zameranej na bilingválne vyučovanie, je vypracovať funkčne kognitívny opis jazyka a tomu zodpovedajúcu lingvodidaktiku vyučovania maďarského jazyka (ako materinského jazyka) a slovenského jazyka (ako druhého jazyka).

V záujme dosiahnutia uvedených cieľov sú na základe prezentovaných autentických lingvistických a lingvopedagogických aspektov potrebné ďalšie výskumy zamerané na tieto oblasti, z ktorých tu spomenieme len tie najdôležitejšie:

- porovnanie fonetických systémov maďarčiny a slovenčiny ako druhého jazyka, identifikácia hlások v slovenčine, ktoré absentujú v materinskom jazyku;
- porovnanie grafických sústav (abecied) maďarčiny a slovenčiny;
- porovnanie kognitívnych a lexikálnych nominačných sietí v maďarčine a slovenčine na príkladoch bežných vecí, procesov a kvalít pomocou komparatívnej analýzy formálnych a sémantických štruktúr;
- porovnanie polysémických sietí v maďarčine a slovenčine, napríklad pomocou zoznamov slov, ktoré žiaci používajú (poznajú); v rámci toho sa majú zmapovať rovnaké a odlišné významy dvojíc slov v týchto jazykoch. Tento prístup má uľahčiť vyučovanie lexiky;
- porovnanie schém vetných konštrukcií v maďarčine a slovenčine: podobnosti a odlišnosti vo vyjadrení bežných elementárnych scén, inak povedané, ako sa v týchto dvoch jazykoch konštruujú identické konceptuálne štruktúry, napr. pohyb (*Péter belép a szobába*. 'Peter vkročí do izby. '), manipulácia s objektom (*Zsuzsi becsukja az ablakot*. 'Zuzka zatvára/zatvorí okno. '), vnímanie (*A macska meglátta az egeret*. 'Mačka zbadala myš. ').
- porovnanie ukotvovacích štruktúr (gramatických kategórií) v maďarčine a slovenčine, t. j. ako sa v maďarčine a v slovenčine vyjadruje osoba, číslo, čas, vid v jednoduchých vetách, vyjadrujúcich elementárne scény (udalosti, situácie) na základe príkladov z bežných životných situácií žiakov;
- modelovanie a predvádzanie bilingválnych komunikačných situácií korešpondujúcich s vekom žiakov s použitím napr. bežných bilingválnych nápisov, označení ulíc alebo tovarov v obchode.

Bibliografia

DE KNOP Sabine – DIRVEN, René: By way of introduction. In: Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. Eds. S. de Knop – T. de Rycker. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 2008, s. 1 – 7.

DE KNOP, Sabine – DE RYCKER, Teun (eds.): Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. Berlin, New York: Mouton de Gruyter 2008. 444 s.

ELLIS, Nick – CADIerno, Teresa: Constructing a second language. Introduction to the special section. In: Annual Review of Cognitive Linguistics, 2009, č. 7, s. 111 – 139.

ESKILDSSEN, Søren W. – CADIerno, Teresa: Advancing usage-based approaches to L2 studies. In: *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Eds. T. Cadierno – S. W. Eskildsen. Berlin: Walter de Gruyter 2015, s. 19 – 48.

EVANS, Vyvyan: *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press 2007. 240 s.

GEERAERTS, Dirk – CUYCKENS, Hubert (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press 2015. 1334 s.

GIBBS, Raymond W., Jr. (ed.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press 2008. 550 s.

GIVÓN, Talmy: *Syntax. A functional-typological introduction*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins 2001. 500 + 406 s.

HALLIDAY, Michael A. K: *An Introduction to Functional Grammar*. Second edition. London: Edward Arnold 1994. 439 s.

HEINE, Bernd – NARROG, Heiko: Introduction. In: *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Eds. B. Heine – H. Narrog. Oxford: Oxford University Press 2010, s. 1 – 25.

IMRÉNYI, András: Az elemi mondat viszonyhálózata [Sieť vzťahov v elementárnej vete]. In: *Nyelvtan*. Ed. G. Tolcsvai Nagy. Budapest: Osiris 2017, s. 664 – 760.

KASPER, Gabriele – WAGNER, Johannes: A conversation-analytic approach to second language acquisition. In: *Alternative approaches to second language acquisition*. Ed. D. Atkinson. New York: Taylor & Francis 2011, s. 117 – 142.

KEMMER, Suzanne – BARLOW, Michael: Introduction: A usage-based conception of language. In: *Usage-Based Models of Language*. Eds. M. Barlow – S. Kemmer. Stanford – California: CSLI Publications 2000, s. vii – xxviii.

KÖVECSES, Zoltán: *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press 2005. 304 s.

LADÁNYI, Mária – TOLCSVAI NAGY, Gábor: Funkcionális nyelvészet [Funkčná lingvistika]. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, 2008, roč. 22, s. 17 – 58.

LAKOFF, George – JOHNSON, Mark: *Metaphors We Live By*. Chicago – London: The University of Chicago Press 1980. 242 s.

LANGACKER, Ronald W.: *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press 2008. 562 s.

LANGACKER, Ronald W.: Baseline and elaboration. In: *Cognitive Linguistics*, 2016, roč. 27, č. 3, s. 405 – 439.

LANTOLF, James P.: Second culture acquisition: Cognitive considerations. In: *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Ed. E. Hinkel. Cambridge: Cambridge University Press 1999, s. 28 – 46.

RADDEN, Günter – DIRVEN, René: *Cognitive English Grammar*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins 2007. 374 s.

TALMY, Leonard: *Toward a Cognitive Semantics. Volume I. Concept Structuring Systems*. Cambridge, MA: The MIT Press 2000. 565 s.

TÁTRAI, Szilárd: Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés [Úvod do pragmatiky. Funkčne kognitívny prístup]. Budapest: Tinta Kiadó 2011. 234 s.

TOMASELLO, Michael: *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press 1999. 248 s.

TOMASELLO, Michael: *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press 2003. 388 s.

TOLCSVAI NAGY, Gábor: Bevezetés a kognitív nyelvészetbe [Úvod do kognitívnej lingvistiky]. Budapest: Osiris Kiadó 2013. 390 s.

VANČO, Ildikó: A határon túli magyar tannyelvű és magyar tematikájú közoktatás [Školstvo s vyučovacím jazykom maďarským a maďarskou tematikou za hranicami Maďarska]. In: *A magyar nyelv jelene és jövője*. Ed. G. Tolcsvai Nagy. Budapest: Gondolat Kiadó, s. 357 – 430.

VANČO, Ildikó: A szlovák nyelvi készségek kialakítása a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák alsó tagozatán [Rozvoj kompetencií v slovenskom jazyku na prvom stupni základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku]. In: *Magyar Nyelvőr*, 2019, roč. 143, č. 2, s. 138 – 150.

VANČO, Ildikó – KOZMÁCS, István (eds.): *Language learning and teaching: State language teaching for minorities*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2015. s. 168.

ZLATEV, Jordan: *Spatial Semantics*. In: *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Eds. D. Geeraerts – H. Cuyckens. Oxford: Oxford University Press 2007, s. 318 – 348.