

**Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Program**

Szabó Veronika

**A SEMLEGES MONDAT.
EGY FELSŐ TAGOZATOSOKNAK SZÓLÓ MONDATTANI
TANANYAG KONCEPCIÓJA**

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezető:

dr. Medve Anna

Pécs

2013

A TÉZISFÜZET FELÉPÍTÉSE

1. A DOLGOZAT TÉMÁJA ÉS CÉLJAI	2
2. A DOLGOZAT FELÉPÍTÉSE	3
3. AZ ELMÉLETI HÁTTÉR: A GRAMMATIKATANÍTÁS HELYZETE	4
3.1. Az intézményes anyanyelvi nevelés rövid története a tizenévesek mondattani oktatásának szempontjából.....	4
3.2. A grammatikatanítást érő kihívások.....	4
3.2.1. A grammatikai kutatások helyzetéről a grammatikaoktatás tükrében	5
3.2.2. Az iskolai tantárgy helyzete: a tankönyvelemzés és a kérdőíves vizsgálat eredményei	5
4. A DOLGOZAT EREDMÉNYE: EGY MONDATELEMZÉSI ELJÁRÁS	7
4.1. A mondatelemzési eljárás nyelvészeti háttere.....	7
4.1.1. Alapelvek és problémák	7
4.1.2. A tananyagban használt fogalmak.....	8
4.2. Javaslat az új mondatelemzés iskolai alkalmazására. Modulleírás	12
5. AZ EREDMÉNYEK HASZNOSÍTÁSA, A TOVÁBBLÉPÉS LEHETŐSÉGEI.....	15
6. A TÉZISEKBEN HIVATKOZOTT IRODALOM	16
7. AZ ÉRTEKEZÉS TÉMAKÖRÉBEN MEGJELENT PUBLIKÁCIÓK.....	18

1. A DOLGOZAT TÉMÁJA ÉS CÉLJAI

Számos felmérés és tanulmány megerősíti, hogy a magyar anyanyelvi nevelés egyik legnagyobb kihívása a grammatika tanítása, különösen a 7. osztálytól kezdődően (lásd pl. Kerber 2002). Vitathatatlan, hogy a grammatikatanítás tartalma és módszerei alig változtak az elmúlt 120 évben: a nyelvtankönyvek a hagyományos leíró nyelvtanra épülnek, a nemzetközileg is elismert generatív kutatások (pl. É. Kiss 2002b) nem kerültek be a tananyagba. Dolgozatomban a grammatikatanítással, ezen belül pedig a mondattan tanításának lehetőségeivel foglalkozom.

Célom:

1. a magyar grammatikatanítás helyzetének áttekintése,
2. a Medve – Farkas – Szabó (2010) kötetben ismertetett mondatelemzési eljárás finomítása, azaz
 - a) a javasolt eljárás megoldásainak elméleti megalapozása,
 - b) az eljárásban alkalmazott alapfogalmak tisztázása,
 - c) egy általános nyelvészeti elvekre épülő, 7–8. osztályosoknak szánt, több irányba bővíthető tananyag mondattani moduljának kidolgozása

Az értekezés gyakorlati célja pedig, hogy alapul szolgálhasson egy felsőoktatásban alkalmazható taneszköz elkészítéséhez, amely magyartanárjelölteknek, illetve fejlődni vágyó gyakorló tanároknak nyújt segítséget. Ezért az értekezés a hallgatók felkészültségének és igényeinek figyelembevételével készült: az átfogó, a szakma által elfogadott szakirodalmakat tekintem kiindulópontnak, ugyanakkor fontosnak tartom idézni a friss, újjító szándékú tanulmányokat, doktori disszertációkat is, ha azok a téma szempontjából relevánsnak bizonyulnak.

2. A DOLGOZAT FELÉPÍTÉSE

A disszertáció felépítése eltér a megszokottaktól. Az alkalmazott nyelvészeti dolgozatok nagy része a szakirodalom alapos áttekintése után ismerteti a jelölt empirikus kutatását. Ebben az esetben azonban elméleti jellegű munkáról van szó, az empiria csupán egy alfejezetben játszik szerepet, egyetlen hipotézis igazolásaként. Az alkalmazás itt az alap kutatási eredmények közoktatási alkalmazását jelenti, mintegy hidat képezve elmélet és gyakorlat között.

A dolgozat az anyanyelvi nevelés kettősségét (pedagógiai és nyelvészeti megalapozottságát) figyelembe véve két nagy fejezetre tagolódik. A célok sorrendjét követve elsőként a grammatikatanítás helyzetéről adok képet, ezen belül pedig kiemelten kezelem a mondat tanítását. Itt szó van a grammatikatanítás körül kialakult vitákról, és szintén itt olvashatók a diákok és tanárok körében végzett empirikus kutatásaim eredményei. A fejezetet a közoktatásban használt tananyagok, taneszközök kvalitatív tartalomelemzése zárja. Ez a fejezet főként pedagógiai, szakdidaktikai szempontból járja körül a grammatika tanítását, de nem nélkülözi a nyelvészeti háttér sem.

A második nagy fejezetben leginkább a nyelvészet áll a középpontban, a modern nyelvészet mondatnyi modelljeinek bemutatásával kezdődik. Ezeket a modelleket értékelem az oktatásban való felhasználhatóságuk szempontjából. Csak azokra a modellekre koncentrálok, amelyeknek elérhetőek a magyar nyelvre vonatkozó leírásai, és amelyeknek az elvei segítségemre voltak az eljárás kidolgozásában. Ezután következik az új mondatelemzési eljárás bemutatása, nyelvészeti háttérének kifejtése (a használt fogalmak és elvek tisztázása), az eljárást gyakorlatban, a tervezés szintjén bemutató modul ismertetése. A modulban utalásokat teszek a grammatika és a kommunikáció kapcsolódási pontjaira, de részletesen csak a grammatikai tananyagrészt fejtem ki. A disszertáció utolsó, rövid fejezetében a legfontosabb gondolatokat összegzem.

3. AZ ELMÉLETI HÁTTÉR: A GRAMMATIKATANÍTÁS HELYZETE

Az általános iskolai mondattanoktatás az anyanyelvi nevelésnek csak egy kis területe, nem lehet kiragadni kontextusából: hatnak rá a társadalmi, oktatáspolitikai változások, a nemzetközi tendenciák, a magyar nyelvtudomány és a pedagógia újabb eredményei. Az anyanyelvoktatás tartalma nem kizárólag nyelvészeti kérdés, módszertana pedig nemcsak a didaktika illetékességi körébe tartozik, hiszen mindkettőt nagymértékben befolyásolják az adott társadalom elvárásai. Ebben a fejezetben mégis igyekszem kizárólag a grammatikatanításra, azon belül pedig a mondattanra koncentrálni.

3.1. Az intézményes anyanyelvi nevelés rövid története a tizenévesek mondattani oktatásának szempontjából

Az anyanyelvi nevelés történetének áttekintése tanulságos, hiszen kiderül, hogy az anyanyelvi tantárgynak már születésekor is számtalan feladatot kellett ellátnia. Magában foglalta egyrészt az idegen ajkú lakosság magyar nyelvre való tanítását, ezzel együtt a magyar nyelven való írás és olvasás megtanítását. Ehhez kapcsolódtak a helyesírási, beszédtechnikai ismeretek is. Hamar „magába szívtá a poétika, stilisztika és a retorika tanítását is” (Szépe 2001: 121), hiszen összekapcsolódott az irodalom kérdéskörével, a *literatúra* fogalmának magyar nyelvre való kiterjesztésével. Harmadrészt pedig a nyelv önmagáért való tudományos kutatását is előkészítette. Folyamatosan szerepet kapott benne a grammatika, és a 19. század végére megjelent céljai között a mondattan tanítása, a maihoz nagyon hasonló fogalomrendszerrel és elvekkel (Margócsy 2005).

