

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészet Program

Nagyházi Bernadette

**Az egyszerű mondat szórendjének egy lehetséges tanítási
modellje
a magyar mint idegen nyelv oktatásában**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető: Dr. habil. Szűcs Tibor PhD, egyetemi docens

Konzulens: Dr. Hegedűs Rita PhD, egyetemi docens

Pécs

2011

TARTALOM

| | |
|--|-----------|
| I. Bevezetés | 7 |
| 1. A témaválasztás indoklása | 7 |
| 2. Problémafelvetés | 8 |
| 3. Az értekezés felépítése | 8 |
| II. A magyar nyelv szórendjére vonatkozó elméleti leírások | 11 |
| 1. Történeti megközelítés | 11 |
| 1.1. Latin mintára | 11 |
| 1.2. Az első állomás a szórend felfedezésében..... | 13 |
| 1.3. Az akadémiai „Szókötés” | 13 |
| 1.4. Tapogatódzások a magyar nyelv körül..... | 14 |
| 1.4.1. A magyar mondat szerkezete..... | 15 |
| 1.4.2. Brassai mondatelméletének tanulságai a magyar mint idegen nyelv oktatása számára..... | 16 |
| 1.5. A szórend útvesztőiben..... | 19 |
| 1.5.1. Joannovics György | 20 |
| 1.5.2. Arany János | 24 |
| 1.5.3. Balogh Péter és Kicska Emil | 27 |
| 1.6. Molecz Béla..... | 29 |
| 1.7. Simonyi Zsigmond | 30 |
| 1.8. Magyar történeti mondattan (Klemm Antal) | 31 |
| 2. A jelenkori nyelvtudomány újabb elméleti megközelítései | 32 |
| 2.1. A mondat aktuális tagolása (Deme László, Dezső László) | 33 |
| 2.2. Funkcionális megközelítés | 37 |
| 2.3. A lexikai-funkcionális grammatika | 41 |
| 2.4. A transzformációs generatív grammatika modelljei..... | 42 |
| 2.5. A leíró szempont érvényesülése a mondattanban (Kálmán László)..... | 46 |
| 2.6. Szintézis..... | 47 |
| III. Anyanyelvi intuíció, anyanyelvi nevelés és a magyar szórend | 52 |
| 1. A magyar nyelv szórendi sokszínűsége – avagy miért érzi úgy az anyanyelvi beszélő, hogy szabad a magyar szórend?..... | 53 |
| 1.1. Az anyanyelvi intuíció döntései a szórendről..... | 54 |
| 1.2. Empirikus kutatás az anyanyelvi nyelvérzék ítéleteiről | 62 |
| 1.2.1. Hipotézisek | 63 |
| 1.2.2. A kutatás értékelése | 63 |
| 1.2.2.1. A mondatvariációk helyességének megítélése (1. kérdés) | 64 |
| 1.2.2.2. A fókusz azonosítása (2. kérdés)..... | 66 |
| 1.2.2.3. A jelentés-azonosság felismerése (3–5. kérdés)..... | 67 |

| | |
|---|------------|
| 1.2.2.4. A nyomatékos szerkezetek preferenciái | 73 |
| 1.2.2.5. Semlegesként értelmezhető mondatok helyességének megítélése (6. kérdés) | 78 |
| 1.2.2.6. A semleges mondat szerkezetek preferenciája (7. kérdés) | 80 |
| 1.2.3. A hipotézisek igazolása | 83 |
| 1.2.4. Összegzés, tanulságok | 84 |
| 2. A magyar szórendre vonatkozó mai laikus vélemények az anyanyelvi nevelés/nyelvtanulás tükrében | 84 |
| 2.1. A kutatás eszköze, hipotézisek | 86 |
| 2.2. A kutatás eredményei | 86 |
| 2.2.1. Az I. kérdéscsoport | 86 |
| 2.2.2. A II. kérdéscsoport | 89 |
| 2.2.3. A tanult szabályokra emlékezés és az anyanyelvi intuíció összevetése | 92 |
| 2.3. A hipotézisek igazolása | 94 |
| 2.4. Következtetések | 95 |
| 3. Az anyanyelvi nevelés és a MID kapcsolata | 96 |
| 3.1. Egy különleges módszer: a Bánréti-program | 97 |
| IV. A szórend a magyar mint idegen nyelv tanításában | 100 |
| 1. Szórendtanítási elméletek a magyar mint idegen nyelv módszertani szakirodalmában | 100 |
| 1.1. Hogyan tanítsuk a magyar szórendet a magyar mint idegen nyelvben? – Hegyi Endre | 101 |
| 1.2. Giay Béla | 102 |
| 1.3. A magyar mint idegen nyelv oktatás-módszertani elvei a szórendtanításban | 103 |
| 1.3.1. Az elméleti nyelvészet felhasználása és felhasználhatósága | 105 |
| 1.3.2. A szórend szabadsága és kötöttsége | 106 |
| 1.3.3. A kérdés szórendszabályozó szerepe | 107 |
| 1.3.4. A mondat szórendjének különleges elemei | 107 |
| 1.4. A szórend tanításának modellalkotási folyamata a magyar mint idegen nyelv módszertani irodalmában | 109 |
| 1.4.1. Hagyományos úton haladva | 109 |
| 1.4.2. A transzformációs generatív grammatika tükröződése a modellalkotásban | 110 |
| 1.4.3. A generatív modell találkozása a nyelvtanítással | 110 |
| 1.4.4. Vezérlő elvek a szórend tanításában | 111 |
| 1.5. A szórend tanításának módszertani megvalósítása – gondolatok a gyakorló nyelvtanárok szemszögéből | 113 |
| 2. (A) <i>Küszöbszint</i> a magyar mint idegen nyelvben | 114 |
| 2.1. A neutrális – semleges – mondatok | 116 |
| 2.2. A nyomatékos mondatok | 117 |

| | |
|--|------------|
| 2.3. A speciális elemekkel módosított mondatok szórendje..... | 118 |
| 2.4. A felszólító mondat szórendje | 120 |
| 2.5. A Küszöbszint koncepciójának értékelése | 122 |
| 3. A szórend tanításának explicit és implicit modelljei újabb magyar nyelvkönyveinkben | 122 |
| 3.1. A nyelvkönyvek szórendtanítási koncepciójának általános jellemzői | 123 |
| 3.2. A nyelvkönyvek szórendtanítási koncepciója a sarkalatos kérdésekben | 125 |
| 3.2.1. Színes magyar nyelvkönyv | 125 |
| 3.2.2. Hungarian in Words and Pictures | 126 |
| 3.2.3. Halló, itt Magyarország! | 127 |
| 3.2.4. Itt magyarul beszélnek..... | 128 |
| 3.2.5. Hungarolingua | 130 |
| 3.2.6. Új színes magyar nyelvkönyv..... | 131 |
| 3.2.7. Külföldi magyar nyelvkönyvek | 134 |
| 3.3. A nyelvkönyvek szórendtanítási koncepciójának tanulságai | 139 |
| V. Szórendtanítási modell a magyar mint idegen nyelv oktatásához | 142 |
| 1. A tanítható szórendi szabályok keresésének útján | 142 |
| 1.1. Hány szabályra van szükség? | 142 |
| 1.2. A <i>Küszöbszint</i> felhasználása a modellalkotásban..... | 143 |
| 1.2.1. A szórendi táblázatok értékelése | 144 |
| 1.2.2. A mondatpozíciók újrastrukturálása..... | 147 |
| 1.3. A szabályrendszer terminológiai kérdései | 148 |
| 2. A javasolt modell bemutatása..... | 149 |
| 3. A mondatépítés csigalépcsőjén..... | 152 |
| 3.1. Elindulunk felfelé | 153 |
| 3.2. Az első lépcsőfok: a háromelemű semleges mondat szabálya | 157 |
| 3.3. A csigalépcső első pihenője: szabályelvonás | 160 |
| 3.4. A második lépcsőfok: eggyel több szóval | 161 |
| 3.5. A harmadik lépcsőfok: valami fontos – a nyomatékos mondatok szabálya..... | 165 |
| 3.5.1. Kérdezz! – Felelek! | 167 |
| 3.5.1.1. A kérdés..... | 167 |
| 3.5.1.2. A felelet..... | 168 |
| 3.5.2. Tagadunk – A tagadó mondatok szórendje | 170 |
| 3.5.3. Nézzük újra! – A négyelemű nyomatékos mondat összefoglaló szabálya.. | 172 |
| 3.6. A negyedik lépcsőfok: Időhatározó a mondatban | 173 |
| 3.7. Az ötödik lépcsőfok: igekötő a mondatban | 176 |
| 3.7.1. Az igekötő egyenes szórendben | 177 |

| | |
|--|------------|
| 3.7.2. Az igekötő fordított szórendben | 180 |
| 3.7.3. Az igekötő tanításának magyar mint idegen nyelvi szemléletű megközelítése | 184 |
| 3.7.4. Előkészítő lépések az igekötős mondatok szórendi szabályának megalkotásához | 186 |
| 3.7.5. Az igekötőt tartalmazó mondatok javasolt szórendi szabályai..... | 187 |
| 3.7.5.1. Igekötőt tartalmazó semleges mondat | 187 |
| 3.7.5.2. A hatodik lépcsőfok: igekötőt tartalmazó nyomatékos mondatk | 188 |
| 3.8. Pihenő a csigalépcsőn: a szabályok egységesítése, a kialakított szabályrendszer összegző bemutatása | 196 |
| 3.8.1. Igekötő nélküli mondatok szórendje..... | 198 |
| 3.8.2. Igekötőt tartalmazó mondatok szórendje..... | 199 |
| 3.8.3. A szabályok egyszerűsítése | 200 |
| 3.9. Az alapszabályokat kiegészítő tényezők | 201 |
| 3.9.1. Főnévi igenév a mondatban | 202 |
| 3.9.1.1. A főnévi igenév mint szórend-befolyásoló tényező | 202 |
| 3.9.1.2. A főnévi igeneves szerkezetek elhelyezése a javasolt szabályok rendszerében | 206 |
| 3.9.2. Sajátos elemek a mondatban – a kvantorok kérdése | 210 |
| 3.10. A szórendre vonatkozó ismeretek kiszélesítése | 214 |
| 4. A javasolt modell alkalmazásának és tanításának módszertani kérdései | 215 |
| 4.1. Kezdő szintű, bevezető eszközök a szórendtanításban..... | 216 |
| 4.2. A mondat színei..... | 218 |
| 4.2.1. Előkészítő lépések a mondat „kiszínezéséhez” | 219 |
| 4.2.2. A semleges/nyomatéktalan mondat színei..... | 220 |
| 4.2.3. A nyomatékos mondat színei..... | 221 |
| 4.3. A „Szóforgató” oktatási segédeszköz | 222 |
| 4.4. A <i>Szóforgató</i> kísérleti számítógépes oktatóprogram | 225 |
| 4.4.1. Az oktatóprogram koncepciója..... | 225 |
| 4.4.2. A program felépítése és célkitűzései | 226 |
| 4.4.3. Az oktatóprogram részletes ismertetése – 1. szint..... | 227 |
| 4.4.4. Az oktatóprogram 2. szintje..... | 231 |
| 4.4.5. Az oktatóprogram 3. szintje..... | 233 |
| 4.4.6. A kísérleti számítógépes szórendoktató program koncepciójának összegzése | 236 |
| VI. A javasolt modell gyakorlati alkalmazása | 238 |
| 1.1. A kipróbálás köre | 239 |
| 1.2. A kipróbálás eredményeinek mérésére szolgáló eszközök és módszerek..... | 241 |
| 1.3. Hipotézisek | 242 |

| | |
|---|------------|
| 2. A kipróbálások részletes eredményei | 243 |
| 2.1. Nyelvtanulókkal folytatott vizsgálat eredményei | 243 |
| 2.1.1. A nyelvtanulók véleménye a szabályokról és azok prezentálásáról..... | 244 |
| 2.1.2. A nyelvtanulók véleménye a kísérleti számítógépes oktatóprogram minta- és gyakorlófeladatairól | 247 |
| 2.1.3. A nyelvtanulók ítélete a szórendtanítás módjáról..... | 250 |
| 2.2. Kipróbálás nyelvtanárok körében | 253 |
| 2.2.1. A mérésre szolgáló kérdőív | 253 |
| 2.2.2. A nyelvtanárok véleménye a szabályokról és azok bemutatásáról..... | 254 |
| 2.2.3. A mintafeladat megítélése | 254 |
| 2.2.4. A számítógépes oktatóprogram gyakorlatainak megítélése | 256 |
| 2.2.5. A szabályok és a program felhasználhatóságának megítélése..... | 257 |
| 2.2.6. A nyelvtanárok ítélete a szórendtanítás módjáról..... | 258 |
| 2.3. Kipróbálás magyar anyanyelvű hallgatók körében | 260 |
| 2.3.1. A hallgatók véleménye a szabályokról és azok bemutatásának módjáról... | 260 |
| 2.3.2. A mintafeladat megítélése | 263 |
| 2.3.3. A gyakorlatok megítélése | 266 |
| 2.3.4. A hallgatók véleménye a szabályok és a program felhasználhatóságáról... | 268 |
| 2.3.5. A hallgatók véleménye a tanári prezentációról és a szórendtanítás módjáról | 270 |
| 3. A hipotézisek igazolása | 272 |
| 3.1. A szabályok érthetősége (H1 és H4 hipotézis)..... | 273 |
| 3.2. A gyakorlatok megítélése (H2 és H5 hipotézis)..... | 276 |
| 3.3. A szórendtanítás módszerének tetszési mutatója | 282 |
| 3.4. A szórendtanítási módszer órai felhasználásnak megítélése | 284 |
| 4. Kiegészítő észrevételek | 286 |
| VII. Összegzés | 288 |
| Irodalom | 327 |
| Mellékletek | 339 |

*„A mondat a nyelv mikrovilága, s nincs semmi teljesség a nyelvben,
mely mondat nélkül elérhető lenne. Ezért legszebb nyelvoktatói feladat:
bábáskodni a világrajövetelénél.”*

(Hegyi Endre 1991)

I. Bevezetés

1. A témaválasztás indoklása

„Azok a tanárok, akik a magyart idegen nyelvként tanítják, az első órától kezdve javítják rendületlenül a szórendi hibákat, mert nem tudnak támpontot adni, szabályokat felsorakoztatni, amelyeknek alapján helyes magyar szöveg/mondat alkotható” (Naumenko-Papp 1987: 433). Naumenko-Papp Ágnes panasza volt az, amely gyakran eszembe ötlött kezdő nyelvtanárként, miközben első magyarnyelv-tanulóim szórendi hibáit javígtattam, és igyekeztem választ adni a helyes szórend indokát firtató miértekre. Hamarosan rá kellett jönnöm, hogy a sikeres nyelvtanításhoz-nyelvtanuláshoz válaszokat kell találnom, segítséget kell nyújtanom azoknak a nyelvtanulóknak, akik a magyar szórend működését tudatosan szeretnék megérteni, az anyanyelvükben esetlegesen fellelhető szabályokhoz hasonlóan rendszerezni. Így kezdődött az a hosszadalmas, sok buktatóval tűzdelt, időnként zsákutcába vezető útkeresés, amelynek eredménye a jelen disszertáció. A bemutatandó szabályok, valamint a hozzájuk kapcsolódó tanítási modell lassan, a nyelvoktatói praxis során alakult ki és változott aszerint, ahogyan az újabb és újabb nyelvtanítási helyzetek és nyelvtanulók újabb és újabb problémákat hoztak felszínre, újabb és újabb kérdéseket vetettek fel. A kezdeti szabályokon és a tanításuk közben szerzett gyakorlati tapasztalatokon alapuló modell évek alatt fejlődött – szándékom szerint – teljes rendszerré, miközben a magyar mondat leírásának számos modellje is megszületett az elméleti nyelvtudomány területén. Az ötlet tehát a praxisból indult, menet közben nyerte el mai formáját, s miközben a helyességét bizonyító elméleti irányzatok közeledtek a magyar szórend egyre teljesebb leírásához, ez a modell is rátalált a létjogosultságát igazoló tudományos alapra. A végeredmény egy – a magyar mint idegen nyelvi órán alkalmazható – gyakorlati szórendtanítási modell, amely éppen azt a segítséget célozza nyújtani nyelvtanárnak és nyelvtanulónak, amelyet Naumenko-Papp idézett írásában hiányolt.

2. Problémafelvetés

„*Engem hívnak Fábián Pistának*” – szól a magyar népdal¹. Ám helyes volna-e, ha egy magyarnyelv-tanár így kezdené az első óráját? Vajon érthetőbb, kézenfekvőbb lenne-e ezt megtanulni egy szláv anyanyelvű diáknak, aki ugyanígy mutatkozik be (*Menja zovút...*)? És mit kezd ezzel a mondattal egy indoeurópai nyelvet beszélő, aki ezt a fordulatot más szavakkal fejezi ki anyanyelvében (*My name is.., Mein Name ist...*)? Ez az egyszerű mondat, mellyel a nyelvtanár és diákjai már a tanítás-tanulás első percében találkoznak, két gondolatsort is elindít. Az egyik: olyan szabályok körvonalazása és pontos, egyszerű leírása, amelyek megkönnyíthetik a magyar nyelv szórendjének elsajátítását, a másik pedig az ezek tanításában alkalmazható módszerek kérdése.

A magyar nyelv szórendjének megfejtése, a mondat létrehozásában működő törvényszerűségek feltárása és szórendi szabályok megfogalmazása – ha vannak ilyenek – egészen a legutóbbi időkig elméleti nyelvészetünk egyik legfontosabb feladata volt. Az elmúlt néhány évtizedet leszámítva nem állt rendelkezésre olyan nyelvelméleti háttér, amely a magyart idegen nyelvként tanító tanárok számára biztos forrásul szolgált volna.

A módszer kérdése sem megkerülhető, ha egy olyan nehezen tanítható, rendszerezhető, tisztán grammatikainak tűnő anyagról van szó, mint nyelvünk szórendje. Vannak-e a magyar nyelvben explicit módon **leírható és tanítható** szórendi törvényszerűségek? Mi legyen a követendő, követhető út a szórend elsajátításában? Hogyan lehet elkerülni a nyelv helyett a nyelvről való tanítás csapdáját?

A dolgozat e két alaptémában tesz fel kérdéseket, és válaszol fel lehetséges válaszokat.

3. Az értekezés felépítése

A történeti-elméleti bevezetőben felsorakoztatom a magyar mondat szórendjére vonatkozó legfontosabb korai írásokat a latin mintát követő magyar grammatikáktól a XIX. század végéig. Az újabb, a XX. század első feléből származó, valamint a forradalmi áttörés, a magyar generatív grammatika megszületése utáni nyelvelméletek közül kiválasztom a dolgozat témája szempontjából releváns elméleteket, írásokat, majd kísérletet teszek a

¹ Forrás: Benczédy–Fábián–Rác–Velcssov 1988: 236.

történeti-elméleti írások szintetizálásával olyan elméleti megfontolások felsorakoztatására, amelyek a javasolt szórendtanítási modell vázául szolgálnak.

A magyart idegen nyelvként jellemzően anyanyelvi tanárok tanítják (Giay 1998: 355); ebből a tényből indul ki a bemutatandó szórendtanítási modell is. Éppen ezért nem érdektelen a szórend kérdését anyanyelvi szemmel is körüljárni. Az értekezés III. fejezetében két saját kutatást ismertetek. Az egyik arra keresi a választ, mit gondol az anyanyelvi beszélő a szórend sokszínűségéről a magyarban, illetve – pusztán az anyanyelvi intuíció alapján – vannak-e anyanyelvi beszélők által preferált mondatszerkezetek. Az anyaggyűjtést levelezési listáim és egy közösségi oldal felhasználásával végeztem, véletlenszerűen kiválasztott ismerőseim körében². Egyetlen mondat szórendi variációinak értelmezését kértem tőlük, bizonyos szempontok alapján. Egy öt elemből álló mondat 120 permutációt eredményez, amelyek mindegyike – bizonyos feltételek meglétével – szabályos, nyelvtanilag, szórendileg, jelentésében is helyes mondat lesz. Ezzel a kutatással azt figyeltem, hogy a megkérdezettek a szövegtől és beszédhelyzettől független mondatokban felismerik és azonosítják-e a fókusz; érznek-e különbséget a semleges és a nyomatékos mondatok között; illetve az azonos jelentésűnek ítélt mondatok variációi közül melyik szórendi sort tartják a leginkább elfogadhatónak, leggyakoribbnak. A vizsgálat eredményét használom fel arra, hogy a tanításban olyan szabályt fogalmazzak meg, amely a sokféle szórendi lehetőség közül a legvalószínűbbet segít létrehozni.

A másik kutatás szintén az „átlagos anyanyelvi beszélő” tudását méri a szórenddel kapcsolatban: milyen elméleti tudást szerez egy átlagosan képzett magyar anyanyelvű a szórendről, illetve mi a véleménye a magyar szórend szabadságáról. Ehhez egyetemi hallgatókat kérdeztem meg arról, hogy tanultak-e valamiféle szórendi szabályokról a magyar nyelvben, illetve hogyan vélekednek a magyar szórendről. A fejezet zárásaként betekintünk az anyanyelvi nevelésben alternatív tananyagként megjelenő módszer(ek)be, amely(ek) az anyanyelvűek számára segíti(k) a magyar mondat – és ezen belül a szórend – jobb megértését.

A magyar nyelvet, közelebbről a mondatot anyanyelvi szemmel leíró elméletek termékenyítő hatása megtalálható a magyar mint idegen nyelv szakirodalmában is. Bár a magyar mint idegen nyelv oktatásának nyelvpedagógiája máig nem teljes, számtalan, a tanítást segítő mű, tanulmány jelent meg ebben a témában, és számuk egyre gyarapodik. A

² A kérdőívet a levelezési listán, illetve a közösségi oldalon szereplő valamennyi ismerősömhöz eljuttattam, de a válaszadás önkéntes volta miatt random eredményeket kaptam. Így valóban változatos körből érkeztek válaszok, amelyek – ebben a körben – reprezentálják az „átlagos anyanyelvi beszélőt”.

következő fejezetben szintézist készítek az elmúlt néhány évtizedben a magyar mint idegen nyelvi írásokban megjelent szórendtanítási elképzelésekről. Ezek egy része részkérdésekkel, a szórend egy-egy sajátos esetével foglalkozik; mások a teljes nyelvoktatási folyamatban helyezik el a szórendtanítást; végül igen értékesek azok a tanulmányok is, amelyek a legújabb általános nyelvészeti eredmények felhasználási lehetőségeit kutatják a magyartanításban.

A gyakorló nyelvtanárok útkeresései és megoldási javaslatai tükröződnek az elmúlt évtizedekben megjelent és az oktatásban bevált vagy hosszan alkalmazott nyelvkönyvekben.

A nyelvkönyvek szórendi koncepcióinak ismertetése, majd szintézise szintén segíthet a tanítható szabályrendszer kialakításában. A következő fejezetben áttekintem az elmúlt évtizedek nyelvkönyvtermésének azokat a darabjait, amelyekben kísérlet történik a szórend tudatos vagy rejtett bemutatására és tanítására, továbbá kitekintek néhány nem Magyarországon megjelent és használatos magyar nyelvkönyvre is, majd összefoglalom ezek tanulságait egy egységes szórendtanítási modell kialakításához.

A dolgozat magvát jelenti a szórendtanítási modell elveit, szabályait bemutató V. fejezet.

Alkalmazott nyelvészeti disszertációról lévén szó elkerülhetetlen azoknak az eljárásoknak, módszereknek és lépéseknek a bemutatása, amelyek használhatóvá teszik a javasolt modellt minden, a feladatra vállalkozó magyartanár számára, akár felnőtteket, akár gyermekeket tanít. A VI. fejezetben ismertetem a modell alkalmazásához készült segédeszközöket: a mondattáblázatot, a „*Szóforgató*” oktatási segédeszközt és a „*Szóforgató*” kísérleti számítógépes szórendoktató programot.

Végezetül felsorakoztatom a tanítási modell bemutatásának és kipróbálásának eddig elért eredményeit, tapasztalatait az erre vonatkozó – főként kérdőíves – véleménykutatások tükrében.

II. A magyar nyelv szórendjére vonatkozó elméleti leírások

1. Történeti megközelítés

„Mély a múlt kútja: értékes életművek, jelentős meglátások, gyakorlati eljárások, tudományos felfedezések, eredmények, sőt rendszerek gyakran nyomtalanul süllyednek el benne. ...

A múlt példái ... kettős hasznot ígérnek: egyrészt megtermékenyítő ötleteket adnak, másrészt megkímélnék a felesleges útvessztőtől.”

(Antal 1999: 92)

1.1. Latin mintára

A fejezet mottójául választott idézet arra figyelmeztet, hogy – bármilyen irányba indulunk is el – az úton jártak már mások is előttünk. Fel kell tárnunk tehát azokat a csapásokat, amelyeket eleink akár évszázadokkal, akár csak néhány évtizeddel előttünk nyitottak meg. Eredményeik és tévedéseik egyaránt értékes adalékokkal gyarapíthatják útkereső munkánkat.

Legkorábbi magyar nyelvtanaink (Sylvester János (1539), Szenczi Molnár (1610) és az őket követő másfél évszázad útkeresői) a magyar nyelvet a latin minta alapján próbálták leírni. Kategóriáik ennek megfelelően a latin nyelv leírásának gondolatmenetét követik. A szintaxisra vonatkozó fejezet – ha van – szófajszintaxis (Hegedűs 1985: 6), amelyekben az egyes szófajokhoz kötődő kapcsolódási szabályok megfigyelésére és leírására vállalkoznak az egyes szerzők. Mégsem elhanyagolhatóak ezek a művek egy másik szempont miatt: minél inkább összpontosítanak a régi nyelvtanok szerzői a magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatásából adódó szempontokra, annál terjedelmesebb a mű szintaxisa (Hegedűs 1985: 6).

Annak ellenére, hogy a latin nyelv mint norma évszázadokig vezérfonal volt a nyelvkönyvírók számára, a régi nyelvtanokban is igen korán megjelentek olyan önálló megfigyelések, amelyek a magyar nyelv sajátosságait fedezték fel – a szórend terén is. Ezek között is első az igekötő mondatbeli mozgásának, igéhez viszonyított helyének leírása, amely már a XVII. századi grammatikákban is fellelhető (Pereszlényi 1682: 361, id. Hegedűs 1985: 7), majd később is első a szórendi megfigyelések között, pl. Adámi (1760), Földi (1790) valamint Gyarmathy (1794), Farkas (1771 és későbbi kiadásai)

nyelvtanában (Hegedűs 1985: 9–10; 13–18; 20; 24–27; 35–36; 38–40). A Debreceni Grammatika (1795) állító, „parancsoló-tagadó”, illetve állító és kérdő mondatok párhuzamos bemutatásával illusztrálja és „regulákba” is foglalja az igekötőnek az igéhez viszonyított megjelenését (i. m. 27–30). Ezek a nyelvtanok már elszakadnak a hagyományos latin nyelvtan felépítésétől, és nem erőltetik sem latin, sem német szabályok feltalálását a magyarban. Földi emellett megtalálja nyomatékos szót a mondatban (Hegedűs 1985: 18); Gyarmathy a magyar idegen nyelvként történő tanulását kívánja elősegíteni (i. m. 19), mégpedig mondat- és funkcióközpontú szemlélettel (i. m. 26); a Debreceni Grammatikában pedig minden eddigénél pontosabb a nyomatékos szó leírása és magyarázata (i. m. 30).

Ezt követően a tagadás, illetve a kérdő és felszólító mondatok szórendje jelenik meg a szintaktikai leírásokban, pl. Beregszászi (1797), Szaller nyelvtanaiban (1793) (Hegedűs 1985: 35–36; 37).

Jelentős lépcsőfok a magyar szórend leírásában Márton József nyelvtana (1805). Szórendi megfigyeléseit a *Szókötés* c. fejezet tartalmazza. Törvényszerűségként fogalmazza meg a magyarban a szórend szabadságát, mivel nem tudjuk szabályokba fektetni az egyes szófajok helyét a mondatban. Márton ezért a német mintát javasolja követni, ám figyelmeztet a magyarnak attól eltérő jelenségeire is (Hegedűs 1985: 44–45). A némettel történő folyamatos egybevetés a magyarul tanuló német anyanyelvűeket segíti leginkább, egyúttal a kontrasztív szemlélet minden eddigénél erősebb megjelenése is. Fontos eredménye az ige mondatformáló szerepének felismerés és az ige előtti nyomatékos hely megsejtése (i. m. 52).

A semleges és nyomatékos mondatok elkülönítését is hosszú folyamat előzi meg; a hangsúly szerkezetformáló szerepének darabkáit Földitől kezdődően rakosgatták össze a nyelvkönyvírók. Verseghynél (1818) a nyomatékos szó a mondat élére kerül (Verseghy 1818: 370–371, id. Hegedűs 1985: 57); ugyanez a gondolat jelenik meg Szalay (1831), Mailáth (1832) és Vajda (1835) munkájában is. Táncsics több írásában, gondolatait újra és újra felülbírálván jutott el egy még ennél is fontosabb megállapításhoz. Bár „a nagyobb hatás végett” „különös hangnyomattal” ejtett szavak „elül tétetnek” – írja (Táncsics 1840: 72, id. Hegedűs 1985: 88), hosszan keresi azt a vezérlő elvet, amellyel a „szabad szókötést” szabályokba lehet rendezni. Egy később elfeledett gondolatmenetben igen közel

jár a megfejtéshez; egyazon mondat öt különböző szórendi változatát³ annak alapján értelmezi, hogy mi a tudott elem a mondatokban; „közönségesnek” azt nevezi, „*melyet semmi más tudatott dolog nem előze meg*” (Táncsics 1833: 74–75, id. Hegedűs 1985: 90), míg a többi variációban egy korábban ismert körülmény (hely, idő) megváltozásáról számolunk be. Fejtegetésében leginkább az első kitétel a fontos, mivel felfigyel a szöveghelyzetnek, a beszédhelyzetnek a szórendre gyakorolt hatására.

1.2. Az első állomás a szórend felfedezésében

Fogarasi János így kiált fel 1838-ban az Athenaeum lapjain: „*Euréka!*” Örömeinek oka a magyar szórendre érvényes első – máig érvényes – szabály felfedezése volt: „*A magyar szók szabadon mozognak előre, közbe és hátra, amint a beszélőnek hamarább eszébe jut, vagy a művész, szónok és író izlése kívánja*⁴. Minden magyar mondatban csupán a hangsúlyos szóra és az igére kell ügyelni. A hangsúlyos szót követi tüstént a határozott módban levő ige. A többi szók állhatnak előbb, vagy utóbb s akármely renddel következhetnek” (Fogarasi 1838: 243).

Fogarasi tehát leszögezte a magyar mondat két alapvető tulajdonságát: a szórend viszonylagos, csak a beszélő szándékától függő (és a hallgató részéről is feltételezett előismeretek által meghatározott) szabadságát, valamint a nyomatékos (hangsúlyos) mondat főszabályát: az ige és az előtte álló hangsúlyos szó szoros együttállását, együttes mozgását. Ez a kijelentés bizonyult a későbbiekben „Gogol köpönyegének”, amelyből a szórendről gondolkodók évtizedeken át kiindultak, Fogarasi megállapítását Fogarasi-törvényként aposztrofálva. Kitalálójának érdeme, hogy a magyar szórend e sajátosságát a mondatszerkezet későbbi megfejtői sem cáfolták meg.

1.3. Az akadémiai „Szókötés”

A Magyar Tudós Társaság első akadémiai nyelvtana, a *Szókötés* 1843-ban jelent meg. Szerzőként Hegedűs (1985: 121; 1995: 196; 202) Nagy Jánost és Vörösmarty Mihályt azonosította. A mű III. fejezete foglalkozik a szórenddel. Két különösen fontos

³ Az öt mondat: „1. *Tegnap megfürödtem a' Dunában; 2. a' Dunában fürödtem meg tegnap, 3. megforodtem tegnap a' Dunában, 4. tegnap a' Dunában fürödtem meg, 5. tegnap fürödtem meg a' Dunában*” (Táncsics 1833: 74–75, id. Hegedűs 1985: 90).

⁴ Értekezésemben minden szó szerinti idézetben az eredeti helyesírást követem.

megállapítást érdemes kiemelni. Az egyik az ige elsőrendűségének felismerése: az ige „a’ mondat sarkalata”, mivel az ige bír a legnagyobb „nyomosító” erővel (*Szókötés* 110–111; idézi Hegedűs 1985: 109; 1995: 197). Minden egyéb kérdésben a szórendet a hangsúly (nyomaték) hatálya alá rendelik a szerzők: így felismerik az ige előtti nyomatékos helyet, és kiegészítik azzal, hogy ha az igeen kívül nincs más „nyomosító” szó, akkor az ige „rendesen legelől tétetik” (uo.). A *Szókötés*ben a nominális mondat nem áll ige nélkül; a szerzők javasolják a mondat áttételét más időbe. Ez a megjegyzés – bár ellentmond mai nézeteinknek, amely szerint az ige nélküli mondat az ősbibb a magyarban (Klemm 1942: 622) –, mégis nagy segítséget jelent a magyartanításban, ahol a felszíni zérust a nyelvtanulók számára meg kell jelölni a paradigma teljessé tétele (Szűcs 2001: 76), illetve annak érdekében, hogy a mondat más időbe és módba transzponálásakor azonosítható legyen az ige helye. Ez a – történeti szempontból nem helytálló – megjegyzés tehát felhasználható a magyar nyelv tanításában.

Hegedűs megjegyzi, hogy a *Szókötés* szerzői, illetve Vörösmarty e mű elkészülte előtt bizonyára nem ismerte Fogarasi eszme-futtatását a hangsúlyos szavak mondatbeli helyéről, de a két írás nézetei ezen a ponton igen közel állnak egymáshoz.

1.4. Tapogatódzások a magyar nyelv körül

Fogarasi törvénye olyan jelenség volt, amelyre korábban is felfigyeltek már egyes nyelvészek vagy nyelvtanok írói⁵. Érdeme, hogy a törvényt elsőként ő öntötte szavakba – ez azonban csak az út kezdete volt. A magyar mondat fontos, a nyelvoktatás szempontjából is lényeges tulajdonságait Brassai Sámuel tárta elsőként a szélesebb közönség elé. Első ilyen tárgyú munkájában (*Tapogatódzások a magyar nyelv körül*, 1852–53) – amelyben Brassai mint alkalmazott nyelvész, nyelvtanár mutatkozik meg – benne rejlik minden később kifejtett nézetének a csírája (Molnár 2007: 198). Brassainak a magyar mondatszerkezettel kapcsolatos munkásságát É. Kiss Katalin fedezte fel a mai elméleti nyelvészet számára. É. Kiss a magyar mondatszerkezet leírásának gyökereit kutatva jutott el Brassaihoz, majd az elmúlt évtizedekben összegyűjtötte, feltérképezte és mélyrehatóan elemezte a mondatszerkezetre vonatkozó nézeteit, kezdve a korai művek ismertetésétől a

⁵ Brassai 1865-ben utalt arra, hogy fordítási munkája során megfigyelte, hogy az eredeti latin szórend megtartása a magyarra fordított mondatban értelmetlenséghez vezet (1865: 5). A mondat jelentése az ún. „nyomatos szón” fordul meg (1865: 5), és ennek a helye az ige előtt van. Ennek ellenére nem vitatta Fogarasi elsőbbségét, mivel a gondolatot ő publikálta előbb.

fogalmak változásain, kibontásán át addig az összehasonlításig, amelyben megfeleltette Brassai mondatszerkezeti elképzelését a magyar generatív mondatszerkezetnek (É. Kiss 1981; 1983; 1988; 1997/2005).⁶

E nagy ívű vállalkozás felesleges megismétlése nélkül kiemelem Brassainak azokat a megállapításait, amelyek saját szörendtanítási tapogatózásaimra, majd későbbi koncepciómra is nagy hatással voltak.

1.4.1. A magyar mondat szerkezete

A *Tapogatózások a magyar nyelv körül*, majd a későbbi Brassai-írások is korszakalkotó, de – kortársai egy részétől – el nem ismert, meg nem értett gondolatot indítanak a mondat szerkezetét befolyásoló tényezők mibenlétéről (Brassai 1852–53; 1860; 1863–65; 1874; 1885; 1888; 1889).

„*A magyar szörendet illetőleg Fogarasi mondotta ki az egyetlenegy okos és alapos szót e tárgyban*” – írta Brassai *A magyar mondatban* (Brassai 2011: 51), de figyelmeztet: „*s ha az első lépésnél meg nem áll s igen hirtelen Eurékát nem kiált vala, tán nem lett volna szükséges a jelen értekezést írnom*” (uo.; id. Gál 1926: 126). „*Fogarasi feltalálta a kulcsot, de nem tudta használni, nyitni nem bírt vele*” – írta később a *Philológiai Közlöny Én is hozzászólok. Egyet.* című cikkében 1885-ben (1885b: 8).

Brassai újítása kora szóközpontú grammatikáihoz képest a kiindulópont megválasztása is: „*A nyelv sajátosságai a mondat sajátosságaiban fészkelnek*” (Brassai 1860: 304; 2011: 29). A mondat alkotóelemeit keresve arra az eredményre jutott, hogy az összetevők nem grammatikai szerepekkel, hanem közlési funkciókkal magyarázhatók. Több nyelv (francia, ógörög, héber, tibeti, török, magyar) egybevetésével kutatta a mondatok „univerzális” felépítését a nyelvekben – akkor, amikor ez a gondolat még meg sem jelent a nyelvtudományban! – annak érdekében, hogy vezérelveket találjon „*a magyar mondat elmélete megállapításához*” (Brassai 2011: 34–35). Mivel elméletének kiindulópontja a mondat, nem pedig a szó, a mondatot pedig a közlés elemének tekinti⁷, felfedezi azt a

⁶ É. Kiss Katalinon kívül természetesen sok kisebb-nagyobb írás foglalkozik Brassai mondatelméletével, még több egyéb irányú munkáival, ismereteim szerint azonban É. Kiss foglalta össze legteljesebben nyelvészeti munkásságát. Értekezésemben – más helyütt – még kitérek a dolgozat szempontjából releváns szerzőkre és gondolatokra.

⁷ Az 1860-as *A magyar mondatban* még csak a mondatokat vizsgálta; Gabelentz írására reagálva azonban a mondatot már a beszéd (közlés) egységeként közelítette meg (1885: 32). Elekfi László feltárta a mondat fogalmának fejlődését Brassai írásaiban, különös tekintettel Brassai nyelvtanítás-módszertani nézeteire (Elekfi 1991: 150–155).

megközelítést, amellyel minden nyelv mondatépítkezése megragadható; a mondatok általános felépítése szerint minden mondat két részre tagolódik: *inchoatívumra* és *zömre*. A mondat a már tudott elemekkel kezdődik, azokkal, amelyek előkészítik a hallgatót az újdonság megjelenésére, majd ezt követi a tudandó elemeket tartalmazó, igét is magában foglaló állítmány, a közölni való ismeretlennel az élén, majd a kevésbé fontos ismert elemekkel az ige után, a mondat végén. Ezt a szerkezetet – a felsorakoztatott példákra, a megfigyelésre alapozva – az ismert nyelvek állandó, általános tulajdonságának nevezi (Brassai 2011: 58).

A magyar mondatra (is) jellemző, hogy tartalmaz egy nem szokásos értelemben vett alanyt (1852), azaz *inchoatívumot* (1860, 1863–65), „bévezetőt”, vagyis egy figyelemfelkeltő, „előkészítő” (1885) részt, amelynek a társalgás szervezésében van feladata: az ismert, a korábban előfordult elemeket említi fel, és ezzel mintegy elkészíti a terepet a tudandók számára („zöm” (1860, 1863–65), „mondandó” (1874), „tüzetes rész” (1885a), amely pedig az igét is magában foglaló állítmány (1852). A „nem szokásos értelemben vett alany” kategória lehetővé teszi, hogy mintegy „alanyként” értelmezzük azokat a mondatkezdő szavakat, amelyek nem nominativusi elemek, nem cselekvők, mégis olyan részei a mondatnak, amelyekről valamit „állítunk” a mondat további részében. Ugyanígy: a nem szokásos értelemben vett állítmány – amellyel Brassai értelmezésében nem egyenrangú az alany – nemcsak az igét mint legfontosabb részt tartalmazza, hanem az igét minden egyéb, az ige körülményeit megjelenítő hozzátartozójával együtt – azokkal, amelyeket nem tartottunk szükségesnek a figyelemfelkeltő mondatkezdő részben kiemelni. A mondat két fő részének elkülönítésében a hangsúlynak jut a legnagyobb szerep – születésüket azonban a mondandó, vagyis a közlés elemeinek fontossága határozza meg. Ez a felosztás egyrészt az aktuális mondattagolás korai magyar megjelenése, másrészt a generatív mondattan *topic-comment* szerkezetével azonos (É. Kiss 1981: 91; 1988: 177).

1.4.2. Brassai mondatelméletének tanulságai a magyar mint idegen nyelv oktatása számára

Brassai *A magyar mondatban* a magyar szórend leírását ígérte, mégpedig azzal a céllal, hogy a szabályaival egy külföldi is helyes magyar mondatot tudjon alkotni, és amelyek alapján eldönthető, hogy jó-e vagy rossz egy adott mondat (id. É. Kiss 2005: 11).

A mondat szerkezetét vizsgálva Brassai szögezte le először, hogy „*a mondatnak tartó és forduló sarka az ige*” (Brassai 1860: 368). Az ige egyéb argumentumai annak alárendelt, de egymással egyenrangú részei a mondatnak, és ebben az alannak nincs kitüntetett szerepe. E kijelentése különösen fontos a magyarnyelv-tanítás számára. Ellentétben más idegen nyelvekkel – mint pl. az angollal vagy a némettel –, ahol az alany mondatkezdő vagy közvetlenül az ige előtti/utáni helye szemantikai és grammatikai jegye is a mondatnak⁸, a magyarban nem szükséges a szórenddel kapcsolatos szabályokban az alanyt főszereplőnek kinevezni. A kétpólusú mondatépítés helyett egy egyközpontú mondatszerkezet jelentősen megkönnyíti a magyar szórendre vonatkozó szabályok feltalálását, hiszen nem szükséges arra a számos esetre szabályt alkotni, amikor a magyarban a mondat nem alannal kezdődik.

Brassai céljának tekintette a nyelvtanítás reformját: „*Gondolkozni kellett tehát új, ésszerű módszeren, mellyel rövidebb idő alatt lehetne nyelveket tanulni*” (Gál 1926: 3). „*Megszállottja volt a módszernek*” (Szépe 2005: 74). Nyelvoktatási reformját, nyelvtanítási elveit német, francia és latin nyelvkönyveiben fejtette ki. Elismert német nyelvtanáról – *Okszerű vezér a német nyelv tanításában* (1845) – nem tudni, alkalmazta-e valaha maga Brassai. A könyv műfaja a mai munkáltató tankönyvre emlékeztet, de a praktikum mellett a teória is fontos szerephez jut: inkább tekinthető vezérkönyvnek, oktatói kézikönyvnek (Szépe 2005: 73). A módszer fontosságára, az elvek közvetítésének igényére utal, hogy a szerző szinte kézen fogva vezeti a tanítót és a tanulót bőbeszédű magyarázataival (Gál 1926: 3). Megszívlelendő azonban műveiben „*a módszer és a gondolatfűzés soha nem hibázó következetessége*” (uo.).

Brassai gondolatai, elméletei gyakran viták keresztüzében álltak saját korában. Újító elképzeléseit és meglátásait csak néhány kortársa üdvözölte. A *Nyelvőrben* – és egyéb fórumokon is – többször vitába keveredett, de ekkor is voltak olyanok, akik osztoztak nézeteiben⁹. Balogh Péter a *Nyelvőrben* a mondat részeit (a beszédrészeket) kutatva továbbviszi Brassai nézetét az ige elsőrendűségéről (1888). Simonyi mondattanában (1903) még felfedezhető a hatása (É. Kiss 1981: 97). A XX. század első felében azonban már elméleti nyelvészként alig, inkább alkalmazott nyelvészként, nyelvpedagógiai nézetei, nyelvoktatási módszerei miatt említik a nevét (Kaiblinger 1910, Gál 1926). Klemm

⁸ A magyar és a német nyelv ilyen irányú egybevetését végezte el Szűcs (1999): mindkét nyelvben szabályozott a szórend, de az irányító tényezők eltérő természetűek: a németben a mondatrészek nyelvtani szerepe befolyásolja mondatbeli helyüket, a magyarban azonban a szavak sorrendjét nem nyelvtani, hanem szemantikai és pragmatikai tényezők szervezik (Szűcs 1999: 121–122).

⁹ Kicska Emil, Balogh Péter, Simonyi Zsigmond – ezekre a vitákra a dolgozat további fejezeteiben térek ki.

történeti mondattanában (1942) Brassaival ellentétben az alany és az állítmány egyenrangúságát vallja, mégis megemlíti a „zöm” elnevezést a mondat „főszakaszára”, azaz állítmányi részére (Klemm 1942: 621). Brassai mondattani megfigyelései olyannyira újak voltak, hogy bár „*egy századot élt, így az emberi élet elképzelhető határai között türelmesen várta, hogy fölnőjön hozzá a kor leíró grammatikája*” (Péntek 2005: 53), mégis érdemtelenül feledésbe merültek a 20. század közepéig (Elekfi 1950). E meg nem értettség hiányt teremtett a magyar nyelvelméleti leírások vonulatában – az ő gondolatainak folytatói alkothatták volna meg a magyar Bloomfield–Chomsky típusú haladási menetet (É. Kiss 1981: 97).

Az 50-es években a funkcionális grammatika gondolatának megjelenésével és az aktuális mondattagolás újrafelfedezésével tértek vissza a magyar nyelvészek Brassaihoz. Bár a világ az aktuális mondattagolást Gabelentz nevével fémjelezve ismeri, Brassai csodálkozásának ad hangot *A mondat dualizmusában*: „*Georg von Gabelentz, egy mondat-dualismust állít fel, mely az enyimhez alapjában és lényegében annyira hasonló, hogy én, ha föltehettem volna, hogy neki tudomása volt értekezéseimről, vádat emelek vala ellene hallgatásaért. Szándékoztam magánlevélben tudakolni tőle a dolog mibenlétét; de mivel az évszámok prioritásomat kétségen kívülivé teszik. szándékommal felhagytam*” (Brassai 1885: 5). Brassait ez a szerénység takarta el a világ elől – hitt az évszámok bizonyította elsőbbségében, és annak ellenére, hogy Gabelentz nevezett nézeteit „észrevételeivel megszagatva” (uo.) mutatta be, sok helyütt pontosítva, értelmezve a német szerző kijelentéseit, a dicsőség, legalábbis külföldön, Gabelentzé maradt.

A mai nyelvelméleti modellek Brassai egy másik gondolatát is tovább éltetik: mivel ő a mondat alapkövének, meghatározó elemének az igét tekinti, a többi elem a mondatban mind az ige határozója, azaz az ige határozója minden, amit az ige kívül magában foglal minden mondat (Brassai 2011: 48). Köztük Brassai „némi uralkodói és feudális viszonyt” állapít meg (uo.). Az ige régensként értelmezése jelenik meg a függőségi (Tesnière 1959) és a lexikai-funkcionális grammatikában is (Komlósy 2001).

1.5. A szórend útvesztőiben

Brassai fellépését követően érdekes megfigyelni azt a vonulatot, amelyet a magyar szórenddel kapcsolatos, főként a Magyar Nyelvőr hasábjain kibontakozó vita alakított.

A *Magyar Nyelvőr* 1872-es indulása ugrásszerűen megnövelte a szórend kérdéseivel foglalkozók számát. Hozzájárult ehhez egy, az 1872-es 1. szám bevezetőjében megfogalmazott gondolat: Szarvas Gábor *Mit akarunk?* címmel leírta a lapindítás okát és a kitűzött hármast: célt:

- örködni a nyelv tisztasága felett, kiirtani idegen fattyúhajtásait;
- teret és helyet nyújtani a nyelvjárási, nyelvtörténeti gyűjtések számára;
- megvitatni a nyelv elméleti kérdéseit.

Ez utóbbiak között említi „...a szó- és mondatrend részletekbe ható megvitatását” (Szarvas 1872: 2).

Joannovics György már az 1. évfolyamban megszólalt: „A szórend törvényeinek egyes részleteit hasztalan keresnők a nyelvtanokban. [...] A tétovázó hiányt tehát csak úgy fogjuk kipótolhatni, ha folytonosan gyűjtjük a szórendi törvénykönyv kiegészítésére szolgáló adatokat” (Joannovics 1872: 167), majd megindította gondolatfolyamát egy különleges szórendi jelenségről: az *is* mondatbeli helyéről. Részben erre hivatkozott Ihász Gábor a *Nyelvőr* III. számában, amikor nyomatékosan kérte a szerkesztőt, hogy „... intézzen egy lelkes, hazafias felszólítást a magyar nyelvtan íróihoz, tanáraihoz, az irodalmi körökhöz [...] hogy gyűjtsenek és gyűjtessenek anyagot a magyar syntaxishoz...” (Ihász 1874: 402). A későbbiekben többen, többféle nézőpontból közelítve szóltak hozzá a témához, kiegészítve vagy éppen módosítva Joannovics megállapításait, s végül egyes szórendi kérdésekben valóságos tollcsata bontakozott ki, melyben olyan nevek szerepelnek, mint Simonyi Zsigmond, Király Pál, Komáromy Lajos, Brassai Sámuel, Kicska Emil.

Ha a szórend körül forgó vita folyamát megfigyeljük, két irányvonal látszik körülrajzolódni: a szerzők egyrészt olyan kérdéseket feszegetnek, amelyek megbontják a „szokásos” mondatépítkezést, mint amilyen az igekötő vagy az *is* szórendi helye; másrészt termékeny, de vég nélküli, évtizedekig lezáratlan vita bontakozott ki a mondat hangsúlyviszonyainak értelmezése körül. Érdekes megfigyelni, hogy azok a szerzők, akik eredetileg más úton indultak el – mint Joannovics és Brassai is – később csatlakoztak az egyre hevesebb hangsúlyvitához. Nem elhanyagolható területet ez a szórend megfejtésére

törekvő írások szövevényében, hiszen tagadhatatlanul értékes észrevételek jelentek meg a *Nyelvőr* lapjain. Részletes elemzésükre azonban a jelen dolgozat nem vállalkozik, mivel a bemutatandó szórendtanítási modell a hangsúlyviszonyokat a javasolt pozíciókhoz rögzíti, így nincs szükség a különböző szerkezetű mondatok eltérő hangsúlyviszonyaik alapján történő szemantikai elkülönítésére. A bemutatandó modellben ugyanis a funkció az elsődleges szempont; a funkció az a tulajdonsága a mondatnak, amelyből többi jellemzője – szórendje és hangsúlyozása – könnyen levezethető.

A továbbiakban kiemelek néhány szerzőt, akiknek a meglátásai értékes adalékkal szolgálnak a szórenddel kapcsolatban a magyar mint idegen nyelv oktatásához.

1.5.1. Joannovics György

Joannovics György a *Magyar Nyelvőr* I. évfolyamában közzétette első szórendi fejtegetéseit, melyeket újabban követtek a XIII., majd a XVIII. és XXXII. kötetben.

Első dolgozata témájául nem is akármilyen jelenséget választott: az *is* nyomósító és kötőszó szórendi helyét, amely máig a magyartanítás egyik „nehéz esete”. Joannovics két kérdést vet fel az *is*-sel kapcsolatban, melyek közül az első érdemel figyelmet: „*Mennyire nyomósítja e kötőszó a közvetlen előtte álló fogalmat, és minő befolyást gyakorol a mondat szórendére?* (Joannovics 1872: 167).

Joannovics elemzéseinek és gondolatainak egy része felett valóban eljárt az idő. Ismertetésüket a szórendre vonatkozó mai, pontosabb ismereteink már okafogyottá teszik. Néhány esetben azonban felvetései és megközelítési módja hasznára lehetnek a magyartanítónak, mivel olyan jelenségekre hívják fel a figyelmet, amelyek gyakran vezetnek miértekhez a nyelvórán.

Az egyik ilyen jelenség a „természeténél fogva nyomósító mondat”.

Az *is* szórendet befolyásoló tulajdonságait az határozza meg, hogy az *is* kapcsolódása egy szóhoz nem okozza önmagában az előtte álló fogalom nyomatékossá válását: „*az előtte álló fogalomnak ... csak másod rendű nyomatékot adhat...*” (uo.), azaz az *is* nem teszi nyomatékossá a szórendet, nem löki hátra az ige igekötőjét. Példái: „*Engem is elkészerít ez a dolog. Ezen is át kell esnünk.*” Stb. (uo.)

Előfordul azonban, hogy az *is*-sel kiegészült elemet tartalmazó mondatban fordított szórendű állítmány áll. Ennek megfejtéséhez Joannovics bevezet egy új fogalmat: az *ab ovo*, azaz természeténél fogva nyomósító mondatot (Joannovics 1872: 168). Később

„született” nyomósító mondatnak nevezi az általa taglalt jelenséget (Joannovics 1872: 168). Megállapítja, hogy egyes fogalmak már önmagukban megkívánják az erős nyomatékot. Ilyenek:

- olyan határozók és kötőszók, amelyek magára az igére, és nem a körülményére vonatkoznak: ritkán, nehezen, csupáncsak, alig;
- határozatlan fogalmat kifejező szók (nem tulajdonnevek, személyes névmások, „birtokragos” szók);
- névelő, mutató névmás és mennyiségjelző nélkül álló főnevek.

Példamondatai, amelyekben az igekötő mindig fordított szórendben szerepel:

Péter házat ad el.

Részvényeket vásárolok össze.

Alig éri meg a tavaszt.

Korán kelek fel.

Későn fekszem le.

Ritkán haragszol meg.

Nőikkel veszttem össze.

Rozsot küldök be a vásárra.

Ezekben a mondatokban az *is* megjelenése nem változtat a szórenden; a született nyomósító mondat az, amelynek „... a szórendre való befolyása döntő” (Joannovics 1872: 171).

A „született nyomósító mondatok” egy részét mai nyelvelméleti ismeretünkkel már nem tekintjük születetten nyomósítónak. A *Péter házat ad el; Részvényeket vásárolok össze; Nőikkel veszttem össze; Rozsot küldök be a vásárra;* mondatok tagadhatatlanul egyfajta szembeállítást rejtenek magukban (*nem autókat, nem telkeket, nem férfiakkal, nem búzát*), de anélkül, hogy valóban hangsúlyoznánk, nyomósítanánk ezeket az implicit ellentéteket. Általános gyakorlat, hogy szeretünk nyomatékos mondatokkal tanítani, hiszen ezek szórendjét pontosabban, szabályokba öntve tudjuk bemutatni. Nem mondhatunk le azonban a pusztá tényközlő mondatokról sem a nyelvtanítás folyamatában. A fenti mondatok más hangsúlyviszonyok érvényesítésével pusztán kategoriális mondatokká (Kálmán 2001: 35) válhatnak; erre a jelenségre mindenképpen fel kell hívni haladó nyelvtanulóink figyelmét.

A másik figyelmet érdemlő jelenség, hogy egyes időhatározók (*ritkán, soha, későn, korán, mindig, gyakran*) már önmagukban nyomatékot követelnek maguknak. Ezeket a nyelvkönyvek általában egy csoportban mutatják be – ha egyáltalán foglalkoznak a jelenséggel –, de a hozzájuk kötődő különleges szórendi struktúrákat nem tárgyalják. Ezek az időhatározó-szók soha nem állnak mondatkezdő helyzetben, az alanyt megelőzve, viszont lehetővé teszik egy „valódi” nyomatékos szó megjelenését is a mondatban.

A szerző a továbbiakban újabb szerkezetekben vizsgálja az *is* hatását a mondat felépítésére. Megkülönbözteti az ún. értelmező („nem-nyomósító”) mondatokat a természetüknél fogva nyomósító mondatoktól:

Értelmező mondatok:

Ez is eszembe jutott.

Andor is részt vett benne.

Természetüknél fogva nyomósító mondatok:

***Jutnak** eszébe komoly ügyek is.*

Vesz ott részt szakértő is, kontár is.

Az állandósult kifejezések szórendi viselkedésének megfigyeltetése és tanítása sem kerülhető el a magyar mint idegen nyelvi órán. Ezek a kifejezések (*eszébe jut, pórul jár, részt vesz* stb.) különösen a nyelvtanulás nem teljesen kezdő szakaszában okoznak gondot, amikor a nyelvtanuló öt-hat szóból álló mondatot próbál helyesen felépíteni. Amennyiben e kifejezések meghatározóit az igekötőkhöz hasonlítjuk, már nem lesz nehéz a nyelvtanulók számára az igekötők esetében megismert szórendi viselkedés adaptálása.

Az *is*-sel kapcsolatban további érdekes szórendi megfigyeléseket tesz Joannovics: „*Van az is-nek még egy főszajátsága [...]. E szó ugyanis nagyon megkívánja, hogy nyomósítottját [...] kövesse azonnal a szorosabb értelemben vett állítmány [...] ez lehet puszta ige; és lehet az igével legszorosabb viszonyban álló szók csoportosozata is*” (Joannovics 1872: 209). Ezt azzal magyarázza, hogy az *is* szó megzavarja a nyomaték nélküli mondat egyensúlyát, mivel az *is* nyomatéka, „... *ha nem is első rendű, minden esetre első a másod rendűek közt. [...] Ez okozza azt, hogy az is oly mohón kapcsolja nyomósítottját az állítmányhoz*” (Joannovics 1872: 210) – függetlenül attól, hogy nem-nyomatékos vagy „született” nyomatékos mondatról van-e szó.

*A jelentést is **beküldöm holnap.***

*Jelentést is **küldök be holnap.***

A jelentést is **holnap beküldöm.*

Jelentést is **holnap küldök be. (feltéve, hogy a *holnap* szót nem akarjuk különösebben kiemelni)*

E tétele magyarázata során Joannovics – amint az a példákból kitűnik – felfigyelt arra is, hogy ezekben a mondatokban az *is* szót tartalmazó szerkezet nem követel magának ige előtti nyomatékos helyet, és megengedi valódi nyomatékos szó megjelenését is. Az *is*-sel bővített szerkezet és az állítmány közé azonban csak a nyomósító mondatban kerülhet másik szó, s ez „kétszeresen nyomósítóra” változtatja a mondatot. A természetüknél fogva nyomósító mondatokban ez nem okoz szórendi változást:

Visszaélések is fordulnak elé. *Visszaélések is csak kivételesen fordulnak elé.*

Amennyiben az értelmező (nem-nyomatékos) mondatban az *is*-sel bővített szerkezetet nem az állítmány követi, a hallgató „nyomatos szórendet vár”, és ha „... egyenes szórenddel találkozik, a kellemetlenek közé fog tartozni” (Joannovics 1872: 211). Bonyolult példákkal igazolja e tételét:

Az A. gyárnál is a vállalkozók egy kis elemi iskolát tartanak fenn.

A szórend azt sugallja, hogy a *vállalkozók* lesz a mondat főnyomatékú eleme. Joannovics rájött azonban, hogy a szerző az elemi iskolákat kívánta nyomósítani. Szellemesen bírálja a hibás mondatszerkezetet: „Nincs kifogásom ellene; csak hogy akkor a tisztelt vállalkozók törvényellenesen helyezkedtek a gyár és az iskola közé; mert ezzel felbontották a szórendet” (Joannovics 1872: 212). [...] *A helyes szórendű mondat – Az A. gyárnál is egy kis elemi iskolát tartanak fenn a vállalkozók – nyomatékos lett. Értelmező mondatot pedig csak az általa javasolt szabály figyelembe vételével tart megengedhetőnek: Az A. gyárnál is fenntartanak a vállalkozók egy kis elemi iskolát”* (uo.).

Az *is* szórendszerző szerepére vonatkozó fejtegetései végaszavában Joannovics olyan nyelvhasználati jelenséget ostromoz, melyet mára már elfelejtett az átlagos nyelvhasználó: mely szerint sokak szokása, már-már szenvedélye, hogy „...mindig utoljára hagyják az állítmányt” (Joannovics 1872: 212).

Joannovicsnak ez a tétele fontos adalék a magyar nyelvet tanító nyelvtanár számára: az *is*-sel bővített szerkezet után mindenképpen az igének kell következnie, akkor is, ha az *is*-t tartalmazó szerkezete nem viseli a mondat főhangsúlyát¹⁰. Függetlenül attól, milyen

¹⁰ Az *is* szórendi helyének egy lehetséges tanítási módját találjuk a *Küszöbszintben* (vö. 114. oldal). *Küszöbszintben* javasolt hatpozíciós modell lehetővé teszi e jelenség értelmezését. Az ott látható B² pozíció felvételére éppen az ilyen szerkezetek számára van szükség (*is*-sel bővített szerkezetek, *mind-* kezdetű szavak, szerkezetek, pozitív összefoglaló értékű határozószók (*általában, rendszeresen, végleg, sokan*). Az itt megjelenő elemeket logikailag hangsúlyosak érezzük, mégsem befolyásolják a B¹ pozícióban álló, esetleg a mondat főnyomatékát viselő elemek szórendi helyét – a példákból látható, hogy éppen erre figyelt fel Joannovics.

szabályok vagy modellek segítségével tanítjuk a magyar szórendet a külföldieknek, mindenképpen fel kell hívnunk a figyelmet az *is*-t tartalmazó szerkezet szórendet is befolyásoló, különleges viselkedésére.

A most ismertetett cikksorozat hatalmas lavinát indított el az *is*-sel kapcsolatban; sokan hozzászóltak a kérdéshez, mint pl. Simonyi Zsigmond (*Nyr.* VIII: 373–374; IX: 289–299; 337–345), Király Pál (*Nyr.* VIII: 156–164; IX: 544–549), Führer Ignác (*Nyr.* VIII: 215–216), majd Simonyi a XII., erre válaszként Joannovics a XIII., Brassai a XVIII., Kicska a XIX-XXII., Molecz Béla a XXVIII., majd ismét Simonyi a XXXI., végül erre (*is*) válaszként Joannovics a XXXII. évfolyam számaiban¹¹.

1.5.2. Arany János

A Joannovics által indított vonulathoz kapcsolódik Arany János érdekes összehasonlító mondat szerkezeti fejtegetése, amelyben az igekötő érdekes, Szarvas Gábor által bírált szórendi elhelyezkedését fejtette meg.

Arany János a kezdetektől figyelemmel kísérte a *Nyelvőr* életét. Szórendi írása (*A szórend*) a *Nyelvőr* II. évfolyamában jelent meg. Szarvas Gábor egy megjegyzése indította arra, hogy védelmébe vegyen néhány, Arany László és Gyulai Pál *Népköltészeti gyűjteményében* közölt adatot, s ez érdekes szórendi megfigyelésekhez vezetett. A felvetett kérdés az igekötő szórendi helyére vonatkozott. Szarvas Gábor négy mondatot emel ki a gyűjteményből, és felhívja a gyűjtők figyelmét ezek ritkaságára. E példák közül Arany kettőt vesz a védelmébe:

- „Az ördög ... olyan hosszút (czérnát) **belehúzott** (a tűbe), hogy...”
- „Mi a manónak tetted azt a tűt ebbe a zsákba, nem **elfért** volna másutt!”

Arany e szerkezetek gyakori előfordulására több köznyelvi példát hoz „a legközönségesebbek közül” (Arany 1873: 7): *Oly nagyot levágott a kolbászból. Oly sokszor felhozta neki. Nem megmondtam, hogy eső lesz, Hát nem elszökött az a gyerek megint?* Arany pontosságát, rendszerező elméjét bizonyítja, hogy nem elégszik meg a gyakoriság igazolásával, hiszen ezzel „az ily szerkezet használatos volta csak ki volna mutatva, megfejtve nem” (uo.). Arany ostromozza az „a priori” megállapított szabályt, „miben mai syntaxisunk leginkább szenved” amely szerint az *oly nagy, oly sok* „az igekötő

¹¹ Elsősorban a dolgozat témája szempontjából leginkább érintett szerzők hozzászólásait tekintetem át.

hátravetését parancsolja” (Arany 1873: 8). Arany felismeri, hogy a hiba a pontatlan besorolásban, a rendszer hiányosságaiban van; ezen az úton és mélyebbre, s jut el az állító és tagadó mondatok szórendi különbségeihez. Négy mondat szerkezet elkülönítésével érdekes négyes modellt állít fel, olyan mondatokkal, melyekben az ige határozott módban (segédige nélkül), illetve határozatlan módban (segédigével) áll:

1. Állítva:

Leírom.

Jól megtanulta.

2. Tagadva:

Nem írom le.

Nem tanulta jól meg.

3.

Le fogom írni.

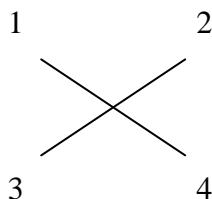
Be van az én szűröm ujjá kötve.

4.

Nem fogom leírni.

Nincs az én szűröm ujjá bekötve.

A „schema”:



Vagyis az igekötő nem válik el az 1. és a 4. esetben, de elválik a 2. és 3. esetben. Ezt kiegészíti a hangsúlyviszonyok tisztázásával is. Bár nem mondja ki, a későbbiekben világossá válik, hogy Arany ezt a sémát tekinti a nem nyomatékos mondat alapszerkezeteinek: „*Ha akármelyik mondatcsoport e schemabeli szerkezettől eltér, ...már nyomatékosná válik*” (Arany: 9):

1.

Akkor írta le.

Jól tanulta meg, (de rosszul adta elé).

2.

Nem leírom (csak olvasom).

Nem jól tanulta meg (hanem rosszul).

3.

Mikor fogom ezt leírni?

Az én szűröm ujjá van bekötve.

4.

Nem leírni fogom (csak elolvasni).

Ha a szűröm ujjá be nincs kötve (kihullott volna).

Mindezzel – Arany úgy érzi – mind az állító, mind a tagadó mondatok szerkezetét megfelelően leírta, s „*kísértse meg akárki állító és tagadó mondatainkat az 1. 2. 3. 4. schema szerint csoportosítani, ugyanazon eredményt nem tagadhatja meg*” (i. m. 9).

Arany azonban nem állt meg ezen a ponton, s igazi érdeme is ez után következik. Észrevette, hogy „*az állító mondatok rendszerét követi minden olyan mondat, mely **pozitív**, a tagadókét (2.4.) mely **negatív** jelleműnek mondható, úgy hogy e részben ellentétesek: sokszor – ritkán, jobban – nem annyira, is – sem, nagyon – kissé...*” (i. m. 10).

| | |
|---|--|
| 1. (Plus) <i>Sokszor megszólította. Jobban megérdemled.</i> | 2. (Minus) <i>Ritkán szólította meg. Nem annyira érdemled meg.</i> |
| 3. (Plus) <i>Sokszor meg akartam szólítani. Oly hosszú czérnát beléhúzott. Annyiszor megbántam!</i> | 4. (Minus) <i>Ritkán tudtam megszólítani. Oly rövid czérnát húzott belé. Oly ritkán látogat meg.</i> |

A példákból kitűnik, hogy Arany felfigyelt egy, a szórendet meghatározó jelenségre: a pozitív és a kirekesztő értelmű határozók szórendalakító szerepére (É. Kiss 1998: 48–50; 55–57; Alberti 1994: 100–103; Alberti–Medve 2002: 136–137).

Mindezek után lássuk, hogyan is fejthető meg a két, Szarvas Gábor által ritkának nevezett, valójában gyakori szórendi jelenség.

Az „*Az ördög ... olyan hosszút (czérnát) behúzott (a tűbe), hogy...*” mondat esetében Arany azzal magyarázza az egyenes szórendű igekötőt, hogy a hosszút „pozitív jellemű”, s így a 3. mondatszerkezetnek felel meg, s ez indokolja az igekötő egyenes szórendjét.

Ennél meggyőzőbb a másik idézett példa magyarázata. A „*Mi a manónak tetted azt a tűt ebbe a zsákba, nem elfért volna másutt!*” mondatról megállapítja, hogy az valójában „*nem is tagadás, hanem állítás kérdő-tagadás álarczában, s így, mint kedélymozzanatot kifejező, nyomatékossá vált*” (Arany: 10). Végezetül e tagadva állítás erejének és létjogosultságának igazolására Arany „parancsoló” szerkezeteket idéz, melyek állító

formája „másodfokú, erősb” nyomatékokat fejez ki (Arany: 11), s ezzel ma is egyetérthetünk: „*Megállj, hé!; Elvidd (azt az ostort innen)!*” (uo.)

Az igekötő váratlan szórendi viselkedésének megfigyelése, értelmezése, az okok keresése több szerzőt készített gondolkodásra. Ennek legrészletesebb kiteljesedése Molecz Béla *A magyar szórend történeti fejlődése* c. munkája 1900-ból. Az olyan megjegyzések és gyűjtések, fejtegetések, mint Arany Jánosé, fontos lépcsőfokot jelentettek a megengedhető mondatszerkezetek felderítésében, végső soron a magyar szórend tisztázásában.

1.5.3. Balogh Péter és Kicska Emil

Brassai nyomában haladt, rá hivatkozott – vele időnként vitázott – Balogh Péter és Kicska Emil.

Balogh Péter szerint „*a mondatról szóló tanításnak arról kell hű képet és eleven képet adni: mit fejez ki a mondat, s hogy jár el a nyelv és miért jár úgy el, a mikor mondatot alkot*” (Balogh 1888: 395–396). Balognak ez a gondolata összefoglalja azt a feladatot, ami a magyar nyelv tanárára vár, amikor a mondatalkotás szabályait keresi: olyan szabályokat kell felkutatni, amelyek leírják a mondat megalkotásának folyamatát, de úgy, hogy az éppen a szándékolt jelentést fejezze ki, továbbá válasszal szolgáljon arra a kérdésre is, hogy miért éppen az adott szabállyal generált mondatszerkezet lesz a tervezett gondolat formai kifejezője.

Balogh Brassai nyomán tagadja a kétpólusú mondatmodellt, és a mondat dualizmusát az *előkészítő* és a *zöm* dualizmusaként értelmezi (i. m. 439). Ezeket a részeket *bévezetésnek* és *mondásnak* nevezi el (i. m. 439–440). Szórendtanítási modellem szempontjából Balogh egy – hosszasan kifejtett (1888: 294–300; 342–354; 393–400; 439–443) – gondolata jár haszonnal: a mondat lelke az ige (i. m. 393); az „*ige adja a nyitját a szórendezés meg a nyomósítás (hangsúlyozás) törvényének*” (i. m. 439). Érdekessége a fejtegetésnek, hogy Balognál is – akárcsak Brassainál – megjelenik a nyelvleírás mellett a nyelvtanítás aspektusa: az idegen nyelv tanításában nemcsak grammatikai (formai), hanem „tárgyi” szempontokat is figyelembe kell venni (i. m. 395). Ezen azt érti, hogy míg a nyelv leírása, tudománya formai alapon kell, hogy közelítsen a mondathoz, addig a nyelv tanulása – és az iskolai nyelvtanok – figyelembe veszik a mondat kötődését a tárgyi valósághoz (i. m. 396). Gondolatai zárásaként pedig megjegyzi: az anyanyelv tanulásának

célja a beszélés mesterségének megtanulása, és ez az alapja az idegen nyelv tanulásának – egyik sem vezethet eredményre akkor, ha a tanítvány nincs tisztában a mondatalkotás lényegével. A „*mondat elméletének alaposabb és tüzetesebb megállapítása*” tehát nemcsak a tudomány célja és feladata, de gyakorlati érdek is (i. m. 443).

Kicska „*munkásságának homlokterében az alany és az állítmány, vagy ahogy ő nevezi, a subjectum és a praedicatum viszonyának vizsgálata áll*” (Huszár 1991: 292), különösen a *Nyelvőr* XXIII. számától kezdve, illetve 1908-as tanulmányában (Kicska 1908). Ezt megelőzően azonban már a *Nyelvőr* XIX-XXII. évfolyamának számaiban (Kicska 1890–1893) kifejtette nézeteit mind Brassairól, illetve a szórenddel foglalkozó magyar és külföldi írókról, mind pedig a mondatbeli elemek mibenlétéről és az elhelyezkedésüket befolyásoló tényezőkről. Fő szervező erőként a mondat szórendjében a hangsúlyt nevezte meg; így lett írásfolyama címe is *Hangsúly és szórend*. Írásaiban szinte folyamatosan vitatkozik kora szerzőivel, Brassaival, Joannoviccsal, Arannyal, ám a vita nem elutasítást rejt, inkább a mondatok jelentés–logika–hangsúly–szórend szövevényes együttesében megfejthető (megfejthető) viszonyainak árnyaltabb megragadására irányul. Jelentés és szórend egymásra hatását, egymástól való függését olyannyira erőteljesnek érzi, hogy egyenesen a mondatok osztályozásának alapjául veszi; így jut el a *mondó szórendű* és az *ellenmondó szórendű* mondatok csoportjához (Kicska 1891: 341).

A *Nyelvőr* indulásától kezdődően adott – egyre nagyobb – teret a szórend körüli fejtegetéseknek. A viták középpontjában az évek, évtizedek során egy-egy olyan részletkérdés állt, amely az adott időszakban leginkább foglalkoztatta a korszak magyar és nem magyar nyelvészeit. A fejezet címében az útvesztő szó szerepel. Útvesztő, hiszen micsoda átláthatatlan rengetegnek tűnhetett fel a XIX. századi nyelvészek számára a magyar mondat szerkezet a megfelelő elméleti háttér, a fogalmak tisztázottsága nélkül. S azok a szerzők, akik barangolásra indultak a magyar mondat lehetséges szórendi variációinak labirintusában, ráirányították a figyelmet egyes különös szórendi jelenségekre, koruk nyelvművelőiként irtották a hibás szórendű mondatokat, emellett hatalmas anyagot gyűjtöttek, s időnként rátaláltak a helyes útra – de legalábbis keresztezték azt. Nézeteik egy részét meghaladta a mai nyelvelmélet; egymásnak felelgető, gyakran kíméletlen írásaik, csatáik mai tudásunk felől nézve értelmetlennek tűnhetnek, ám „...*a komolyan gondolkodó, ki naponként látja, tapasztalja szórendünk bomladozását, bizonyára egyetért velem abban, hogy ily fontos kérdésben, a melyben annyi a megvilágítani való, a szóval takarékoskodás inkább megrovást mint dicséretet érdemel*” (Kicska 1893: 52).

1.6. Molecz Béla

Nagy ívű munkára vállalkozott Molecz (1900), amikor nem csupán leírni kívánta a magyar szórendet, annak törvényeit, hanem történeti változásait is megragadni: „...*a nyelvnek sajátosságait csakis úgy érthetjük meg, ... ha e sajátságokat a történeti fejlődés folyamán vizsgáljuk*” (Molecz 1900: 5). Molecz úgy vélte, a történeti módszer alkalmazásával meg lehet fejteni a szórend „mai” nehéz kérdéseit. Ennek megfelelően kutatásait a kódexekkel kezdte, s eljutott a *Nyelvőr* összes addig megjelent kötetének vizsgálatához. Pontosságra való törekvését jelzi, hogy a latinból fordított szövegeket egybevetetette az eredetivel, hogy kiszűrje a fordítás okozta magyartalanságokat, a latin hatást, illetve törekedett arra, hogy a teljes magyar nyelvterületről gyűjtsön adatokat, mind a népnyelvből, mind a „magyarosabb nyelvű” (i. m. 8) íróktól.

Történeti munkáról lévén szó felmérhetetlenül gazdag az az anyag, amely illusztrálja a szerző mondandóját. A mondandó azonban beleillik a korabeli szórendi kutatások fő sodrába; nem ellentmond, hanem megerősít, nem cáfol, hanem pontosít, illetve megkeresi a szinkrón leírásban megmutatkozó ellentmondások történeti magyarázatát. Molecz a szórend első meghatározójának a hangsúlyt tekinti; ebben azonban érdekes fiziológiai magyarázatot sejt: a hangsúlyozás fiziológiai eredetű kísérelésére a beszédnek, amely az ejtéshez szükséges levegővétel, a beszéd közben így beálló szünet természetes következménye (i. m. 11–12). A magyar nyelvben azonban „...*szavainkat úgy fogjuk elhelyezni, hogy a hangsúlyozásnak amaz üres »formájában« hangsúlyos helyre lehetőleg olyan szótag kerüljön, mely valamely értelmileg is kiemelendő szó, illetőleg ennek első tagja*” (i. m. 14).

Molecz tanulmánya középpontjában az ige áll, mivel „...*beszédünknek magva mindig valamely igefogalom...*” (i. m. 16). A szórend vizsgálata tehát azonos az ige különböző mondatbeli elhelyezkedésének, valamint hangsúlyozásának vizsgálatával, mégpedig történeti megközelítésben. Kutakodásai során megfigyelte, hogy „...*régi nyelvünk sokkal többször hagyta nyomatékosan, meghatározó nélkül az igét, mint a mai magyar nyelv*” (i. m. 30); s az ige nyomatékos szólamkezdő helye a cselekvés folyamatosságát hivatott jelezni (folyamatos aspektus): „*az ige szintén meghatározó nélkül marad, ha a cselekvés folytonosságát is meg akarjuk vele jelölni*” (i. m. 23). Kivételes és korát jóval megelőző az a megfogalmazás, hogy az ige elé kerülő szó nem grammatikai értelemben határozója az igének, hanem „meghatározója”, amely lehet tárgy vagy alany is (i. m. 30). Megfigyelései

szerint a régi nyelv gyakrabban használta az ígét meghatározó nélkül, s ez a „mai” nyelvjárásokban is élő változat. Az újabb irodalom – Pázmány Péteren kezdi ennek számlálását – kevéssé él ezzel a lehetőséggel, de stilisztikai eszközként az irodalmi nyelv is őrzi, ahogyan ezt több helyütt bemutatja, Aranyra hivatkozva (i. m. 43). A szórend fejlődésében Molecz – nagyszámú példa megidézésével – szigorodást figyel meg: „a történeti idő bármely szakában” találunk példát mind a meghatározó nélküli, mind a meghatározóval álló ígére (i. m. 57). Míg azonban korábban ez megengedett, lehetséges variáció volt, az idők előrehaladtával a szórend fejlődése éppen abban állt, hogy az ígét meghatározzák; ezzel a „*beszéd annál pontosabb, annál szigorúbb lett s a legfinomabb megkülönböztetéseket jobban kifejezhette*” (i. m. 65). Molecz lenyűgöző, számtalan példával alátámasztott okfejtéssel bizonyítja, hogy régi nyelvünk egyedi – nem latin hatásra – kialakult sajátja volt az ige nyomatékos helyen való megjelenése, meghatározó nélkül (i. m. 77), s ezzel együtt szórendünk szabadabb volt, mint ma (i. m. 194), ám már régi nyelvünkben is ott voltak azok a szórendi variációk, amelyek később általánosabbá, elterjedtebbé váltak, s így a szórendi lehetőségek képessé váltak „*a legfinomabb értelmi árnyalatnak pontos és határozott kifejezésére is*” (uo.).

1.7. Simonyi Zsigmond

Simonyi – úgy is, mint a *Nyelvőr* szerkesztője – többször, többek oldalán vagy ellenében kinyilvánította nézeteit a magyar szórenddel kapcsolatban. A folyóirat XXXI. évfolyamának számaiban fejtette ki legrészletesebben elméletét, s ebből 1903-ban különlenyomat is készült. E különlenyomat célja a szórenddel kapcsolatos korábbi eredmények összegzése, itt-ott kiegészítése (Simonyi 1903: 3).