Van néhány olyan kérdés, amely állandóan visszatér az idők folyamán az anyanyelvi nevelésben, pl. milyen feladatai vannak az anyanyelvi nevelésnek, melyik tantárgy feladata az anyanyelvi nevelés. Nem tisztázott a nyelvtan és az irodalom viszonya sem: hol egyben kezelik és tanítják, hol külön. Részben a hegeli dialektikát követi a grammatika és a nyelvhasználat (kommunikáció) kettőse. A grammatika megerősödik, majd háttérbe szorul; önmagáért tanítják a tudományoshoz közeli szinten vagy pusztán eszköznek tekintik a nyelvi készségek fejlesztésére, esetleg teljesen megkérdőjeleződik szükségessége. Eltolódnak a hangsúlyok a morfológiáról a mondattanra majd a szövegre, a nyelvi szintek tanítási sorrendje folyamatosan változik. Vitázik egymással többféle irányzat: a hagyományos és a modernebb, a mondatrészek relációira és a szórendre koncentráló.

A történeti összefoglaló és a 20. századi reformtörekvések kudarca azt is megmutatja, hogy a tradíciók továbbélése olyan örökség, amivel valószínűleg még sokáig szembe kell néznie a grammatikatanításnak. Az anyanyelvi nevelés, különösképpen a grammatikatanítás vitatott terület volt és marad, nem csak hazánkban. Mulroy könyve, amely az amerikai nyelvtanításról szól, *A grammatika elleni háború (The War Against Grammar)* címet viseli (Mulroy 2003).

3.2. A grammatikatanítást érő kihívások

Ebben a fejezetben azokat a tényezőket vizsgálom, amelyek befolyásolják a grammatikatanítás tartalmát és módszertanát. Antalné 2003-ban megjelent tanulmányára építek, és külső kihívásként értelmezek minden olyan jelenséget, amely nem közvetlenül a nyelvészet, a nyelvtanoktatás vagy a pedagógia körébe tartozik. A belső kihívások közé

viszont – Antalnét kiegészítve – a tudomány(ok) álláspontját sorolom. A dolgozatban a belső kihívásokat elemzem, hiszen ez kapcsolódik szervesen a mondatelemzési eljáráshoz.

A mai pedagógiai elképzelések legfontosabb kulcsszavai a következők: *élethosszig tartó tanulás, kompetenciaközpontúság, metakogníció, konstruktivizmus, kooperáció, interaktív és reflektív tanulási stratégiák, kritikai gondolkodás, differenciálás, inklúzió és integráció, tantárgyköziség, drámapedagógia, infokommunikációs technikák*. A kifejezésekkel jelölt fogalmak, törekvések között számos kapcsolódási pontot találni, ebben a fejezetben sorra veszem kapcsolatukat a grammatika tanításával.

A fejezetben arra jutok, hogy az anyanyelvi nevelés feladata nem pusztán a produktív és receptív nyelvi készségek és képességek fejlesztése (ezeket szokták kommunikációs készségeknek is nevezni, ide tartozik a szövegértés és szövegalkotás is), hanem a kognitív készségek fejlesztésében is szerepet játszhat. Egy képességfejlesztő grammatikai tananyag kidolgozásához az elméleti alapokat a kompetenciaközpontú pedagógia és a konstruktív pedagógia adhatja (Nagy 1999, Nahalka 1997).

3.2.1. A grammatikai kutatások helyzetéről a grammatikaoktatás tükrében

Kiefer (2006) úgy jellemzi a 20. század második felének nyelvtudományát mint az egyik legradikálisabban változó diszciplínát, ahol számos nyelvészeti felfogás él egymás mellett, amelyeknek nemcsak módszerei, hanem vizsgálati tárgya is különböző. Ez azonban azzal is jár, hogy a nyelvtudomány átláthatatlanná vált számtalan részdiszciplínájával; a terminológiai következetlenségek és fogalmi ellentmondások miatt az elméletek gyakran nem érthetők kölcsönösen a kutatók számára.

Bár a modern tudomány különböző iskolái számtalan egymástól alapjaiban eltérő elvet vallanak, néhány jellegzetes pontban mégis hasonlítanak. A leíró grammatikának is nevezett irányzat bizonyos szempontból szemben áll a többi elmélettel (É. Kiss 2002a): a sok évtizede kialakult hagyományos nyelvszemléleten alapjaiban nem változtat. Igaz ez a mondattanra éppúgy, mint a grammatika többi szintjére. A grammatikaoktatásban a hagyományos nyelvészeti szemlélet dominál, a dolgozatban éppen ezért egy olyan mondatelemzési eljárást javaslok, amely épít a jelenlegi gyakorlatra, de integrálja a modern nyelvészet eredményeit is.

3.2.2. Az iskolai tantárgy helyzete: a tankönyvelemzés és a kérdőíves vizsgálat eredményei

Az anyanyelvi nevelés bázisát adó tudományok mellett maga az iskolai tantárgy is számtalan belső problémával küzd. A magyartanításban nemcsak az kérdés, hogy milyen modellben tanítsuk a grammatikát, hanem hogy tanítsuk-e egyáltalán. A vitákban előkerül a nyelvtan és az irodalom viszonya, a nyelvtan kapcsolata más tantárgyakkal, a nyelvtan és a kommunikáció aránya, és foglalkoztatja a szakmát a tantárgy népszerűtlensége is.

A grammatikatanítás nagy problémája következetlensége is. Az iskolai nyelvtan semelyik nyelvleírási modellt nem mondhatja elméleti alapjának, nincs egységes elemzési módszertana (Molnár 2004). Ezt a tézist igazolta az az empirikus vizsgálat is, amely négy általános iskolai könyv mondattani fejezeteit vizsgálta tartalmi szempontból (1. Takács Etel 2005, 2. Antalné – Raátz 2005, 3. Széplaki 2010, 4. Adamikné – Fercsik 2009/2011). Az elemzés szerint a tankönyvek mondattani anyaga tartalmában nem, legfeljebb módszertanában különbözik, illetve abban, hogy az egyes szerzők milyen sorrendben tárgyalják az egyes mondatrészeket.

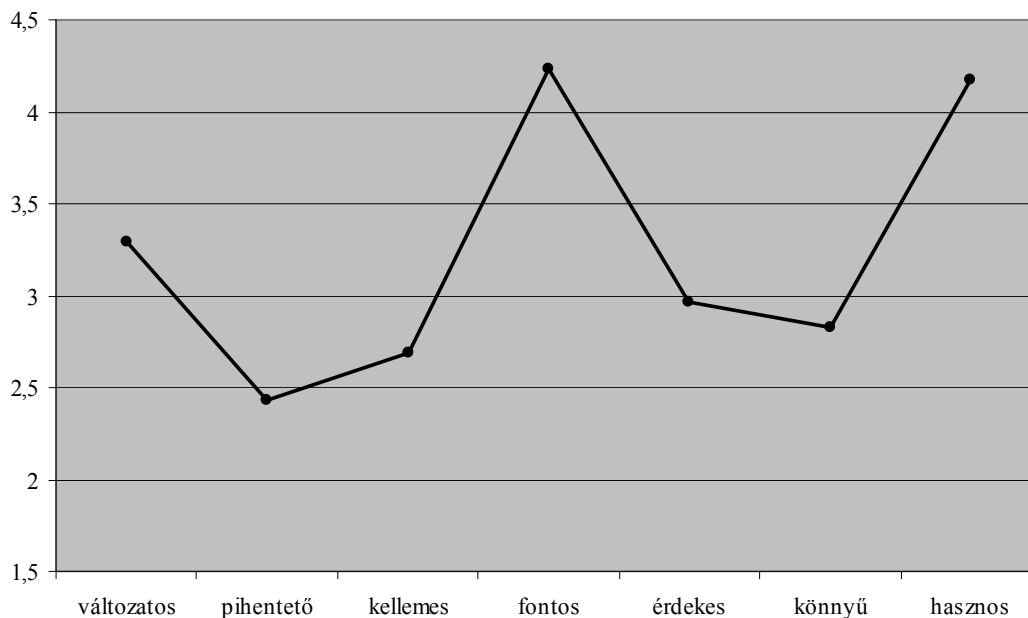
Kíváncsi voltam arra is, vajon hogyan vélekednek az anyanyelvi nevelésről, a nyelvtan tantárgyról és ezen belül a mondattanról az oktatás résztvevői, vagyis a tanárok és a diákok.