Simonyi Brassait követve osztja a mondatot *előkészítő* és *tüzetes* részre (i. m. 8). E kettő jól elkülöníthető a hangsúly megfigyelésével; azaz az ő elméletének alapkategóriája is a hangsúly, amelynek jellege megkülönbözteti a nyomatékos és a nyomatéktalan mondatokat. Ez utóbbi jellemzője, hogy megtaláljuk benne az előkészítő részt, továbbá az ige és legszorosabban hozzá tartozó kiegészítője együtt maradnak (i. m. 5). A nyomatékos mondatokat négy csoportra osztja Simonyi – ezzel mintegy összefoglalja az e tárgyban másoktól (és tőle) megjelent elképzeléseket: a nyomatékos mondatok „fajait kimeríti” az „*összefoglaló*” és a „*kirekesztő*” mondatok osztálya (uo.); majd e mondatok egy része a főszóító és a kérdő mondatok külön osztályába is bekerül, tekintettel sajátos hangsúlyukra

és szórendjükre (uo.). Simonyi összefoglaló tanulmányára jellemző a minden részletre kiterjedő figyelem: aprólékosan sorra veszi a nyomatéktalan mondat eseteit, az ige előtt ekkor megjelenő kiegészítők lehetséges körét, illetve azt is, amikor a nyomatéktalan mondatban az ige „kezdi a tüzetes rész főszólamát” (i. m. 8), azaz nem előzi meg igemódosító (i. m. 8–10). Az összefoglaló szórend sajátja, hogy „*az összefoglaló kifejezés nem bontja föl az igének bővítményével való kapcsolatát, hanem inkább megerősíti...*” (i. m. 16). A kirekesztő szórend kirekesztő kifejezés (*csak, csupán, egyedül, leginkább*) (i. m. 43), illetve tagadás következménye, melynek szórendre gyakorolt hatását leginkább igekötős ígét tartalmazó mondatokon érhetjük tetten, amire Simonyi számos példát idéz. A fõlszólító és a kérdõ mondatok közös, a többi nyomatékos mondattól elkülönítõ sajátossága, hogy nem kedvelik az elõkészítõ részt (i. m. 69), s legtöbbször a nyomatékos fõszólammal kezdõdnek. A tanítás szempontjából nem mellõzhetõ a tanulmányon végighúzódó gondolatmenet arról, hogyan kapcsolódik össze a nyomaték, a hangsúly (intonáció) és a szórend a helyes mondatalkotás, illetve -értelmezés érdekében.

Simonyi vitathatatlan érdeme, hogy mintegy összegzést készített a mű megjelenését megelőző évtizedek szórenddel kapcsolatos vitáinak eredményeiből, a több helyütt, több szerzõtõl kifejtett nézetekbõl. Következetes fogalomhasználata nagyban megkönnyíti a szórenden (és hangsúlyon) alapuló mondatosztályozás rendszerének megértését.

1.8. Magyar történeti mondattan (Klemm Antal)

Klemm Antal *Magyar történeti mondattana* (1928; 1942) utolsó fejezetében tárgyalja a szórend kérdését. A teljes rendszer leírását célzó törekvést jelzi, hogy a szórendet több szinten értelmezi: a szakaszok szintjén a szavak rendjét vizsgálja, majd ezek alapján írja le a szakaszok, végül a mondatok rendjét is.

Elméletében végleges szakítást jelent a szófajokhoz kötõdõ szintaxissal az a tétel, hogy a szavak rendjét nem azok szófaji értéke, hanem értelmi fontossága határozza meg (Klemm 1942: 618–619). Az értelmi fontosság pedig a szórendnek egy – korábban már sokat boncolgatott – kísérõ jelenségével áll szoros összefüggésben, amelyet Klemm *beszédintenzitás*nak nevez (i. m. 619). A hangintenzitás a magyarban „ösztõnszerûleg” mûködik; a mondat hangszakaszokra oszlik. A magyarban a beszéd értelmi tagolódásának ehhez a „hangidomi tagolódáshoz” kell alkalmazkodnia (uo.). A mondat értelmi szakaszai a *szólamok* (uo.), amelyek egybeeshetnek a hangszakaszokkal, de különbözhetnek is attól

(i. m. 620). E kettőtől, a beszéd hangidomaitól és a logikai nyomatéktól függ a szavak rendje; s e kettő egybeesése a Fogarasi-törvény (i. m. 621). Az értelmileg fontos mondatrészek szakaszt kezdenek; a mondat legfontosabb mondanivalóját hordozó elem a főszakasz, amely után nyomban az állítmány következik (i. m. 622). Ez az az alapszabály, amelynek alapján Klemm leírja a mondatban a szakaszok rendjét. Ugyanakkor Joannovics, Arany, Kicska nyomán tovább örökíti a *kirekesztő* (i. m. 623–626) és az *összefoglaló* (626–630) szórend fogalmát is, rendszerezve ezek eseteit. Kiemelkedően fontos a szórendnek az a megközelítése, amely a mondat modalitását is figyelembe veszi: a kijelentő és fölkiáltó, a kívánó (fölszólító és óhajtó), valamint a kérdő mondatok szórendjét külön-külön fejezetben tárgyalja. Ennek ellenére a szórendet továbbra is nyelvtani mondatrészi szerepek segítségével, elsősorban a nyomatékos elemre fókuszálva, a hangsúlyviszonyok tisztázásával írja le. Ezek közül a legtisztább, a nyelvtanításban is leginkább használható a felszólító és a kérdő mondatok rendjének és intonációjának ismertetése (i. m. 633–638). A *mondatok rendje* c. fejezet elsősorban a mondatátszövődés eseteivel foglalkozik. További érdekessége Klemm mondattanának irodalmi indíttatása: szót ejt a szórend stilisztikai szerepű „megsértésének” érdekes eseteiről is.

Klemm mondattanának három kulcsszava a *hangsúly*, a *kirekesztő* és az *összefoglaló* szórend. E két utóbbi következetesen szerepel mint a szórend magyarázata; a felsorolt esetek jól alkalmazhatók a nyelvtanításban is.

2. A jelenkori nyelvtudomány újabb elméleti megközelítései

A XIX. század második fele, különösen utolsó évtizedei újabb irányba indították el a nyelvtudományt, a nyelvek leírását a korszakban uralkodó nyelvtörténeti vizsgálódások mellett. Az újabb irányzatok némelyike, de különösen a XX. század új irányvonalai fontos tanulsággal szolgálnak a mondat szerkezetének leírása terén is. A XX. század forradalmi fejlődésének elemzése, a fő- és mellékágak feltérképezése nem célja a dolgozatnak¹². A sokféle irányzathoz azokat az elméleteket – és csak annyiban – emelem ki, amelyek kifejezetten foglalkoznak a mondatszerkezet feltárásával, a szórendet befolyásoló tényezők összefoglalásával, és hatásuk a magyar nyelvtudomány-történetben is megfigyelhető.

Saussure és az ő nyomdokain kialakult strukturalista irányzatok szakítottak az újgrammatikus iskola pszichologizmusával. A nyelvet kiemelték a lélek hatalma alól, és

¹² Magyar nyelven Máté Jakab (1997; 1998) dolgozta fel a két évszázad nyelvtudomány-történetét.

benne a formát, a rendszert keresték. A figyelem tehát a struktúrák felé fordult (Telegdi 1974: 4). A különböző strukturalista iskolák és irányzatok olyan gondolatokat vetettek fel, amelyek tovább éltek a szórend vizsgálata szempontjából fontos újabb nyelvelméletekben (pl. funkcionalista leírás), vagy éppen kritikájukkal hoztak fordulatot a nyelv(ek) szerkezetének leírásában (amerikai deszkriptív iskola hatása Chomsky fellépésére).

2.1. A mondat aktuális tagolása (Deme László, Dezső László)

A nyelvtudományban a mondat ismert-ismeretlen elemek szerinti rendeződésének elképzelése a Prágai Iskola fellépésével jelent meg – újra. Az 1929-es *Tézisek*ben tűnt fel – némileg Saussure-rel szemben – az a gondolat, hogy a nyelv funkcionális rendszer, amelyben a kifejezőeszközök bizonyos (kommunikációs) célt szolgálnak (Máté 1998: 50), vagyis a kiindulópont az, amiben a rendszer megnyilvánul: a beszéd és a szöveg (i. m. 53). A funkcionális szemlélet vezeti el a Prágai Nyelvész Kör tagjait – elsősorban Vilém Mathesiust – a mondat aktuális tagolásához, vagyis a mondat szemantikai szerkezetének, kommunikatív megterheltségének és funkcionális távlatainak vizsgálatához: a téma-réma szerkezet leírásához (i. m. 61).

Bár a Prágai Nyelvész Kör önmaga kiindulópontját, gyökerét Henri Weil és Georg von Gabelentz elméletében látta (i. m. 60), az aktuális mondattagolás gondolata Brassainál tűnt fel először. A vizsgálódás középpontjába nem egyszerűen a mondat, hanem a közlésben megjelenő mondat kerül – ahogyan Brassai is megjegyzi: „... amikor mondunk vagy beszélünk valamit, mindannyiszor más valakinek mondjuk vagy beszéljük. Annálfogva a beszédéről való vizsgálódásainkban ezt a dialogikus viszonyt untalan szemmel kell tartanunk, úgy, hogy mondó és halló mintegy előttünk álljanak egyaránt” (Brassai 1888: 21). Az aktuális beszédhelyzetben pedig különös hangsúly esik a még nem tudott dolgokra, melyeket a beszélő a hallgatóhoz el akar juttatni; „a megértés eszköze pedig az, hogy az újat a régire alapítsuk. [...] a mondat súlytalan részei a súlyosaknak, a tudottaknak gondoltak a nem tudottaknak alapul, bevezetésül, előre készítésül, feltételül szolgálnak” (Brassai 1888: 29). Bár a magyar nyelvtudomány-történet számára Brassai elsőbbsége megkérdőjelezhetetlen, az európai nyelvtudomány számára a téma-réma szerkezet felismerése és taglalása a prágai iskolához kötődik (Dezső 1974: 86). Kiefer kifejti, hogy Brassai idézett gondolata a Prágai Iskola FH-modelljét vetíti előre (Kiefer 2005: 7), azaz a régi-új szembenállást tartja a kommunikáció szempontjából fontosnak, de foglalkozik

– különösen Gabelentz nézeteit bírálva – a topic-comment tagolással is, amikor a gabelentzi „pszichológiai alany” és „pszichológiai állítmány” mibenlétét vizsgálja a magyar mellett több nyelv esetében (Brassai 1885), majd a mondat gabelentzi dualizmusa helyett javasolja saját „aktuális tagolását” (*inchoatívum–zöm*), amely nemcsak egyedül álló mondatok, hanem a beszéd folyamatában is értelmezhető (i. m. 4; 9).

Elekfi László fedezte fel újra Brassai elfeledett nézeteit az újabb irányzatok számára (Elekfi 1950: 332). Elekfi ebben az írásában bevezette a *téma* és a *propozitum* kifejezéseket a *lélektani alany* és *állítmány* helyett, egyúttal azt is világossá téve, hogy az alany (téma) és az állítmány (amit a témáról mondunk) nem grammatikai ételemben veendő (i.m. 334). Bevezette a racionális mondat fogalmát – olyan kéttagú mondatot, amelyben a téma megelőzi a propozitumot. Ez a mondatszerkezet világosan mutatja a mondat tartalmát a téma-propozitum szerkezet révén (i. m. 337). Ezzel szemben az emocionális mondatforma a propozitummal kezdődik, ezt követi a téma – ez a szerkezet hordozza az érzelmi többletet (i. m. 339). Elekfi részletesen bemutatja számos mondatszerkezet (két-, majd háromtagú mondatok) eltérő jelentéseit a téma-propozitum és a hangsúlyozás összefüggésében. Az aktuális mondattagolás segítségével sokféle mondatszerkezet rendszerezésére lenne lehetőség – állapítja meg –, és egy ilyen rendszerezés egyaránt tájékoztathat a mondat grammatikai és logikai jegyeiről, valamint a szórend és az intonáció közvetítette aktuális tagolódásról (i. m. 368).

Az aktuális mondattagolás a mondatot a beszédhelyzetből adódó közlés részének tekinti, amelyben megjelennek a közlésfolyamatban már megismert és még nem tudott elemek is. „*Akkor beszélünk aktuális mondatról, ha a mondat nyelvtani szerkezetén túl arra is tekintettel vagyunk, hogy a szóban forgó (logikai és grammatikai elemekből álló) konstrukció egy adott beszédhelyzetben vagy egy leírt szöveg összefüggésében meghatározott közlési funkciót tölt be. Az aktuális mondat tehát az egyszeri, adott alkalommal történő közlésnek viszonylag önálló, zárt egysége...*” (Elekfi 1975: 1). A szóbeli beszédhelyzetben, de az írott szövegben is, a közlő úgy alakítja a mondandóját, hogy a mondat szerkezete világosan mutatja, milyen előzetes ismeretekre épít, és mi az, amit újdonságként kíván közölni. Ebből adódik a mondat téma-réma alapszerkezete, amelynek megértése éppen a szintaktikai hely értelmezésével lehetséges: „... *nyelvi szerkesztettsége révén a mondat [...] emlékezeti kereséseket indít el, s az új információkat a megtalált csomópontokhoz köti*” (Pléh 1998: 49).

A közlésben megjelenő mondat aktuális mondattagjainak értelmezésére két irány is kialakult: az aktuális értelmezés alapján két részre osztható mondat lehet téma-réma, illetve

téma-propozitum (Elekfi 1965: 334–335) vagy topic-comment szerkezetű (Huszár 1983: 89). Az előbbiben a mondatot mint ismert elem és új információ együttesét vizsgáljuk, az utóbbiban a topic az, amiről a commentben állítunk valamit¹³ (uo.). Huszár emellett – Firbas nyomán – beszél közlési dinamizmusról: amennyiben nem osztható a mondat ismert-ismeretlen részre, úgy a téma a legalacsonyabb közlési dinamikájú elem lesz (uo.). Eszerint tehát a mondat értelmezésében segít az a stratégia, hogy a mondat elején áll a legalacsonyabb közlési dinamikájú elem, a végén pedig a legmagasabb¹⁴ (Gómez-González 2001: 66–67), illetve két egymást követő elem közül a második közlési dinamikája magasabb (uo.).

Aktuális tagoláson egy sajátos szabálysort értünk, amely figyelembe veszi a közlés előzményeit, az adott közléshelyzetet, valamint a beszélő szándékát, és ennek megfelelően rendezi a közlés elemeit, megadja hangsúlyozásukat is (Dezső 1974: 85). Az aktuális tagolás tehát egy rendező elv, amelyet a szemantika és a pragmatika irányít.

A magyar nyelvben az aktuális tagok felismerésében kulcsszerepe van a hangsúllynak és a szórendnek. Emellett bizonyos grammatikai jegyek is segítenek eldönteni, milyen mondatrész (milyen alaktani jellemzőkkel) kerülhet a téma és a réma csoportjába (Huszár 1983: 91).

Ebben a felfogásban is a mondat középpontja, magva az ige, amelynek a téma és a réma elkülönítése szempontjából semleges a szerepe. A mondat születésének helye a mélyszerkezet; a mélyszerkezetben az ige mögött állnak a további bővítmények, amelyeknek a közlési fontosságát az ige szemantikája határozza meg (Dezső 1974: 102). Végző soron tehát az ige az, ami téma-réma szempontjából rendezi a mondat szavait úgy, hogy első lépésként meg kell határozni, mi a mondat témája és rémája, majd a mondat felszíni szerkezetén a mélyszerkezet elemeiből szintagmákat kell kialakítani. A teljes folyamat – a topikalizáció, majd a réma rendezése – hozza létre a mondat szórendjét, és rendeli hozzá a megfelelő intonációt (i. m. 91). Az ún. „közlési fa” – korai megjelenésében „közlési séma” (Dezső–Szépe 1967: 369–370) – ábrázolja a mondat téma-réma szerkezetét, és elsősorban a hangsúlyozási és a szórendi szabályok megfogalmazására alkalmas (Dezső 1974: 86–87).

¹³ Már H¹⁴ It describes as the universal principle by which utterance elements „follow each other according to the amount (degree) of the communicative dynamism they convey, starting with the lowest and gradually passing on the highest” (Firbas 1962: 136) (Gómez-González 67).

¹⁴ It describes as the universal principle by which utterance elements „follow each other according to the amount (degree) of the communicative dynamism they convey, starting with the lowest and gradually passing on the highest” (Firbas 1962: 136) (Gómez-González 67).

A mondat szerkezetének felosztása ismert és új elemre, topikra és commentre már átvezet a generatív mondatelemzés kérdéskörébe (különösen É. Kiss Katalin munkássága nyomán). A topik-comment tagolás részletesebb leírása olyan mondatbeli rendeződést tár elénk, amellyel a mondat jelentését, intonációját és szintaktikai elemeit egységben tudjuk értelmezni. Aradi (1996) egy, a szakfordítóképzésben alkalmazható szabály megfogalmazásával a magyar mint idegen nyelv oktatásában is fontos mondatszerkezet-leírást közöl: a mondat kezdődhet a témával, amely egy a szövegelőzményből vagy a szövegkörnyezetből azonosítható, ismert valóságelemet tartalmaz, de amely elem ki is maradhat a mondatból (Aradi 1996: 40). A téma után a tágabban értelmezett igei csoport következik, amelynek élén állhat a fókusz, de a fókusz sem kötelező elem. A fókusz után az igei csoport szűkebb szerkezete következik, hangsúlytalan elemekkel (i. m. 41). A szerző példákat hoz a topik, illetve a fókusz elmaradásának esetére, valamint a fókusszal kezdődő mondatokra, de az így létrejött szerkezetekben bekövetkezett egyéb változásokra (pl. az igekötő fordított szórendjére) nem ad magyarázatot¹⁵ (uo.).

Az aktuális mondattagolás fontos adalékokkal járul hozzá a magyar mint idegen nyelvben tanítható szórendi szabályok kereséséhez: a jól látható, formai jegyek (toldalékok, mondatbeli szerep) mellett irányító elvként értelmezi a jelentést, és figyelembe veszi a pragmatikai környezetet is – ideális közegnek tűnik a szabályok kereséséhez. Ugyanakkor nyilvánvaló az is, hogy a téma-réma felosztásban erősen támaszkodni kell a kiejtett mondatra, mégpedig a tökéletesen kiejtett, pragmatikailag is jól szerkesztett mondatra. Anyanyelvi beszélőként intuíciónk segít egy ilyen közlés létrehozásában, majd értelmezésében, a nyelvtanulónak azonban fordított utat kell bejárnia: értelmeznie kell a mondatszerkezetet jelentését, és fel kell figyelnie a megfelelő használati szabályra. Arról nem is szólva: vajon tud-e helyes intonációjú, formailag jól szerkesztett, megfelelő jelentésű és a közlési szándéknak megfelelő mondatot/közlést alkotni, hogy abban aztán felismerje a téma-réma szerkezetet? Ennek ellenére az aktuális mondattagolás több tekintetben is a segítségünkre lesz a tanítható szabályok tartalmának meghatározásában: a szabályokat nem elegendő valamiféle formai jegy alapján (pl. mondatrészi szerep) kialakítani: mindenképpen csatolni kell a megfelelő intonációs mintákat, azok jelentésének értelmezésével együtt, valamint a használati szabályt, azaz a pragmatikai tényezőt is.

¹⁵ Ez természetesen nem róható fel hibaként a szerzőnek: írásában magyar anyanyelvűeket vett figyelembe, és célja a – nyelvtől független – mondat egyetemes szervező jegyeinek szabályokba foglalása a helyes fordítás elérése érdekében.

A téma-réma szerkezet vizsgálata – éppen a mondat aktuális volta, illetve függése a beszédhelyzettől – elválaszthatatlan a teljes közléstől, a szövegtől. A magyarnyelv-tanulás magasabb szintjén, pl. a monologikus szóbeli vagy írásbeli szövegalkotásban újabb szerephez juthat a témafejlődés magyar nyelvre jellemző szabályainak tanítása.

2.2. Funkcionális megközelítés

A mondat a közlés egysége – amint erről már Brassai említése óta többször is szó volt. Egy aktuális helyzetben elhangzó mondat elválaszthatatlan a közlési körülményektől, elsősorban a beszélő és a hallgató viszonyától, közös ismereteiktől, a tudottnak elfogadott elemektől, illetve attól, ahogyan a beszélő megformázza, alakítja az új ismeretet hordozó mondandóját. Brassai minden fejtegetésében ott van a nyelvet használó egyén, aki valamilyen céllal mondja, amit mond, aki tudandókat akar a hallgató tudomására hozni, azaz megjelenik a funkcionális szemlélet. Ennél is inkább megmutatkozik a funkció figyelembevételének fontossága Gombocznál, aki „az egész nyelvi életet átfogó” (Gombocz 1934: 1) funkcionális szemléletről beszél, elsősorban a fonológia és a szintaxis területén.

Az európai nyelvtudományban a funkcionális szemléletet a Prágai Nyelvész Kör hozta el. Az 1929-es *Téziseik*ből kitűnik, hogy nézetük szerint a nyelv rendszerszerűsége nem egyszerűen az elemek strukturális rendszerében nyilvánul meg, hanem a rendszert működésében, funkciója betöltése közben látják érdemesnek vizsgálni. „*A nyelv funkcionális rendszer*”, „*valamilyen célt szolgáló kifejezőeszközök rendszere*” (Máté 1998: 145).

A magyar mondattan funkcionális szemléletének előfutára Hadrovics (1969). Bár szintaxisát címében a mondattan funkcionális alapjainak nevezi, a funkcionális szemlélet elsősorban a szintagmák szintjén jelenik meg. Hadrovics a közlés tartalma és nyelvi megformálása közötti összefüggések „bonyolult szövedékét” kívánta feltárni, a szófajok szintagmákban tükröződő jelentésviszonyainak vizsgálatával (Hadrovics 1969: 8–9). Bár a szórend kérdésében újjító jellegű, funkcionális szemléletű mondattana nem igazít el, mégis nagy jelentősége van a magyartanítás szempontjából, ahogyan erre ő maga utal (i. m. 355). A mondat elemeit úgy csoportosítja, hogy azok nem mondatrészi szerepük, hanem azonos funkciójuk okán kerülnek a mondat adott pontjára. Ezzel olyan rendszert alkot, amelyben – ha tudjuk, mit szeretnék nyelvileg megjeleníteni – válogathatunk a hozzá tartozó formai

lehetőségekből. Olyan csoportosítás ez, amely ugyan továbbra is erősen kötődik grammatikai kategóriákhoz, ám a jelentésből kiinduló, funkciót középpontba állító rendszerezés a *Küszöbszint* (Aradi–Erdős–Sturcz 2000) *Nyelvi funkciók* fejezete előfutárának tekinthető.

A funkcionális grammatika a nyelvi hierarchia tetejére a pragmatikát helyezte, és ennek rendelte alá a szemantikát és a grammatikát (Dik 1989: 7; Siewierska 1991: 19). Ezek szerint tehát a működésben lévő nyelv – ezen belül a mondatok megszerkesztésének folyamata – a funkció oldaláról vizsgálható eredményesen. A nyelv az emberi viselkedés eszköze (Komlósi 1989: 358), nem pusztán verbális forma; amelyben a forma és a jelentés együttesen, pragmatikai keretben vizsgálendő. Szórendi szabálykeresésünkre szűkítve az elvet olyan kiindulópontot kell keresnünk, amelyben nem a tisztán formai oldal – grammatika – és nem is a csak jelentés-oldalból kikövetkeztethető törvények érvényesülnek, hanem elsődlegesen az a funkció, amelyet a beszélő a megnyilatkozás megformálásával el kíván érni. Amint azt a funkcionális megközelítés teszi, meg kell keresni a beszédzándékoknak megfelelő nyelvi formákat, és ezek vizsgálatából kell következtetni a tanítható-tanulható szabályokra.

A funkcionális grammatika a mondat keletkezéséhez a kiindulópontot a lexikonban tárolt predikátumkeretben fedezi fel. A predikátumkeretben az elemek szemantikai és grammatikai viselkedésére is történik utalás. A predikátumkeret elemeinek megfelelő esethelyekre rendezésével érjük el a nukleáris predikálást, amely egy helyzet/tényállás szemantikai jelölése (Komlósi 1989: 360). Az, hogy egy adott terminus milyen esethelyet kap, a magyarban a kötött és a szabad bővítményekkel magyarázható; a mondat vázának felépítésében (a magyar szakirodalomban) ezek a kategóriák segítenek. A szemantika által meghatározott hely megállapítása után történik a szintaktikai (alany-tárgy), majd a pragmatikai funkció (pl. téma-réma szerinti elrendezés) hozzárendelése. Ezzel funkcionális szerkezetek jönnek létre, amelyekből ún. kifejezés-szabályok hozzák létre a végleges formát, a funkcionális szempontból teljes mértékben meghatározott predikálást (Komlósi 1989: 360–361). Komlósi (1989) megjegyzi azonban, hogy ez az – itt nagyon leegyszerűsítve közölt – eljárás a konfigurációs nyelvek esetében működik elsősorban (i. m. 161), a nem-konfigurációs nyelvek esetében ennél bonyolultabb folyamatokat és sorrendet kell feltételeznünk.

Jászay (1995) a funkcionális szemléletet elsősorban az idegennyelv-oktatásban látja hasznosnak, mivel „*optimális keretet biztosít tipológiailag eltérő nyelvek egybevetésére*” (Jászay 1995: 145). Ez amiatt lehetséges, hogy a funkcionális szemlélet nem a nyelvi

formából vezeti le a jelentést, hanem a kifejezni való gondolathoz rendeli hozzá a megfelelő formákat, nyelvi eszközöket, így különösen alkalmas eszköz a mondat- és szövegalkotásban (i. m. 142).

Hegedűs *Magyar nyelvtana* (2004) valódi funkcionális szemléletű pedagógiai nyelvtan. Ötvözi a nyelvreírás a (magyar mint idegen nyelv) nyelvtanár, nyelvtanítás szempontjaival; célja elsősorban a magyar nyelvet tanuló külföldiek és az őket tanító nyelvtanárok munkájának megkönnyítése. Emellett azonban számít az anyanyelvi oktatásban dolgozó tanárok figyelmére is, akik a kötelező nyelvtan-tanítás helyett friss szemléletű órákkal igyekeznek közelebb vinni diákjaikhoz – és megszerettetni velük – különleges, Európában meglehetősen egyedül álló eredetű és jellegű nyelvünk szerkezetét (Hegedűs 2004: 5).

Hegedűs a nyelv rendszerét három oldalról közelíti meg: a forma és a funkció oldaláról, valamint az összefüggések szempontjából. Ennek megfelelően a szórendre vonatkozó megállapításai is háromszoros megvilágításban jelennek meg.

A *Formák* fejezetben a tárgy szórendi sajátosságairól szólva – mások megfigyeléseikhez hasonlóan – a névelőtlen határozatlan, illetve a határozatlan névelős és határozott tárgy ige előtti és utáni helyét írja le, de magyarázat más: a névelőtlen határozatlan tárgy nem a cselekvés irányulását mutatja, hanem szemantikáját egészíti ki (i.m. 143). A határozatlan névelős tárgy ige előtti megjelenése pedig annak hangsúlytalanságát, ige utáni előfordulása kissé nagyobb nyomatókát fejezi ki (uo.).

A szórendi kérdésekre az *Összefüggések* fejezet szolgál bőséges magyarázattal. Brassai nyomán a mondat grammatikai középpontja az ige, amely szabad helyeket nyit meg maga körül, melyeket az igehez szorosabban vagy lazábban kapcsolódó elemekkel töltünk ki. Ezek az elemek lehetnek mondatrészek, amelyek az ige szituációhoz kötött körülményeit mutatják be, illetve hozzájárulhatnak szemantikai (igemódosítók) vagy szintaktikai (vonzatok) funkciójuk megváltozásához, módosításához (i. m. 243).

A funkcionális szemléletből magától értetődően adódik, hogy a szerző a mondat szórendjét is a szöveg felől közelíti meg. A szórend a szövegösszefüggést biztosító eszközök egyike: a szórend segít elkülöníteni az információ ismert és új, hangsúlyos és hangsúlytalan részeit (i. m. 291).

A szórend leírásához Hegedűs a mondatok két csoportját különíti el: a hangsúlyos és a narratív mondatot (uo.).

A nyelvtanár mutatkozik meg abban, hogy a mondatok szerkezetének bemutatását a hangsúlyos mondatokkal kezdi, mivel „*a kommunikáció során gyakrabban használunk*

hangsúlyos mondatokat” (uo.). A hangsúlyos mondat szórendjének „laza szabálya” szerint az ilyen mondatok centrumában áll a ragozott ige és az azt megelőző hangsúlyos mondatrész, míg a többi mondatrész viszonylag szabadon mozog a mondatban; az igemódosító helye az ige után van (i. m. 293). A nyelvtanításban jól hasznosítható a laza szabály részletesebb magyarázata. A mondat bal oldalán olyan elemek jelennek meg, amelyek az új ismeretet az előzményekhez kötik (i. m. 292). A szerző részletesen felsorolja a hangsúlyos elemek körét; ez lehet a közlésfolyamat új eleme vagy a beszélő legfontosabb mondanivalója; a kérdő mondat típusok kérdő elemei; a felelet, a tagadott és az egyedüliséget, kizárást jelentő elemeket tartalmazó mondatrészek (i. m. 293). A „mondat farka” gyűjti össze a maradék mondatrészeket (i. m. 292).

A narratív mondatok szórendi szabályai kötöttebbek (i. m. 295), és ezzel együtt jóval nehezebben megragadhatók a nyelvtanítás számára. A szabály egyértelműnek tűnik: a mondat centruma ismét az ige, amely előtt annak szemantikai kiegészítői, mögötte pedig szintaktikai vonzatai állnak (i. m. 296). Bár Hegedűs részletesen felsorolja a szemantikai kiegészítők lehetséges körét (az előzményt az új ismerettel összekötő elem; mód-, állapot-, tekintet-, idő- stb. -határozók és igemódosítók. Azt azonban ő maga is elismeri, hogy szabályba foglalni mégsem lehet a szemantikai kiegészítők formai kifejezőit, mivel ezek erősen kötődnek a szituációhoz, állandó mozgásban vannak (uo.).

A határozók esetében ez a nyelvtan olyan megközelítést javasol, amely nagy segítségünkre lehet egy elkülönítő szabály megalkotásában (i. m. 296–297). Erre akkor van szükség, ha a mondatban igemódosítóként igekötő és még egy határozó van. Ez utóbbiakat Hegedűs három csoportba osztja: *A*, *B* és *C* típusba. A három típust egy egyenes mentén helyezi el, melynek középpontjában az *A* típusú, ún. „teljes szemantikájú” határozók állnak (*korán, gyorsan, ügyesen* stb.). Ezek – a közlés egyéb tényezőitől függően – állhatnak közvetlenül az ige vagy az igekötős ige előtt is. Az egyenes két, nem lezárt végén a „NEM” (*C* típusú) és az „IGEN” (*B* típusú) jelentés felé tartó határozók állnak. A *C* típusú határozók negatív jelentésárnyalatot hordoznak, gyengítik a predikátum jelentését (*ritkán, kevésbé, alig* stb.); mindig hangsúlyosak, hátravetik az igekötőt. A *B* típusú határozók emelik, erősítik, fokozzák a predikátum jelentését (*kivétel nélkül, teljesen, mind-, vala-, nékezdetű névmások, valamint a mondathatározók, pl. időhatározó*); ezek az elemek az igekötőt nem választják le az igeről (uo.).

Hegedűs több olyan kérdésre is választ nyújt, amelyek a szórend tanításában is alapfelvetések, mint pl. az igekötős igék és a határozók egymást befolyásoló szerepe, a

nem hangsúlyozható mondatrészek köre, a hangsúlykerülő és hangsúlykérő igék vagy a segédigés szerkezetek szórendje (i. m. 294–302).

A funkcionális nyelvszemlélet a nyelv jelenségeit nem statikus egységként, nem is egyszerűen egymásra épülő szintek bonyolult kapcsolataként értelmezi, hanem a nyelvet elválaszthatatlannak tartja attól a nézőponttól, amelyet a nyelv használója képvisel (Kugler 2009). A nyelvet tehát pusztán nyelvi elemek és szabályok rendszereként értelmező nyelvszemlélet helyett a grammatikát mint a rendelkezésre álló lehetőségek közötti választást érdemes értelmezni (Halliday 1978: 4). Különösen igaz ez a megállapítás a magyar nyelv szórendjére, ahol a választás lehetőségei majdnem korlátlanok – a nyelvtanításban éppen a korlátok feltalálására és szabályokba öntésére van szükség.

2.3. A lexikai-funkcionális grammatika

A jelentés és a funkcionalitás figyelembevétele mutatkozik meg egy másik generatív mondatmodellben, melyet a lexikai-funkcionális grammatika (LFG) alkotott. Komlósy (2001) az LFG-t univerzális grammatikának nevezi, amelynek célja, hogy szakítson a transzformációs generatív grammatikával, és pszichológiailag reális, valamint számítógéppel kezelhető grammatikai leírást alkosson (Komlósy 2001: 10). Ez a megközelítés a nyelvekben a közös alapot, a belső szerkezetet a kifejezendő tartalomban látja, amelynek megjelenése a külső szerkezetben nyelvenként eltérő, szintaktikailag nagyon is különböző lehet (i. m. 11). Ennek leírására nem konfigurációs, hanem relációs modellt javasolnak, amely képes kiküszöbölni a chomskyánus paradigma olyan elemeit és eszközeit (pl. „üres” kategóriáit), amelyek akadályozzák az univerzális leírást (uo.).

A mondat belső szerkezetét az LFG-ben az ún. „*funkcionális szerkezet*” írja le (uo.), amely más reprezentációkkal együttműködve alakítja ki a mondat külső szerkezetét: argumentum-, összetevős, prozódiai és szemantikai szerkezet. Ezeket a korrespondencia-leképezések kapcsolják össze (i. m. 12–13).

A LFG modell univerzálisan és teljes komplexitásában írja le a mondat különböző szintjei közötti viszonyokat (leképezéseket), ezzel azonban olyan bonyolult képleteket hoz létre, amelyek a nyelvtanításban csak nagyon korlátozottan használhatók. Ugyanakkor a funkcionális sík figyelembevétele, valamint az a törekvés, hogy megragadja a különböző nyelvek felszínén megjelenő formák mélyén rejlő azonosságokat, a kontrasztív nyelvoktatás számára hasznos forrásul szolgál.

2.4. A transzformációs generatív grammatika modelljei

A transzformációs generatív grammatika – Chomsky kezdeményezésével – egy nyelv valamennyi grammatikailag helyes mondatának létrehozását tűzte ki célul. Ez a leírás indulásakor a grammatikát olyan mechanizmusként képzelte el, amely grammatikailag helyesen felépített mondatok végtelen halmazát generálja (Máté 1998: 181).

A generatív grammatika – mind angol és más idegen, mind magyar nyelvű – irodalmában több szemléletváltás is bekövetkezett a Chomsky-féle *Syntactic Structures* (1957) megjelenése óta. A jelen értekezésnek nem célja a magyar általános nyelvészetnek a generatív mondattan terén elért eredményeit bemutatni; a grammatikai–logikai–szemantikai–fonológiai jegyeket hordozó és magyarázó elméletekből csupán azokat a gondolatokat emeli ki, amelyek a magyar mint idegen nyelv tanításában alkalmas szórendi szabályok megalkotására hatással vannak.

A magyar nyelvészeti szakirodalomban É. Kiss indult el a magyar transzformációs generatív szintaxis felépítésének hosszadalmas útján.

É. Kiss (1980) a magyar szórendi variációinak sokaságában nem egyszerűen a magyar mondat szórendi szabadságát látta; a meg nem engedett szórendi variációk magas száma utal a magyar nyelv „ismeretlen szórendi rendszerére” (É. Kiss 1980: 507). Ezt a rendszert É. Kiss a mondatok kommunikatív szerkezetében kereste, amely a topikra, a commentre és az utóbbin belül elkülönülő fókuszra épül (uo.). Ezzel a kijelentéssel É. Kiss a magyart is beemelte az topik-comment szerkezettel univerzálisan leírható nyelvek közé. Az univerzális kommunikatív mondatséma a magyar nyelvben a következő invariáns szerkezetet hozza létre: a mondatkezdő helyen a (nem kötelező) topik áll, ezt követi az új információt hordozó comment, amelyet a fókusz vezet be. Topik nélküli mondatban a fókusz foglalja el a mondatkezdő helyet (i. m. 508).

E szerkezet létrehozására É. Kiss három transzformációs szabályt javasol: a kötelező fókuszképzést, a nem kötelező topikalizációt, illetve a szintén választható cserebere-szabályt (i. m. 509).

A magyar mint idegen nyelv tanítása szempontjából fontos gondolat a mondat születésére vonatkozik: a mondat egy igével kezdődő kiinduló szerkezetéből hozható létre a fenti transzformációk alkalmazásával. A kiinduló szerkezet tehát elsődlegesen az igét tartalmazza minden argumentumával, melyek közé sorolja az alanyt és az igekötőt is (i. m. 509). Elvitathatatlan az igétől a mondat legbensőbb jelentésének őrzése, így egy az igéből

és argumentumaiból/kiegészítőiből kiinduló nyelvtanítás jó eredményekkel kecsegtet – ezt valósította meg Hegyi Endre vonzatközpontú magyartanítási modellje (vö. 101 o.).

A mondat felszíni szerkezetének eléréshez az első lépés a kötelező fókuszképzés. A fókuszszerep elérésének szigorú menete van: emfázis nélküli mondatban az ige elé az igekötőt vagy más igemódosítót emeljük ki; ha ettől eltérünk, emfázis jön létre, a mondatot nyomatékosnak érezzük (i. m. 510–511).

A transzformációs ciklus 2. szabálya a topikalizáció. A topik szerepére csak az előzményekből ismert, nem határozatlan és nem tagadott elemek kerülhetnek; adott esetben akár az ige összes argumentuma (i. m. 511). Ez a transzformáció el is hagyható.

Szintén választható a cserebere-szabály (É. Kiss 3. mondatalakító szabálya); ez a mondat jelentésén nem változtat (i. m. 512).

Ezek az – 1980-ban leírt – szabályok É. Kiss szerint nemcsak az állító kijelentő, de a tagadó, illetve az egyéb modalitású mondatok létrehozását is megfelelően leírják.

É. Kiss fenti generatív transzformációs modellje sokat finomodott, kiszélesedett, és a magyar mondatszerkezet egyre teljesebb leírását tette lehetővé. A későbbiekben a modellben kevesebb hangsúlyt kap a mondat kommunikatív tagolása; a (felszíni) szintaktikai szerkezet létrejöttének pontos kódolása mellett szemantikai értelmezések és hangsúlyozási szabályok egészítik ki (É. Kiss 1987–1988: 6; 8).

A *Strukturális magyar nyelvtan Mondattan* kötete (Kiefer 1992) összefoglalta, „lecsupaszította” és kiegészítette a különböző változatok néhol egymásnak ellentmondó, gyakran bonyolult megállapításait. A szórend jelentést befolyásoló szerepének elismerése miatt a kiinduló szerkezet ebben a – *Kormányzás és Kötés* elméletén alapuló – modellben olyan összetevős szerkezet, amely újraíró szabályokkal a felszíni szerkezet alapján hozható létre, az X'-elmélet alapján (É. Kiss–Szabolcsi 1992: 33). Mivel az így létrejött szerkezetek nem minden esetben felelnek meg a nyelv grammatikai jólformáltsági követelményeinek, ezeket a szerkezeteket transzformációk segítségével kell elfogadhatóvá tenni (i. m. 56). Ezeknek a műveleteknek – amelyek akár láncot is alkothatnak egy összetevős fán – a következtében üres helyek jönnek létre az elmozdított elemek helyén.

É. Kiss (1992) *Az egyszerű mondat* c. fejezetben a magyartanítás számára érdekes kiindulópontból vezeti le az egyszerű mondat alapszerkezetét. Négy – római számmal jelölt – pozíciót különít el; az oda kerülő elemeket az aktuális mondattagolás alapján leírt funkciójukkal és a hangsúlyozási jellemzőikkel együtt mutatja be (i. m. 88).

A mondat I-es pozíciójában a mondat logikai alanya (topikja) jelenik meg, számbeli megkötés nélkül. A II-es mondathely a fókuszé. A IV-es pozícióban található elemek

semmilyen szemantikai-kommunikatív többletet nem hordoznak (uo.). A III-as mondathelyet nem részletezi – a példákban ezen a helyen a hangsúlyos vagy hangsúlytalan ige áll. É. Kiss ennek alapján határozza meg a mondat helyeit: *topik + fókusz + ige + ige utáni helyek* (uo.).

A *Strukturális magyar nyelvtan Mondattan* kötetében számos – később megfejtett – szintaktikai jelenség problémafelvetése megtalálható. Ilyen pl. a mondathatározók mondatbeli helyének meghatározása (i. m. 106), az igekötő sorrendjének és a neki rendelt mondatbeli pozíciónak a kialakítása (i. m. 117–129) a mondat- és mondatrésztágadás (i. m. 148–151) vagy az inherens operátorok és a kvantált kifejezések mondatbeli helyének megtalálása (i. m. 151–161).

1993-ban az előbbieken alapján É. Kiss a korábbi négytagú mondatszerkezetet (*topik – fókusz – ige – ige utáni helyek*) öttagúvá bővítette. A mondat szerkezete egy újabb elemmel bővül: a *kvantorpozícióval*, amelybe számosságot, mennyiséget, fokot, mértéket, módot kifejező határozók, illetve összefoglaló és kirekesztő értelmű kifejezések kerülnek (É. Kiss 1993: 165). Az öttagú mondatban az igét egyetlen fókusz, – esetleg – több kvantor, továbbá nem kötelezően a topik előzheti meg. Az ige után osztatlan pozícióban következnek a további összetevők, tovább már nem elemzett sorrendben (uo.). Ez a mondattani leírás az *Új magyar nyelvtan Mondattan* kötetében vált teljessé (1998). Ebben teljes rendszerré szerveződve látjuk az elméletet: az igemódosítók az ige testvércsomópontjában állnak (É. Kiss 1998: 35), és a korábban elhelyezési nehézségeket okozó elemek, mint a pozitív és negatív értelmű, illetve a disztributív kvantorok, valamint a tagadás is részletes magyarázatot kapnak (i. m. 27–29; 33–35; 48–50; 51–53; 55–57; 65–71).

A *Kormányzás és Kötés* elméletén alapuló generatív mondatleírás újabb, kiegészített modelljét alkotta meg Alberti–Medve (2002). A leírás a *Strukturális magyar nyelvtan* hagyományait követi, de kiegészíti a legújabb grammatika-elméleti eredményekkel (Alberti–Medve 2002: 12–13). Ez a modell elkülönít és tisztáz olyan kérdéseket, amelyek nyitva maradtak vagy kevésbé részletesek az elődben. Kifejezett célja egy oktatási célokra – magyar anyanyelvűek oktatására! – leegyszerűsített, átlátható rendszer megalkotása (i. m. 45).

A mondat kiinduló szerkezetét tartalmazza az *összetevős* (Alberti–Medve 2002: 14) vagy *szerkezeti fa* (Medve–Farkas–Szabó 2010: 49), amelyen különböző transzformációk végrehajtásával jutunk el a mondatig: faépítő (újraíró) szabályokkal alakul ki a kiinduló szerkezet (i. m. 22), amelyen életbe léptetjük a faátalakító transzformációkat, így a

mondatot alkotó szerkezetek egy X (tetszőleges kategóriájú) fej fokozatos bővítésével jönnek létre (i. m. 19–20), amíg eljutnak a maximális kiterjesztésig (i. m. 22). Az így létrejövő láncolatot kiegészítjük hangsúlyozási, továbbá szemantikai-értelmező szabályokkal. Visszakerül a koncepcióba egy érdekes tényező, az intuíció, amely mintegy a modell állandó „ellenőreként” működik (i. m. 23).

Bár a szabályok leírása túlságosan bonyolult a nyelvtanításban való alkalmazáshoz, továbbá a szerkezeti fa és az azon jelölt transzformációk sem segítik a mondat létrejöttének szemléltetését a nyelvórán, ez a leírás mégis tartalmaz olyan szabályokat, amelyeket fel lehet használni a magyartanításban.

A semleges mondat esetében a korábbi négypozíciós szerkezettagolás tér vissza. Az igével kezdődő „lapos” szerkezet a lexikonban tárolódó vonzatkeret (i. m. 45). Az ige mint régens bevonzza a mondatba saját alárendeltjeit (i. m. 46), amelyekből az újraíró szabályok segítségével jön létre a kiinduló szerkezet (i. m. 47). A semleges mondat alapstruktúrája az ezen a szerkezeten végrehajtott transzformációkkal alakul ki: a természetes szubjektummal kezdődik; ezután egy igemódosító áll; ezt követi az ige, amely után a vonzathelyeket találjuk (uo.).

Az ún. nem-semleges mondatok pragmatikai, szemantika, szintaktikai és fonológiai többletet is hordoznak a semlegesekhez képest (i. m. 76). Ezt a szerkezetet gazdag operátorzóna jellemzi; ez az operátormező segít magyarázatot adni azonos felszíni szerkezetű, de eltérő intonációjú és jelentésű mondatokra (i. m. 75). Az igei csoportot megelőző helyek – az operátorok mezője – egyfajta „hagymaszerkezetet” hoznak létre, amelynek legkülső burka a topik(ok) helye, ezen belül találjuk a szükséges kvantorháj(aka)t, majd a fókusz, illetve az igei csoportot, élén az igemódosítóval; az ige után pedig az el nem mozdított elemeket és a transzformáción átesett kifejezések törölt helyét.

Ha megvizsgálunk egy Alberti–Medve alkotta szerkezeti fát (2002), minden olyan felszíni jelenség létrejöttének magyarázatát megtaláljuk, amelyet anyanyelvi intuíciónkkal létre tudunk hozni. A váz azonban riasztóan zsúfolt, tele az elvándorolt elemek üres nyomaival; ebből nehezen hámozható ki egy nyelvtanításban is jól használható szabályrendszer. Ami a nyelvtanár számára megnyugvást hoz, az a jelenségek magyarázata. Bár ezekkel a magyarázatokkal nem tudunk a nyelvtanulók elé állni, azt már nem kell mondanunk, hogy nem ismerjük az okát és miértjét a diákjaink (szituatívan) létrehozta, sokféle, odaillő és nem odaillő mondat szerkezet helyességének és

helytelenségének. Fel tudjuk sorakoztatni az (anyanyelvi) mondatalkotó szabályokat, de ezeket érthetővé és tanulhatóvá is kell tenni a nyelvtanulók számára.

A bemutatott generatív elméletek leképezik a magyar mondat generatív leírásának útját, és önmagukban – mindig az adott általános nyelvészeti eredmények lehetőségein belül – teljes egészet alkotnak. A szórendtanításban való felhasználásuk kézenfekvő; mindeddig ezek a leírások adtak egyedüli magyarázatot a szavak sorrendi variálhatóságára, és a variációkban rejlő eltérő jelentésekre. A tanítható szabály megalkotásához azonban egyfajta szintézisre lesz szükség, amely valamennyi, korábban bemutatott – nem csupán generatív – modellből kiemeli és ötvözi a legegyszerűbb, a nyelvtanulók számára is egyértelmű és belátható magyarázatokat.

2.5. A leíró szempont érvényesülése a mondattanban (Kálmán László)

A hagyományos grammatika mondatelemzése tükrözi a mondaton belüli szintagmatikus viszonyokat, de a szintagmák mondatbeli helyéről, a sorrendről nem szolgál semmiféle információval. A 2001-es *Leíró magyar nyelvtanban* egy új leíró mondattan alapjait fektette le Kálmán László és kutatócsoportja. A mondatról megállapítják, hogy annak szórendje a legkevésbé sem szabad (Kálmán 2001: 11), ezt azonnal jelzik a magyarul tanulók mondatépítési hibái. A mondat szerkezet azonban nem a grammatikai viszonyokat tükrözi – az az esetrendszer feladata –, hanem a szerkezet a beszédkörnyezethez kapcsolja a mondatot, azaz tájékoztat arról, hogy a mondat egyes részei milyen mértékben kötődnek az előzményekhez, a beszédhelyzethez (uo.). Ezzel együtt a magyarban az összetevők sorrendje nem olyan kötött, mint más európai nyelvekben, de a különböző sorrend különböző jelentésű szerkezetekhez vezet (i. m. 45–46).

Kálmán (és társai) modellje jobbra más generatív leírások fogalmaival operál (*topik, fókusz, komment, hatókör, ellipsis* stb.), de egyes esetekben eltér azoktól (pl. *igevivő* és egyes speciális pozíciók megnevezése). A modell – a magyar mint idegen nyelvi szórendtanítás szempontjából – legérdekesebb pontja az igevivők értelmezése: ez a modell nem különít el önálló fókuszpozíciót – éppen az üres helyek megszüntetése érdekében –, csupán egyetlen helyet az ige előtt, ahol irtóhangsúlyos és más elemek is megjelenhetnek. Ez egyszerűbbé teszi a nyomatékos mondatok elhelyezését a rendszerben: *„jellegzetes és gyakran használt szerkezet a magyarban az, amikor az igevivőben álló elem (vagy maga az ige) irtóhangsúlyt visel. Ezt a szerkezetet nevezzük fókuszos mondatnak. [...] A fókusz*

legtöbbször a szembeállítás eszköze, és ezt használjuk abban az esetben, amikor helyesbítünk, visszavágunk vagy kérdésre válaszolunk” (i.m. 69). Érdemes megfontolni egy ilyen – a transzformációs mondatmodellhez képest egyszerűbb, kevesebb helyet tartalmazó – mondatstruktúra bevezetését a nyelvoktatásban, hiszen a transzformációk, üres helyek és az azokon hagyott nyomok feleslegesen terhelnék meg a magyarul tanulókat.

2.6. Szintézis

A különböző nyelvelméletek – attól függően, hogy mely tudományág oldaláról közelítik meg a mondatot – mást és mást tartanak elsődlegesnek a mondatot alkotó szavak sorrendjének szervezésében. Szükségesnek látszik megtalálni a legújabb nyelvelméletek „közös nevezőjét”, tehát azokat a pilléreket, amelyekre egy „elméletfüggetlen”, jól tanítható és tanulható szabályrendszert fel lehet építeni. Nem másról van tehát szó, mint „kulcsszókeresésről”, azaz olyan közös pontok utáni kutatásról, amelyek minden, itt vázlatosan bemutatott elméleti megközelítés mélyén – vagy felszínén – megtalálhatók. A különböző időkben született és változatos elméleti alapokon nyugvó nézetek szintéziséből pedig megállapíthatók a magyar mondat szerkezet legáltalánosabb sajátosságai:

- (1) A magyar szórend „szabad”, de ezt nem lehet kötöttségek nélkül értelmezni (É. Kiss 1978: 261–286; É. Kiss 1980: 508; Salga 1984: 99; Bánréti 1991a: 215; Bánréti 1991b: 194, 243; Keresztes 1992: 119; Alberti 1994: 4; Giay 1998: 371, 380).
- (2) A szórend szabadsága nem a beszélő teljes szabadságát jelenti a szó sor variálásában; szabad a szórend abban az értelemben, hogy nagy a megengedett, helyes mondatvariációk száma (É. Kiss 1980: 507); azaz egy adott mondat elemeiből változatos formájú mondatokat tartalmazó permutációs sorok építhetők (Dezső 1965: 45); továbbá szabad abban az értelemben is, hogy a mondat bizonyos pontjain az ott található elemek szabadon felcserélhetők. A mondat szórendi kötöttségét pedig nem – vagy nem elsősorban – grammatikai tényezők, hanem szemantikai-pragmatikai jegyek irányítják.
- (3) Abban az elméletek legnagyobb része egyetért, hogy a mondat központja, magja az ige, s a többi mondatrész pozícióját ehhez viszonyítva célszerű megállapítani (Brassai 1860: 368; Dezső 1974: 102; É. Kiss 1978: 261-286; Komlósi 1989: 359;

Bánréti 1991b: 241; Keresztes 1992: 119; Bánréti 1994: 56; Giay 1998: 380; Hoppálné 2001: 60; Alberti–Medve 2002: 45; É. Kiss 2008: 131).

- (4) Bár a mondat központja az ige, kérdéses, hogy rögzített igehelyről van-e a szó a mondat szerkezetében. Úgy tűnik, a különböző elméletek vagy „mozgatják” az igét (transzformációs generatív grammatika), vagy rögzített – pl. számozott vagy más módon jelölt – pozíciók meghatározása nélkül az ige köré építik fel a struktúrát (pl. funkcionális nyelvtan, függőségi grammatika).
- (5) A mondat szerkezetében kivételesen fontos szerepet tölt be az ige előtti pozíció. Ez a hely tartalmazza a mondat legfontosabb elemét, az új információt, a leghangsúlyosabb elemet, a kérdést, a kérdésre adott feleletet, az igenek a többitől különböző, megkülönböztetett bővítményét, a tagadást; s e kijelentések legalább egyikével – vagy mindegyikével – minden, a magyar szórenddel foglalkozó nyelvész egyetért (Fogarasi 1838: 243; Molecz 1900: 6; 45; É. Kiss 1980: 508; É. Kiss 1983; Naumenko-Papp 1987: 435; Bánréti 1991a: 218; Bánréti 1991b: 199; 241; É. Kiss 1992: 101; Keresztes 1992: 120; Korompay 1997: 49–50; Giay 1998: 380; Hoppálné 2001: 60).
- (6) Ezzel együtt minden szerző kiemeli az emoconális töltés, a hangsúly, a nyomaték vagy a beszélő szándékának szerepét a mondat szórendi variációinak létrehozásában és értelmezésében¹⁶.
- (7) A magyar mondatban az imént említett elemek nagy szabadsággal bárhol megjelenhetnek, szem előtt tartva a megkötéseket; mindezek alapján a magyar az SOV típusú nyelvek közé sorolható (É. Kiss 1978: 261–286; Keresztes 1992:119; Giay 1998: 371).
- (8) Ugyanakkor a magyarban is létezik más variáció – SVO; SVO stb. Dezső (1978) két alapszórendet határoz meg: SOV-t mint ősi finnugor örökségünket, amelyben nincs igekötő és névelőtlen a tárgy, valamint SVO-t, amelyben igekötős ige és határozott tárgy szerepel (Dezső 1978: 37, 47–48), így tehát meg kell vizsgálni az alapnak tekinthető SOV szerkezettől való eltérés mértékeit és rendszerezésének lehetőségeit.
- (9) A magyar mondatra egyes pozíciókban (pl. az ige után) szinte teljes szabadság jellemző, amely legteljesebben a cserebere-szabályban fogalmazódik meg (É. Kiss 1978: 261–286; É. Kiss 1980: 509; Naumenko–Papp 1987: 437, 439; Bánréti 1991a 212; Bánréti 1991/b: 240; Keresztes 1992: 120; Giay 1998: 380; Hoppálné 2001: 60).

¹⁶ A szerzők ezt többnyire a nyomatékos/fókuszos mondatok definiálása során teszik, ezért nem hivatkozom lapszámokra.

- (10) Ennek ellenére szükséges megvizsgálni az ige után álló mondatrészek kommunikációs funkcióját, az információ átadásában betöltött szerepét, fontosságát az új közlési elem szempontjából, illetve egyéb szempontokat is, mint pl. a mondat egyensúlyra való törekvését¹⁷ (Brassai 1885: 54), az ige utáni „lapos” szerkezetet (É. Kiss 2009: 3) és annak cáfolatát (Surányi 2010: 5); a növekvő összetevők törvényét (É. Kiss 2008: 133), illetve egyéb nézeteket is az ige utáni szavak pragmatikai tényezőkkel összefüggő sorrendjéről, intonációjáról és értelmezéséről (Varga 1982: 165).
- (11) Más pozíciók (pl. a topik) is változatos mennyiségű elemet tartalmazhatnak; így jön létre a szórendi sokszínűség, a sok mondatvariáció. Szükségesnek tűnik olyan és annyi struktúraváltozat kiválasztása és szabályba öntése, amely elegendő a nem magyar anyanyelvű számára egy a tudásszintjének, kompetenciájának megfelelő, azt nem megterhelő, belátható mennyiségű, de közlési szándékait kielégítő mondat szerkezet-sorozat automatizált, készségszintű megalkotásához és használatához.
- (12) Ebben célravezetőnek tűnik az egyes összetevők, illetve a mondat szemantikai-logikai jellemzőinek és funkcióinak (kérdés–válasz, tagadás, új információ) a figyelembe vétele.
- (13) Feltétlenül szükség van az elméleti szabályok egyszerűbbé, átláthatóbbá, befogadhatóbbá tételére, hogy a nyelvelméletben nem jártas, kis anyanyelvi tudatossággal bíró nyelvtanuló számára is produktív szabályrendszert alkossunk.
- (14) Nyitva kell azonban hagyni a lehetőséget a nyelvészeti szempontból érdeklődőbb, igényesebb nyelvtanulók számára az elméleti háttér megismeréséhez, és a szabályrendszernek ekkor sem szabad összeütközésbe kerülnie az elmélettel.
- (15) Meg kell találni a megfelelő terminus technicusokat, akár több szinten is, hogy a szabályok a tudatos és a nyelvészeti szempontból kevésbé képzett nyelvtanulók számára is jól érthetők, megtanulhatók és alkalmazhatók legyenek;
- (16) Alkalmassá kell tenni a szabályrendszert arra, hogy a megfelelő, az elsajátítást segítő, a nyelvtanulás minden szintjén adekvát gyakorlattípusokat kapcsolhassunk hozzá.

¹⁷ Brassai a „mondat súlyegyenének” nevezi azt az „esztétikai elvet”, amely a mondat szimmetriára való törekvését okozza úgy, hogy a mondat középpontjába az igét helyezi (Brassai 1885a: 54).

Mindezek után a generatív grammatika, ezen belül a transzformációs generatív grammatika az a nyelvelméleti keret, amely olyan szabályrendszerrel írja le a magyar mondatok szerkezetét, amely a magyar mint idegen nyelv (MID¹⁸) tanításában is megfelelő kiindulópontnak tekinthető. Ugyanakkor a generatív grammatika mind a nem magyar, mind a magyar nyelvtudomány-történet utóbbi 30–50 évében jelentős változásokon, fejlődésen ment keresztül, s míg a leírás egyre pontosabb szintjét képes megvalósítani, úgy válik egyre bonyolultabbá, telítődik értelmezési készséget feltételező szimbólumokkal, sőt szimbólumrendszerrel. Nem vitatható el a generatív nyelvreírásról a folyamatos fejlődés; a korai (és későbbi) chomskyánus hagyományokból kifejlődött ágak különböző elemekre összpontosító nézeteitől az az érdem, hogy – és most kifejezetten a magyar mondatszerkezet leírására való törekvést nézzük – e nyelvreírási nézetek képviselői a magyar mondat egyre mélyebb rétegeit egyre pontosabban képesek feltárni. Egy pusztán formai alapokon nyugvó szabályrendszer azonban – még ha ki is egészül értelmező szabályokkal, intonációs mintákkal – nem alkalmas a nyelvórai bevezetésre. De ugyanígy nem alkalmasak az olyan elvek sem önmagukban, amelyek egyéb, pragmatikai, szemantikai alapon vagy a mondandó fontossága szempontjából adják meg a mondatok variációinak helyességét és helyes szórendjük miértjét. Egy tanítható szabályrendszernek úgy kell működnie, hogy a kezdődő, formálódó, fejlődő magyarnyelv-tudás minden szintjén képes legyen segítséget nyújtani a nyelvtanulónak gondolatai (magyar) nyelvi megformálásában. A szabályok tehát elsősorban funkcionálisak lesznek: a mondandóhoz, annak súlypontjaihoz rendelnek mondatszerkezeteket, oly módon, hogy a nyelvtanuló számára megfogható, körülhatárolható, megtanulható – pl. grammatikai – fogalmakkal operálnak¹⁹. Hátterében pedig ott lesz az aktuális mondattagolás téma-réma szerkezete, amelyhez jó intonációs mintákat kapunk készen és taníthatóan; a mondat létrehozásának – és így a szabályok – mélyén pedig ott munkálnak a transzformációs generatív grammatika struktúraépítő működései, mégpedig úgy, mint a létrejött szabályrendszer nyelvelméleti bizonyítékai. E nyelvelméleti keretben azonban leginkább a „csupasz vázat” kell figyelembe venni a tanítható szabályok megalkotásában: a magyar mint idegen nyelvben nem cél az összes helyes magyar mondatszerkezet generálása és a helytelenek kiszűrése, hanem a cél **egy** helyes magyar mondatszerkezet megalkotása, amely az adott közléshelyzetben elsősorban pragmatikai szempontból lesz helyes. Nyilvánvaló, hogy egy

¹⁸ Magyar mint idegen nyelv, a továbbiakban MID.

¹⁹ A grammatikai ismeret magasabb szintre emelésének igényét, a nyelvi rendszer helyett a nyelvhasználat mint rendszer közvetítését, a funkcionális-szemantikai megközelítés fontosságát Éder–Kálmán–Szili már 1984-ben hangsúlyozta (i. m. 7).

grammatikai szempontból nem tökéletes, de pragmatikailag megfelelő megnyilatkozással nagyobb kommunikációs sikert érhet el a nyelvtanuló, mint egy tökéletesen megformált, ám rossz helyen, időben és rossz céllal – azaz pragmatikailag hibás – mondattal (Szili 2006b: 154). Egy ilyen „váz” megtalálásához pedig vissza kell térni a kezdetekhez, a felsorolt nyelvelméleti nézetek „közös nevezőjének” tekinthető fogalmakhoz.

Az aktuális mondattagolás alapvetően két mondatfélét ír le: az ismert és az ismeretlen elemek csoportját, amely a generatív szemléletben is kiindulópont: a topik-comment szerkezetet. A generatív modellek közös vonása is *a topik – predikátum/igei csoport*, illetve *topik – fókusz – igei csoport* mondat szerkezet²⁰, amely kisebb-nagyobb változtatásokkal, bővítésekkel és megkötésekkel, valamint a létrehozásukat eredményező transzformációk alkalmazásával valóban helyes és mindig helyes mondatok megalkotásához vezet (É. Kiss: 1978: 261–286; É. Kiss 1980: 506; Alberti 1994: 29; É. Kiss: 1992: 89; É. Kiss 1993: 163–172; Bánréti 1991a: 171; Bánréti 1991b: 199; Alberti–Medve 2002: 85). A szerzők – képviseljék bár a legkülönbözőbb elméleti irányvonalat – abban egyetértenek, hogy van a magyar mondatnak egy kötelezően rögzített pozíciója, mégpedig az információ hordozásában meghatározó szerepet betöltő ige előtti hely – bárhol is legyen az ige (állítmány) a mondatban. Így tehát a magyart idegen nyelvként tanító nyelvtanárnak érdemes különös figyelmet szentelni azoknak a mondatépítő elemeknek, amelyek nagy gyakorisággal vagy kötelező módon jelennek meg ebben a pozícióban. Az ige sarkalatos kérdés a felsorakoztatott mondatmodellekben, mégpedig a szó szoros értelmében: e nézetek a mondatban az igét – és egyedül az igét – tekintik viszonyítási alapnak. Az ige egyes mondat szerkezetekben sok bővítményt enged maga elé, másokban szinte mindent maga mögé utasít, és az ilyen mondatok értelmezésében éppen az aktuális tagolásnak és bizonyos szintaktikai helyeknek van leginkább szerepük.

Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a tanítható szórendi szabályban legalább 4 fontos helyet kell meghatározni, de úgy, hogy ezek a pozíciók képesek legyenek akár több elem befogadására. A nehézséget éppen az jelenti, hány mondatrészt engedjünk be az egyes mondat helyekre, és mi legyen a válogatás alapja – azaz mi lesz a közös nevező, amely figyelembe veszi mind a mondat aktuális tagolásából adódó, mind a kiinduló szerkezet felszíni megvalósulását szervező szabályokat.

²⁰ A mondat egy szerkezeti pozícióját betöltő kvantorokkal később még foglalkozom.

III. Anyanyelvi intuíció, anyanyelvi nevelés és a magyar szórend

*„A nyelv maga a végtelenség. Minél tovább foglalkozom vele, annál inkább látom,
hogy sohase lehet a végére érni. Csak vérünk érzi.
Értelmünk mindig elámul, ha elemezzük és tudatosítjuk azt, amit vérünk érez.
De ez az ámulat számomra az élet egyik legnagyobb gyönyörűsége.”*
(Kosztolányi 1971: 168)

Az anyanyelvét idegen nyelvként tanító tanár erős „fegyverrel” bír módszertani eszközkészletének támogatására: minden helyzetben biztosan működő anyanyelvi nyelvérzéssel, intuícióval rendelkezik. Mindezt kiegészítik az anyanyelv grammatikájáról szerzett elméleti ismeretei. Nem érdektelen tehát a tanításhoz javasolható szórendi szabályok megfogalmazásához az anyanyelv és az anyanyelvi nyelvtan szerepét is felmérni. Ennek érdekében végeztem el két kutatást: egyrészt vizsgáltam az anyanyelvi intuíció döntéseit az azonos jelentésű, de különböző szerkezetű/szórendű mondatokról, másrészt az anyanyelvi beszélők szerzett, tanult tudását, illetve véleményét a magyar szórendről. E két kutatás eredményeit teszi közzé a következő fejezet.

„A magyar nyelvről gyakran szokták azt állítani, hogy »szabad szórendű«” (Bánréti 1994: 58). A bemutatott történeti példák a XVII. századtól kezdődően jelzik a magyarban is valamiféle törvények működését, majd a XIX. században több mint fél évszázadon át húzódó vita a szórend törvényszerűségeiről a magyarban igazolják, hogy ezt a kitélt a magyar nyelvről gondolkodók hamisnak érezték. Ennek ellenére még a XX. század végének általános nyelvészeti írási is megemlíti ezt a sokat idézett laikus nézetet (pl. É. Kiss 1980: 507). A laikus közvéleményben tehát máig hatóan élnek, élhetnek olyan tévhitek, amelyek az anyanyelvi beszélő tájékozatlanságát jelzik a szórenddel kapcsolatban. Ezek közé tartozik, hogy a magyar „szabad szórendű” nyelv, vagy „a magyarban az ige a mondat végén áll”. Ahhoz, hogy megértsük, miért is lehet máig megoldatlan probléma a magyar nyelv tanításában a szórend kérdése, érdemes – a nyelvelmélet nézeteinek számbavétele után és mellett – saját anyanyelvi tudásunkat, szemléletünket is megvizsgálni.

Az anyanyelvi intuíció mondatszervező szerepét, illetve az anyanyelvi beszélők nyelvelméleti képzetét és ennek hatását, lecsapódását a nyelvhasználókban két empirikus kutatással mértem fel. E kutatások célja egyrészt az anyanyelvi automatizmusok meglétének igazolása, amelyek lehetővé teszik, hogy szabadon és helyesen alkalmazzuk magyar anyanyelvünk változatos szórendi variációit; illetve annak feltérképezése, mennyiben tekintik az anyanyelvi beszélők szabadnak a szórendet. Emellett a második kutatás arról is érdeklődik, hogy milyen, a közoktatás folyamán szerzett tudásanyagra emlékeznek a megkérdezettek a szórendről.

1. A magyar nyelv szórendi sokszínűsége – avagy miért érzi úgy az anyanyelvi beszélő, hogy szabad a magyar szórend?

Ha egy átlagos anyanyelvi beszélőkből álló csoport számára azt a feladatot tűzzük ki, hogy adott mennyiségű szóból (esetleg szószervezetből) építse fel az összes lehetséges mondatvariációt, nem kis meglepetést okoz az így létrejövő, eltérő szerkezetű mondatok száma.

É. Kiss (1992) három szó segítségével hat permutációt hozott létre, amelyek mind helyes, bár nem feltétlenül azonos jelentésű mondatok (É. Kiss 1992: 83); ebben látta maradéktalanul érvényesülni a magyar szórend szabadságát. Azt is összefoglalta azonban, hogy mely esetekben nem szabad a mondatok szórendje: ezek között szerepelnek az igekötős ígét, a predikatív melléknevet, tagadást, kérdést, és bizonyos módosító-módosított szerkezeteket (*is, csak*, kvantifikációt) tartalmazó mondatok. Ugyanakkor a szórend szabadságát is csak abban az értelemben fogadta el, hogy grammatikailag helyes mondatokat alkothatunk az elemek mozgatásával; nem szabad azonban abban az értelemben, hogy ezek a permutációk nem azonos jelentésű mondatokat eredményeznek (i. m. 83–84). Ebből a gondolatból kiindulva azután eljuthatunk annak feltevéséig, hogy a jelentések különbözősége éppen a szórendben érhető tetten.

Korompay (1997) saját nyelvtanári gyakorlatában írt le ilyen jellegű feladatot: három szóból kiindulva végeztette el a mondatalkotás feladatát. A három szót kiegészítette igekötővel és tagadással is, így számtalan – gyakran azonos jelentésű – mondat szerkezet jött létre, melyekben 15 különféle jelentésű és funkciójú alap-mondatszerkezetet különített el. Ez a kísérlet vezette el a szerzőt a fókusz – hangsúlyozás – aspektus együttes szerepének felismerésére a mondat sorrendi szerveződésében (1997: 43–53).

Aradi (2010) hasonló mondatpermutációkat alkotott annak érdekében, hogy megfigyelje és megvilágítsa a magyar és az angol mondatokban az információs szerkezet és a szintaktikai forma összefüggését. Négy szóból (*a vadász, üldözi, a tigris, a dzsungelben*) 24 permutációt hozott létre. Mivel a mondatok nem tartalmaztak igemódosítót és *nem*-mel módosított mondatrészt, ezek mindegyike helyes mondat. Intonációs mintázatuk és jelentésük azonban eltérő. Ennek magyarázatául vázolta fel Aradi – magyar-angol összevetésben – a mondatok „információs szerkezetét”, melyet az aktuális mondattagolás tükröz. A szórend és a téma-réma szerkezet párhuzamosan működik; a mondatot alkotó szerkezetek a kommunikációs célnak megfelelően rendeződnek el a mondatban, azaz a mondat pozíciói a kommunikáció szemszögéből funkcionálisak (Aradi 2010: 6–7). Végezetül így jutott el ahhoz a megállapításhoz, hogy a magyar nyelvben is vannak rögzített mondat helyek, de ezeket nem mondatrészi szerepük, hanem a közlésben megvalósuló információs értékük alapján töltik be a mondat összetevői (i. m. 9).

A bemutatott három kísérlet is igazolja, hogy a szórend szabadságának és kötöttségének kérdését nem választhatjuk el attól a közléshelyzettől, amelyben a mondat létrejön. A nyelvtudás kezdő szintjén a tanulók „*már kommunikációképesek: feltett kérdésre önállóan válaszolnak, ők maguk is kérdeznek, grammatikailag többé-kevésbé helyesen ki tudják fejezni gondolataikat, indulataikat*” (Hegedűs 1987: 288). Mi lehet a „természetes”, laikus magyarázata annak, hogy a nyelvtanulók „*ezekben a grammatikailag helyes mondatokban nem azt mondják, amit ténylegesen akarnak*” (uo.)?

1.1. Az anyanyelvi intuíció döntései a szórendről

Egy mondat sokféle lehetséges szerkezete közül az anyanyelvi beszélő néhány jól körülhatárolható szempont – mint pl. az új információ, az ismert-ismeretlen elemek stb. – kivételével nehezen feltárható, bonyolult folyamatok során választja ki a beszédhelyzetnek megfelelőt. Az anyanyelvi intuíciót vizsgáló kutatásomban arra kerestem a választ, vannak-e preferált szerkezetek az azonos jelentésűek között, illetve vannak-e és melyek azok a szerkezetek, amelyeknek szórendhez kötött jelentése és pragmatikai funkciója a legkönnyebben azonosítható. Mindezt egy öt elemet tartalmazó mondat permutációiból válogató kérdőív segítségével mértem fel.

Nézzük a következő öt kifejezést:

teszi, a pincér, a süteményeket, az asztalra, ebéd után

Az öt kifejezés segítségével 120 különböző szerkezetű mondatot alkothatunk. A mondatokat vizsgálva két kérdés merül fel: grammatikai, szemantikai és/vagy pragmatikai szempontból helyes lesz-e valamennyi mondatvariáció, illetve a kapott mondat szerkezetek között vannak-e azonos jelentésűek, azaz lehet-e csoportokat elkülöníteni.

A mondatot alkotó szavak, kifejezések közé nem került igekötő, illetve tagadószó, így nem érvényesült az igekötő sorrendiséget, hangsúlyt, fókuszhelyzetet, aspektust befolyásoló ereje, továbbá a létrejött mondatok állító logikai minőségűek. Ezek a megkötések okozzák, hogy valamennyi lehetséges variáció helyesnek bizonyult.

A 120 lehetséges mondatot²¹ mindenekelőtt egyéni nyelvérzékem alapján vizsgáltam meg. Alberti–Medve (2002) meggyőződése, hogy az anyanyelvi intuíció nagy biztonsággal képes elkülöníteni a semleges és a nem-semleges mondatstruktúrákat (Alberti–Medve 2002: 76); az intuíción alapuló csoportosításhoz ez a meggyőződés szolgáltatta a precedenst. Saját anyanyelvi intuíciónra támaszkodva a létrejött mondat halmazt alapvetően semleges és nyomatékos mondatok két csoportjába soroltam. A semleges mondatokban megfigyelhető egy mondatkezdő (topikalizált) elem jelenléte, amelynek hiányában – az igével kezdődő – mondatot nyomatékosnak ítéljük. A mondat egyensúlyra törekvése (Brassai 1885: 54) ellenére semlegesnek érezzük azokat a mondatokat is, amelyekben több topik szerepel (hangsúlytalanul), bármilyen sorrendben. Hasonló a helyzet a mondat végi, hangsúlytalan mondat elemekkel. Sorrendjük tetszőleges; bár mindegyik változat helyes, nem mindegyiket használjuk azonos gyakorisággal.

A nyomatékos mondatok esetében a fókuszban álló mondatrészek alapján csoportosíthatók a mondatok. Ezekben is a mondatkezdő és az ige utáni elemek sorrendi szabadsága figyelhető meg.

Az adott kifejezésekből a következő alapmondatot hoztam létre:

Ebéd után a pincér az asztalra teszi a süteményeket.

A mondatot semlegesnek tartom, mivel megfelel néhány szabálynak. A mondat élén egy mondat határozó áll; a teljes mondatra ható időhatározó. A topik (téma) ebben az esetben az alany. Az igei állítmány két bővítménye közül igemódosítói pozícióba kerül a

²¹ A permutációs sorokat az 1. sz. melléklet tartalmazza.

fakultatív helyhatározó mint szemantikai kiegészítő, míg a határozott névelős tárgy az ige után marad. A mondatot emfázis nélkül, egyenletesen ereszkedő intonációval tudjuk ejteni. Ebből a mondatból kiindulva soroltam a létrejött permutációkat több csoportba.

A nyomatékos mondatok elkülönítése a variációk többségében nem okozott gondot. Az alany, a tárgy és az időhatározó az ige elé kerülve nyomatékos lesz; a helyhatározó azonban az eredeti, semlegesnek tekintett mondatban is az ige előtt volt, így más – mondaton kívüli – tényezők segíthetnek eldönteni, nyomatékos-e a mondat.

A 120 mondatból a következő csoportok állíthatók fel:

- (1) Nyomatékos mondatok
 - (a) Fókuszban az alany
 - (b) Fókuszban a tárgy
 - (c) Fókuszban az időhatározó
 - (d) Fókuszban a helyhatározó
 - (e) Fókuszban az állítmány
- (2) Semleges mondatok
- (3) Nem kijelentő modalitású mondatok²².

(1) Nyomatékos mondatok²³

(1a) Fókuszban az alany

- 25²⁴ *A pincér teszi a süteményeket az asztalra ebéd után.*
- 26 *A pincér teszi a süteményeket ebéd után az asztalra.*
- 27 *A pincér teszi az asztalra a süteményeket ebéd után.*
- 28 *A pincér teszi az asztalra ebéd után a süteményeket.*
- 29 *A pincér teszi ebéd után a süteményeket az asztalra.*
- 30 *A pincér teszi ebéd után az asztalra a süteményeket.*
- 55 *A süteményeket a pincér teszi az asztalra ebéd után.*
- 56 *A süteményeket a pincér teszi ebéd után az asztalra.*
- 63 *A süteményeket az asztalra a pincér teszi ebéd után.*
- 66 *A süteményeket az asztalra ebéd után a pincér teszi.*
- 69 *A süteményeket ebéd után a pincér teszi az asztalra.*
- 72 *A süteményeket ebéd után az asztalra a pincér teszi.*
- 79 *Az asztalra a pincér teszi a süteményeket ebéd után.*
- 80 *Az asztalra a pincér teszi ebéd után a süteményeket.*
- 87 *Az asztalra a süteményeket a pincér teszi ebéd után.*
- 90 *Az asztalra a süteményeket ebéd után a pincér teszi.*
- 93 *Az asztalra ebéd után a pincér teszi a süteményeket.*
- 96 *Az asztalra ebéd után a süteményeket a pincér teszi.*

²² Ezek a szórendi variációk értelmezhetők felkiáltó vagy kérdő mondatként is; mivel azonban kijelentő mondatként besorolhatók az első két csoportba, így ezt a jelenséget – e helyütt irreleváns volta miatt – a kutatásban nem ismertetem.

²³ Az aláhúzott mondatrész a mondat fókusza.

²⁴ A mondatok előtti szám az adott mondat permutációs sorszáma.

- 103 Ebéd után a pincér teszi a süteményeket az asztalra.
 104 Ebéd után a pincér teszi az asztalra a süteményeket.
 111 Ebéd után a süteményeket a pincér teszi az asztalra.
 114 Ebéd után a süteményeket az asztalra a pincér teszi.
 117 Ebéd után az asztalra a pincér teszi a süteményeket.
 120 Ebéd után az asztalra a süteményeket a pincér teszi.

A permutációs folyamat 24 olyan mondatot eredményezett, amelyben az alany az ige elé került. Mivel más elem – pl. igekötő – nem változtatott a mondat szerkezetén és jelentésén, így mindegyik mondatban fókuszhelyzetben értelmezhető az ige előtti alany. Az első hat mondatban *S + V + bővítmények* sorrend található; az ige után a csereberszabály alapján változnak az egyéb bővítmények. A többi mondatban egy vagy több összetevő megelőzi a fókusz: ez lehet egyetlen bővítmény (55; 56; 79, 80, 103; 104); de akár valamennyi mondatrész kerülhet a fókusz/rémacsúcs elé mint topik/témaelem (66; 69, 72; 90; 96; 120).

Ennek az egy mondatnak 24-féle variációja szemléletesen mutatja a szórendi lehetőségek változatosságát. Valamennyi mondat helyes, mindegyik értelmezhető bármelyik nyelvméleti alapon. A változó, helyet cserélő elemek mindig nyomtáktalanok, a közlés szempontjából nem kiemelkedő fontosságúak, illetve a szórend ezt a szerepet juttatja nekik. Könnyen belátható, hogy ennyiféle variáció megtanítása a magyar mint idegen nyelvben felesleges.

(1b) Fókuszban a tárgy

- 31 A pincér a süteményeket teszi az asztalra ebéd után.
 32 A pincér a süteményeket teszi ebéd után az asztalra.
 39 A pincér az asztalra a süteményeket teszi ebéd után.
 42 A pincér az asztalra ebéd után a süteményeket teszi.
 45 A pincér ebéd után a süteményeket teszi az asztalra.
 48 A pincér ebéd után az asztalra a süteményeket teszi.
 49 A süteményeket teszi a pincér az asztalra ebéd után.
 50 A süteményeket teszi a pincér ebéd után az asztalra.
 51 A süteményeket teszi az asztalra a pincér ebéd után.
 52 A süteményeket teszi az asztalra ebéd után a pincér.
 53 A süteményeket teszi ebéd után a pincér az asztalra.
 54 A süteményeket teszi ebéd után az asztalra a pincér.
 81 Az asztalra a pincér a süteményeket teszi ebéd után.
 84 Az asztalra a pincér ebéd után a süteményeket teszi.
 85 Az asztalra a süteményeket teszi a pincér ebéd után.
 86 Az asztalra a süteményeket teszi ebéd után a pincér.
 94 Az asztalra ebéd után a pincér a süteményeket teszi.
 95 Az asztalra ebéd után a süteményeket teszi a pincér.
 105 Ebéd után a pincér a süteményeket teszi az asztalra.
 108 Ebéd után a pincér az asztalra a süteményeket teszi.
 109 Ebéd után a süteményeket teszi a pincér az asztalra.

- 110 *Ebéd után a süteményeket teszi az asztalra a pincér.*
118 *Ebéd után az asztalra a pincér a süteményeket teszi.*
119 *Ebéd után az asztalra a süteményeket teszi a pincér.*

A fókuszba került tárgy szintén 24 szabályos mondatvariációt eredményezett. A mondatok szerkezetében változás, hogy a mondat kezdődhet nyomatéktalan alannyal. A magyar nyelvre is megfigyelt „az első főnév a cselekvő” stratégia²⁵ (Pléh–Jarovinszkij–Balajan 1984: 283) igazolhatja, hogy az alany számára érdemes kijelölni egy nem kötelező helyet a mondat elején, mivel feltételezhető, hogy az alannyal kezdődő mondatok gyakoribbak, valószínűbbek, mint a tárggyal vagy helyhatározóval kezdődők. Az időhatározóval kezdődő mondatok megfelelnek a mondathatározóval kezdődő mondat szerkezetnek (É. Kiss 1998: 29), így ezek is valószínűsíthetően gyakori szerkezetek. A bal oldalon (az ige előtt) megterhelt mondatok nehézkesnek tűnnek (42; 48; 84, 94; 108; 118).

(1c) Fókuszban az időhatározó

- 34 *A pincér a süteményeket az asztalra ebéd után teszi.*
35 *A pincér a süteményeket ebéd után teszi az asztalra.*
40 *A pincér az asztalra a süteményeket ebéd után teszi.*
41 *A pincér az asztalra ebéd után teszi a süteményeket.*
43 *A pincér ebéd után teszi a süteményeket az asztalra.*
44 *A pincér ebéd után teszi az asztalra a süteményeket.*
58 *A süteményeket a pincér az asztalra ebéd után teszi.*
59 *A süteményeket a pincér ebéd után teszi az asztalra.*
64 *A süteményeket az asztalra a pincér ebéd után teszi.*
65 *A süteményeket az asztalra ebéd után teszi a pincér.*
67 *A süteményeket ebéd után teszi a pincér az asztalra.*
68 *A süteményeket ebéd után teszi az asztalra a pincér.*
82 *Az asztalra a pincér a süteményeket ebéd után teszi.*
83 *Az asztalra a pincér ebéd után teszi a süteményeket.*
88 *Az asztalra a süteményeket a pincér ebéd után teszi.*
89 *Az asztalra a süteményeket ebéd után teszi a pincér.*
91 *Az asztalra ebéd után teszi a pincér a süteményeket.*
92 *Az asztalra ebéd után teszi a süteményeket a pincér.*
97 *Ebéd után teszi a pincér a süteményeket az asztalra.*
98 *Ebéd után teszi a pincér az asztalra a süteményeket.*
99 *Ebéd után teszi a süteményeket a pincér az asztalra.*
100 *Ebéd után teszi a süteményeket az asztalra a pincér.*
101 *Ebéd után teszi az asztalra a pincér a süteményeket.*
102 *Ebéd után teszi az asztalra a süteményeket a pincér.*

²⁵ Az idézett stratégia kifejtését lsd. 148. lap!

Az előző mondatcsokokhoz hasonlóan 24-féle variációt eredményez a fókuszba kerülő időhatározó is. E mondatok felépítésére is jellemző két elfogadhatóbbnak vagy gyakoribbnak tűnő variáció (a fókuszhelyel kezdődő és a szimmetrikus mondat), valamint ebben az esetben is szokatlanabb, nehézkes a bal oldalon túlterhelt, igével végződő szerkezet.

(1d) Fókuszban a helyhatározó

A helyhatározó a kiinduló mondatban is az ige előtti helyen állt. Így minden olyan mondat, amelyben ez a két elem helyben marad, tekinthető nyomatékosnak is. Élőbeszédben az intonáció segít elkülöníteni az azonos szerkezetű semleges és nyomatékos mondatokat. Nyomtatott formában azonban látszólag nincs lehetőség ilyen megkülönböztetésre.

A 24 variációt, amelyben a helyhatározó áll az ige előtt, három csoportba osztottam. A mondatok egy részét vélhetően semlegesnek, egy részét fókuszosnak tartottam, egy részükről pedig írott formájukban nem tudtam eldönteni, nyomatékosak-e vagy semlegesek.

A vélhetően nyomatékos mondatok a következők:

73 Az asztalra teszi a pincér a süteményeket ebéd után.

74 Az asztalra teszi a pincér ebéd után a süteményeket.

75 Az asztalra teszi a süteményeket a pincér ebéd után.

76 Az asztalra teszi a süteményeket ebéd után a pincér.

77 Az asztalra teszi ebéd után a pincér a süteményeket.

78 Az asztalra teszi ebéd után a süteményeket a pincér.

Ezekben a mondatokban, úgy tűnik, a mondatkezdő hely erősíti azt az intuíciót, hogy a mondat helyhatározója fókuszpozíciót tölt be.

(1e) Fókuszban az ige

A legnagyobb nehézséget talán az igével kezdődő mondatok értelmezése jelenti. A 24 mondatvariációról el kell döntenünk, hogy helyes szerkezetek-e. Aradi (2006) négyelemű permutációiban a hat igével kezdődő mondatot semlegesnek tekinti (Aradi 2006: 17), pl. *Üldözi a vadász a tigrist a dzsungelben.* Mondatai folyamatos aspektussal értelmezhetők, jelenben zajló cselekvésként.

A következő mondatokban ez az aspektus anyanyelvi intuíciónk számára nehezebben érzékelhető, de elképzelhető:

- 1 Teszi a pincér a süteményeket az asztalra ebéd után.
- 2 Teszi a pincér a süteményeket ebéd után az asztalra.
- 3 Teszi a pincér az asztalra a süteményeket ebéd után.
- 4 Teszi a pincér az asztalra ebéd után a süteményeket.
- 5 Teszi a pincér ebéd után a süteményeket az asztalra.
- 6 Teszi a pincér ebéd után az asztalra a süteményeket.
- 7 Teszi a süteményeket a pincér az asztalra ebéd után.
- 8 Teszi a süteményeket a pincér ebéd után az asztalra.
- 9 Teszi a süteményeket az asztalra a pincér ebéd után.
- 10 Teszi a süteményeket az asztalra ebéd után a pincér.
- 11 Teszi a süteményeket ebéd után a pincér az asztalra.
- 12 Teszi a süteményeket ebéd után az asztalra a pincér.
- 13 Teszi az asztalra a pincér a süteményeket ebéd után.
- 14 Teszi az asztalra a pincér ebéd után a süteményeket.
- 15 Teszi az asztalra a süteményeket a pincér ebéd után.
- 16 Teszi az asztalra a süteményeket ebéd után a pincér.
- 17 Teszi az asztalra ebéd után a pincér a süteményeket.
- 18 Teszi az asztalra ebéd után a süteményeket a pincér.
- 19 Teszi ebéd után a pincér a süteményeket az asztalra.
- 20 Teszi ebéd után a pincér az asztalra a süteményeket.
- 21 Teszi ebéd után a süteményeket a pincér az asztalra.
- 22 Teszi ebéd után a süteményeket az asztalra a pincér.
- 23 Teszi ebéd után az asztalra a pincér a süteményeket.
- 24 Teszi ebéd után az asztalra a süteményeket a pincér.

A folyamatos aspektust igénylő beszédhelyzet pedig valami ilyesféle lehet:

*6 Teszi a pincér az asztalra ebéd után a süteményeket, **hát nem leejt egyet éppen az én ruhámra?***

A mondatoknak azonban – megfelelő beszéd/szöveggörnyezetben – fókuszos értelmezésük is lehet:

1 Teszi a pincér a süteményeket az asztalra ebéd után. (nem dobja/ejti/hajítja).

(2) Semleges mondatok

Tisztán semlegesnek csak azokat a mondatokat ítélem, amelyekben az ige előtt a helyhatározó áll; az alany lehetőleg mondatkezdő helyzetben van; mondathatározóként vagy topikként mellette pedig csak az időhatározó jelenik meg:

- 37 *A pincér az asztalra teszi a süteményeket ebéd után.*
- 47 *A pincér ebéd után az asztalra teszi a süteményeket.*
- 107 *Ebéd után a pincér az asztalra teszi a süteményeket.*

A következő mondatok kétféle szerkezetként is értelmezhetők²⁶: egyenletes hanglejtéssel semlegesként, de helyhatározóval a fókuszban nyomatékosként is:

- 33 *A pincér a süteményeket az asztalra teszi ebéd után.*
- 36 *A pincér a süteményeket ebéd után az asztalra teszi.*
- 38 *A pincér az asztalra teszi ebéd után a süteményeket.*
- 46 *A pincér ebéd után a süteményeket az asztalra teszi.*
- 57 *A süteményeket a pincér az asztalra teszi ebéd után.*
- 60 *A süteményeket a pincér ebéd után az asztalra teszi.*
- 61 *A süteményeket az asztalra teszi a pincér ebéd után.*
- 62 *A süteményeket az asztalra teszi ebéd után a pincér.*
- 70 *A süteményeket ebéd után a pincér az asztalra teszi.*
- 71 *A süteményeket ebéd után az asztalra teszi a pincér.*
- 106 *Ebéd után a pincér a süteményeket az asztalra teszi.*
- 112 *Ebéd után a süteményeket a pincér az asztalra teszi.*
- 113 *Ebéd után a süteményeket az asztalra teszi a pincér.*
- 115 *Ebéd után az asztalra teszi a pincér a süteményeket.*
- 116 *Ebéd után az asztalra teszi a süteményeket a pincér.*

Ezekben a mondatokban a nyomatékoság érzetét többféle tényező is erősíti. Anyanyelvi intuíció alapján úgy tűnik: ahol az ige bal oldalán a helyhatározót mindhárom bővítmény (36, 46, 60, 70, 106, 112) megelőzi, azok topikként/témaelemként értelmezhetők, és hangsúlytalanságukkal erősítik a következő összetevő fókuszként azonosítását.

Kétféle értelmezést tesz lehetővé az is, ha nem érvényesíthetjük az „első főnév a cselekvő” (Pléh–Jarovinszkij–Balajan 1984: 283) stratégiát, azaz az alany az ige utáni helyek egyikében jelenik meg (61, 62, 71, 113, 115, 116). Ugyanígy erősebb nyomatékos érzünk azokban a mondatokban, amelyekben mondathatározóként vagy topikként csak a tárgy vagy az időhatározó előzi meg a helyhatározót (61, 62, 115, 116).

E mondatok szerkezetének megértése, a funkció azonosítása a magyar anyanyelvű számára is nehézkes lehet, így a nyelvtanításban mindenképpen kerülendő ennyi változat alkalmazása.

²⁶ A mondat kétféle értelmezését hasonlóan írja le Aradi (2010) is a háromelemű mondatok esetében (Aradi 2010: 9). A négyelemű mondatokban azonban Aradi csak az igével kezdődő mondatokat értelmezi semlegesként. Példái egy része azonban lehet semleges olvasatú is, pl. *A vadász a tigrist üldözi a dzsungelben* (i. m. 17).

1.2. Empirikus kutatás az anyanyelvi nyelvérzék ítéleteiről

Az előző csoportosításban kizárólag saját nyelvérzékemre támaszkodhattam, különösen a semleges vagy a kétféleképpen értelmezhető mondatvariációk esetében. Kíváncsi voltam arra, hogy a „laikus” anyanyelvi intuíció hogyan vélekedik ezekről a mondatcsoportokról. Ehhez kérdőíves kutatást végeztem, egy számítógépen kitölthető kérdőív²⁷ segítségével, amelyet közösségi és levelező oldalakon juttattam el a megkérdezettekhez. A kitöltéshez nem volt szükség személyes adatok megadására, így a kor, az iskolai végzettség, a nem vagy a lakóhely nem játszott szerepet a vizsgálatban.

A kutatásban az anyanyelvi nyelvérzékem több ponton tettem próbára. Az 1. kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy a szokatlanabb szerkezetű²⁸ mondatokat is helyesnek vélik-e a megkérdezettek. Törekedtem arra, hogy könnyebben azonosítható mondatok közé rejtsem el a valóban nehezebben értelmezhetőket. A 2. kérdéssel a fókusz azonosíthatóságát, illetve azonosítását ellenőriztem. A 3., 4. és 5. kérdésben a nyomatékos alanyt, tárgyat, illetve időhatározót tartalmazó 5–5 mondatvariáció helyességére, nyomatékára kérdeztem. Ebben a feladatban arra is kíváncsi voltam, hogy az anyanyelvi nyelvérzék melyik mondat szerkezetet milyen gyakoriságúnak ítéli meg. A 6. kérdésben az általam tisztán semlegesnek ítélt három mondat jelentés-azonosságára kérdeztem. A 7. kérdésben próbáltam megvizsgálni az anyanyelvi beszélők eligazodási képességét azonos jelentésűnek ítélt semleges mondatok sokaságában, továbbá arra kérdeztem, melyiket milyen gyakorisággal használják.

Az anyanyelvi beszélők meglehetősen biztonsággal alkalmazzák egyazon mondat szerkezeti variációit, illetve többnyire – a nyelvbőlőlásoktól eltekintve – a szándékaiknak, a közlési helyzetnek megfelelő szerkezetű mondatokat választják ki egy-egy beszédhelyzetben. Az anyanyelvi beszélő mindezt nem tudatosan végzi, többnyire nem tud felidézni tanult szórendi szabályokat, és ilyen törvényeket – ha feltételez is a magyarban – nem tud önállóan megfogalmazni²⁹. Létezik tehát egyfajta anyanyelvi automatizmus, amellyel létrehozuk az éppen megfelelő szerkezetű (magyar) anyanyelvi mondatokat. A vizsgálat célja egyrészt annak bizonyítása volt, hogy az anyanyelvi beszélők a fenti 120 mondatvariációt (bizonyos szűréssel) helyesnek ítélik, tehát valóban minden sorrend

²⁷ Az empirikus kutatáshoz használt kérdőívet a 2. sz. *melléklet* tartalmazza.

²⁸ Szokatlanabb szerkezeten az olyan mondatokat értem, amelyek: nem alannyal kezdődnek / minden mondatrész megelőzi az igét / az ige áll a mondat élén.

²⁹ Ezt a kijelentést hivatott igazolni az anyanyelvi beszélőkre vonatkozó második empirikus kutatás.

helyes; illetve annak kiderítése, hogy az egy csoportba került – tehát azonos jelentésű – mondatokat azonosnak tartják-e a válaszadók, majd közülük melyiket emelik ki mint elsődlegesen alkalmazott mondatszerkezetet. Amennyiben a vizsgálat eredményeként a lehetséges variációkból kirajzolódik egy gyakorisági minta, az mindenképpen jól alkalmazható egy külföldieknek szórendet tanító szabályrendszerben.

1.2.1. Hipotézisek

A kutatás megkezdése előtt feltételeztem, hogy az anyanyelvi beszélők a semleges mondatokban:

- (H1) az alannyal kezdődő mondatokat fogják előnyben részesíteni;
- (H2) az időhatározó legvalószínűbb helyét az alany és az állítmány közé teszik (kvantorpozíció);
- (H3) nem jelölik meg gyakorként a topikhelyeken, illetve az állítmány után túlságosan megterhelt (több elemet tartalmazó) mondatvariációkat.

A nyomatékos mondatok esetén feltételeztem, hogy az anyanyelvi beszélők

- (H4) az alannyal kezdődő mondatszerkezeteket részesítik előnyben;
- (H5) az igével (mint nyomatékos elemmel) kezdődő mondatokat nem ismerik fel, esetleg nem tartják helyesnek;
- (H6) az időhatározóval kezdődő (topikpozíció) mondatokat gyakorinak (1-2. hely) ítélik;
- (H7) nem jelölik meg gyakorként a topikhelyeken, illetve az állítmány után túlságosan megterhelt (több elemet tartalmazó) mondatvariációkat.

Feltételezéseim az első hely(ek)en preferált mondatszerkezetekre vonatkoznak.

1.2.2. A kutatás értékelése

A kérdőívet³⁰ **63** fő töltötte ki, ezekből **62** válaszadó volt értékelhető. Egy válaszadó lengyel anyanyelvű; az ő kitöltött kérdőívét nem vettem figyelembe, mivel esetében nem működhet a (magyar) anyanyelvi intuíció. Emellett több kitöltött kérdőív esetében akadtak

³⁰ A kutatáshoz használt kérdőívet a 2. sz. *melléklet* tartalmazza.

nem értékelhető, nem értelmezhető válaszok, ahol a válaszadó tényleges szándéka nem volt azonosítható. Néhány esetben a kérdőív kitöltőjének bizonytalanságát jelzi, hogy nem adott semmilyen választ egy-egy kérdésre. Ezeket a kérdőíveket nem hagytam ki az értékelésből; a többiekkel azonos módon feldolgoztam; ahol ez szükséges volt, ott felvettem a *nincs válasz* és a *nem értelmezhető* válaszlehetőségeket is.

1.2.2.1. A mondatvariációk helyességének megítélése (1. kérdés)

Az első kérdésben a lehetséges 120-ból **12** mondatot választottam ki; kettőt-kettőt a semleges, alanyfókuszos, tárgyfókuszos, hely- és időhatározó-fókuszos mondatokból. A kiválasztott mondatok minden esetben nem elsődleges reprezentálói a csoportjuknak, eltérnek a „szabályos” (*alany – fókusz/igemódosító – ige – ige utáni elemek*), mondat szerkezettől: vagy az alany kerül el a mondatkezdő pozícióból, vagy a topik helyen jelenik meg váratlan elem (pl. a helyhatározó), vagy a mondat bal oldala túlterhelt³¹:

- (1)³² 65 *A süteményeket az asztalra ebéd után teszi a pincér.*³³
- (2) 79 *Az asztalra a pincér teszi a süteményeket ebéd után.*
- (3) 1 *Teszi a pincér a süteményeket az asztalra ebéd után.*
- (4) 106 *Ebéd után a pincér a süteményeket az asztalra teszi.*
- (5) 84 *Az asztalra a pincér ebéd után a süteményeket teszi.*
- (6) 34 *A pincér a süteményeket az asztalra ebéd után teszi.*
- (7) 61 *A süteményeket az asztalra teszi a pincér ebéd után.*
- (8) 22 *Teszi ebéd után a süteményeket az asztalra a pincér.*
- (9) 116 *Ebéd után az asztalra teszi a süteményeket a pincér.*
- (10) 51 *A süteményeket teszi az asztalra a pincér ebéd után.*
- (11) 29 *A pincér teszi ebéd után a süteményeket az asztalra.*
- (12) 73 *Az asztalra teszi a pincér a süteményeket ebéd után.*

Az első kérdés esetében meglepően egységes választ adtak a kitöltők. A 12 mondatból nem volt olyan, amelyet mindenki helyesnek ítélt volna; a legsikeresebbnek mégis a 4, a 11. és a 12. mondat tekinthető: a 4. és a 11. mondatot **59**-en ítélték helyesnek; a 11. esetében **3**-an nem adtak választ, a 4.-nél **2**-en; **1** fő pedig a mondatot helytelennek tartotta. A 12. mondatot **58**-an helyesnek ítélték, **2-2** ember pedig helytelennek, illetve nem adott választ. Mindkét mondat fókuszos: a 11.-ben a mondat alanyfókusszal, a 12.-ben tárgyfókusszal kezdődik, melyek után az ige áll. Ez igazolja a magyartanároknak azt a

³¹ A kiválasztott mondatokat minden esetben permutációs sorrendjükben közlöm; a kérdőíven nem ilyen sorrendben szerepeltek (a kérdőívet a sz. függelék tartalmazza).

³² A zárójelbe tett szám a mondat sorszáma a kérdőíven.

³³ A mondatok élén a kérdőíven szereplő sorszámuk, majd zárójelben a permutációs sorban kapott számuk szerepel.

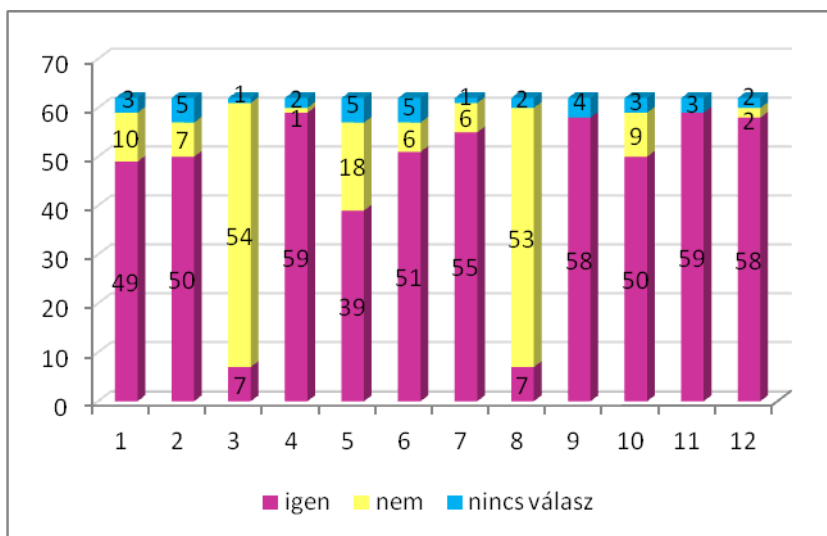
szokásos nyelvórai gyakorlatát, hogy a nyomatékos mondatok esetében *nyomatékos szó + ige + többi mondatrész* sorrendet javasolnak.

Hasonlóan egységes válasz született a 3. és a 8. mondat esetében. Ezek az – állítmánnyal kezdődő – mondatok kizárólag nyomatékosként értelmezhetők helyesnek, mégpedig fókuszban álló igei állítmánnyal. Mindkét mondatot **7–7** válaszadó tartotta helyesnek; **54**, illetve **53** helytelennek; **1**, illetve **2** ember pedig nem ítélt meg ezekről a mondatokról. Ez az eredmény első látásra igazolja a (H5) hipotézist: a válaszadók többsége nem tartotta helyesnek az igével kezdődő mondat szerkezetet – ezzel együtt valószínűsíthető, hogy ezekben a szerkezetekben nem ismerték fel a nyomatékos elemet.

A leginkább ellentmondásosnak az 5. mondat tekinthető; a mondat érdekessége, hogy a bal oldala túlterhelt: topikpozícióban tartalmaz 3 elemet, ezt követi a fókuszban álló tárgy, majd a mondat végén áll az igei állítmány. A mondatot **39**-en ítélték helyesnek (62,9%), **18**-an azonban helytelennek, **5**-en pedig nem adtak választ az 5. mondat esetében (e két csoport összesen a válaszadók (37%-a). Fontos figyelmeztetés ez az eredmény azoknak a számára, akik – akarva-akaratlanul – éltetik azt a hiedelmet, hogy a magyarban az ige a mondat végén áll.³⁴

A többi mondat esetében a válaszok kiegyenlítettek: a válaszolók többsége helyesnek ítélte a mondatokat; többnyire 10 alatt van azok száma, akik ennek ellenkezőjét vélik, és minden mondat esetében akadtak bizonytalankodók, akik egyik választ sem jelölték meg.

Az 1. kérdésre adott válaszokat összegzi az *1. ábra*:



1. ábra: A mondatvariációk helyességének megítélése

³⁴ Ezt a kijelentést magyarul tanulók szóbeli közléseiből idézem: a korábban magyart tanulók gyakran emlegetik azt a „szabályt”, hogy a magyarban az állítmányt a mondat végére kell tenni.

1.2.2.2. A fókusz azonosítása (2. kérdés)

A kérdésben 10 mondat szerepelt; minden mondatrész két különböző szórendű mondatban áll fókusz helyzetben. Ezeket a mondatokat úgy választottam ki, hogy az egyikben egyszerűbb legyen a fókusz felismerése (alannyal kezdődő mondat, utána fókusz), a másikban azonban a „tipikus” sorrendet valamilyen váratlan tényező bontja meg (több topik a mondat élén, megterhelt bal oldal). A vizsgálathoz a következő mondatokat emeltem ki:

- (1) 12 *Teszi a süteményeket ebéd után az asztalra a pincér.*
- (2) 20 *Teszi ebéd után a pincér az asztalra a süteményeket.*
- (3) 79 *Az asztalra a pincér teszi a süteményeket ebéd után.*
- (4) 26 *A pincér teszi a süteményeket ebéd után az asztalra.*
- (5) 108 *Ebéd után a pincér az asztalra a süteményeket teszi.*
- (6) 32 *A pincér a süteményeket teszi ebéd után az asztalra.*
- (7) 74 *Az asztalra teszi a pincér ebéd után a süteményeket.*
- (8) 62 *A süteményeket az asztalra teszi ebéd után a pincér.*
- (9) 58 *A süteményeket a pincér az asztalra ebéd után teszi.*
- (10) 98 *Ebéd után teszi a pincér az asztalra a süteményeket.*

Ebben a feladatban a válaszadóknak azt kellett eldönteniük, hogy nyomatékosak-e a mondatok; igenlő válasz esetén alá kellett húzni a nyomatékosnak ítélt mondatrészt³⁵. A válaszadók változatosan értelmezték a feladatot. Azok, akik nyomatékosnak találták a mondatokat, aláhúzhatták a ténylegesen nyomatékos (*igen, helyes*) vagy más, ebből a szempontból nem megfelelő szót (*igen, nem helyes*), illetve előfordult olyan is, hogy az igenlő válasz ellenére nem jelölt meg a válaszadó nyomatékos szót a mondatban (*igen, nem jelölt*). A *nemmel* válaszolók között volt egy kitöltő, aki a *nem* válasz ellenére az 1. mondatban megjelölt nyomatékos elemet, mégpedig helyesen (*nem, de jelölt*); a 10. mondat kivételével mindegyik esetében előfordult, hogy nem adtak választ egyes kitöltők (*nincs válasz*).

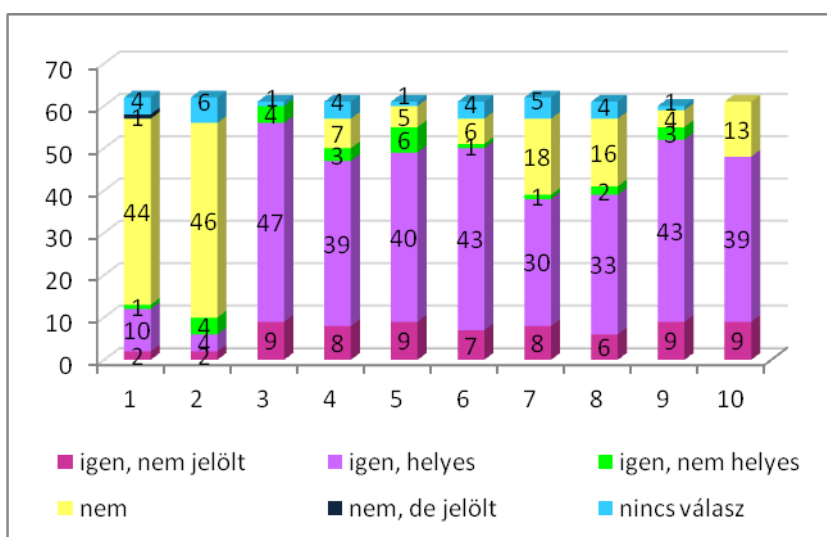
A 2. kérdés esetében is érvényesült az 1.-nél már tapasztalt irányvonal: az 1–2. mondat nyomatékos állítmánnal kezdődik, amelyet többségében nem ismertek fel a válaszadók: **44/46** ember nem találta nyomatékosnak ezeket a mondatokat; **4/6** ember nem válaszolt; **1/4** fő helytelenül jelölte meg a nyomatékos szót; **2–2** válaszadó az *igen* válasz ellenére

³⁵ A „nyomatékos” szót ebben az esetben nem nyelvészeti értelemben használtam; a kérdőív kitöltéséhez nem volt szükség a nyomatékosság elméleti ismeretére; a feladat instrukciójában a nyomatékos szó magyarázata *erősebb hangsúllyal ejtett szó* volt.

nem jelölt meg semmit; **1** ember szerint nem nyomatékos az 1. mondat, de aláhúzta a (nyomatékos) állítmányt, illetve **10/4** ember jelölte meg helyesen a nyomatékos szót.

A 7. és a 8. mondatot a válaszadók alig fele találta nyomatékosnak (**30/33**³⁶ fő); **18/16** pedig nem. *Igennel* válaszolt, de a nyomatékos elemet nem húzta alá **8/6** fő; illetve **1/2** ember nem a megfelelő szót találta nyomatékosnak. Nem adott választ **5/4** ember. A 7. mondat nyomatékos helyhatározóval kezdődik, az ige után az alany áll, majd az időhatározó, a tárgy pedig a mondat végére került. A 8. mondat topikpozícióban a tárgyat tartalmazza; fókuszban itt is a helyhatározó van, az igét az időhatározó követi, majd a mondatot az alany zárja. Ez utóbbi sorrend valóban a szokatlanabbak közé sorolható; a 7. mondat szórendjében azonban nincs szokatlan jelenség, így ez az eredmény a rendelkezésre álló adatokból nem magyarázható.

A 2. ábra mutatja a 2. kérdésre adott válaszok számszerű megoszlását:



2. ábra: A fókusz azonosítása nyomatékos mondatokban

1.2.2.3. A jelentés-azonosság felismerése (3–5. kérdés)

A kérdőív 3a, 4a és 5a kérdésében azt vizsgáltam, hogy a tárgyi, időhatározói, majd alanyi fókuszot tartalmazó mondatvariációk közül kiemelt 5–5 mondatot azonos jelentésűnek ítéli-e meg az anyanyelvi nyelvérzék, ha a mondatban szereplő, szabad sorrendű elemek helyét megváltoztatom. Minden kérdésben szerepelt az *alany – fókusz – ige – ige utáni bővítmények*, illetve a *mondathatározó – alany – fókusz – ige – ige utáni bővítmények*

³⁶ A számadatok értelmezése: 7. mondat/8. mondat eredményei.

sorrendű mondat. A maradék három szerkezetben változtattam az alany és az időhatározó megjelenését, illetve topikként kiemeltem a helyhatározót is.

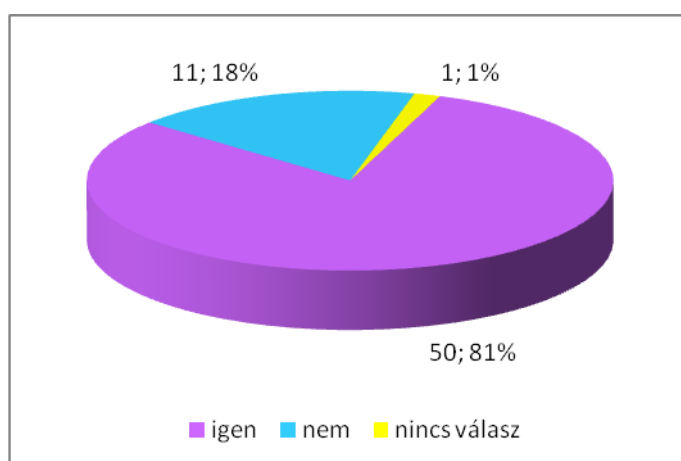
A kérdések 3b, 4b, 5b részében arra kerestem a választ, hogy a megkérdezettek melyik változatot tartják leginkább elfogadhatónak, azaz milyen gyakorisági sorrendet állítanak fel közöttük, kizárólag anyanyelvi intuícióikra támaszkodva.

a) Tárgy a fókuszban (3a kérdés)

A 3. kérdésben a következő mondatokat használtam fel:

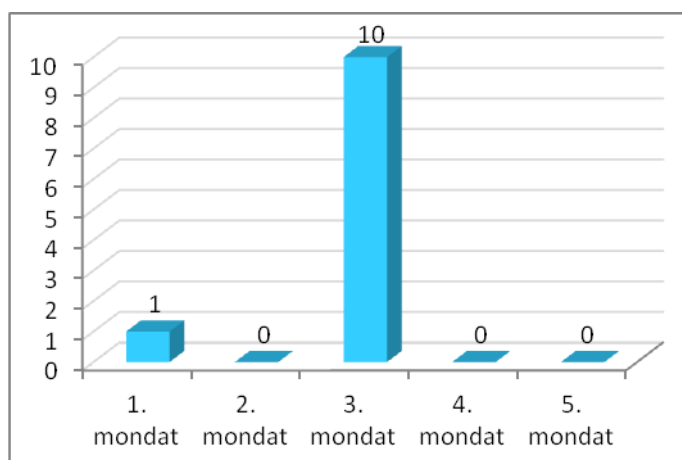
- (1) 31 A pincér a süteményeket teszi az asztalra ebéd után.
- (2) 50 A süteményeket teszi a pincér ebéd után az asztalra.
- (3) 86 Az asztalra a süteményeket teszi ebéd után a pincér.
- (4) 105 Ebéd után a pincér a süteményeket teszi az asztalra.
- (5) 110 Ebéd után a süteményeket teszi az asztalra a pincér.

A fókuszban tárgyat tartalmazó 5 mondatot **50** válaszadó (81%) azonos jelentésűnek ítélte; **11**-en (18%) nem; **1** fő (1%) nem adott választ. Megvizsgáltam azt is, hogy a *nemmel* válaszolók melyik mondatot tartották a többitől eltérő jelentésűnek. A 11-ből **10** válaszadó a 3. mondatot jelölte meg eltérőként, amelyben a fókusztopikpozícióban álló helyhatározó előzi meg, az alany pedig a mondat végére kerül. Egy válaszadó az 1., „szabályos” szerkezetűnek nevezhető mondatot tartotta eltérő jelentésűnek. A válaszok megoszlását mutatja a 3. ábra:



3. ábra: Tárgyi fókuszot tartalmazó mondatok jelentésének megítélése

A 4. ábrán látható az eltérő jelentésűnek ítélt mondatok megoszlása a *nemmel* válaszolók körében:



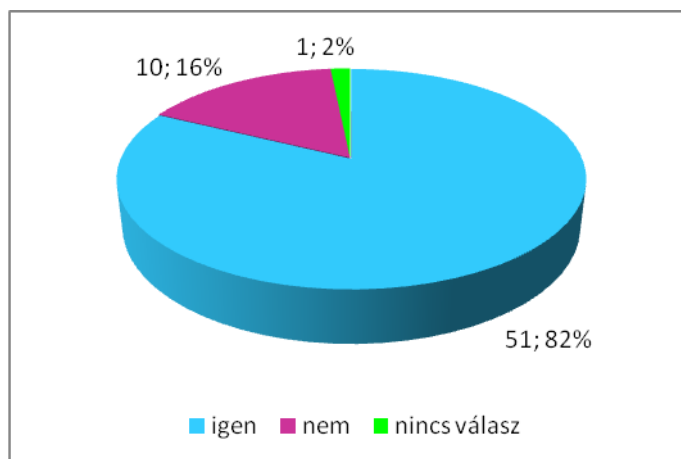
4. ábra: *Eltérő jelentésűnek ítélt mondatok megoszlása (3a kérdés)*

b) Időhatározó a fókuszban (4a kérdés)

A 4. kérdésben olyan mondatokat választottam, amelyekben az időhatározó áll fókuszpozícióban. A mondatok reprezentálják a variációk teljes körét, mivel a két releváns pozíció (fókusz és ige) a mondat mindegyik helyén előfordul. A választott mondatok:

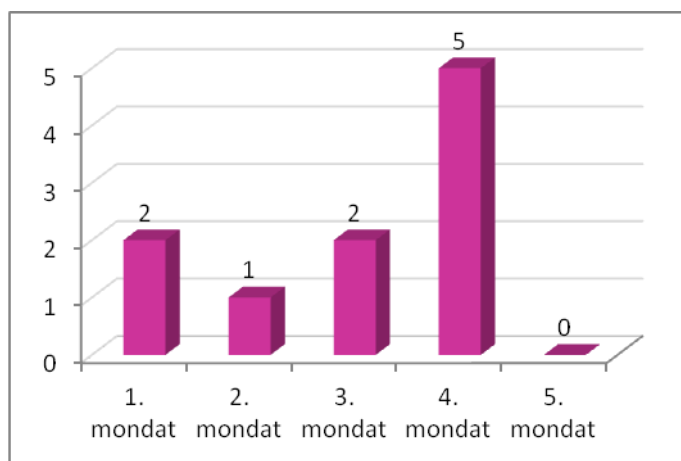
- (1) 34 A pincér a süteményeket az asztalra ebéd után teszi.
- (2) 43 A pincér ebéd után teszi a süteményeket az asztalra.
- (3) 99 Ebéd után teszi a süteményeket a pincér az asztalra.
- (4) 88 Az asztalra a süteményeket a pincér ebéd után teszi.
- (5) 89 Az asztalra a süteményeket ebéd után teszi a pincér.

A mondatok megítélése abból a szempontból, hogy azonos jelentésűek-e, szinte teljesen megegyezik a tárgyfókuszos mondatokéval. **52** (82%) válaszadó szerint jelentik ugyanazt a választott mondatok, **10** (16%) ember szerint nem; **1** (2%) pedig nem adott választ a kérdésre (5. ábra).



5. ábra: Időhatározó a fókuszban

Ugyanakkor abban már jóval változatosabb a válaszadók véleménye, hogy melyik mondat jelentése nem azonos a többivel: **5** ember a 4. mondatot ítélte különbözőnek. Ebben a mondatban a nyomatékos szó és az ige került a mondat végére. **2–2** ember az 1. és a 3. mondatot választotta; az 1.-ben szintén a *fókusz + ige* szerkezet áll a mondat végén, de „szabályosan”, nyomatéktalessal kezdődik. A 3. mondat fókuszpozícióval kezdődik, az alany azonban az ige mögötti sorban csak a tárgy után következik. Érdekes, hogy **1** válaszadó a leginkább „szabályos” *T + F + VP* szerkezetű 2. mondatot tekinti a többitől eltérő jelentésűnek. A 6. ábra összegzi ezeket a válaszokat:



6. ábra: Eltérő jelentésűnek ítélt mondatok megítélése (4a kérdés)

c) *Alanyfókuszos mondatok megítélése (5a kérdés)*

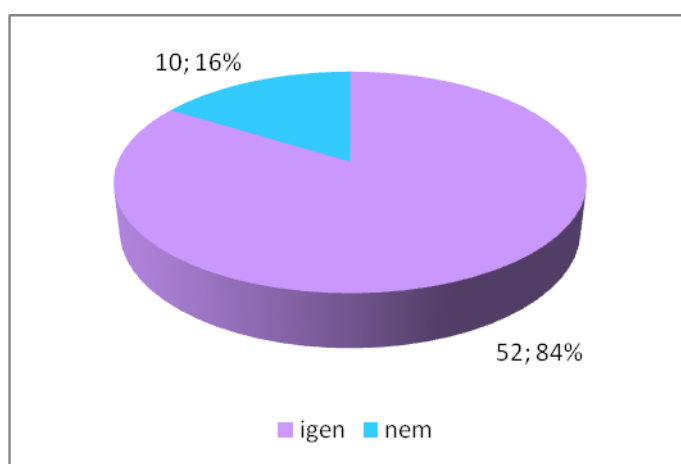
Az 5. kérdésben olyan mondatokat választottam ki, amelyekben az alany áll fókuszban. Az előzőkhöz hasonlóan ezek a mondatok is reprezentálják a csoportjukat; a *fókusz + ige* szerkezet minden mondat helyen előfordul.

A választott mondatok:

- (1) 25 A pincér teszi a süteményeket az asztalra ebéd után.
- (2) 56 A süteményeket a pincér teszi ebéd után az asztalra.
- (3) 93 Az asztalra ebéd után a pincér teszi a süteményeket.
- (4) 103 Ebéd után a pincér teszi a süteményeket az asztalra.
- (5) 72 A süteményeket ebéd után az asztalra a pincér teszi.

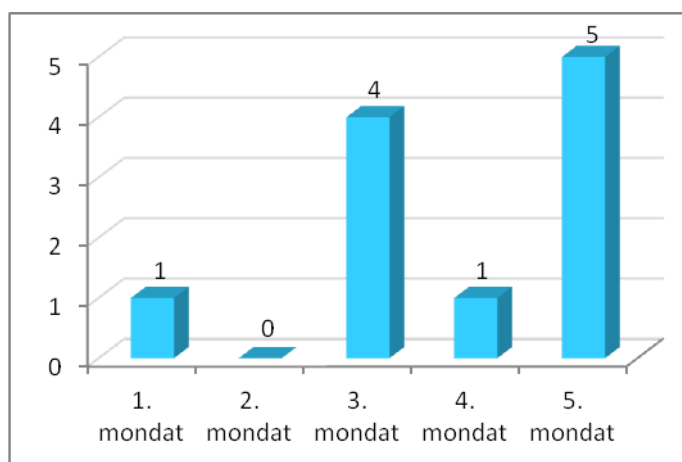
A mondatok megítélése az előzőkhöz hasonlóan alakult, de itt mindenki tudott dönteni: **52-en** (84%) azonos, **10-en** (16%) különböző jelentésűnek ítélték a mondatokat. A válaszadók többsége a 3. (**4 fő**) és az 5. (**5 fő**) mondatot találta a többitől különbözőnek; **1** válaszadó pedig mindkettőt megjelölte, így **11** aláhúzott mondat van ebben a kérdésben. A két, nagy többséggel kiválasztott mondat jellemzője, hogy a fókusz erősen jobbra tolódik: a 3. mondatban nyomatéktalan hely- és időhatározó előzi meg a *F + V* csoportot, és csupán a tárgy áll mögötte. Az 5. mondatban azonban minden nyomatéktalan szó a fókusz előtti nyomatéktalan (topik)helyen áll, az ige pedig a mondat végére kerül. Eltérőnek találta **1–1** válaszadó a „szabályos” *F + VP* és a *Q + F + VP* szerkezetet is³⁷.

Az 5a) kérdésre adott válaszok megoszlását mutatja a 7. és a 8. ábra:



7. ábra: *Alanyfókuszos mondatok jelentésazonosságának megítélése*

³⁷ Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ebben a feladatban nem kérdeztem rá a mondatok helyességére. A kapott válasz így jelezheti azt is, hogy a „szabályos” mondatot véli más jelentésűnek a válaszadó, míg a kevésbé „szabályosak” lehetnek azonos jelentésűek. A kérdés célja nem a helyesség megítélése, hanem eleve helyesnek feltételezett mondatokban a fókusz felismerésének – ezáltal a jelentésazonosság felismerésének – mérése volt.



8. ábra: *Eltérő jelentésűnek ítélt mondatok megoszlása (5a kérdés)*

A három most bemutatott kérdésben azt vizsgáltam, hogy a különböző mondathelyeken álló azonos fókuszú mondatokat azonosnak vélik-e a válaszadók. Bármilyen is a fókusz a mondatban, a megkérdezettek többsége (**81–84%**) a „vándorló” fókusz ellenére azonosnak tartotta a mondatokat. A *nemmel* válaszolók esetében is megfigyelhetők érdekes tendenciák, amelyek segíthetnek is a gyakori, jól értelmezhető mondatok kiválasztásában a magyar nyelv tanításához. *Eltérő jelentésűnek* ugyanis többnyire azokat a mondatokat tartották a válaszadók, amelyekben

- a mondat bal oldala túlterhelt;
- topikban nem alany, hanem helyhatározó vagy tárgy áll;
- az alany az ige mögött, attól távol helyezkedik el;
- a *F + V* túlságosan jobbra tolódik;
- esetleg valamennyi egyéb mondatrész (topikpozícióban) megelőzi a *F + V* kapcsolatot.

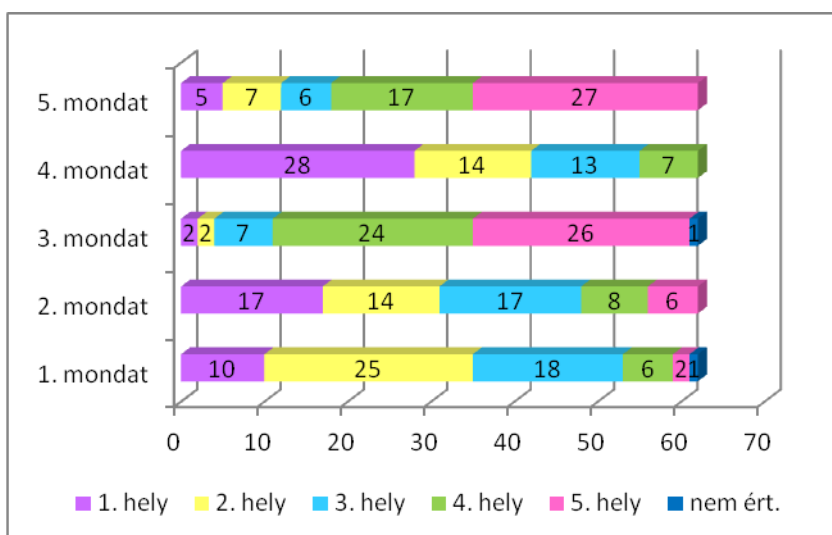
Néhány esettől eltekintve a válaszadók azonos jelentésűnek – ezzel tehát jól értelmezhetőnek is – tartották a fókusszal/alannyal/egyetlen (főként időhatározói) topikkal kezdődő mondatokat, ahol az ige a mondat középső részén helyezkedik el. Mindez megfelel a *T + (Q) + F + VP* generatív szerkezet preferálásának, amit érdemes figyelembe venni a magyartanításban.

1.2.2.4. A nyomatékos szerkezetek preferenciái

A fenti három kérdés *b)* része tovább árnyalja ezt a képet. Ezekben konkrétan rákérdeztem a preferenciára: melyik mondatszerkezetet mennyire tartják gyakorinak a megkérdezettek³⁸. A válaszokat két módon is értékeltem: jelöltem, hányan sorolták az egyes mondatokat 1., 2., 3., 4. és 5. helyre, majd a szavazatok számából átlagot számítottam, így azt is megtudtam, átlagosan hányadik gyakorisági helyre sorolták az anyanyelvi beszélők az adott szerkezetet.

A nyomatékos tárgyat tartalmazó mondatok (3. kérdés) közül 1. helyen végzett a 4. mondat, amely mondathatározóval kezdődik (kvantor, időhatározó), majd ezt követi az alany, utána áll a fókusz, az ige, végül a helyhatározó. Másodikként sorolták első helyre a 2. mondatot, amely *F + VP* szerkezetű, ahol az igét az alany követi, majd az idő-, végül a helyhatározó. Érdekes a 4–5. hely megítélése is: a 3. mondat **24** esetben a 4., **26** esetben az 5. helyen áll; ez tekinthető a legritkább szerkezetnek. Ez a mondat helyhatározót tartalmaz a topikban, ezt követi a *F + V* kapcsolat, az alany pedig a mondat legvégén áll. **17**-szer sorolták 4., **27**-szer 5. helyre a válaszadók az 5. mondatot, amelyben a topikban álló időhatározót követi a *F + V* csoport; az alany ismét a mondat végén foglal helyet.

Az eredményeket jelzi a 9. ábra³⁹:



9. ábra: A tárgyi fókuszot tartalmazó mondatok gyakoriságának megítélése

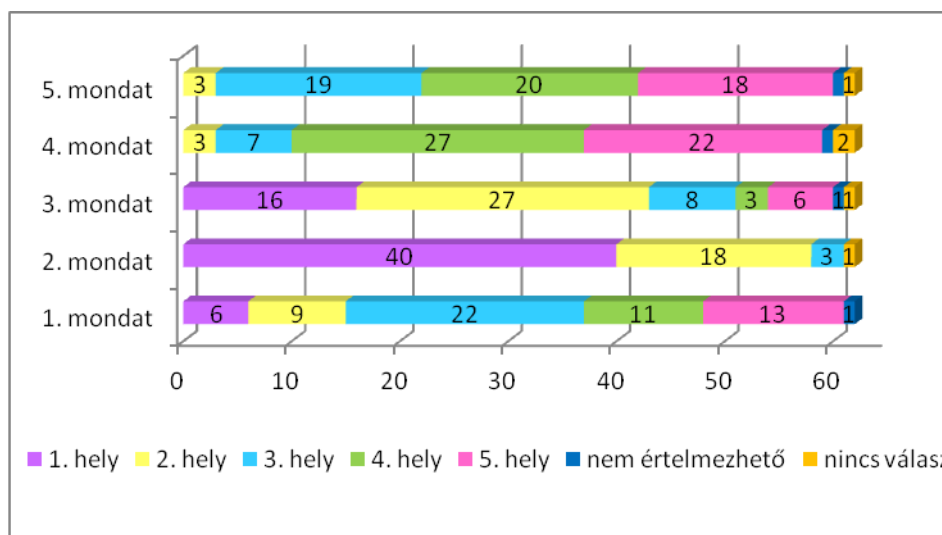
³⁸ A feladatok *b)* részében az *a)* résszel megegyező mondatokat használtam fel, ugyanabban a sorrendben.

³⁹ Néhány válaszadó feleletei nem voltak értelmezhetők, mivel egyazon helyre soroltak több mondatot is; a *nem ért.* (*nem értelmezhető*) felirat ezeket a válaszokat jelöli.

A 4. feladat *b)* részében abszolút „győztesnek” tekinthető a 2. mondat, amelyet **40**-en első, **18**-an 2., **3**-an 3. helyre soroltak a gyakorisági listán; egyéb helyezést nem kapott (**1** esetben nem volt válasz). Ez a mondat alannyal kezdődik, ezt követi a fókusz (időhatározó), majd az ige, a tárgy és a helyhatározó. A válaszadók a 3. mondatot is viszonylag gyakorinak vélik: **16**-an első, **27**-en második helyre utalták. Ez a mondat is „szabályos” szerkezetű: *F + V* szerkezettel kezdődik; az ige után a határozott tárgy, majd az alany, végül a helyhatározó következik.

A legkevésbé gyakori a 4. mondat: **22**-en az 5., **27**-en a 4. helyre sorolták azt a szerkezetet, amelyben a nyomatéktalan mondatkezdő topikban *helyhatározó + tárgy + alany* a sorrend, és csak ezután következik a fókusz, majd a mondat végén az ige. Ellentmondásos az 5. mondat megítélése: **18**-an 5., **20**-an 4. helyezést adtak, de **3**-an 1., **19**-en pedig 2. helyen tüntették fel azt a mondatot, amelyben az előzőhöz képest kiegyensúlyozottabb a nyomatéktalan mondatrészek megjelenése: ebben a szerkezetben két nyomatéktalan elem szerepel topikpozícióban (helyhatározó + tárgy), az alany viszont az ige után jelenik meg.

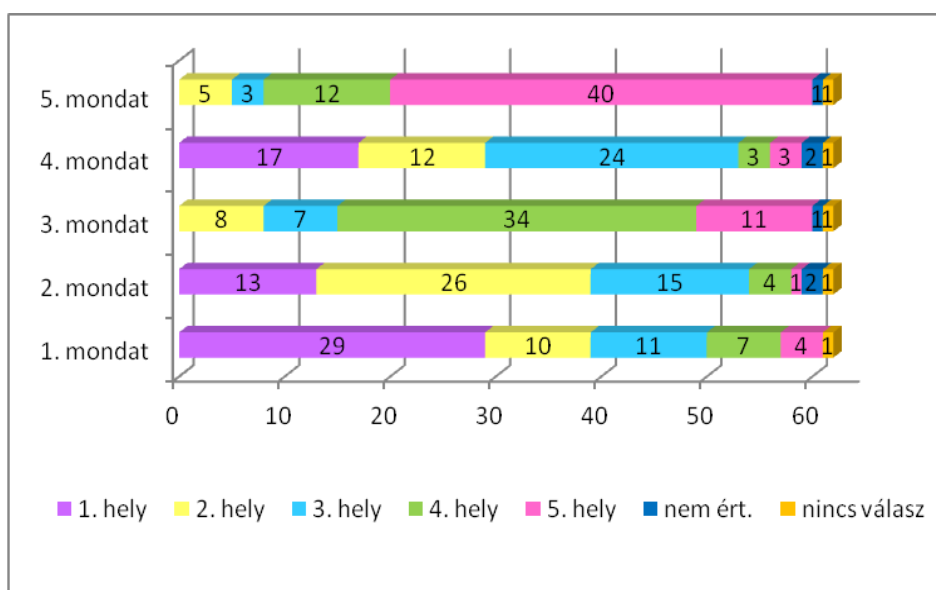
A nyomatékos időhatározót tartalmazó mondatok gyakoriságának megoszlását mutatja a *10. ábra*:



10. ábra: Az időhatározói fókuszot tartalmazó mondatok gyakoriságának megítélése

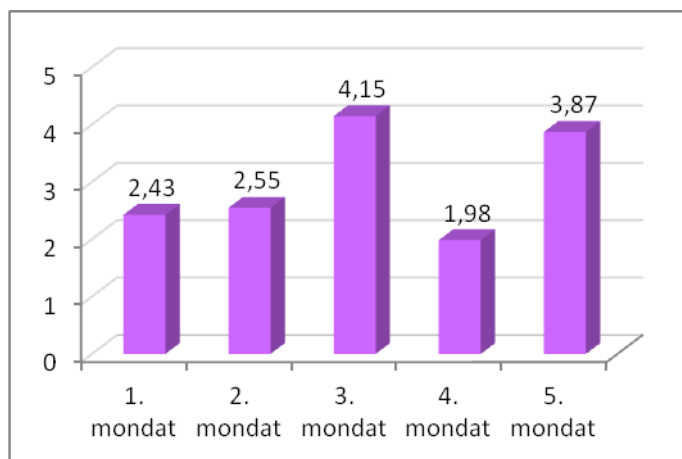
Az 5b kérdésben a mondatok fókuszában az alany áll. Bár a kiválasztott mondatok gyakoriságának megítélésében az előzőkhöz hasonló tendenciák itt is megfigyelhetők, a különbségek kevésbé markánsak. 1. helyre sorolta **29**, illetve 2. helyre **10** válaszadó a nyomatékos alannyal majd igével kezdődő szerkezetet (1. mondat), ahol az ige után tárgy, hely-, majd időhatározó áll. Ugyanakkor **17**-en 1., **12**-en 2. helyre sorolták a *nyomatéktalan időhatározó + alanyi fókusz + ige + tárgy + helyhatározó* sorrendű (4.) mondatot, és **13**-an 1., **26**-an 2. helyre a 2. mondatot, amely nyomatéktalan tárggyal kezdődik, majd az alanyi fókusz és az ige után az előbbihez hasonló a mondat „farka”. Érdekes a 3. mondat státusza: **34**-en adtak 3. helyezést annak a szerkezetnek, amely a 2. mondattól csupán abban tér el, hogy az ige után felcserélődik a hely- és az időhatározó. A válaszadók legkevésbé gyakornak érzik az 5. mondatot, amelyben a *F + V* szerkezet a mondat végére került. Ezt **40**-en az 5., **12**-en a 4. helyre utalták.

A mondatok megítélését taglalja a 11. ábra:



11. ábra: Az alanyi fókuszot tartalmazó mondatok gyakoriságának megítélése

Az adatokból számított átlagok még pontosabban jelzik a válaszadók preferenciáit. A tárgyi fókuszot tartalmazó mondatok esetében a következő eredmények születtek (12. ábra):

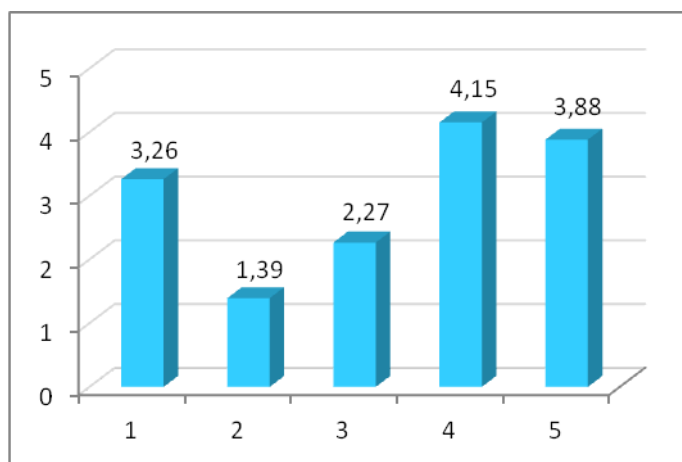


12. ábra: A tárgyi fókuszot tartalmazó mondatok átlagos helyezése

Ezek szerint a tárgyi fókuszot tartalmazó mondatok gyakorisági sorrendje:

1. 105 *Ebéd után a pincér a süteményeket teszi az asztalra.*
2. 31 *A pincér a süteményeket teszi az asztalra ebéd után.*
3. 50 *A süteményeket teszi a pincér ebéd után az asztalra.*
4. 110 *Ebéd után a süteményeket teszi az asztalra a pincér.*
5. 86 *Az asztalra a süteményeket teszi ebéd után a pincér.*

Az időhatározói fókuszot tartalmazó mondatok átlagos helyezéseit mutatja be a 13. ábra:

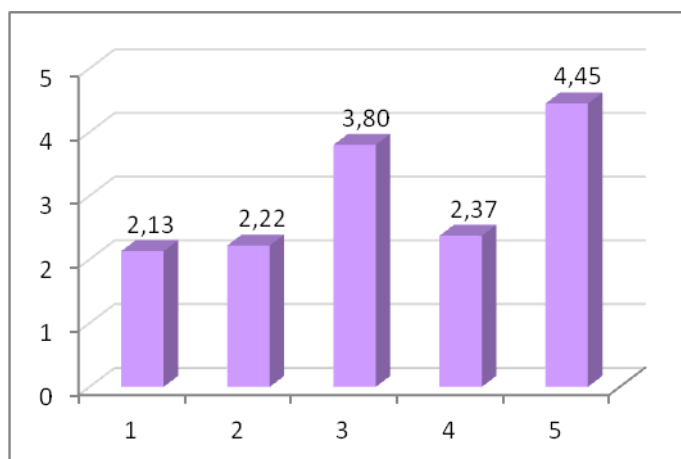


13. ábra: Az időhatározói fókuszot tartalmazó mondatok átlagos helyezése

Az eredmények alapján a következő gyakoriságot jelölték meg a válaszadók:

1. 43 *A pincér ebéd után teszi a süteményeket az asztalra.*
2. 99 *Ebéd után teszi a süteményeket a pincér az asztalra.*
3. 34 *A pincér a süteményeket az asztalra ebéd után teszi.*
4. 89 *Az asztalra a süteményeket ebéd után teszi a pincér.*
5. 88 *Az asztalra a süteményeket a pincér ebéd után teszi.*

Az alanyi fókusz tartalmazó mondatok átlagos helyezései a következőképpen alakultak (14. ábra):



14. ábra: Az alanyi fókusz tartalmazó mondatok átlagos helyezése

Ezek alapján a fókuszban alanyt tartalmazó mondatok között a következő gyakorisági sorrendet állították fel a válaszadók:

1. 25 *A pincér teszi a süteményeket az asztalra ebéd után.*
2. 56 *A süteményeket a pincér teszi ebéd után az asztalra.*
3. 103 *Ebéd után a pincér teszi a süteményeket az asztalra.*
4. 93 *Az asztalra ebéd után a pincér teszi a süteményeket.*
5. 72 *A süteményeket ebéd után az asztalra a pincér teszi.*

Ha egybevetjük a három különböző fókusz tartalmazó mondatokról született ítéleteket, valamint megfigyeljük a mondatok átlagos helyezését, további fontos következtetéseket vonhatunk le. Az időhatározói fókusz tartalmazó mondatok esetében a legegységesebb a döntés, mivel az *alany + fókusz + ige + többi mondatrész* sorrend helyezettségi mutatója jól láthatóan különbözik a többi mondatétól (v. ö. 13. ábra), de még a 2. helyen álló *fókusz + állítmány + többi mondatrész* szerkezetű mondat is jelentősebb jobb helyezést ért el a többi, kiegyenlített átlagot adó mondatnál. Bár az eredmények kevésbé szembeötlők a másik két fókusz típus esetén, a tendencia a 4. (időhatározói fókusz tartalmazó) mondatcsoportéhoz hasonló, így jól elkülönülnek az elsődlegesen preferált és a kevésbé gyakorinak ítélt mondat szerkezetek.

Mindezek alapján elsődlegesen (1–2. helyen végzett mondatok) preferált szerkezeteknek tekinthetők a következők:

- időhatározó + alany + fókusz + VP;
- alany + fókusz + VP;
- fókusz + VP;

Egy kivétel:

- tárgy + alanyi fókusz + ige + időhatározó + helyhatározó.

A kevésbé preferált (4–5. helyre sorolt) modatok közös jellemzője, hogy a fókusz nem szerepel 1–2. helyen a mondatban (vagyis a nyomatéktalan topik egynél több elemet tartalmaz, túlterhelt), illetve a *fókusz + ige* kapcsolat vagy az *alany* áll a mondat végén.

Az anyanyelvi beszélők által gyakorinak ítélt mondat szerkezetek nyelvórai felhasználása indokoltnak tűnik, így tehát ezeket a szerkezeteket érdemes a magyarra jellemző szórendként bevezetni, megtanítani a magyar nyelvórán, illetve felhasználni a szórendi szabályok megalkotásában.

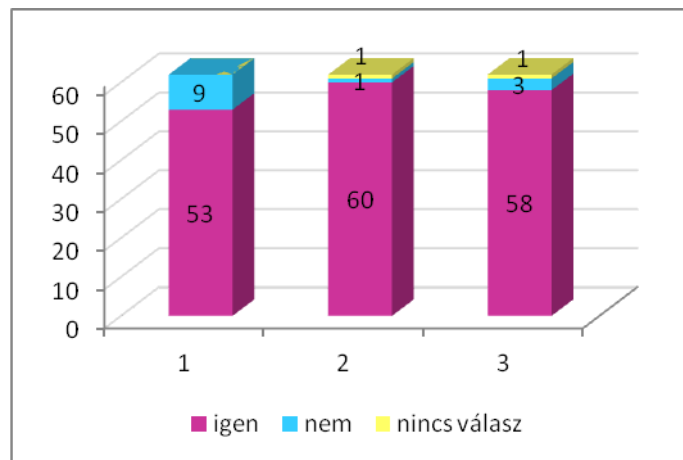
1.2.2.5. Semlegesként értelmezhető mondatok helyességének megítélése (6. kérdés)

A 6. feladatban arra kerestem választ, hogy az általam pusztán semlegesnek ítélt mondatokat helyesnek (6a) és azonos jelentésűnek (6b) ítélik-e meg a válaszadók. A három mondatból kettő topikpozícióban álló alannyal kezdődik, de az elsőben a topik után az ige szemantikai bővítményeként következik a helyhatározó, míg a másodikban a topikban álló alanyt kvantorpozícióban követi az időhatározó. A harmadik mondatban az időhatározó mondatthatározóként áll a mondat élén, ezt követi az alany, majd a helyhatározó mint az ige szerkezetéből semlegesként kiemelt elem. A három mondat:

- (1) *37 A pincér az asztalra teszi a süteményeket ebéd után.*
- (2) *47 A pincér ebéd után az asztalra teszi a süteményeket.*
- (3) *107 Ebéd után a pincér az asztalra teszi a süteményeket.*

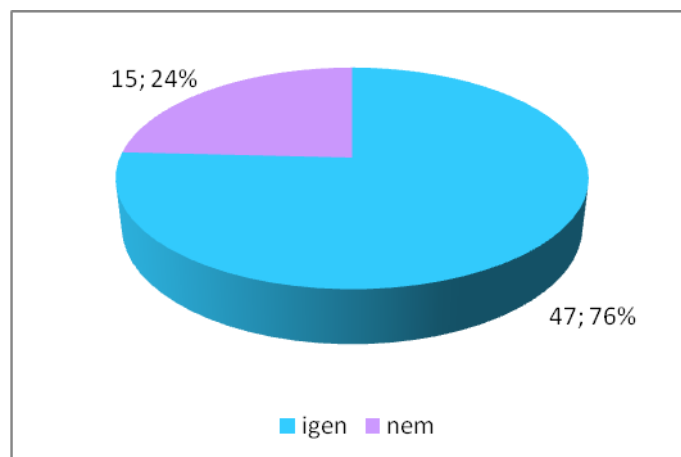
A mondatok helyességének megítélésében egymáshoz közeli eredmények születtek. Leginkább a 2. mondatot tartották elfogadhatónak a válaszadók (**60** fő); **58**-an 3., **53**-an az 1. mondatot is helyesnek ítélték. Csupán ez utóbbi mondatot tartották nagyobb számban helytelennek a válaszadók, ami ismét azt támasztja alá, hogy az időhatározó megjelenése elfogadhatóbb a mondat elején, a generatív minta szerint, kvantorként vagy mondatthatározóként.

Az ítéleteket mutatja a 15. ábra:



15. ábra: Semlegesként értelmezhető mondatok helyességének megítélése

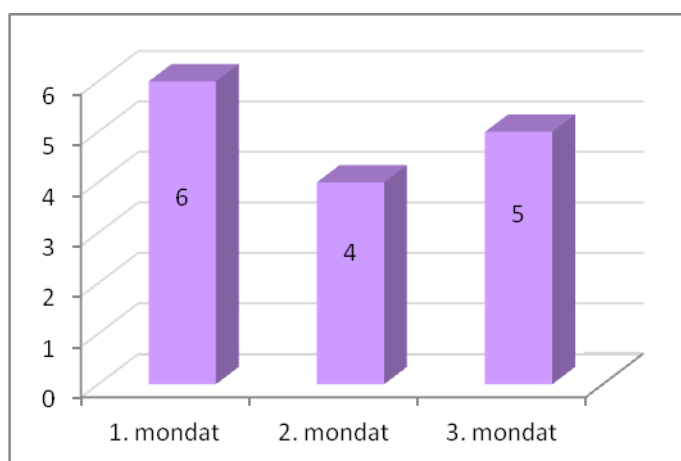
A feladat *b*) részében azt kívántam ellenőrizni, hogy a semlegesként (és azonos jelentésüként) értelmezhető mondatokat azonos jelentésűnek tartják-e a válaszadók, illetve nemleges válasz esetén melyik mondat jelentése tér el a többitől. A válaszadók nagy része (47 fő, 76%) a mondatokat azonos jelentésűnek tartotta; csupán 15 válaszadó vélte úgy, hogy valamelyik mondat „kilóg a sorból”. A válaszok megoszlását mutatja a 16. ábra:



16. ábra: Semlegesként értelmezhető mondatok helyességének megítélése

A 15 *nemmel* válaszoló véleménye azonban nagyon megoszlott abban, hogy melyik mondat jelentése tér el a többiétől, így egyik mondatvariációt sem lehet kiemelni a három közül. Ez pedig a válaszadók nagy bizonytalanságára utal: szöveg/beszédkörnyezet nélkül ezeknek a mondatoknak a jelentése nehezen azonosítható. Az eltérőnek ítélt mondatok

közül a legtöbben (6 fő) az 1. mondatot különítették el (17. ábra). Ez a mondat alannyal kezdődik, ezt követi a helyhatározó – emiatt a mondatnak semleges és nyomatékos olvasata is lehetséges –, majd az ige, végül az időhatározó. E mondat mögött alig marad el „különbségben” a 3. mondat (5 fő), amelynek a szerkezete a korábbiakban preferált mondatstruktúrák egyike: időhatározóval kezdődik, ezt az alany, a helyhatározó, majd az ige követi; a mondatot a határozott névelős tárgy zárja. Kissé eltérőnek tartotta 4 válaszadó a 2. mondatot, amely a generatív mintának felel meg: topikjában alanyt, a kvantorhelyen időhatározót, igemódosítói pozícióban helyhatározót tartalmaz, majd ezt követi az ige és annak tárgya. A kérdésben nem kellett indokolni, hogy a kiválasztott mondat miben tér el a többitől; a válaszadók a kérdező anyanyelvi nyelvérzéke által semlegesnek tartott mondat három szórendi variációját nagyrészt azonos jelentésűnek vélték, de a *nemmel* válaszolók változatos jelölése inkább bizonytalanságot, mint tendenciát jelez.



17. ábra: *Eltérő jelentésű semleges mondatok megoszlása*

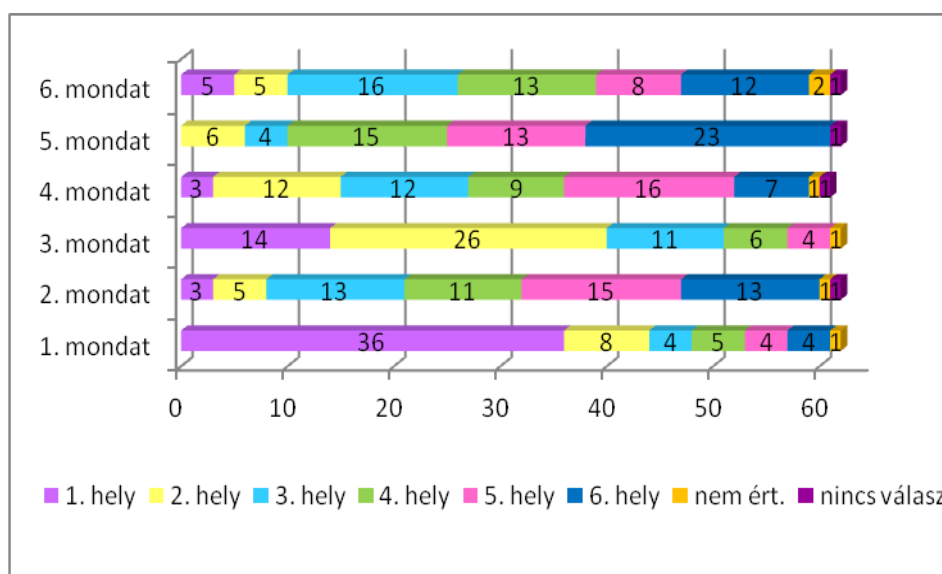
1.2.2.6. *A semleges mondat szerkezetek preferenciája (7. kérdés)*

A 7. kérdésben a lehetséges 24 semleges változat közül hatot választottam ki. Szerepelt közöttük a leggyakoribbnak feltételezett három változathoz képest, továbbá négy olyan mondat, amely az előbbiektől kis mértékben tér el: több elemet tartalmaz a topikhelyeken, illetve valamennyi elem az ige elé kerül:

- (1) 47 *A pincér ebéd után az asztalra teszi a süteményeket.*
- (2) 70 *A süteményeket ebéd után a pincér az asztalra teszi.*
- (3) 107 *Ebéd után a pincér az asztalra teszi a süteményeket.*
- (4) 38 *A pincér az asztalra teszi ebéd után a süteményeket.*
- (5) 71 *A süteményeket ebéd után az asztalra teszi a pincér.*
- (6) 106 *Ebéd után a pincér a süteményeket az asztalra teszi.*

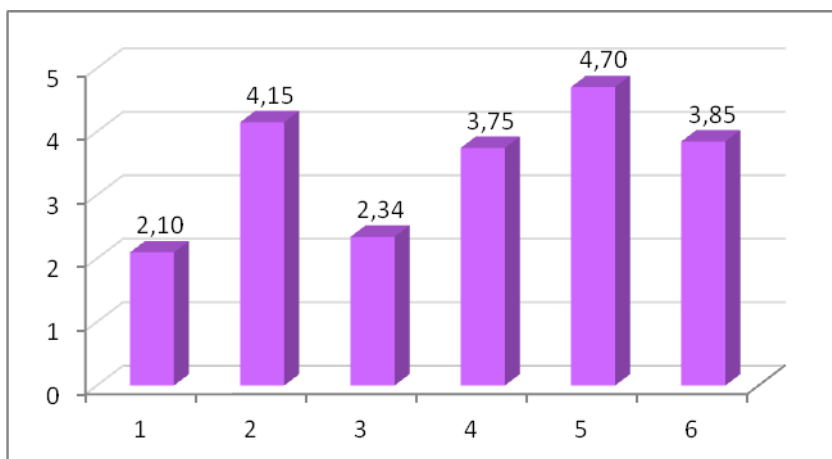
A kapott eredmények értelmezéséhez ebben az esetben is két módszert alkalmaztam: egyrészt megvizsgáltam, hogy az adott mondatokat hányan sorolták az 1–6. helyre (itt is volt olyan, aki nem adott választ, illetve válasza nem volt értelmezhető). Másrészt a semleges mondatok esetében is számítottam átlagot az egyes mondatok gyakorisági sorrendjének megállapításához.

A mondatok helyezéseit ábrázolja a 18. ábra:



18. ábra: Semleges mondatok gyakoriságának megítélése

A válaszadók többsége (36 fő) egyértelműen 1. helyre, további 8 ember pedig 2. helyre sorolta a „szabályos” $T + Q + F + VP$ szerkezetet, azaz az 1. mondatot. Hasonlóan jó eredményt ért el a 3. mondat (14-szer 1. hely, 26-szor 2. hely), amelyben *időhatározó + alany + helyhatározó + ige + tárgy* a sorrend. Legkevésbé gyakorinak tartották a válaszadók az 5. mondatot (23-szor 6. hely, 13-szor 5. hely), amelyben a baloldal túlterhelt; az ige után pedig csak az alany áll. A többi mondat megítélése változatos, ezért az átlagok pontosabban mutatják a mondatok helyezéseit (19. ábra):



19. ábra: A semleges mondatok átlagos helyezési értéke

Az átlagszámítás alapján egyértelműen látszik az 1. és a 3. mondat preferenciája, amelytől nagymértékben lemaradva, egymáshoz közeli eredménnyel végzett a 3–4. helyen a 4. és a 6. mondat. E kettőtől kissé elmarad gyakoriságban a 2. mondat, amelyben a topikhelyen az alanyt két nyomatóktalan mondatrész is megelőzi, az ige pedig a mondat végén áll. Egyértelműen legkevésbé gyakori a – fentiekben már bemutatott – 5. mondat.

A semleges mondatok esetében tehát ismét található elsődlegesen preferált mondat szerkezet, és kimutatható olyan variáció, amelyet az anyanyelvi nyelvérzék helyesnek tart, de kevésbé fogad el. Így a semleges mondatokban a legvalószínűbb mondatforma megfelel a generatív $T + Q + F + VP$ struktúrának, de ettől alig marad el gyakoriságban az időhatározóval kezdődő, alannal folytatódó, az ige előtt szemantikai kiegészítőt tartalmazó mondat. Ez a két struktúra tekinthető tehát a semleges mondatok közül elsődlegesen preferáltnak:

1. 47 *A pincér ebéd után az asztalra teszi a süteményeket.*
2. 107 *Ebéd után a pincér az asztalra teszi a süteményeket.*

A semleges mondatok esetében is vannak azonban ösztönösen „került” szerkezetek: ezekben az állítmány előtti rész túlságosan megterhelt, vagy az ige után csak az alany áll. A nyomatókoshoz hasonlóan tehát a semleges mondatok esetében is kiválasztható egy-két előnyben részesített mondat típus, amely kiindulópontja lehet a nyelvtanításban használható szabályoknak.

1.2.3. A hipotézisek igazolása

A kutatás megkezdése előtt a semleges mondatok esetében 3, a nyomatékosoknál 4 hipotézisből indultam ki.

Az alannyal kezdődő mondatok előnyben részesítése mind a semleges (H1), mind a nyomatékos mondatok (H4) esetében igazolódott. Semleges mondatok esetében 1., nyomatékos mondatok között 1–2. helyen jelölték meg a válaszadók az ilyen szerkezetek gyakoriságát.

Az időhatározó legvalószínűbb helyét a semleges mondatban kvantorpozícióban vártam (H2); ez a feltételezés helyesnek bizonyult, szoros összefüggésben az előzővel. Nyomatékos mondatokban azt vártam, hogy az időhatározó mondatkezdő helyen jelenik meg leggyakrabban (H6); ez a hipotézis azonban csak a tárgyi fókuszot tartalmazó mondatok esetében vált be; alanyi fókusz esetén az ilyen szerkezetű mondat a 3. helyen végzett.

Hipotéziseket állítottam fel a kevésbé preferált mondatok szerkezetéről is. Úgy véltem, mind a semleges, mind a fókuszos mondatokban kevésbé gyakorinak fogják tartani az anyanyelvi beszélők azokat a mondatokat, ahol a mondatban az állítmány szélsőséges helyekre kerül: vagy a mondat elején jelenik meg, vagy pedig szinte valamennyi mondatrész megelőzi, így a mondat végén áll (H3, H7). Mindkét hipotézis igaznak bizonyult, de ezeket a feltevéseket újabb megfigyelésekkel lehet kiegészíteni: az anyanyelvi nyelvérzék nemcsak a bal oldalon túlterhelt mondatokat kedveli kevésbé, de azt az esetet is, amikor az ige alárendeltjei közül pusztán az alany marad az ige után; illetve az ige utáni sorrend esetében gyakoribbnak tűnik az a szerkezet, ahol a mondatot az időhatározó zárja.

A (H5) hipotézis arra vonatkozott, hogy a mondatok között az igével kezdődő szerkezetek azonosítása, illetve nyomatékosként értelmezése nehézséget fog okozni az anyanyelvi beszélőknek. Ez a feltevés is helyesnek bizonyult, mivel mind az 1. feladatban, a mondatok helyességének megítélésében, mind pedig a 2. feladatban, a nyomatékos elem megtalálásában ezek a szerkezetek érték el a legrosszabb eredményt: mindössze **7–7** ember találta helyesnek az igével kezdődő mondatokat, továbbá **10/4** adatközlő fedezte fel/jelölte meg helyesen ugyanezen mondatokban a fókuszban álló igét. Ennek ellenére ezek a mondatok is valós, használatos formák a magyarban. Mivel ebben a kutatásban az azonos elemeket változatos sorrendben tartalmazó mondatokat a válaszadóknak a szöveggörnyezet ismerete nélkül kellett azonosítani, megítélni, a beszédhelyzet hiánya nehezítette egyes

mondatok, így pl. az igével kezdődő szerkezet helyességének felismerését. A magyartanításban azonban fontos az igével kezdődő (nyomatékos) mondatok felépítésének és funkciójának a megtanítása, mivel ez a szórend nem feltétlenül a kérdés azonosítására szolgál, mint egyes indoeurópai nyelvekben (pl. német, angol). A nyelvek ütköztetése, a hasonlóságok és eltérések feltárása pedig fontos módszertani eszköz a nyelvtanár kezében.

1.2.4. Összegzés, tanulságok

Pléh (1998) a magyar mondatmegértés pszicholingvisztikai magyarázatait kutató vizsgálataiban felveti azt a kérdést, hogy vannak-e „könnyebb” szerkezetű mondatok (Pléh 1998: 82). Bár a magyar nyelvben elméleti szempontból nem talál indokot ún. alapszórend leírására, mégis vannak – gyakorisági vagy egyéb mutatókon alapulóan – preferált szerkezetek (uo.).

Az anyanyelvi intuíció mondatfelismerő szerepének vizsgálatát célzó saját kutatásom imént ismertetett eredményei igazolják, hogy lehetőség van a magyar nyelvben is egy-egy szórendi típus kiválasztására a rendelkezésre álló, azonos jelentésű és funkciójú mondatszerkezetek közül. Ezeket a szerkezeteket az anyanyelvi beszélők „helyesebbnek”, „gyakoribbnak” érzik; a preferált szórend pedig segíthet egy a jelentésre és funkcióra épülő, a nyelvoktatásban hasznos szórendi szabálysor megalkotásában.