Hipotéziseim szerint a nyelvtan tantárgy nem népszerű sem a tanárok, sem a diákok körében. Ennek igazolására két kérdőívet készítettem:

A) egy tantárgyi attitűdkutatást, amelyet 76 8. osztályos tanuló töltött ki, akik 4 megye 4 általános iskolájába járnak;

B) egy mondattan tanításáról szóló kérdőívet, amelyre a fenti diákok iskolájában dolgozó pedagógusok és a Pécsi Tudományegyetem levelező MA magyartanári szakára járó tanárjelöltek válaszoltak.

A kutatás legfontosabb állításai a következők: a nyelvtan a tantárgyak népszerűségi listáján a középmezőnyben, 13 tantárgy közül a 8. helyen áll, megelőzve az idegen nyelvet. A tanulók a nyelvtant közepesen változatos, kevésbé pihentető, inkább kellemetlen és nehéz, kevésbé érdekes, viszont fontos és hasznos tantárgyként jellemezték (lásd még Takács 2003). A nyelvtani témakörök közül legkevésbé kedvelt a könyvtárismeret. A helyesírás a legfárasztóbb, ugyanakkor olyan fontosnak és hasznosnak tartják a tanulók, mint a kommunikációt. A legpozitívabb értékelést más jelzők alapján is a kommunikáció kapja, ezt a fogalmazás és a jelentéstan követi. A mondattan nem szeretik túlságosan a gyerekek, hasznosságáról sincsenek meggyőződve, ez a 2. legfárasztóbb tananyag és nagyon kevésbé érdekes. Ezt megerősítik a nyílt kérdésre adott válaszok is: a nyelvtani témakörök közül sokan nehéznek tartják a mondatelemzést.



**1. ábra: A nyelvtan tantárgy jellemzése
(5 fokú Likert-skálán, átlagok alapján)**

A tanárok is hasonlóan gondolkodnak az iskolai nyelvtanról. Tudják, hogy a tantárgy nem népszerű, de eltérően vélekednek a taníthatóságáról. A felmérés igazolta a szakirodalomban olvasottakat és hipotéziseimet. Az adatokból azt a következtetést mindenképpen le lehet vonni, hogy a nyelvtan, ezen belül pedig a mondattan tanítása reformokra szorul, úgy tűnik, különösen módszertani szempontból. A tartalmi módosításokat nehezíti, hogy a tanárok nagy része nem ismer a hagyományon kívül más grammatikaelméletet.

4. A DOLGOZAT EREDMÉNYE: EGY MONDATELEMZÉSI ELJÁRÁS

A grammatikatanítással kapcsolatban az előző fejezet legfontosabb tanulságai a következők: a grammatika fontosságáról szóló viták, valamint a magyar nyelvésztársadalom megosztottsága nem előrelendítik a modern nyelvészet integrálását az oktatásba, hanem oda vezetnek, hogy a tananyag szinte elmozdíthatatlannak tűnik közel 120 éves helyzetéből. A nyelvtani és nyelvtanítási hagyományhoz való ragaszkodás lehetetlenné teszi, hogy egy teljesen új szemléletű tananyag sikeressé válhasson, holott a tanulási–tanítási folyamat szereplőinek egy részében megfogalmazódik az igény a változtatásra. Ebből pedig az következik, hogy egy alternatív grammatikatanítási elképzelésnek figyelembe kell vennie a jelenlegi iskolai gyakorlatot, és úgy kell modern tartalmakat megjelenítenie, hogy épít a megszokott fogalmakra, és a hagyományos grammatika eszközkészletét is használja. Ez azonban magában rejt az eklektikusság kockázatát is. Célom, hogy egy önmagában koherens és lehetőség szerint következetes rendszert mutassak be, nem hallgatva el azokat a problémákat, amelyek az egyszerűsítésekből adódnak.

A dolgozatban bemutatom azokat az elméleteket, amelyek szerepet játszottak az elvek kidolgozásában. A hagyományos leíró nyelvtant, a transzformációs generatív grammatikát, a lexikalista elméleteket és a kognitív-funkcionális hálózatmodellt jellemezem és értékelem abból a szempontból, hogy mennyire használhatók az oktatásban. A modellek áttekintése során világossá vált, hogy a maga tiszta formájában a fenti modelleknek egyike sem felel meg oktatási célokra, ezért van szükség egy új mondatelemzési eljárás kidolgozására.

4.1. A mondatelemzési eljárás nyelvészeti háttere

Az itt bemutatott mondatelemzési eljárás egy átfogó koncepció része, amely a korszerűbb nyelvészeti elméletek oktatásban való megjelenését szorgalmazza. Ennek keretében született a *4x12 mondat* című kötet is (Medve – Farkas – Szabó 2010), amely 12 mondat elemzését mutatja be négyféle mondattani modell segítségével. A kötet célja az volt, hogy gyakorlati segítséget nyújtson magyar szakos tanárjelölteknek és pedagógusoknak, és egyfajta hidat képezzen különböző nyelvreírási módok és iskolafokokozatok között.

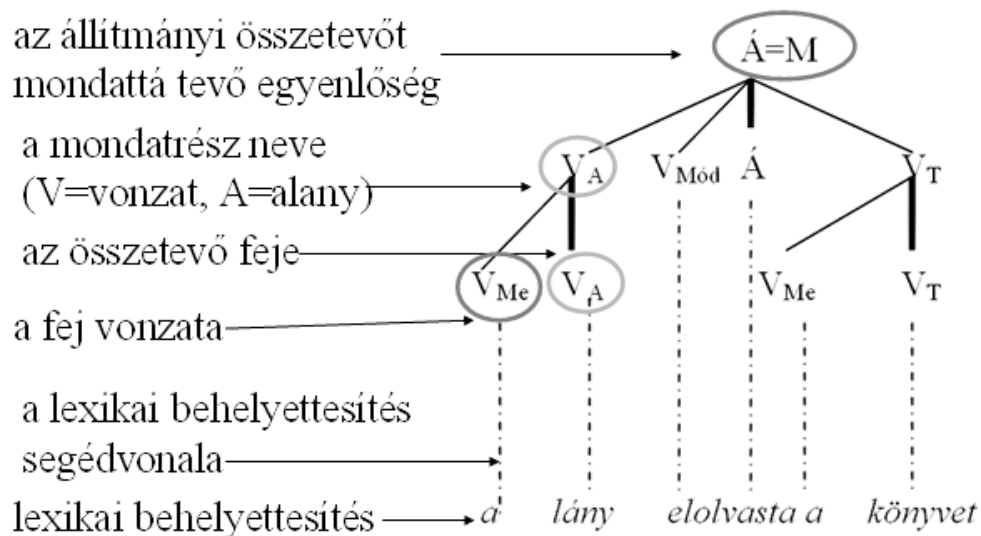
Bár a könyv az ágrajzok mellett tartalmaz magyarázatokat is, ezek főként az elemzett mondatban előforduló jelenségekhez kötődnek. Nem vonultattunk fel gazdag szakirodalmi apparátust, és nem tértünk ki minden problematikus kérdésnél a különböző szakmai álláspontok ütköztetésére, hiszen nem elméleti munkát akartunk a hallgatók kezébe adni, hanem a tanítás során is alkalmazható segédeszközt. Ebben a fejezetben tehát bemutatom a szintaxis irodalmában felmerült kérdéseket és megoldási javaslatokat azokra a mondattani jelenségekre, amelyet általános iskolás korosztály számára feldolgozandónak tartok. Ezeket figyelembe véve változtatásokat, finomításokat is javaslok az eredeti elképzeléshez képest. Kísérletet teszek tehát a kiinduló eljárás módosítására és kiegészítésére.

4.1.1. Alapelvek és problémák

Medve – Szabó (2011)-ben úgy fogalmaztunk, hogy az új mondatelemzési eljárás egyik legfontosabb elve a logikusság és a következetesség. Az életkori sajátosságok figyelembevételével olyan kategóriákat szerettünk volna a gyerekek kezébe adni, amelyek definiálhatók, határaik mégsem merevek, hanem teret engednek az egyéni megoldásoknak is. Igyekeztünk összehangolni a hagyományos nyelvreírás és a hazai kortárs szakirodalom

terminusait. A mondatelemzési eljárás tehát többféle modell eszközkészletéből használ fel elemeket. Fontosnak tartottuk azt is, hogy az iskolai mondattan ne csak ágrajzok készítését jelentse, hanem minden olyan tevékenységet, amivel a gyerekek felismerhetik a különböző szórendi variánsok egymáshoz való viszonyát, az ezekhez tartozó jelentést, intonációs mintát.

Az ágrajz azonban mégsem hanyagolható el, részben azért, mert a jelenlegi iskolai gyakorlatban ez az ábrázolási mód terjedt el, részben pedig azért, mert ez a fajta reprezentáció segíti a mondat hierarchiaviszonyainak megértését, vizuális típusú gyerekeknél különösen hatékony lehet. Olyan mondatelemzési technikát szerettünk volna létrehozni, amely nyitott más megoldások felé, később ráépíthető egy transzformációs generatív modell, ugyanakkor maga nem transzformációs, és közel áll a függőségi nyelvtanokhoz, tehát akár a kognitív-funkcionális modell felé is elmozdulhat. Az eredmény a 2. ábrán látható ágrajz.



2. ábra: Az ágrajz felépítése

Egy tanárjelöltek között végzett felmérés azt igazolja, hogy a mondatelemzési eljárást kedvezően ítélték meg a hallgatók, ez megerősített abban, hogy van értelme továbbfejleszteni a szórendet is tükrözőtető technikát.

4.1.2. A tananyagban használt fogalmak

A használt fogalmak tisztázása ebben a mondatelemzési eljárásban azért kulcsfontosságú, mert az eljárás nem tartalmaz újráíró és transzformációs szabályokat, így az elnevezések kódolnak olyan információkat, amelyek egy generatív elméletben a mondat szerkezetben elfoglalt hely alapján kikövetkeztethetők lennének. Ez a nagyon egyszerű mondatelemzési eljárás tehát annyit sugall a nyelvről, hogy a mondatok szavai egységekké állnak össze, ezek az egységek pedig grammatikai viszonyban állnak egymással. Az egységeket a frázisstruktúra-nyelvtanokhoz (generatív nyelvtanokhoz) hasonlóan keressük meg, az egységek egymáshoz való viszonyának megállapításához pedig a függőségi nyelvtanok fogalmait használjuk. Igyekeztem a tipikus, gyakori, egyszerűen kezelhető nyelvi szerkezeteket számba venni, amelyek általános iskolában is elemezhetők.

A használt kategóriákkal kapcsolatos alapvető problémák áttekintése után úgy döntöttem, hogy a mondatot megkülönböztetem a megnyilatkozástól. Míg a mondatot a nyelvi szerkezet, vagyis a grammatika egységéként, a megnyilatkozást a kommunikáció egységéként szeretném kezelni. A mondat fogalma mellett előkerül a mellékmondat is, ez az

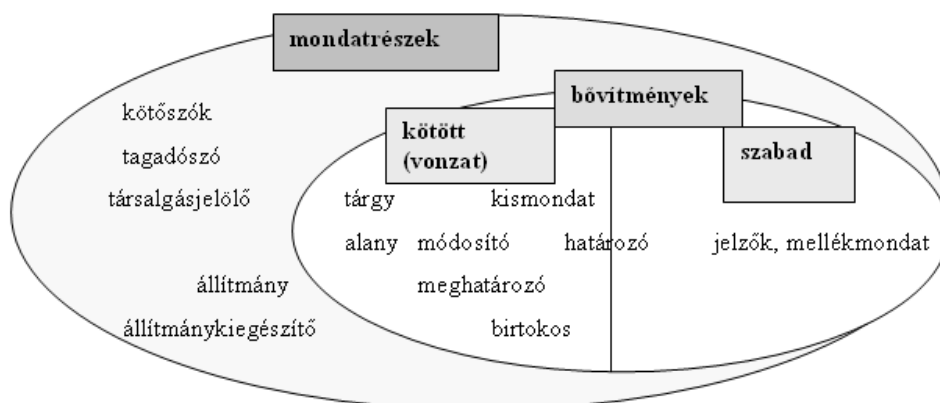
alárendelt tagmondatokat fed le, amelyek kötőszavakkal együtt mozgathatók az összetett mondat élére. A *kismondat* fogalom pedig az infinitívuszi szerkezetek jelölésére szolgál. A tananyag használja a *magmondat* fogalmat is a Bánréti-program gyakorlatával megegyező jelentésben: az adott mondatnak az a magja, amely csak az igei állítmányt és annak kötelező bővítőit tartalmazza.

A mondatrészek meghatározásával kapcsolatban Halliday koncepciójára támaszkodom (Halliday – Matthiessen 2004). Halliday párhuzamos feldolgozású mondatmodelljében a mondat különböző rétegeit különbözteti meg. Eszerint legalább három szinten érdemes beszélni a mondatrészekről az iskolai nyelvtanban:

1. formai szint (amely morfológiai és szintaktikai szempontok alapján jellemezhető). Ide tartoznak a szófaji információk, alaktani információk, mondatrészi viszonyok és a vonzat-viszonyok;
2. szemantikai–logikai szint (az állításra korlátozódik);
3. pragmatikai–szövegtani szint (ide sorolhatók a diskurzusfunkciók).

Beszélhetünk tehát például grammatikai alanyról a formai szinten, logikai alanyról a szemantikai–pragmatikai szinten és topikról a pragmatikai–szövegtani szinten (a logikai alany és a topik különbségéről lásd Gécseg – Kiefer 2009). Javaslatomban az iskolában tanítandó mondatrészeket kizárólag formai szempontok alapján lehetne elkülöníteni, a rétegeket akár párhuzamosan, akár egymás után, de semmiképpen nem keverve tanítani. Ebben a dolgozatban az 1. szinttel foglalkozom. Kiindulópontom tehát továbbra is a hagyományos nyelvészet és annak mondatrész-elnevezései, kiegészítve a magyarra írt függőségű grammatika kategóriakészletével (Koutny – Wacha 1991). A tananyagban ezek alapján a következő mondatrészek szerepeltetését javaslom:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. Állítmány (Á) | 10. Minősítő jelző (J_{min}) |
| 2. Állítmánykiegészítő (ÁK) | 11. Kijelölő jelző (J_{kij}) |
| 3. Alanyi vonzat (V_A) | 12. Kisállítmányi vonzat ($V_{KisÁ}$) |
| 4. Tárgyi vonzat (V_T) | 13. Kötőszó |
| 5. Birtokos vonzat (V_B) | a) Alárendelő kötőszó (K_a) |
| 6. Határozói vonzat (V_H) | b) Mellérendelő kötőszó (K_m) |
| 7. Szabad határozó (Sz _h) | 14. Tagadószó (N) |
| 8. Meghatározó vonzat (V_{Me}) | 15. Társalgásjelölő, diskurzusjelölő (D) |
| 9. Módosító vonzat ($V_{Mód}$) | |