2. A magyar szórendre vonatkozó mai laikus vélemények az anyanyelvi nevelés/nyelvtanulás tükrében

Annak ellenére, hogy az értekezés első fejezeteiben többszáz évre visszamenőleg felvonultattam a magyar szórendet irányító törvények felfedezésének útját, illetve a mondatszerkezeteket leíró – különböző elméleti háttérre támaszkodó – szabályrendszert, azt látjuk – az előzőekben bemutatott kutatás alapján –, hogy az anyanyelvi beszélőben olyan automatizmusok működnek a mondatok létrehozásában és értelmezésében, amelyek nem igénylik a tudatos szabályhasználatot, így a szórendi szabályok létének vagy nemlétének kérdése az átlagos anyanyelvi beszélő számára aligha okoz fejtörést. Második empirikus kutatásomban az anyanyelvi beszélők magyar szórendre vonatkozó tudását vizsgáltam meg közelebbről; egyrészt azt kívántam feltárni, milyen ismereteket szereztek az anyanyelvi beszélők a közoktatás folyamán a nyelvtanórákon a magyar nyelv

szórendjéről, illetve ebből mire emlékeznek; valamint azt, hogy változott-e az „átlagos, iskolázott magyar nyelvhasználó⁴⁰” álláspontja a magyar nyelv szórendjének szabadságával kapcsolatban. Az empirikus kutatást 2010 elején, majd 2011 februárjában végeztem egy két kérdéscsoportot tartalmazó kérdőív segítségével a Kaposvári Egyetem két karán. Az első kutatásban tanító, gyógypedagógus és pénzügy–számvitel szakos hallgatók vettek részt (n=117), a másodikban magyar BA, óvodapedagógus, tanító és gyógypedagógia szakos hallgatók (n=70). A kutatás célja kettős volt: egyrészt arról érdeklődött, hogy az egyetemi hallgatók tanultak-e az anyanyelvi órákon a magyar nyelv szórendjéről, illetve emlékeznek-e valamilyen magyar nyelvi szórendi szabályra; másrészt annak a feltárására irányult, hogyan vélekednek a nyelvtanban, az általános nyelvészetben átlagosan képzett hallgatók: léteznek-e szabályai a mondat szórendi megszerkesztésének a magyar nyelvben. A kutatás eszköze egy két kérdéscsoportot tartalmazó kérdőív volt.

Az első kutatásban (Nagyházi 2010b) az egyetemi hallgatók magyar szórendre vonatkozó tudását és véleményét szakok szerinti megoszlásban vizsgáltam. Eltérő eredményeket vártam a tanító, a magyar és a gyógypedagógia szakos hallgatók esetében, mivel mindegyik csoportnál más-más előismereteket feltételeztem, továbbá a különböző szakos hallgatók felsőfokú tanulmányaiban is eltérő hangsúllyal szerepeltek magyar nyelvészeti tantárgyak. A pénzügy–számvitel szakos hallgatókat kontrollcsoportként kívántam figyelembe venni.

Az első kutatást korábban már részletesen ismertettem (Nagyházi 2010b). Kezdeti várakozásomhoz képest meglepő eredményeket kaptam a válaszok szakonkénti vizsgálatában (Nagyházi 2010b: 49; 52). A doktori értekezés szempontjából azonban a kapott adatok ilyen értelmezésének nincs jelentősége, így a két kutatás során nyert adatokat együtt, a szakok szerinti megoszlás figyelembevétele nélkül mutatom be.

⁴⁰ Jelen esetben átlagos magyar nyelvhasználón az iskolázott, de nyelvelméletben nem kiemelkedően képzett diákokat értem.

2.1. A kutatás eszköze, hipotézisek

Az „átlagos nyelvhasználói” véleményt kutató vizsgálatom eszközeként kérdőíves módszert választottam⁴¹.

Az első kérdéscsoportban a hallgatók korábbi tanulmányaira kérdeztem: emlékeznek-e arra, hogy tanultak valamilyen szabályt a magyar mondat szórendjéről. Igenlő válasz esetén azt is kértem, írjanak le néhány ilyen szabályt.

A második kérdéscsoportban a hallgatókat önálló véleményalkotásra szólítottam fel: fogalmazzák meg, mi a véleményük a szórend szabadságáról a magyarban. Függetlenül attól, hogy feltételeznek-e szabályokat a szórendi építkezésben vagy sem, mindkét válasz esetén kértem rövid szöveges indoklást is.

Az első kutatás megkezdése előtt feltételeztem, hogy

(H1) A hallgatók többsége nem tanult magyar nyelvre vonatkozó szórendi szabályokról,

(H2) ezért nem is fog ilyeneket felsorolni.

(H3) A hallgatók többsége nem feltételezi, hogy vannak szórendi szabályok a magyarban,

(H4) ezért nem fognak tudni szórendi szabályokat felfedezni és leírni.

(H5) A hallgatók többsége a magyart szabad szórendűnek fogja tartani.

2.2. A kutatás eredményei

A két kutatásban együttesen 187 értékelhető kérdőívhez jutottam. Annak ellenére, hogy az adatok rendszerezése során jelöltem a hallgatók szakját és csoportját, az értékelésben a teljes megkérdezett kört egységesen, egy csoportként kezelem.

2.2.1. Az I. kérdéscsoport

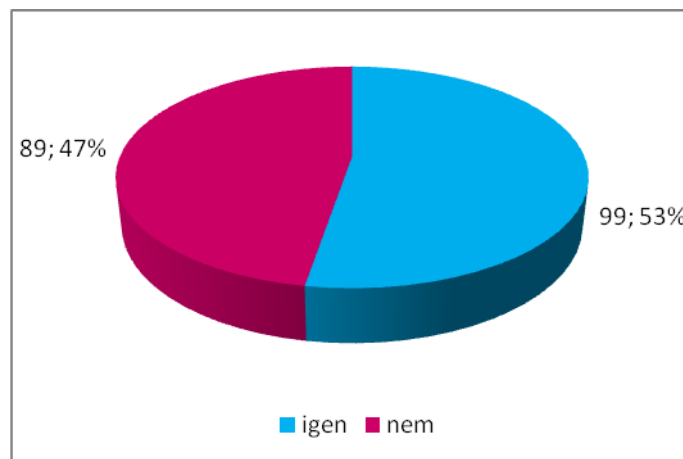
A kérdőív első kérdése arra irányult, emlékeznek-e a hallgatók tanulmányaikból szórendi szabályokra:

⁴¹ A kutatás során alkalmazott kérdőívet tartalmazza a 3. sz. melléklet.

I. a) *Tanulmányai során tanult-e arról, hogy milyen szabályok vannak a magyar mondat szórendi felépítésében?*

I. b) *Ha a válasza igen, kérem, írjon ilyen szabályokat!*

A válaszadók **52%-a** (99 fő) válaszolta azt, hogy tanult szórendi szabályokat a tanulmányai során; **48%** (89 fő) nem tanult szórendi szabályokról, azaz az *igen* és *nem* válaszok szinte kiegyenlítettek (20. ábra).



20. ábra: *Tanulmányai során tanult-e arról, hogy milyen szabályok vannak a magyar mondat szórendi felépítésében?*

A *nemmel* válaszolók egy esetben sem írtak semmilyen indoklást a feleletükre; az *igen* válaszokat azonban tovább kell vizsgálni annak érdekében, hogy tényleges képet nyerjünk: a megkérdezettek milyen tanult információkat őriznek a magyar szórendről. A kérdés második részével (*Ha a válasza igen, kérem, írjon ilyen szabályokat!*) azt kívántam ellenőrizni, hogy valóban helyesen értelmezték-e a hallgatók az első kérdést. Az I. kérdésre **99** fő válaszolt *igennel*. Az indoklás változatosan alakult; gyakran az *igen* válasz ellenére üresen maradt a kérdés 2. része (*nincs válasz*), de az is előfordult, hogy egy válaszadó feleletében többféle információ is rejtett, amelyeket külön válaszként vettem figyelembe, így összesen **110** választ tudtam értékelni.

A szöveges feleleteket csoportokba soroltam:

- *nincs válasz*: ebben az esetben a hallgató figyelmen kívül hagyta a kérdés b) részét;
- *helyes válasz*: legalább részleteiben tartalmaz olyan mondatrészletet vagy mondatot, amely valóban helyes szórendi szabály. Ezek a kérdő mondat szórendjére és a nyomatékos szó helyére vonatkoznak. Ilyen válaszok pl.: „a kérdő

mondatban a kérdőszót követi az állítmány”; „a kérdő mondatot kérdőszóval kezdjük”; „van, amikor a legfontosabb információértékű szót emeljük ki a mondat élére”; „kérdőszó a mondat élén”.

- *rossz válasz*: a hallgató olyan szórendi szabályt alkot, amely nem létezik. A leggyakoribb (helytelen) szórendi szabály: *alany + állítmány + tárgy + határozó + jelző*, ami ugyan nagyszerű válasz, ha azt kérdezzük, milyen mondatrészek lehetnek egy magyar mondatban, de szórendi szabályként ilyen mondatokhoz vezetne, pl.: **Én elmegyek a konferenciára nyelvtudományi*.
- *szabad a szórend*: ide soroltam azokat a válaszokat, amelyek a szórend szabadságára utalnak a magyarban, de nem feltétlenül ezekkel a szavakkal. Pl. „*nincs kötött szórend*”; „*szabadabb a szórend, mint más nyelvben*⁴²”.
- *nem releváns válasz*: a hallgató nem a kérdésre válaszolt. Ebben az esetben a válaszok az alárendelő és mellérendelő mondatra, ige és igekötő, esetleg a birtokos szerkezet sorrendjére vonatkoztak. Pl.: „*a főmondat van elöl*”; „*igekötő és ige sorrendje*”; „*a múlt idő jele -t és -tt*”. Jellemző, hogy a válaszok nem teljes, egész mondatok, inkább felsorolásszerűek.
- *nem tudom*: voltak olyan hallgatók, akik úgy emlékeztek, tanultak valamit a magyar szórendről, de szabályokat nem tudtam felidézni, esetleg le is írták: „*nem tudom*”.
- *valamit sejt*: utólag, a válaszok ismeretében felvett kategória arra az esetre, amikor az indoklás legalább egy, részben jó gondolatot tartalmaz, pl. „*az alany a mondat elején szerepel*⁴³”; „*a szórend megváltoztatja a mondat jelentését*”; „*attól függ, hogy kérdő, kijelentő, felszólító-e*”.

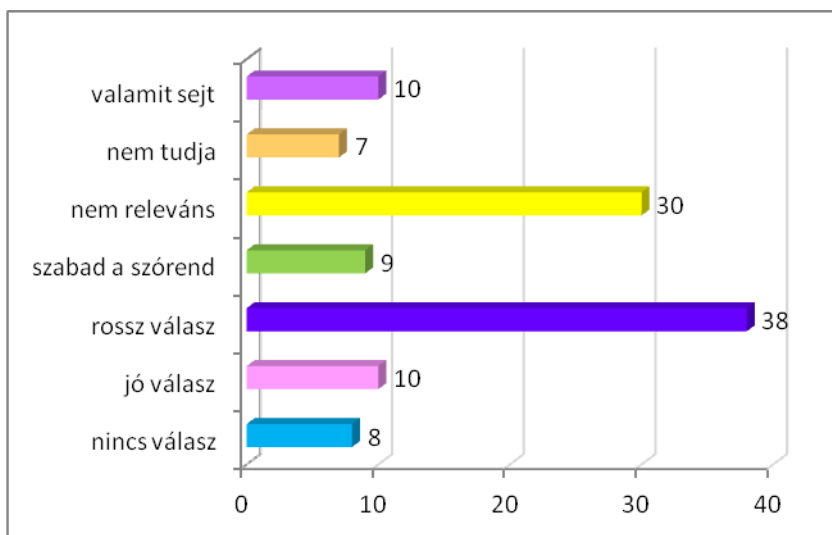
Annak ellenére, hogy az I. kérdésre **99** megkérdezett válaszolt *igennel*, tehát emlékezett úgy, hogy tanulmányi során szerzett ismereteket a magyar szórendről, a tényleges képet csak a válaszok részletes elemzése mutathatja. A válaszok helyességét vizsgálva azt látjuk, hogy nagyon alacsony, mindössze **10** azoknak a száma, akik helyes szórendi szabályt tudtak felidézni (**9%**). Ugyanennyien adtak olyan feleletet, amely legalább részben helyes megállapítást tartalmazott, így az összes *igennel* válaszoló **18%**-a tekinthető valóban helyesen felelőnek. A megkérdezettek teljes számára vetítve **9,6%** azoknak az aránya, akik helyes tanult szórendi szabályokat idéztek.

⁴² Ebben az esetben a hallgatók az angol, a német és a román nyelvre hivatkoztak.

⁴³ A mondat élén álló alany azonban nem kizárólagos a magyarban, mivel a ragot nem tartalmazó alany – szemben a többi névszói szófajjú, toldalékos mondatrészszel – éppen a ragtalanságával jelzi alanyi szerepét, nem kötött szórendi helyével. Ennek ismerete nem tűnik fel a hallgatók válaszaiban.

Az I. kérdésre *igennel* válaszolók közül **8-an (7%)** figyelmen kívül hagyták a kérdés *b)* részét; **7** további ember (**6%**) le is írta, hogy bár tanult szabályokat, nem tud ilyeneket felsorolni. Ez a **15** hallgató (**13%**) azonban elenyésző azok számához képest, akik *rossz* (**38** fő, **34%**) vagy *nem releváns* (**30** fő, **27%**) feleleteket adtak. Az *igennel* válaszolók tehát **67-en, 61%-ban** nem tudták értelmezni a szórendre vonatkozó kérdést.

A csoportosítás után született eredményeket tartalmazza a *21. ábra*:



21. ábra: Az I. kérdésre igennel válaszolók feleleteinek számszerű adatai

2.2.2. A II. kérdéscsoport

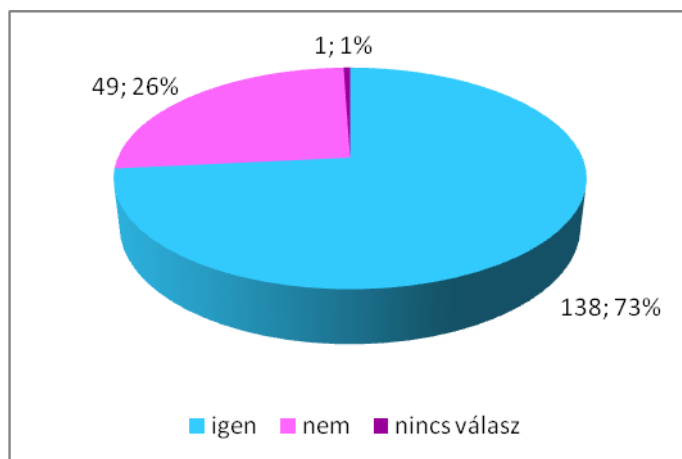
A kérdőív második részben a korábbi tanulmányoktól függetlenül arról érdeklődtem, milyennek gondolják, tartják a hallgatók a magyar nyelv szórendjét:

II. a) Mit gondol, vannak-e a magyar mondat szórendjére vonatkozó szabályok a nyelvünkben?

II. b) Ha a válasza igen, kérem, írjon ilyen szabályokat!

II. c) Ha a válasza nem, kérem, indokolja néhány mondattal!

A kérdés *a)* részére a hallgatók nagy része *igennel* válaszolt (**138; 73%**), vagyis ők feltételezik, hogy a magyar nyelvben a szórendet jól leírható törvényszerűségek határozzák meg. Csupán **48 (26%)** fő véleménye, hogy a magyarban nincsenek szórendi szabályok; **1** hallgató pedig nem válaszolt a kérdésre (*22. ábra*):

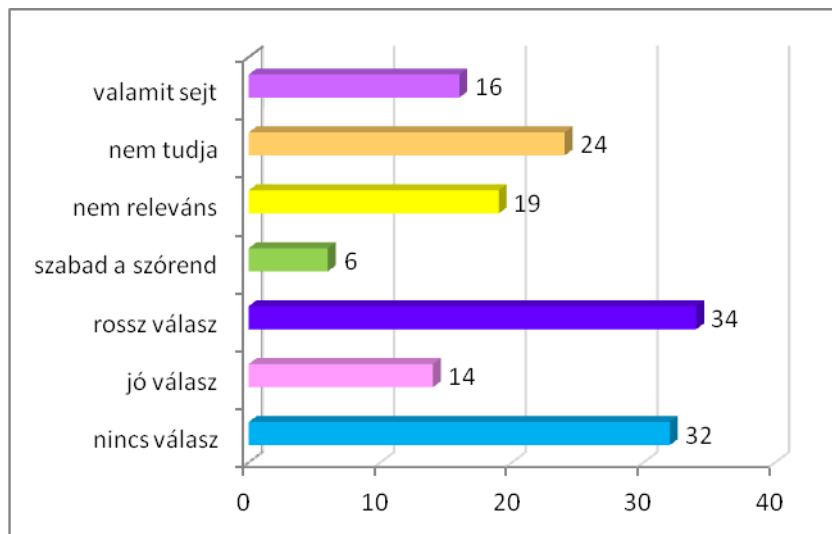


22. ábra: A II.a) kérdésre adott feleletek megoszlása

A tanult szabályokra emlékezéshez képest nagyon magas számban és arányban kaptam *igen* választ a II. kérdésre: Az *igennel* válaszoló hallgatók között ennél a kérdésnél is előfordult, hogy egyes hallgatók indoklásai többféle értékű elemet is tartalmaztak, így a **138** főtől (**73%**) **145** adathoz jutottam. Ebben az esetben is szükség volt azonban a feleletek árnyalására. A szöveges feleletek besorolását az első kérdéssel egyezően határoztam meg, így itt is ugyanaz a hétféle válaszlehetőség volt.

A **145** válaszból **14** (**10%**) volt helyes, *jó válasz*, **16** (**11%**) pedig részben helyes meglátásokat tartalmazott (*valamit sejt*). Ez együttesen **30** helyesnek nevezhető felelet, ami az összes válasz közel **21%**-a. A teljes válaszadói körre vetítve alig **16%** azok aránya, akik feltételeznek a magyar nyelvben is szórendi törvényeket, és azok alatt valóban szórendet befolyásoló tényezőket értenek. Mindössze **6** válaszadó (**4%**) tartja a magyarban *szabadnak* a szórendet; **19** felelő *nem releváns* választ adott (**13%**). Ennek a kérdésnek az esetében is nagyon magas azoknak a száma és aránya, akik válaszukat nem tudták megindokolni (*nem tudja*: **24** fő, **17%**), illetve nem helytálló szórendi szabályt fogalmaztak meg (*rossz válasz*: **34** fő, **23%**).

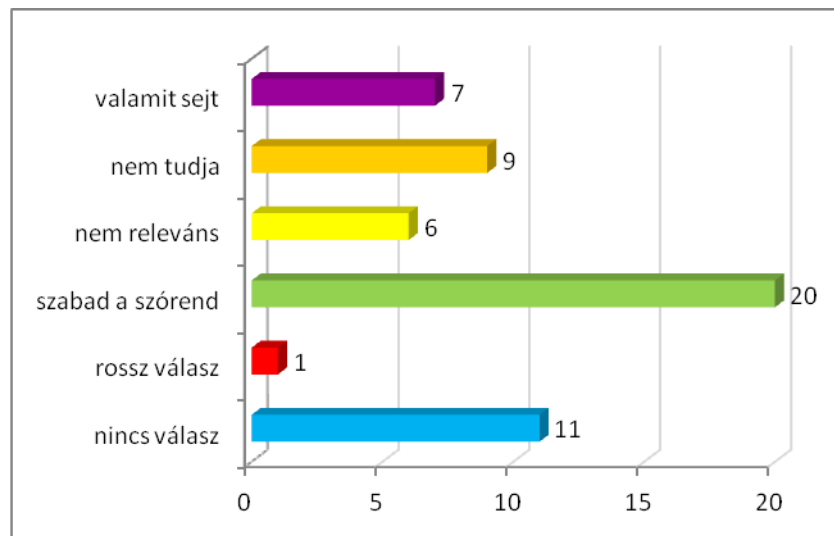
A II. kérdésre adott *igen* feleletek megoszlását mutatja a következő ábra:



23. ábra: A II. kérdésre adott *igen* feleletek helyességének megoszlása

A II. kérdés *c)* részében azt kértem a hallgatóktól, hogy *nem* válasz esetén is írjanak rövid szöveges indoklást. Azok a hallgatók, aki szerint a magyarban nincsenek szórendet meghatározó törvények, ennek indoklásában többféle érvet is felsorakoztattak, így a **49** *nem*-mel felelőtől **54** adatot nyertem. Ezeket az *igen* válaszokhoz hasonlóan rendszereztem. Mivel értekezésem – így a jelen kutatás – kiindulópontja, hogy léteznek a magyar nyelvben is szórendet befolyásoló tényezők, a *nemmel* válaszolók esetében nem tartom értelmezhetőnek a „jó válasz”-t. Ugyanakkor néhány hallgató – nemleges felelete ellenére – olyan gondolatokat fogalmazott meg, amelyek mélyén szórendi szabály rejlik. Ezeket a válaszokat a *valamit sejt* kategóriába soroltam. Ilyenek pl.: „*a szórendet a szövegkörnyezet, ... pillanatnyi beszédhelyzet befolyásolja*”; a szórend attól függ, hogy „*mit hangsúlyozunk*”; a szórenddel „*a mondatban más-más szót hangsúlyozhatunk, emelhetünk ki*”.

A *nemmel* válaszolók feleleteinek megoszlását mutatja a 24. ábra:



24. ábra: A *nemmel* válaszolók feleleteinek megoszlása

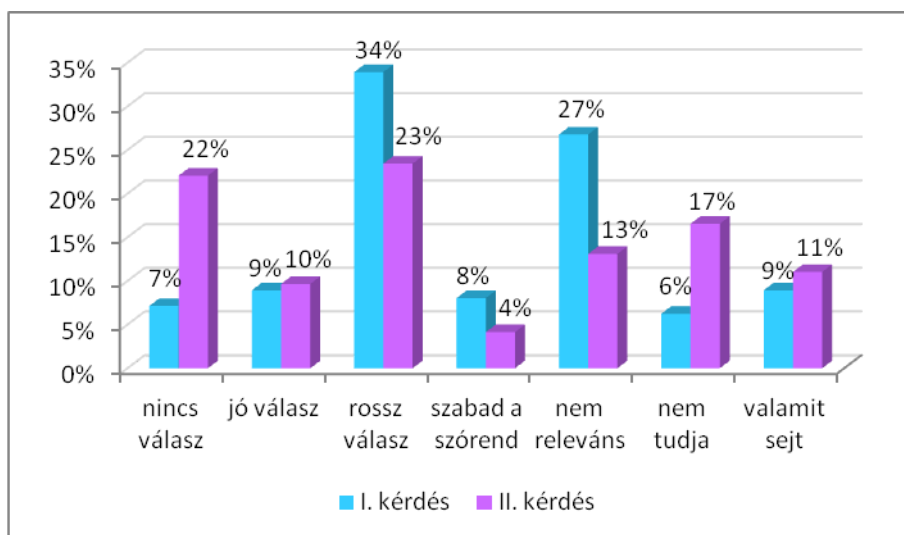
Látható, hogy a *nemmel* válaszolók nagy része a magyart szabad szórendűnek tartja, és ezt a véleményét meg is fogalmazta (20 fő, 37%). További 11 fő (20%) nem indokolta választát (*nincs válasz*). A hallgatók közül 9-en bevallották, hogy nem tudják megindokolni a választásukat (17%); 6-an *nem releváns* okot írtak le (11%). Szórenddel összefüggő, de rossz választ adott 1 hallgató: „Értelemszerű a magyar szórend egy magyar anyanyelvűnek”.

2.2.3. A tanult szabályokra emlékezés és az anyanyelvi intuíció összevetése

A kérdőíves kutatás két kérdéscsoportja valójában ugyanazt a kérdést firtatta, de más-más nézőpontból. Az I. kérdésben arra kerestem választ, emlékeznek-e tanult szórendi szabályokra a hallgatók. A feleletek nem adnak képet arról, hogy a magyar anyanyelvi nevelés – jelen esetben a megkérdezettek magyartanárai – mennyi figyelmet fordítanak az anyanyelvben fellelhető törvényszerűségekre, pl. a szórend szabályainak megismertetésére, tudatosítására. Az adott válaszok sokkal inkább arról tájékoztatnak, hogyan viszonyulnak a megkérdezett anyanyelvi beszélők a magyarban a szórend kérdéséhez, mennyire tudatos az anyanyelvhasználatuk, illetve milyen nyomot hagytak bennük a nyelvtanórán tanultak – ha erről a kérdésről egyáltalán szó esett az anyanyelvi órán.

A II. kérdéscsoportban a hallgatók saját véleményét kérdeztem. Jóval többen gondolták úgy, hogy ténylegesen vannak a magyarban szórendi szabályok (138 fő, 73%),

mint ahányan erről tanultak is (99 fő, 53%). Ebben nem lehet figyelmen kívül hagyni a megfigyelői paradoxont (Kiss 2002: 36), hiszen a kérdés pusztá feltétele implikálja az igenlő válasz lehetőségét. Ennek kiküszöbölésére érdemes összehasonlítani az I. és a II. kérdésre adott válaszokat (25. ábra), különösen a helyesen vagy részben helyesen válaszolók számát.



25. ábra: az I. és II. kérdésre adott igen feleletek megoszlása

Az adatok első tanulsága az, hogy míg az első kérdésre *igen*l válaszolók közül csupán 8 hallgató (7%) nem adott szöveges választ, addig a második kérdés esetében ez a szám 32, ami 22%, azaz háromszorosa az előzőnek. Ez igazolni látszik, hogy a hallgatók egy része a II. kérdésre nem tudatos meggyőződéssel felelt, hiszen szabályt, magyarázatot nem tudott írni. Feltételezhető tehát, hogy a kérdésfeltevés implicit módon sugallta a pozitív választ, amelynek az indoklására azonban több hallgató nem vállalkozott. Hasonlóan nagy a különbség azok számában, akik *igen*l válaszoltak ugyan, de annak indoklására nem tudtak érveket megfogalmazni (*nem tudja*). Csupán 7 hallgató (6%) emlékezett úgy, hogy tanult ugyan szórendi szabályokat, azokat azonban nem tudja felidézni; ezzel szemben 24 hallgató (17%) véleménye szerint vannak szórendi szabályok a nyelvünkben, de ilyeneket nem tudnak felsorakoztatni; ez szintén az I. kérdésnél tapasztaltaknak megközelítőleg háromszorosa. Ez az eredmény ismét igazolni látszik, hogy a II. kérdésre adott *igen*l válaszokban maga a kérdésfeltevés befolyásolta a válaszadókat.

A *nem releváns* válaszok száma a tanult szabályok esetében 30 (27%); azaz a hallgatók nyelvtanórai emlékeket, szakkifejezéseket idéztek fel, ezek azonban nem álltak

kapcsolatban a szórenddel. A véleményük megfogalmazásakor a nyelvtanórák „hatása” felére csökkent; **19-en (13%)** adtak *nem releváns* választ a II. kérdésre.

A rossz válaszok száma közel áll egymáshoz, százalékos arányukban azonban érzékelhető az eltérés: rossz „tanult” szabályt idézett a hallgatók **34%-a (38 fő)**; hibás, nem létező szórendi szabályt fogalmazott meg önálló véleményként a hallgatók **23%-a (34 fő)**. Érdekes az az adat, mennyiben tartják szabadnak a szórendet a megkérdezettek. Annak ellenére, hogy **8%-ban** úgy emlékeztek, a magyarórán a magyar szórend szabadságáról hallottak (**9 fő**), csupán ennek a fele, **4%** véli úgy, hogy ez ténylegesen helyes megállapítás, azaz a magyarban nem kötött a szórend (**6 fő**).

A helytelennek nevezhető válaszokban tapasztalható nagy különbséghez képest mindkét kérdés esetében alig tér el azok aránya, akik jó vagy részben jó szórendi szabályt fogalmaztak meg. Helyes szórendi szabályt tanult a válaszadók **9%-a**, továbbá ugyanennyien részben helyes szabályra emlékeztek (**10–10 fő**). Helyes szórendi szabályt fogalmazott meg önálló véleményként **14 fő (10%)**; részben helyeset pedig **16 fő (11%)**. Látható, hogy a tanult, helyes szórendi törvények és a jó érvekkel alátámasztott vélemény aránya alig tér el egymástól; a különbség mindössze **1%** a biztos válaszadók, illetve **2%** a részben helyesen felelők körében.

2.3. A hipotézisek igazolása

Első hipotézisként feltételeztem, hogy a hallgatók nem tanultak korábbi tanulmányaik során szórendi szabályokról (H1), ezért nem is tudnak ilyeneket felsorolni (H2). Az *igen–nem* válaszok nem igazolták a (H1) hipotézist, hiszen a hallgatók **53%-a** úgy emlékezett, hogy tanulmányai során hallott magyar szórendi szabályokról. A részletező kérdésekre adott feleletekből azonban kiderült, hogy a hallgatók nagy része nem értelmezte helyesen, esetleg nem is értette meg a kérdést. Ezt bizonyítja, hogy az összes válasz közül csupán **10** volt helyes, és **10** további válasz bizonyult részben helyesnek. Ez mindössze a megkérdezett hallgatók **18%-át** jelenti. A hallgatók nagy része – az igen válasz ellenére – valóban nem tudott tanult szórendi szabályokat leírni: Az I. kérdésre *rossz választ* adott a hallgatók **34%-a**, nem a kérdésre válaszolt (*nem releváns* válasz) **27%-uk**, ami igazolja a (H2) hipotézist (25. ábra).

Következő hipotézisem – a hallgatók nem feltételezik, hogy vannak szórendi szabályok a nyelvben (H3), és nem is tudnak ilyeneket felsorolni (H4) – az elsőtől

hasonló eredményt hozott. Az elsónél nagyobb arányban (73%) vélekedtek úgy a hallgatók, hogy vannak a magyarban a szórendet meghatározó törvényszerűségek, így első pillantásra úgy tűnik, a (H3) hipotézis nem teljesült. A szöveges válaszokból azonban az bizonyosodott be, hogy a hallgatók 23%-a (34 fő) *rossz*, 13%-a (19 fő) *nem releváns* választ adott, 17%-uk (24 fő) bevallottan nem tudott válaszolni a kérdésre. Ha hozzátesszük a nem válaszolókat (22%; 32 fő), akkor ez a magyarban szórendi szabályokat feltételező válaszadók 75%-a. Mindössze 14 (10%) hallgató fogalmazott meg valós szórendi, 16 hallgató (11%) pedig részben helyes szabályt. Ez pedig annyit jelent, hogy a válaszadók mindössze 21%-a feltételezi helyes érvek alapján a magyarban szórendi szabályok meglétét, s ez igazolja a (H3) és a (H4) hipotézist is.

A kérdőíves kutatásban explicit módon nem szerepelt az a kérdés, amely miatt a kutatást elvégeztem: azaz szabadnak tartja-e a mai átlagos (iskolázott) nyelvhasználó a magyarban a szórendet. Feltételeztem azonban, hogy a szöveges válaszok többségében ezt a véleményt fogalmazzák meg a hallgatók (H5). A nyelvtanórákon szabad szórendűnek tanulta a magyart 9 hallgató, ami mindössze az *igennel* válaszolók 8%-a, a teljes csoport 4,8%-a; csupán 6 fő (4% /3,2%) véleménye volt az, hogy a szórend nem kötött a magyarban. Ehhez hozzá kell még tennünk azt a 20 főt, aki éppen azért nem feltételez szórendi szabályokat a magyarban, mert azt szabad szórendű nyelvnek tartja (a *nemmel* válaszolók 37%-a; a válaszadók teljes számának 10,6%-a), így a kutatásban részt vevők alig 18%-a tartja szabadnak a magyar szórendet, azaz ez a hipotézis nem teljesült. A kutatásban született eredmények és válaszok alapján azonban megerősödött az a kép, hogy az anyanyelvi beszélő többnyire tudat alatti folyamatok eredményeként alkot helyes szerkezetű mondatokat, s ezekről az automatizmusokról sem tanulmányai, sem anyanyelvi intuíciói alapján nem tud számot adni.

2.4. Következtetések

A laikus vélemények megismerését célzó kutatás számos tanulsággal járt, amelyeket az anyanyelvi nevelés, a nyelvtanítás eredménnyel hasznosíthatna. A hallgatók nagy része nem értelmezte helyesen a szórendre vonatkozó kérdést – erre utal a hiányzó magyarázat, a *rossz* vagy *nem releváns* válaszok magas száma. Tudják azt, hogy a magyar nyelvben sokféle szórendi variáció megengedett. Sejtik, hogy kell lenniük a szórendet befolyásoló szabályoknak, hiszen „*mindenre van szabály*”; ezek mibenlétét azonban nem tudják

megragadni. A helyes válaszok minden esetben a kérdő mondat szórendjére és a nyomatékos mondat felépítésére vonatkoztak. Többen felismerték és megfogalmazták a magyar és egyes indoeurópai nyelvek szórendjének különbségeit. Mindebből következik, hogy fontos és hasznos lenne a szórendre vonatkozó magyar nyelvelméleti eredményekkel megismertetni tanulókat, ahogy erre már van/volt **alternatív** nyelvtanítási program (Bánréti 1979-), amely azonban nem terjedt el a közoktatásban. A kutatásból ugyanakkor az derült ki, hogy az átlagos anyanyelvi nyelvhasználó – bár többnyire megfelelően alkalmazza a különböző mondat szerkezeteket, az eltérő szórendű mondatokat a jelentés pontosítására – zavarba jön, amikor anyanyelvi intuíciónak magyarázatát kérjük tőle. Az anyanyelvben megsejtett törvényszerűségek tudatosabb megismerése, a tudatosabb nyelvhasználat nemcsak az anyanyelv sikeresebb, pontosabb használatát eredményezheti, hanem jelentős segítséget adhat az idegen nyelvek tanulása – és az anyanyelv idegenként történő tanítása – során is.

3. Az anyanyelvi nevelés és a MID kapcsolata

A magyar anyanyelvi nevelés célja tudatos nyelvhasználók kiművelése, azaz olyanoké, akik anyanyelvi intuícióik mellett a nyelv működésével is tisztában vannak. A magyart idegen nyelvként tanító tanár kettős hátrányban van az anyanyelvi beszélőkkel szemben: le kell mondania az intuíciókról, de nemcsak a nyelvtanulókéről, hanem sajátjairól is: a nyelvet kívülről, külső szemlélettel kell vizsgálnia ahhoz, hogy ne csak „érezze”, miért helyes az, amit mond, hanem valóban értse is azt. Ezt ellensúlyozza azonban „tökéletes” nyelvtudása, így – amennyiben figyelembe veszi, hogy anyanyelvi és tanári tudását az idegen nyelv szűrőjén át kell vizsgálnia – a magyar anyanyelvi nevelésben alkalmazott egyes módszerek mindenképpen felhasználhatók a magyar mint idegen nyelv oktatásában is⁴⁴. Éppen ezért érdemes tanítható szabályok után kutatni az anyanyelvűek tanítására szánt anyagokban is.

⁴⁴ A magyar anyanyelvi nevelés módszerei felhasználásának gondolata már több helyütt megjelent a MID szakirodalmában, vö. pl. Csonka 2006, Schmidt 2008, Nagyházi 2009b; 2010c.

3.1. Egy különleges módszer: a Bánréti-program

Bánréti alternatív képességfejlesztő programja⁴⁵ (NYKIT 1970) az általános iskolák felsőbb osztályai, valamint a középiskolák (gimnáziumok és szakközépiskolák) évfolyamai számára készült. A nyelvtan tanításában különösen fontos szerepet kapott a magyar mondat szerkezet – ezen belül a szórend – megismertetése⁴⁶. Bánréti a grammatikai tananyag alapkövévé, egységévé a mondatot tette, melynek vizsgálatát a transzformációs generatív nyelvészet eredményeire alapozva valósította meg (Medve–Szabó 2010). Mivel a mondat szerkezetének megismerése már az 5. osztályban⁴⁷ megkezdődik, a bonyolult nyelvelméleti leírás olyan transzponálására volt szükség, amely megfelel egy 10 év körüli gyermek befogadó-képességének. Ez az egyszerűsítés segítségünkre lehet a nem magyar anyanyelvűek magyar mondatra vonatkozó ismereteinek kialakításában.

A MID oktatásában használható Bánréti programjának alapelve is: a képességfejlesztésben fontos szerep jut a diákok önálló tanulásának, felfedező és kutató tevékenységének (Bánréti 1990: 21). A grammatika tanításában is feladatokkal vezeti rá a tanulókat a mondat szerkezet felismerésére – ez a felfedeztető eljárás segíthet a magyar mint idegen nyelvi órákon is.

A nyelvtankönyvek kiemelten foglalkoznak a mondat felépítésének és szórendjének a kérdésével. Szó esik a szórend szabadságáról és kötöttségéről, az alapszórendről (Bánréti 1991b: 193–194; 1994: 56–58); a mondatban szereplő szavak, új-ismert, illetve téma-fókusz, topik-fókusz szerkezete által meghatározott sorrendjéről, a fókuszról, a csereberezabályról (Bánréti 1991b: 196–200; 236–242; 1994: 52–53), a „különc igekötőkről” (Bánréti 1991b: 200–205; 1994: 16); az igemódosítókról (Bánréti 1994: 61); a kvantorokról (Bánréti 1991b: 206–209; 1994: 56–58); az alá- és mellérendelésről (Bánréti 1991a: 63) – éppen olyan kényes pontokról, amelyekben a magyarnyelv-tanuló is leginkább rászorul szórendi szabályok támaszára.

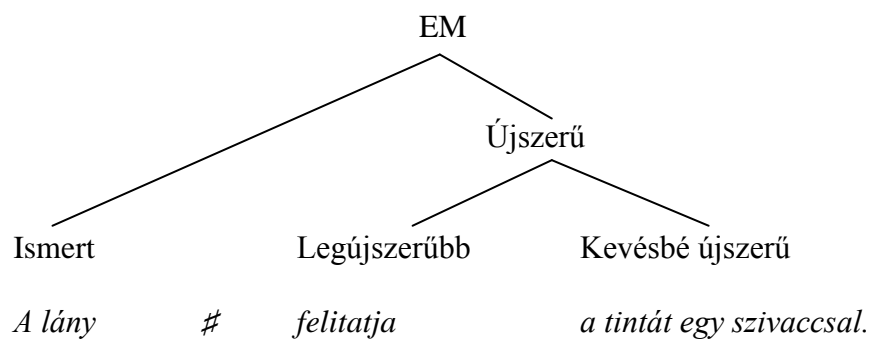
⁴⁵ A Bánréti-program hosszas közös kutatómunka eredménye; annak ellenére, hogy nem terjedt el a közoktatásban sokan közreműködtek létrejöttében és kipróbálásában: Dér Valéria, Dornbach Mária, Szűcs Tibor, Király Istvánné, Korponay Györgyné, Balla Károly, Bene Pálné, Winkler Márta, Bánréti Zoltán, Esztó Péterné, (Bánréti 1979: 21).

⁴⁶ Bánréti programja komplex képességfejlesztő program, amely egységben kezeli a nyelvtan, az irodalom és a kommunikáció – mint elmélet és mint gyakorlat – területeit. Értekezésemben azonban csak a szórendhez szorosabban kötődő elemeket emelem ki.

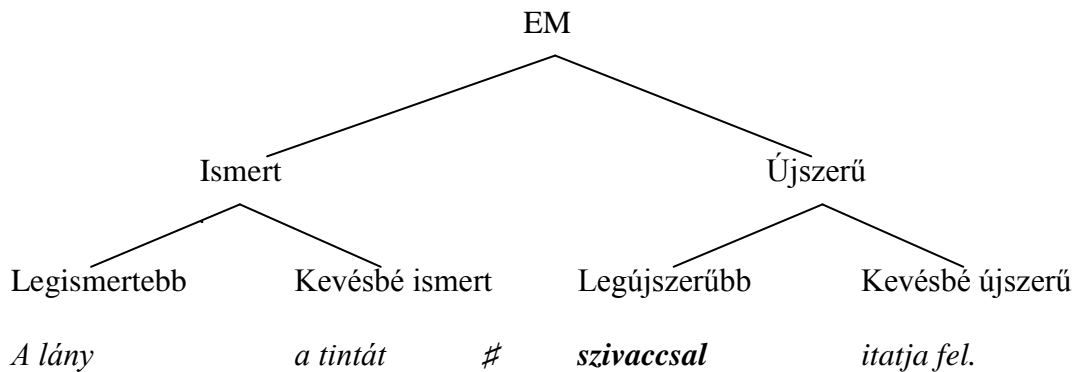
⁴⁷ Az 1979-es kísérleti tankönyv az anyagot nem a közoktatásban szokásos módon rendezte; a *Gyerek és anyanyelv* az általános iskolák 4–5.; a *Kamasz és anyanyelv* a 7–8. osztályszámára készült.

Bánréti művelet- és tevékenységcentrikus grammatikatanítási anyagot dolgozott ki (Bánréti 1981: 13), amelyben a gyermek felfedezheti anyanyelve rendszerét, kísérletezhet, hatékony közlési stratégiákat alakíthat ki (1979: 7). Ezek az elvek a nyelvoktatás módszertanának is alapkövei. Bánrétinél a kiindulópont az elemi mondat – vagyis az állítmány a vonzataival –, amely tovább már nem egyszerűsíthető (Bánréti 1979: 31). Ebből az elemi mondatból bizonyos kiegészítésekkel épülnek fel a bonyolultabb szerkezetű, akár alárendelt mondatok is (uo.). Az elemi mondat szórendjét az ismert és az újszerű elemek határozzák meg; erre három mondattípust épít fel (uo.):

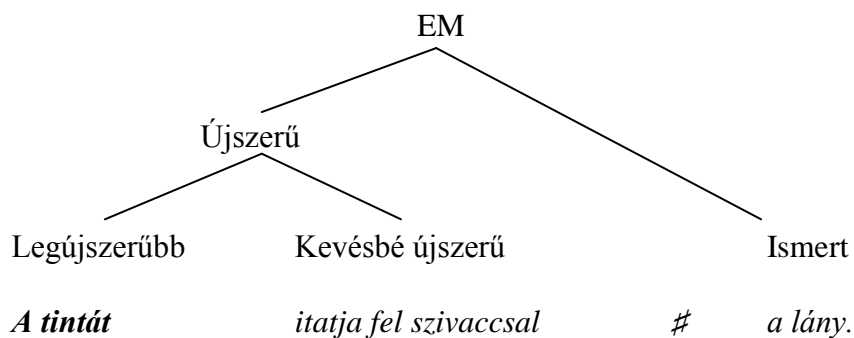
A)



B)



C)



A magmondat egy bonyolultabb mondatnak a része úgy, hogy a magmondat mint predikatív szerkezet a bonyolultabb mondatnak is predikatív szerkezete marad (Bánréti 1979: 35; Medve–Szabó 2010). Ezek a fogalmak szintén segíthetnek a nyelvtanításban, többféleképpen is: egyrészt a nyelvtanuló mondatalkotási képességét is – az egyszerűtől a bonyolultabb felé haladás elve alapján – bizonyos elemi mondatokból indítjuk és fejlesztjük; másrészt megtaníthatjuk a nyelvtanulókat arra a mondatértelmezési stratégiára, hogy a számukra tagolhatatlannak tűnő szóbeli vagy írásbeli jelfolyamból kiemeljék annak a magját, azaz a megértés első lépéseként értelmezni tudjanak magmondatokat egy bonyolultabb mondaton belül.

A szokásostól, a mai közoktatásban leginkább használatostól némiképp eltérő mondatmegközelítést képvisel egy másik – újabb – anyanyelvi nyelvtani program (Kugler–Tolcsvai Nagy 1999). Bár a tankönyv a mondatra vonatkozó ismereteket hagyományos módon közvetíti, a legtöbb nyelvtankönyvhöz képest kevesebb hangsúlyt fektet a formális elemzésre, emellett több teret enged a felfedezettő, felfedező tanulásnak, amelyben az ismeretszerzés fő forrása a tapasztalaton, megfigyelésen alapuló, belátásos tanulás (Kugler–Tolcsvai Nagy 1999: 159). A szórend variabilitását, valamint annak jelentésbeli sokféleségét felismertető feladatában (Kugler–Tolcsvai Nagy 1998: 198) a tankönyv erősen támaszkodik az anyanyelvi intuícióra, így ez a program a magyar idegen nyelvként történő közvetítésében nem a nyelvtanításban, inkább a tanárok képzésében alkalmazható. Ugyanakkor a nyelvtanításban is fontos szempontra irányítja a feladat a tanulók figyelmét: a szórend, a hangsúly és a jelentés szoros összefüggésére a mondatban.

Összefoglalóan azt látjuk, hogy az anyanyelvi nevelés mint elméleti ismeret, illetve módszer beemelése a magyar mint idegen nyelv oktatásába különösen a fiatalabb korosztály(ok) számára kidolgozott, egyszerűsített nyelvtani magyarázatok, valamint az induktív nyelvtanítás miatt nyer létjogosultságot.

IV. A szórend a magyar mint idegen nyelv tanításában

*„Ami bennünket, tanárokat illet, szembe kell néznünk azzal a látszattal,
hogy könnyű dolgunk van, hiszen „»csak« a magyart tanítjuk,
s nem idegen nyelvet.”*

(Hegyvi, 1967)

1. Szórendtanítási elméletek a magyar mint idegen nyelv módszertani szakirodalmában

A magyar mint idegen nyelv módszertani irodalmában évtizedekre visszamenően halmozódtak fel értékes gondolatok a szórend tanításával kapcsolatban. Arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy korai nyelvtanaink és a XVIII-XIX. századi nyelvkönyvek is a magyar idegen nyelvként történő tanítását tartották szem előtt. Brassait a nyelvtanuló érdekeinek figyelembevétele indította tapogatódzásokra a magyar mondat (szórend) körül.

A magyar mint idegen nyelv oktatása módszertani koncepciójának kidolgozásában kiemelkedően fontos szerepet játszott az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusa, ahol 1982-ben kezdődött a magyar mint idegen nyelv tanárainak szakszerű képzése. Ez a műhely – és oktatói – különösen fontos szerepet töltött be az anyanyelvünket idegen szemlélettel tanító tudatos nyelvtanárok elméleti és módszertani kiművelésében.

Emellett nem szabad megfeledkeznünk azokról a kimagasló tanáregyéniségekről sem, akik évtizedeken át törték az utat a magyar mint idegen nyelv oktatásmódszertanának, majdani nyelvpedagógiájának kidolgozása felé. A Nemzetközi Előkészítő Intézet (és utódai), illetve a Magyarország különböző egyetemeire évtizedeken át érkező külföldi, idegen anyanyelvű hallgatók nyelvi képzésében részt vevő tanárok rengeteg tapasztalatot halmoztak fel a magyar mint idegen nyelv hatékony oktatási módszereiről, köztük a szórend tanításáról is.

Mai felsőoktatási képzési rendszerünkben a magyar mint idegen nyelv oktatásának és tanárai képzésének több központja, oktatói és kutatói vesznek részt a magyartanítás módszertani kérdéseinek egyre pontosabb tisztázásában, a tapasztalatok, jó gyakorlatok közreadásában. Így tehát a szórend tanításában is évtizedekre visszamenően fellelhetők

olyan írások, amelyek a szórend tanításának átfogó és részletkérdéseivel foglalkoznak. A különböző időkben, esetleg más, fontosabbnak ítélt központi témák mellett felbukkanó szórendtanítási javaslatok, elképzelések, módszerek összegyűjtése és szintetizálása meg kell, hogy előzze egy általános szórendtanítási modell megalkotását. Ebben a fejezetben ilyen összegzésre teszek kísérletet.

1.1. Hogyan tanítsuk a magyar szórendet a magyar mint idegen nyelvben? – Hegyi Endre

Az alfejezet címével Hegyi Endre *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart?* c. igen értékes módszertani jegyzetére utalok (Hegyi 1976⁴⁸). A fejezet mottójául választott idézet folytatásában Hegyi felhívja a figyelmet arra is, amit azóta szinte vezérfonalként emleget a MID módszertani szakirodalma: „*Az anyanyelv gátló hatása a tanár munkájában is jelentkezik, mivel nehezen tud elszakadni attól a nyelvszemlélettől, mely az iskolai magyartanulást jellemzi. A külföldi viszont másként látja a nyelvünket. Nincs semmi biztosíték arra, hogy anyanyelvünket azokkal a módszerekkel tudjuk eredményesen közvetíteni, amelyeket a hagyományos leíró nyelvtan tár elénk*” (Hegyi 1976: 6).

Hegyi arra kereste a választ, hogyan lehet rövid idő alatt (ez akkor két évet, heti két órát jelentett) megismerő tevékenységre (tanulás) alkalmas nyelvi kompetenciát kialakítani a külföldről érkezett egyetemi hallgatókban. A nyelvoktatás középpontjában a beszéd, a kommunikáció áll; ehhez nem formális nyelvtani, hanem – az akkor magyarul éppen csak születőben lévő – generatív grammatikai alapokat kívánta felhasználni. Így jutott el az ún. generatív szerkezetmintákhoz (i. m. 9), amelyek segítségével bemutathatónak tartotta a szintaktikai viszonyok (mondat) létrejöttét. A generatív szerkezetminta pedig nemcsak egy mondatstruktúra létrehozására alkalmas, hanem egyéb mondattípusok transzformációjához vezet, mégpedig funkcionális grammatikai alapon (i. m. 12). A tanítást nem a szavakon, hanem vonzatstruktúrákon találta helyesnek kezdeni. Az elképzelés háttérében a valenciaelmélet állt – ezzel a kiindulóponttal Tesnière (1959) szintaxisát is eredményesen vegyítette nyelvoktatási koncepciójába. A szerkezetminta (és ezzel együtt a vonzatközpontú nyelvoktatás módszere) középpontjában az állítmány⁴⁹ áll, amelyet nem lehet kiszakítani szintaktikai környezetéből. Az állítmányt „*mint vevésre kész antennák,*

⁴⁸ A jegyzet első megjelenésére 1967-es utalást találtam, jómagam azonban a 3. változatlan kiadás alapján dolgoztam fel a szerző tanítását, amely 1976-ban jelent meg – ezért hivatkozom erre az évszámra.

⁴⁹ Az igeen kívül más, lehetséges állítmányi szerepű szófajt is figyelembe vesz: melléknevet és számnevet is.

úgy veszik körül a lehetséges vonzatok” (Hegyi 1976: 11). Ebben a szintaktikai környezetben elsőként a tárgyra irányulást, majd az ige szemantikája által megkövetelt egyéb határozókat kell megismer(tet)ni. Az igei vonzatstruktúrák végül lexikai kiegészüléssel válnak mondatokká (i. m. 15).

Hegyi részletes, háromlépcsős modellt alkotott a vonzatközpontú oktatási módszer nyelvórai megvalósítására, az órai lépések részletezésével. Annak ellenére, hogy az általa leírt oktatási helyzet (magyarországi egyetemeken magyarul tanulmányokat folytató külföldi hallgatók magyar (akadémiai) nyelvi képzése) a mai MID-oktatásban már nem áll fenn, és az idegen nyelvek oktatásmódszertana is több módszerváltás megélt, tanításának, elveinek több pontja is máig ható érvényű. A szórendtanítás szempontjából az ígét annak szükséges kiegészítőivel középpontba állító vonzatközpontúság, valamint egyes tanítási módszerei tűnnek leginkább alkalmazhatónak.

1.2. Giay Béla

A magyar mint idegen nyelv nyelvpedagógiai irodalmában máig egyik legátfogóbb – bár terjedelmében a feltárandó anyaghoz képest igen rövid – oktatás-módszertani írás Giay Bélától származik⁵⁰ (Giay 1997, 1998, 2006). Fejtegetéseiben kitér a magyarnyelv-tanítási problémák széles körére, de ennek hátránya, hogy egy-egy kérdésről csak kevés információt tud adni.

A szórenddel kapcsolatban az értelmi-logikai kiemelés (Giay 1995: 92; 1998: 380), a nyomaték és a szembeállítás szerepét tekinti fontosnak; a grammatikai kötöttségeket inkább a szerkezetek szintjén írja le. A nyomtatéktalan mondat szórendjét szabadnak nevezi; a nyomatékos mondat szórendjét pedig a „fontos” elem köti meg. Példákkal illusztrálja ezeket a tételeket, de szabályokat vagy részletes magyarázatokat nem ad (Giay 1997: 38–39; 1998: 380; 2006: 140). Az állítmányt a mondat „belsejében” helyezi el – ez összecseng Brassai nézetével a mondat egyensúlyáról (vö. 49. o.), és törvényként mondja ki az állítmány előtti hangsúlyos hely meglétét. A kérdő-, válasz- és tagadó mondatok mindig hangsúlyosak (Giay 1995: 92; 1998: 380). A szórendi szerveződés irányítójának a mondat nyomatékviszonyait tekinti (Giay 1998: 380; 2006: 141); arról azonban nem ad

⁵⁰ Természetesen nem feledkezem meg a legújabb, komoly módszertani segítséget jelentő *Vezérkönyvről* (Szili 2006a) sem; ennek ismertetése később következik.

számot, hogyan és miért jönnek létre, illetve hogyan és miért hozhatók/hozandók létre az adott nyomatékviszonyok.

Giay esszenciális szórend-leírásában a nyelvelméleti mondatleírások alapideáinak nyomát lehet felfedezni, elsősorban a funkcionális megközelítését és az aktuális mondattagolását. Az általánosságokban megfogalmazott megállapítások mellett azonban nincsenek mondatszerkesztő szabályok, amelyek nem a tanárnak, hanem a nyelvtanulónak lennének segítségére.

1.3. A magyar mint idegen nyelv oktatás-módszertani elvei a szórendtanításban

A magyart idegen nyelvként tanító, a reflektív nyelvtanári szerepre (Medgyes 1997: 47) törekvő tanárokat hosszú ideje foglalkoztatja az a kérdés, hogyan lehetne a modern nyelvelméleti irányzatok eredményeit „tanulóbarát” módon beilleszteni a nyelvtanítási folyamatba. A cél nem egyszerűen a hagyományos és a modern nyelvelírás felhasználható elemeinek beépítése a magyar mint idegen nyelv rendszerébe, annak „sajátos rendező elveit” figyelembe véve (Éder–Kálmán–Szili 1984: 7), hanem egyre inkább a nyelvtanuló szempontjának, az oktatási helyzetnek, a kitűzött célnak – ez pedig nem a rendszer leírása vagy annak megtanulása, hanem a rendszer helyes használata – a beemelése a szakirodalomba. Hegyi Endrétől kezdődően láthatjuk, hogy az elméleti nyelvészetnek a magyar mondatszerkezet megfejtését célzó kutatásai rendkívüli módon érdekelték a gyakorló magyarnyelv-tanárokat, és igyekeztek ezeket az eredményeket adaptálni az anyanyelvét idegen nyelvként tanító tanár külső szemléletű szűrőjén keresztül⁵¹. A nyelvtanár célja tehát, hogy bemutassa az adott nyelv működési mechanizmusát, és explicitté tegye az anyanyelvűek számára természetes szabályszerűségeket (Fazekas 2003: 18). Erősödik emellett egy másik tendencia is: megjelennek ezekben az írásokban azok az észrevételek, következtetések, amelyek a tanítás/tanulás folyamatát kívánják segíteni; fontos, hogy a tanulók megfigyeljék és megismerjék, miként jön létre a mondat, majd azokat önállóan újraalkossák (Hegyi 1976: 27). Módszerként már kezdő fokon, a nyelvi formák megtanítása folyamán a mondatmodellek automatizálását ajánlja Hegyi (Hegyi 1991: 14). Erdős József tapasztalatokra alapozva állítja, hogy a felnőtt korúak magyar nyelvre oktatásában nélkülözhetetlen a mondatmodellek gyakoroltatása (Erdős 1990: 159).

⁵¹ Itt nem idézem a szerzőket, mivel a gondolatment folytatásaként részletesen kitérek azokra az írásokra, amelyekből ezeket a gondolatokat szintetizáltam.

Mindehhez azonban nemcsak sok gyakorlásra, és a drillezés által automatikussá váló mondatalkotási készségre, hanem a kialakításához nélkülözhetetlen explicit szabályokra is szükség lenne. Egyértelmű, hogy az explicit szabályokat az elméleti nyelvészet eredményeinek talaján kell kidolgozni, de kérdés, hogyan alkalmazhatók ezek az eredmények a magyar mint idegen nyelv oktatásában.

Hegyí Endre hangsúlyozza, hogy egy didaktikai célú nyelvkönyv nem lehet lemásolása egy tudományos nyelvtannak, de az utóbbi mint bázis elengedhetetlen (Hegyí 1988: 49).

Naumenko-Papp Ágnes rámutat arra, hogy sok szórendi szabályt megtalálunk leíró nyelvtanainkban, melyek elsősorban egyes szerkezetek belső sorrendiségét mutatják, s amelyekre támaszkodhatunk is a nyelvtanítás folyamatában, de nem előzik meg a nyelvtanulói hibákat (Naumenko-Papp: 434).

Giay Béla szerint a nyelvtan tanítása a nyelvoktatás folyamán nem önálló cél, hanem eszköz a nyelvoktatás komplex feladatrendszerének megvalósításához. A külföldieknek nem elméleti fejtegetésekre van szükségük, hanem gyakorlati, funkcionális szemléletű grammatikára; a nyelv teljes grammatikai rendszeréből ki kell emelnünk az alapvető jelenségeket és szerkezeteket, melyből „minimális nyelvtant” kell összeállítani (Giay: 370).

Nem érdektelen tehát megfigyelni, hogyan jelentek meg a múlt század '80-as éveitől⁵² az elméleti nyelvészet mondattani mérföldkövei a magyar mint idegen nyelv módszertani irodalmában is.

Az ezen az úton járó szerzők (Kovácsné Récei 1985; 1988; Naumenko-Papp 1987; Hegedűs 1987, 2004, 2006; Keresztes 1992; Szűcs 1993, 1996, 2001, 2006; Korompay 1997; Hoppálné 2001; Szarka 2002; Sherwood 2002; Molnár 2002; Rózsavölgyi 2002; Aradi 1996; 2003, 2006, 2008; Szili 2006a⁵³) arra törekedtek, hogy az új elméleti alapokon olyan szabályrendszert hozzanak létre, amely nemcsak az anyanyelvi beszélő anyanyelvére vonatkozó ismereteit, hanem a külföldi magyarnyelv-tanuló mondatalkotási kompetenciáját is elmélyítheti. A mondatszerkezet leírásában a magyart idegen nyelvként (is) tanító nyelvészek, nyelvtanárok általában nem teszik le voksukat egy és csak egy mondattani elmélet mellett, bár az irányulás, a kiindulási alap többnyire azonosítható. A Deme – É. Kiss – Kiefer vonalon kialakult bonyolult leírási módok az aktuális

⁵² Egyes szerzőknél ez korábban is megfigyelhető (vö. Hegyí), de a '80-as évektől sokasodtak meg a szórend kérdéséhez a magyar idegen nyelvként történő tanításának igényével közelítő írások.

⁵³ A felsorolt szerzők kiválasztásában az a szempont vezetett, hogy az idézett művek tényleges szórendi szabályalkotó gondolatokat tartalmaznak – ez nem jelenti azt, hogy a szórenddel a magyar mint idegen nyelv szempontjából foglalkozó valamennyi szerzőt megidéztem volna.

mondattagolástól a transzformációs generatív grammatika irányába viszik el az idézett szerzőket, de emellett – kimondva-kimondatlanul – megjelenik a funkcionális nyelvszemlélet és grammatika is, elsősorban Hegedűs (1987; 2004; 2006) és mások (pl. Éder–Kálmán–Szili 1984: 7; Szűcs 1993, 2006; Hoppálné 2001; Sherwood 2002) írásaiban. Különösen érdekes adalék a formálódó szórendi szabályalkotásban Réczei (1985, 1988) nagyszabású kísérlete, amellyel a magyar mondatok optimális szórendjét kereste, a hagyományos mondatelemzés technikájának alkalmazásával. Teljes, átfogó szórendtanítási modell, szabályrendszer nem jött létre ennek nyomán; az idézett tanulmányok azonban áthidalták az elméleti és az alkalmazott nyelvészet közötti szakadékot a magyar szórend és annak tanítása terén, és megalapozták a további kutatást a tanítható szabályrendszer irányában.

1.3.1. Az elméleti nyelvészet felhasználása és felhasználhatósága

A szórend magyar mint idegen nyelvi tanításának szakirodalma több szempontot, többféle kérdést is felvetett az elmúlt években, évtizedekben. Az általam feldolgozott írások vizsgálata során kikristályosodtak azok a csomópontok és vezérelvek, amelyekre egy tanítható szabályrendszert és a tanítás mikéntjét fel lehet építeni.

Mára úgy tűnik, hogy a strukturális (generatív) nyelvtanok szórendértelmezése hatol legmélyebbre a magyar mondat szerkezetében, ám ezek – és az egyéb modern nyelvelméleti szabályok – a nyelvoktatás számára túlságosan bonyolultak (Szűcs 1993: 99). Ennek ellenére ezeket az eredményeket mindenképpen fel kell használni a magyar idegen nyelvként történő tanításában, de annak „bonyolult fogalmi apparátusa” (Szarka 2002: 37) és „bonyolult levezetései” nélkül (Hegedűs 1987: 297), a MID „sajátos rendező elvei szerint” (Éder–Kálmán–Szili 1984: 7; Aradi 2003: 11) adaptálva. Sherwood megjegyzi, hogy a kérdés komplexitása miatt a HFL₂ tanításában sokan nem vesznek tudomást a szórendről (Sherwood 2002: 28); illetve az is jellemző, hogy a szerzők egyes részterületekkel, részeredményekkel foglalkoznak (Hegedűs 1987: 297). Fazekas megállapítja, hogy a nyelvkönyvek egy része túlzottan grammatikus gondolkodásmódon alapul, pedig a nyelvtanításban minden elméletet és szabályrendszert át kell alakítani a gyakorlati szempontok szerint (Fazekas 2003: 18).

A magyar mint idegen nyelv (alkalmazott nyelvész) tanárának szemlélete legtisztábban Szűcs elképzelésében nyilvánul meg: a nyelvtanításban a diákoknak nem előíró vagy leíró,

hanem kreatív grammatikára van szükségük, amely lehetőséget teremt a szabályok felfedeztető, felfedező, megtapasztaló megismerésére (Szűcs 1993: 95–96).

1.3.2. A szórend szabadsága és kötöttsége

Az elméleti nyelvészek korábban többször is idézett megállapításait a magyar szórend szabadságáról és kötöttségéről átvették, s többnyire a szórendtanítás kiindulópontjává tették a MID-del foglalkozó alkalmazott nyelvészek, akik – hozzávetőleg a '90-es évek közepéig⁵⁴ – gyakran kezdik eszmefuttatásukat a mondatról azzal a megjegyzéssel, hogy a magyar szórend szabad, majd azonnal pontosítják is ezt a kijelentést. A magyar szórend csak szintaktikai-grammatikai értelemben szabad, amennyiben a szórend – a nyelv gazdag morfológiai rendszere miatt – mentesül a mondatrészi szerep jelölésének kötelezettsége alól (Keresztes 1992: 120; Szűcs 1999: 121, 122; Rózsavölgyi 2002: 137–138; Aradi 2006: 11).

Ezzel együtt azonban a szórendnek más szabályozóira irányul a figyelem: a magyarban a szórendért felelős elemeket szemantikai–logikai–pragmatikai szinten kell keresnünk. A nyelvtanulóknak szóló gyakorlati nyelvtan a legfontosabb mondanivalót nevezi meg a szórendet befolyásoló tényezőként (Keresztes 1992: 120), a nyelvtanároknak szánt írások azonban árnyaltabban fogalmazzak. A szavak mondatbeli helye a téma–réma, a topik–comment vagy a topik–predikátum oppozíciójában és együttesében magyarázható (Naumenko-Papp 1987: 435; Aradi 1996; Szűcs 1999: 121; Rózsavölgyi 2002: 138). Mindez kiegészül a hangsúly/nyomaték kérdésével, bár nem egységes módon. A szórendet egyes szerzők (pl. Giay 1998) a mondat hangsúlyos mondatrészének irányítása alá helyezik; a topik–comment szerkezet magyar nyelvbéli leírásának finomodásával azonban megjelenik a szórend hangsúlyformáló funkciójának felismerése (Hegedűs 1987: 289; Récei 1988: 49), majd pedig a hangsúlyos elemek funkcionális szempontú megkülönböztetése (fókusz, kontrasztív topik, ige utáni hangsúlyos helyek) (Varga 1982: 164; É. Kiss 1993: 287; Szili 2006a: 157–158). E vonulat komplex értelmezésének tekinthető a hangsúly–fókusz–aspektus (Korompay 1997: 50) – amelybe inkorporálódik a szórendet befolyásoló kontextus és az előfeltevések is (Szűcs 1999: 124) –, illetve a topik–

⁵⁴ A témában született alkalmazott nyelvészeti írások a '90-es évek közepétől „szakosodnak”: már nem kérdés, hogy a magyarban a szórendet nem tekinthetjük szabadnak, és a kötöttségek mibenléte is egyre egyértelműbb; ez az oka annak, hogy a kérdéssel foglalkozók az elméleti nyelvészetben leírt modellek fogalomhasználatával és azokból kiindulva egyes résztörvényeket vizsgálnak a magyarnyelv-oktatás nézőpontjából.

comment szerkezet és a hangsúly–intonáció–funkció (Sherwood 2002: 28–29) együttes megjelenése, összefüggéseik vizsgálata a szórend leírásában.

1.3.3. A kérdés szórendszabályozó szerepe

A mondatból való kiindulás a magyar mint idegen nyelv oktatásának hosszú ideje (v.ö. Hegyi 1988: 52) alapelve (Ginter 1980: 367; Éder–Kálmán–Szili 1984: 7; Csécsy 1990: 152; Szűcs 1999: 139; Giay 1998: 380; 2006: 133). A mondat azonban mindenképpen a szöveg részeként értelmezendő, illetve a tanult mondat(típus) gyakorlásának legmegfelelőbb terepe is a szöveg, elsősorban a kiejtett, beszédhelyzetben megjelenő szöveg. Ez teszi különösen fontossá a kérdés szórendi szervező szerepét a helyes mondatépítés tanításában. A kérdő struktúra, a kérdés és a felelet együttese különösen alkalmas a szórendi variációk bemutatására és gyakorlására, segít a téma–réma szerkezet szövegbeli behatárolásában, a hangsúlyos mondatrész (fókusz) kijelölésében, valamint alkalmas az adott mondatszerkezet egyéb mondatfajtákba – pl. tagadó mondat – transzponálásában és a tagadás értelmezésében (Keresztes 1992: 120–121; Szűcs 1993: 99–100; 1999: 139; Pelcz 2003: 67–68; Szili 2006a: 156).

1.3.4. A mondat szórendjének különleges elemei

A magyar mint idegen nyelvben tanítható szórendi szabályok keresésében különös figyelem fordult egyes részterületek, a szórend egyes kiemelt kritikus pontjai felé. Az elméleti nyelvészeti leírásoknak az a célja, hogy a magyar nyelv valamennyi helyes és csak helyes mondatának megalkotását modellálni tudják, gyakran a magyar anyanyelvi beszélőt is komoly megértési, értelmezési munka elé állítja.

Nézzük a következő mondatot!

Mari bátyjának a kollégája fel próbálja hívni a barátját és üzlettársát a nagy nehezen megszerzett, de elképesztően rosszul működő mobiltelefonján (Alberti–Medve 2002: 15).

A magyar anyanyelvűek oktatására készült generatív grammatikai gyakorlókönyvből (Alberti–Medve 2002) származó mondat a lehető legjobban kihasználja a magyar nyelv igenevei nyújtotta lehetőségeket a mondanivaló sűrítésére. Ennek a következményei a

megterhelt, többszörösen balra bővített szintagmák. A végeredményből egy teljes történet bontakozik ki, amely már akár a magyarnyelv-óra anyaga is lehet:

Mari bátyja egy nagy cégnél dolgozik. A kollégája, Ádám, szereti a telefonokat. Néhány hete új mobilt akart vásárolni. A divatos telefonok nagyon drágák. Ádám sokáig takarékoskodott, hogy meg tudja vásárolni az új készüléket. Ádámnak a barátja segített a vásárlásban. Ez a barát Ádám üzlettársa. Az új telefon azonban elképesztően rosszul működik. Ádám megpróbálja felhívni a barátját. Hiába. Nem sikerül.

A magyart idegen nyelvként tanulók számára azonban a feladat nem olyan mondatszerkezetek megfejtése, amelyek maximálisan élnek a magyar nyelv egyes pontokon megengedett szórendi variabilitásával, és így időnként valószerűtlen, életidegen, mesterséges mondatokat generálnak, hanem egyszerű – lehetőleg helyes szórendű – megnyilatkozások létrehozása. Ez a cél vélhető az olyan írások háttérében, amelyek a mondat egyes elemeinek elhelyezési szabályait keresik.

A mondatközpontúsággal összefüggésben az állítmány/ige a kitüntetett mondatrész: a magyar mint idegen nyelv tanításában a mondat egyközpontúsága, az **állítmány primátusának elve** érvényesül⁵⁵ (Éder–Kálmán–Szili 1984: 7; Réczei 1985: 330; Keresztes 1992: 120; Szili 2006: 159). Ezen kívül több szerző foglalkozik a **névelőtlen**, illetve a **határozatlan névelős** és a **határozott tárgy** eltérő mondatbeli helyének értelmezésével (Hegedűs 1987: 294; Naumenko-Papp 1987: 439–441; Réczei 1988: 54; Szűcs 1999: 122; Rózsavölgyi 2002: 140; Aradi 2006: 15–17; Szili 2006a: 160), a **határozatlan** és **határozott főnévi csoportok** (Molnár 2002: 15–19; Rózsavölgyi 2002: 140; Aradi 2006: 15–17), az **időhatározó** (Rózsavölgyi 2002: 144, Szili 2006a: 160; Szili 2006b: 153); az **igekötő** (Hegedűs 1987: 296, 1995: 199; Naumenko-Papp 1987: 440–441; Keresztes 1992: 91; Korompay 1997: 51; Giay 1997: 34–35, 1998: 380, 2006: 139; Szűcs 1999: 122; Szarka 2002: 35; Rózsavölgyi 2002: 140; Dóla: 2004: 77, Aradi 2006: 15–17; Szili 2006a: 159), illetve a **szabad határozók** és **vonatok** szórendi kérdéseivel (Hegedűs 1987: 293–294; Rózsavölgyi 2002: 135; 144; Szili 2006a: 160). Ezek az értelmezések egyes részszabályokhoz vezetnek, amelyek értékes adalékok lehetnek egy komplexitásra törekvő szórendtanítási modellben.

⁵⁵ Ennek a hangoztatására csak addig volt szükség, amíg az elméleti nyelvészetben végleg teret nem nyertek az állítmányközpontú nyelveírások (É. Kiss, Kiefer, Kálmán, Komlósy, Hegedűs); a későbbiekben az állítmány vezérlő szerepe már nem kérdőjeleződik meg, ezért fel sem merül.

1.4. A szórend tanításának modellalkotási folyamata a magyar mint idegen nyelv módszertani irodalmában

A fentiekben felvázolt részeredmények mellett fel-felbukkannak olyan írások, amelyek határozott elképzeléssel lépnek fel a magyar mint idegen nyelvben is alkalmazható mondatleírással kapcsolatban, majd a modellalkotásig is eljutnak (Réczei 1985, 1988; Naumenko-Papp 1987; Rózsavölgyi 2002; Szili 2006a). Ezek általában határozottan egy-egy nyelvelméleti rendszer adaptálásai a magyar mint idegen nyelv szemszögéből; annak terminológiájával és értelmezési koncepciójával dolgoznak.

1.4.1. Hagyományos úton haladva

Réczei (Kovácsné 1985, Réczei 1988) a hagyományos nyelvléírás módszereivel kereste a nyomatékltalan mondatok optimális szórendjét. 1000 – szövegfüggetlennek ítélt – mondatot választott ki sajtószövegekből, amelyeket a hagyományos mondatrészi szerepek szerint elemzett, majd az azonos szerkezetű mondatokat csoportosította, és kiválasztotta a leggyakoribb, nyomatékltalannak tekinthető, azonos jelentésű, ún. *A típusú* mondatokat (Kovácsné 1985: 323). Ezek alapján állapította meg a magyar nyomatékltalan mondat optimális szórendjét, amelynek viszonyítási pontja az állítmány – ennek helyét nem határozza meg, de adottnak tekinti –, és ehhez képest helyezi el a mondat többi alkotóelemét. Az alany általában (82%) a mondat élén áll (i. m. 337), a névelőtlen tárgy megelőzi az állítmányt (és kerülhet a mondat élére), a névelős és egyéb határozott tárgyak pedig követik. A határozók esetében azonban összezavarodik a kép, mivel ugyanazon határozó – egy állapothatározót hoz fel példaként – az állítmány előtt és után is megjelenhet (Réczei 1988: 50–54). A csökkenő tendenciák elvével⁵⁶ magyarázza az időhatározó megjelenését a mondat élén, mivel ezt érezzük a mondatban a „legnagyobb kategóriának” (Kovácsné 1985: 328).

Réczei ismertetett kutatásában olyan eredményekre jutott, amelyek – elsősorban egyszerűségük okán – hasznosíthatók a külföldiek számára felállítandó szabályrendszerben, de kiindulópontjuk a mondatbeli elemek szintaktikai szerepe, amely nem veszi figyelembe a szemantikai-pragmatikai szempontokat. Ez az oka annak is, hogy pusztán a

⁵⁶ A csökkenő tendenciák elve a magyarban azt mondja ki, hogy egy szerkezetben minden esetben a nagyobb kategóriáktól a kisebbek felé halad az építkezés, és ez az elv mind a hely-, mind az idő meghatározásában érvényesül (Kovácsné 1985: 327).

mondatrészi szerepből eredeztetve nem magyarázható a határozók eltérő mondatbeli megjelenése. A funkcionális megközelítés figyelembevételével ez a nehézség kiküszöbölhető (Hegedűs 2004: 297).

1.4.2. A transzformációs generatív grammatika tükröződése a modellalkotásban

Naumenko-Papp igen korán, 1987-ben megalkotott egy olyan szórendleíró modellt, amely az akkor legfrissebb nyelvelméleti eredményeket (É. Kiss 1980, 1983) értelmezte a magyarnyelv-oktatás szempontjából. Naumenko-Papp abból indult ki, hogy a mondat aktuális szerkezetét – az ismerttől az ismeretlen felé haladás logikáját – nem kell tanítani, csak tudatosítani, mivel az a nyelvek általános tulajdonsága (Naumenko-Papp 1987: 435). Munkájában olyan törvényszerűségeket keresett a mondatépítkezésben, amelyek a nyelvtanítás/nyelvtudás minden szintjén „jó rendező elvnek” tekinthetők (uo.). É. Kiss nyomán haladva két fő rendező elvet nevezett meg: a kötelező fókuszképzést és a módosító-módosított sorrendet (i. m. 435–438). Alkalmazta É. Kiss két másik transzformációját: a topikalizációt és a cserebere-szabályt is, de mindkettő esetében kiegészítéseket tett. A topik funkciójába több elemet is kiemelhetünk, de ezek közül az kerül a mondat élére, amely a leginkább kötődik az előzményekhez (i. m. 437–438). Az ige utáni pozícióban pedig a tárgy és az alany megjelenését pontosítja (i. m. 440–441). Végül 6 pontban foglalja össze a magyar szórendnek azokat a tulajdonságait, amelyeket taníthatónak és tanítandónak ítél (i. m. 441–442), amelyekhez 8 pontban tesz értelmező kiegészítéseket. Rendszere az aktuális mondattagolás talaján áll, figyelembe veszi az egyes, „előzmény nélküli” mondatot, amely a felszínen mindenképpen valamilyen szöveg része lesz. Emellett azonban erősen grammatikalizált; hagyományos nyelvtani fogalmakkal és generatív transzformációkkal operál, így modellje sokkal inkább a nyelvet tanító, elméleti nyelvészetben képzett nyelvtanárnak, nem pedig a nyelvtanulóknak szól.

1.4.3. A generatív modell találkozása a nyelvtanítással

Rózsavölgyi 2002-ben a generatív grammatikai mondatleírás figyelemreméltó összegzését és tisztázást alkotta meg a magyar mint idegen nyelv tanítása szempontjából.

Modellje a mondatot két alap-összetevőre, topikra és predikátumra osztja. A topik a predikátum logikai alanya, amely hangsúlytalan, és megelőzi azt (i. m. 138). A topik nem

azonos a mondat nyelvtani alanyával – elméletileg bármilyen mondatrész topikalizálható, és ennek irányítója a kontextus, amely kijelöli „a már ismert vagy létezőnek feltételezett individuumot” (uo.).

A predikátum értelmezésének menete és logikája megszívlelendő a magyarnyelv-
oktatásban: a predikátum megismerésében fokozatosan halad a szerző az egyszerű predikátumtól az összetett predikátum – bonyolultabb szerkezetet eredményező – eseteiig. Az egyszerű predikátum csak ígét és megnevező kifejezést (szereplők és/vagy körülmények) vagy ígét és igemódosítót (igekötő, névelő nélküli NP vagy főnévi vonzat) (i. m. 139–140); az összetett predikátum fókuszot, kvantor vagy tagadást tartalmaz (i. m. 140–144).

A mondat ezeken kívül befogad(hat) ún. mondathatározókat, amelyek olyan körülményeit nevezik meg az cselekvésnek, amelyek az egész mondatról közölnek állítást (hely, idő, egyéb körülmény), tehát nem vonzatai az igének (i. m. 144) – azaz szabad határozók –; helyük változatos a mondatban (mondat előtt, predikátum előtt, a topikkal tetszőlegesen sorrendben, illetve a predikátum után) (uo.).

A teljessé vált mondatszerkezet-leírásról Rózsavölgyi megállapítja, hogy a magyarban a szórend éppúgy kötött, mint az indoeurópai nyelvekben, de a kötöttség nem nyelvtani, hanem logikai funkciókon alapul (i. m. 145).

Rózsavölgyi modellje az eredeti – általa is megidézett – szerző, É. Kiss 1998-as koncepciójának egyszerűsített, koncentrált, a nyelvtanítás számára leképezett változata. Letisztult, világos, logikus, minden részletre kiterjedő szerkezetleírása, különösen pedig annak fokozatos egymásra épülése nagyszerű elméleti forrás – a törvényeket már látjuk, a tanítható szabályok megfogalmazása és kifejtése azonban még előttünk áll.

1.4.4. Vezérlő elvek a szórend tanításában

Mindeddig egyetlen olyan szórendtanítási modell született⁵⁷ a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani irodalmában⁵⁸, amely határozott elméleti alapokon, de a tanítást

⁵⁷ Korábbi írásaiban (Kövérné 2003; Nagyházi 2005, 2007a, 2007b, 2008, 2009a, 2010a) megjelentek szórendtanítási modellem egyes – időnként kísérleti – részletei, ezeket azonban még nem tekintem teljes rendszernek.

⁵⁸ Hegedűs (2004) *Magyar Nyelvtanában* funkcionális megközelítésből írja le a mondatszerkezetet, amelyben a MID oktatásának szempontjait is figyelembe veszi. Ugyanakkor a szórend a funkciók és összefüggések szövevényes rendszerének állandó eleme, nem pedig önálló, a módszertant középpontba állító fejezete. Ez az oka annak, hogy ezt a művet az elméleti nyelvtanok, nem pedig a módszertani irodalom körébe soroltam, ott ismertetem.

középpontba állítva vizsgálja a magyar szórend jellegzetességeit. Szili *Vezérkönyvében* (2006a) egy rövid – a könyv többi tárgyalt kérdésétől eltérő módon megírt – fejezetben foglalja össze a már tanításra is alkalmas szabályokat. Rózsavölgyihez hasonlóan É. Kiss koncepciójából indul ki, példái egy részét is átveszi, de tovább egyszerűsíti, alakítja az eredeti leírást. Megkülönbözteti a fókuszpozíciós és a semleges mondatokat. Az előbbi tanítását tartja egyszerűbbnek, mivel ennek felépítése világosabban látható, és az oktatási folyamatban is – a kérdés-felelet forma gyakorisága miatt – elsődleges (Szili 2006a: 156). A fókuszos mondatok körét pragmatikai–logikai–szemantikai alapon állapítja meg (kérdő, válasz-, tagadó, kontrafókuszos és kirekesztő kifejezést tartalmazó mondatok), és ezeknek azonos, csak az állítmányhoz viszonyított szerkezetet tulajdonít (i. m. 157):

fókusz + V + bővítmények szabad rendje

A semleges mondatok jóval nehezebb feladatot jelentenek a tanításban, mivel nincs olyan egyértelmű szabály, mint a fókuszképzés, amely elrendezné a mondat szavait (i. m. 159). Ennek megfelelően a semleges mondat szórendjét többféle képlet írja le (i. m. 159–160). A semleges mondatban is az ige a legfontosabb viszonyítási pont; vannak kötelezően ez elé vagy ez után kerülő, illetve szabadon mozgó bővítmények, amelyek körét Szili pontosan meghatározza (i. m. 159–160). Szigorú szabályt alkot a magyarban is fellelhető SVO szórendre⁵⁹; végül – kissé szűkszavúan – kiegészíti a szabályrendszert a szabadon mozgó bővítmények nehezen behatárolható viselkedésével⁶⁰ (i. m. 160).

Szili szórendi modellje *Vezérkönyvének* része; a műfajból adódóan a nyelvet tanító tanároknak szól. Ennek ellenére olyan szabályokat fogalmaz meg, amelyek nemcsak a tanárokat segítik órán is alkalmazható szabályok felállításában, hanem tanulható képleteket is adnak a nyelvet tanuló diákoknak. Így ez a koncepció bemutatandó szórendtanítási modellemnek is egyik alapkövét jelenti, amely megfelelő alapvetés, de jelentős továbbfejlesztésre, kiegészítésre vár.

⁵⁹ Erre Szűcs már 1999-ben felhívta a figyelmet (1999: 122).

⁶⁰ Szili szabadon mozgó bővítményként csak egyetlen – időhatározóval bővített – mondat szórendi variációit mutatja be. Az előzőkhöz képest itt nem kapunk jól didaktizálható szabályt, ezt a kérdést tehát tovább kell vizsgálni a kialakítandó szabályrendszerben.

1.5. A szórend tanításának módszertani megvalósítása – gondolatok a gyakorló nyelvtanárok szemszögéből

A fent idézett – korántsem teljes – válogatás rendezésének alapja, hogy mennyiben jelenik meg a gyakorló magyartanár nézőpontja az írásokban. A szétszórtan, gyakran más, fontosabb kérdések mellett megjelenő módszertani ötletek rendszerezése és összegzése kijelölheti a tanítandó szabályokhoz rendelhető módszertani segédlet fókuszait is. Elsősorban Hegyi Endrére kell visszautalnunk; vonzatközpontú nyelvoktatási modelljében valamennyi lényeges kérdés felmerül: a szórendtanítás bevezetésének ideje és mikéntje, a fokozatosság elve, a felfedeztetés, a kontrasztivitás jelentőségének felismerése és a párbeszéd tanítás, valamint a gyakorlás hangsúlyozása.

Az első sarkalatos pont a szórendtanítás megkezdésének és folyamatának ideje. Az explicit szabályokra – különösen a nyelvtanulás kezdetén – a szórend esetében is szüksége van a nyelvtanulónak nyelvi biztonságérzete érdekében (Hegedűs 1987: 295). A szórend szabályozó tényezőinek bevezetése, megismertetése része az alapfokú nyelvoktatásnak (Naumenko-Papp 1987: 434; Sherwood 2002: 29; Aradi 2008: 19).

A bevezetés mellett – és azzal összefüggésben – alapelveként merül fel a fokozatosság: a minimális mondatból fokozatos bővítéssel lehet növelni a nyelvtanulók lexikai-grammatikai és pragmatikai ismereteit, és ezzel minden nyelvtudási szintet maximálisan kihasználhatunk (Naumenko-Papp 1987: 434; Szűcs 1999: 139; 2006: 108; Aradi 2008: 17).

Felmerül a kontrasztivitás, a nyelvek egybevetésének, illetve az anyanyelv gátló és erősítő hatásainak kérdése is. *„Az anyanyelv és a megtanulandó nyelv közötti eltérések az idegen számára ne csak akadályok leküzdését jelentsék: bizonyíthatóan arra is jók, hogy felkeltsék az érdeklődést, mely az ismeretszerzés egyik alapkövetelménye”* (Hegyi 1976: 43). A nyelvek összevetése egyfajta magatartásforma, amit a nyelvtanuló önkéntelenül is megtesz, ezt tehát ki lehet aknázni a nyelvoktatásban (Ginter 1980: 368). A nyelvekre általánosan jellemző szórendi tényezők – az aktuális tagolás, a szerkezeti hasonlóságok intuitív megértése –, valamint az eltérő jelenségek kontrasztív bemutatása állandó tényezője kell, hogy legyen a szórendtanításnak (Hegedűs 1987: 288; Giay 1998: 356; 2006: 133; Szili 2006b: 153; Szűcs 1993, 1999, 2006: 108). A kontrasztivitásról azért sem mondhatunk le, mivel az éles kontrasztban álló elemeket a nyelvtanulók könnyebben

jegyzik meg (Putz 2002: 131), így nyelvünk különbözősége, „idegensége” az indoeurópai nyelvi környezetben már nemcsak átok, de áldás is lehet.

A tanítás szempontjából a legfontosabb alapelv mégis a beszéd- és szituációalapú oktatás elsődlegességének hangsúlyozása. A nyelvtanulás fő célja a beszéd, a sikeres kommunikáció. Ennek következtében a módszertan súlypontjai is áthelyeződtek – előtérbe került a pragmatikai cél; „*mindennek alfája és ómegája a beszédszándék lett*” (Hegedűs 2004: 87). Ennek elérése érdekében különösen kiemelkedik egy sajátos módszertani fogás szerepe: a kérdő struktúra, a párbeszéd, a helyzetgyakorlatok, az optimális és a valós beszédhelyzetek alkalmazása a magyar szórend bemutatásában és a helyes struktúrák begyakorlásában (Csécsy 1990: 153; Szűcs 1993: 95–96; 1999: 139–140; Pelcz 2003: 68).

A tanításra alkalmas szabályrendszernek meg kell felelnie ezeknek az elvárásoknak: a tanítás kezdő pontjától irányítania kell a tanárt és a nyelvtanulót, alkalmasnak kell lennie a fokozatos bővülésre/bővítésre, teret kell adnia a nyelvtanulók felfedező tevékenységének, valamint módot a nyelvek összevetésére, illetve ki kell egészülnie olyan gyakorlási módokkal, amelyek valós kommunikációs feladat elé állítják a nyelvtanulókat.

2. (A) *Küszöbszint* a magyar mint idegen nyelvben

2000-ben megjelent a magyar mint idegen nyelvre tervezett *Küszöbszint*. Szerzői a bevezetőben (Aradi–Erdős–Sturcz 2000: 12) művüket keretnek nevezik, melyet a különböző felhasználók saját igényeik szerint alakíthatnak a tananyag, tankönyv vagy akár nyelvtanító program megtervezése során.

A könyv egy teljes fejezetet szentel a magyar szórend leírásának⁶¹. Ez a modell hat – betűvel jelölt – pozíciót különít el a mondat szerkezetében:

| | | | | | |
|----------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------|
| A | B² | B¹ | C¹ | C² | D |
|----------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------|

Ezt a szerkezeti felosztást a könyv a szórendi táblázatok fejléceként alkalmazza.

⁶¹ A könyvben bemutatott modell erősen emlékeztet a *Színes magyar nyelvkönyv*, valamint a *Hungarian in Words and Pictures* alkalmazta szórendtanítási gyakorlatra – a közös szerző és a mögötte álló több évtizedes oktatási tapasztalat okán.

A mondatban betöltött szerepük, fontosságuk sorrendjében a következő helyeket állapítják meg a szerzők:

- **C¹**: a mondat központi pozíciója, a két releváns pozíció egyike, az ige rögzített helye.
- **B¹**: a mondat másik releváns pozíciója. Ebben a pozícióban jelenik meg a neutrális és nyomatékos igekötő, az igemódosító, névszói-igei állítmány névszói része, kontrasztív nyomatékot felvevő elemek, a tagadott ige kivételével a tagadott elemek, kérdőszók, kérdőszókkal kiegészített elemek, eldöntendő kérdések kérdő része.
- **C²**: az ige mellett felvesznek egy segédpozíciót is, ahová a **B¹**-ből kiszorított elemek kerülnek, a hangsúlyviszonyok figyelembevételével – hangsúlytalan pozíció.
- **B²**: A releváns **B¹** pozíciót is megelőzi egy ahhoz szorosabban kötődő hely, amely a szórendet csak kis mértékben befolyásolja. Itt szerepelnek az *is* kötőszóval kiegészített elemek (*én is, könyvet is, most is*), a *mind*- kezdetű névmások, határozószók, illetve azzal kiegészített szerkezetek (*mindenki, mindig, mindegyik dobozban*) és a pozitív összefoglaló értékű határozók (*gyakran, jól, általában, rendszeresen, végleg*).
- **A**: szórend szempontjából közömbös pozíció; a téma elemei, a már ismert elemek szerepelnek itt. Áthelyezhetők a **D** pozícióba.
- **D**: szórend szempontjából semleges pozíció; különösebb hangsúllyal nem rendelkező elemek helye. Ha ki akarjuk emelni az elem ismert voltát, áthelyezhetjük az **A** pozícióba.

A pozíciók bemutatása után a *Küszöbszint* nagy számban hoz példákat a neutrális (26), a nyomatékos (70), a speciális elemekkel módosított (30) és a felszólító mondatokra (33).

Figyelmes tanulmányozás után a felsorakoztatott mondatokat néhány alaptípusra lehet szűkíteni. Az elkülönítés alapja a mondat releváns pozícióiban megjelenő elemek vizsgálata.

2.1. A neutrális – semleges – mondatok

Semleges mondatok esetén a mondat pozíciói a következőképpen alakulnak:

- a mondat viszonyító pontjaként aposztrófált **C¹** pozícióban a következő elemek jelennek meg:
 - üres pozíció: névszói állítmány esetén (az ige zéró fokon van),
 - tagadószó zéró fokon álló igével,
 - ige,
 - tagadott ige;
- a másik releváns pozícióban (**B¹**) a névszói vagy a névszói-igei állítmány névszói része, elváló vagy az igehez tapadó igeekötő, illetve egy bármilyen mondatrész jelenhet meg (csak háromelemű mondatok vannak!);
- a **C²** pozíció mindig a tagadott ige esetén töltődik be, a **B¹**-ből kiszorult elemmel;
- az **A** az alany és az időhatározó helye, melyek nem azonos sorrendben fordulhatnak elő itt (hol az alany van előbb, hol az időhatározó);
- a **B²**: üres.

A semleges mondatokat illusztrálják a következő – a *Küszöbszint*ből idézett – példamondatok (1. táblázat):

1. táblázat: Semleges mondatok

| A | B ² | B ¹ | C ¹ | C ² | D |
|-------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------|
| Péter | | fáradt | ∅. | | |
| Gábor | | | nem ∅ | fáradt. | |
| Anna | | a parkban | sétál. | | |
| Géza | | | nem sétál | a parkban. | |
| Éva tegnap | | | nem volt | vidám. | |
| Este a fiúk | | be | mennek | | a bárba. |
| A lányok | | | nem mennek | be | a bárba. |
| Este a fiúk | | be | fognak | menni | a bárba. |
| A lányok | | | nem fognak | bemenni | a bárba. |

Forrás: Küszöbszint 335.

2.2. A nyomatékos mondatok

E mondatok szórendjének bonyolultságát jelzi, hogy 70 példamondat segítségével (2. táblázat) illusztrálják a szerzők a lehetséges szórendi variációkat. A nyomatékos elem helye a **B¹**, vagy ennek üresen maradása esetén a **C¹** pozíció (itt csak az ige valamely nyomatékos formája szerepelhet).

Nyomatékos elemek:

- kiegészítendő kérdés kérdőszava (*ki, milyen, mikor, hol* stb.),
- kérdő szó szerkezet (*milyen házban, hány órákor*),
- eldöntendő kérdésnél az a szó vagy szerkezet, amelyre kérdezzük (*Péter itt?*),
- a kérdésre válaszoló szó vagy szerkezet,
- kontrasztív nyomatékot viselő elem,
- ha az ige nyomatékos (e fentiek közül bármelyik), akkor a **B¹** üres marad.

2. táblázat: Nyomatékos mondatok

| A | B ² | B ¹ | C ¹ | C ² | D |
|----------|----------------|----------------------|-------------------|----------------|-------------------|
| | | Ki | ∅ | fáradt? | |
| | | Péter | ∅ | fáradt. | |
| | | Fáradt | ∅ | | Gábor? |
| | | Hol | van | | az utas? |
| | | Az utas | van | itt. | |
| | | Nem a sofőr | van | itt. | |
| | | | | | |
| | | Mit | csinál | | Anna a parkban? |
| Anna | | | sétál | | a parkban. |
| Géza | | | nem sétál | | a parkban |
| | | Hova | mennek | | a lányok? |
| | | Moziba | mennek | | a lányok? |
| A lányok | | moziba | mennek. | | |
| A lányok | | nem színházba | mennek. | | |
| | | Hova | fognak | menni | a lányok? |
| | | Hova | mennek | be | a fiúk? |
| | | Nem a lányok | mennek | be | a bárba. |
| | | Kik | fognak | moziba menni? | |
| | | A lányok | fognak | moziba menni. | |
| | | Be | fognak | menni | a bárba a lányok? |
| A lányok | | | nem fognak | bemenni | a bárba. |

Forrás: Küszöbszint 337–338.

A már ismert módon a **C¹** vagy üres (névszói állítmány esetén), vagy a hangsúlytalan, vagy a nyomatékos ige helye: így a tagadott és a kérdő szerepben álló ige is itt van. A **B¹** minden nyomatékos elem helye, a nyomatékos igtét kivéve. A **C²**-be névszói vagy névszói-igei állítmány névszói része kerül, ha kiszorul a **B¹** pozícióból, illetve eredetileg ez a főnévi igenév helye. Amennyiben az igemódosító kikerül a **B¹** pozícióból, akkor a főnévi igenévvel osztozik a **C²** pozíción (*A fiúk akarnak moziba menni?*). Az **A** pozícióban ebben a mondatcsoportban kizárólag az alany jelenik meg. A **D** a maradék helye.

Ez a két csoport (semleges és nyomatékos mondatok) elegendő a kezdő szintű mondatok megformálásához. A példamondatok, továbbá az elméleti összefoglalás és magyarázat alapján megállapíthatók a magyar mondat – kezdő szintű – szórendjének szabályba foglalható elemei:

- az ige helye a **C¹** pozíció, függetlenül attól, hogy az ige a mondatban nyomatékos vagy hangsúlytalan;
- a **B¹** pozícióban mind nyomatékos, mind nyomatékatlan szavak szerepelhetnek; főként az igehez szorosabban tartozó elemek helye (pl. igekötő);
- nyomatékos mondatban a **B¹** pozíció a nyomatékos elem helye. Ilyenek: a kérdőszó, a kérdő szó szerkezet, a kérdésekre adott válaszokban a feleletként adott szó vagy szó szerkezet, a tagadott mondatrész (az ige kivételével);
- a **C²** pozícióba kerül minden, a **B¹** pozícióból kiszoruló elem;
- az **A** pozícióban az alany egyedül, vagy az időhatározó és az alany együtt jelenik meg;
- a **D** pozíció a maradék helye.

2.3. A speciális elemekkel módosított mondatok szórendje

A semleges és nyomatékos mondatok szórendjéhez képest szűkszavú magyarázatot, leírást találunk a Küszöbszintben a speciális elemekkel módosított mondatok sorrendjéről. Néhány ilyen elem felsorolása után (*is, sem; csak, nemcsak; általános és határozatlan névmások; pozitív összefoglaló értékű határozószók stb.*) (Küszöbszint 2000: 339), azonnal következik a 30 mondatot tartalmazó táblázat. Első pillantásra szembeűnő a különbség a korábbi táblázatokhoz képest: míg korábban – a 70 nyomatékos mondat esetén – a mondat nyomatékos eleme a **B¹**, illetve a **C¹** pozícióban volt, a speciális elemekkel módosított mondatokban – úgy tűnik – az **A** pozíció kivételével a mondat

bármelyik eleme lehet nyomatékos. Nagyon rövid, ezért nyelvelméleti tudást igénylő magyarázatok írják le, hogy az adott speciális elem milyen mondatbeli pozíciókban jelenhet meg, attól függően, hogy a mondat mely eleméhez kapcsolódik. A leírások pontosak, helytállóak, de bonyolult szabályokat hoznak létre, amelyek megtanítása/megjegyzése kevés sikerrel kecsegtet egy „átlagos” nyelvtanulói csoportban, mivel a nyomatékos elem „vándorlása” a táblázatban, továbbá a vándorláshoz kapcsolódó szabályok inkább ijesztőek, mint segítők a nyelvtanulók számára. A táblázatban gyakran ugyanaz a mondat kétféle szórenddel is szerepel; ezek jelentés- vagy használatbeli különbségének magyarázata a tanárra vár a nyelvórán. Kérdéses továbbá, hogy szükséges-e ennyiféle variáció megtanítása egy olyan – egyébként is sok nehézséget jelentő – elem bevezetésekor, mint az *is* vagy a *sem* kötőszó, vagy az inkább szemantikai oldalról magyarázható pozitív összefoglaló értékű határozószók (pl. *nagyon, már, még* stb.).

Az alfejezetben együtt tárgyalt elemek közül két típus viselkedik – nyelvtanári és -tanulói szempontból – „egyszerűen”. A *csak, nemcsak* megszorító értelme a módosított mondatrészt mindenképpen **B**¹-be, a mondat egyik releváns pozíciójába (fókusz) emeli (i. m. 340), így ezek a mondatok nem igényelnek sok magyarázatot, továbbá funkcionális-szemantikai alapon könnyen magyarázhatók a nyelvórán is. A pozitív összefoglaló értékű határozószók általában **B**²-ben vannak, és csak ritkán kerülnek **D**-be (uo.), de ez utóbbi esetre példát nem mutat a táblázat. Ez az utóbbi csoport más szempontból is eltér az előzőktől: míg a kötőszók, névmások jól körülhatárolható, leírható szócsoporthoz tartoznak, a pozitív összefoglaló értékű határozószók a külföldieknek csupán mint lexikai elemek taníthatók, hiszen egy csoportba sorolásuk kizárólagos alapja a jelentésükben rejlik.

A szórendet tanító szabályok esetében tehát a *csak, nemcsak* módosítót, illetve a pozitív összefoglaló értékű határozószókat tartalmazó mondatok szavainak sorrendje valószínűleg nem szórendi, hanem egyéb, kiegészítő jellegű, szemantikai szabállyal lesz leírható.

A 3. táblázat néhány példát mutat a speciális elemekkel módosított mondatok szórendjére és nyomatékviszonyaira:

3. táblázat: Speciális elemekkel módosított mondatok

| A | B ² | B ¹ | C ¹ | C ² | D |
|------------|-----------------|-----------------------|-----------------------|----------------|-----------------------------|
| | Én is | el | megyek | | az előadásra. |
| | | El | megyek | | az előadásra én is . |
| | | Rendet is | csinálok. | | |
| | | Ő sem | hívta | ki | a mentőket. |
| | | | Nem hívta | ki | a mentőket ő sem . |
| A családom | | csak júniusban | jön | utánam. | |
| | Mindenki | meg | kapta | | a kulcsát. |
| | | Meg | kapta | | a kulcsát mindenki . |
| Ez | bármivel | meg | történhet. | | |
| Ez | | meg | történhet | | bármivel . |
| | Sokan | meg | kapták | | a választ. |
| | Már | meg | vettem | | a jegyeket. ⁶² |
| | Még | itthon | vagyok. ⁶³ | | |
| | Teljesen | igazad | van. | | |

Forrás: Küszöbszint 339.

2.4. A felszólító mondat szórendje

A *Küszöbszint* önálló alfejezetben, külön táblázatban mutatja be a felszólító mondatok szórendi lehetőségeit. Részletes magyarázattal nem szolgálnak arról a szerzők, miért kell a többi mondatfajtatól elkülönítve tárgyalni a felszólító mondatokat, ám a táblázat képe mégis eligazít: jelentős különbséget jelez az eddigi mondatokhoz képest. A 33 példamondatból 26-ban nyomatékos az állítmány; ebből 16 mondat éppen a (C¹ pozícióban álló) nyomatékos állítmánnyal kezdődik. Jellemző, hogy a mondatok nagy többségében (24 mondat) nemcsak a C¹, hanem egy további pozíció, esetleg annak egy eleme szintén

⁶² Ebben a mondatban a szerzők nem jelöltek nyomatékos mondatrészt. A *már* azonban egyfajta előidejűséget ad az ige jelentésében foglalt cselekvésnek, az ige pedig nyomatékot visel, igekötőjével együtt. Ez a mondat az intonáció és a jelentés szempontjából sem tekinthető semlegesnek; nem egyszerű tényközlésről van szó, hiszen a mondat jelentése egy olyan előfeltevéssel áll szemben, hogy a vonatjegyek megvétele még nem történt meg. Ebben a mondatban a mondat nyomatékát az igekötő és a vele egy szakaszban ejtett, külön nyomatékkal nem rendelkező ige viseli.

⁶³ A *még* esetében is hasonló a helyzet. A mondat előfeltevése szerint a beszélőnek már el kellett volna indulnia otthonról, de még otthon van. Ez a szembenállás indokolja, hogy az *itthon* helyhatározó erős nyomatékot kap. E két mondat szórendje – nyomatékosként tanítva – könnyebben magyarázható a nyelvórán, mint a fenti táblázat alapján.

nyomatékos⁶⁴. A 9 egynyomatékú mondat mindegyike a **B¹** nyomatékos elemet (fókusz) tartalmaz, amely így kiirtja az őt követő állítmány hangsúlyát. Jellemző, hogy az **A** és a **B²** pozíció is üres; kivéve a 18. és a 23. mondatban az **A** pozícióban megjelenő időhatározót, illetve a 19.-ben a **B²**-ben álló *mindig* névmást, továbbá a 21. mondatban az *is*-sel módosított időhatározót tartalmazó mondatot (4. táblázat):

4. táblázat: Felszólító mondatok

| A | B² | B¹ | C¹ | C² | D |
|-----------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------------|
| | | | Legyetek | kedvesek | hozzájuk! |
| | | | Legyetek | | hozzájuk kedvesek! |
| | | Te | menj | haza! | |
| | | | Menj | haza | te! |
| | | | Nyaryljon | | a hegyekben! |
| | | | Nyaryljon | | a hegyekben! |
| | | | Ne menjetek | át | az utcán! |
| | | Ne itt | menjetek | át! | |
| Esténként | | | hallgasson | zenét! | |
| | Mindig | | álljon | meg | a pirosnál! |
| | | | Álljon | meg | mindig a pirosnál! |
| | Holnap is | | hívjatok | fel! | |
| Holnap | | | hívjatok is | fel! | |
| | | Csak holnap | gyere | utánam! | |
| | | Semmit se | hagyjatok | otthon! | |
| | | | Ne hagyjatok | otthon | semmit se! |

Forrás: *Küszöbszint* 341.

A könyv táblázatához 13 pontba foglalt magyarázat kapcsolódik, amelyek az egyes pozíciókban megjelenő lehetséges elemekről, mondatrészekről tájékoztatnak. Ennek megfelelően ezek a „szabályok” a pozíciókra vonatkoznak, nem pedig a felszólító modalitás különböző kifejezési lehetőségeire, az eltérő szórendben rejlő szemantikai különbségekre. További zavaró tényező lehet ebben az alfejezetben is az azonos szavakat tartalmazó, eltérő szórendű és nyomatékviszonyú mondatok megjelenése, amelyeket további magyarázat nem egészít ki. Mindez arra utal, hogy a *Küszöbszint* szórendre vonatkozó fejezete elsősorban nem a nyelvtanulók, hanem a magyart tanító nyelvtanárok számára készült; sok tanári értelmezést, magyarázatot, kiegészítést kíván a nyelvórán.

⁶⁴ Az ige mögötti hangsúlyos helyekről vö. Varga 1981, 1982; Kenesei 1989; É. Kiss 1998: 48–50, 62. A „duplafókuszos szerkezetekről” vö. Alberty–Medve 2002: 62–63.

2.5. A Küszöbszint koncepciójának értékelése

A *Küszöbszint* most bemutatott rendszere túlságosan bonyolult ahhoz, hogy a nyelvórai munkában ilyen formában felhasználható legyen. A mondat szórendjének pozíciókhoz kötése mindenképpen segítség a nyelvtanulók számára, hiszen ezzel egyszerűbbé válik a szabály felállítása, megtanulása. A nyomaték, ezzel együtt a funkció figyelembe vétele szintén szükségszerű, hiszen ezek alapvető szórendszervező erők. A *Küszöbszint* modellje azonban – vitathatatlan precizitása ellenére – több olyan szórendi variációt is felsorakoztat, amelyek ugyan részei nyelvünk változatos szórendi lehetőségeinek, jelentésük azonban szinte csak árnyalatnyit tér el, gyakran az anyanyelvi beszélő számára is alig érezhetően. Ezek a variációk jól tükrözi a magyar nyelv szórendi „szabadságát”, de a nyelvet tanuló számára felesleges bonyolításai a rendszernek, hiszen elsősorban nem funkcionális, inkább stilisztikai különbségeket jeleznek. A táblázatok gyakran azonos szavakat eltérő sorrendben tartalmazó példamondatait, továbbá a hozzájuk kapcsolódó magyarázatok arra utalnak, hogy a *Küszöbszint*nek ez a fejezete a szerzők szándéka szerint olyan alapanyag, amelynek talaján további értékes, a nyelvtanári munkára összpontosító, annak az érdekeit szolgáló, gyakorlati művek jöhetnek létre. A *Küszöbszint* olyan értékes adalékokkal szolgál a magyarnyelv-oktatás számára, amelyhez fogható összefoglaló jellegű, a teljes rendszert felölelni kívánó leírás korábban nem létezett a MID számára. A művet a szerzők is további felhasználásra javasolják, hogy képlékeny kiindulási anyag legyen – többek között – a gyakorló nyelvtanárok számára, így kézenfekvő ezt a részletesen kidolgozott modellt úgy alakítani, hogy abból tanítható és tanulható szórendi szabályok szülessenek. A *Küszöbszint*et tehát a magyar mint idegen nyelvi szórendleírás és szórendtanítás számára legalapvetőbb, kiinduló forrásként lehet és kell felhasználni.

3. A szórend tanításának explicit és implicit modelljei újabb magyar nyelvkönyveinkben

Annak ellenére, hogy közelmúlt általános nyelvészeti eredményei fokozatosan kibontották, majd több oldalról is leírták a magyar mondat szerkezetét, ezek az elméleti eredmények nem – vagy csak nagyon lassan – jelentek meg az utóbbi évtizedek magyarnyelvkönyv-írási gyakorlatában. Ahhoz, hogy átfogó, a tanítási helyzetekben a kezdetektől a

legmagasabb szintekig végigvihető szórendi szabályzathoz és koncepcióhoz jussunk, fel kell lapozni azokat a nyelvkönyveket, amelyek jelentős szerepet játszottak a magyar mint idegen nyelv oktatásának legújabb kori történetében. A nyelvkönyvekben fellelhető, a szórendre vonatkozó explicit magyarázatokat és implicit szabályokat egy adott pontig követem: általában az időhatározó megjelenéséig. Mivel azonban a nyelvkönyvek nem egységesek abban, hogy a tanítás mely pontján vonják be az elsajátítandó anyagba a legegyszerűbb időhatározókat, így nem azonos mennyiségű anyag vizsgálatának eredményei jelennek meg az elemzésben. A kiindulópont az volt, hogy a bemutatott, illetve magyarázott mondatstruktúrák között szerepeljenek igekötőt, helyhatározót, lehetőség szerint időhatározót, valamint kérdőszót, feleletet és tagadott mondatrészt, továbbá mondattagadást tartalmazó mondatok. Így – bár a vizsgált anyag mennyisége eltérő az egyes nyelvkönyvek esetében – a korpusz egységes képet mutat. A vizsgálódás fókuszában néhány, a nyelvtanítás folyamán sarkalatos (vagy éppen problémás) pontnak tekinthető mondatstruktúra áll. A bemutatandó nyelvkönyvek esetében megkerestem és elemeztem, hogy:

- megtörténik-e és hogyan az alany és az állítmány szórendi szétválasztása;
- milyen mondatstruktúrákat mutatnak be a nyelvkönyvek a háromelemű, ezen belül a hely- és néhány időhatározót tartalmazó mondatokkal kapcsolatban;
- hogyan mutatják be a határozatlan (és lehetőség szerint a határozott) tárgyakat tartalmazó mondat szórendjét;
- hogyan ábrázolják és magyarázzák a kérdések és feleletek szórendjét;
- mennyire következetes a mondat- és mondatrészttagadás bemutatása;
- milyen módszerrel ábrázolják és tanítják az igekötő szórendi viselkedését.

A továbbiakban e koncepciók közös elemeinek és tanulságainak felhasználásával egy szintetizált módszert mutatok be, amely segítséget jelenthet a magyar nyelv szórendjének szemléltetésében, a helyes szórendű mondatok megalkotásában a magyar mint idegen nyelvi órákon.

3.1. A nyelvkönyvek szórendtanítási koncepciójának általános jellemzői

A vizsgált nyelvkönyvek alapvetően két elképzelést követnek. Az egyik csoportot a *Színes magyar nyelvkönyv*, a *Hungarian in Words and Pictures* és – bizonyos mértékig – a *Halló*,

itt Magyarország!, illetve az *Új színes magyar nyelvkönyv* című nagy múltú nyelvkönyvek évtizedes nyelvitanítási gyakorlat során kialakult szórendtanítási elképzelése képviseli. A – részben közös – szerzők évek, évtizedek alatt alkották meg azt a rendszert, amely egyre tisztább és világosabb formát öltött, és igyekezett megfelelni az időközben megváltozott nyelvitanítási feltételeknek, valamint nyelvtanulói igényeknek. E nyelvkönyvek közös módszere a kezdetektől következetesen végigvitt rendszerszerű bemutatás. Ezekben a nyelvkönyvekben a magyar nyelv szórendjét színek, jelek, szimbólumok, betűk, ábrák szemléltetik és magyarázzák, ám eleve feltételezik a tudatos, biztos nyelvelméleti háttérrel rendelkező nyelvtanulót. Ennek háttérében természetesen a nyelvtanulói célcsoport ismerete áll; a kezdet kezdetén a *Színes magyar nyelvkönyv* a NEI tanulói számára készült. A későbbi kötetek más csoportot céloztak meg, s ennek következményeként változott a koncepció is; a szemléltetés egyszerűsödik, a példaként bemutatott mondat szerkezetek egységesednek. Marad azonban a – magyar nyelvű! – nyelvelméleti ismeret elvárása. Ez a feltételezés gyakran teszi nehézkesé a koncepció alkalmazását a változatos nyelvi-nyelvelméleti tudással bíró nyelvtanulói csoportok esetében.

A *Halló, itt Magyarország!* a szórendtanítási koncepció tekintetében vegyes képet mutat. Egyrészt megtaláljuk a szemléltetéshez korábban alkalmazott szimbólumokat, s így a könyv a szerzők korábbi munkáinak egyértelmű folytatása; másrészt azonban hiányzik a tételes szórendelmélet, s így átvezet a nyelvkönyvek másik csoportjához.

A további vizsgált anyagok más módszereket követnek a szórend bemutatásában és tanításában. Kovácsi (1993) nem fogalmaz meg szabályokat, mégis határozott koncepció sejlik fel a nyelvkönyv elején: világos, szabályokra emlékeztető szerkezeti elemzését adja a három- és négyelemű mondatoknak. Ez azonban nem válik következetesen végigvitt rendszerré. A szerző a későbbiekben csak egyes mondatrészletek sorrendjének bemutatására vállalkozik, majd végleg eltűnnek a szórendi szabályszerűségeket bemutató példamondatok. A *Hungarolingua* kezdő kötete végképp szakít a szórend elméleti elemzésével és magyarázatával. Módszere az induktív levezetés; a szabályokat szellemes képi szemléltetés közvetíti, amely nem igényel grammatika-elméletben jártas nyelvtanulót.

3.2. A nyelvkönyvek szórendtanítási koncepciója a sarkalatos kérdésekben

3.2.1. Színes magyar nyelvkönyv

A *Színes magyar nyelvkönyv* bevezetőjében a szerzők részletesen ismertetik a szórend szemléltetésére és magyarázatára alkalmazott jeleket. A cél a grammatikai szerkezetek képi ábrázolása (*Színes*: 4); ezt táblázatok, a táblázat pozícióinak megnevezésére használt nagybetűk (A, B, C, D), a grammatikai funkció jelzéséül szolgáló színek, valamint ennek megfelelően különböző színű körök és szimbólumok segítségével közvetítik. A bevezetőben találjuk a szórendi táblázatok alapjául szolgáló szabályt is: a mondat kiindulópontja az ige, amely a mondat lehetséges négy pozíciója közül a 3.-at (C) foglalja el. Ez alól csak egyetlen kivétel van: a névszói állítmányt tartalmazó mondat, amelyben a C pozíció üresen marad (i. m. 9). A többi elem elhelyezése az igehez viszonyítva történik. A rendszerben a szerzők határozottan koncentrálnak a mondat B és C pozíciójára, amelyek közül az egyik – a mondatban megjelenő nyomatéknak megfelelően – hordozza a mondat értelmét, lényegét jelentő mondatrészt. A mondat további helyei (A és D pozíció) tartalmaznak minden egyéb, nyomatéktalan mondatrészt. A könnyebb megértést szolgálja a szórend általános szabályait szemléltető táblázat, amely a mondat nyomatékviszonyai alapján mutatja be a lehetséges mondatszerkezeteket, a szimbólumok magyarázatával együtt. Fontos még megjegyezni, hogy a nyelvkönyv megkülönbözteti a mondat nyomatékát és hangsúlyát; az előbbit a mondat logikai összefüggései, míg a másikat a prozódia határozza meg.

A *Színes magyar nyelvkönyv* következetességét mutatja, hogy az első néhány lecke mindegyike tartalmaz egy-egy, a bevezetésben már sematikus bemutatott táblázatot, amelyekben példamondatok világítják meg és igyekeznek rögzíteni a különböző mondatszerkezeteket. Ezek alapján e koncepció tanulságait a következőképpen összegezhethetjük:

- a mondat alapvető szerkezete négy pozícióra osztható, amelyből a B pozíció – amennyiben betöltött – a nyomatékos mondatrész helye;
- a C-ben kötelezően az ige jelenik meg, de ez névszói állítmány esetén hiányozhat;
- ha a B pozíció üres, az ige kötelezően nyomatékos;
- a nyomatékos B pozícióban jelenhet meg a kérdőszó, a felelet és a tagadott mondatrész is (a tagadott ige kivételével, amely továbbra is a C-ben marad);

- a nyomatékaltalan alany kötelezően az A pozícióba kerül;
- a viszonylag későn (10. lecke) megjelenő tárgy ugyanolyan szórendi viselkedést mutat, mint más mondatrészek, függetlenül a tárgy határozottságától;
- a 12. leckében tárgyalt időhatározók – a tárgyhoz hasonlóan – beilleszkednek a négypozíciós koncepcióba; egyéb szórendi változatokat a tankönyv nem tárgyal;
- az igekötő alaphelyzetben az igével együtt foglalja el a B és C pozíciót; semleges mondatban nyomatékaltalanul, eldöntendő kérdés és nyomatékos mondat esetében nyomatékaltalannal;
- a tagadott igekötős ige igéje a tagadószóval együtt a C pozícióban marad, míg az igekötő a D-be kerül;
- kérdés, felelet és tagadott mondatrész (nem ige) esetében a hangsúlytalan ige a C, az igekötő a D pozícióban jelenik meg;
- a D pozíció a jelek szerint a „maradék” helye; a nyomatékos pozíciókból, illetve az alany helyéről kiszoruló minden egyéb elem – ideértve az alárendelő összetett mondat alárendelt tagmondatát is – válogatás, rendszerezés nélkül kerül ebbe a pozícióba.

3.2.2. Hungarian in Words and Pictures

Ez a nyelvkönyv angol nyelvű bevezetőjében hangsúlyozottan a *Színes magyar nyelvkönyv* utódjának vallja magát (*Hungarian*: 17). Míg ez utóbbi a Magyarországon szervezett keretek között, a magyar felsőoktatásban (magyarul) továbbtanulni kívánó, a NEI-ben intenzív nyelvi képzésben részesülő hallgatók számára készült, addig a *Hungarian in Words and Pictures* e nyelvkönyv „civil” változata: minden magyarul tanulni szándékozónak szól, függetlenül a nyelvtanulás céljától és helyétől (i. m. 15). Így természetes, hogy a *Színes magyar nyelvkönyv* esetében bemutatott koncepció egy változatát találjuk ebben a könyvben. Megegyezik a szimbólumrendszer és a szimbólumok magyarázata is. Eltérés azonban, hogy az újabb változat nem színes; a színeket árnyalatok helyettesítik, továbbá hiányzik a bevezetőből a szórendi táblázat. Ezt az 1. lecke 13. pontjában találjuk meg (i. m. 43.); ebben – a *Színestől* eltérően – nem elméleti szinten, hanem példamondatokon keresztül szemléltetik a szerzők nyolc kérdés és a hozzájuk tartozó állító, valamint – ha lehet – tagadó válaszok szórendjét, jól áttekinthető

táblázatokban. Ezeket követi az angol nyelvű magyarázat. Az alapkoncepció megegyezik a *Színes magyar nyelvkönyvével*:

- minden mondat estében a szerkezet rögzített eleme a C pozícióban álló ige; a többi mondatrészt ehhez viszonyítva találjuk;
- az igét megelőző B pozíció a nyomatékos elem helye, ennek hiánya esetén az ige lesz nyomatékos;
- az A pozíció a nyomatékktalan alanyé;
- a nyomatékktalan D-be kerül minden más elem;
- a tárgy, valamint az igekötős ige bemutatása megegyezik a *Színes magyar nyelvkönyvével*;
- az időhatározó szórendi megjelenése nem kap külön táblázatot.

Elméleti eltérés tehát nem mutatkozik e két nyelvkönyv szórendi rendszerében; a különbségek nyomdatechnikai jellemzőkből adódnak. A korábban két színnel nyomtatott táblázatok szürkék váltják fel. További eltérés, hogy a szórendi táblázat egy oszloppal bővül: minden sor elején kis körök jelzik a mondatfajtaét és a mondat logikai minőségét.

3.2.3. Halló, itt Magyarország!

E nyelvkönyv 1. kiadása 13 évvel követte a – részben közös szerzőktől származó – *Színes magyar nyelvkönyvet*. Ez az időszak szükségszerűen változásokat hozott mind a magyar nyelvet tanulni kívánók összetételében, a nyelvtanulói célokban, mind pedig a nyelvtanítási módszerekben és a nyelvoktatás szervezeti kereteiben is. Ez a könyv – amint azt a szerzők a rövid magyar nyelvű bevezetőben megjegyzik – mind az egyéni, mind a csoportos, az önálló vagy a nyelviskolai tanulást segíteni kívánja, ezért nincsenek hosszas magyarázatok és elméleti leírások (*Halló: 7*). Ennek ellenére a két előző nyelvkönyvben bemutatott koncepció szűkített változata fedezhető fel itt is, erősen egyszerűsített formában. Visszatérnek a színek a mondatrészek meghatározására, de hiányoznak a táblázatok: az egymásnak megfelelő szórendi elemeket – a színek mellett – az íráskép jelzi. A mondatok egymáshoz képest elcsúsztatott helyzete – amelynek segítségével az egymásnak megfelelő mondatrészek egymás alatt helyezkednek el – azonos szórendi pozícióra utal anélkül, hogy valóságos (pl. betűvel jelölt) szórendi pozíciókat meghatároznának a szerzők. A korábban megismert koncepció jelentősen egyszerűsödött, továbbá eltűnt annak fő eleme is: a C

pozícióban rögzített ige. Valójában a korábban a tanítás-tanulás egyik fő elemeként bemutatott szórendtanítás tűnik el, és átadja a helyét a különböző mondatszerkezetek kérdés–felelet formájú szemléltetésének. Az elcsúsztatott helyzetű, színekkel mondatrészekre tagolt példamondatok az egyes leckék C betűvel jelölt fejezetében található, amely a nyelvtani anyag magyarázatát tartalmazza (i. m. 7), így ez sokkal inkább a grammatikai anyag illusztrációja, mint a szórendi variációk magyarázata. A mondatszerkezet bővülésével pedig összezavarodik az egyszerűbb, rövidebb mondatok esetében az íráskép segítségével sugallt szórend, így az elrendezés tovább már nem segíti a nyelvtanulót. Az egyszerűsített, de koncepcióvá nem fejlődő szemléltetés az oka annak is, hogy viszonylag kevesebb figyelem jut egyes nehéz szórendi eseteknek, amilyen például az igekötős igét tartalmazó mondat. A 8. leckében (i. m. 49) megjelenő ilyen mondatokat már nem a korábban megszokott csúsztatott elrendezéssel mutatja be a könyv, csupán egy-egy példát hoz az egyenes szórendű igekötőt, illetve a kérdést, feleletet vagy tagadott mondatrészt tartalmazó mondatokra. Ez természetesen szabályt sugall, de nem tisztázza megfelelően e mondatok felépítését.

3.2.4. Itt magyarul beszélnek

A szerző, Kovácsi (1993) eredeti elképzelése szerint a könyv használata során jelentős feladat hárul a nyelvtanulóra: mind a szövegrészt, mind pedig a szöveghez indexszámokkal kapcsolt nyelvtant önállóan kell feldolgoznia (*Itt magyarul*: 3). Ez a kettő adja a leckék első két fejezetét. A harmadik fejezet a *Mondatok* címet viseli. A szerző az idegen nyelvű bevezetőkből feltételezi, hogy a nyelvtanuló – amennyiben többször figyelmesen elolvassa ezeket a példamondatok – automatikusan elsajátítja a mondatok helyes szórendjét (i. m. 3). A fejezet alpontjainak címe az első két leckében határozott – bár ki nem mondott – szórendi szabályt sugall. Sugall, mivel sem szöveges magyarázat, sem szabályelvonás nem kapcsolódik a bemutatott mondatokhoz. A 3. leckétől a fejezet alcíme már nem tartalmazza ezt a – mondatrészek megnevezésére épülő – „szabályt”. Az íráskép, az egymás alatt elhelyezett azonos mondatrészek, a sok példamondat továbbra is a szabály sugalmazása szintjén marad. A továbbiakban azonban már az íráskép sem segíti a mondat szórendjének értelmezését, így a leckék *Mondatok* fejezete példamondatok gyűjteményévé válik, amelyből a nyelvtanuló vagy a nyelvtanár – ha akar és tud – elvonhat szabályokat. Végül

ez a fejezet a későbbi leckékben különböző mondatok (szórendi szempontból) rendszerezetlen halmazaként a tanulandó grammatikai anyag illusztrációjául szolgál.

Mindezek miatt a szórendtanítási koncepció szempontjából a nyelvkönyv első 3–4 leckéjét érdemes megvizsgálni. A szerző nem osztja pozíciókra a mondat helyeit; a pozíciókat a grammatikai funkciókhoz köti. Újdonság a korábbi rendszerekhez képest, hogy

- az alany kimaradhat a mondatból, ezt jelzi a zárójel;
- ugyanakkor továbbra sem válik egyértelművé, hogy az alany számára nem kötelező a mondatkezdő hely, mivel megjelenhet az ige mögött is;
- a sok azonos szerkezetű példamondat erősen nyomatékositja az alany és az ige szórendi eltávolodását, és egy más mondatrész (elsősorban helyhatározó) beékelődését a két elem közé;
- a tagadás az első három leckében csak mondattagadás; ennek szerkezetét megfelelően tudatosítják a példák;
- a 4. lecke példamondatai között már van mondatrészttagadás is, amelynek szórendjét azonban nem magyarázza a szerző;
- a kérdés–felelet szórendjében félkövér betűtípus jelzi a rövid válaszként adható szavakat, de a szórend sajátosságait kezdetben csak automatizálás vagy induktív és önálló szabályelvonás útján sajátíthatja el a nyelvtanuló;
- a 3. leckében azonban az idegen nyelvű magyarázatokban határozott szabályt fogalmaz meg a kérdés és a felelet esetében:

kérdés: *interrogative pronoun + verb + (prefix) + (subject) + (complements)*

felelet: *(subject) + response word + verb + (v. prefix) + (complements)*

- ezek a szabályok kétségtelenül segítséget jelentenek a nyelvtanulónak a helyes szórendű mondatok megalkotásában, azonban nem utalnak arra, hogy a mondat értelmének megváltozása nélkül más helyes szórendű mondatok is lehetségesek;
- az igekötős ige egyenes szórendjét az igekötő nélküli mondatokkal szembeállítva szemlélteti, s ez ismét az önálló következtetésnek ad teret;
- szellemes rajzzal jeleníti meg és magyarázza az igekötő fordított szórendjét; az ilyen mondatokat azonban egymástól elválasztva, elkülönítve mutatja be, és később sem szervezi átlátható rendszerré;

- a tárgy helyét az igekötő nélküli vagy az igekötős igéhez képest határozza meg, attól függően, van-e névelője a tárgynak, azonban teljes mondat szerkezetbe nem helyezi, és nem utal a jelentések különbségére sem;
- az időhatározóval a szerző csak a lexikai magyarázat szintjén foglalkozik; az időhatározók sem a nyelvtani anyagban, sem a példamondatokban nem jelennek meg.

3.2.5. Hungarolingua

A Debreceni Nyári Egyetem nyelvoktatási gyakorlatában kialakított és alkalmazott *Hungarolingua* 1. kiadása 1991-ből származik. Minden korábbtól eltérő célt szolgál ez a nyelvkönyv: a Magyarországon magyarul tanulni kívánók intenzív, néhány hetes tanfolyamon vesznek részt, ahol csoportokban, nyelvtanár irányításával tanulnak. A könyv a népszerű angol nyelvkönyvek mintájára sok képpel, rövid, életszerű dialógusok segítségével közvetíti a tanítandó-tanulandó anyagot. Összekötő szöveg, magyarázat, közvetítő nyelv nincs; a képek és párbeszédnek folyamát csak ritkán szakítják meg a grammatikai jelenségeket illusztráló ábrák, táblázatok. A nyelvkönyvhöz társuló nyelvtani munkafüzet segít ezeknek a grammatikai fordulatoknak a rögzítésében. Ebben sincs azonban sem magyar, sem más nyelvű instrukció vagy magyarázat. Mindezek ellenére a tankönyves család felépítése világos, jól követhető; a magyarázatok hiányát egyrészt a nyelvórán bizonyára fontos irányító szerepet betöltő tanár, másrészt a lexikai-tematikai, illetve grammatikai szerkezetek következetes és drillszerű ismétlése-ismétlődése ellensúlyozza. Érdekessége a nyelvkönyvnek, hogy egyes leckék végén egész lapot betöltő „téglafalat” találunk (i. m. 45., 57.; 73.; 114.), amely rajzos-humoros formában összefoglalja a lecke (vagy leckék) folyamán megjelenő fontos szórendi variációkat. Ezek az összefoglalók elsősorban a semleges és nyomatékos mondatok elkülönítését szolgálják: a szerkezetek párhuzamos bemutatása, valamint az eltérő színek segítenek a semleges és a nyomatékos mondatok eltérő szórendjének megkülönböztetésében. A téglaszerű háttér szellemesen utal a mondatépítkezésre, bár a sötét tónusok kissé nehezítik a lényegkiemelést a szem (az olvasó) számára. A nyelvkönyv második felében azonban már nincs ilyen összefoglaló mondat szerkezeti bemutatás; a „téglafal” csak a 8. leckében bukkan fel ismét, ahol képek segítségével ismétlő-összefoglaló feladatul szolgál. Ennek ellenére a könyv segítséget nyújt a különböző szórendű mondatok órai magyarázatában.

Ennek eszközei lehetnek a leckék egyes pontjain megjelenő, az adott feladaton belül azonos mondatszerkezetet gyakoroltató feladatok, amelyek megértését, bevésését az adott lap alapszínétől eltérő háttérű kiemelés is segíti (pl. alany-állítmány szétválasztása i. m. 19, 29; állító-tagadó mondatok i. m. 44; igekötős ige i. m. 101; 104). Mindez arra utal, hogy – bár elméleti magyarázatokat nem találunk a könyvben – a nyelvtanár induktív módon juttathatja el a nyelvtanulókat a magyar mondatépítkezés megfelelő fokú megértéséhez.

3.2.6. Új színes magyar nyelvkönyv

A *Színes magyar nyelvkönyv* megújulásaként született *Új színes magyar nyelvkönyv* (Erdős 2007a⁶⁵) megőrzött minden olyan elemet, amelyek a korábbi változathoz máig időtállóan bizonyultak. Értekezésemben nem kívánom részletesen ismertetni a korai előd újjászületésének minden jellemzőjét, csupán a szórendtanítás – a magyar mint idegen nyelv oktatásában eddig egyedülálló – koncepciójának megújított elemeit mutatom be.

A koncepció újragondolásának eredményeként a szórendre vonatkozó megállapítások és feladatok a *Nyelvtani munkatankönyv*ben kaptak helyet. A *Bevezető*ben ismertetett jelek, jelölések, szimbólumok között megtaláljuk a korábbi nyelvkönyvből már ismert szórendi táblázatot, de új formában (Erdős 2007a: 3). A pozíciók száma változatlanul 4; a betűvel (A, B, C, D) jelölt mondathelyek elkülönítésében a nyomatékknak jut a legfőbb szerep. A pozíciók jelölésében azonban érződik a *Küszöbszint* hatása: az 5. leckében a korábbi táblázat kiegészül a B2 pozícióval (5. táblázat), ahol az *is*-sel módosított nyomatékos elemek (Erdős 2007b: 94), továbbá a *mind*- kezdetű névmások jelennek meg (i. m. 140).

5. táblázat: Szórendi táblázat az *Új színes magyar nyelvkönyv*ben (példák)

| A | B2 | B ~ – | C | D |
|----------|---------------|-----------|----------|---------------|
| Péter | | | tanul. | |
| | János is | | tanul. | |
| | Én is | | tanulok. | |
| | Minden gyerek | kijön | | az iskolából. |
| A lányok | minden moziba | elmennek. | | |

Forrás: *Új színes magyar nyelvkönyv I. Nyelvtani munkatankönyv* 94; 140.

⁶⁵ Az *Új színes magyar nyelvkönyv* négy kötetben jelent meg. A jelölés: *Új színes magyar nyelvkönyv I.* 2007a; *Új színes magyar nyelvkönyv I. Nyelvtani munkatankönyv* 2007b; *Új színes magyar nyelvkönyv II. Nyelvtani munkatankönyv* 2007c.

A táblázatból még egy fontos adalék hozzátehető a szórendi szabályokhoz. Annak ellenére, hogy az igekötő megjelenésekor (3. lecke) a szerző nem tárgyalja külön táblázatban az igekötő szórendi helyét, a 7. leckében egy fontos újítás történik: az ige előtti igekötő és ige együttállását, helyesírását tükrözve ez a két elem egy közös pozíciót vesz fel. A szórendi táblázatokban azonban nincsenek példák az igekötő ige mögé kerülésére; ez először a felszólító módú igekötős igéknél fordul elő (Erdős 2007c: 189) (6. táblázat).

6. táblázat: Igekötő az ige mögött (példák):

| A | B ~ – | C ~ C | D |
|---|------------------|----------------|---------------|
| | | Menj | be a szobába! |
| | A szobába | menj | be! |
| | Most | menj | be a szobába! |
| | | Ne menj | be a szobába! |

Forrás: Új színes magyar nyelvkönyv II. Nyelvtani munkatankönyv 189.

A 8. leckében – bár ezt magyarázat nem kíséri – a nyomatékos pozíció (fókusz) különböző betöltői kerülnek egy táblázatba: a kérdés, a felelő, illetve a tagadott szó, valamint az új információt/nyomatékot hordozó elem (Erdős 2007a: 171; 207), majd a kép kiegészül a nyomatékotalan mondat szórendjével is (i. m. 236) (7. táblázat):

7. táblázat: A B pozíció értelmezése

| A | B ~ – | C ~ C | D |
|----------------|-------------------|------------|---------|
| Péternek | | van | autója. |
| | Kinek | van | autója? |
| | Péternek | van | autója. |
| | Nem Pálnak | van | autója |
| Este a család | televíziót | néz. | |
| Pénteken Judit | színházba | megy. | |

Forrás: Új színes magyar nyelvkönyv I. Nyelvtani munkatankönyv 171; 207; 236.

A *Színes magyar nyelvkönyv*ben megértést akadályozó tényezőként vettem fel az egyszerű és az összetett mondatok szórendjének táblázatbeli egybemosását. Az újabb nyelvkönyvben egyszerű kiegészítéssel tisztázza a kérdést a szerző: az összetett mondatok

esetében a *Szórend* cím helyett a *Szórend – mondatrend* címet viselik a táblázatok (8. táblázat), amelyekben az alárendelt tagmondat az A vagy a D pozícióban jelenik meg (Erdős 2007a: 115). Továbbra is kérdéses azonban a szórend és a mondatrend közötti határ eltüntetése, mivel a nyelvkönyvben felsorakoztatott mondatok minden esetben csak a főmondat szórendjéről tájékoztatnak. Érdekes az is, hogy a *Nyelvtani munkatankönyv I.* részében kizárólag főmondat-mellékmondat sorrendű, illetve megszakított mondatrendű összetett mondatokat mutat be a szerző. Az első mellékmondat-főmondat mondatrendű példa a II. részben, a 14. leckében jelenik meg (Erdős 2007c: 9; 38).

8. táblázat: Mellékmondatot tartalmazó szerkezet szó- és mondatrendje (példák)

| A | B ~ – | C | D |
|----------|---------------------|-------|--|
| Az orvos | abba a házba | megy, | amelyikben beteg gyerek van. |
| | Nem a postás | megy | abba a házba, amelyikben a beteg gyerek van. |

| A | B ~ – | C | D |
|--|-----------------|-----------|--------------|
| (Abba) a házba, ame(lyik)ben beteg gyerek van, | el megy | | az orvos. |
| (Abba) a házba, ame(lyik)ben beteg gyerek van, | az orvos | megy. | |
| Amikor beteg volt, (akkor) Károly | el ment | | az orvoshoz. |
| Amíg Kati futott, (addig) Laci | újságot | olvasott. | |
| A szüleim | | | |

*Forrás: Új színes magyar nyelvkönyv I. Nyelvtani munkatankönyv 115;
Új színes magyar nyelvkönyv II. Nyelvtani munkatankönyv 9; 38.*

A mellékmondat szórendjével először a 21. leckében találkozunk (Erdős 2007c: 214), ahol a mellékmondat nyomatékos elemet tartalmaz. Meglepő, de öröndetes újítás, hogy a főmondat kívül esik a szórendi táblázaton; a mellékmondat pedig teljes jogú nyomatékos mondatként viselkedik (9. táblázat).

9. táblázat: Nyomatékos szórendű mellékmondat (példák):

| A | B ~ – | C | D |
|-----------------------------|--------------------|----------|------------------|
| Azért jöttem ide, hogy | el végezzem | | az egyetemem. |
| A szüleim azt mondták, hogy | itt | végezzem | el az egyetemem. |

Forrás: Új színes magyar nyelvkönyv II. Nyelvtani munkatankönyv 214.

Ez az új ábrázolás azonban nem válik következetessé: a nyomatékos főmondat (i. m. 264) ábrázolásával nem társul a mellékmondat „kihelyezése” a táblázat mögé; az továbbra is a „maradék” helyén, a D pozícióban jelenik meg (10. táblázat):

10. táblázat: A mellékmondat ábrázolása (példák):

| A | B ~ – | C | D |
|---------------------------|---------------|--------|-------------------------|
| Éva | akkor | menne | moziba, ha hideg lenne. |
| Ha hideg lenne, akkor Éva | moziba | menne. | |

Forrás: Új színes magyar nyelvkönyv II. Nyelvtani munkatankönyv 214.

Az *Új színes magyar nyelvkönyv* méltó folytatója, megújítója évtizedeken át használt elődjének. Örvedetes a szórend következetes szemléltetése a nyelvtani munkatankönyv két kötetében végig megtalálható táblázatokban. A szórendre vonatkozó magyar elméleti ismeretek is fel-feltűnnek ezekben a táblázatokban, de az ige helyének rögzítése, illetve a szórend és a mondatrend egybemosása további gondolkodásra késztet.

3.2.7. Külföldi magyar nyelvkönyvek

Nem lenne teljes a kép, ha nem vizsgálnánk meg azt is, hogyan boldogulnak a szórend tanításával olyan nyelvkönyvek, amelyek nem Magyarországon, elsősorban nem magyar szerzőktől születtek. Az a megközelítés, amellyel a nem magyar anyanyelvű a magyar szórend megértésére törekszik, biztosíthatja számunkra a magyar mint idegen nyelv oktatásához elengedhetetlen külső szemléletet.

E szempont vizsgálatához Sherwood (1996) *Rövid bevezetőjét*, továbbá Rounds–Sólyom (2002) nyelvkönyvét, illetve a hozzá kapcsolódó gyakorlati nyelvtant választottam ki (Rounds 2001).

A *Concise Introduction to Hungarian (Rövid bevezető a magyar nyelvbe)* (Sherwood 1996) a nyelvkönyvek körében szokatlan, formabontó szerkezetet képvisel; a könyv 20 leckéjének mindegyike három-három részre oszlik: nyelvtanra (*Grammar*), feladatokra (*Exercises*), valamint a kötet végén egy fejezetben összegyűjtött megoldásokra (*Answers*). A magyar nyelvű dialógusok, szövegek szétszórtnak, elsősorban a nyelvtani részben, illetve a feladatokban jelennek meg. Látható tehát, hogy a könyv – bár leckékre tagolódik – inkább nevezhető (nagyon) gyakorlati nyelvtannak, mint nyelvet tanító nyelvkönyvnek.

A *Rövid bevezetőt* megkülönbözteti más nyelvkönyvektől az is, hogy fókuszában a nyelv szerkezete mint világos, logikus, leírható és megérthető struktúra áll. Ez az elv a szervezője a tankönyv haladási menetének, a jelenségek prezentációjának, illetve magyarázatának is. A szerző nem nyelvléírást készít, hanem „bevezet” a magyar nyelv rendszerébe; a haladás lépésről lépésre, szigorúan átgondolt rendszer szellemében történik. Ez azonban azzal jár, hogy időnként egymástól távol tűnnek fel egy-egy paradigma (pl. igeragozási sorok) összetartozó elemei, ugyanakkor ezzel együtt minden egyes részegység egészként, teljes rendszerként, világos – és tömör – magyarázattal jelenik meg; hiányérzetet nem hagy maga után.

A szerzőnek ez a koncepciója mutatkozik meg a magyar szórendre vonatkozó megjegyzések prezentációjában is. Az első ilyen „szabály” a „mondatgenerátor” (*Sentence Generator*) címet kapta: egy tagadó és egy állító, háromelemű szerkezet generálására alkalmas egyszerű modellel ismerkedik meg a könyv tanulója az első lecke végén, amely kimondja, hogy a szerkezet alkalmazásával „legalább 30 mondat formálható” (Sherwood 1996: 18). Az idézett „generátor” (uo.):



Hasonlóan a nyelv logikus rendszerszerűsége mutatkozik meg a fókuszos/nyomatékos mondatok szórendjének magyarázatában, amelyre az igekötő megjelenése ad okot a 7. leckében. Ennek alapján a kötelező fókuszoperátorok között hierarchia áll fenn, melynek csúcsán a kérdő és a tagadó operátor, közepén a kontraszt-/nyomatékos szó, legalján az igekötő található (i. m. 42). Az alacsonyabb státuszú fókuszoperátor átadja a helyét a magasabb státuszúnak, ő maga pedig az ige jobb oldalára kerül; ez magyarázza az igekötő ige mögötti helyét (uo.). A későbbiekben ez az alapszabály magyaráz további jelenségeket, mint pl. az igekötő viselkedését a főnévi igeneves szerkezetben (i. m. 70).

A szerző a *Megoldások (Answer Sheets)* fejezetben is talál alkalmat egy-két szórendi megjegyzésre a magyarra fordított mondatok magyarázataként. Ilyen pl. a kérdőszó és a tagadószó megjelenése egy-egy mondatban (i. m. 108), vagy a névelős határozatlan, illetve határozott tárgy kontextustól függő ige előtti helye (i. m. 131).

A *Rövid bevezető a magyar nyelvbe* kétségtelenül igen különleges megközelítést nyújtja a magyar szórendnek; a nyomatékos mondaton belüli fókusz-hierarchia világos

leírása nagy segítség lehet a nyelvtanulók számára. A könyv azonban a szórend további eseteiről nem nyújt információt.

A *Colloquial Hungarian* felnőtt nyelvtanulók számára készült (Rounds–Sólyom 2002: viii); ennek megfelelő a nyelvkönyv felépítése is: elsődleges szempontként a szituációs megközelítést, a modern szókincs közvetítését, illetve a nyelv világos szabályainak bemutatását határozza meg (i. m. ix). A leckék több, a tanítandó szavakat, illetve nyelvtani szabályokat prezentáló, különböző nyelvi regiszterekhez és nyelvhasználókhoz kapcsolható dialógust tartalmaznak; a dialógusok megértését szöszedet és szabályok egyszerű összegzése segíti.

A nyelvkönyv 2. és 8. leckéje foglalkozik a magyar szórenddel; a 2. leckében a szórend alapszabályait ismerteti, majd ehhez a 8. leckében néhány kiegészítést csatol.

A szórend első megjelenésének alapszituációja a megismerkedés: a 2. lecke 4. dialógusához kapcsolódóan egy lapnyi terjedelemben foglalják össze a szerzők a legfontosabb tudnivalókat a magyar szórendről. Elsősorban megjegyzik, hogy a magyar szórend kissé bonyolultnak tűnhet, ám ha folyamatosan figyelmet fordítunk az ige előtti szóra, illetve arra, milyen szavak kerülhetnek ebbe a helyzetbe, „*nem lesz semmi gondunk*” (i. m. 32)⁶⁶. A szerzők háromelemű mondatstruktúrákkal példázzák a magyar neutrális szórendet (i. m. 31–32):

- (a) *(Én) amerikai vagyok.*
- (b) *(Ő) hátul van.*
- (c) *(Ön/Maga) jól van?*

A bemutatott szerkezetre vonatkozó szabály szerint mindig a létige elé helyezzük a *mi?* (*what*), *hol?* (*where*), valamint a *hogy?* (*how*) jelentésű szavakat (uo.).

Ehhez az alaptípushoz képest határozzák meg azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a mondat szerkezetét. A „fókusz-szavak”, azaz a tagadószó, illetve a tagadott létige, a kérdés, a felelet, illetve a nyomatékos szavak és kifejezések „kiűzik” az ige elől az ott „normális esetben” található szót, mégpedig az ige mögé (i. m. 32–33), mivel a fókusz-szót „közvetlenül az ige előtt kell elhelyezni”. Ez a szórend szinte kizárólagos érvényű alapszabálya (uo.). Ezt követően háromelemű mondatokkal szemléltetik a szerzők a – rendkívül közvetlen stílusban megfogalmazott – szabályt egy-egy tagadó, kérdő, felelő,

⁶⁶ Word order can be a bit complicated in Hungarian, but if pay close attention to which word is immediately before the verb and learn which word to put there, you won't have any problems (Rounds–Sólyom 2002: 32).

illetve nyomatékos mondatban. Zárásként megjegyzik, hogy „*volna még mondanivaló a fókuszról – addig is elegendő ügyelni az ige előtti helyre*” (i. m. 33).

A kérdések esetében a szerzők további „tanácsokat” is felsorakoztatnak. A „*Van itt ...?*” típusú kérdések szórendjének szabálya, hogy a mondat a létigével kezdődik („*Van itt német újság?*”); az eldöntendő kérdések szórendje megegyezik a kijelentő mondatéval („*Magyar vagy?*”), ám intonációja attól eltér (i.m. 33–34).

A nyelvkönyv utazásra hívja a nyelvtanulókat; a nyelv tanulását egy út megtételéhez hasonlítja. A szerzők gyakran „kiszólnak” a szövegből, biztatva, bátorítva a nyelvtanulókat, illetve további tanácsokkal kiegészítve egy-egy nehezebbnek ítélt jelenség magyarázatát. A szórendre is többször visszatérnek az „utazás” során, többnyire kiegészítő megjegyzésként, pl. az *inkább* használatával kapcsolatban: „*Inkább magyarul beszélünk.*” „*Inkább olvasok.*”, vagyis az *inkább* az előtt áll, amire vonatkozik; ha az igére, akkor az ige előtt (i.m. 51).

A szórend kérdése hangsúlyozottan a 8. leckében tűnik fel újra. Ekkor ismerkednek meg a nyelvtanulók az igekötő fogalmával, illetve néhány irányjelölő igekötővel. Ezek jelentésének és használatának ismertetése után az igekötő és a szórend összefüggéseinek vizsgálata következik (i. m. 127). A szerzők emlékeztetnek a 2. leckében megismert szabályra, amely szerint a nyomatékos szót tartalmazó mondatban a fókusz-szó „kiúzi” az ige előtt álló szót. Az igekötő ilyen „üldözött” elem a mondatban, amelyet a fókusz közvetlenül az ige mögé száműz. Semleges (állító)–tagadó, illetve semleges (kijelentő)–kérdő mondatok opozíciója teszi szemléletessé a felidézett szabályt (i. m. 128):

- (a) (*neutral*) *Bemegyek a szobába.*
- (*focus*) *Nem megyek be a szobába.*
- (b) (*neutral*) *Felmegyünk a hegyre.*
- (*focus*) *Ki megy fel a hegyre?*

A szemléltetésként alkalmazott mondatpárok módszerével vezeti be a nyelvkönyv a *tud* és *akar* igék használatát is (i. m. 137). Semleges mondatokban a szabály egyszerű: a *tud* és az *akar* eltávolítja egymástól az eredetileg összetartozó igekötőt és igét:

- (a) *Megveszi a könyvet. – Meg akarja venni a könyvet.*
- (b) *Bemegyek a boltba. – Be akarok menni a boltba.*
- (c) *Elkészíti a számlát. – El tudja készíteni a számlát.*

Amennyiben azonban ez utóbbi mondatokban fókusz jelenik meg (itt ismét felsorolják a fókusz típusait), annak helye közvetlenül a ragozott ige előtt van, így az igekötő visszakerül eredeti „igéjéhez” (uo.). Példaként az előbbi mondatok *csak*-kal módosított („*Csak a könyvet akarja megvenni.*”); tagadott („*Nem akarok bemenni a boltba.*”) változatát, illetve kérdő formáját („*Ki tudja elkészíteni a számlát?*”) sorakoztatják fel a szerzők. Ugyanígy viselkedik a *kell* igével kiegészült mondat is (i. m. 140).

A nyelvkönyvhöz gyakorlati nyelvtan is kapcsolódik (Rounds 2001), amelynek utolsó előtti, 6. fejezete 15 oldalon át tárgyalja a magyar szórend jellemzőit.

A leírás érdekes nézőpontból indul ki: miután elismeri, hogy a magyar és az angol szórend több ponton is eltér egymástól, elemzi „*a magyarban is gyakori alany–ige–tárgy*” szerkezetű mondatokat. Ennek tipikus esete a névelős tárgyat tartalmazó mondat: „*Mária szereti az anyját.*” „*Lajos ír egy levelet*” (i. m. 253), amely azonban az angolra is jellemző szórend mellett, ugyanabban a jelentésben, más sorrenddel, más hangsúlyozással is megformálható. Ez azonban nem jelenti a magyar szórend szabadságát: a magyarban a szórend a háttér-, illetve az új információ megkülönböztetésére szolgál (i. m. 254). A kommunikatív szerkezetből két mondat típus adódik a magyarban: a semleges (*neutral*) és a fókuszos (*focus-type*) mondat. A topic–comment alapján a nyelvtan mondatpozíciókat határoz meg:

Topic – Neutral/Focus Preverb – Verb – X

A bemutatott szerkezetből legérdekesebb a semleges/fókuszos „igekötő” pozíciójának felvétele. Bár a pozíciót az igekötő nevezi meg, nemcsak igekötő töltheti be. Semleges mondatban igekötő (*ki-, be-, le-, fel-, el-, meg-* stb.), határozó vagy határozószó (*jól, itt, a házban*), illetve valamilyen igei bővítmény jelenhet meg ezen a helyen, továbbá üresen is maradhat. (i. m. 255). Nyomatékos mondatban a fókuszos igekötő pozíciójában jelenik meg kötelezően a kérdőszó vagy kérdő kifejezés, a felelet, a tagadó- és tagadott szó, illetve a nyomatékos szó vagy kifejezés. Ennek az a következménye, hogy a semleges mondatban e helyen álló szót a fókusz kötelezően a ragozott ige mögé számúzi – ismerjük fel a nyelvkönyvből idézett megfogalmazást a gyakorlati magyar nyelvtanban is (uo.).

Figyelemre méltó az **X** pozíció magyarázata is: ezen a helyen a ragozott ige kívül bármilyen mondatrész előfordulhat, bármilyen sorrendben. Ugyanakkor az ige elől elűzött szó többnyire e szósor elején jelenik meg (i. m. 256).

Összegzésként Rounds megjegyzi, hogy a mondat jólformáltsága attól függ, hogy az igeikötő pozíciójára a megfelelő elemet választjuk-e ki; ebből következik, hogy a mondat két rögzített helye az igéé és az azt megelőző szóé.

Az alapértelmezés kiegészítéseként a szórendről szóló fejezetet számos példa szemlélteti, mind a semleges, mind a nyomatékos mondatok köréből. Ezek példát mutatnak az egyes pozíciókban megjelenő különböző mondatrészekre, illetve azokra az esetekre is, amikor egy-egy mondathelyen több elem is előfordul (topic, semleges „igeikötő”).

A bemutatott gyakorlati nyelvtan egyes pontokon – mint amilyen az igeikötő-pozíció – anyanyelvi, illetve anyanyelvi-nyelvelméleti szemmel különösnek tűnik, de több szempontból hasznos lehet a magyar idegen nyelvként történő oktatásában: a szigorúan vett mondathelyek, egyes pozíciókban több elem feltételezése, a fókuszos mondatok egyértelmű körülhatárolása különösen megfontolásra érdemes.

3.3. A nyelvkönyvek szórendtanítási koncepciójának tanulságai

Láthatjuk, hogy a szórend tanításában a szerzők különböző utakon haladnak. Az is világos, hogy még egy a nyelvtanásra komoly szervezőmunkát, a nyelvtanulóra aktív közreműködést, induktív szabályelvontást bízó nyelvkönyv sem kerülheti meg a szórend kérdését.

Milyen eredményekre vezet e nyelvkönyvek vizsgálata? Melyek lehetnek azok a közös elemek vagy éppen ellentmondások, amelyek mentén egy szintetizált koncepció alakulhat ki? A nyelvkönyvek tanulsága alapján a következő kérdéseket kell végiggondolni:

(1) Egyes nyelvkönyvek meghatározzák és megnevezik a mondat pozícióit, míg mások nem. A csak egymáshoz képest meghatározott mondatbeli hely azonban nem teszi lehetővé a szórendi szempontból azonosan viselkedő – és ugyanakkor azonos jelentésű – mondatok felismerését, vagyis a szórendre vonatkozó tudás elvonatkoztatását a konkrét esetektől. Így tehát érdemesnek tűnik rögzített mondatpozíciókkal dolgozni. Meg kell fontolni azonban a mondatpozíciók elnevezését: akár egynyelvű (magyar), akár valamilyen közvetítő nyelvet alkalmazó rendszert dolgozunk ki, fontos, hogy a megnevezések világosak, egyértelműek, könnyen tanulhatók és megjegyezhetők legyenek.

(2) Alapvető kérdés az is, hogy mikor jelenjen meg a tanításban a betűvel vagy számmal jelölt szórendi táblázat. A *Színes magyar nyelvkönyv* és utódja, valamint a *Hungarian*

in Words and Pictures az első leckében bevezeti a négypozíciós modellt, amely azonban nagy nyelvi tudatosságot⁶⁷ igényel a nyelvtanulótól már akkor, amikor még csak minimális magyar nyelvi ismerettel rendelkeznek – ez pedig riasztó lehet a számára. Az sem célravezető azonban, ha a szórend csak mintegy összefoglalásként jelenik meg – hiszen addigra a nyelvtanuló már sok harcot megvívhatott a helyes és helytelen mondat szerkezetekkel.

- (3) Kérdés az is, valójában hány mondat helyet kell meghatározni. Az eddig bemutatott egyetlen példa a négypozíciós; ezeket a mondat helyeket a szerzők nagybetűkkel jelölik. Emellett Kovácsi (1993) rendszere is sugallja a mondatrészek és funkciók mondat helyekhez kötődését, de kimondott szabályt csak a kérdés-felelet esetében fogalmaz meg, pontos mondat helyek kijelölése nélkül.
- (4) A mondat „tartó és forduló sarka az ige” (Brassai 1860: 368); Brassai megállapítása valamennyi megidézett szórendtanítási elméletben közös, megkérdőjelezhetetlen kiindulási alap. Az ige helye rögzített: mindig a 3. pozíció. Ezek szerint tehát van a mondatnak egy olyan eleme, amely nem mozdul, függetlenül attól, milyen szerepben áll a mondatban. Érdekes meggondolni, elléphet-e az ige – pl. a kérdő funkciójű, a nyomatékos vagy a tagadott ige – ebből a mozdíthatatlan, végleges pozícióból. Érdekes-e az ige számára saját, a többi mondatrésztől különböző szórendi szabályokat felállítani, vagy beilleszthetők-e ezek a szerkezetek a többi mondatrésze megállapítható szabályok rendjébe?
- (5) Azt is láthattuk, hogy a mondat szórendjének megválasztása valójában nem az abban szereplő mondatrészek jellegétől, hanem a megnyilatkozás formájától, a beszélő szándékától, illetve a mondat logikai minőségétől függ. Így a mondat elemeinek száma mellett még két mutatót kell figyelembe vennünk: a beszélő megnyilatkozásának funkcióját, valamint a mondat semlegességét és nyomatékosságát. A koncepcióban tehát egyrészt lehetőséget kell adni a mondat bővítésére, a felállított szabályok megtartásával, másrészt közös szabályt kell találni mind a semleges, mind a valamilyen szempontból nyomatékos mondatokra – beleértve a kérdést, feleletet és a tagadó logikai minőségű mondatot is. Ezzel együtt azonban arra kell törekedni, hogy a szabályok száma legyen jól körülhatárolható és véges; egy túlságosan sok szabályt,

⁶⁷ „A nyelvi tudatosság olyan intuitív analízáló képesség, melynek segítségével megfigyeljük beszédünket, s alkotórészeire bontjuk. [...] megkülönböztethetünk mondat-, szerkezet-, szó-, szótag- és fonématudatot. [...] A nyelvi tudatosság nem azonos a metakognícióval. [...] A metakognícióhoz képest ösztönös tevékenység, de akkor, amikor tanítják az iskolában, tudatos tevékenységgé válik...” (A. Jászó 2006: 153).

megterhelően sok kivételt, bonyolult alrendszereket tartalmazó modell inkább nehezíti az önálló mondatalkotást, mintsem megkönnyítené azt.

- (6) A kezdő szintű nyelvkönyvek vizsgálatának elgondolkodtató eredménye, hogy a mondat bővítésével nem jelennek meg a szabályokban az időhatározók. Ezek érdemtelenül maradnak ki vagy kerülnek későbbre a nyelvkönyvekben, hiszen a nyelvtanuló célja a kommunikáció, az információ közlése vagy kérése, s ebben már a kezdetekben jogos igény, hogy a tanuló megértse vagy feltegye a *mikor* kérdést. Természetesen a kezdő szinten nem kell minden időhatározóval foglalkozni, de érdemes megvilágítani a napszakokat, évszakokat, hónapokat, időpontokat és néhány időhatározó-szót tartalmazó mondat érdekes felépítését.

Nem véletlen, hogy a szórendtanításra vállalkozó nyelvkönyvek elkerülik vagy elodázzák az időhatározók tanítását. Ezek többsége (pl. a konkrét napokat, napszakokat, időpontokat megnevező időhatározók: *szerdán, délben, öt órakeror*) többnyire nem okoz változásokat a mondatszerkezetben, de még így sem egyszerű eset, mivel ezek a szavak mondathatározóként állhatnak mind mondatkezdő, mind mondatvégi helyzetben, ám helyet szorítanak maguknak a topik (alany) és a predikátum között (É. Kiss 1998: 29), de van „saját” helyük is a kvantorpozícióban. Ennél jóval több nehézséget okoznak az összefoglaló (pl. *mindennap*) (i. m. 47) és a kirekesztő (pl. *ritkán*) (i. m. 48–50) értelmű időhatározók, amelyek szórendi viselkedésének megértéséhez bonyolult generatív grammatikai szabályok megfogalmazására lenne szükség. A kialakítandó szabályrendszernek – az ilyen kifejezések előfordulási gyakorisága miatt – tudnia kell kezelni ezeket a „nehéz” szórendi eseteket is.

- (7) A nem magyarországi magyar nyelvkönyvek olyan megközelítéseket alkalmaznak, illetve olyan meglátásokat közvetítenek, amelyeket figyelembe kell venni a szabályrendszer megalkotása során.
- (8) Végül még egy megfontolandó megfigyeléshez vezet a nyelvkönyvek vizsgálata: dolgozzék egy nyelvkönyv bármennyire is alaposan végiggondolt, jól felépített szórendtanítási elmélettel, az itt bemutatott nyelvkönyvek mindegyikére jellemző, hogy a szövegekben, párbeszédekben és gyakorlatokban mindenféle szórendi variáció fellelhető, azaz a nyelvkönyvek saját szórendi szabályaikat sem alkalmazzák következetesen. Könnyű belátni, mennyire összezavarodik a nyelvtanuló, aki megismerkedik a szórendet leíró szabályokkal, ám olyan mondatokat olvas – mindenféle magyarázat nélkül –, amelyek nem engedelmessé válnak az azoknak.

V. Szórendtanítási modell a magyar mint idegen nyelv oktatásához

A nyelv „egymagában álló hatalmas szervezet, egy természetproduktum, melynek oly furfangos, de lényegében fölségesen egyszerű törvényei vannak, mint a természetnek”.