3. ábra: A mondatrészek fajtái ebben a tananyagban

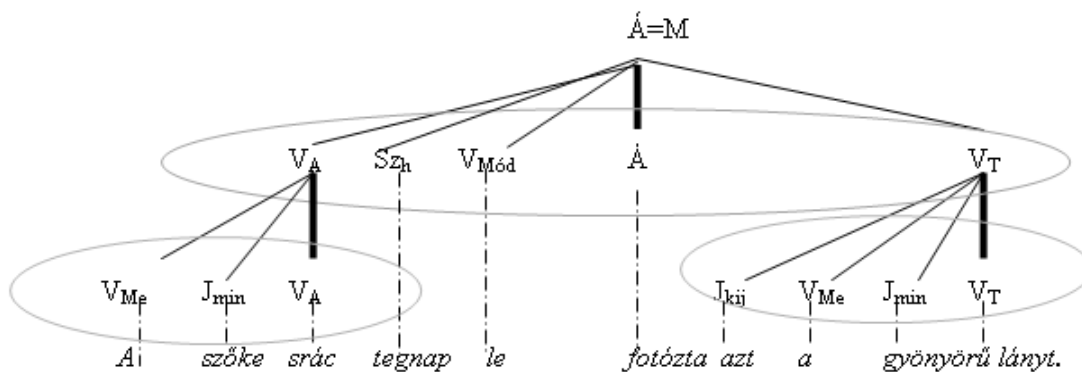
A mondatrészek meghatározásában a következő szempontokat vettem figyelembe:

- milyen szófajú/szóosztályba tartozik a mondatrész feje;
- milyen formai tulajdonságok jellemzők a mondatrész fejére;
- mennyi lehet belőle az adott összetevőn belül;

- milyen más mondatrésznek a bővítménye;
- vonzat-e vagy szabad bővítmény.

Ebben az elemzésben tehát fejük formai jegyei határozzák meg a mondatrészeket. Vannak egyetlen szófajhoz/szóosztályhoz köthetők (pl. a névelő meghatározó vonzatként, az igekötő módosító vonzatként szerepel), mások vagy igei vagy névszói jellegűek (igei az állítmány, a kisállítmány, névszói az alany, a tárgy, a birtokos, az állítmánykiegészítő és a birtokos vonzat). A névszói fejú bővítmények egy része tipikus esetragokat visel (tárgy, birtokos), jelöletlen – alanyesetű – az alany, a rövid birtokos és a jelzők, valamint általában az állítmánykiegészítő is. A jelzők és a határozók lehetnek igevevek és névszói jellegűek is, ezeknek a mondatrészeknek a meghatározásában tehát nem támaszkodhatunk kizárólag szófaji tulajdonságokra.

A mondatot két szintre osztottam: a mondat szintjére és az összetevők szintjére. A mondatrészek közül az állítmány csak mondat szintjén szerepelhet, a meghatározó vonzat, a birtokos, a jelzők pedig kizárólag az összetevők szintjén, kizárólag névszói fejú összetevőben. A többi mondatrész mindkét szinten felbukkanhat.



4. ábra: A mondat és az összetevők szintje

A mondatrészeket szófajuk, tipikus toldalékaik és a mondatban elfoglalt helyük mellett az is jellemzi, hogy vonzatok-e vagy szabad határozók. A négy kritérium együttesének segítségével a határozókon kívül minden más mondatrész meghatározható. Míg az állítmány sosem lehet semminek bővítménye, hiszen ez a mondat feje, amelyet esetenként állítmánykiegészítő egészít ki, addig az alany, a tárgy, a birtokos, a módosító és a kismondat mindig vonzat, a jelzők és az alárendelő mellékmondatok pedig mindig szabad bővítmények. A határozók lehetnek vonzatok és szabad bővítmények is, elkülönítésük azonban nem egyértelmű. Arra jutottam, hogy ha használjuk a *vonzat* és *szabad bővítmény* fogalmát, csak annyit tehetünk, hogy bevalljuk: egy skála két végpontjáról van szó. Az elhagyhatóság, a szoros összetartozás (egy másik elem követeli meg a mondatban, vele együtt kellene megtanulni, ha külföldiek lennénk, nem kikövetkeztethető a jelentés) alapján vannak minden szempontból vonzatként viselkedők, és vannak kevésbé egyértelműen vonzatok.

A mondatrészek közül nem bővítmény a kötőszó, amely alá- vagy mellérendelő mondatokban fordul elő, és mondatokat, mellérendelés esetében pedig összetevőket köthet össze.

A dolgozat sorra veszi az egyes mondatrészek meghatározásakor felmerülő problémákat, és megoldási javaslatokat tesz a szakirodalom alapján. Az állítmány kapcsán előkerül a névszói állítmány kérdése, itt bevezetem az *állítmánykiegészítő* fogalmát (Elekfi 2008). Egyféle, igei fejú állítmányt feltételezek, így *le* kell mondanom a *finom megkülönböztetésekről* (pl. azonosító mondat, lásd Kádár 2011).

Az alanyt az állítmány vonzataként kezelem, az infinitívuszt nem tartom alanynek. A tárgyjal kapcsolatban arra jutok, hogy az alanyhoz hasonlóan megragadható formailag: vannak olyan igei állítmányok, amelyek mellett kötelezően meg kell jelennie egy (és egyetlen) tárgyi vonzatnak is. A tárgy tehát olyan mondatrész, amely igei fejú mondatrész vonzata, feje tárgyesetű névszó. A tárgyrag egyetlen esetben maradhat el a tárgy névszói fejről: ha a tárgyban el nem hangzó birtokos vonzat van (lásd alább). Tárnya az igei állítmányon kívül az igenévi jelzőnek, határozónak és az infinitívuszi kismondatnak lehet: *a kutyát sétáltató fiú, a kutyát sétáltatva, kutyát sétáltani, ??kutyát sétáltatandó.*

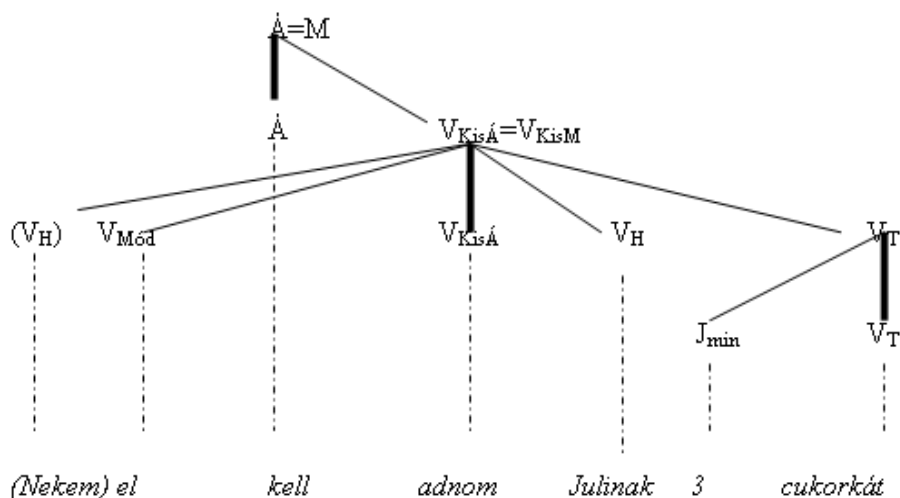
A hagyományos grammatikákkal szemben a birtokost nem jelzőnek, hanem vonzatnak tartom, utalva a birtokos és a birtok közötti egyeztetésre (Alberti – Medve 2002/2005). Ebben a tananyagban nincsen részeshatározó, hiszen formai alapon nem lehet elkülöníteni más *-nAk* ragos bővítményektől (vö. *Nekimegy a falnak. Okosnak tartja Marit., Nekem ez tetszik., Nekem nyolc.,* stb.).

Problémát jelent a névutók kezelése is. Úgy döntöttem, a tananyagban a névutót a ragos főnevekhez hasonlóan kezelem, így a névutós névszók is mind határozók. Szintaktikai érvekre hivatkozva Kenesei (1992: 581 – 583) is hasonló megoldást javasol.

A mondat szintjét elhagyva az összetevők szintjén elsősorban a névelő és az igekötő státuszáról kell dönteni. A névelőt meghatározó vonzatként, az igekötőt módosító vonzatként elemezem a tananyagban, utalva arra, hogy az igekötőkről tanító tanárnak tisztában kell lennie azzal, hogy megfelelő indoklással egyes tanulók határozóként, mások igekötőként elemezhetik ugyanazt az összetevőt.