(Kosztolányi 1971)

1. A tanítható szórendi szabályok keresésének útján

Ez a kulcsfejezet értekezésem magvát tartalmazza. Bemutatja a hosszadalmas, rögzös utat, amely a tanítható szórendi szabályok végső formájának kialakításáig vezetett saját nyelvtanári gyakorlatomban, valamint a tanításhoz javasolt szabályrendszert is, mégpedig úgy, ahogyan az a nyelvtanulók előtt a valódi nyelvtanulási folyamatban feltárul.

Az eddigiekből kiviláglik, hogy mind az elméleti nyelvészet, mind a magyarnyelv-tanítás felhalmozta azt a tudást, lerakta azokat az alapokat, amelyek segítségével lehetséges a tanítható szórendi szabályok kidolgozása. Elsőként azokat a pontokat emelem ki, amelyeket mindenképpen figyelembe kell venni a tanításban alkalmazható szabályrendszer kidolgozásában.

1.1. Hány szabályra van szükség?

A tankönyvi szövegeknek imént említett változatossága arra figyelmeztet, hogy a magyarban valóban sok a lehetőség ugyanazon jelentés különböző szerkezetű mondatokkal történő kifejtésére. A nyelvtanulás folyamatában azonban gyakran időben kettévál a percepció és a produkciós készség – minden nyelvtanuló ismeri a „*megértem, de nem tudok válaszolni*” nyomasztó, ám bizonynyal a kommunikáció felé vezető sikeres út jelének tekinthető érzését. A nyelvtanuló a megértés, befogadás szintjén sikerrel értelmezhet mindenféle szórendű mondatot, miközben beszédprodukciónjában törekedhet egy kiválasztott és mindenképpen helyes szerkezet megalkotására. Olyan szórendi szabályokat kell tehát alkotni a rendelkezésre álló elméletek sokszínű típusmondatai, a nyelvkönyvek szövegei, illetve az empirikus anyanyelvi tapasztalatok alapján (vö. 82. o.), amelyek a

nyelv legvalószínűbb, de nem valamennyi mondatát hozzák létre. A cél tehát nem véges számú szabályokkal végtelen számú különböző szerkezetű helyes magyar mondat generálása, valamint a helytelenek kiszűrése, hanem a nyelvvel ismerkedő nyelvtanuló átvezetése a mondatszerkesztés ingoványos talaján úgy, hogy ő az út végén mindig grammatikai, szemantikai, prozódiai és pragmatikai szempontból helyes megnyilatkozás önálló megalkotására legyen képes – vagyis mindig éppen azt mondja, ami a szándékában állt. Nem szabad áldozatául esnünk annak a sokszínűségnek, amely annyi stilisztikai lehetőséget rejt a különböző szórendű mondatok váltogatásával. Ugyanazt a jelentést, amint láttuk – egy öt elemet tartalmazó mondat esetében – meglepően sokféle felépítésű mondattal (vö. 55. o.) ki tudjuk fejezni. Anyanyelvi beszélőként élünk is ezekkel a lehetőségekkel. A mondatstruktúra kiválasztását számtalan tényező irányítja, ám ezek között – anyanyelvi beszélőként – legkevésbé a tudatos szabálykövetés szerepel.

A nyelvtanításban alkalmazható szórendtanítási modell azonban nem törekszik arra, hogy magyarázatot adjon a magyar nyelvben létrehozható és elfogadott valamennyi szórendi variáció felépítésére, hanem kiemel egyet – vélhetően a legvalószínűbbet – a számtalan lehetőség közül, és azt teszi meg a nyelvtanulás kiindulási pontjává. Az ezzel a módszerrel magyar nyelvet tanulók nem fognak ugyanolyan jelentéssel többféle mondatot önállóan megalkotni, de érteni fogják a mondatok csak szórend közvetítette jelentésbeli eltéréseit, mégpedig a funkció talaján állva. A bemutatandó szabályrendszer tehát nem a nyelv leírását, hanem a nyelvtanuló érdekeit fogja szolgálni.

1.2. A *Küszöbszint* felhasználása a modellalkotásban

A magyar nyelvre készített *Küszöbszint* azt a minimumot tartalmazza, amely a további nyelvtanulás kiindulópontja lehet. A magyar szórendet leíró, korábban bemutatott (vö. IV. 2. fejezet) szabályrendszerét – a könyv többi fejezetéhez hasonlóan – további felhasználásra szánták a szerzők a tananyagfejlesztők, nyelvtanárok, nyelvtanulók számára. Bár a szórendi fejezet is a kezdő nyelvtanulót veszi figyelembe, láthatjuk, hogy a rendszer sokpozíciós szerkezeteket, nehezen megragadható szabályokat tartalmaz.

1.2.1. A szórendi táblázatok értékelése

A *Küszöbszint* hatpozíciós modellje nem tartalmaz kötelező helyet az alany számára. A magyar nyelvkönyvekben fellelhető, de a könyv korábban idézett példamondataiban is megfigyelhető szabályosság azonban arra utal, hogy a magyar nyelvben (is) jellemzően alannyal kezdődik a mondat. A *Küszöbszint*ben javasolt **A** pozícióban szinte kizárólagosan az alany jelent meg: a 159 példamondat 52 releváns mondatából (betöltött **A** pozíció) 43 esetben az alanyt találjuk az **A** helyen; 8 esetben az alanyt és a nem nyomatékos időhatározót együtt, 1 esetben nem nyomatékos időhatározót (E/1. személyű implicit alany mellett).

A bemutatott példákból látható, hogy ezen a szinten a **B**² pozíció mindig üres, így felvétele kezdetben felesleges. A speciális elemekkel módosított mondatként felvezetett mondatcsoport a mondatok egy jól körülhatárolt esetét illusztrálja: a mondatban *is* vagy *sem* kötőszóval kiegészített elem, általános és határozatlan névmások, összefoglaló értékű határozók, határozószók állnak. Ha megvizsgáljuk ezek bevezetését és előfordulását a magyar nyelv oktatásának folyamatában, azt tapasztaljuk, hogy ezek az elemek nyelvi formaként nem, inkább lexikai-gyakorlati szinten jelennek meg; a könyvek gyakran a forma magyarázata nélkül, példamondatok segítségével rögzítik az ilyen mondatokat. Az *is* kötőszó tanítandó anyagként csak Kovácsi (1993) könyvében kerül elő, az 5. leckében, de szórendi magyarázat nélkül (Kovácsi 1993: 138); ám a szövegekben már a 2. leckétől kezdve jelen van az *is* anélkül, hogy bármilyen magyarázat eligazítana a használatában. A nyelvkönyvekre általában jellemző, hogy mind a két említett kötőszót, mind a névmásokat és az összefoglaló értékű határozószókat a példaszövegekben jelenítik meg, szószinten magyarázzák; a használatukat, mondatba helyezésüket azonban nem mutatják be, nem gyakoroltatják⁶⁸. Mindezt végiggondolva hasznosnak tűnik a **B**² pozíció időleges mellőzése, azzal a fenntartással, hogy a magyar mondat alapszórendjének vagy kiinduló szórendjének tekinthető szerkezet elsajátítása után, a magyar nyelvi kompetencia magasabb szintjén beemelhetjük a szórendi szabályba ezt a pozíciót, az itt megjelenő elemek pontos elhelyezésével, magyarázatával – ahol ez már nem okoz zavart a kezdő nyelvtanulónak amúgy is nehéz, gyakran anyanyelvétől eltérő logikájú mondatszerkezet elsajátításában.

⁶⁸ A teljesség igénye nélkül ebből a szempontból a *Színes*, valamint az *Új színes magyar nyelvkönyvet*, a *Halló, itt Magyarország!* és az *Itt magyarul beszélnek* c. nyelvkönyveket tekintettem át. Minden esetben azt tapasztaltam, hogy a vizsgált elemek kiemelt, tanítandó anyagként nem, csak a szövegekben és szöveges feladatokban fordulnak elő.

A **C¹** pozíció kizárólagos uralója az ige, függetlenül attól, hogy a mondat semleges vagy nyomatékos, illetve hogy az ige milyen szerepet tölt be ezekben a mondatokban (lehet tagadott elem vagy fókusz is). Ez gyakran érthetetlenül felborítja a más mondatrészek esetében analógia alapján működő rendszert: a vele együtt mozgó, esetleg pozíciót váltó elemek (pl. igekötők) helyét sem tudjuk rögzíteni, továbbá a mondatokat nem tudjuk egységes hangsúlyozási szabályokkal ellátni.

Kérdéses pont a **C²** pozíció is. Ha megvizsgáljuk a példamondatokat (11. táblázat), azt látjuk, hogy a **C²** pozíciót egyrészt a **B¹**-ből kikerülő elemek érdekében vették fel, másrészt eredendően ez a főnévi igenév helye (Küszöbszint: 339). Ugyanakkor valóban szükség van-e e pozíció megkülönböztetésére?

11. táblázat: A **C²** pozíciót betöltő mondatok

| A | B ² | B ¹ | C ¹ | C ² | D |
|-----------|----------------|--------------------|--------------------|----------------|-------------------|
| A fiúk ma | | | nem mennek | moziba. | |
| | | Kik | fognak | moziba menni? | |
| | | Hova | fognak | menni | a lányok? |
| | | Kik | akarnak | bemenni | a bárba? |
| | | Nem a fiúk | akarnak | moziba menni. | |
| | | Be | fognak | menni | a bárba a lányok? |
| | | Be | akarnak | menni | a bárba a fiúk? |
| A lányok | | nem a bárba | akarnak | bemenni. | |
| A lányok | | | nem akarnak | bemenni | a bárba. |

Forrás: Küszöbszint: 335; 338.

Ezekben az esetekben azt tapasztaljuk, hogy minden mondatban, ahol az ige után egynél több mondatrész következik, azok a jelentés megváltozása nélkül felcserélhetők, vagyis a **C²**-ben szereplő mondatrészek minden nehézség nélkül elhelyezhetők a D pozícióban (még akkor is, ha a főnévi igenév valóban szereti az ige után következő helyet).
Pl.:

- (1) *Kik fognak **moziba menni/ menni moziba?***
- (2) *Hova fognak **menni a lányok/ a lányok menni?***
- (3) *Kik akarnak **bemenni a bárba/ a bárba bemenni?***
- (4) *Nem a fiúk akarnak **moziba menni/ menni moziba.***
- (5) *Be fognak **menni a bárba a lányok/a lányok menni a bárba?***
- (6) *Be akarnak **menni a bárba a lányok/ a lányok menni a bárba?***

Úgy tűnik tehát, hogy a C^2 pozícióban szereplő elemek nem ragaszkodnak egy megkülönböztetett helyhez, így ahelyett, hogy még egy segédpozícióval egészítenénk ki a képletet, egy egyszerű használati szabály fenntartásával – a főnévi igenév gyakran szorosán követi az igét – lemondhatunk ennek elkülönítéséről a kezdő szintű magyarnyelvtanításban.

Ennek az elhagyásnak elméleti alapját az ige utáni helyek többször idézett szabadsága jelenti. A cserebere-szabály (vö. 43. o.) kimondja az ige utáni bővítmények felcserélhetőségét – példákkal igazolva e mondatok értelmének sértetlenségét. A generatív mondatban a nem-semleges mondatokban az ige vándorlását írja le (a VP-ből FP-be vándorol): az ige elmozdul az eredeti helyéről, és az őt követő összetevők „kilapulnak”, szórendjük szabadabbá válik (É. Kiss 2009: 3). A *Küszöbszint* példamondataiból szerkesztett táblázatban a **D** pozícióban találjuk a maradékot, szintén szabad, változatos szórenddel. Ez is alátámasztja, hogy az ige után nincs szükség az egységes helyen további pozíciók elkülönítésére.

Ugyanakkor Otto Behagel (1932) a növekvő összetevők törvényével magyarázza egyes mondatbeli elemek sorrendjét: a világ nyelveiben a mondat összetevői fonológiai súlyuknak – azaz hangalakjuk hosszának és hangsúlyuknak – függvényében jelennek meg (id. É. Kiss 2006: 6). Varga (1981) azt figyelte meg, hogy az ige utáni részben a jelöletlen főnévi kifejezések, amelyek többnyire hordoznak új információt (pl. az alany), az igétől távolabb, az ismert elemeket tartalmazó jelölt főnévi kifejezések után következnek (Varga 1981: 200). Ugyanő (Varga 1982) az ige utáni szabad szórenddel kapcsolatban megjegyzi, hogy az összefügg az ige utáni helyek hangsúlyaival: amennyiben van az ige után nyomatékot viselő elem – ezt nevezi antifókusznak (1982: 166) – akkor azokat a változatokat részesítjük előnyben, amelyekben a nyomatékos elem a mondat végén áll (Varga 1982: 166; 169). É. Kiss – utalva Varga (1981) meglátásaira – kifejti, hogy ez a törvény a magyarban az ige utáni szakaszban érvényesülhet (2006: 6; 2008: 132)⁶⁹. Az értekezésben bemutatandó modell alapelve, hogy lehetőség szerint olyan mondatszerkezetet emeljen ki szabályként, amelynek „nagy gyakorlati haszna” van, azaz előfordulása az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatában gyakori. A III.1. fejezetben bemutatott, a mondatszerkezetek preferenciáját kutató vizsgálat, bár nem reprezentatív jellegű, egyértelműen jelezte némely mondatszerkezetek előnyét a használatban; ugyanakkor kiviláglott, hogy a vizsgálathoz választott mondatok esetében az anyanyelvi

⁶⁹ Az ige utáni „feltételesen” szabad szórend magyarázatához É. Kiss a generatív nyelvtanítás fáziselméletére támaszkodik (É. Kiss 2006: 19).

nyelvhasználók nem kedvelték azokat a szerkezeteket, amelyek igével vagy alannyal végződtek. Az adatok viszonylag alacsony száma, a kutatás korlátozott köre nem teszi lehetővé általános érvényű használati preferencia megfogalmazását⁷⁰; a kutatást azonban egyértelműen érdemes folytatni ebben az irányban ahhoz, hogy a jobb oldalon feltételezetten szabad szórendű struktúrák közül melyek a valóban gyakoriak, amelyekre a nyelvoktatást is alapozni lehet.

A fenti, a *Küszöbszint* példamondatait tartalmazó (11.) táblázatban figyelmet érdemel egy ellentmondás: a táblázat első és utolsó mondatának felépítése nagyon hasonló: alannyal kezdődnek, 2. elemük egy tagadott ige. Az első mondatot azonban a *Küszöbszint* semleges mondatokat példázó táblázatában találjuk (i. m. 335), a tagadott ige ellenére semlegesként. Az utolsó mondat a nyomatékos mondatok táblázatában kapott helyet, ahol a tagadott ige nyomatékosságát az íráskép (félkövér betűtípus) is jelzi (i. m. 338). Igaz ugyan, hogy az előbbi mondatot (*A fiúk ma nem mennek moziba.*) ejtethjük egyenletes intonációval, egyszerű tényközlésként anélkül, hogy a tagadást erőteljesebb hangsúllyal kiemelnénk. Hogyan tudnánk azonban megmagyarázni nyelvtanulóinknak, hogy mikor és miért lesz egy tagadó mondat semleges, illetve mikor nyomatékos? Mivel a táblázatok több hasonló, egymásnak ellentmondó példamondatot is tartalmaznak, erre mindenképpen magyarázatot, megoldást kell találnunk⁷¹.

1.2.2. A mondatpozíciók újrastrukturálása

A mondat **B**² és **C**² pozícióiról már kiderült, hogy felvételük nem elengedhetetlen a kezdő szintű nyelvtanuló számára.

Annak ellenére, hogy a magyar nyelv gazdag morfológiája, az esetek jelöltsége okán az alanságot nem kell a szórend segítségével jelezni a mondatban (Bánréti 1994: 58) – ebben (is) áll a magyar nyelv szórendjének viszonylagos szabadsága –, érdemesnek látszik az alany számára egy (nem kötelező) mondathelyet felvenni. Ezt a rögzítést pusztán módszertani okok indokolják. A mondatnak kell, hogy legyen eleje, különösen a kezdő nyelvtanuló számára – ne bízzuk formálódó magyar (mint idegen) nyelvérzékére a mondatkezdő szó megválasztását. Nem hibás azonban elméleti megközelítésből sem ez a

⁷⁰ Az anyanyelvi intuíciókat vizsgáló kutatás a *T + (Q) + (F) + VP* preferenciájának igazolására irányult; nem terjedt ki az ige mögött érvényesülő cserebere-szabállyal létrehozható szerkezetek preferenciáira. Az ilyen jellegű eredmények a kutatás örvendetes „melléktermékei”.

⁷¹ Az ellentmondás feloldása a tagadó mondatok szórendjére javasolt szabályt leíró fejezetben következik (V.3.5.2).

kiemelés: a megengedett és azonos jelentésű mondatvariációk jelentős részében is ilyen szerkezetet találunk, tehát nem egy, a magyartól idegen szerkezetet fogunk közvetíteni. A nyelvi kompetencia magasabb fokán, a mondatok szerkezetét a szöveg felől vizsgálva, az aktuális mondattagolás bemutatásával pedig lehetőség lesz az alanyt nyomatéktalan, ismert elemként, a téma (topic) tagjaként más, szintén ilyen szerepű szavakkal együtt, egymás között felcserélhető sorrendben egy közös mondatkezdő helyen feltüntetni.

A rögzített pozíciójú alannyal kezdődő mondatok elsődlegességét látszanak igazolni pszicholingvisztikai vizsgálatok is. Pléh–Jarovinszkij–Balajan (1984) egynyelvű magyar és orosz, illetve orosz–magyar kétnyelvű óvodások mondatmegértését vizsgálva arra az eredményre jutottak, hogy nemcsak a kétnyelvű, de a magyar egynyelvű óvodásoknál is érvényesül az „első főnév a cselekvő” megértési stratégia, különösen abban az esetben, amikor a tárgyrag azonosítása (észlelése) nehezített (i. m. 287; 289; 291). Valószínűsíthető, hogy a magyart – mint ragozó nyelvet – tanuló idegen ajkúak esetében az esetlegesen hozott SVO szórendhez hasonlító, alannyal kezdődő mondatszerkezet segítheti a helyes szórend elsajátítását.

Az alany mondatkezdő helyével megszüntetjük a *Küszöbszint* látszólagos anomáliáját⁷²: a mondat 1. pozíciójában a példamondatokban az alany mellett (vagy helyett) időhatározók is megjelenhetnek. Úgy tűnik, hogy a mondatszerkezet megsértése nélkül csökkenthetjük a *Küszöbszint*ben javasolt bonyolult rendszert. A nyelvtanulás kezdetén a tanulók rövidebb, kevesebb elemet tartalmazó mondatok formálására képesek, így nem szükséges minden, a majdani nyelvtanulási folyamatban betölthető pozíciót a kezdet kezdetén bevezetni; elegendő annyi mondat helytel dolgozni, amennyire a nyelvtudás adott szintjén valóban szükség van.

1.3. A szabályrendszer terminológiai kérdései

Nem elhanyagolható kérdés az sem, hogy milyen terminológiát és jelölési rendszert érdemes alkalmazni a kialakítandó szabályokban. A *Színes*, valamint az *Új színes magyar nyelvkönyv* – és a *Hungarian in Words and Pictures* – átgondolt, bár nem minden esetben következetes szimbólumrendszerének tanulsága leginkább az, hogy a jelölési rendszer bonyolultsága a kitűzött céllal éppen ellentétes eredményre vezethet: ahhoz, hogy a

⁷² A látszólagos anomália valójában szigorú rendszer: az **A** pozíció a téma (topik) elemét/elemeit tartalmazza, ezért fordulhatnak elő benne különböző mondatrészek.

nyelvtanuló meg tudja érteni a különböző szórendű mondatok által közvetített funkciót és jelentést, majd a formát saját beszédcéljai érdekében is fel tudja használni, előbb el kell sajátítania az indokolatlanul sok elemből álló jelölési rendszert.

Milyen fogalmakkal és terminus technicusokkal érdemes felépíteni a szórendi szabályokat? A választott metódust több tényező is befolyásolja. Elsősorban a csoport összetétele, a tanulók kora, előzetes – anyanyelvi – nyelvelméleti, metanyelvi ismereteik, a nyelvtanulás célja és szintje. Egynyelvű, homogén csoportban érdemes közvetítő nyelvhez folyamodni, és a szórend tanításában is igénybe venni a kontrasztív nyelvoktatás áldásos segítségét. A szabályrendszernek azonban olyan változatára is szükség van, amely közvetítő nyelvtől, csoporttól, előzetes ismeretektől független, önmagából magyarázható, tehát a nyelvtanulók tudatában együtt épül a szabály és annak metanyelvi elemei.

A javasolt szórendtanítási modell „elméleti” változatában angol nyelvű szakszókincssel dolgozik. A nyelvoktatási folyamatban alkalmazható módszereket tárgyaló fejezetben azonban olyan alternatív lehetőséget is bemutatok, ahol a szabályok felépítéséhez csak magyar nyelvű, de a nyelvtanulók grammatikai és lexikai kompetenciáját nem megterhelő, gyermekek számára is érthető szakszavak (gyakran kérdések) jelennek meg.

Az értekezésben megjelenő két kidolgozott rendszer azonban nem zárja el az utat a nyelvelméletben jártas, a magyar nyelvészeti fogalmakat magyarul is megismerni kívánó nyelvtanulók elől a további fejlesztés és fejlődés lehetőségét. Mind az angol, mind a magyar nyelvű szabályrendszer könnyen értelmezhető hagyományos vagy újabb nyelvelméleti keretben is.⁷³

2. A javasolt modell bemutatása

A dolgozat elméleti kiindulópontja a transzformációs generatív grammatika '90-es évek elején elérhető koncepciója volt. É. Kiss 1980-ban a magyar nyelvet szabad szórendű helyett „ismeretlen szórendi rendszerűnek” nevezte (É. Kiss 1980: 507), majd felfedezte e

⁷³ Az értekezés nem terjed ki efféle, nyelvelméletben képzett nyelvtanulókat igénylő rendszerekre. Ennek oka, hogy a szórendtanítási modell bevezetése kezdő szinten, a nyelvoktatás kezdetétől javasolt, amikor ennyire mély magyar nyelvi kompetencia még nem várható el a nyelvtanulóktól. További ok, hogy a modell megalkotásának tízéves folyamatában – saját gyakorlatomban – alig fordult elő olyan nyelvtanuló, aki a magyar nyelvészeti szakszavakat alkalmazva kívánta volna megismerni a szórendi szabályokat. Gyakran előfordul azonban, hogy a nyelvtanuló még saját anyanyelvének grammatikai metanyelvét sem ismeri – ez pedig végképp gátolná az ilyen jellegű ismeretszerzést az idegen nyelv tanulmányozásakor.

rendszerűség három alappilléret, a magyar mondat három transzformációs szabályát: a kötelező fókuszképzést, a nem kötelező topikalizációt és a cserebere-szabályt (É. Kiss 1993). E három szabály segítségével É. Kiss minden magyar mondat alapszerkezetét leírhatónak találta. A koncepció a magyar anyanyelvi nevelés alternatív programjának (Bánréti 1990; 1994) is legfontosabb alkotóeleme. Úgy tűnik tehát, hogy e három szabállyal a magyar anyanyelvűek számára világossá lehet tenni a mondat szerkezetet – tehát az anyanyelvűek meg fogják érteni, miért is olyan az általuk kimondott/leírt mondat, amilyen.

Csakhogy a nem magyar anyanyelvű fordítva halad, amikor magyarul kíván megszólalni. Célja nem egy meglévő mondat szerkezeti finomságainak, szórendjében rejlő és csak azáltal hordozott szemantikai jegyeinek felismerése és megértése; a nyelvtanuló célja előbb egyszerű, néhány szóból álló, majd egyre bonyolultabb – számára – idegen nyelvi megnyilatkozások létrehozása. Ráadásul egy olyan nyelven, amelynek jellemző szórendi szerkezete valószínűleg eltér az anyanyelvében megszokottól⁷⁴. A magyart idegen nyelvként tanuló nyelvtanulót tehát nem segítik anyanyelvi intuíciók; ellenkezőleg, a transzfer- és interferencia-hatások miatt inkább gátjai lehetnek a helyes magyar mondat szerkezet kiválasztásának.

A mondat szórendjét befolyásoló tényezőket a kontextus megkövetelte tényezők irányítása alá utalja az aktuális mondattagolás. A beszédhelyzetben ismert, illetve tudandó elemek elkülönítése, azaz a mondat téma-réma szerkezete, a rémacsúcs mint fókusz kijelölése, az intonációs minták hozzárendelése a különböző szerkezetekhez nagy segítséget jelenthetnek az idegen anyanyelvűnek – amint nyelvi kompetenciája elegendő a funkcionális helyek nyelvtani szerkezetté formálásához. A mondat aktuális tagolása éppen attól aktuális, hogy egy adott beszédhelyzet ismerete és nyelvi azonosítása tükröződik a struktúrában; amelyhez nem nyújtanak segítséget az idegen nyelv tanulása során nyelvi intuíciók. A nyelvtanulás, a nyelvi kompetencia megszerzésének folyamatára éppen az jellemző, hogy a nyelvtanuló nyelvi, lexikai, szintaktikai és pragmatikai ismeretei, valamint a beszédhelyzet megértéséhez/megformálásához szükséges készségei együttesen, egymást támogatva fejlődnek, nem pedig eleve adottak. Az aktuális mondattagolás tehát önmagában nem elegendő rendező elv az idegen nyelvi magyartanítás szórendi

⁷⁴ Nincs tudomásom arról, hogy reprezentatív felmérés készült volna a magyart idegen nyelvként tanulók nemzeti hovatartozásáról, anyanyelvéről. A dolgozatban elsősorban – tanítási tapasztalataim miatt – angol anyanyelvű vagy angolul is beszélő indoeurópai anyanyelvű nyelvtanulókat vettem figyelembe. Tény azonban, hogy a nyelvtanuló anyanyelvének és további nyelvének, nyelveinek ismerete segítséget jelenthet a tanuló és tanára számára is, mégpedig kontrasztív magyarázatok és szórendgyakorlási feladatok beiktatásával.

koncepciója számára, de alapfogalmi és funkcionális szemlélete – ötvözve a hagyományos és a generatív grammatika terminológiájával – jól használható elméleti bázist jelent.

Bár sem az általános nyelvészeti elméletek, sem az anyanyelvi nevelés „egyszerűsített” koncepciói nem alkalmazhatók válogatás nélkül a magyar mint idegen nyelvi órán, szerepük meghatározó a szabályalkotási munkában. Az elméleti nyelvészet szabályokat fogalmaz meg – az elmúlt másfél évtizedben, a dolgozat modelljének születése idején egyre többfélét és egyre pontosabban –, amelyeket be kell építeni a nyelvoktatásban használható szórendi modellbe is. Az anyanyelvi nevelés pedig fogyaszthatóvá teszi azokat az elméleti nyelvtudomány területén kevésbé jártas, fiatal nyelvhasználók számára. A bázis tehát a transzformációs generatív grammatika, amelyet funkcionális szemlélet egészít ki, az átvívó az anyanyelvi nevelés, de még így is jelentős szerep hárul a magyarnyelv-tanára, amíg eljut néhány, a magyar mondatok megalkotásában az idegen ajkúak számára (is) segítséget jelentő, hiteles, de jól tanulható és alkalmazható szabályokig.

A dolgozatban bemutatandó koncepció nem egészen ezen az úton haladt. A szórendtanítási modell egyértelműen a nyelvoktatási gyakorlat szülötte; első formái (Kövérné 2003; Nagyházi 2005) a kezdő nyelvtanár próbálkozásait tükrözik. Ez a fejezet bemutatja azt az évekig tartó utat, ahogyan a lehetséges szórendi variációk rengetegéből kiemelkedtek azok a mondat szerkezet-típusok, amelyek a nyelvórák gyakori vendégeivé váltak. Kiválasztásukhoz két ok vezetett: az egyik a nyelvtanulók állandóan ismétlődő „*miért?*”-je, amikor a nyelvtanár az általuk helyesnek vélt mondatot elutasította; majd pedig a nyelvtanár küzdelme, amíg kitalálta a válaszokat ezekre a miértekre. Az anyanyelvű beszélő egy gondolat szavakba öntésére több utat is felhasznál; egy megnyilatkozáson belül is megfigyelhető a különböző szórendi szerkezetek változatos alkalmazása, amit tudat alatti beszédprodukciós folyamatok irányítanak. Hogy mikor éppen melyik változat győz, az az anyanyelvi beszélőben esetleges. Nyelvtanárként azonban ki kell lépni az intuíciók búvóköréből, és mintegy kívülről kell szemlélni az anyanyelv működését (Hegyí 1976: 6; Giay 1998: 356; 2006: 67; Szűcs 1996: 278; Jónás 2006: 170). A kézenfekvő „mert így mondjuk” válasz monoton ismétlése helyett meg kell keresni azokat a fogódzókat a magyar mondat megszerkesztéséhez, amelyek jól érthetők, mindig érvényesek, mindig nyelvtanilag, jelentésükben és pragmatikailag is helyes mondatokat fognak eredményezni. A szórendi koncepcióval fellépő nyelvkönyvek elemzésének tanulsága, hogy a magyarnyelv-oktatás igen korán felismerte feladatát ezen a

téren⁷⁵; a szórendtanítás megvalósulása azonban nem következetes, nem alkalmazható a teljes nyelvoktatási-nyelvtanulási folyamatban. Nem szabad azonban elengedni a nyelvtanulók kezét a szórendi variációk labirintusában; olyan szabályrendszerre van szükség, amely a kezdetektől bevezethető, de nem „borul fel” a nyelvi kompetencia magasabb szintjein sem, azaz a szabályok változtatása nélkül alkalmas a továbbfejlődésre.

3. A mondatépítés csigalépcsőjén

*„Egy idegen nyelv tanulásához ezer **lépcső** vezet.
Felnőtt fejjel tízet, százat, sok százat megmászhatunk belőle:
a csúcsához – az anyanyelvi szinthez – nem érünk fel.
De micsoda örömet, milyen lelki és szellemi gazdagodást jelent
az útnak minden szakasza!”*
(Lomb 1979: 221)

Az ebben a fejezetben bemutatandó szórendtanítási modell a tanítás, azaz saját nyelvtanári működésem, munkám során kristályosodott ki, lépésről lépésre bővült újabb elemekkel és példákkal, míg kialakult az egyszerű mondat létrehozására alkalmas szabályrendszer, amely megalapozza az összetett mondatok megszerkesztésének megismerését azzal, hogy a szerkezetek funkcionális alapú megkülönböztetése vélhetően mondatszerkesztési automatizmus kialakulásához vezet a nyelvtanulóknál. Az értekezés, a szabályok bemutatása tükrözi azt a folyamatot, ahogyan egy idegen anyanyelvű magyarnyelv-tanuló megismerkedik a magyar mondatszerkezettel, mégpedig saját beszédprodukciói létrehozásával. Minden nyelvtanuló, minden csoport újra és újra végigjárja ezt az utat, nyelvtanárával együtt. A munka során mintegy **csigalépcsőn** haladunk felfelé; egy-egy újabb elemet megtanulva mindig vissza kell térni a korábban megfogalmazott szabályokhoz, az új anyagot be kell illeszteni a már ismert szabályok rendszerébe, s egy magasabb szintű mondatszerkezet-ismerettől kell tovább folytatni az utat. Az út végén pedig ott áll egy egyszerű, kevés elemet és kevés kivételt tartalmazó szabályrendszer, amelyre támaszkodva a nyelvtanuló éppen azt a felépítésű és jelentésű mondatot fogja mondani, amely a szándékában állt.

⁷⁵ A *Színes magyar nyelvkönyv* (1979) már alkalmazott szórendi táblázatokat.

3.1. Elindulunk felfelé

Egyes nyelvtanári vélemények szerint a szórend olyan nehéz és bonyolult kérdés, hogy csak a haladó szinten érdemes próbálkozni elméleti nyelvészetben alapuló szórendi szabályszerűségek tanításával (Artowicz–Kozák 1999: 14). Naumenko-Papp azonban vitatkozik azokkal – itt Réczei írására hivatkozik (Kovácsné 1985: 326) –, akik szerint a szórend szabályainak tanítása nem tartozik az alapfokú nyelvoktatás feladati közé (Naumenko-Papp 1987: 434). Aradi kimondja, hogy a szórendi ismeretek átadása a nyelvoktatás minden szintjének feladata; a szórendi szabályszerűségeket alapfoktól kezdődően közvetíteni kell, szükség esetén „utólagos tisztázás és gyakorlás” segítségével (Aradi 2008: 17–18). Ám akár elkötelezett egy tanár a szórend tudatos tanítása mellett, akár nem, minden magyartanár – és más idegen nyelvet tanító tanárok is – már első nyelvórájuk első percében szórendet tanítanak. A tanterembe belépve első találkozásunk az idegen nyelvvel a bemutatkozás. Amennyiben a magyar nyelvórán a tanár a magyar nyelv legvalószínűbb megnyilatkozását használja, amikor bemutatkozik, azonnal szembesíti nyelvtanulóit a tanulandó nyelv mondatszerkezeti sajátosságaival is. Így tehát az első lépés a szórend tanításában kétségen kívül a bemutatkozás fordulata. Az anyanyelvét – természetesen – jól ismerő és használó magyarnyelv-tanár máris elkövetheti a szórendtanítás szempontjából az első hibát – vagy éppen szemléltetheti a magyar nyelvre jellemző formai változatosságot, mivel ugyanazon funkció kifejezésére legalább négy lehetősége van:

(1) *Nagy Éva vagyok.*

(2) *A nevem Nagy Éva.*

(3a) *Nagy Évának hívnak.*

(3b) *Engem Nagy Évának hívnak.*

Ha a fenti lehetőségeket egybevetjük néhány európai nyelv szokásos bemutatkozó fordulataival, változatos nyelvi formákra találunk példákat (12. táblázat):

12. táblázat: A bemutatkozás fordulatai néhány indoeurópai nyelvben és a magyarban

| nem-magyar | magyar |
|--------------------------|----------------------------------|
| <i>My name is ...</i> | <i>A nevem ...</i> |
| <i>I am ...</i> | <i>... vagyok.</i> |
| <i>Mein Name ist ...</i> | <i>A nevem ...</i> |
| <i>Ich heisse ...</i> | <i>Engem ...-nak/nek hívnak.</i> |
| <i>Ich bin ...</i> | <i>... vagyok.</i> |
| <i>Menja zovut ...</i> | <i>Engem ...-nak/nek hívnak</i> |

A bemutatkozás fent idézett fordulatai két csoportba oszthatók:

- létigés fordulatok
- egyéb fordulatok
 - birtokviszonyt tartalmazó fordulatok
 - általános alanyt tartalmazó fordulatok (13. táblázat).

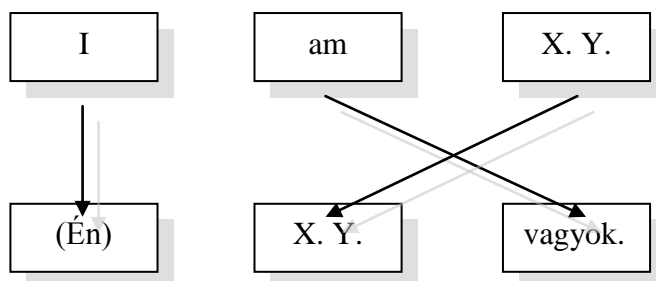
13. táblázat: A bemutatkozás fordulatainak csoportosítása a választott nyelvekben

| létigés fordulatok | egyéb fordulatok | |
|--------------------|---------------------------|----------------------------------|
| | birtokviszonyt tartalmazó | általános alanyt tartalmazó |
| <i>... vagyok.</i> | <i>A nevem ...</i> | <i>Engem ...-nak/nek hívnak.</i> |
| <i>I am ...</i> | <i>My name is ...</i> | |
| <i>Ich bin ...</i> | <i>Mein Name ist ...</i> | <i>Ich heisse ...</i> |
| | | <i>Menja zovut ...</i> |

Ez a – csupán néhány nyelv lehetséges fordulataira szorító – táblázat is szembeötlően mutatja a magyar nyelv szórendi változatosságát; az angol és a német példák jelzik a kötelező alany kizárólagosságát, és valamennyi példa utal az indoeurópai nyelvek közös sajátosságára: a tipikus SVO szórendre. Ezzel szemben látjuk, hogy a magyar nyelvben nem szükségszerű az alany testes, explicit megjelenése (pl. *engem X. Y.-nak hívnak*). A magyarban a legegyszerűbb – és ezzel együtt legvalószínűbb – fordulatot a nyelvkönyvek nem feltétlenül alkalmazzák (*X. Y. vagyok*)⁷⁶.

⁷⁶ Szórendtanítási koncepcióm bemutatása során magyar anyanyelvűekkel rövid játékkal bizonyítom a bemutatkozás során legvalószínűbben választott beszédfordulatot: két olyan embert szólítok fel, akik nem ismerik egymást, majd arra kérem őket, hogy hangosan, mások számára is jól érthetően mutatkozzanak be. Az esetek szinte 100%-ában a kiválasztott emberek a *NÉV + létige* variációt használják. Bár ez mindössze empirikus megfigyelés, nem támasztja alá nagyszámú kísérlet vagy kutatás, mégis ez a fordulat tűnik a magyar nyelvben a bemutatkozás alap-mondatszerkezetének.

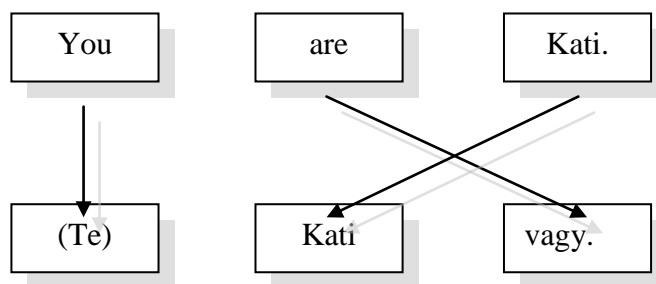
A tanítás során tehát már az első megnyilatkozások, egyszerű tőmondatok esetében felmerülhetnek szórendi problémák a tanulók anyanyelve és a célnyelv esetleges eltérései miatt. Természetesen nem szükséges az első alkalommal bonyolult nyelvészeti fejtegetésekbe kezdeni. Ezen a kezdeti szinten egyszerű módszertani fogásokkal elsajátítható az anyag. A nyelvórákon különösen hasznosnak bizonyulhat a kontrasztív módszer; a tanár élhet – homogén csoportban – a magyarnak és a tanulók anyanyelvének összevetésével, mellyel jól modellezhető a magyar nyelv szórendjének eltérő volta az itt példaként említett nyelvek felépítésétől. A magyar mint idegen nyelvi órán, már a legelső is, a legfontosabb feladat az anyanyelvi automatizmusok feloldása – amennyiben azok nem egyeznek a magyar anyanyelvi automatizmusokkal –, mégpedig az alany és az állítmány „széthúzása”, eltávolítása egymástól egy közbeékelte mondatrész segítségével. Könnyű dolgunk van, ha a csoport összetétele és idegennyelv-tudásunk lehetővé teszi a kontrasztivitást. A mondatot alkotó szavakat külön kártyákon elhelyezve szemléletesen tudjuk bemutatni az SVO típus áttűnését SOV formába. A bemutatkozás fordulataival az implicit alanyra is példát tudunk mutatni⁷⁷, majd a gyakorlással ezt a szerkezetet rögzíteni (26. ábra).



26. ábra: Különbségek szemléltetése az angol – magyar mondat szerkezetben
(bemutatkozás)

Ezzel a módszerrel a bemutatkozás fordulatainak szórendje – némi gyakorlás után – hiba nélkül rögzül, s mind gyermek-, mind felnőtt korú tanulók esetében sikeresen használható. További előnye, hogy az így bevéselt mondat szerkezet könnyen transzformálható az alany személyének megváltoztatásával (27. ábra):

⁷⁷ A személyes névmást zárójelben tartalmazó kártyát elmagyarázom a nyelvtanulóknak (az 1. személyű alany kitétele nem kötelező), majd a kártya lefordításával is jelzem, hogy az én használata nem szükséges ebben a mondatban. Így olyan kételemű mondatra jutunk, amelynek szerkezete eltér ugyan az SVO szerkezettől – amelyet a nyelvtanuló „hozott” ismereteként feltételeztünk –, de abból könnyen levezethető.



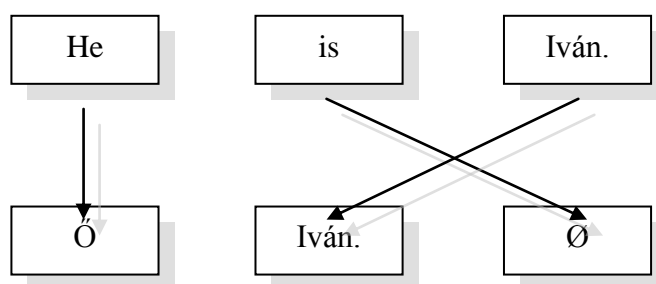
27. ábra: Az alany változtatása a mondat szerkezetben (bemutatózás)

Ebben az esetben is lényeges kérdés a személyes névmás használata. Az igei személyragozás mibenlétének bemutatása után (a személyre a magyarban elegendő utalást tartalmaz az 1. és 2. személyű igei személyrag) világossá válik, miért nincs szükség a magyarban az 1. és a 2. személyű személyes névmás kitételére. Ugyanakkor ezek helyét is meg kell jelölni a mondatban, hiszen bizonyos esetekben szükséges a használatuk, pl. nyomatékos mondatban:

(4) *Én Éva vagyok, te Tamás⁷⁸ (vagy).*

Nincs módszertani indoka annak, hogy az első nyelvórán nyelvtanulóinkat semleges és nyomatékos mondatokkal egyaránt szembesítsük. Életszerűbb és célravezetőbb is az, ha kezdetben, az első néhány órán csak semleges mondatokkal gyakorlunk.

A 3. személy bevezetése további tanulságokkal szolgál: 3. személyű létige esetén kötelező az alany kitétele⁷⁹. A kontrasztív módszer fent bemutatott kártyamozgatása nem tüntette el a magyar mondatból sem az alany helyét, így minden nehézség nélkül kap helyet a magyar mondat szerkezetben is a személyes névmási alany (28. ábra):



28. ábra: 3. személyű alany a mondatban (bemutatózás)

⁷⁸ A félkövér, kurzív betűkkel szedett, aláhúzott szavak a példákban a nyomatékos elemet jelölik az értekezés példamondataiban.

⁷⁹ Természetesen szövegekben szöveggrammatikai eszközök segítik az alany megfejtését, az első nyelvórán azonban még az első, egymondatos megnyilatkozások szintjén állunk.

Ez az ábra további fontos részletre hívja fel a figyelmet. Ebben a mondatban nem szerepel a 3. személyű létige, amit többen az igei paradigma zérus elvével magyaráznak (Klemm 1942: 622; Szűcs 2001: 76). Meg kell azonban tanítani a hiány „helyét”, hiszen 3. személyben is használunk létigét a múlt és a jövő idejű mondatokban, ezek szórendje azonban – amint az ábra erre utal is – nem tér el az 1. és a 2. személyű szerkezetekétől. Az sem elhanyagolható szempont, hogy a 3. személyű mondatokban is megjelenhet a létige jelen időben is – pl. *hol?* kérdésre felelő helyhatározó mellett (pl. *Hol van a könyvem?*). Indokolja e hely felvételét az is, hogy ezzel válik teljessé a létigei paradigma, illetve ez a 3. személyű, jelen idejű létige nyomatékos pozícióba (fókusz) is kerülhet (***Van ő olyan ügyes!***) (Szűcs 2001: 77).

Annak ellenére, hogy nem veszünk fel mondatpozíciókat, nem készítünk táblázatot a szavak mondatbeli helyének ábrázolására, valójában már a legelső órán megalapozhatjuk a szórend mondatpozíciókhoz kötődő szabályainak tanítását. Amikor a nyelvtanulók először találkoznak a *Szóforgató*⁸⁰ számozott mondathelyeivel, a kártyákkal történő szemléltetés miatt az már nem lesz a számukra ismeretlen; ellenkezőleg, az „*ezzel már találkoztam*” kellemes érzésével tölti el őket. Így a mondat különböző jelentést hordozó szórendi változataival való szembesülés nem retenti el nyelvtanulóinkat a magyar nyelvvel való további, tüzetesebb ismerkedéstől.

3.2. Az első lépcsőfok: a háromelemű semleges mondat szabálya

A bemutatkozás fordulatójának begyakorlása és a mondat szórendjének megértése után ez a szerkezet már könnyen bővíthető újabb szemantikai bővítményekkel. Így olyan mondatokhoz jutunk, amelyek továbbra is névszói-igei (illetve 3. személyű alany esetén névszói) állítmányt tartalmaznak, szerkezetük illeszkedik az eddig megismert mondatok közé, mégis sokféle információ átadására adnak lehetőséget. A név helyett megnevezhetünk a) *nemzetiséget*, b) *foglalkozást*, c) *belső állapotokat* vagy d) *egy-egy külső tulajdonságokat*, és mindezt ugyanannak a mondatszerkezetnek a használatával. A gyakorlás, rögzítés elsődlegesen szóbeli; a mondatszerkezet felidézésében, az alany és a létige „széthúzásában” továbbra is segítségünkre lehetnek a szókártyák (29. ábra):

⁸⁰ A disszertációban bemutatandó szórendtanítási modell a „*Szóforgató*” nevet kapta a tanításhoz és szemléltetéshez kifejlesztett egyik segédeszköz elnevezéséről (vö. V.4.3 fejezet).

a)

| | | |
|------|--------|---------|
| (Én) | magyar | vagyok. |
| (Te) | német | vagy. |
| Ő | török. | Ø |

b)

| | | |
|------|---------|---------|
| (Én) | tanár | vagyok. |
| (Te) | diák | vagy. |
| Ő | mérnök. | Ø |

c)

| | | |
|------|---------|---------|
| (Én) | szomjas | vagyok. |
| (Te) | éhes | vagy. |
| Ő | álmos. | Ø |

d)

| | | |
|------|---------|---------|
| (Én) | magas | vagyok. |
| (Te) | szőke | vagy. |
| Ő | karcsú. | Ø |

29. ábra: a) nemzetiséget; b) foglalkozást; c) belső állapotot d) külső tulajdonságot leíró mondatok szerkezete

Ez a mondat szerkezet hosszasan alkalmazható a nyelvvórákon. A nyelvkönyveket vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a kezdő nyelvtanulók a fenti típusú mondatokat követően általában a *hol?* kérdésre felelő helyhatározóval ismerkednek meg⁸¹. A mondat

⁸¹ Ebből a szempontból csak a szórendtanítási koncepcióval fellépő nyelvkönyveket figyeltem meg. A locativus bevezetése a *Színes magyar* és az *Új színes magyar nyelvkönyvben*: 3. lecke; *Halló, itt*

szerkezetének sérelme nélkül illeszthetjük be a locativusi helyhatározót a már sokféle helyzetben alkalmazott szabályba:

- (a) *A ruha a szekrényben van. A virág a szekrényen van. A táska a szekrényénél van.*⁸²
- (b) *A táska a szekrényben van. A telefon az asztalon van.*⁸³
- (c) *Az oroszlán a barlangban ordít. A madár a fán ül.*⁸⁴

Annak ellenére, hogy a tárgyragot a nyelvkönyvek többsége nem az első leckékben tárgyalja, és bevezetése előtt inkább további helyhatározóragokkal ismerteti meg a nyelvtanulókat, helyesnek – és a közlési szándék szempontjából fontosnak – tűnik a névelő nélküli határozatlan tárgy beillesztése ebbe a sorba. Annak ellenére, hogy a nyelvkönyvek többsége változatos helyeken – és többnyire viszonylag későn – hozza elő a tárgyragot, magas kommunikációs értéke mindenképpen szükségessé tenné mielőbbi bevezetését (Szili 2006a: 172). A nyelvkönyvekben található prezentáció is alátámasztani látszik ezt, mivel a tárgyrag – bármilyen késői bemutatása – a fenti szerkezettel történik:

- (d) *Péter autót rajzol.*⁸⁵
- (e) *Péter kávét kér.*⁸⁶
- (f) *Yvonne két férfit néz.*⁸⁷

Ezek a mondatok alkalmasak a dialógusokban történő gyakorlásra, így a mondatstruktúra fejlesztésének kiindulópontjai is lehetnek. A mondatstruktúra rögzítésében továbbra is segítséget jelenthetnek a szókártyák, amelyekkel könnyen gyakorolhatjuk az SOV szerkezetet.

Magyarország: 3. lecke; *Itt magyarul beszélnek*: 1. lecke. Ez utóbbiban a névszói, a névszói-igei állítmány és a locativusi helyhatározó együtt jelenik meg az 1. leckében. A példamondatok egyértelműsége mellett a tankönyvi (párbeszéd) szöveg következtelenül változtatja az eltérő szerkezetű és jelentésű mondatokat.

⁸² *Színes magyar nyelvkönyv*: 3. lecke, 57.

⁸³ *Halló, itt Magyarország!* 3. lecke, 24.

⁸⁴ *Itt magyarul beszélnek*: 1. lecke, 29.

⁸⁵ *Színes magyar nyelvkönyv*: 10. lecke, 195.

⁸⁶ *Halló, itt Magyarország!* 3. lecke, 24.

⁸⁷ *Itt magyarul beszélnek*: 4. lecke, 109. (Kovácsi a határozott és a határozatlan ragozást együtt tárgyalja, és egyszerre vezeti be a tárgy valamennyi fajtáját.)

3.3. A csigalépcső első pihenője: szabályelvonás

Bár a szókétyák még sokáig hasznos eszközei a nyelvóráknak, segítenek egy-egy új mondat szerkezet bemutatásában és gyakorlásában, ideje megállni, és összefoglalni a mondat szórendjéről eddig szerzett ismereteket.

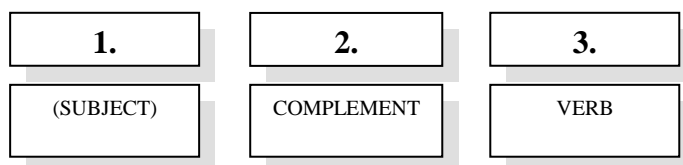
Ezen a ponton a nyelvtanulók egyszerű tényeket közlő háromelemű mondatok (*kategoriális állítások*, Kálmán 2001: 35) megfogalmazására képesek. Ez az a pillanat a nyelvoktatási folyamatban – a lépcsőforduló –, ahol megállhatunk, és az eddigi szókétyákat egy állandóbb, „rendszeresebb” eszközre cseréljük: meghatározzuk a mondat pozícióit.

A bemutatandó koncepció a mondatban helyeket feltételez, amelyeket közlési szándékunk alapján vagy betöltünk, vagy nem töltünk be. A mondat helyek nem kötődnek kizárólagosan egy-egy mondatrészhez vagy szófajhoz, de a nyelvtanulás kezdetén egyes mondat helyeken mégis adott mondatrészek fognak megjelenni. A pozíciók (kategóriákkal vagy kérdésekkel kifejezett, pl. *név, foglalkozás, ki, mit, hol* stb.) mondatrészek alóli felszabadítása csak a magyar nyelvi kompetenciaszerzés magasabb fokán történhet meg, amikor már valamennyi, a mondatban kijelölt pozíciót bevezettük, és a nyelvtanulók tudása megengedi a finom szórendi eltérések jelentésének és funkciójának megértését is.

Ennek megfelelően ez a javasolt koncepció kezdetben – ez lesz a szórendtanulás kezdő szintje – egy-egy mondat helyen egy-egy mondatrészt rögzít, majd a nyelvtanuló magyar nyelvi ismereteinek fejlődésével párhuzamosan tölti meg az adott mondat helyeket újabb és újabb mondatrészekkel, amíg eljut egy, a konkrét mondatrészekről elvonatkoztatott, csak a funkciókat figyelembe vevő szabályrendszerhez. Azaz: a szabályrendszer minden egyes nyelvtanuló (csoport) esetében újra és újra megszületik, folyamatosan fejlődik, bővül, kiterjed, változik, miközben az alapszabályok mindvégig érvényben maradnak, de újabb és újabb közlési szándék kifejezését segítik elő.

A nyelvtanulók számára az első valódi szórendi szabály tehát a háromelemű semleges mondatra vonatkozik. Három mondat helyet veszünk fel; később megtöltendő, üres helyekkel nem terheljük tanulóinkat. A mondat első pozícióját a nem kötelező alany számára jelöljük ki. A mondat 2. pozíciójában adott jelentést vagy funkciót hordozó elemeket sorakoztatunk fel: a nem kötelező alanyt követi a nevet, tulajdonságot, állapotot, nemzetiséget, foglalkozást megnevező szó, illetve a *hol* kérdésre felelő helyhatározó vagy a *mit* kérdésre felelő (névelő nélküli határozatlan) tárgy. A mondat 3. pozíciójában áll az

ige. A már sokat gyakorolt mondatok alapján elvonhatjuk az első (közös) szabályt (30. ábra):



30. ábra: A háromelemű semleges mondat szabálya

E szabály segítségével, a kötelezően betöltendő 2. pozíció rögzítésével elkerülhetjük az egyik leggyakoribb hibát, amelyet nem magyar anyanyelvűek elkövetnek: az alany–állítmány sorrend automatikus alkalmazását.

3.4. A második lépcsőfok: eggyel több szóval

A négyelemű mondat megismeréséhez ismét vissza kell tekintenünk a csigalépcső egy korábbi fordulójára: a négyelemű mondatot a háromelemű mondat szabályából tudjuk levezetni. Az ige után új pozíció nyílik meg a mondat többi eleme számára. Ez a (4.) pozíció a „maradék” gyűjtőhelye lesz. További mondathelyek kijelölésére egyelőre nincs szükség; minden olyan szó, amelynek nincs nagyobb jelentősége a mondanivaló szempontjából, erre az ige utáni, szabad szórendű helyre kerül.

Kérdés, hogyan választhatunk a négyelemű mondatban az ige bővítményei közül úgy, hogy a mondat semleges maradjon. A generatív mondatleírásban az ige mögött születő mondatrészek közül az igehez szemantikailag szorosan kötődő igemódosító kerül az ige elé, a többi az ige mögött marad (É. Kiss 1980: 510; 1998: 35; Alberti–Medve 2002: 47). Szili (2006a) meg is határozza a magyartanításban kezdő szinten releváns igemódosítók körét: névelő nélküli tárgy, illetve határozók; összetett állítmány névszói része; a főnévi igenév az *akar* ige vonzataként (Szili 2006a: 159). A funkcionális grammatika képviselőjében Hegedűs (2004) a narratív mondatban az ige szemantikai és szintaktikai kiegészítőiről (vonzatokról) beszél; az előbbieket az ige előtt, az utóbbiaké az ige után van a mondatban. A szerző *Magyar nyelvtanában* részletesen leírja az e két csoportba tartozó kiegészítőket (Hegedűs 2004: 296), de a rendszer, nem pedig a nyelvoktatás szemszögéből. Mindegyik itt idézett leírásban azt látjuk, hogy pontosan körülhatárolják az

igemódosítók eseteit, megjelölik kizárólagos helyüket a semleges mondatban az ige előtt, de a példamondatok egynél több, igehez tartozó bővítményt nem tartalmaznak:

(1) *István elment.*⁸⁸

(2) *János levelet ír.*⁸⁹

(3) *János operaénekes lesz.*⁹⁰

Nem egyezik meg a példamondatokban a különböző igemódosítók felsorolásának sorrendje sem, így nem kapunk segítséget az igemódosítói helyre választható elemek sorrendjét illetően. Hegedűs ennek okát abban látja, hogy a narratív (semleges) mondatban az igemódosítók és vonzatok szituációhoz és jelentéshez kötötten mozognak (Hegedűs 2004: 295). Emellett az elméleti leírások (magyar nyelvű) grammatikai fogalmakkal dolgoznak, amelyeknek a megértése, elsajátítása újabb nehézséget jelenthet a nyelvtanulóknak. Irányt tehát mutat mind a nyelvelmélet, mind a módszertani irodalom, de ismét inkább a tanár számára.

Elméleti tudással és MID-es szemlélettel felvértezve azt a módot kell megtalálnunk, hogy a nyelvtanuló nyelvelméleti-grammatikai fogalomismeret nélkül is használható szabályt kapjon a négyelemű mondat szavainak sorba rendezéséhez. A látszólag fogós kérdés nyitja a jól felépített tananyagban lehet. Öt nyelvkönyv elemzésekor azt tapasztaltam, hogy a nyelvkönyvek sem vezetnek be egyszerre két igemódosítót, illetve nem alkotnak ilyen példamondatokat sem. A nyelvkönyvekben szokásos általános haladási menet⁹¹ a locativusi helyhatározót előbb tanítja, mint a tárgyragot. Ennek háttérében az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé haladás régi módszertani elve áll. A csupán statikus helyhatározót tartalmazó, létigés mondatokat (pl. *A szék itt van.*⁹²) a tranzitív igék és az igei paradigma bevezetése előtt meg lehet tanítani (pl. *Yvonne sajtot eszik*⁹³). A tárgy megjelenésével sem kerül ugyanabba a mondatba névelőtlen tárgy és helyhatározó; mivel a tárgyragot a nyelvtanulók a helyhatározóhoz képest többnyire sokkal később tanulják, így addigra már nyomatékos, igekötős mondatokat is tudnak alkotni. Ez az oka annak, hogy a tárgyragot tartalmazó példamondatok már nem „steril” tényközlések, hanem bonyolultabb

⁸⁸ É. Kiss 1980: 510.

⁸⁹ Szili 2006a: 159.

⁹⁰ Szili 2006a: 159.

⁹¹ A vizsgált nyelvkönyvek: *Halló, itt Magyarország!*; *Itt magyarul beszélnek*; *Lépésenként magyarul*; *Kiliki; Új színes magyar nyelvkönyv*. A szokásos haladási menet szerint a locativus az 1–3. leckében jelenik meg; a tárgyrag pedig a 3.; 4.; 17.; 7.; 6. leckében (a sorrend azonos a nyelvkönyvek felsorolásával).

⁹² A példamondat megtalálható itt: Erdős–Kozma–Prileszky–Uhrman 1979: 53.

⁹³ A példamondat megtalálható itt: Kovácsi 1993: 108.

szerkezetűek, így nehéz helyhatározót és névelőtlen tárgyat tartalmazó mondatra bukkanni a szövegekben vagy a példamondatok között, pl.

(1) *Yvonne nem süteményt eszik az eszpresszóban, hanem a nyelvet tanulja.*⁹⁴

(2) *Este otthon egy jó könyvet olvastok.*⁹⁵

(3) *Péter levelet ír Annának.*⁹⁶

Az (1) mondatban a szórendet nem a tárgy fajtája, hanem a tagadás szabályozza. A (2) mondat kisebb magyarázatra szorul. Durst nyelvkönyvében (2005) változatos szórendű mondatokat alkalmaz, továbbá egyszerre vezeti be a mondat- és a mondatrészttagadást. A mondatok élén – és nem csupán a szövegekben, hanem a példamondatokban is – különféle mondatrészek jelennek meg mondatkezdő helyzetben. Az idézett mondat szerkezetét az aktuális mondattagolás alapján értjük meg: [téma*Este otthon*][réma*egy jó könyvet olvastok*]. A mondat szerkezete ebből a szempontból hibátlan; ennek ellenére az anyanyelvi nyelvérzék erőltetettnek vélheti. Minden mondatrész az ige elé került, így a mondat bal oldala túlterhelt lett, a jobb oldala pedig üres. Nyelvérzékünk azonban törekszik a mondat egyensúlyára⁹⁷, vagyis arra, hogy lehetőleg mindkét oldalon jelenjenek meg elemek (Brassai 1885: 54, Molecz 1900: 189). Szintaktikai és pragmatikai elfogadhatósága ellenére módszertani szempontból mégis kifogásolható ez a – szöveggörnyezet nélküli – példamondat: a szerző könyvében nem találunk segítséget a szórenddel kapcsolatban; továbbá szövegei, példamondatai szintjén sem fedezhető fel valamiféle rejtett koncepció.

A (3) mondat tartalmaz határozót, mégpedig állandó határozói szerepű szintaktikai vonzatot, így a mondat szórendje követi Hegedűs (2004) képletét, amely szerint a szemantikai kiegészítő (*levelet*) megelőzi az igét, a vonzat (*Annának*) pedig követi.

A fent idézett példák, valamint az a tény, hogy hosszas keresgélés után lehet ilyen szerkezetekre bukkanni a nyelvkönyvekben, arra utal, hogy a háromelemű mondat – talán a nyelvkönyvírók alapos megfontolása miatt, talán véletlenül – lassan, óvatosan egészül ki nyelvkönyveinkben olyan elemekkel, amelyek felváltva pályáznak az ige előtti helyre, s így mindenképpen szórendi magyarázatot igényelnek.

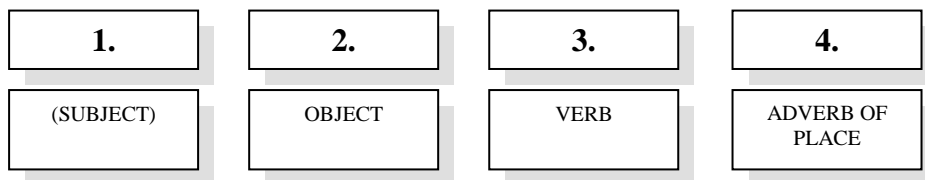
⁹⁴ Kovácsi 1995: 110.

⁹⁵ Durst 2005: 67.

⁹⁶ Erdős 2007: 123.

⁹⁷ Az anyanyelvi intuícióna és a preferált szerkezetekre vonatkozó kutatás igazolta az anyanyelvékben ezt a törekvést (vö. III.1. fejezet).

A megoldást tehát a lépcsőzetesen egymásra épülő, bővülő mondat szerkezet jelentheti. Amikor a háromelemű, helyhatározót tartalmazó mondatot tárggyal bővítjük, egyszerű kiegészítést tehetünk a semleges mondat eddigi szabályához (31. ábra):



31. ábra: A négyelemű semleges mondat alapszabálya

A tanítás során – a nyelvkönyvek gyakorlatától eltérően – a tárgyrag korai bevezetésével elérhetjük az igét megelőző helyen a névelőtlen tárgy készségszintű alkalmazását, majd gyakorolhatunk nemcsak három-, hanem négyelemű mondatokon is, hogy a nyelvtanulók „megszokják” a fenti alapképletet.

Nem oldottunk meg minden kérdést a tárggyal kapcsolatban: az igemódosítói pozícióba csak a névelő nélküli határozatlan tárgyat emelhetjük ki; amennyiben a tárgy határozatlan ugyan, de névelője van, az ige mögé kell sorolnunk. Kovácsi (1993) teljes feladatot épít ennek bemutatására (Kovácsi 1993: 108–109), de a képet nehezíti, hogy egyszerre tanítja a határozatlan és a határozott tárgyat és a kétféle igei paradigmát. Szabályként mondja ki a névelős tárgy helyét az ige mögött, ha a mondatban nincs igekötő (i. m. 108), ám dialogikus tanszövegében két példa is van ennek ellenkezőjére, és csupán egy (egy összetett mondat egyik tagmondatában), amely igazolja a szabályt:

- (1) *Bemegyek, **fogok egy kosarat**, leveszem a polcról a tejet, kenyeret, sajtot...*⁹⁸
- (2) ***Egy francia újságot látok** az asztalon.*⁹⁹
- (3) *A vendég **egy pohár sört kér**.*¹⁰⁰

Az (1) mondat progresszív olvasatú, ez okozza a fenti sorrendet. A „szabály ellenében” viselkedő (2) mondat nem szakítható el az előzményektől: a *francia* szó enyhe nyomatékot kap, mivel fontos információt hordoz: a francia újság a bizonyítéka annak a kijelentésnek, hogy a főszereplő, aki ezt olvassa, francia. A (3) mondat az előfeltevésekkel magyarázható: a vendég mindenképpen fog kérni valamit az eszpresszóban, ez tehát ismert

⁹⁸ Kovácsi 2003: 90.

⁹⁹ Kovácsi 2003: 82.

¹⁰⁰ Kovácsi 2003: 90.

elem. Választása azonban kérdéses, hiszen kérhetne kávé, teát vagy süteményt is. Így az *egy korsó sört* kifejezés szintén enyhén nyomatékos.

Korábban egyszerűnek bizonyult a helyhatározó és a tárgy megjelenésére szokásos haladási menetet találni a nyelvkönyvekben, ám a többi – Szili által meghatározott – kezdő szintű egyéb igemódosítók bevezetésére semmiféle szabályosság nem fedezhető fel a használatban lévő tananyagokban, tankönyvekben. Az igével szemantikai egységet alkotó vonzatok nem jelennek meg egységes kérdőszókkal vagy a tananyag egy-egy pontján koncentráltan. Ezek előfordulása, bevezetése tehát esetleges, egyedi, lexikailag kötött, így át is utalható a lexika körébe; mire nyelvtanulóink Szili mondataihoz¹⁰¹ érkeznek a nyelvtanulásban, már feltételezhetően elsajátították négyelemű semleges mondatot, és ennél hosszabb, telítettebb mondatok alkotására is képesek, valamint előrehaladtak a szórendi szabályok megtanulásában is.

A négyelemű semleges mondat tehát a nyelvtanuló kompetenciájában „köztes” lépcsőfok. A természetes közlési szituációból adódóan viszonylag ritkán teszünk tényszerű kijelentéseket arról, *ki mit csinál* és *hol*; mondataink szövegek/párbeszéderek részei, amelyekkel ismert és új elemeket is közlünk, ami tovább árnyalja a mondatban a szavak elrendezését. Erre a szabályra tehát csupán segítő kiegészítésként van szükségünk addig, amíg a magyar mondat felépítésben spirálisan – csigalépcsőn – előrehaladó utunkon eljutunk a teljes, valamennyi mondatpozíciót tartalmazó szabályrendszerig. A bemutatott szabály azonban később sem fog megváltozni; a mondatba egyéb határozókat fogunk építeni, „bonyolult” mondatokat (Bánréti 1979: 29–31) fogunk létrehozni, de közben meghatározzuk az egyes mondat helyek kommunikatív funkcióját is.

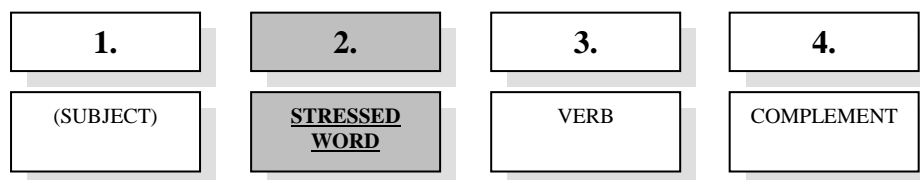
3.5. A harmadik lépcsőfok: valami fontos – a nyomatékos mondatok szabálya

Már a tanítás kezdetén felmerülnek a semlegestől eltérő mondatok is, így ezek szórendjére is szabályt kell adnunk. A korábban idézett Fogarasi-törvény termékenyítőleg hatott a szórend körüli kutatásokra és vitákra; a nyomatékos mondatok szórendje az, amelynek a megfejtése a legkorábban, legkönnyebben és legpontosabban történt meg. A magyar mint idegen nyelv oktatásában is erre a kérdésre vonatkozóan született a legtöbb írás (vö. IV.1. fejezet). A vizsgált nyelvkönyvek is ebben a kérdésben a legegységesebbek: a nyomatékos

¹⁰¹ Szili „nehezebb” igemódosítót tartalmazó mondatai: (d) *Jánost bolondnak tartják.* (e) *Jánost boldoggá tette a hír.* (f) *János úszni akar.* (Szili 2006a: 159).

elem helye az ige előtt van, s ez a nyomatékos elem lehet az új információt hordozó szó, kérdőszó, felelet vagy tagadott mondatrész.

A háromelemű nyomatékos mondat szórendje megegyezhet a semleges mondatéval, amennyiben a mondat (az állítmány) valamelyik határozója a nyomatékos szó. E mondatok szórendjének szemléltetése a háromelemű mondat esetében helyes intonációval, írásban nyomdatechnikai eszközökkel valósítható meg: aláhúzással jelölhetjük a mondat főhangsúlyát viselő nyomatékos elemet. A hangsúlyviszonyok bemutatása, a helyes intonáció gyakorlása tovább segíti erősíteni az SOV-automatizmus kialakulását a nyelvtanulóknak. Ha azonban a háromelemű mondatban az alany, a négyelemű mondatban egy, a semleges mondatban nem 2. pozícióban álló bővítmény lesz a nyomatékos, máris feltűnő a korábbi mondatszerkezet megváltozása. Ha a nyomatékos mondatokat már a három szóból álló mondatok megismerése szintjén bevezetjük, kevesebb gondunk lesz a további, több mondatrészt tartalmazó mondatszerkezetekkel; addigra egyértelműen rögzülhet a mondat legfontosabb szórendi szabálya: a magyar mondatban két kötelezően betöltendő pozíció van, az igéé és az igét megelőző szóé. Nyomatékos mondatban a nyomatékos elem kerül a kötelező 2. pozícióba (32. ábra):



32. ábra: A négyelemű nyomatékos mondat szabálya

Ez a szabály összefoglalóan tartalmazza a nyomatékos mondat megalkotását segítő vázat, de értelmezéséhez további kiegészítésekre van szükség. Képzeletbeli csigalépcsőnkön hosszabban el kell időznünk ezen a lépcsőfokon. Külön meg kell vizsgálni a különböző nyomatékos elemek mibenlétét, szórendi viselkedését annak érdekében, hogy valóban egyetlen szabály segítségével le tudjuk írni a különféle nyomatékos elemeket tartalmazó mondatok felépítését.

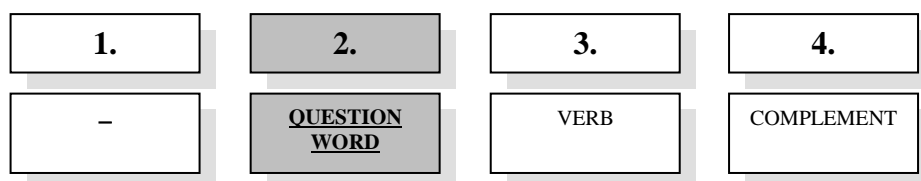
3.5.1. Kérdezz! – Felelek!

A kérdések és a válaszok nyelvtanulóink magyar nyelvi kompetenciájának alappillérei kell(ene), hogy legyenek. A kérdések és a feleletek mai posztkommunikatív nyelvoktatási korszakunk és eklektikus órai módszereink időszakában az első nyelvórától fontos részei a nyelvtanításnak/-tanulásnak. A kérdések szöveg/dialógusszervező szerepét, didaktikai fontosságát többen hangsúlyozták (vö. IV.1.3. és 1.5. fejezet). A kezdő szakaszban jól bevált dialógus alapú nyelvoktatási módszer (Nagyházi 2006; 2009c) különösen alkalmas a nyelvtanulás korai időszakában is jó kommunikációs eredményekkel kecsegtető ismeretközvetítésre, gyakorlásra és rögzítésre, mivel a kizárólagosan minidialógusokra épülő, (kérdés-felelet formájú) mondatközpontú kezdő modul megfelelő és kézenfekvő terep az alapmondatok, alapszerkezetek bevezetésére. Amennyiben a nyelvoktatás/nyelvtanulás keretei, a nyelvtanulási cél, a nyelvtanulói csoport ezt megengedik, ez a módszertani koncepció és az itt bemutatandó szórendtanítási modell szoros együttműködésben, egymást támogatva és kiegészítve alkalmazható.

A magyar nyelvre jellemző rövid válaszok kitűnő lehetőséget adnak a dialógus alapú tanításnak és gyakorlásnak már akkor, amikor a szórend mint tanítandó/tanulandó anyag még nem bukkant fel a tanórákon. A mondatpozíciók és az első szórendi szabályok bevezetésével a gyakorlatban már megismert és alkalmazott nyelvi panelek (kérdések) és a rövid válaszok beilleszthetők az épülő szórendi szabályokba.

3.5.1.1. A kérdés

A kérdés esetében nincs nehéz dolgunk: minden kérdő mondat legfontosabb (nyomatékos) eleme a kérdőszó; ez az, amire a választ várjuk, ez az, ami új információhoz vezet. A megtanult szabály egyetlen értelmező kiegészítésre szorul: a magyar nyelvben az (egyébként sem kötelező, eddig az alany számára kijelölt) 1. hely általában üresen marad a kérdő mondatokban, így a mondat az első kötelező szóval, a kérdőszóval (nyomatékos elem) kezdődik (33. ábra):



33. ábra: A kérdő mondatok szabálya

Amennyiben van testes alany a mondatban, a kérdő mondat segítségével megtaníthatjuk az alany „nem kiváltságos” helyét, mégpedig az ige mögött. Ezzel együtt egy újabb érdekesség is megfigyelhető: az ige utáni összetevők szabad szórendje:

(a) *Mit írtok a szobátokban.*¹⁰²

(b) *Mit lát Péter a hegyen?*¹⁰³

(c) *Mit eszik Yvonne?*¹⁰⁴

Az ige utáni elemek sorrendje szabadon megválasztható (b), van azonban némi támpont ebben a kérdésben is. É. Kiss (2006) Otto Behagheltől (1932) idézi és a magyar nyelvre alkalmazza a „növekvő összetevők törvényét”, amely szerint a mondatban a szavak fonológiai súlyuknak megfelelően igyekeznek növekvő sorrendbe rendeződni, és a törvény a magyarban az ige utáni elemek „szabad” szórendjét szabályozza (É. Kiss 2006: 6; 2009: 3). A növekvő összetevők törvényével nem kell terhelni a magyar mint idegen nyelv oktatásában használható szabályrendszert, de erre (is) támaszkodva kiválaszthatjuk az ige utáni elemek „szabad”, ám egyúttal „ideális” egymásutánját. A nyelvkönyvek egyike sem foglalkozik az ige utáni helyek változatos szórendjével, annak ellenére, hogy találhatunk preferált szerkezeteket az egyenlő jelentésűek között (vö. III. fejezet). Ahhoz, hogy a bővülő mondatszerkezet felépítése mielőbb automatikussá váljék a nyelvtanulók mondatépítésében, fontos lenne – a tárgy és a helyhatározó egy mondatba helyezésével együtt – négyelemű kérdéseket (és feleleteket) is gyakoroltatni a nyelvtanulókkal.

3.5.1.2. A felelet

A magyar mint idegen nyelvi órán gyakran elhangzó „szabály”, hogy a kérdésre úgy válaszolhatunk, ha a kérdőszót kicseréljük a felelő szóval, majd változatlanul megismételjük a kérdő mondat többi részét (az esetleg szükséges egyeztetésbeli változtatásokkal)¹⁰⁵. Erre a nyelvkönyvekben is akad példa:

(a) *Mit írtok a szobátokban? – A házi feladatot írjuk a szobánkban.*¹⁰⁶

(b) *Mit lát Péter a hegyen? – Péter a régi várat látja.*¹⁰⁷

(c) *Mit eszik Yvonne? – Yvonne tortát eszik.*¹⁰⁸

¹⁰² Színes magyar nyelvkönyv: 206.

¹⁰³ Színes magyar nyelvkönyv: 204.

¹⁰⁴ Itt magyarul beszélnek: 110.

¹⁰⁵ Szóbeli közlés.

¹⁰⁶ Színes magyar nyelvkönyv: 206.

¹⁰⁷ Színes magyar nyelvkönyv: 204.

Az (a) mondatban implicit alany van; a felelet a felelő szóval kezdődik. Ugyanakkor a *Színes magyar nyelvkönyv* valamennyi ilyen jellegű gyakorlatára az jellemző, hogy a 3. személyű alanyt visszahelyezi mondatkezdő pozícióba, amint azt a (b) mondatban látjuk. A (c) mondat hasonló szerkezetű. Ebben a nyelvkönyvben (Kovácsi 1993) nincsenek tipikus dialógus formájú feladatok, ennek ellenére a könyv szabályt ad a kérdések és válaszok szórendjére, amelyben nem kötelezőként jelöli meg az alanyt a mondat élén, továbbá megnevezi a rövid válaszként adható elemet („response word” (Kovácsi 1993: 75):

(d) **Hová** szaladnak a gyerekek? – A gyerekek **a térre** szaladnak.¹⁰⁹

(e) **Ki** száll fel az autóbuszra? – **A riporter** száll fel az autóbuszra.¹¹⁰

Annak ellenére, hogy a kérdő mondat szerkezet felhasználása a feleletben valóban helyes struktúrát eredményez, nem ez az egyetlen jó javaslat a feleletek szórendjének megtanításához.

Mindenekelőtt szükséges leszögezni, hogy feleleteket minden nyelvtanuló tud adni jóval azelőtt, hogy három- vagy négyelemű mondatokat szerkesztene. A felelet nem egyszerűen mondat – megnyilatkozás. Nem képzelhető el beszédhelyzet nélkül, akár írott szövegről, akár szóbeli dialógusról van szó. Élő szöveg, nem pedig tankönyvi példa. Emiatt értelmetlen a fenti, a gyakorlatból idézett „szabály”; miért is felelnénk egy ilyen kérdésre: *Mit csinálsz szombaton este?* valami ilyesfélével: *Moziba megyek szombaton este*. Sokkal valószínűbb, természetesebb a rövid válasz: *Moziba megyek*, hiszen a kérdő mondat többi eleme a válasz szempontjából lényegtelen, változatlan, már ismert elem.

A feleletek esetében tehát a rövid válaszokból kell kiindulni. A magyarban a rövid válasz nem igényli (bár megengedi) az ige jelenlétét, ez megkönnyíti a kérdések korai alkalmazását a nyelvtanórán. A rövid válaszból pedig – követve az előző gondolatmenetet – levezethető a teljes válasz, illetve a feleletek szórendje is.

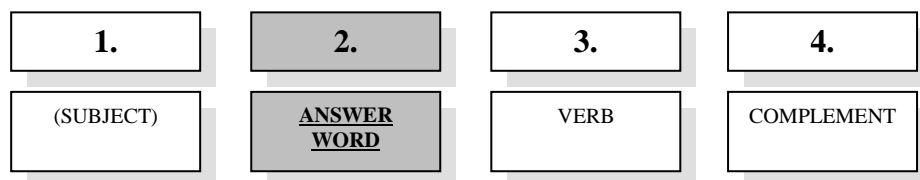
A felelet szórendi szabályát a nyomatékos mondat általános szabályából építjük fel. Egy kérdés–feleletet feltételező beszédhelyzetben a felelet esetében maga a választ tartalmazó szó (kifejezés) a legfontosabb, az új információt hordozó elem. Annak a helyét pedig már jól ismerjük: az ige előtti pozíció. Amennyiben teljes (hosszú) válaszra van szükség, a mondat két kötelezően kitöltendő pozíciója készen is áll, már csak a többi

¹⁰⁸ Itt magyarul beszélnek: 110.

¹⁰⁹ Itt magyarul beszélnek: 74.

¹¹⁰ Itt magyarul beszélnek: 74.

mondatrészt kell elhelyezni. Bár az alany kiemelése nem kötelező a mondat élére, mégis valószínű, hogy a 3. személyű alany visszakerül a mondat elejére (érvényesülhet a mondat – korábban már idézett – egyensúlyra való törekvése), így bemutatatható a feleletek szórendi szabálya (34. ábra):



34. ábra: A feleletek szórendi szabálya

3.5.2. Tagadunk – A tagadó mondatok szórendje

A tagadó mondatok esetében a nehézséget az okozza, hogy a mondat- és mondatrésztagadás nem azonos szórendi szerkezettel jár. A nyelvkönyvek ebben az esetben is különböző utakat követnek. A *Színes magyar nyelvkönyv* törekszik a kétféle tagadás bemutatására és megkülönböztetésére, amelyeket szemléletes példákon vezet le. Ebben a koncepcióban a nyelvtanulók kezdetektől párhuzamosan ismerik meg a kétféle szerkezetet, mégpedig a már ismertetett táblázatos formában (14 táblázat):

14. táblázat: A tagadó mondatok szórendjének ábrázolása

| A | B ~ – | C ~ C | D |
|---------|---------------------|-------|--------------|
| | Hol | van | a szék? |
| A szék | (nem) itt | van. | |
| Itt | | nincs | szék. |
| | (Nem) a szék | van | itt. |
| Az alma | (nem) ott | van, | ahol a szék. |

Forrás: Erdős–Kozma–Prileszky–Uhrman (1979): *Színes magyar nyelvkönyv* 59.

Más nyelvkönyvek másként kezelik a kérdést: a *Halló, itt Magyarország!* a nyelvtani részben nem szentel külön figyelmet a tagadásnak; az *Itt magyarul beszélnek* csak a mondattagadást részletezi; Durst nyelvkönyve (2005) pedig mindenféle segítség nélkül vegyesen hoz példát a mondat valamennyi elemének tagadására.

A tagadás esetén a legfontosabb kérdés jól leolvasható a fenti (14.) táblázatból: míg a mondat (nem igei) elemei tagadott formában a nyomatékos **B** pozícióban állnak, az ige minden esetben a „helyén” maradt, a 3. pozícióban. A nyelvkönyvek elemzése rávilágított arra, hogy a határozott szórendtanítási koncepcióval fellépő nyelvkönyvekben a nyelvkönyvírók vagy nem szentelnek a nyomatékos mondatok között különösebb figyelmet a nyomatékos helyzetben álló igékre (*Itt magyarul beszélnek*), vagy rögzített igei pozícióval dolgoznak (*Színes magyar nyelvkönyv*), az igét valóban a mondat sarokpontjaként, viszonyítási alapjaként kezelik, és ehhez a rögzített pozícióhoz igazodva építik fel a mondatokat. Ugyanerre a megoldásra láttunk példát a *Küszöbszint*-ben is; az ige „mozdíthatatlan”, ezért a többi mondatrésztől eltérő, önálló szórendi szabályokat igényel.

Az igenek ez a rögzített viselkedése magyarázható É. Kiss (1998) alapján: a magyar mondatra jellemző, hogy a VP, az FP és a QP (tehát maga az ige, a nyomatékos elem, illetve a kvantor(ok) is tagadható(k). É. Kiss ennek megfelelően helyezi el a tagadott ige tagadószavát VP testvércsomópontjában (i. m. 65):

(a) *János [nem [VPtáncolt a feleségével.]]*

A tagadott fókusz, illetve a tagadott kvantor szintén egy vele egy csomópont alatt álló NEGP-vel egészül ki (uo.):

(b) *János [nem [FPA feleségével [nem [VPtáncolt.]]]]*

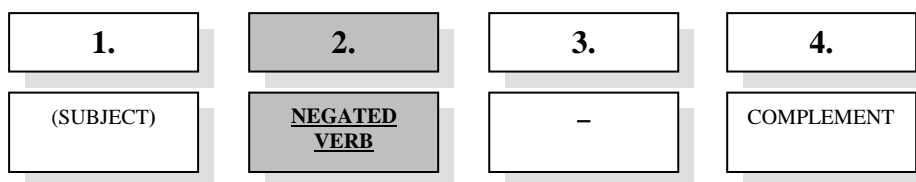
(c) *[Nem [QPmindenki [nem [FPA feleségével [nem [VPtáncolt.]]]]]]*

Alberti–Medve (2002) koncepciója azonban az előbbinél jóval több mozgatót, transzformációt tartalmaz, továbbá a mondat szerkezetében több topik-, kvantor- vagy fókuszoperátort is feltételez (Alberti–Medve 2002: 79–80; 81). A transzformációs szabályok pedig lehetővé teszik, hogy maga az ige is fókuszfejbe vándoroljon (i. m. 80–81). Ezek a mozgások indokolják az igekötő ige utáni megjelenését is, mind a nyomatékos ige, mind a (nem igei) fókusz esetében, illetve egységesen értelmezik a tagadó mondatok felszíni szerkezetének születését, bármilyen összetevőt tagadunk is a mondatban.

Szórendtanítási modellünkben érdemes kettéválasztani a mondat- és a mondatrészttagadást. A tanítást mindenképpen érdemes a mondattagadással kezdeni, mivel ennek megértése – a „nehéz” szórendi szabály ellenére – kevesebb nehézséget okoz.

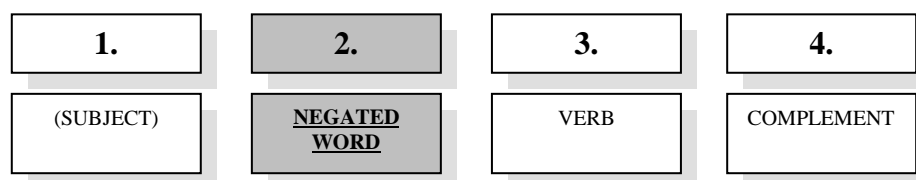
Ha elfogadjuk a fenti fókuszprojekciót, akkor a szórendtanításban a nyomatékos mondatokra megfogalmazott szabályt kiterjeszthetjük az igére is: lehet, hogy éppen az ige

a leghangsúlyosabb mondatrész, a *kérdés* vagy a *felelet* a mondatban. Ennek alapján a mondattagadásban a tagadott ige a 2. (nyomatékos) pozícióba vándorol (35. ábra):



35. ábra: Tagadott ige a mondatban

Mondatrésztagadás esetén a nyomatékos mondat szabálya könnyen értelmezhető szórendtanítási modellünkben. A tagadó mondat legfontosabb, új információt, nyomatékos elemét hordozó részlete éppen a tagadott szerkezet, így az kerül a nyomatékos elemnek járó 2. pozícióba, függetlenül mondatrészi szerepétől, szófajától (36. ábra):



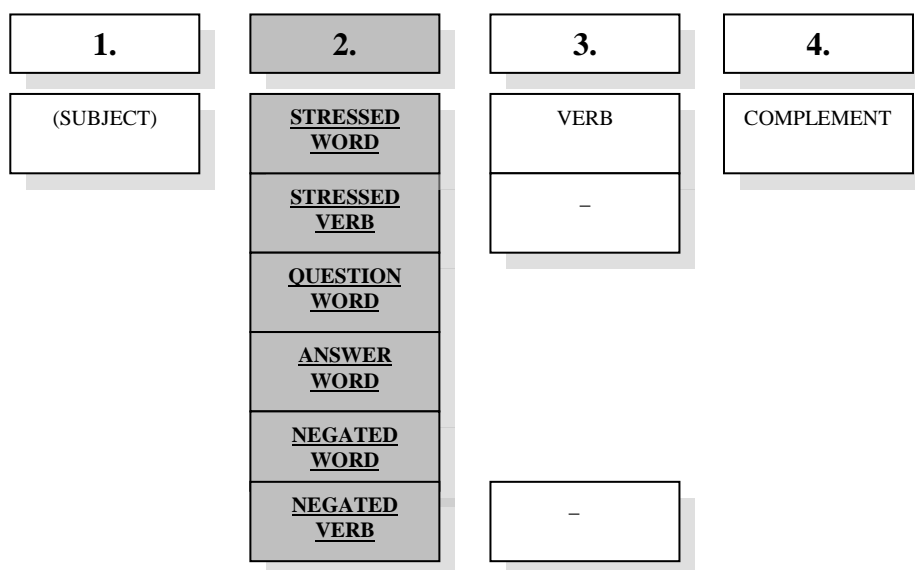
36. ábra: A tagadó mondatok szabálya

3.5.3. Nézzük újra! – A négyelemű nyomatékos mondat összefoglaló szabálya

A négyelemű nyomatékos mondatok lépcsőfokán sokféle mondat megalkotására nyílt lehetőség. A nyelvtanulók új nézőponttal is megismerkedtek: a mondat adott helyein eddig mondatrészi szerephez kötődően jelentek meg a választott elemek. A nyomatékos mondatban azonban feltűnik, hogy a mondat 2. pozíciója funkcionális értékkel bír: az, amit kiemelünk (állítva vagy tagadva), az, ami fontosabb a többinél, az, amiről újat akarunk megtudni, vagy amivel az új információt megszerezünk, **nyomatékos elem** – a nyomatékosításra pedig a 2. pozíció hivatott. Így az a szabály, amellyel a lépcsőfokra lépve megállapítottuk a nyomatékos mondat szórendjét, bizonyos funkcionális, továbbá – a tagadó mondatok esetén – formai és logikai értelmezéssel minden nyomatékos mondatra érvényes, megformálásukra alkalmas. Valójában ezzel a szabállyal eleget tettünk É. Kiss kötelező fókuszképzésének, betöltött fókuszpozícióval, illetve Alberti–Medve fókuszprojekcióinak is anélkül, hogy a generatív grammatika szakszavait vagy mondatstruktúráját kényszerültünk volna bemutatni. Mivel a szabályt következetesen

alkalmaztuk – elmozdítottuk az igét állandónak tűnő 3. mondatheletről –, nyitva hagytuk az utat gyorsabban haladó, elméleti érdeklődésű nyelvtanulóink előtt a magyar mondat szerkezet generatív értelmezésére is – természetesen csak a magyar nyelvi tudás ezen a ponton feltételezettnél jóval magasabb szintjén.

A négyelemű nyomatékos mondat szabályait foglalja össze a 37. ábra, amelyhez magyarázatként hozzátehetjük, hogy nyomatékos elemként nemcsak az új információt hordozó, hanem a kérdő, az arra felelő és a tagadott elemet is értjük.

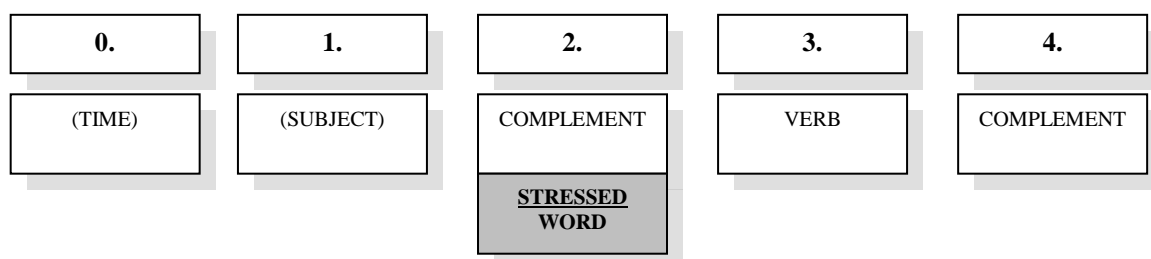


37. ábra: A négyelemű nyomatékos mondat szabálya

3.6. A negyedik lépcsőfok: Időhatározó a mondatban

A nyelvtanulók nyelvi kompetenciájának növekedése lehetővé teszi, hogy egyre hosszabb mondatokat alkossanak, egyre bonyolultabb vonzatstruktúrájú igékkel dolgozzanak. A mondat bővülését kézenfekvő módon eredményezik/eredményeznék az időhatározók. A nyelvkönyvek gyakran mostohán kezelik időhatározót; a nyelvtanár elképzelésétől, a nyelvtanulók igényeitől függően azonban az akár már a háromelemű mondatban is megjelenhet. Különösen érdekes azonban az egyszerűbb időhatározók és időhatározó-szók viselkedése a négy- vagy ötelemű mondatban. A többtagú mondatok esetén az időhatározó szeret a mondat elején (topikban) megjelenni (Hegedűs 2004: 292). Ennek kapcsán felhívhatjuk a nyelvtanulók figyelmét az aktuális mondattagolásra: a mondat információ-közvetítő funkciójában kevésbé fontos szerepet betöltő elemek elfoglalhatnak egy, a

mondat elején megjelenő hangsúlytalan pozíciót. Ebben a koncepcióban ez a hely a 0. pozíció elnevezést kapta; egyrészt nem kötelező, másrészt hangsúlytalan volta miatt. Ezzel lehetővé válik, hogy felhívjuk a nyelvtanulók figyelmét a legegyszerűbb időhatározók, pl. a napok, napszakok, hónapok, évszakok stb. sajátos „szabad” mozgására a mondaton belül (Szili 2006a: 160), mivel ezek mind a mondat elején, mind a mondat 4. pozíciójában hangsúlytalan helyet találnak, függetlenül attól, hogy a mondat semleges vagy nyomatékos. Emellett természetesen az ige előtti pozícióban is (2., complement) megjelenhetnek (38. ábra). Az időhatározó bevezetésével teljessé tehetjük a mondatszerkezetet; a 0. pozíció felvételéhez meg sem kell várnunk a nyomatékos mondat vagy a 2–3 bővítményt is tartalmazó mondatok előfordulását a tananyagban. Akár már a négyelemű semleges mondatok szintjén bemutatathatjuk az időhatározó sajátos „szokását”, hogy a nem különleges, a szokványos szemantikájú időkifejezések, amilyen pl. a napszakok, napok neve, illetve a pontos óra-perc meghatározása, szívesen kezdik a mondatot, mégpedig hangsúlytalanul. Az ilyen jellegű szerkezetek mielőbbi bemutatása, megtanítása nemcsak a mondatépítkezési mechanizmus elsajátítását könnyíti meg, de nagyon is életszerű, jól használható nyelvi-kommunikációs ismeretet közvetít, amelyet a nyelvkönyvek jellemzően csak a kezdő szint második felében, többheti, több hónapnyi nyelvtanulás után „vesznek elő”. Érthetetlen az időhatározó tanításának elodázása, hiszen az idegen nyelvvel ismerkedő nyelvtanuló bizonyosan már minimális nyelvi kompetencia birtokában késztetést fog érezni arra, hogy megbeszéljen egy találkozót, vagy beszámoljon – időpontokhoz kötve – a tennivalóiról. Ugyanakkor, amennyiben már a négyelemű mondatban bemutatuk az időhatározó vándorlását a mondatban, a bonyolultabb beszédzándékok kifejezése, illetve az egyre több elemet tartalmazó mondatok megértése és felépítése, a szabály összegzése sem fog nehézséget jelenteni (38. ábra):



38. ábra: Ötelemű, időhatározót tartalmazó mondat

Az ötelemű, nyomatéktalan időhatározót tartalmazó mondatra javasolt szabály a lehetséges szórendi variációk egyikének megalkotását segíti. Az időhatározók nagy része

azonban a magyar mondat generatív grammatikai szerkezetében olyan ige előtti helyet is elfoglalhat, amely a fenti ábrát megtörni látszik. A magyar mondat rendelkezik egy kvantorhéjjal, amely lehetővé teszi, hogy az időhatározó az alany és az igemódosítói pozícióban álló bővítmény között jelenjen meg. Ez a $T + Q + F + VP$ struktúra felbukkan, többnyire szórendi magyarázat nélkül, a nyelvkönyvekben is:

(1) *Barta István a hétvégén Egerbe utazik a feleségével.*¹¹¹

(2) *Dóra az óra után a büfében iszik egy kólát.*¹¹²

(3) *János szerdán Franciaországba utazik...*¹¹³

Ugyanakkor az anyanyelvi beszélőkkel végzett kutatás rámutatott arra (vö. III. fejezet), hogy a preferált szerkezetek között kiemelkedő helyet foglalnak el az időhatározót a topikpozícióban tartalmazó semleges mondatok, a fent említett generatív szerkezetminta mellett¹¹⁴. A tipikusnak nevezhető generatív szerkezet semleges mondatban 2,1-es átlagos helyezése alig előzi meg a topikpozícióban időhatározót tartalmazó mondat 2,34-es átlagos helyezését. Az eltérés mindössze 0,24-nyi érték, míg a következő helyre kiemelt 4. mondat – ahol az *igemódosító + ige* tömbjét csupán az alany előzi meg; az időhatározó közvetlenül követi az igét – 3,75-ös átlagos helyezést ért el. Ezek az eredmények, valamint az 1. és 2. helyre kiemelések száma a generatív minta, valamint a nyomatéktalan időhatározóval kezdődő mondat erős preferenciáját mutatja az anyanyelvi beszélőknél; ez pedig igazolhatja ez utóbbi szerkezet kiválasztását a nyelvtanulásnak és a mondatalkotási készségnek ezen a – kezdeti, éppen csak formálódó – szintjén. A javasolt szórendtanítási modell egyértelmű törekvése, hogy a sokféle, azonos jelentésű, lehetséges magyar mondatstruktúrák közül lehetőleg csupán egy, ám valóban gyakori szerkezetet emeljen ki. További szórendi típusok közvetítését pedig tekinthetjük a helyes mondatépítési készség kialakulása utáni nyelvtanítás és -tanulás szép feladatának.

¹¹¹ Erdős–Prileszky 1992: 85. Az aláhúzott szó azt jelzi, hogy a mondat mely nyelvi elemére vonatkozik a mondatkiegészítéssel feladat. Látható, hogy ez egyik esetben sem az időhatározó szórendi helye; ilyen jellegű gyakorlatot a nyelvkönyvekben nem találtam.

¹¹² Durst 2005: 121.

¹¹³ Erdős 2007a: 247.

¹¹⁴ Vö. 18. és 19. ábra!

3.7. Az ötödik lépcsőfok: igekötő a mondatban¹¹⁵

Képzeltbeli csigalépcsőnk kritikus szakaszához érkeztünk: nehéz forduló következik. Az igekötős ige megjelenése a magyarnyelv-tanulási folyamatban is a magasabb nyelvi szintre lépést jelenti.

Az igekötő szórendet meghatározó szerepének a felismerése már korai nyelvtanainkban is megtalálható; ez a mondat szerkezeti sajátosság, éppen szembeötlő volta, ige körüli – tehát központi – elhelyezkedése miatt régi nyelvtanainkban is korán felbukkan. A magyar szórend körüli – pl. a *Nyelvőr* hasábjain zajló, korábban már ismertetett – viták szintén gyakran sorakoztattak fel eltérő szórendű igekötőt tartalmazó mondatokat (vö. II.1. fejezet).

Az igekötő mint a szórend egyik viszonylagosan és potenciálisan kötött eleme nem megkerülhető kérdés azokban az elméleti munkákban, amelyek a mondat szerkezetet vizsgálják. A kérdés vizsgálatának történetében világosan nyomon követhető az elmélet/elméletek kialakulása és megszilárdulása Fogarasi Jánostól Arany Jánoson, Kicska Emilen, Simonyi Zsigmondon, a közelmúlt és korunk jeles nyelvészein át a jelen generatív grammatikai felfogásáig. Amellett, hogy az igekötő szófajtani és mondattani besorolásában jelentős különbségek mutatkoznak az elméletekben (Szarka: 18–19), abban a szerzők már a legkorábbi időtől egyetértenek, hogy az igekötő háromféle helyen jelenhet meg a mondatban, s ez háromféle szórendi variációhoz vezet: egyenes, fordított és megszakított szórendhez. Ezek az elméletek – melyeket a következőkben részletesebben ismertetek – tehát rámutatnak az igekötők szórendi viselkedésére, de ezt elsősorban az igekötőt tartalmazó szerkezet szintjén teszik (ezen a szinten értelmezendő az egyenes, a fordított és a megszakított szórend is!), nem adnak azonban olyan szabályrendszert a magyart idegen nyelvként tanító nyelvtanár kezébe, amellyel a teljes, helyes mondat szerkezet generálható lenne.

A transzformációs generatív grammatika magyarázattal szolgál az igekötő első látásra különösnek tetsző mozgására a mondat szerkezetén belül. A nyelvben végbemenő bonyolult belső folyamatok összetett magyarázata biztos elméleti alap, de semmiképpen nem megfelelő tanítandó nyelvtani anyag a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Ennek

¹¹⁵ Ebben a fejezetben csak az igekötő egyenes és fordított szórendjének tanítására javasolok szabályt. Ennek oka, hogy a lépésről lépésre épülő modellben e két megjelenési forma tekinthető kezdő szintűnek. A nyelvkönyvekben tapasztalható tipikus haladási menet szerint is viszonylag későn jelennek meg azok az igeik és segédigék, illetve mondat szerkezetek, amelyek szükségessé teszik az igekötő megszakított szórendjének bemutatását.

ellenére – és éppen a biztos elméleti megalapozottság érdekében – elkerülhetetlen felsorakoztatni a lehetséges szórendi változatokat és azok magyarázatát.

3.7.1. Az igekötő egyenes szórendben

Molecz az igekötőt mint az ige értelmének egyik megszorítóját, legközelebbi meghatározóját említi (Molecz 1900: 30). Régi nyelvelmékeinkből vett példákkal és a „mai” nyelvjárások tanúságával szemlélteti, hogy az igekötő kiemelése meghatározóként az ige elé fejlődés eredménye (i. m. 65), annak ellenére, hogy már a régebbi korokban is volt példa az igekötővel meghatározott igrére (i. m. 72). A kétféle szórendi variáció minden bizonnyal egymás mellett létezett (i. m. 105), s bizonyos „öntudatlan törekvés” a mondat pontosabbá, szabatosabbá tételére vezetett az igekötő megszilárdulásához az ige előtti helyen (i. m. 79).

Salga (1984) orosz nyelvtanároknak oroszul írt magyar nyelvi ismertetőjében az igekötő ige előtti megjelenését tekinti egyszerű tényközlésnek (Salga 1984: 101).

Bánréti műveiben az igekötő egyenes szórendjét a befejezett aspektus kifejezésének szándékához köti, s az igekötő ige előtti helyét tipikus fókuszpozíciónak tartja (Bánréti 1991a: 174; Bánréti 1991b: 203; 246; Bánréti 1994: 17, 61).

Keresztes (1992) elsősorban a jelentés és a funkció alapján értelmezi az igekötőket. A szórendi viselkedés magyarázatául a perfekтивáló funkciót választja (Keresztes 1992: 91), amely szerint az igekötős állítmány sorrend perfekтив cselekvést jelöl. Ebben a helyzetben a mondat az egyik szórendi alapszabálynak engedelmeskedik: a magyar nyelv alapvetően SOV sorrendet kedvelő nyelv, ahol a bővítmények megelőzik az alaptagot (i. m. 119). Szemantikai jellemzők is magyarázzák az igekötő egyenes szórendjét: ha a mondatban kiemelt (nyomatékos) állítmány van, illetve „pozitív töltésű határozók” esetén (i. m. 121).

É. Kiss több munkájában foglalkozott az igekötő szórendi helyével. Az igekötőt határozószói eredetű igemódosítónak tartja, amely egy az ige argumentumai közül (É. Kiss 1992: 119; É. Kiss 1998: 33), s mint ilyen, az ige vonzatszerkezetében, az ige után születik a kiinduló szerkezetben, ahonnan egy kötelező transzformációval jut az igt megelőző helyre (É. Kiss 1978: 261–286; É. Kiss 1992: 119, 121; É. Kiss 1993: 162–173). É. Kiss nem feledkezik meg az egyenes szórendű igekötő–ige szerkezet befejezett aspektust eredményező szerepéről sem (É. Kiss 1992: 123).

Naumenko-Papp (1987) bemutatja a magyar szórend két fő rendező elvét, melyeknek egyike sem választható el az igekötők egyenes szórendjétől. Eszerint a magyar nyelv mondatépítési törvénye az állítmány ragozott része elé emeli a gondolati hangsúlyt viselő szót (Naumenko-Papp 1987: 436). Ez összhangban áll a magyar szórend másik fő rendező elvével, amely szerint az igei szókapcsolatokban az igemódosító megelőzi az igét, illetve az igekötős igét tartalmazó mondatokban éppen az igekötő a fő módosító elem (i. m. 438), amely az ige mögé szorítja a vele szemantikailag rokon elemet (i. m. 441).

Alberti 1994-es munkájában É. Kiss nyomában jár (É. Kiss 1992). Az igekötőt ő is az ige egyik vonzataként értelmezi, amely a mélyszerkezetben argumentum-pozícióban születik az ige mögött, majd egy fókuszképzési transzformáció a fókuszba juttatja. Ebben az esetben az igekötő hangsúlyt kap, és helyesírásunk szabályai szerint egybeíródik az igével (Alberti 1994: 36). Ugyanakkor ebben a változatban az igekötő nem rendelkezik a fókuszra jellemző kirekesztő jelleggel, s így a fókuszpozícióba kerülésével nem jár együtt az igazi kirekesztő fókusz-szerep – a mondat semleges lesz (i. m. 56). Ezzel együtt ez a szórendi variáció, a fókuszba került igekötő befejezett aspektust jelölő operátorként is működik, s éppen ez a fókuszba kerülésének indoka (i. m. 57).

Alberti–Medve 2002-es munkájában tovább finomodik ez az elmélet. Továbbra is igaz, hogy az igekötő az ige vonzatszerkezetének tagja, így helyet generálunk neki a kiinduló szerkezetben (Alberti–Medve 2002: 52). Az előző elmélethez képest jelentős újítást találunk a mondat pozícióinak értelmezésében. Az igekötő számára két helyet generálunk a mondat kiinduló szerkezetében: egyet az ige mögött V' alatt, egyet pedig az ige előtt közvetlenül az igemódosító (XP,VP) pozícióban. Az igekötő transzformációs (újraíró) szabály segítségével jut el a kiinduló ige mögötti helyről – ahol csak indexált nyoma marad – az ige elé, az igemódosító helyére, ahol aspektusképző funkciója van, de nem kerül fókuszpozícióba (uo.). Az így létrejött szerkezeten aztán hangsúly- és szemantikai szabályok működnek, s ezek biztosítják a helyes intonációt és a befejezett aspektust (uo.).¹¹⁶ Ez megmagyarázza, hogyan lehetséges az ilyen egyenes szórendű mondatok semleges hangsúlyeloszlása, de egyben azt is, hogy egyes esetekben az igekötő valóban értelmezhető fókuszpozícióban is.

Alberti–Medve a V' alatt, a V argumentumaként születő és a VP alá, V' testvércsomópontjába transzformált igekötőt tartalmazó mondatot semlegesnek nevezi (i. m. 84).

¹¹⁶ Ugyanakkor ez a transzformáció nem kötelező; elmaradása esetén az ige maga folyamatos aspektust jelöl ki (Alberti–Medve 2002: 54).

Ez az elmélet – mint látni fogjuk – magyarázatot ad az igekötő különböző szórendi viselkedésére; bonyolultsága, sok szerkezeti pozíciója, elméleti jellege azonban nem teszi lehetővé a nyelvtanításban való alkalmazását – de nem is ez a nyelvtanár feladata. Ugyanakkor ez tűnik a legmegfelelőbb elméleti keretnek a magyar mondat szórendi viszonyainak **értelmezésére** és **magyarázatára**, s így kiindulópontul szolgálhat az igekötők szórendjét tanító modell számára.

Szarka (2002) az igekötőket az igemódosítók körébe sorolva szórendi helyüket is azokéval együtt határozza meg. Ha az igekötőt már besoroltuk egy mondattani kategóriába, akkor könnyű dolgunk van, amikor változatos mondatbeli elhelyezkedésüket kell magyaráznunk. Semleges mondatban az igemódosító (igekötő) az ige előtt áll, s valamennyi mondatrész azonos hangsúlyt kap (Szarka 2002: 33). Példákkal és oppozíciókkal mutatja be a szerző az igekötő kétféle megjelenését (egyenes és fordított szórend) a mondatban, melyek fő rendező elve a hangsúly és az aspektus (i. m. 35). Így egyenes szórendben áll az igekötő a mondatban:

- befejezett aspektusú mondat esetén;
- kontrafókuszos mondatokban;
- eldöntendő kérdésben;
- szerkezettagadás esetén;
- imperatívuszban.

Dóla 2002-es szakdolgozatában (kézirat) és 2004-es publikációjában hasonlóképpen sorakoztatja fel – és ki is egészíti – Szarka megállapításait, s ez egyes pontokon eltérő oppozíciók megfogalmazásához vezet (Dóla 2002: 30–32; Dóla 2004: 65). Eszerint egyenes szórendben áll az igekötő:

- semleges mondatban, ahol minden összetevő azonos hangsúlyt kap;
- eldöntendő kérdésben, ha a cselekvésre kérdezzük;¹¹⁷
- szerkezettagadás esetén;
- ha univerzális kvantor jelenik meg semleges hangsúlyozású mondatban;
- kötőmódú igét tartalmazó mondat esetén;
- befejezett aspektusú mondatban;
- kontrafókuszos mondatban (vs. egzisztenciális olvasat);
- fenyegetést kifejező imperatívuszban.

¹¹⁷ Kiegészítés tőlem (N. B).

Dóla kéziratában és Szarka említett cikkében példákat mutatnak be az esetek illusztrálására. Meghatározásaik generatív grammatikai alapokon állnak, leíró-bemutató jellegűek, magyarázatokat nem tartalmaznak, így csak alapok, s a nyelvtanítás folyamatában ilyen oppozíciókra csak a példák és gyakorlatok, nem pedig a prezentáció szintjén támaszkodhatunk.

3.7.2. Az igekötő fordított szórendben

Az igekötő fordított szórendjének eseteit viszonylag könnyen összegyűjthetjük a nyelvhasználat alapján. A dolgozat következő részében olyan elméleti munkákat ismertetek, amelyek az igekötő hátravetésének eseteivel és magyarázatával foglalkoznak.

Molecz (1900) művén az első laptól az utolsóig végigvonul az igekötő ilyen viselkedésének érdekes, történeti szempontú magyarázata. A szerző leírja, továbbá nyelvemlékeinkből, valamint a székely és a csángó nyelvjárásból vett példákkal igazolja, hogy az ige, amely a mondatzöm része, megjelenhet a zöm elején, ilyenkor meghatározó nélkül áll, így jelentését nem korlátozzuk semmiféle irányban, s hangsúlyosan ejtjük (Molecz 1900: 17). Megállapítja – és bizonyítani kívánja –, hogy a régi magyar nyelvben sokkal többször volt nyomatékos az ige, mint a „mai” nyelvben (i. m. 30). Kedveltnek nevezi ezt a szerkezetet rokon dolgok felsorolásában és ellentétek felsorolásánál ugyanúgy, mint hivatalos iratokban felsorolásokban, ahol még a „mai” nyelvhasználatban is gyakori¹¹⁸ (i. m. 51–53). Az ige és az igekötő ilyen szereplését (tehát azt, hogy az ige nyomatékos helyzetbe kerül) többféle okra vezeti vissza: a kifejezés határozatlanságára, a folyamatosság kifejezésére való önkéntelen törekvésre, nyelvi ökonómiára, mivel „megspórolunk” egy hangsúlyt (i. m. 51), sőt latin hatásra (i. m. 75). Végül megállapítja, hogy „*az igét akkor mondjuk nyomatékkal, meghatározó nélkül, akkor tesszük a szólam elejére, ha magát az ige fogalmát tartjuk közlendőnkben a legfontosabbnak, legújabbnak, elmondásra legérdemesebbnek*” (i. m. 73–74), majd ezt szabályként is megfogalmazza: az „egyszerű mondásokban” (semleges, állító mondat) marad az ige meghatározó nélkül, ezekben hangsúllyal emeljük ki, s ez lesz a közlés fő része (i. m. 77).

Érdekes gondolata Molecz elméletének, hogy – mintegy összhangban a későbbi generatív grammatikai nézetekkel – az igekötő „természetes helyét” az ige mögött

¹¹⁸ Nyugodtan hozzátehetjük, ma is.

feltételezi. Implicit módon ez a feltételezés nyilvánul meg azokban a kijelentésekben, amikor az igekötő (meghatározó) kiemeléséről, ige elé emeléséről beszél. Ennek további esetei az „ellenmondások” (i. m. 100), vagyis a nyomatékos mondatok. Ilyen „ellenmondást” fejeznek ki a felszólító mondatok, amelyekben az igekötő állhat az ige mögött, s ezzel enyhébb parancsolást fejezhetünk ki, nagyobb indulat nélkül (uo.). A tagadó és tiltó mondatokban (csak az állítmány/ige tagadásával foglalkozik) a *nem* tagadószt meghatározónak tekinti, melynek „közvetlenül az ige elé tétele tősgyökeres sajátsága a magyar nyelvnek” (i. m. 113)¹¹⁹.

Salga (1984) szintén a kérdő, a felszólító és a tagadó mondatokat említi az igekötő hátravetésének példáiként (Salga 1984: 101–102).

Keresztes (1992) az igekötő fordított szórendjének eseteit a szórend általános törvényszerűségei között tárgyalja. Az igekötő az ige mögé kerül imperativusban, ahol maga az ige hangsúlyos; ha az ige előtt más hangsúlyos szó áll; ha a fókuszba negatív töltésű szavak (*alig, csak, kevés, nem, ritkán, sem* stb.) kerülnek (Keresztes 1992: 121). További magyarázatokkal vagy példákkal a nyelvtan nem szolgál.

Naumenko-Papp (1987) elsősorban a magyar szórend két fő elvének megfogalmazását tűzi ki célul, így csak érintőlegesen foglalkozik az igekötők ezen belüli viselkedésével. Megállapítja, hogy az igekötős ígét tartalmazó mondatokban az igekötő a fő módosító elem, de más, pl. emfatikus elem az ige mögé szoríthatja (Naumenko-Papp 1987: 439).

Bánréti (Bánréti 1991b: 203; Bánréti 1991c: 17) itt idézett műveiben világosan meghatározza az igekötő hátravetésének eseteit. Így kötelezően az ige mögé kerül az igekötő:

- névszói, nominális fókusz esetén;
- ha a mondatban igei fókusz van, és a mondattal a cselekvés gyakoriságát vagy felszólítást fejezünk ki;
- tagadó mondatban;
- olyan szavak esetén, amelyek közvetetten tagadók (*alig, ritkán*).

Az igekötő ilyen viselkedését azzal magyarázza, hogy az igekötő az ige bővítménye, s amennyiben az ige előtti pozíciót már más bővítmény betöltötte, oda nem kerülhet (Bánréti 1991b: 206), hátramosdulását tehát a fókusz pozicionális megléte váltja ki (i. m. 207).

¹¹⁹ Sok példával illusztrálja a tagadó, tiltó és a kérdő mondatokban a megszakított szórendet, amelyet olyan „tagadó ígének” tekint, amely meghatározót (igekötő) kapott.

Giay (1998) produktív szabályt fogalmaz meg, mely esetekben válik el az igekötő az igétől: ha a mondatban más hangsúlyos mondatrész van, kérdő mondatokban és az azokra adott feleletekben, tagadó és tiltó mondatokban, illetve felszólítás esetén (Giay 1998: 376).

Hoppálné (2001) táblázatba foglalt oppozíciókkal mutatja be az egyenes és a fordított szórendű igekötő eseteit, melyek szerveződésében a hangsúly szerepét tartja a leginkább meghatározónak (Hoppálné 2001: 59).

É. Kiss érdekes magyarázattal szolgál az igekötő ige utáni helyzetére. Eszerint az igekötő mint igemódosító kerül általában az ige előtti fókuszpozícióba (É. Kiss 1993: 163–172). A mondat fókuszában azonban többféle mondatrész is megjelenhet, köztük az ige és az igekötő, s ezek között sorrendet lehet felállítani: *ige, igekötő, negatív értelmű határozó, tagadott mondatrész, ellentételezett mondatrész* – ezek közül a mondatban mindig a legjobboldalibb lesz a fókusz, mely szabály a különböző modalitású és a tagadó mondatok esetében is értelmezhető (É. Kiss: 1978: 270). Később tovább pontosította a fókuszképzésre vonatkozó szabályokat (É. Kiss: 1980: 508). Ha tehát a mondattal valamilyen speciális kommunikatív szándékunk van, akkor eltérünk a szokásos *igemódosító (igekötő) + ige* sorrendtől, és egy másik bővítményt emelünk az ige előtti fókuszpozícióba (É. Kiss 1980: 508–509).

A *Strukturális magyar nyelvtan Mondattan* kötetében É. Kiss (1992) részletesen foglalkozik az igekötő legkülönbözőbb szórendi megjelenésével, szorosan összekapcsolva ezt a kérdést a mondat hangsúlyviszonyaival és az aspektussal. Ha az igekötő az ige mögött, a számára kijelölt helyen marad, a mondat folyamatos aspektusú lesz (É. Kiss 1992: 123–124). Az igekötőt tartalmazó mondat tagadó változatában is az ige mögött marad az igekötő (É. Kiss 1992: 123), ugyanúgy, mint minden esetben, amikor más összetevő tölti be az (XP,VP), azaz a fókusz helyét. Ilyen szerepben áll a mondatban a kérdő operátor (É. Kiss 1992: 142) és a mondatrészttagadó operátor (É. Kiss 1992: 148). Ez utóbbit azzal egészíti ki az *Új magyar nyelvtanban*, hogy a tagadó értelmű NegP magába olvasztja az őt követő VP-t, ezért nem lehetséges az igemódosítót (igekötőt) (XP,VP) pozícióba emelni (É. Kiss 1998: 66).

Alberti (1994) is megállapítja – É. Kiss nyomában járva –, hogy a fókuszpozícióban álló és befejezett aspektust jelölő igekötőt más, azonosító-kirekesztő jelentéstöbbletet hordozó operátor kizárhatja onnan (Alberti 1994: 57). A kérdőszó fókuszpozícióba kerülését érdekes módon magyarázza: mivel a válaszban az új információt kimerítő-kirekesztő jellegűnek tekintjük, ezt a jelleget már a kérdésre is kiterjesztjük (i. m. 91).

Alberti–Medve (2002) az igekötő kiindulási helyéről vallott nézeteit már ismertettem. Az általuk javasolt újraíró szabályok segítségével magyarázható az *ige + igekötő* sorrend is. Ebben az esetben végbemegy az igekötőt igemódosító pozícióba emelő transzformáció, ám a fókuszképzés során a fókuszoperátor a fókuszfejbe inkorporálja az igét, amely így a hangsúlyát is elveszíti, de e transzformáció útján megelőzi az igekötőt. A mondat kiinduló pozíciójában tehát az ige cselekvésszervező funkciónak tesz eleget, majd innen tovább mozoghat (Alberti–Medve 2002: 80).

Ezek az elméletek – mint arról már szó esett – magyarázatot adnak arra a mozgásra, amely az igekötők viselkedésében tapasztalható, de absztrakt nyelvelméleti jellegük miatt szabályként nem taníthatók az idegen ajkúak számára.

Szarka (2002) oppozíciók segítségével prezentálja a fordított szórend eseteit. Fordított szórendben áll az igekötő:

- folyamatos aspektus;
- egzisztenciális olvasat;
- kiegészítendő kérdés;
- mondat- és mondatrészttagadás;
- imperatívuszt tartalmazó mondat esetén (Szarka 2002: 35–36).

Dóla – amint arról már szó volt – az előzőhöz hasonlóan, de némileg más csoportosításban tárja elénk a fordított szórend tipikus eseteit (Dóla 2002: 30–33; 2004: 65):

- kontrafókuszos mondatokban, amikor nem az igekötő áll a kontrafókuszban;
- kiegészítendő kérdésben;
- mondat- és mondatrészttagadás,
- negatív értelmű kvantor beiktatása,
- fordított szórendű imperatívusz,
- folyamatos aspektusú ige,
- egzisztenciális olvasat esetén.

Dóla a felsorolás mellett tájékoztat a különböző szórendű mondatok hangsúlyviszonyairól és a szórend által hordozott jelentésbeli különbségekről is.

A fordított szórendű igekötő sajátos esete a progresszív vagy folyamatos aspektus (É. Kiss 1992: 123; É. Kiss 1998: 37; Korompay 1997: 53; Kálmán 2001: 14; Hegedűs 2004:

295; Szili 2006a: 189). Ebben az esetben az igekötő ige utáni megjelenése a mondattal kifejezett cselekvések egyidejűségét hivatott jelölni, továbbá ebbe a beszédhelyzetbe illeszti a közlés résztvevőit is; a beszélő mintegy a megidézett szituációba helyezi önmagát és beszédpartnerét: „*(Épp) úsztam át a Tiszán*” (É. Kiss 1992: 123); „*János épp ült be a kocsijába, amikor megláttam*” (É. Kiss 1998: 37); „*Pista 'éppen 'ment 'be a 'tanácsra, amikor...*” (Kálmán 2001: 14); „*Nyitom ki a levelet, hát kiesik belőle egy fénykép*” (Hegedűs 2004: 295); „*Most lép be az ajtón*” (Szili 2006: 188)¹²⁰.

3.7.3. Az igekötő tanításának magyar mint idegen nyelvi szemléletű megközelítése

Az elméleti nyelvészet kognitív–logikai, illetve szintaktikai–szemantikai–pragmatikai alapon is le tudja írni az igekötő mozgását a mondatban. Az imént bemutatott jelenségek értelmezik a kész mondatokat, azonban alapos nyelvismeret, nyelvtudás nélkül nem segítenek eligazodni a mondatalkotásban; ismét felmerül a „külső szemlélet” szükségessége. Molecz (1900) művében már megjelenik a MID-es szemlélet, amikor megállapítja, hogy az igekötők nehézségeket okozhatnak, mert sokféle szórendi helyük miatt „*az idegen ajkú nehezen tanulja meg szórendjüket*” (Molecz 1900: 31). A jelenkori magyar mint idegen nyelvi módszertani irodalom is gyakran foglalkozik az igekötő szórendjének tanításával (Giay 1998; Keresztes 1992; Dóla 2002: 30–33; Szarka: 31–37; Dóla 2004: 65–66). Szili (1998) emellett arra is felhívja a figyelmet, hogy az igekötők esetében nem elegendő a nyelvelméletre, a leíró nyelvtanokra támaszkodni a nyelvkönyvírás során, hanem szükséges a MID sajátos szempontjait is figyelembe venni (Szili 1998: 560).

Az igekötő mint sajátos jelenség leírására sok példát találhatunk a magyar mint idegen nyelv szakirodalmában. Egyes szerzők módszertani megoldásokat is javasolnak az igekötő viselkedésének megtanítására, mint pl. az oppozíciókban történő bemutatás és gyakorlás (Hoppálné 2001). Dóla kéziratosszakdolgozatában (2002) alaposan körüljárja az igekötők szórendjének tanítás-módszertani kérdéseit. Véleménye szerint az igekötős igék morfoszintaktikai rendszerének tanítása akkor lesz hatékony, ha az igekötő és az ige mondatban elfoglalt pozícióit vezérlő generatív szabályokat jól leírható és azonosítható mondatmodellekben tanítjuk. Fontosnak tartja, hogy az egyenes és a fordított szórend

¹²⁰ A hátravetett igekötő sajátos esete az egzisztenciális olvasat (É. Kiss 1992: 123; Szili 2006a: 189), amely azt fejezi ki, hogy a mondattal leírt cselekvés már végbement, meghatározatlan számú alkalommal. Az igekötő szórendjének ilyen jelentéstartalmát nem tartom relevánsnak az igekötővel való ismerkedés időszakában.

eseteit mondatok oppozíciójában szemléltessük és gyakoroltassuk, ügyelve a helyes hangsúlyozásra is (Dóla 2002: 77). Gondolatmenetét továbbfejlesztve szintezetten mutatja be az igekötők bevezetését és tanításuk szempontjait: az igekötők három nyelvtudás-szinten, illetve grammatikai (*be-, ki-, fel-, le-; bele-, hátra, körül; hozzá-, végig-, félre*) vagy lexikai (pl. *rá-, haza-; abba-, egyet-; agyon-, újra-, ketté-* stb.) megközelítésben értelmezhetők és taníthatók (Dóla 2004: 60–79). További érdeme, hogy az igekötők tanítására tananyagot, gyakorlatokat is tervez.

A magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatásához és tanulásához készült *Küszöbszint*ben javasolt modell négy alapvető szórendi pozíciójából (A, B, C, D) (*Küszöbszint*: 335) a leginkább kötött és megterhelt **B** pozíciót két részre osztja, lehetőséget adva a **B¹** pozícióban a kvantorok, a **B²**-ben a fókusz és az igemódosító elhelyezésére. A korábbi generatív grammatikai elméletek (Bánréti 1991, É. Kiss 1992, Alberti 1994) megengedhetőnek tartják az igekötő értelmezését a fókuszban, azzal a megszorítással, hogy ebben a helyzetben az igekötőnek nem kirekesztő-azonosító szerepe, hanem (befejezett) aspektus-kijelölő funkciója van (Alberti 1994: 56, 57; Alberti–Medve 2002: 54; Bánréti 1991a: 174; Bánréti 1991b: 203; Bánréti 1991c: 17; Dóla 2002: 8, 21; Dóla 2004: 65; É. Kiss 1992: 122, 124; Keresztes 1992: 91; Szarka 2002: 35). Elméleti szempontból megfelelőbb magyarázat, hogy ezt az aspektuskijelölő szerepet az igekötő nem a fókuszban, hanem az ige előtti módosító pozícióban (XP,VP) tölti be, szabadon hagyva a lehetőséget a fókusz generálására is (É. Kiss 1998: 37; Alberti–Medve 2002: 84). Az így létrejött, fókuszatlan (vagy nem fókusszal értelmezett) mondatokat tekintik a szerzők egységesen semlegesnek/neutrálisnak (Bánréti 1991c: 19; É. Kiss 1992: 123; Alberti 1994: 56; Giay 1998: 49; Alberti–Medve 2002: 76, 84).

A *Küszöbszint* nem határoz meg egymástól különböző helyet az igemódosító és a fókusz számára, a rendszer azonban még így is túl bonyolult marad a gyakorlati alkalmazáshoz, ráadásul a pozíciókat betöltő kategóriák kiválasztása az egyes helyekre nem teljesen egyértelmű, nem könnyen átlátható¹²¹.

Mindeddig azt láttuk, hogy a szerzők mind elméleti, mind nyelvtanítási szempontból nehéznek ítélték meg az igekötők szórendjének tanítását. Szili (2006a) azonban egyszerű és könnyen értelmezhető szórendi modellt alkot, amelyben könnyedén kijelölhető az igekötő helye és magyarázható mozgása a mondatban. Két alapesetet különít el: az igekötő

¹²¹ Pl. az igemódosító (igekötő) és a fókusz ugyanazt a (B¹) pozíciót foglalja el; a C² pozícióban pedig nemcsak a fordított szórendű igekötő jelenhet meg.

és az ige együttes szereplését (prefVerb), illetve az igekötő ige utáni megjelenését¹²². Mivel korábban ismertetett szórendi koncepciójában már bemutatta a semleges és a fókuszpozíciós mondatok képletét (i. m. 157–160), az előbbiben pedig az egyenes szórendű igekötő helyét is (igemódosító pozícióban az ige előtt¹²³), így már csak a semlegesség és az elváló igekötő eseteit kell felsorakoztatnia. Ilyenek a kérdés, a kérdésre adott válasz, a betöltött fókuszpozíciós, a tagadó és a kirekesztő kifejezést tartalmazó mondat.

Szili rendszerének legfontosabb erénye éppen a rendszeresség: következetesen alkalmazza a mondatok csoportosítását semleges és fókuszos mondatokra, illetve ehhez kapcsolja hozzá az igekötős mondatok magyarázatát is. Ugyanakkor az igekötők esetében a szabályokat jól alkalmazható általános képletek nem erősítik¹²⁴; a bemutatást és a megértést példák segítik elő. További nagy érdeme ennek a koncepciónak a szórendtanításban alkalmazható elvek és módszerek megfogalmazása. Mivel a szórendi alapszabályokat jóval az igekötők megjelenése előtt meg kell tanítani, így a feladat csak a meglévő tudás kiszélesítése, kiterjesztése az igekötős mondatokra (Szili 2006a: 194). Szili megszívlelendő intése az is, hogy az igekötők tanításában „önmérsékletet kell tanúsítanunk”, és csak a legszükségesebb változatokat kell a kezdő szintű nyelvtanulók elé tárunk (uo.). Ez a két megjegyzés a bemutatandó szórendtanítási modell alapkonceptiója lesz.

3.7.4. Előkészítő lépések az igekötős mondatok szórendi szabályának megalkotásához

A szórendre vonatkozó elméleti fejtegetésekből – amelyek megfelelő, biztos alapot és háttérrel biztosítanak – kiemelhetjük azokat az elemeket, amelyek az igekötőre vonatkozó szórendi szabályok tartóoszlopai lehetnek. Ezekben a szabályokban tükröződnie kell, hogy

- az igekötő alapvetően három szórendi pozíciót foglalhat el az ígéhez képest: elé tapad, elválik tőle és követi, vagy megelőzi az ígét úgy, hogy közéjük egy másik szó ékelődik (Bánréti 1991b: 201; Keresztes1992: 92; Bánréti 1994: 61; Giay 1998: 376–377; Dóla 2002: 30; Dóla 2004: 65; Szarka 2002: 35);

¹²² Az ilyen típusú mondatokat képlettel nem, csak példákkal jelöli.

¹²³ A szövegben Szili utal arra, hogy tipikus igemódosító az igekötő, de a példamondatokban itt még nem tárgyalja ennek eseteit (i. m. 159).

¹²⁴ Kivétel ez alól a semleges (igekötőt tartalmazó) mondat rész-szabálya: *S + prefVerb + O/Adv_{loc}*, amelyre azonban csak egy-egy példát hoz.

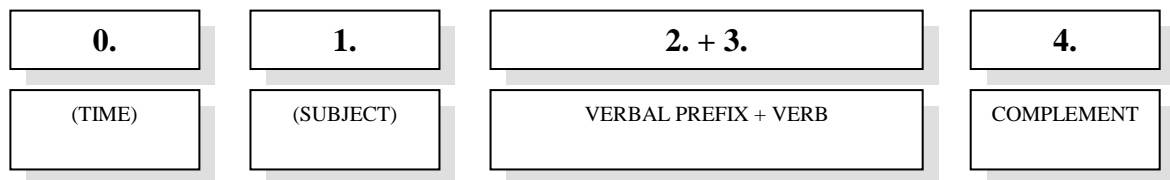
- az igekötő mozgására vonatkozó szabályokat leginkább a generatív grammatika felfogásával lehet magyarázni;
- ennek ellenére nem generatív grammatikai magyarázatokkal kell e folyamatok megértését és rögzítését elősegíteni a nyelvtanítás folyamatában, mivel az elméleti megközelítések számot adnak az igekötőnek az ige előtti megjelenéséről, de egy ilyen bonyolult szerkezeti váz bemutatása és használata nem lehet eredményes a magyar mint idegen nyelv tanításában;
- így a nyelvelméleti „képletek” magyar mint idegen nyelvi szemléletű adaptációjára, esetleg összevonására, egyszerűsítésére vagy kiegészítésére van szükség.

3.7.5. Az igekötőt tartalmazó mondatok javasolt szórendi szabályai

Csigalépcsőnkön most olyan pontra érkeztünk, ahonnan látszik egy korábbi forduló – erre tekintünk vissza az igekötő viselkedésének megértésében. A mondatépítésben újabb szabályokat kell bemutatnunk az igekötős ígét tartalmazó mondatok megalkotásához, amelyek felfedezéséhez a korábbi semleges és nyomatékos szabályt használjuk fel.

3.7.5.1. Igekötőt tartalmazó semleges mondat

Az igekötő egyenes szórendje semleges mondatot eredményez (É. Kiss 1992: 121; Alberti 1994: 58). Az igekötőt tartalmazó semleges mondatok számára új szemléletű szabályt alkotunk, amely azonban alig tér el a régitől: a mondat 2. pozíciójába kizárólag az igekötőt emelhetjük ki; az igekötő és az ige szorosabb kötelékét a 2. és 3. pozíció átmeneti összekapcsolásával szemléltetjük (39. ábra).



39. ábra: Az igekötőt tartalmazó semleges mondatok szabálya

E szabály segítségével világossá tehetjük az igekötő részleges szintaktikai és szemantikai függését az ígétől, hozzátapadását az ige alakjához, valamint sajátos hangsúlyeloszlását. Emellett magyarázhatjuk is mindezeket az igekötőnek a mondat szempontjából igen fontos aspektusjelölő szerepével, melynek érdekében ez a mozgás

végbemegy. Az ígét sem kell elmozdítanunk a korábban már határozottan rögzített 3. pozícióból, csupán a 2. helyen álló igekötővel való szorosabb kapcsolatát kell hangsúlyoznunk.

Még egy gyakorlati előnye van ennek a javaslatnak: a nyelvtanuló tipográfiai úton is rögzítve látja azt a helyesírási szabályt, hogy az igekötőt, ha megelőzi az ígét, egybe kell írni vele, így ezzel a sajátos írásképet is megtaníthatjuk.

3.7.5.2. A hatodik lépcsőfok: igekötőt tartalmazó nyomatékos mondatok

Az igekötő változatos funkcióinak megértése még sajátos szórendi viselkedésük nélkül is megterheli a magyart tanulókat. Elsőként természetesen az igekötő irányjelölő funkciójával, illetve – ettől időnként elválaszthatatlan – aspektusjelölő szerepével kell megbarátkozniuk.

A „különc” igekötők (Bánréti 1990: 201; 1994: 16) jelentette lépcsőfok sikeres bevételehez elegendő kezdetben a semleges mondatokkal operálni. A magyar szórend csigalépcsőjének eggyel magasabb fokára csak a biztos ismeret, az igekötőt tartalmazó semleges mondatok szórendjének készségi szintű elsajátítása – és az igekötő jelentésalkotó, módosító szerepének megértése – után érdemes fellépni.

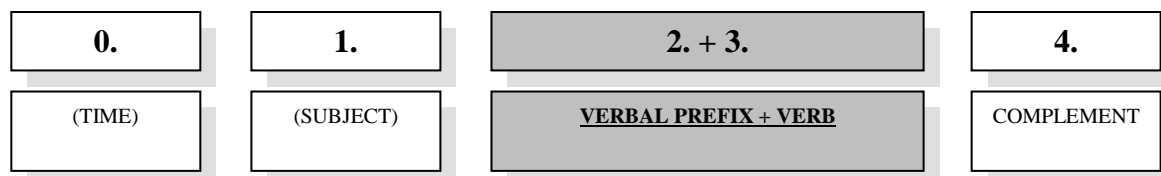
Mivel a magyar mondatban a fókusz szerepét minden mondatrész betöltheti, akár maga az igekötős ige vagy az igekötő is, ezért az igekötővel bővült nyomatékos mondatok esetében – az igekötő nélküli mondatoknál látott módon – minden olyan esetet, pragmatikai funkciót lépésről lépésre fel kell fedezni, meg kell vizsgálni, ki kell bontani, amikor az igekötős mondat különböző elemeit nyomatékosítjuk.

a) Fókuszban az igekötős ige

Korábban (a három- és négyelemű mondatok esetében) már megtapasztaltuk, hogy az ige maga is lehet az új információt hordozó elem; ekkor helye – a többi mondatrészhez hasonlóan – a 2. pozícióban van. Amennyiben az igekötőt tartalmazó mondatban az ige a legfontosabb, úgy a mondat szerkezete csak hangsúlyviszonyaiban tér el a semleges mondatétól – a nyomatékosítást csak helyes hangsúlyozással, nem szórendi változással érhetjük el (É. Kiss 1992: 122–123). Az azonos felépítésű semleges és nyomatékos mondatokat ellentétes mellérendelő mondatok gyakorlásával különböztethetjük meg:

- (a) A gyerekek **leszaladnak** az emeletről¹²⁵, nem pedig felszaladnak.
 (b) X most **bemegy** a kertbe¹²⁶, nem kimegy a kertből.
 (c) A festő **bejön** a házba¹²⁷, nem kimegy a házból.

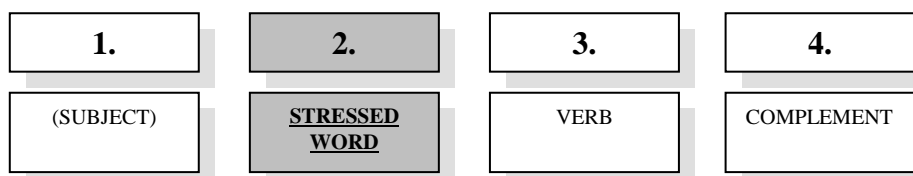
Írásban is van módunk a nyomatékos, de szórendjében nem változó mondatok kiemelésére: aláhúzással jelölhetjük a fókuszban álló igekötős igét (40. ábra):



40. ábra: A fókuszban álló igekötős igét tartalmazó semleges mondat szabálya

b) Betöltött fókuszhely az igekötős igét tartalmazó mondatban

Az igekötős igét tartalmazó nyomatékos mondatok szórendje feltűnően eltér a semleges mondatokétól, ezért szórendi szerkezetük a „legkevésbé bonyolult, [...] mégpedig az igekötő helyének köszönhetően” (Szili 2006a: 188). Valóban, az igekötők tanításában nem egyenes vagy fordított szórendjük megértése jelenti a legnehezebb feladatot a nyelvtanuló, illetve a legnagyobb kihívást a nyelvtanár számára¹²⁸. Az igekötőt tartalmazó mondatok szórendjének szabályokba foglalásához azonban ismét egy korábbi lépcsőfokra kell visszatekinteni: az igekötő nélküli nyomatékos mondat esetében javasolt szabályra. Attól függően, hogy tanítási menetünkben mikor kerül sor az igekötők bevezetésére, alkalmazhatjuk akár a négyelemű (41. ábra), akár az ötelemű mondatok korábban már elsajátított szabályát (42. ábra):



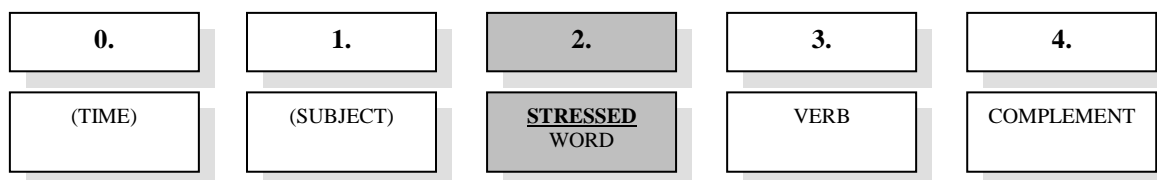
41. ábra: Igekötőt nem tartalmazó négyelemű nyomatékos mondatok szabálya

¹²⁵ A mondat 1. tagmondata az *Új színes magyar nyelvkönyv I. Nyelvtani munkatankönyvből*. (Erdős 2007b: 99) származik, a második tagmondat a szerző kiegészítése.

¹²⁶ A mondat 1. tagmondatának forrása: *Itt magyarul beszélnek* (Kovácsi 1994: 62), a 2. tagmondat a szerző kiegészítése.

¹²⁷ A mondat 1. tagmondatának forrása: *Lépésről lépésre* (Durst 2005: 79), a 2. tagmondat a szerző kiegészítése.

¹²⁸ Az igekötők aspektusjelölő funkciójának, az akcióminőséget meghatározó vagy megváltoztató szerepüknek a megértése – nyelvórai tapasztalatok alapján – szórendi viselkedésük elsajátításánál nagyobb feladatot jelent.



42. ábra: Igekötőt nem tartalmazó ötelemű nyomatékos mondatok szabálya

Gyakori, hogy a nyelvkönyvek elodázzák az igekötős igék bevezetését. A nyelvkönyvek szórendtanítási koncepciójának ismertetésében már szó esett az egyes nyelvkönyvek általános szórendi elveiről, ezért itt csak az igekötő szempontjából releváns részletekre hozok példát.

A *Színes magyar nyelvkönyv*ben a 4. leckében kezdődik az ismerkedés az egyszerűbb igekötőkkel, majd újra és újra visszatérnek az igekötős igék, újabb határozóragokkal, aspektusjelölő funkcióval is. Szórendi táblázatot a 4. leckében találunk, amelyből – a példák vagy a tanár segítségével – kikövetkeztethetők a hasonlóan viselkedő típusok: a kérdések, a feleletek és a tagadó mondatok (*Színes* 78).

A *Halló, itt Magyarország!* a 7. leckében vezeti be az igekötőket, de a csúsztatott tipográfiai elhelyezésen kívül nem tájékoztat szórendi kérdésekről (*Halló* 49).

A legszemléletesebb és legteljesebb képet Kovácsi (1993) rajzolja az igekötők szórendet alakító szerepéről. Nyelvkönyve 3. leckéjében szemléletes képpel illusztrálja, miként „dobja hátra”, az ige mögé a tagadás, a kérdés és a felelet az igekötőt (*Itt magyarul beszélnek I.* 72; 74).

Szili a *Vezérkönyv*ben (2006a) további rossz példákat is megidéz az igekötő indokolatlanul késői bevezetésére (i. m. 195–198). Mindezek fényében – és a mielőbbi sikeres kommunikációs igény miatt is – érdemes az igekötőket már a mondatszerkezet teljessé válása, öteleművé bővülése előtt bevezetni.

A szórendről eddig tanult szabályok ismeretében nem lesz nehéz feladat sem az igekötő helyének megtalálása az új szerkezetben, sem ennek alapján az igekötővel kiegészült ilyen mondatok megszerkesztése. Mivel korábban már megtanítottuk a nyomatékos mondat eseteit, annak nyomán haladva tudjuk felépíteni az igekötős ígét tartalmazó nyomatékos mondatok szórendi szabályát¹²⁹.

A tanítást érdemes olyan nyomatékos mondatokon kezdeni, amelyekben a fókuszba kerülő elem kiválasztása nem okoz nehézséget. Ilyenek a kérdések és az arra adott

¹²⁹ Ebben az eljárásban a modell tükrözi a *Colloquial Hungarian* (Rounds–Sólyom 2002) korábban ismertetett módszerét.

válaszok. A kérdések szórendszerítő funkciójáról és tanításbeli fontosságukról már idézett szerzők egyetértenek abban, hogy a kérdések természetes közeget teremtenek nyomatékos elemet tartalmazó mondatok megoldására, hiszen mind a kérdésekben, mind az arra adott válaszokban a kérdőszó, illetve a felelet a legfontosabb, az új információt hordozó elem. Ennek felismerése már nem új a szórendtanítási modell eddig bemutatott rendszerében, hiszen ugyanilyen módon rendszereztük korábban az igekötő nélküli nyomatékos mondatokat. Csupán annyit kell tudatosítanunk, hogy az alapszabály mennyiben változik meg az igekötő megjelenésével.

Nyomatékos szó és kérdés esetén az igekötő viselkedésére a legvilágosabb nyelvelméleti magyarázatot Alberti–Medve adja a fókusz-transzformáció segítségével (Alberti–Medve 2002: 80; 128). A nyomatékos elem, illetve a kérdőszó mindig fókuszként értelmezendő; a fókusz generálása során a fókuszoperátor (pl. a kérdőszó) inkorporálja az igét a fókuszfejbe, s így az ige megelőzi az igekötőt. A mi szempontunkból csak a végeredmény a fontos: a mondat felszíni szerkezetén e folyamatból csak annyi látszik, hogy az igekötő leválik az igeről, majd az ige mögé kerül (Bánréti 1991b: 201; Bánréti 1994: 16; Giay 1998: 371). Kérdés azonban: hol találjunk helyet a levált igekötőnek szórendi szabályrendszerünkben.

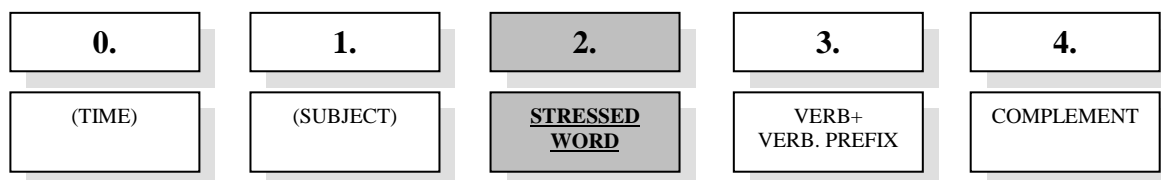
Elméletileg sorolhatnánk az elvált igekötőt a 4. szórendi pozíció elemei közé is, amely az egyéb, nem hangsúlyos, az új ismeret szempontjából kevésbé fontos mondatelemek vagy csak egyszerűen az igei bővítmények helye. Oktatás-módszertani szempontból nem szól ez ellen más, mint az, hogy az ige utáni hely szinte teljesen szabad, s ezzel már el is bizonytalanítottuk a kezdő nyelvtanulót, hová is kell tennie az igekötőt. Emellett az igekötő – amennyiben elválik az igtől – leggyakrabban éppen az ige mögött jelenik meg (Bánréti 1991b: 202; É. Kiss 2006: 5), azaz az ige mögötti preferált helye közvetlenül az ige utáni pozíció (Kálmán 2001: 23).

További nyelvészeti megfontolások is szólnak amellet, hogy az igekötőt ne engedjük szabadon az ige mögötti argumentum-helyeken. Egyrészt az igekötő különleges szemantikai többletet hordoz az ige számára, továbbá szintaktikailag sem önálló (É. Kiss 1992: 117; Keresztes 1992: 92; Szarka 2002: 32); másrészt az igekötő ezekben a mondatokban nem marad a kiinduló szerkezetben neki generált első helyen, hanem onnan már elmozdult az (XP,VP) módosítói helyre. Végző helyét pedig az ige végbemenő fókuszképző transzformáció okozza (Alberti–Medve 2002: 128–129).

E megfontolások alapján fókuszos mondat esetén javasolható, hogy az igekötőt közvetlenül az ige után helyezzük el, ne szakítsuk el az igtől, és új pozíciót ne vegyünk fel

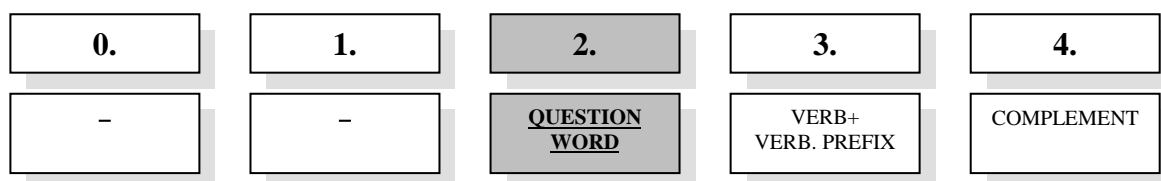
a számára, ezzel is jelezzük szorosabb kapcsolódását az igével. Ez az elgondolás egybevág a *Küszöbszint*ben javasolt modellel, amelyben egy, az ige mögött álló, ahhoz szorosan kapcsolódó **C²** pozíció található a **B¹** igemódosító pozícióból kiszoruló, az igéhez (**C¹**) szorosan kötődő igekötő számára (*Küszöbszint* 439). Az igekötő közvetlenül ige utáni helyét tartja a legmegfelelőbbnek Szili is (2006a: 188); fókuszpozíciós mondat esetén fel sem veti esetleges más szerkezet-variációk lehetőségét a magyarban. Bánréti anyanyelvűeknek szánt nyelvtankönyveiben kísérletezéssel vezeti rá a kamaszkorú diákokat arra a felismerésre, hogy az igekötő közvetlenül ige mögötti megjelenése nem kizárólagos, ám ez a legvalószínűbb, leggyakoribb szerkezet¹³⁰ (Bánréti 1991b: 202). Az elméleti nyelvészet azonban szeret játszani a szórend ige utáni szabadságával; különösen a generatív mondatleírásokban találunk sok példát az igekötők valóban külön viselkedésére¹³¹. Arra azonban éppen Szili figyelmeztet, hogy – különösen kezdő szinten, ahol szabályépítő csigalépcsőnkön mi is tartunk – nem szükséges minden lehetséges variációt megtanítani (Szili 2006a: 194).

Mindezek után az igekötőt tartalmazó nyomatékos mondatok általános szabálya alig tér el a korábban megismerttől, csupán az ige és az igekötő szorosabb kapcsolatát jelöljük benne (43. ábra):



43. ábra: Igekötőt tartalmazó nyomatékos mondatok szabálya

A **kérdések** esetén a korábbiakhoz hasonlóan bemutathatjuk a kérdések tipikus szórendjét, ahol a fókusszal – és benne a kérdéssel – kezdődő mondat szerkezet a legvalószínűbb (44. ábra):

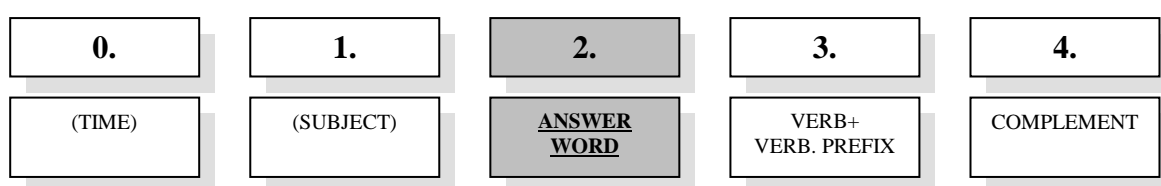


44. ábra: Igekötőt tartalmazó kérdések szórendi szabálya

¹³⁰ Példamondata: *A verset Sanyi tanulta meg.* E példamondat mozgatható szavaival kísérletezve jutnak el a diákok az ige utáni helyek felcserélhetősége ellenére arra a meggyőződésre, hogy az igekötő közvetlenül ige mögötti megjelenését érezzük a legtermészetesebbnek.

¹³¹ Pl. *Tegnap Pétert Marinak is Anna mutatta nagyon kedvesen be.* (Alberti–Medve 2002: 45).

A **feleletek** esetében a legegyszerűbb mondatszerkezetnek a kérdés leképezése tűnik: a kérdőszót a feleletre cserélve helyes mondatszerkezetet kapunk (Szili 2006a: 195). Ugyanakkor feltétlenül szükség van a rövid válaszok megjelölésére a hosszabb feleletek szerkezetén belül, mivel ez a kérdés–felelet diskurzus legvalószínűbb kimenetele. Teljes válasz esetén pedig – amennyiben követtük a szórendi szabályok lépcsőzetes felépítését – nem fog nehézséget jelenteni a szabályainkhoz igazodó szórendű felelet megszerkesztése sem¹³²; mind az alany, mind a kezdő szinten kiemelni javasolt időhatározó visszakaphatja nem kötelező helyét a mondatban (45. ábra):



45. ábra: Az igekötőt tartalmazó feleletek szórendi szabálya

c) *Tagadás az igekötős ígét tartalmazó nyomatékos mondatban*

Az igekötős ígét tartalmazó **tagadó** mondatok esetében is a korábban megkezdett úton járunk. Visszatérünk az igekötőt nem tartalmazó tagadó mondatok megszerkesztésére korábban javasolt szabályhoz, amely helyes mondatok generálását teszi lehetővé, függetlenül attól, mely elemét tagadjuk a mondatnak. Ennek alapján nem okoz nehézséget az igekötős állítmányt tartalmazó mondattagadás megalkotása sem.

A magyar nyelvnek sajátja, hogy lehetőség van a mondat szinte minden összetevőjének tagadására, s ez a szándék ugyanazon szóhalmaz különböző sorrendű szórendi változatai segítségével valósul meg.

Az elméletek egy része a fókuszpozíció betöltésével magyarázza az igekötő és az ige szétválását a mondatrészttagadó mondatokban. Az ige argumentumai között erősrend van a fókuszba kerülés szempontjából. Mivel mindig a legerősebb összetevőt emeljük erre a helyre, s a tagadószó ebben megelőzi az ígét és az igekötőt, ezért marad az igekötő eredeti, ige mögötti helyén (Bánréti 1991b: 249; Bánréti 1994: 63; É. Kiss 1980: 508).

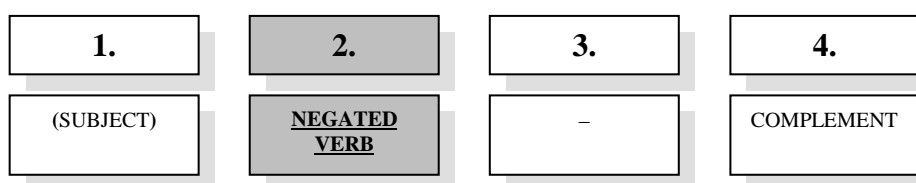
Más megközelítésben (É. Kiss 1998; Alberti–Medve 2002) a szerzők elvetik az igekötő fókuszba emelésének elvét a semleges mondatban, helyette az igekötőt az ige előtti módosító helyen értelmezik. Ez a kiindulás teszi lehetővé a különböző tagadó mondatok

¹³² Ez a javasolt szabály magában foglalja a kérdés szórendjének Szilitől idézett leképezését is (Szili 2006a: 195).

leírását. A tagadószó ezekben az elméletekben csatolt összetevő, amely mindig a tagadni kívánt összetevő előtt jelenik meg (Bánréti 1991a: 18; É. Kiss 1992: 148; Alberti 1994: 97). Ez a modell magyarázza a fókusz üresen hagyásának eseteit (É. Kiss 1992: 148; Alberti 1992: 98; Alberti–Medve 2002: 126), az egyszerű mondatrész-tagadást (É. Kiss 1992: 150; Alberti 1994: 99) a *nem – hanem* típusú mondatokat (É. Kiss 1992: 150–151; Alberti 1994: 99); a fókuszba nem kerülő tagadott ige szórendjét (É. Kiss 1992: 149; Alberti 1994: 100; Alberti–Medve 2002: 128); valamint a nyomatékos mondattagadást is (Alberti–Medve 2002: 131).

Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy a nyelvtanítás folyamán a cél nem a nyelv bonyolult belső szerveződésének bemutatása, hanem egy használható, az elméleti grammatikákhoz képest minimalizált nyelvtan (Giay 1998: 371) megteremtése, megértetése és alkalmazása.

Hasonlóan az igeikötő nélküli mondatokhoz, az igeikötős igét tartalmazó szerkezetekben is az állítmányt tagadó mondattagadással javasoljuk kezdeni a magyar tagadó szerkezetek tanítását, mivel ez – az állító mondatokkal oppozícióban – mindig csak egy helyes mondatvariációt eredményez. Abban az esetben, ha a mondat állítmányát tagadjuk, a tagadott állítmány lesz a mondat legfontosabb eleme (fókusz). Szabályépítő csigalépcsőnkön ismét visszatekintünk egy korábbi fordulóra: tagadott igét (ám igeikötőt nem) tartalmazó mondatok megszerkesztéséhez javasolt szabályra¹³³ (46. ábra):

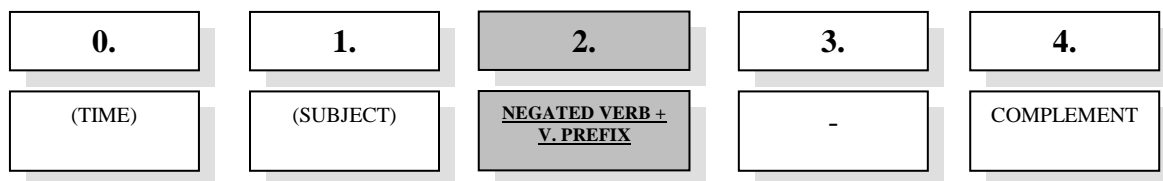


46. ábra: A tagadott igét tartalmazó mondat szabálya

Ebből kiindulva csak az igeikötő áthelyezésének szabályát kell megtanítani. Ha a tanár figyelmet fordít a pontos intonációra, és a kezdetektől fogva tisztázza az egyes szórendi variációk jelentését, ez a szabály nem fog hibás vagy nem a mondatalkotó szándékának megfelelő mondatok szerkesztéséhez vezetni. A kialakuló szabály pedig emlékeztet a fókuszpozíciós igét tartalmazó mondatokéra, így jól érzékelhető a szabályok közös elemeinek ismétlődése; ennek következtében csupán a korábbiaktól eltérő részleteket

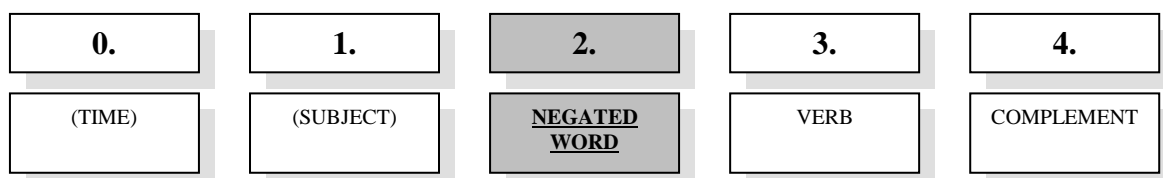
¹³³ Ezt a szabályt négyelemű mondatoknál vezettük be; kezdetnek tehát érdemes az új jelenséget is ilyen mondat szerkezeteken bemutatni.

– jelen esetben az igével szorosan összetapadó, azzal együtt mozgó igekötőt – szükséges elmagyarázni (47. ábra):



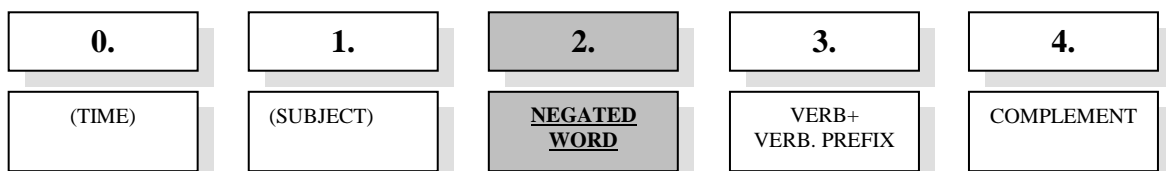
47. ábra: Tagadott igekötős igét tartalmazó nyomatékos mondat szabálya

A mondatrésztágadást az előzőkhöz hasonlóan a korábban elsajátított szabály felidézésével vezethetjük be (48. ábra):



48. ábra: Az igekötőt nem tartalmazó tagadó mondatok szórendi szabálya

Világosan látható, hogy ez a szerkezet azonos a fókuszos mondat, illetve a kérdés és a felelet szórendjével, így ebből – azokhoz hasonlóan – levezethetjük az igekötőt tartalmazó tagadó mondatok szabályát is (49. ábra):



49. ábra: Igekötős igét tartalmazó tagadó mondatok szabálya

Látható tehát, hogy ez a szabály elhelyezhető a nyomatékos/fókuszos mondatokra korábban javasolt rendszerben, így nincs szükség új mondatmodell megalkotására a tagadó mondatok esetében (a fókuszos mondatokhoz képest), csupán azok megfelelő prezentációjára és értelmezésére. Az igekötőt ismét szorosan az ige mögött helyezzük el, mivel ez a legvalószínűbb használati formája. Igemódosító hely felvételére, magyarázatára nem volt szükség; ebben a szabályrendszerben az igemódosítóban álló igekötő és a fókusz nem versengenek ugyanazért a helyért. Kezdő szinten pedig nem szükséges bevezetni azokat az elemeket – összefoglaló vagy pozitív értelmű univerzális kvantorokat (pl.

mindig, általában, gyakran, nagyon) –, amelyek látszólag felborítanak az eddig tanult szabályrendszert, illetve további kiegészítéseket kívánnának¹³⁴.

3.8. Pihenő a csigalépcsőn: a szabályok egységesítése, a kialakított szabályrendszer összegző bemutatása

A szórend tanítására javasolt koncepcióban a mondatépítkezést egy csigalépcsőhöz hasonlítottuk, ahol lépcsőfokról lépcsőfokra haladva ismerkedtünk meg az egyre bővülő magyar mondatszerkezetekkel. A lexikai és grammatikai ismeretek gyarapodásával a nyelvtanulók egyre hosszabb, telítettebb megnyilatkozásokat kívánnak kimondani. A modellt éppen azért neveztük csigalépcsőnek, mivel egy-egy újabb elem bevezetésekor felhasználtuk a korábbi, de még kevesebb mondathelyet/szót tartalmazó mondatstruktúrát, azaz visszanéztük egy korábbi lépcsőfokra. A rendszer eddig bemutatott szabályaival a helyes magyar mondatok megalkotásához vezető képzeletbeli csigalépcsőn eljutottunk az első emeletre: a szórendismeret kezdő szintjére. Ideje, hogy megálljunk, összegezzük a rendszert, megfigyeljük az azonosan vagy hasonlóan működő szerkezeteket.