Az összetevők szintjén fordulhatnak elő a jelzők is. Ebben a tananyagban a birtokost vonzatnak tartom, a *minősítő jelző* és a *kijelölő jelző* terminusokat viszont átveszem, utóbbin a mutató névmási elemeket értve. Az *egy* elemet a hagyományos nyelvtannal ellentétben nem névelőnek, hanem a generatív megoldásokból merítve jelzőnek tekintem.

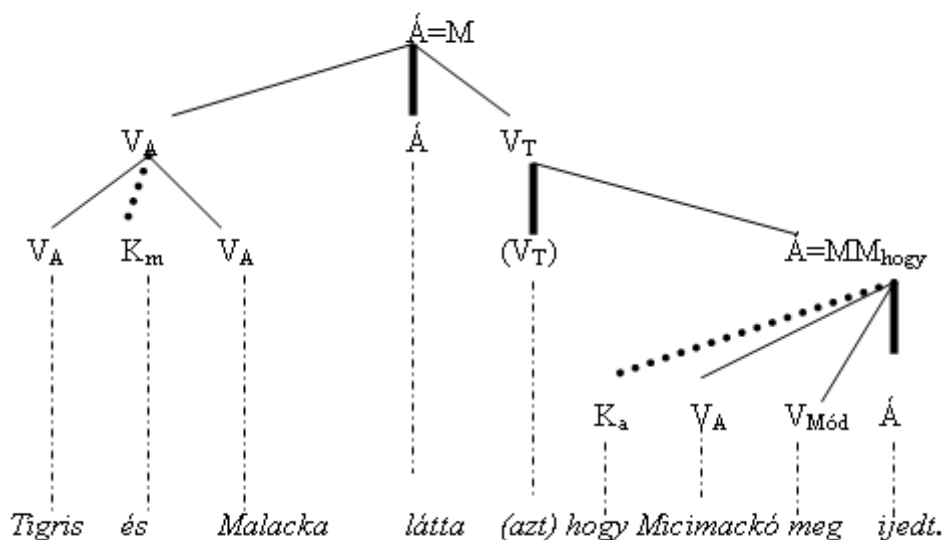
Mondatelemzésünk számára talán a legnagyobb problémát az igenevek kezelése jelenti, különösen az infinitívusz. Azt tartottam logikusnak, ha az infinitívusz új, az eddigiektől eltérő mondatrészi szerepet kap: kismondati vonzat, feje pedig kisállítmány, utalva a generatív grammatikák megoldására (többek között É. Kiss 2002b). A kisállítmány az igei állítmányhoz hasonló vonzatkeretet vehet fel. A kismondati elemzést ki lehet terjeszteni melléknévi és határozói igenevekre is, a kismondatra vonatkozó meghatározás kibővítésével (pl. jelzőként lehet kimondott alanyuk, lásd: *az apa sütötte torta*).



5. ábra: Igekötőt és kisállítmány tartalmazó mondat ágrajza

Az összetett mondatok elemzésekor figyelembe veszem a hagyományos nyelvléírás eredményeit, ugyanakkor főként a generatív elméletekből merítem az ötleteket (leginkább Kenesitől (1992) és É. Kisstől (2002b)). Azt a mondatot tartom összetettnek, amelyben legalább két igei állítmány van (tehát a kisállítmányról itt most nincs szó), ugyanakkor ennek a két állítmánynak vannak önálló, saját bővítményei is.

Bevezetem a *kötőszó* fogalmát. A kötőszó nem vonzat, és semelyik összetevőnek nem bővítménye. Egyértelműen mellérendelő kötőszóként tárgyalom az *és, de, azonban, ellenben, ám, viszont, illetve, vagy, vagyis, hiszen, ezért, tehát* elemeket. Ezek nemcsak mondatokat, hanem annál kisebb összetevőket is összeköthetnek (pl. *Jancsi és Juliska elment az erdőbe. A szép, ám meglehetősen buta hercegkisasszony nem akart csókot adni a békának*). A nyelvtani tananyagban a mellérendelés szerkezetét, és nem a mondatok közötti tartalmi–logikai viszonyokat vizsgálom, a mondattani tananyagban ezért nem hangsúlyos.



6. ábra: Kötőszavak az ágrajzon

Az alárendelés fajtáinak megállapításában szerkezeti szempontokat veszek figyelembe. Az alárendelésnek azt a fajtáját, amelyik nem mondatrészt fejt ki, független alárendelésnek nevezi Kenesei (1992), ebben a tananyagban a *nem mondatrészkifejtő mellékmondat* elnevezést használom. Az alárendelés másik típusát *mondatrészkifejtő*-nek nevezem. Ezek az alárendelt mellékmondatok a mondat egyik szereplőjét bővítik. Tehát nem a mellékmondatok maguk kapnak mondatrészi funkciót (mint a hagyományos nyelvtanban), hanem azok a szavak, amelyekhez kapcsolódnak (mint a generatív elméletek egy részében, pl. Alberti–Medve 2002/2005). A mondatrészkifejtő alárendelések egyik típusa, amelyet a tananyag feldolgoz, a vonatkozó névmással bevezetett alárendelés, a másik típus a *hogy* kötőszóval bevezetett alárendelés. Ez a tananyag mindig feltételez utalószót, amely a főmondati állítmánynak kötelező vagy szabad bővítménye, még abban az esetben is, amikor az utalószó hangtanilag nem realizálódik.

4.2. Javaslat az új mondatelemzés iskolai alkalmazására. Modulleírás

Ebben a fejezetben kísérletet teszek egy olyan modul összeállítására, amely az előző fejezetben bemutatott új mondatelemzési eljárást dolgozza fel általános iskola 7–8. osztályában.

A modulterv nem tartalmaz forradalmian új gondolatokat, hiszen támaszkodtam a Fiala Nyelvészek Munkaközösségének munkafüzetekre (1977, 1980a, 1980b), a *Szövegértés-*

szövegalkotás programcsomagokra, valamint Bánréti NYKIT programjára (Bánréti 1997a, 1997b). Ez utóbbi szellemisége befolyásolta leginkább ezt a mondattani tananyagot.

Úgy építem fel a tananyagot, hogy megfeleljen a képességfejlesztő pedagógia elképzeléseinek. A grammatikát olyan oldalról közelítem meg, amely a téma szakirodalmában mindeközéig ritkán merült fel: a kognitív képességek fejlesztését helyezem a középpontba. Fokozott figyelmet fordítok a tantárgyközi kapcsolatokra is. A modul a mondatelemzési eljárást oly módon didaktizálja, hogy az ágrajzkészítés és a lexikai ismeretek helyett az életkori sajátosságoknak megfelelően a mondatokkal végzett műveleteket helyezi a középpontba, kihasználja a kortárs irodalom nyelvi sokszínűségét, és összekapcsolja a grammatikát a kommunikációs készségfejlesztéssel. A tananyag tervében folyamatosan jelen vannak az idegen nyelvi példák, ezzel segítve a nyelvi tolerancia és az általános nyelvészeti szemlélet kialakulását. A modul egyes fejezeteit óratervezet-hasonló részletességgel mutatom be, ugyanakkor jelzem, hogy a tananyagban az adott pedagógiai szituációtól függően számtalan változata lehetséges. Legfontosabb jellemezőit az 1. táblázatban foglaltam össze.

<i>A modul címe</i>	A nyelv rendszere: mondatok
<i>Ajánlott korosztály</i>	7–8. osztály
<i>A feldolgozáshoz szükséges idő</i>	50 x 45 perc
<i>A modul témái</i>	I. Rendszerek (14 tanóra) II. Az egyszerű semleges mondat szerkezete (20 tanóra) III. Az összetett semleges mondat szerkezete, kitekintés (16 tanóra)
<i>A modul céljai</i>	A tanulók... ...képesek legyenek felismerni a nyelvben és a mondattanban lévő rendszert, ezt össze tudják kapcsolni más tapasztalataikkal. ...tudjanak reflektálni a tapasztalataikra. ...érzékenyebbé váljanak nyelvi problémákra, legyenek stratégiáik ezek megoldására. ...felismerjék a mondat alkotórészeit, a köztük lévő viszonyokat, a mondatok szerepét a szövegben.
<i>A kompetenciafejlesztés fókuszai</i>	– kognitív kompetenciák: (sorképző) osztályozás, következtetések, definíció, kombinatív képességek – kritikai gondolkodás, metakognitív stratégiák – szövegértési és szövegalkotási képesség – szociális kompetencia: ön- és társismeret, tolerancia, felelős döntéshozás
<i>Előzetes tudás, megelőző tapasztalat</i>	– mondattani műveletek alsó tagozatból – alaktani és szófajtnyi ismeretek az 5–6. osztályos tananyagból
<i>Ajánlott továbbhaladási irány</i>	A mondat és a társalgás: nem-semleges mondatok; A beszédaktusok
<i>Kapcsolódási pontok</i>	tantárgyi: alaktani fejezet, szövegtani fejezet, kommunikáció alapfogalmi fejezet tantárgyközi (NAT műveltségterületek): élő idegen nyelv, matematika, kisebb mértékben: művészetek, ember a természetben
<i>Ajánlások a változatokra</i>	1. Átlagos képességű gyerekeknek 2. Érdeklődő gyerekek
<i>Követelmények</i>	A tanuló... ...képes legyen megkülönböztetni a semleges és nem-semleges mondatokat.

	<p>... képes legyen arra, hogy a nem-semleges mondatot semlegessé alakítsa.</p> <p>... képes legyen felismerni a mondatot alkotó összetevőket.</p> <p>... képes legyen megnevezni és példákkal szemléltetve jellemezni a mondatot alkotó összetevőket.</p> <p>... képes legyen műveleteket végezni az összetevőkkel (pl. elemekkel való bővítés).</p> <p>... felismerje a magmondatot.</p> <p>... képes legyen felismerni a vonzatokat.</p> <p>... képes legyen műveleteket végezni a mondattal (magmondattá alakítás, bővítés, különböző átalakítások).</p> <p>... figyeljen fel problémásan kezelhető nyelvi jelenségekre.</p> <p>... képes legyen saját tevékenységére reflektálni.</p>
Értékelés	<ul style="list-style-type: none"> – kognitív képességek: diagnosztikus értékelés, állapotfelmérés – korábbi nyelvi anyag ismeretének szintfelmérése: diagnosztikus; kreatív feladatmegoldás során az első témakörön belül – nyelvi tudatosság, rendszerlátási képesség: formatív; a modul során szöveges formában – rendszerlátás, gondolkodási képesség: szummatív, a modul végén – a bemeneti és a kimeneti képességek összehasonlítása
Szakmai háttér	a dolgozat nyelvészeti fejezete és az ott idézett szakirodalmak.
Eszközrendszer, források	a dolgozat végén található szöveggyűjtemény

1. táblázat: Az oktatási modul legfőbb jellemzői

A modul három nagy tematikus egységre tagolható. Első részének középpontjában a *rendszer* fogalma áll. A gyerekek ebben a szakaszban különböző nyelvi példák segítségével fedezhetik fel a rendszert, találkozhatnak a *szabály, modell* fogalmával. Itt nyílik lehetőség a tantárgyközi kapcsolódásokra, szinte bármelyik műveltségterület bevonható a vizsgálódásba. Ez a tematikus egység bevezeti, ráhangolja a diákokat a mondatok vizsgálatára amellet, hogy átismétel a mondatokhoz szükséges alapvető alaktani és szófajtani ismereteket.

A második nagy tematikus egység a semleges mondatok elemzése. Itt az egymásra épülés és a fokozatosság elve érvényesül. A legegyszerűbb, egyetlen összetevős (időjárásigés) mondatoktól jut el az összetevők belső szerkezetén át a komplex összetett mondatokig. A mondat szerkezete nem csupán formai megközelítést jelent, hanem a szerkezet és a jelentés összefüggéseinek megértését is. Mivel a 7–8. osztályos tananyagban az elképzelés szerint nem része a nem-semleges mondat elemzése (koncepciónkban erre a középiskolában volna lehetőség), a mondat kommunikatív tagolására vonatkozó fogalmak (pl. a diskurzusfunkciók) meghatározása nem követelmény a felső tagozaton. Ez viszont nem jelenti azt, hogy a gyerekek nem találkoznak nem-semleges mondatokkal, hiszen a semleges–nem-semleges átalakítás majdnem minden tanórának része. Így szóba kerül a kérdő, a felszólító, a tagadó mondatok szórendje is.

A modul végén kapott helyet az *Vitás kérdések a mondattanban* c. fejezet. Ez a rész lehetőséget teremt arra, hogy a gyerekek saját megoldásokat javasoljanak problémás, a tanult eljárással nem, vagy csak nagyon nehezen kezelhető esetekre (pl. infinitívusz), így felismerhessék, hogy a tudományban sincsenek mindig kész válaszok. Az utolsó tanórák alkalmat adnak arra is, hogy a tanuló áttekintse az eddig tanultakat, új szempontból közelítse meg saját tanulási folyamatát. A modul tanórái, de maga a modul is a konstruktív pedagógia RJR-modelljére épül (pl. Bárdossy és mtsai 2002). Az I. fejezet tantárgyköziségével a ráhangolódást segíti, az egyszerű és összetett mondatok elemzése maga a jelentésteremtés, az utolsó tanórák pedig a reflektálásra szolgálnak.

5. AZ EREDMÉNYEK HASZNOSÍTÁSA, A TOVÁBBLÉPÉS LEHETŐSÉGEI

A dolgozat eredményei a következők:

- 1) A szakirodalom alapján áttekintettem a grammatikatanítás történetét, ez segítségemre volt abban, hogy megértsem azokat a folyamatokat, amelyek szerepet játszottak a mai helyzet kialakulásában.
- 2) Szintén a szakirodalom alapján vázoltam a grammatikatanítás mai helyzetét, és megfogalmaztam egy olyan célt, amely a szakirodalomban nem volt hangsúlyos: a grammatikatanítást a kognitív képességek fejlesztési területeként értelmeztem.
- 3) Empirikus adatokkal is megerősítettem, hogy a grammatikatanítás reformokra szorulna. Mind a tankönyvelemzés, mind a tantárgyi attitűdkutatás, mind a tanárok körében végzett felmérés igazolta hipotézisemet.
- 4) A kortárs nyelvészeti szakirodalom felhasználásával, ugyanakkor az iskolai gyakorlat figyelembevételével kidolgoztam egy mondatelemzési eljárást 7–8. évfolyamosok számára.

A dolgozat gyakorlati haszna abban rejlik, hogy a koncepció alapul szolgál egy közoktatásban használható tankönyv megírásához. Nem hozok ugyanakkor bizonyítékot az eljárás hatékonyságára, mivel a feltételek jelenleg nem adták a kipróbálásához. Hosszú távú terveim között szerepel azonban egy olyan – pedagógusokból, pszichológusból, nyelvészekből, hallgatókból és diákokból álló – csapat szervezése, akikkel a koncepció megvitatása után sor kerülhet egy tananyag (feladatbank, oktatási segédlet) részletének kidolgozására és kipróbálására.

A továbblépés különféle irányokba történhet: a mondat szerkezetének elemzésre ráépülhet egy jelentéstani–pragmatikai szint, illetve egy diskurzus–szövegtani is. A kognitív nyelvtan viszonyait vagy a generatív nyelvtan diskurzusfunkcióit is szerepeltetni lehet második, illetve harmadik reprezentációs szintként, bővítve a diákok mondatról való ismereteit a közoktatás magasabb fokain. A nem-semleges mondatok szerkezete ábrázolható a bemutatott mondatelemzési eljárással, viszont ez nem ad lehetőséget a diskurzusfunkciók megjelenítésére. Mindenképpen be kellene vezetni egy új reprezentációt. Ehhez azonban definiálni kellene a diskurzusfunkciókat, ez pedig legalább annyi kérdést vet fel, mint az egyes mondatrészek meghatározása.

Remélem, az olvasóban kérdéseket vetett fel a dolgozatom, hiszen célom az volt, hogy elegendő vitaalapot szolgáltatassak a mondattan tanításának megújításához. Elképzelhető az is, hogy kiderül: nem a dolgozatban bemutatott mondatelemzés a leghatékonyabb. Ezzel kapcsolatban hadd idézzem Szépe Györgyöt, aki 1979-ben az anyanyelvi nevelés reformjával kapcsolatban így írt: „Nagyon sokféle lehetősége van az elmélet és a gyakorlati fejlesztés összekapcsolásának. Minden alternatíva elfogadható távlati szempontból, csak egy nem fogadható el: az, hogy addig semmit se tegyünk, amíg teljesen el nem készül egy «mindenki számára elfogadható új nyelvreírás (nyelvtan)».” (Szépe 1979/2011: 264)

Mindenki számára elfogadható nyelvreírás azóta sem született, a nyelvtudomány fejlődése, a grammatikatanításról szóló viták és a hazai nyelvésztsádalom helyzete nem is valószínűsíti, hogy valaha is sikeres lehet egy ilyen vállalkozás. A grammatikatanítás számára tehát egyetlen járható út maradt: a kísérleté. Egy ilyen kísérlet első állomása ez a dolgozat.

6. A TÉZISEKBEN HIVATKOZOTT IRODALOM

Adamikné dr. Jászó Anna – dr. Fercsik Erzsébet (2009/2011): Édes anyanyelvünk. Magyar nyelvtan 7./8. évfolyamos tanulók számára. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

Alberti Gábor – Medve Anna (2002/2005): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I. Szabályok és magyarázatok*. Budapest, Janus/Books.

Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit (2005): Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 7-8. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Antalné Szabó Ágnes (2003): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr*, 127. évfolyam, 4. szám, 407–427.

Bánréti Zoltán (1997a): *Nyelvtan és kommunikáció I.: Transzformációs mondattan és szöveggrammatika*. Nodus Kiadó, Veszprém.

Bánréti Zoltán (1997b): *Nyelvtan és kommunikáció II.: Szövegtan, nyelvelmélet, generatív mondattan*. Nodus kiadó, Veszprém.

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest.

Elekfi László (2008): A hatodik mondatrész. *Nyelvtudományi Közlemények*, 105., 45–79.

Fiatál Nyelvészek Munkaközössége (1977): *Magyar nyelv a gimnázium számára. Ember és nyelv. Kísérleti munkafüzet*. Pécsi Tanárképző Főiskola, Pécs

Fiatál Nyelvészek Munkaközössége (1980a): *Magyar nyelv a gimnázium II. osztálya számára I. rész. A mondat tagolása. Kísérleti munkafüzet*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.

Fiatál Nyelvészek Munkaközössége (1980b): *Magyar nyelv a gimnázium II. osztálya számára II. rész. A mondat közvetlen összetevős szerkezete*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.

Gécseg Zsuzsanna – Kiefer Ferenc (2009): A new look at information structure in Hungarian. *Natural Language & Linguistic Theory* 27. 583–622.

Halliday, M[ichael] A. K. – Matthiessen, Christian (2004): Towards a functional grammar. In: Halliday, M. A. K. –Matthiessen, Christian: *An Introduction to Functional Grammar*. Third edition. Hodder Arnold, London, 37–63.

Kádár Edit (2011): *A kopula és a nominális mondatok a magyarban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kenesei István (1992): Az alárendelt mondatok szerkezete. In: Kiefer Ferenc. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 529–615.

Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-hk-Kerber-Magyar.html> (2012. január 16.)

Kiefer Ferenc (2006): A nyelvtudomány ma. *Magyar Tudomány*, 7. szám, 800–805. <http://www.matud.iif.hu/06jul/05.html> (2012. június 10.)

É. Kiss Katalin (2002a): A magyar grammatikai kutatások helyzete. Elhangzott *A magyar nyelv és kutatása az ezredfordulón* című tudományos ülészen. mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/EKiss_mnyk.rtf (2012. december 1.)

É. Kiss Katalin (2002b): *The Syntax of Hungarian*. Cambridge University Press, Cambridge.

Koutny Ilona – Wacha Balázs (1991): Magyar nyelvtan függőségi alapon. *Magyar Nyelv*, 87. évfolyam, 4. szám, 393–404.

Margócsy István (2005): A magyar nyelv jelenléte a 18. századi iskolázásban. Adattár az iskolai nyelvoktatás történetéhez. In: Bíró Ferenc (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelv ügyének 18. századi történetéből*. Argumentum, Budapest, 71–151.

Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika (2010): *4x12 mondat*. Iskolakultúra, Veszprém.

Medve Anna – Szabó Veronika (2011): Modellről modellre. *Hungarológiai Évkönyv*, 12. évfolyam, 1. szám, PTE BTK, Pécs, 205–215.

Molnár Cecília Sarolta (2004): Mi a baj a nyelvtanítással? *HalSzem*, ELTE, októberi szám, <http://phil.elte.hu/halszem/docs/nytantan.pdf> (2013. július 3.)

Mulroy, David (2003): *The War Against Grammar*. Heinemann, Portsmouth.

Nagy József (1999): A kognitív készségek és képességek fejlesztése. *Iskolakultúra*. 1. szám, 14–27.

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I–III. *Iskolakultúra*, 2. szám, 21–33. 3. szám, 22–40. 4. szám, 3–21.

Szépe György (1979/2011): Az általános nyelvészet szerepe az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításában. In: Terts István (szerk.): *A folyton megújuló nyelvészet*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 259–265.

Szépe György (2001): Anyanyelvi nevelés a többnyelvű világban. In: Uő: *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra, Pécs, 121–139.

Széplaki Erzsébet (2010): Nyelvtan és helyesírás. Tankönyv 7. évfolyam, 8. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömök

Takács Etel (2005): A magyar nyelv könyve. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

7. AZ ÉRTEKEZÉS TÉMAKÖRÉBEN MEGJELENT PUBLIKÁCIÓK

Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika (2010): *4x12 mondat*. Iskolakultúra, Veszprém.

Medve Anna – Szabó Veronika (2010): Anyanyelv, iskolában és azon kívül. Az anyanyelvi nevelés a grammatika aspektusából. *Iskolakultúra*, 10. évfolyam, 9. szám, 53–64.

Medve Anna – Szabó Veronika (2010): A mondattani elemzés lehetőségei az általános iskolában. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. szám, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=235> (2013. október 16.)

Medve Anna – Szabó Veronika (2011): Modellről modellre. *Hungarológiai Évkönyv*, 12. évfolyam, 1. szám, PTE BTK, Pécs, 205–215.

Szabó Veronika (2008): Tankönyvek és kontrasztív nyelvészet. In: Medve Anna–Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*, Iskolakultúra könyvek, Pécs, 156–166.

Szabó Veronika (2010): A mondattan modelljei az oktatásban. In: *Közös jövőnk a nyelv II. Nyelvtudomány és pedagógia. Tudomány az oktatásért, oktatás a tudományért konferencia előadásai*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 157–167.

Szabó Veronika (2011): Anyanyelvi nevelés és irodalmi nevelés. *Modern Nyelvoktatás*, 17. évfolyam, 2–3. szám, 26–48.

Szabó Veronika (2011): Középiskolai nyelvtankönyvek nyelvszemlélete. In: *Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Módszertani tanulmányok*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár, 48–52.

Szabó Veronika (2013): Mit állítunk? Miről állítjuk? A mondatrészek tanításának problémái. In: Szöllősy Éva – Prax Levente (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 1*. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs, 279–287.