A bemutatott szórendi szabályrendszer lépésről lépésre épül fel, együtt alakul, növekszik a nyelvtanuló magyar nyelvi kompetenciájával. Nem tartalmaz felesleges – és kezdetben betöltetlen – pozíciókat, amelyek zavaróan hathatnak a nyelvtanulóra. Ezek eltüntetésével egyszerűbb, kevesebb mondathelyet tartalmazó rendszert építhetünk ki. Kijelöltünk egy mondatkezdő, de nem kötelező pozíciót az alany számára (1. pozíció). Az időhatározó megjelenése után javasoltuk egy 0. mondatpozíció felvételét is, amely elsősorban – kezdő szinten – a nem nyomatékos időhatározónak ad helyet. A későbbiekben – a topik fogalmának bevezetésével, az aktuális mondattagolás alkalmazásával – az 1. és a 0. pozíció közös értelmezésére is van lehetőség, tehát nyitva hagytuk az utat a továbbhaladás, a szabályok fejlesztése irányában.

Modellünkben a pozíciókat tudatosan nem egy mondatrész/szó, hanem a mondat egy funkcionális eleme számára jelöltük ki. A funkció szempontjából könnyebben értelmezhetők a nyomatékos mondatok; a mondat 2. pozíciója ebből a szempontból a leginkább megterhelt, kitüntetett szerepű hely. A mondat 2. pozíciója tehát nyomatékos mondatban a hangsúlyozni kívánt, legfontosabb szó/szerkezet helye. A *Középszint*

¹³⁴ Természetesen nem megkerüljük ezzel a kérdést, csupán a kezdő szintről a középhaladóra utaljuk. Javaslat ezekre a kiegészítésekre az értekezésben is később következik.

útmutatása alapján a 2. pozíció (a *Küszöbszint* B¹ pozíciója) semleges mondatban bármilyen elem helye. Mivel a mondatot háromelemű szerkezetből lassan építjük sokeleművé, így egy-egy újabb ismeret (pl. a tárgy vagy egyéb határozók) megjelenésével együtt azok helyét is meg tudjuk határozni a korábban megismert szerkezetben.

Az ige helye a 3. pozíció – ám ezen a ponton megkötésekkel élünk. A szórendmodellt alkalmazó nyelvkönyvekben és a *Küszöbszint*ben az ige pozíciója rögzített, minden esetben változatlan; ez gyakran vezet megkülönböztető szabályokhoz a nyomatékos ige esetében, azaz a nyomatékos ige, a többi nyomatékos elemtől eltérően, saját szabályokat követel meg. Emiatt – különösen a nyelvtanulók fejében – összezavarodhat a rendszer; különösen jó példa volt erre a *Küszöbszint* korábban idézett két mondata (vö. 147. o.), amelyek azonos szerkezetük és funkciójuk ellenére különböző értelmezést kaptak két különböző táblázatban. Úgy tűnik azonban, hogy nincs feltétlenül szükség erre a megkülönböztetésre. Egyszerűbbnek és megtanulhatóbbnak látszik, ha az ige előtti 2. pozíciót kijelöljük a nyomatékos elem helyéül, függetlenül annak szófajától vagy mondatban betöltött szerepétől. Elmozdítjuk tehát az igét a neki kijelölt 3. helyről annak érdekében, hogy minden nyomatékos mondatszerkezetet azonos szabállyal tudjunk leírni. Így kiküszöbölhető a bemutatott korábbi koncepciók megoldatlan problémája: az ige mind a *Küszöbszint*ben, mind a hasonló elveket követő idézett nyelvkönyvekben kivételezett helyzetű; minden esetben a többi szótól vagy szerkezettől eltérő szabályokat vár el, ami értelmezési nehézségeket, bizonytalanságokat okozhat a nyelvtanulóknak.

Végül a mondat szerkezetét a nyomatékktalan, a szórend szempontjából semleges elemek zárják – a 4., tovább már nem osztott pozícióban.

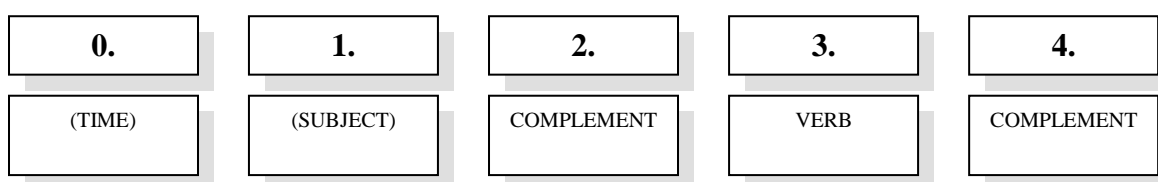
Ezek a mondatpozíciók – tehát az 5 pozícióra osztott mondatszerkezet – alkalmasak a kezdő szintű mondatok megfogalmazására.

Kezdő szinten mindössze négy szórendi szabályt építettünk fel, együtt a nyelvtanulóinkkal: két szabályra van szükségünk a semleges mondatokhoz, ahol a nyomtatékktalan igekötős ige külön szabályt igényelt; két szabállyal tudtuk megfogalmazni a nyomatékos mondatokat is, függetlenül attól, milyen funkció betöltésére szolgálnak ezek a nyomatékos mondatok. A következőkben összegzem ezt a négy szabályt, majd kísérletet teszek a modell további egyszerűsítésre.

3.8.1. Igekötő nélküli mondatok szórendje

A semleges mondatokban is szükségszerű a 2. mondatpozíció betöltése: ezzel valósulhat meg a magyarra elsődlegesen (bár nem kizárólagosan) jellemző SOV szórend. Megfigyelhető azonban bizonyos versengés a 2. helyre kerülésért a mondatban: az ige előtt nyomatékaltalanul a határozatlan és névelőtlen tárgy, majd az inessivusi helyhatározó, ezek hiányában az ablativusi/lativusi helyhatározó, ha ez sincs, akkor az igét szemantikailag módosító vonzat jelenhet meg (50. ábra):

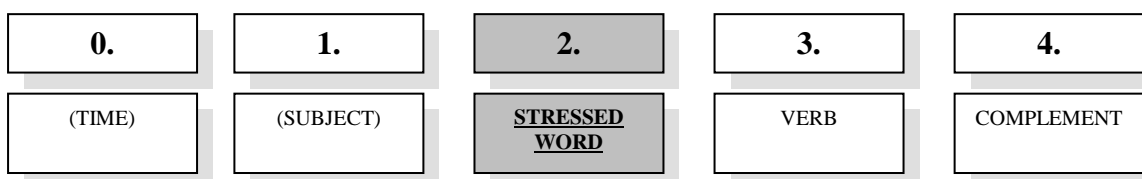
I. szabály



50. ábra: I. szabály – A semleges mondatok alapszórendje

A nyomatékos mondatok esetében a kérdés-felelet szerkezetét javasoltuk kiindulási alapnak. Ezekben a mondatokban a kérdőszó vagy a felelet a legfontosabb elem, így ezek alapján magyarázható a nem kérdő és felelő nyomatékos mondatok szórendje is. A nyomatékosság negyedik esete – kezdő szinten – a tagadás: igekötőt nem tartalmazó mondatoknál a mondatrésztagnadással kezdtük a szerkezet bemutatását, mivel ez jól beilleszthető a már megtanult „nyomatékos szabályba”, majd ebből kiindulva elmozdítottuk a tagadott igét is a 3. pozícióból, és áthelyeztük a nyomatékos elemek helyére. Így nem volt szükség új szabályra az ige esetében; az ige elmozdítása pedig összecseng a transzformációs generatív mondatleírás igét előbbre emelő transzformációjával (51. ábra):

II. szabály

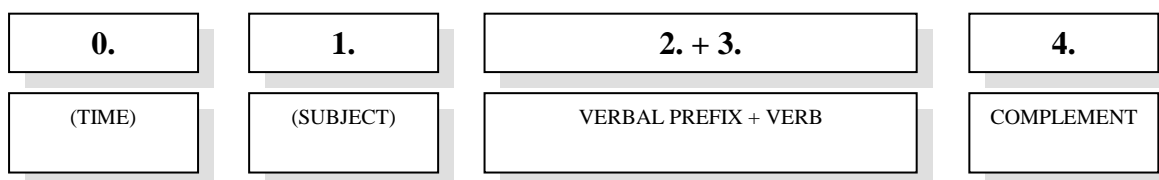


51. ábra: II. szabály – A nyomatékos mondatok alapszórendje

3.8.2. Igekötőt tartalmazó mondatok szórendje

Az igekötős igék látszólag nem illeszkednek az eddigi szabályrendszerbe. Mivel azonban az igekötők esetében többféle új szempontot is el kell sajátítaniuk a nyelvtanulóknak (pl. irányjelölés, szóképző, perfektíváló funkció), ehhez még további adalék a semleges mondatokban megjelenő igekötős ige. Az ilyen mondatokban a 2. helyért folyó versengés egy újabb alkotóelemmel egészül ki, amely ugyan eddig nem volt jelen, de most megelőzi a többi szót; az igekötő kizárólagosan foglalja el semleges mondatokban az ige előtti helyet. Emellett szorosan tapad az igéhez, amit mind a helyesírásban (egybeírás), mind a szórendi szabályban (a kér pozíció összekapcsolása) jelölünk (52. ábra).

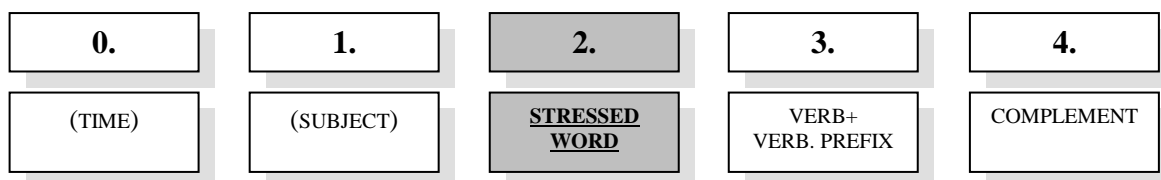
III. szabály



52. ábra: III. szabály – Igekötős igét tartalmazó semleges mondatok alapszórendje

Az igekötős igét tartalmazó nyomatékos mondatok szerkezete már első pillantásra is erősen emlékeztet a nem igekötős nyomatékos mondatokra: a kiegészítésben csupán az igekötő helyét kell meghatározni. Mivel az igekötő továbbra is ragaszkodik az igéhez, nem távolodik el messze tőle, osztozik vele az igei pozíción (53. ábra):

IV. szabály



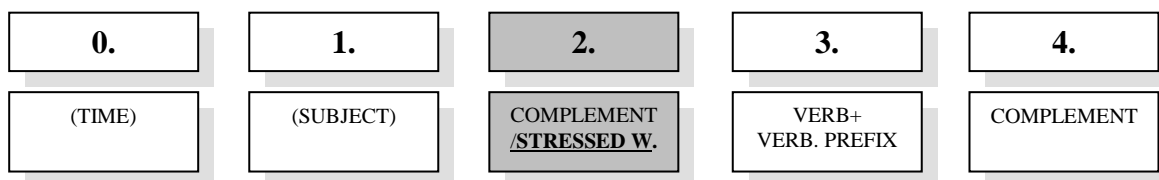
53. ábra: IV. szabály – Igekötős igét tartalmazó nyomatékos mondatok alapszórendje

Ezzel teljessé vált az a rendszer, amely kezdő szinten eligazítja a nyelvtanulókat a mondatépítés kezdetben zavarosnak tűnő feladatában. A szabályok nem részletezik valamennyi helyes szórendű magyar mondat megszületésének folyamatát, ahogyan azt a nyelvtanulók, mondatelméletek teszik, de nem is ez volt a cél. Mivel a mondat szerkezeti

rendeződését funkciójától – és csak részben formai jegyeitől vagy a mondatrészek szintaktikai szerepétől – tettük függővé, a nyelvtanulók tényközlő-informáló, nyomatékos információt tartalmazó, kérdő, felelő és tagadó mondatok megfogalmazásához kapnak segítséget, továbbá grammatikailag és pragmatikailag is helyes válaszokkal tudnak részt venni valós párbeszédekben. A szabályokat szinte önmaguk hozták létre, mivel a bemutatkozás interakciójától kezdődően ismerkedtek a magyar mondatépítés alapelvével: az alany és az állítmány szórendi eltávolításával, illetve a mondat két kiemelt szerepű pozíciója (ige, ige előtti hely) betöltésének feladatával. Így szinte észrevétlenül juthatnak el az SOV szórend automatikus használatáig¹³⁵, továbbá az azt megváltoztató szabályok világos felismeréséig. Mindehhez pedig nem volt szükség bonyolult rendszerre; néhány szabály segítségével képesek lesznek helyes, a szándékaiknak is megfelelő mondatokat/megnyilatkozásokat létrehozni.

3.8.3. A szabályok egyszerűsítése

Ha jól megvizsgáljuk a bemutatott rendszert, észrevehetjük, hogy valójában csupán két szabályt alkottunk: mind a semleges, mind a nyomatékos mondatok esetében azonos ige előtti pozíciókat vettünk fel (2. pozíció), amelyet a közlésben betöltött fontosságnak megfelelően egy versengési szabály vagy a nyomatékosság eseteinek meghatározásával tölthetünk be. Nyomatékos mondat esetén az igekötő nem igényel új pozíciót és új szabályt sem. A nyomatékos ige szintén beilleszthető az alapszabályba. Ezek szerint tehát az igekötőt nem tartalmazó semleges és nyomatékos, illetve az igekötőt tartalmazó nyomatékos mondatok felépítésére javasolt minta egyetlen szabállyal összefoglalható (54. ábra):

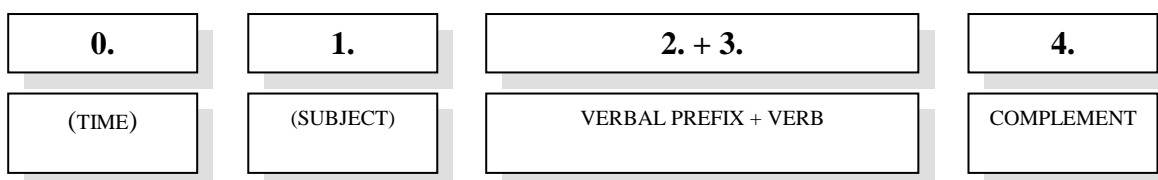


54. ábra: Egysített szabály az igekötőt nem tartalmazó semleges, illetve az igekötő nélküli és igekötős nyomatékos mondatok megalkotására

¹³⁵ Ez az automatizmus nem alakul ki könnyen, még akkor sem, ha nyelvtanárként kezdetektől lelkiismeretesen javítgatjuk a szórendi hibákat. Az értekezésben később bemutatandó (vö. V.4. fejezet) eszközök – a szemléltetés és a nyelvtanulók irányítása mellett – éppen a mondat szerkezetek automatikus alkalmazását szolgálják.

A tanításban – különösen még kezdő nyelvtanulóinkkal – nem célszerű összevonni a külön felépített mondatstruktúrákat, de ez az egyesített szabály jól érzékelteti a mondat szerkezetek hasonlóságát. A képlet ezzel az összevonással egyszerűsödik ugyan, ám egyre több kiegészítést, magyarázatot igényel. A szabályalkotás magasabb szintjén azonban bemutatathatjuk ezt az egyszerűsítést, majd az így létrejött „közös” szabály kiinduló pontjává válhat a mondat aktuális tagolás szerinti felosztásának, a téma-réma szerkezet tudatosításának.

Az összevont szabály mellett csupán egy új képlet megfogalmazására van szükség: a 2. szabályt kizárólag a nyomatéktalan, igekötős ígét tartalmazó mondatok számára kellett megalkotni (55. ábra).



55. ábra: Igekötős ígét tartalmazó semleges mondatok alapszórendje

3.9. Az alapszabályokat kiegészítő tényezők

A szórendtanítási modell eddig bemutatott menete elegendő a kezdő szintű beszédprodukciók létrehozásához. Korai bevezetése és következetes alkalmazása olyan készség kialakulását segíti elő, amellyel a nyelvtanulók eljuthatnak egyfajta automatizmusig: hozzászokhatnak a jellegzetes SOV szórendhez, megtanulhatják a szórend által hordozott pragmatikai funkciókat, mint az új információ közlését, a kérdést, a válaszadást és a tagadást, valamint az ezekhez kötődő struktúrákat. Ugyanakkor már kezdő szinten megjelen(het)nek – a választott nyelvkönyv koncepciójától, menetétől függően – olyan kifejezések, amelyek a korábban rögzült szabályrendszer kiegészítését, újraértelmezését teszik szükségessé. Mivel ebben a szórendi koncepcióban nem „hagyunk helyet” pl. a kvantorok számára, így azokat más módon megközelítve kell elhelyeznünk a rendszerben. Ugyanígy értelmezni kell a főnévi igenes szerkezetek eltérő szórendi képét is. Látni fogjuk, hogy új szabályra nem lesz szükség: szemantikai értelmezéssel, valamint kisebb kiegészítésekkel ezekre a szerkezetekre is alkalmazható a korábbi 4 (2) szabály¹³⁶.

¹³⁶ Mivel a szabályok egyszerűsítése nem része a modell tanítási menetének, így továbbra is négy szabály mentén halad a modellépítés.

3.9.1. Főnévi igenév a mondatban

3.9.1.1. A főnévi igenév mint szórend-befolyásoló tényező

Értekezésemnek nem célja a főnévi igeneves szerkezetek belső szerveződésének feltárása, vagy nyelvi anyagba illesztésüknek, a tanításukra alkalmas módszereknek a kifejtése; megtették ezt már többen, más szempontok mellett funkcionális grammatikai alapon (Hegedűs 2004), a hagyományos és újabb nyelvleírások egybevetésével (Aradi 2003; 2006), illetve az alkalmazott nyelvész és magyartanár egyedi nézőpontjából (Szili 2006a). A dolgozat fő irányvonala szempontjából kiemelendő kérdés az, hogyan illeszthetők be a különböző jellegű igékhez/segédigékhez és egyéb alaptagokhoz kapcsolódó főnévi igenevek a korábban bemutatott szórendi szabályok meghatározta mondatstruktúrákba.

Szili (2006a) *Vezérkönyvének* egyik legterjedelmesebb fejezetében foglalkozik a főnévi igenévvel mint tanítandó szemantikai, grammatikai, pragmatikai elemmel (Szili 2006a: 94–110). Annak ellenére teszi ezt, hogy a főnévi igeneveket – az indoeurópai nyelvektől eltérően – kisebb súlyú és jelentőségű elemeknek tartja, amelyek számos funkcióval, de kevésbé széles érvényességi körrel bírnak (i. m. 94). Sokrétű megközelítési módjának köszönhetően Szili több oldalról világítja meg a magyar főnévi igenév sajátosságait, kezdve a sort a funkciókon – amelyeket a beszédszándékok alapján csoportosít –, majd folytatva a szófajt létrehozó alaki kérdéseken, a tanítás módján, a nyelvkönyvek szokásos eljárásain. Ez a kifejtés túlmutat a grammatikai vezérkönyv műfaján, hiszen figyelmet fordít a magyartanításnak nem csupán nyelvi formát közvetítő szerepére, hanem a nyelvtanár és a nyelvtanuló szemszögére, igényeire, nehézségeire, illetve – még szélesebbre tárva a magyar mint idegen nyelv nyelvi-grammatikai anyagát és a közvetítése módszertanát elválasztó ajtót – a tananyagtervezés problémás eseteire, megoldandó kérdéseire is.

Az egyik kiemelendő sajátága a főnévi igenevek idézett megközelítésének a főnévi igenévvel kifejezett beszédszándékok besorolása kezdő/középhasadó, illetve annál magasabb szintű oktatási feladatok csoportjaiba. Emellett értékes megállapításokat tesz a szerző egyes főnévi szerkezeteknek a szórendtanítás szempontjából (is) figyelmet érdemlő belső elrendeződésére, szórendjére.

A kezdő/középhaladó szintre utalt beszédshándékok azok, amelyekre nézve a tudatos szórendtanítás igényével szerkesztett nyelvkönyvek¹³⁷ tartalmaz(hat)nak szórendi útmutatásokat. Ezeket a funkciókat, valamint a kifejezésükre szolgáló legvalószínűbb formákat mutatja be a 15. táblázat¹³⁸:

15. táblázat: A főnévi igenévvvel kifejezett – kezdő szintű – beszédshándékok és nyelvi formájuk

| Beszédshándék | Nyelvi forma, kifejezőeszköz |
|--|--|
| 1. Akarat, kívánság kifejezése | <i>akar, szeretne, kíván, elfelejt ...ni</i> |
| 2. Tetszés, nemtetszés kifejezése | <i>szeret, utál ...ni</i> |
| 3. Tanult képességek, tudás kifejezése | <i>tud ...ni</i> |
| 4. Személytelen tiltás, kötelezettség, lehetőség kifejezése | <i>szabad, lehet, tilos, érdeemes, fontos, illik stb. ...ni ...ni kell</i> |
| 5. Személyeknek címzett kötelezettség, szükségesség kifejezése | személyragos főnévi igenév + <i>kell</i> |

Forrás: Saját szerkesztésű táblázat Szili 2006a alapján (94–97)

Szili beszédshándékokon alapuló csoportosításában vannak olyan szerkezetek is, amelyek bemutatását ő a nyelvtanítás/-tanulás későbbi időszakában tartja célszerűnek. Ezek közül azonban egyesek már a korábban tanítandókkal együtt megjelennek a nyelvkönyvekben. Ennek a magyarázata lehet, hogy – bár a beszédshándék kifejezése nem „sürgős” a magyarul tanulóknak – nyelvi formája megegyezik egy már tanult kifejezéssel. A nyelvkönyvek pedig nem élnek Szili finom pragmatikai megkülönböztetéseivel. Így pl. a *tud* ige és a főnévi igenév alkotta szerkezet nemcsak a szerzett tudást, hanem a külső/belső körülményektől függő képességet is kifejezheti (i. m. 94); a jelentés és a használat eltér, de a forma ugyanaz. Szili azonban az utóbbit a haladó szinten tartja érdeemesnek tanítani (uo.). Egyetérthetünk Szilivel abban, hogy nem szükséges a nyelvtanulókat egyszerre terhelni egy-egy szerkezet valamennyi használati formájának bemutatásával (uo.); a megoldást tehát olyan, a mai nyelvkönyvek csoportosításaitól, haladási menetétől többnyire idegen

¹³⁷ Elsősorban a *Színes magyar nyelvkönyv* (Erdős–Kozma–Prileszky–Uhrman 1979-); *Új színes magyar nyelvkönyv* Erdős 2007); *Halló, itt Magyarország!* (Erdős–Prileszky 1992); (részben) *Itt magyarul beszélnek* (Kovácsi 1993) nyelvkönyvekre gondolok.

¹³⁸ A táblázat Szili 2006a összegzése alapján készült, a szórendtanításra kiszemelt nyelvi elemek szűrőjével, válogatottan (Szili 2006a: 94–97). A szerzőnél kiemelt további kezdő szintű beszédshándékok szórendje nem tartozik a jelen fejezetben kifejtett jelenségek körébe.

megközelítés jelentheti, amely egyszerre veszi figyelembe a bemutatandó szerkezet szemantikai és pragmatikai jellemzőit, szórendi viselkedését, valamint grammatikai nehézségét¹³⁹.

Szili javaslatokat tesz az egyes beszédzándékoknak megfelelő főnévi igeneves szerkezetek bevezetésének, az együtt taglalható alaptagoknak a prezentációjára; továbbá kifejti a tanításukban rejlő nehézségeket is, közöttük az infinitívus és az ige sorrendjét (i. m. 100–101; 103–107). Bármelyik nyelvkönyvet – és ezzel együtt bármilyen haladási menetet, csoportosítást – választunk is, nem kerülhetjük meg e szerkezetek mondatbeli elhelyezkedésének kérdését.

Nézzük a következő – nyelvkönyvi – példákat a nehézségek illusztrálására!

- (a) Péter be akar menni a házba.¹⁴⁰
- (b) Ki akar bemenni a házba?
- (c) Tamás szeret úszni.
- (d) Tamás tud úszni.
- (e) Tamás úszni akar.
- (f) Tudok futballozni.
- (g) Most akarok bemenni.
- (h) Nem akarunk beszélgetni.
- (i) Le tudod venni a polcról a kenyeret?
- (j) Szombaton Péter nem pihenni szokott.
- (k) Érdeemes volt sietni.
- (l) Meg kellett venni a jegyeket.
- (m) Pihenni fog Péter szombaton?
- (n) Gábor reggel meg fog borotválkozni.

Ezek a – különböző nyelvkönyvekből származó – példamondatok is rámutatnak arra, hogy a főnévi igenév változatos helyet tud elfoglalni a mondatban, így nem elegendő csupán a főnévi igenevet tartalmazó szerkezet belső elrendeződésével foglalkozni. A nyelvkönyvek ezeket a szerkezeteket a főnévi igenevek mondatrészi szerepe alapján

¹³⁹ Szili idézett művében részletesen ismerteti egyes nyelvkönyvek szokásos haladási menetét és jellemzőit ezen a téren, amit rendszeresen kiegészít nyelvtanári nézőpontjából adódó észrevételeivel mind a bevezetésre, mind az adott forma tanításának módjára vonatkozóan.

¹⁴⁰ A példamondatok forrása: (a), (b) *Színes magyar nyelvkönyv* 252; (c), (d), (e) *Új színes magyar nyelvkönyv I.* 304; (f), (g) *Halló, itt Magyarország!* 54; (h), (i) *Itt magyarul beszélnek* 136; (j) *Új színes magyar nyelvkönyv II.* 96; (k), (l) *Új színes magyar nyelvkönyv II.* 155; (m), (n) *Új színes magyar nyelvkönyv II.* 125.

csoportosítva tárgyalják (Aradi 2003: 12), ám gyakran csupán példamondatok sokaságával illusztrálják az egymástól eltérő szórendű mondatokat. Jó példával jár elől az *Új színes magyar nyelvkönyv*, amelyben a korábbi változatnál árnyaltabb szórendi táblázatok hívják fel a figyelmet a szerkezetek különbözőségeire; a pontosabb jelölés szintén segíti a főnévi igenév nyomatékos vagy nyomatéktalan voltától függő mondatbeli hely megértését. Ugyanakkor a nyelvkönyvek a bemutatott szerkezetek által hordozott beszédshándék, valamint az ettől (is) függő sorrend ismertetését láthatóan a nyelvtanárira bízzák, vagyis az ilyen jellegű megkülönböztetést induktívan elsajátítható ismeretnek feltételezik. Úgy tűnik, a főnévi igeneves szerkezetek tanításához nem elegendő azonos szófajú alaptagjuk vagy az igenév mondatban betöltött szerepe szerint csoportosítani a számtalan *ige + igenév* lexikai egységet; mivel ez elfedi az adott szerkezetekkel kifejezett beszédshándékok közötti eltéréseket. Ugyanakkor a csupán pragmatikai megközelítés olyan lexikai átfedéseket eredményez, amelyek a tananyag tervezése szintjén igénylik az elvek újragondolását. Könnyen belátható, hogy a jelen dolgozat kijelölt keretei és shándéka nem teszik lehetővé egy ennyire megterhelt téma – amely tehát a magyar mint idegen nyelv oktatásában kíván meg alapvető szemléletbeli, sorrendi, prezentációs és gyakorlati változtatásokat – alapos feldolgozását; csupán arra vállalkozik, hogy csoportosítja a mondatban azonosan viselkedő szerkezeteket, valamint elhelyezi azokat a tanításra javasolt modellben.

Aradi szintetizáló megközelítésében (2003) M. Korchmárost (1997) idézve a főnévi igenév mellett (fölött) álló ige/segédige jelentésbeli telítettségére vezeti vissza a főnévi igeneves szerkezetek eltérő belső elrendezését (Aradi 2003: 15). Anélkül, hogy tüzetesebben megidéznénk az ige–segédige határvonalát érintő nyelvelméleti vitát, kiemelhetjük Aradi csoportosításából a szórend magyar mint idegen nyelvi tanítása szempontjából lényeges megállapításokat, majd ezeket kiegészítve találhatunk helyet a főnévi igeneveknek a bemutatott szabályrendszerben.

Aradi a *szeret* és a *tud* lexémákat valódi, teljes jelentésű igéknek nevezi, amelyek, mint Korchmáros megjegyzi „...*régensként [...] vonzzák magukhoz a főnévi igenevet mint rectumot*” (Korchmáros 1997:114; id. Aradi 2003: 15). E szavak jelentéséhez a tartósság, folyamatosság is hozzátartozik, ami erősíti igei jellegüket (uo.). Ezzel szemben az *akar* viselkedik leginkább segédigeszerűen, amelynek jelentése a folyamatosság, a jelenben való érvényesség mozzanatával egészül ki (uo.). Erre vezeti vissza Aradi az ezeket az alaptagokat tartalmazó főnévi igeneves szerkezetek belső szintaktikai jellemzőit, különös tekintettel igekötős vagy igekötő nélküli formáikra (i. m. 16–17).

Hasonló úton halad, bár jóval árnyaltabban csoportosít és erőteljesebben fogalmaz Hegedűs (2004). Hangsúlykérő és hangsúlykerülő igék (Hegedűs 2004: 297–298) oppozíciójában, illetve a segédigévé válás különböző állapotában tartó igék sajátosságával magyarázza a főnévi igeneves szerkezetek különbözőségeit. A hangsúlykérő igék többnyire érzelmi viszonyulást fejeznek ki, amelyek semleges mondatban sem igénylik szemantikai kiegészítő megjelenését önmaguk előtt (i. m. 298). Ezek között sorolja fel a *szeret* és a *tud* igéket. A hangsúlykerülő igék többnyire egzisztenciát, helyet, elhelyezkedés, észlelést fejeznek ki (pl. *ér, ítéel, tűnik, van*); igemódosítójukkal egy lexikai egységet alkotnak (uo.). Az ige kiüresedésének végpontja a segédigévé válás; Hegedűs rendszerében ezt a szintet érte el az *akar*, de ide sorolja a *kell, lehet, tud (!), szeretne, fontos/szükséges/lehetséges, tilos* modális értékű segédigéket (i. m. 299–300). Megfigyeli azonban, hogy ezek a szavak a kiüresedés (segédigévé válás) különböző szintjeit képviselik. Önálló lexikai értékkel bírnak a *fontos, szükséges, tilos* stb. típusú állítmányok, így alap- és kontrasztos szórendjük, valamint igekötős változatuk azokhoz hasonlóan alakul: alapszórendjükben nem vesznek maguk elé módosítót; hangsúlyos mondatban pedig nem kerülnek az igekötő és az infinitivus közé (*Fontos színházba járni.; fontos megbeszélni*) (i. m. 300–302). Átmeneti jellegű a *tud* és a *szeretne*: állhatnak igemódosító nélkül (*Tudok írni.; Szeretnék úszni.*), de igemódosítóval is (*El szeretnék utazni.*) (i. m. 300). Az *akar* és a *kell* pedig hangsúlykerülőként viselkedik (*Dolgozni akarok.; Meg kell sütni a karácsonyi kalácsot.*) (i. m. 300; 302).

A fenti nézetek, valamint a nyelvkönyvekből idézett példák alapján nyilvánvaló, hogy a főnévi igeneves szerkezetek viselkedése magyarázható akár leíró, akár funkcionális grammatikai vagy pragmatikai alapon, ám a magyarázatok sokrétűek, sokszegmensűek lesznek, amelyeket csak a magyar mint idegen nyelv sokat emlegetett sajátos szűrőjén (Aradi 2003: 15) át, jelentősen egyszerűsítve szabad a nyelvtanulók elé tárni.

3.9.1.2. A főnévi igeneves szerkezetek elhelyezése a javasolt szabályok rendszerében

A korábbi nyelvkönyvi példák, illetve a Szili által elsődlegesen javasolt pragmatikai funkciók elegyítésével úgy tűnik, nyelvhasználati fontosságuk alapján érdemes kiemelni néhány lexikai elemet, majd megvizsgálni ezek szórendi viselkedését. Azt látjuk, hogy a nyelvkönyvek – amennyiben célzottan foglalkoznak a kérdéssel – a következő csoportosítást választják (egyszerű mondatok esetén):

- (1) *akar, tud, szeret + infinitivus* (tárgyi vonzat)
 (2) *érdemes, tilos, lehet, szabad, kell + infinitivus* (alanyi vonzat)
 (3) *infinitivus + fog* (jövő idő)¹⁴¹.

Könnyen belátható, hogy a főnévi igenév mondatrészi szerepe alapján történő bevezetés egyazon jelenség ismertetésénél többféle mondatstruktúrát eredményez. Éppen ezért különösen nagy jelentőséggel bír, hogy az eltérő szerkezetek szórendjére valamilyen magyarázatot adjunk. Szili (2006a) funkcionálisan alapuló csoportosításában egyszerű, táblázatos szabályt ad a *tud*, a *szeret* és az *akar*, valamint a *kell* semleges és nyomatékos szórendjére (Szili 2006a: 100–101; 103–107). Erre támaszkodva, de Szili irányvonalát továbbfejlesztve, az értekezésben felvázolt szabályrendszer szerint árnyalva segíthetjük a nyelvtanulókat a mondatalkotásban.

A *tud, szeret + infinitivus* szerkezet semleges mondatban is úgy viselkedik, mint egy nyomatékos mondat, narratív szórendje nincs (Hegedűs 2004: 297). E szavakkal együtt tehát érdemes megtanítani szemantikai többletüket, azt az értelmi töltetet, amely miatt a semleges mondatban ezek a ragozott igealakok a mondat 2. (új információt hordozó vagy fókusz-) pozíciójában jelennek meg az igeikötő nélküli főnévi igenév mellett. Ebben az esetben az igét új információként közlő mondat szabályát tudjuk alkalmazni (II. szabály¹⁴²) (113.ábra).

| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----------------|----------------------|------|------------------|
| (SUBJECT) | STRESSED WORD | VERB | COMPLEMENT |
| <i>A madár</i> | <i>tud</i> | – | <i>énekelni.</i> |
| <i>Tamás</i> | <i>szeret</i> | – | <i>úszni.</i> |

56. ábra: Főnévi igenév semleges mondatban (*tud, szeret*)^{143 144}

¹⁴¹ A jövő idő kifejezésének esetével nem foglalkozom; egyrészt az összetett igealak egy nyelvkönyvben sem része a kezdő nyelvtanuló kompetenciájának; másrészt egyéb, elkerülő módokon elegendő *időhatározó + jelen idejű ige* egységét megtanítani mint a jövő idő kifejezésének egyik gyakori módját a magyarban. Az összetett igealak bevezetése tehát nem „sürgős” feladat; ugyanakkor a segédigés szerkezet szórendi viselkedése be tud illeszkedni azokba az itt tárgyalt formákba, amelyekkel a nyelvtanulók, kommunikációs értékük miatt, már jóval korábban megismerkedtek.

¹⁴² Vö. 198. oldal!

¹⁴³ Azt az eltérést, hogy gyengébb súlyú nyomatékosításról van szó, halványabb szürke szín, illetve aláhúzott, de nem félkövér betűtípus jelzi.

¹⁴⁴ *A madár tud énekelni.* Forrás: *Itt magyarul beszélnek* (Kovácsi 1993: 134). *Tamás szeret úszni.* Forrás: *Új színes magyar nyelvkönyv* (Erdős 2007b: 304).

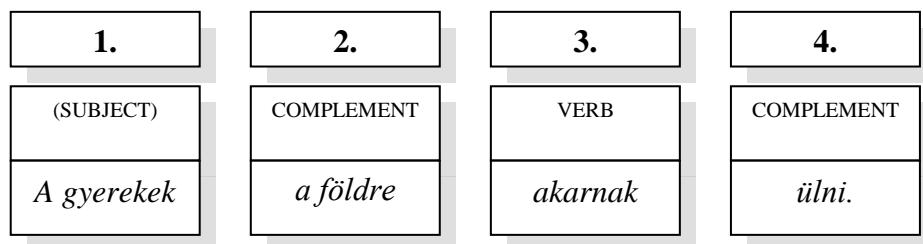
A *szabad, tilos, érdeemes, lehet* típusú szerkezetek ugyanilyen elv szerint épülnek fel igekötő nélküli főnévi igenévvel, így bevezetésükkor elegendő a – lehetőleg a tanítás kezdeti szakaszában bevezetett – fenti szabályra hivatkozni.

Ezek a mondatok is kaphatnak azonban „valódi” nyomatékos elemet, azaz lehet a mondatban más olyan szó, amely az *új információ, a kérdés, a felelet* vagy a *tagadás* funkciójára pályázik. Ebben az esetben a *tud* és a *szere*t elé a szokásos nyomatékos (II.) szabály alapján emelünk ki egy másik szót (vö. 199. o.): pl. A *gyerek engem szeret*¹⁴⁵.

Meg kell említeni a *szere*tne igét/segédigét mint érdemtelenül mellőzött lexikai elemet. A nyelvkönyvek nagy figyelmet szentelnek az *akar* mondatbeli viselkedése bemutatásának; gyakorlatokat építenek a tényközlő mondatok akaratot, kívánságot kifejezővé transzformálására az *akar* segítségével; az ennél jóval életszerűbb – és udvariasabb – *szere*tne azonban többnyire csak a feltételes mód megjelenésével kerül elő. A fenti szerkezetbe azonban beilleszthető a *szere*tne állítmányt tartalmazó mondat is; pragmatikai-funkcionális jelentéssel kiegészítve nem fog nehézséget jelenteni az efféle mondatok megértése vagy megfogalmazása a nyelvtanulók számára már akkor, amikor a feltételes mód kifejezési lehetőségeit még nem ismerik:

- (a) *Holnap szeretnék sétálni a parkban.* („semleges” mondat)
- (b) *Holnap **a parkban** szeretnék sétálni.* (nyomatékos mondat)

Az *akar* ezzel szemben másként viselkedik. Kovácsi (1993) jó érzékkel állítja párhuzamba az *akar* és a *tud* állítmányokat tartalmazó mondatokat, majd leírja ezek szokásos belső eloszlását is a főnévi igenévvel alkotott szerkezetben, mégpedig az idegen nyelvű magyarázatokban (Kovácsi 1993: 134–137). A pusztán leírás mellé azonban egyéb kiegészítéseket (okokat, funkciómagyarázatot) nem tesz. Ugyanakkor oppozícióiból jól látszik a szerkezetek különbözősége. Valójában az *akar* nem igényel új szabályt, jól leírható a semleges mondatra javasolt korábbi képlettel (114. ábra):



57. ábra: *Akar* + főnévi igenév a semleges mondatban¹⁴⁶

¹⁴⁵ *Itt magyarul beszélnek* (Kovácsi 1993: 134).

¹⁴⁶ *Itt magyarul beszélnek* (Kovácsi 1993: 134).

A *szeretne* korai bevezetése mellett szól az az érv is, hogy állító mondatban az *akar* ige nyomatékos helyzetben vagy pragmatikailag hibás, vagy nehezen feltételezhető mondatokat eredményez: pl. *Akarok süteményt enni*. A mondat természetesen elképzelhető, ám bevezetése olyan hibás gyakorlatot alakíthat ki a nyelvtanulóknál, amelyek egyes helyzetekben a sikeres kommunikációt pragmatikai okokból akadályozó mondatokhoz vezethet: pl. *?A professzor úrral akarok beszélni. ?**Akarok** beszélni a professzor úrral*.

Igekötös főnévi igenév mellett már nem ennyire egyszerű a helyzet, mivel a szerkezetek nem azonos csoportosításban viselkednek egyazon módon. A kiemelt szerkezetek között némi hierarchia figyelhető meg: semleges mondatban enyhén nyomatékos jelleg (Hegedűs 2004: 297) leginkább a *szeret* és a *szeretne* esetében érezhető, így ezek megtartják mondatbeli 2. helyüket, de nem bontják meg az *igekötő + főnévi igenév* belső sorrendet. Ugyanez érvényes a névszói (névszói-igei) állítmányi szerepben álló szavakra (*tilos, fontos* stb.) is. Ugyanakkor a *tud, akar, kell* hangsúlykerülő viselkedésük¹⁴⁷ (i. m. 302), vagyis alapszórendjükben maguk elé veszik a főnévi igenév igekötőjét. Ahhoz, hogy az *ige + főnévi igenév* viselkedése érthető legyen, érdemes olyan oppozíciókból kiindulni, amelyeknek egyik tagjában egy igekötös ige, a másikban ugyanazon ige főnévi igenévi alakja jelenik meg (16. táblázat):

16. táblázat: Igekötös és főnévi igenév a semleges mondatban

| | Semleges szórendű alapmondat | Semleges szórendű főnévi igeneves mondat |
|----|---------------------------------------|---|
| a) | <i>Felsétálok a Várba.</i> | <i>Szeretek felsétálni a Várba.</i> |
| b) | <i>Leszálllok.</i> | <i>Szeretnék leszállni¹⁴⁸. Le szeretnék szállni.</i> |
| c) | <i>Megfogom a legyet.</i> | <i>Meg tudom fogni a legyet¹⁴⁹.</i> |
| d) | <i>Péter megeszi az egész tortát.</i> | <i>Péter meg akarja enni az egész tortát¹⁵⁰.</i> |
| e) | <i>Meglátogatjátok a beteget.</i> | <i>Meg kell látogatnotok a beteget¹⁵¹.</i> |

A *c), d), e)* mondatban az *ige/segédige* a főnévi igenév igekötőjét emeli ki maga elé kötelezően a semleges mondatban is betöltendő 2. pozícióba. A 2. és 3. pozíció igekötös

¹⁴⁷ Hegedűs idézett művében sajátos átmeneti jellegűnek tekinti a *szeretne* igét, amely félúton jár a segédigévé válás felé; a *lehet* viszont a hangsúlykerülő igék/segédigék között kap helyet (Hegedűs 2004: 302).

¹⁴⁸ *Lépésenként* (Durst 2005: 120).

¹⁴⁹ *Itt magyarul beszélnek* (Kovácsi 1993: 136).

¹⁵⁰ *Itt magyarul beszélnek* (Kovácsi 1993: 136).

¹⁵¹ *Itt magyarul beszélnek* (Kovácsi 1993: 154).

igéknél tapasztalt összevonására nem volt szükség; az igekötőt tartalmazó semleges mondatok szabálya (III. szabály; vö. 200. o.) alapján ezek a mondatok – minimális kiegészítéssel a főnévi igenévtől elváló igekötőről – alkalmazhatók. Az *a*) mondatban érdekesebb a kép: a 2. helyre kiemelt ige – melynek sajátos „semleges” szórendjét már megtanítottuk – egyben hagyta a főnévi igenevet és az igekötőt: ebben az esetben a nyomatékos mondatok szórendjére alkotott II. szabályt (vö. 199. o.) tudjuk alkalmazni, azzal a kiegészítéssel, hogy a főnévi igenevet és igekötőjét egy lexikai egységként, nem pedig igekötős szerveződésként értelmezzük. A *b*) mondat – ahogyan ennek furcsa szokásaira Hegedűs már figyelmeztetett (2004: 302) a *szeretne + igekötős főnévi igenév* kétféle szerkesztési lehetőségét ábrázolja. Az igekötő helyben maradása esetén a *szeretnék* nagyobb nyomatékot kap, többet tartalmaz az eredeti lexikai, telített jelentésből, így a II. szabály *szeret* ige esetében leírt módosításával értelmezhető. Az igekötőt maga elé emelő *szeretnék* segédigeként viselkedik: ezzel átengedi a terepet az irányjelölés és a cselekvés szemantikájának, amely így jobban érvényre jut. Ez a mondat a III. szabály igekötőt 2. helyre emelő kiegészítésével építhető fel.

A fentiekből kitűnik, hogy új szabály megfogalmazására nem volt szükség: az eddig alkalmazott elvek továbbra is érvényben maradnak, csupán értelmező kiegészítéseket kell tennünk. Amennyiben azonban követjük Szili tanácsát (Szili 2006a: 100), és a nyelvoktatási folyamat korai szakaszában besorozzuk a főnévi igenevet tartalmazó szerkezeteket az egyszerű beszédzándékok (akarat, tetszés, kívánság) kifejezési formái közé, szinte észrevétlenül alapozzuk meg a későbbi bonyolultabb mondatstruktúrák megértéséhez és megalkotásához szükséges készséget a főnévi igenév helyes szórendű használatában.

3.9.2. Sajátos elemek a mondatban – a kvantorok kérdése

Amennyiben figyelmesen tanulmányozzuk a korábbiakban felépített szabályrendszert, azt tapasztaljuk, hogy egyes – valójában gyakori, helyes – mondatstruktúrák felépítését nem teszi lehetővé. Az anyanyelvi intuícióra vonatkozó kutatás szerint az anyanyelvi beszélők a semleges mondatok közül első helyen a *T + Q + F + VP* szerkezetet preferálták, amely a válaszadók 58%-a szerint a leggyakoribb szórendi variáció; átlagos helyezése is a

legmagasabb (2,1). A javasolt szabályrendszer ezzel szemben az „egyszerű”¹⁵², nyomatékltalan időhatározók számára alkalmas egyik helyet kezdetben a mondat végén találja fel. Ezt a szerkezetet a modell arra használja fel, hogy bemutassa a határozó „eredeti” helyét az ige mögött, majd a 0. pozíció felvételével rögtön át is emeli az idő kifejezést a mondat élére, ahol az sokkal szívesebben mutatkozik (Hegedűs 2004: 292). Az így kialakult – tehát az időhatározóval kezdődő – struktúra preferálását is igazolták az anyanyelvi intuíciók: az időhatározóval kezdődő mondat a 2. helyen végzett; átlagos helyezésével (2,34) alig maradt el az első helyre kiemelt „szabályos” szerkezettől.

A nyelvkönyvek bőven szolgáltatnak példákat mind a mondat élén, mind a kvantorpozícióban megjelenő időhatározóra¹⁵³:

(1) időhatározó + alany + igekötős ige + egyéb mondatrész

*Délután fél ötkor Anna belép a lakásba*¹⁵⁴.

*Ma este Enikő Ágival halászlét vacsorázik egy elegáns étteremben*¹⁵⁵.

(2) alany + időhatározó + (nyomatékltalan) határozó + ige

*A család szombaton étteremben vacsorázik*¹⁵⁶.

*Nyáron a felnőttek a strandon hideg sört isznak*¹⁵⁷.

Az értekezésben feltételezett kezdő szinten egyszerű magyarázattal „kihúzzhatjuk” a helyzet „méregfogát”: az időhatározó „erőszakos szerzet”; szinte mindenhol talál helyet magának: a mondat élén, az alany után, esetleg az ige mögött. Nem tudja azonban megbontani a 2. és 3. mondatpozíció egységét. Ez a magyarázat elegendő az „egyszerű” időhatározók eseteire.

Ezzel azonban nem oldottuk meg, csupán elodáztuk a kvantorpozíció kérdését. Vannak olyan időhatározók, amelyek feltétlenül megkövetelik egy alany utáni, de igemódosító/fókusz előtti hely kialakítását; ezzel együtt nem szüntetik meg az igemódosítóban vagy fókuszban álló elemek státuszát. A *mindig, mindennap, minden héten, gyakran, általában* típusú összefoglaló értékű univerzális kvantorok nem előzhetik

¹⁵² Egyszerű időhatározók alatt azokat a kifejezéseket értem, amelyek nem változtatnak a mondat szokásos szerkezetén, azaz szabadon mozoghatnak a mondatban (pl. évszakok, hónapok, a hét napja, óra, napszakok).

¹⁵³ A példákban az aláhúzott morféma az a nyelvi jelenséget emelik ki, amelyre a feladat vonatkozott.

¹⁵⁴ Erdős–Prileszky 1992: 44).

¹⁵⁵ Durst 2005: 88.

¹⁵⁶ Erdős–Kozma–Prileszky–Uhrman 1990: 247.

¹⁵⁷ Durst 2005: 111.

meg az alanyt, nem kerülhetnek a mondat eleji nyomatéktalan pozícióba. A *Küszöbszint* (2000) e kifejezések számára (is) hozta létre az ún. **B²** pozíciót, amely a strukturális mondatleírás kvantorpozíciójának felel meg.

Aradi (2008: 241) arra figyelmeztet, hogy a kvantorok kérdését a szórendi alapismeretek részének kell tekinteni a magyar mint idegen nyelvben. Ugyanakkor a nyelvkönyvek alig segítenek abban, hogyan is taníthatnánk meg ezek helyét. A legszélsőségesebb példa erre Kovácsi (1993) könyve, amelyben az idő szinte nem is létezik; semmit nem csinálunk *hétfőn* vagy *délelőtt*, sem *tegnap*, *tavaly*, *holnap* vagy *holnapután*. Ezzel szemben a lexika szintjén már az 5. leckében megjelenik a *mindig* és a *soha*: ([a gyerek] „*Yvonne mellett mindig vidám, soha nem sír.*”¹⁵⁸); később pedig, szintén pusztán a szókincs részeként vagy egy-egy feladat mondatában a *délután* (6. lecke¹⁵⁹), a *néha* (7. lecke¹⁶⁰) is.

A *Színes magyar nyelvkönyv* a 12. leckében sorol fel – más időhatározókkal együtt, de minden magyarázat nélkül – több összefoglaló és kirekesztő értelmű időhatározót (*mindig*, *néha*, *máskor*, *későn*, *korán* stb.¹⁶¹); sajátos elhelyezkedésüket azonban nem tárgyalja a szórendi táblázatokban, továbbá nem gyakoroltatja a feladatokban sem. Az *Új színes magyar nyelvkönyv* (Erdős 2007) több leckére elosztva prezentálja az időhatározó különböző eseteit (8.; 9.; 10. lecke); a semleges mondatban kvantorpozíciót kívánó időhatározók azonban sem a bemutatás, sem a gyakorlás céljaként, sem a szórendi táblázatokban nem jelennek meg¹⁶².

Úgy tűnik, a kvantorok bevezetésére két út kínálkozik: vagy bővítenünk kell a mondatpozíciók körét, ahogyan azt a *Küszöbszint* teszi, vagy – mind az összefoglaló, mind a kirekesztő értékű időhatározók esetében – ezeket a jelenségeket a szókincs körébe kell utalni. Ugyanakkor, ahogyan Aradi fogalmaz, ezek az elemek „*lexikai útjelzők a magyar szórend szabályozásában*” (Aradi 2008: 240), amelyek esetében a szemantikai jegy megtanítása nem elegendő; ki kell azt egészíteni szórendi viselkedésük magyarázatával (i. m. 241).

Hegedűs (2004) ilyen – szemantikai-funkcionális alapú, de a szórendre is figyelő – csoportosítást mutat be: egyes igét bővítő határozók gyengítik, mások erősítik az ige szemantikáját. Az ige jelentését korlátozó határozók (pl. *ritkán*, *soha*) közvetlenül

¹⁵⁸ Kovácsi 1993: 116.

¹⁵⁹ Kovácsi 1993: 161.

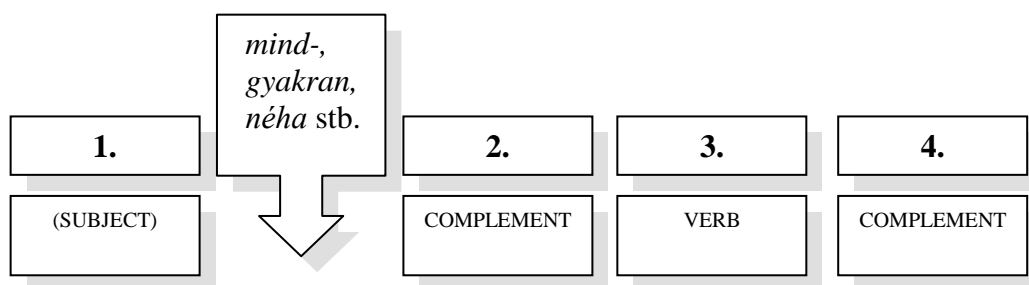
¹⁶⁰ Kovácsi 1993: 171.

¹⁶¹ Erdős–Kozma–Prileszky–Uhrman 1990: 234.

¹⁶² A gyakorlatok mondataiban vagy a narratív szövegekben azonban gyakran előfordulnak, de nem úgy, mint a gyakorlás célzott elemei.

megelőzik az igét. A predikátum tartalmát kiterjesztő határozók (pl. *mindig, néha*) az igekötős ige (illetve bármely igemódosító) előtt állnak. A teljes szemantikájú határozók (pl. *korán*) állhatnak közvetlenül az ige, vagy az *igemódosító + ige* kapcsolata előtt is (Hegedűs 2004: 296–297).

Szükséges tehát az értekezésben bemutatott szabályrendszer szemantikai alapú kiegészítése, mégpedig – e határozók nagy funkcionális értéke miatt – a nyelvtanulás viszonylag korai szakaszában. Hegedűs fenti megközelítése segíthet azoknak az érveknek a feltalálásában, amelyekkel egyes időhatározók mondatbeli megjelenése magyarázható. A korábban „erőszakos” időhatározóknak (vö. 211. o.) nevezett szavak körében a „legerőszakosabban” viselkedők a három felajánlott lehetőség helyett a semleges mondatban¹⁶³ kötelezően az alany és a 2. pozíció közé „furakodnak be” (115. ábra). Ezt a sajátos viselkedést az értekezésben feltételezett tanítási helyzetben a tanításra kiszemelt kvantorok (pl. *mindig, mind-* kezdetű egyéb határozók, *gyakran, néha* stb.) szemantikai jegyeként közvetítjük.



58. ábra: Javaslat a pozitív univerzális kvantor bevezetésére (időhatározók)

A modellben a tanításra kiemelt szórendi szerkezetek, illetve a megalkotásukhoz megfogalmazott szabályok nem ígérték valamennyi helyes szórendű magyar mondat generálásának képességét. A cél olyan szabályrendszer megfogalmazása volt, amely lehetőleg az anyanyelvben gyakori, elfogadott struktúrákat hozza létre, de ezzel együtt jól „általánosítható” is, azaz olyan tanulható képleteket eredményez, amelyek nem viszik tévútra a nyelvtanulókat: minden esetben a szándékuknak megfelelő, a beszédhelyzethez is alkalmazkodó mondatokat eredményez. A nyelvi-kommunikációs kompetencia kiszélesedésével – és egy biztos mondatépítési képesség kialakulása után – továbbléphetünk: bepillantást engedhetünk egyéb helyes, azonos jelentésű, de eltérő szerkezetű mondatok sokaságába is. A generatív szerkezet tanítása alkalmat ad arra is,

¹⁶³ A nyomatékos mondatban ezek a kvantorok már „szabályosan” viselkednek, így az ilyen mondatok szerkezete magyarázható a korábbi szabályok alapján.

hogyan a mondatot az aktuális mondattagolás, a szövegben értelmezett mondat szabályai szerint újraszervezzük; ebben az esetben a téma elemei is szabadon felcserélhetők, az időhatározó és az alany is „helyet cserélhet”, s akár több határozó ugorhat a mondat eleji nyomtatéktalan téma-részbe. Könnyen belátható, hogy a szabályok ilyen jellegű újraszervezése a modellben kiválasztottaknál jóval több szórendi szerkezet megalkotását eredményezi, illetve várja el a nyelvtanulótól. Ez magyarázza, hogy a mondatalkotási készség fejlődő szakaszában – tehát a szabályrendszer kiépülésének folyamatában – a modell az időhatározó mondatkezdő helyét tekinti a leginkább javasolt szerkezetnek. A sokszínű, nehezen meghatározható körű (Szili 2006a: 159), leginkább szemantikai alapon csoportosítható kvantorok – amelyek a mondatnak nemcsak időt jelölő kiegészítői lehetnek – a javasolt szabályrendszer szemantikai kiegészítését igénylik. Mindez azonban nem zárja el az utat a magyar mondaszerkezet későbbi, generatív alapú kiegészítése előtt sem. Ezzel azonban már túllépnénk az értekezés vállalt keretein.

3.10. A szórendre vonatkozó ismeretek kiszélesítése

Az értekezés arra vállalkozott, hogy – lehetőség szerint – egyszerű szabályok megfogalmazásával, szemléletes és szemléltethető képletek megalkotásával segítséget nyújt a magyart idegen nyelvként tanító tanároknak és nyelvtanulóiknak a helyes magyar **egyszerű** mondat megalkotására. Fontos azonban, hogy ha végigjártuk diákjainkkal a mondatépítés csigalépcsőjét, ne akadjunk el ezen a szinten, hanem jussunk feljebb: még bonyolultabb szerkezetű mondatok, megnyilatkozások, szövegek emeletét is elérjük.

A bemutatott szabályok megfelelően megalapozzák a nyelvtanulók mondatalkotási készségét, képességét. Megnyilatkozásainkhoz azonban nem elegendő helyes szerkezetű mondatokat egymás mellé tennünk; bármilyen hosszú is egy megnyilatkozás, a kimondott mondat nem steril: része lesz egy kontextusnak, miközben önmagában is szöveg.

A bemutatott szórendtanítási modell kiterjesztésének tehát két úton kell haladnia. Az egyszerű mondatok mellett irányt kell mutatnia az összetett mondatok felépítésére, mégpedig úgy, hogy a már – reményeink szerint – automatikussá vált, funkcionális alapú szabályhasználat ne szenvedjen csorbát, ne vezessen helytelen szerkezetekhez sem a grammatika, sem a jelentés vagy a beszédzándék területén.

Dolgozatom nem terjed ki a modell ilyen irányú kibővítésére; a megidézett és felhasznált nyelvelméleti keretek, illetve azok tükröződése egyes nyelvkönyvekben¹⁶⁴ azonban biztosítékot jelentenek arra, hogy ez a javasolt szabályrendszer nem lesz gátja a bonyolultabb szerkezetű, hosszabb mondatok sikeres megalkotásának.

A továbbfejlesztés másik, az előbbtől nem elválasztható irányvonala a szövegbe ágyazott mondat szerkezetének megismerése, árnyalása. Ezen a téren sem okozhat gondot a mondat megszerkesztése vagy megértése az értekezésben ismertetett szórendtanítási módszeren „nevelkedett” nyelvtanulóknak: a modell elsősorban generatív szerkezeten alapuló szabályai értelmezhetők a szöveg téma-réma megkülönböztetésű, vagyis aktuális mondattagolása segítségével.

4. A javasolt modell alkalmazásának és tanításának módszertani kérdései

A szórend tanítása a nyelvoktatási folyamatnak nem célja, nem is központi eleme, hanem kiegészítője, amelynek feladata, hogy a nyelvtanulók magyar nyelvi megnyilvánulásai sikeresek, eredményesek legyenek, az esetleg rosszul alkalmazott mondatszerkezetek ne okozzanak félreértéseket, így a nyelvi sikerek erősítsék a nyelvtanulók motivációját, valamint további ismeretszerzésre sarkallják őket. A szórend tanítása tehát nem elsődleges cél; a helyes szórend ismerete nem egyedüli letéteményese a sikeres nyelvtanulásnak. Ennek megfelelően a tanítási menetnek, az órai lépéseknek sem kizárólagos feladata, anyaga a szórend tanítása. A bemutatott koncepció lényege, hogy a szórendi ismeretek apránként gyarapodnak a nyelvtanulási folyamatban, a nyelvtanulók erősödő nyelvi tudásával együtt teljesebben rendszerré, s az ismétlődő, állandó gyakorlás által válnak készségszintű tudássá. A modell alapelve tehát a következetesség: minden új elem, minden új lexikai, nyelvtani, pragmatikai ismeret alkalmas arra, hogy egyúttal a szórend tanításának is színtere legyen.

¹⁶⁴ Az *Új színes magyar nyelvkönyv* jó úton indult el az alárendelő összetett mondat szórendjének feltárása irányában. A biztató kezdeményezések azonban elakadtak; a nyelvkönyvi ábrák kevésbé következetesek, mint az egyszerű mondatra vonatkozó megállapítások bemutatásában. Ennek ellenére a nyelvkönyvben található, összetett mondatokat is tartalmazó táblázatok jelzik, hogy lehetőség van az egyszerű mondatok esetében kitalált szabályok kiterjesztésére az alárendelő összetett mondatokra. A mellérendelő összetett mondatokkal a nyelvkönyvek ebből a szempontból nem foglalkoznak; figyelmüket a két tagmondatot összekötő jelentésbeli viszony feltárása, s ennek alapján a mellérendelő összetett mondatok szemantikai alapú megkülönböztetése köti le. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy a mellérendelő összetett mondat minden tagmondata egyben szabadmondat; felépítésükre szabadon alkalmazhatók a különálló egyszerű mondatok szabályai, pusztán azt nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az egyes tagmondatok ugyanakkor egy nagyobb szerkezet (összetett mondat és szöveg) részei is, ennek minden mondat- és szöveggrammatikai, illetve szemantikai következményével.

A modellt alkotó szabályok ismertetése során szó esett már néhány olyan módszertani fogásról, amelyek alkalmasak egy-egy szabály bemutatására. Ebben a fejezetben olyan módszereket és eszközöket ismertetek, amelyek – tanítási gyakorlatom, tapasztalataim alapján – hasznosnak bizonyultak a szabályok bevezetésében, ismertetésében, rögzítésében és gyakorlásában. Ilyenek a szókártyák, a mondattáblázat, a szabály- és modellalkotás folyamatában kifejlesztett „Szóforgató” oktatási segédeszköz, illetve a „Szóforgató” kísérleti számítógépes szórendoktató program.

4.1. Kezdő szintű, bevezető eszközök a szórendtanításban

Amint arról szó esett, a szórendi szabályok megismerése a nyelvtanulásnak nem központi célja. Elhibázott lépés lenne száraz nyelvtani anyaggal terhelni a nyelvtanulókat a magyar nyelv tanulásának kezdetén. A bevezető órákon, amelyek közül a megismerkedés – szórendismeret átadásával bővített – tanítási menetét korábban már ismertettem, a szórendi szabályok tanítása „észrevétlenül” történik. Amennyiben sok szituációs játékot, gyakorlatot iktatunk be az óramenetbe, amelyek egy-egy mondatszerkezet játékos ismétlését szolgálják, van lehetőség az SVO-automatizmus feloldására, a szerkezet „széthúzására”, az SOV-struktúra begyakorlására. Első módszertani eszközként a jól bevált kártyák segíthetnek, különösen akkor, ha módunk van kontrasztív módszer alkalmazására, mivel a könnyen mozdítható elemek (kártyák) jól illusztrálják az esetleg eltérő mondatfelépítést¹⁶⁵.

Az első „valódi” szabály bevezetése, bemutatása, a tényleges szórendtanítás megkezdése a háromelemű, helyhatározót tartalmazó mondat megjelenésével tűnik leginkább célravezetőnek. Ezen a ponton a nyelvtanulók vélhetően jól alkalmazzák már a névszói-igei állítmányú, nevet, nemzetiséget, foglalkozást, tulajdonságot, tulajdonság-állapotot megnevező mondatszerkezetet, így ideje, hogy „tényleges” szabályt alkossunk. A nyelvtani anyag prezentációjával együtt – pl. a *-bAn*, *-bEn* rag szituatív bemutatásával párhuzamosan – alkalom adódhat a háromelemű mondat szabályának – korábban bemutatott – elvonására. Ekkor kezdetjük el alkalmazni a szórend gyakorlására javasolt második eszközt, a mondattáblázatot¹⁶⁶.

¹⁶⁵ A névszói, illetve névszói-igei állítmányt tartalmazó nevet, nemzetiséget, foglalkozást, tulajdonság-állapotot kifejező mondatok szórendjének prezentálását a kártyák segítségével az értekezés korábbi fejezetében már bemutattam (vö. 157–160. o.).

¹⁶⁶ A tanításban javasolt (a szerző által kipróbált) mondattáblázatokra mutat valós példákat a 4. sz. melléklet.

A mondattáblázatot mint oktatási segédeszközt a gyakorlati tapasztalat hívta életre¹⁶⁷. A *hol?* kérdésre felelő szerkezetet tartalmazó háromelemű mondatokat is kártyák segítségével mutattam be; némely nyelvtanulók ezeket táblázatos formában jegyezték le. Ebből a nyelvtanulói stratégiából alakult ki az előre elkészített mondattáblázat, amely segít rögzíteni, írásképpel is megerősíteni a mondat felépítését, lehet további mondatalkotási feladat segítője vagy munkalapja, illetve a szabály(ok) lejegyzésére is kiválóan megfelel.

Kezdetben a nyelvórákon használt mondattáblázat négy, majd öt oszlopot tartalmazott. A négy mondathely elé vettük fel a 0. pozíciót, a szabadon mozgó, hangsúlytalan mondatkezdő helyzetbe vándorló időhatározó megjelenésével. A későbbiekben – kísérleti jelleggel – bevezettem a „mondatpiramist”; ebben az esetben kezdetben háromoszlopos, majd négyoszlopos mondattáblázatot használunk; az ötoszlopos táblázatot az időhatározó mondaton belüli mozgásának ábrázolásával hozzuk létre (56. ábra):

| SUBJECT | COMPL./STRESSED W. | VERB |
|----------|--------------------|------------------------|
| Az autók | a garázsban | vannak. ¹⁶⁸ |
| Péter | kávét | kér. ¹⁶⁹ |

| (SUBJECT) | COMPL./STRESSED W. | VERB | COMPLEMENT |
|------------|---------------------|---------------------|-----------------------------|
| A beteg | a rendelőből | jön | az orvostól. ¹⁷⁰ |
| | Hol | áll | a riporter? ¹⁷¹ |
| A riporter | a barlangban | áll. ¹⁷² | |

| (TIME) | (SUBJECT) | COMPL./STRESSED W. | VERB | COMPLEMENT |
|----------|-----------|----------------------|---------------------|---------------------------------|
| Délelőtt | mindenki | a tó partján | van. ¹⁷³ | |
| | | Nem júliusban | utaztok | Lengyelországba. ¹⁷⁴ |

59. ábra: Mondatpiramis

¹⁶⁷ A szórendtanítást segítő eszközök kialakulásának folyamatát jelzi az is, hogy a szerző kezdeti írásaiban még nem táblázatos formában jelölte a szórendi szabályokat (Kövérné 2003, Nagyházi 2005); a *Szóforgató* oktatási segédeszköz megjelenésével pedig kialakult a szabályok rögzítésének új módja, amely írásban is a *Szóforgató* lapjait jelzi (Nagyházi 2007a).

¹⁶⁸ Erdős 2007b: 60.

¹⁶⁹ Erdős–Prileszky 1992: 24.

¹⁷⁰ Erdős 2007b: 98.

¹⁷¹ Kovácsi 1993: 52.

¹⁷² Kovácsi 1993: 52.

¹⁷³ Erdős 2007b: 229.

¹⁷⁴ Durst 2005: 88.

A szókétyák nyelvórai alkalmazása a prezentációt segítő eszköz; emellett a mondattáblázat bevezetése, használata inkább a szabályok összefoglalását, a gyakorlást, a rögzítést és az önálló munkát szolgálja.

4.2. A mondat színei

A szórendtanítás metodikai repertoárjának újabb bővülését a nyelvtanulói kör kiszélesedése eredményezte. Gyermekkorú nyelvtanulók megjelenése a magyartanításban új helyzetet teremtett a szórendtanítási modell kidolgozásának folyamatában is. A korábban a felnőttekkel jól bevált módszerek nem alkalmazhatók változtatások nélkül a gyermekek nyelvtanítására, ami a nyelvtanárt is módszertani koncepciója és eszköztára újragondolására készíteti. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben a felnőttekétől eltérő haladási menetre, prezentációs eszközökre, órafelépítésre van szükség. A legfontosabb alapelv a szemléletesség: ahhoz, hogy a gyermekkorú nyelvtanulóknak felkeltsük, majd fenn is tartsuk az érdeklődést az oktatás tárgya iránt, ahhoz, hogy megkönnyítsük az elsajátítandó ismeret megértését, bevéését, ahhoz, hogy a gyakorlás ne unalmas drillezés, szóbeli vagy írásbeli automatikus feladatmegoldás legyen, a tanítandó anyagot élvezetessé, „láthatóvá” és emlékezetessé kell tennünk. A szórend tanításában erre a célra a színek bevezetése bizonyult a legsikeresebbnek.

Amikor gyermekek tanításának metodikájáról beszélünk, a színek alkalmazása a legkézenfekvőbb szemléltetési eljárás, legyen szó bármilyen tantárgyról, vagy annak bármely szegmenséről. A színek megjelenése a szórendtanításban nem új felfedezés; a *Színes* és az *Új színes magyar nyelvkönyv* jelölési rendszerében a színek a mondatrészek megkülönböztetését, ezzel együtt – áttételesen – a szórend szemléltetését is szolgálták (Erdős–Kozma–Prileszky–Uhrman 1979: 12; Erdős 2007a: 1). Ezek a nyelvkönyvek azonban a színeket nem a szórend jelölésére használták, így azok a szórendi táblázatokban nem is jelentek meg. A szórendről tájékoztató, a mondatszerkezet és a szabályok megértését szolgáló színrendszert nem mondatrészi alapra kell helyezni. Színezzük ki a mondatot, de úgy, hogy az magától értetődő, egységes, könnyen átlátható legyen, s a rendszer felépítését és megértését ne akadályozzák a gyermekeknél esetleg hiányzó metanyelvi ismeretek.

4.2.1. Előkészítő lépések a mondat „kiszínezéséhez”

A mondat kiszínezésével áthidalhatjuk a nyelvi-grammatikai tudás vagy a közvetítő nyelv hiánya okozta nehézségeket. Azt azonban, hogy a színek jelentéssel teljenek meg, mire a tényleges szórendtanításra sor kerül, tudatos előkészületekkel kell megalapozni. Következtes, alaposan átgondolt színvilág felépítésével a tanulók számára ezeknek a színeknek a megjelenése magától értetődő lesz a mondataalkotás folyamán.

Az első lépést ezen a téren a szókincs kialakítása során tehetjük meg. Kezdetben csak két színt alkalmazunk: a pirosat és a kéket. Piros színt társítunk a szókinccstanításban minden ige (cselekvés) jelölésére, kéket pedig minden névszó számára. Anélkül, hogy magyarázatot fűznénk a színek további jelentéséhez, a tanulók szótárában e két színnel jelölhetjük ezt a két szófajt. Több módszertani, órai lépésre felhasználhatjuk ezt a két színt: lehet pl. óra eleji szókincs-aktivizálási feladat eszköze egy piros színű kártya igék gyűjtésére, vagy kék színű kártya a frissen tanult lexika ellenőrzésére, vagy ugyanez kérdéssel kiegészítve (*Ki?, Milyen?* stb.) specifikus szógyűjtési feladat elindítója. E két kártya párosításával már kételemű mondatokat is felépíthetünk – azaz a felnőtteknél sikeres szókétyás módszert a gyermekeknél színes kártyákkal vezetjük be. Kérdés, miért nem kapnak színt a további szófajok. Ha végiggondoljuk, milyen szófajba tartozó szavakat tanítunk meg a gyerekeknek a lexikai elemek – nem frazeológiai egységek vagy nyelvi panelek – szintjén, arra jutunk, hogy még egy szófajnak van jelentősége, mégpedig a határozószóknak (*itt, ott, lent, fent, ma, holnap*, stb.). További magyarázat nélkül ezek zöld színt kapnak.

A ragok bevezetése újabb lépést jelent a mondat színeinek továbbépítésében is. Egyetlen módszertani lépéssel értelmet nyer a zöld szín: minden ragot viselő – később a mondatban határozói vagy tárgyi szerepben megjelenő – szó zöldre színeződik, amint a kék névszóhoz sárga ragot illesztünk. Játékos szemléltetéssel mutathatjuk be pl. a *hol?* kérdésre felelő ragok bevezetése közben a névszók „színeváltozását”, ami ismétlődhet a további ragok esetében is. Így kapjuk meg a ragozott szóalakok kevert, zöld színét; egyúttal ezeket elkülöníthetjük a ragot nem viselő szavaktól, szóalakoktól (57. ábra):



60. ábra: A színes szóalakok születése

Ha a tanulók már ismerik a *hol?* kérdésre felelő helyhatározóragot viselő alakokat, ezek jelentését és használatát könnyedén párhuzamba állíthatjuk a helyhatározószókéval (pl. *kint, bent, fent, lent*). S ha már eddig eljutottunk, tanulóink készen állnak a mondat színeinek megismerésére.

4.2.2. A semleges/nyomatéktalan mondat színei

A mondat kiinduló és legfontosabb eleme az ige, amelyhez már korábban hozzákapcsoltuk a piros színt. A ragtalan névszók, amelyek a mondatban alanyi szerepben állhatnak, az első, de nem kötelező pozícióban jelenhetnek meg, kék színnel. A korábban létrehozott ragozott alakok, amelyek a rag illesztése során váltottak kékről zöld színre, a 2. pozícióban jelennek meg, mint a mondat határozatlan tárgya vagy határozója.

Négyelemű mondat esetén egyes mondatrészek, a korábban bemutatott válogatási sorrendben, egy, az ige utáni, nyomatéktalan pozícióba kerülnek/maradnak. Ennek semleges színt adunk, hiszen itt mindenféle mondatrész megjelenhet, alanytól a határozókig. Mivel a legkézenfekvőbb szín, a minden egyéb színt egyesítő fehér nem lenne eléggé figyelemfelkeltő, ez a pozíció halványzölddel árnyalatot kap. Négyelemű mondat esetén egyes mondatrészek, elsősorban az időhatározó (Szili 2006a: 160), de emellett a helyhatározó is megjelenhet a mondat élén, egy nyomatéktalan pozícióban, itt újabb színes helyet kell nyitnunk a mondatot bevezető elem, elemek számára. Itt többnyire olyan mondatrészek állhatnak, amelyek semleges mondat esetén betölthetik az ige előtti (zöld) helyet is. Ezt a pozíciót halványzölddel jelöljük – ezzel utalhatunk az itt megjelenő mondatrészek jellegére, valamint nyomatéktalan voltára is.

Az így létrejött színes mondat helyeit (58. ábra) akár öt – vagy annál több – szóval is betölthetjük, attól függően, mire terjed ki a tanulók szókincse, grammatikai tudása, nyelvi kompetenciája.

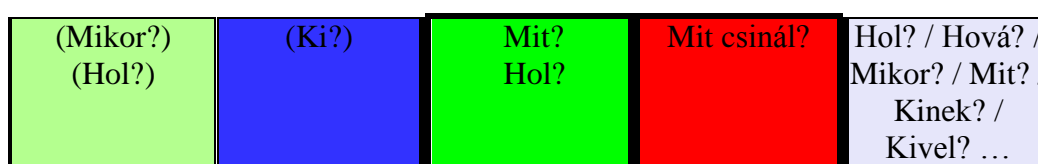


61. ábra: A semleges mondat színei

Ezen a ponton a tanár további fogásokkal élhet. Nem szükséges valamennyi színekártyát használni minden prezentáció vagy gyakorlás során: a vastagabb keretet kapott

két mondat hely azonban külön figyelmet érdemel; ezzel felhívhatjuk a figyelmet arra, hogy a magyar mondatban két kötelezően kitöltendő pozíció van: az ige előtt mindenképpen áll valamilyen mondatrész. Ezzel erősíthetjük az SOV szórend megszilárdítását nyelvtanulóinkban.

A felirat nélküli kártyák sokféle játékos mondatépítést tesznek lehetővé. Ha a kártyákat kérdésekkel egészítjük ki, egy-egy adott mondat szerkezet gyakorlására használhatjuk fel. A kérdések ebben az esetben a felnőtteknél alkalmazott angol szakszavakat helyettesítik; így a metanyelvi kód ismeretének hiánya nem gátolja a gyermek nyelvtanulók nyelvi sikerét (59. ábra):



62. ábra: Semleges színes mondat kérdésekkel

4.2.3. A nyomatékos mondat színei

Már abban az esetben is, ha a mondatunk mindössze három szóból áll, szükségünk lehet nyomatékos mondatok megalkotására. Ezek általános szabályai, valamint a kiindulópontja sem tér el a felnőtteknél megismertektől: a nyomatékos mondatok a gyermekkorúak számára is a kérdő és felelő mondatokat, a tagadást és az új információt tartalmazó mondatokat jelentik. Ezek megjelenési sorrendje a nyelvtanítási folyamatban szinte tetszőleges – gyakran együtt jelennek meg, abban a pillanatban, amikor a tanulóknak fel kell tenniük az első önálló kérdést. Így tehát már a minimális nyelvi kompetenciával rendelkező nyelvtanulók számára is segítséget kell nyújtani a mondatépítésben.

A semleges mondatokra kidolgozott szabály nem szorul változtatásra, csupán néhány egyszerű kiegészítésre:

- a kérdő, felelő, tagadó és az új információt hordozó elem a mondat legfontosabb mondanivalója (nyomatékos elem);
- a mondatnyomatékot viselő szavak kizárólag a 2. pozícióban jelennek meg, az ige előtt.

A nyomatékos mondatok fajtáit egyszerű szimbólumokkal érdemes jelölni. Készíthetünk nagyméretű kártyákat a *kérdés*, a *felelet*, a *tagadás* és az *új információ* megjelölésére, de választhatunk a *Word* eszközkészletéből is (60. ábra). A szimbólumok jelentésének tisztázására legalkalmasabbak a kérdések és a feleletek; amennyiben a nyelvtanulók már ismerik a szimbólumok jelentését, a továbbiakban ezek felmutatásával készíthetjük diákjainkat adott típusú mondatok, de valós szituációk, megnyilatkozások létrehozására is. A semleges mondathoz képest a színekben csak egy változtatásra van szükség: a 2. pozícióban álló elemek fontosságára a mélyebb zöld szín alkalmazásával hívhatjuk fel a figyelmet (60. ábra):

| | | | | |
|--------------------|-------|---|-------------|---|
| (Mikor?) (Hol?) | (Ki?) | ? Kérdés ☞ Válasz ≠ Tagadás !! Új inf. | Mit csinál? | Hol? / Hová? / Mikor? / Mit? / Kinek? / Kivel? ... |
|--------------------|-------|---|-------------|---|

63. ábra: A nyomatékos mondat színei és szimbólumai

A színek, színes kártyák és a szimbólumok alkalmazása nagy segítséget jelent a gyermekek nyelvtanításában. Nem kell azonban lemondanunk erről a lehetőségről felnőttekből álló csoportokban sem. A több érzéket stimuláló, több érzékszervre ható eszközrendszer szinte „láthatóvá” teszi a mondat szerkezetét; a színes szabályok könnyen megjegyezhetőek, felidézhetőek, sokféle gyakorlásra felhasználhatók. A felnőtteknek nem szükséges a szavak „színeváltozását” is levezetni, bár a kék és a sárga szín „áttünése”, zöldre váltása számukra is könnyen érthetővé teszi a magyar morfológiai rendszer, a toldalékok viselkedését. A mondat funkcionális helyeinek kiszínezése azonban sikeresen használható mind a szórendi szabályok prezentációjában, mind azok állandó felszínen tartásában, rögzítésében, mind pedig a gyakorlás sokszor unalmas folyamatában.

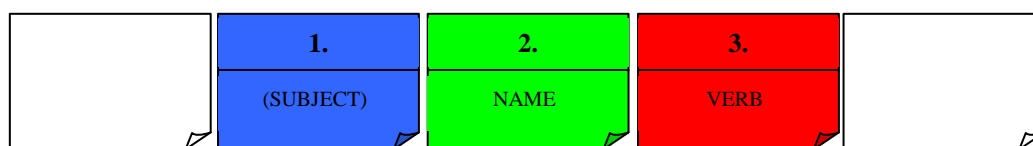
4.3. A „Szóforgató” oktatási segédeszköz¹⁷⁵

A szórendi szabályok bevezetését, prezentálását, gyakorlását segítő eszközként eddig a szókártyákat és a mondattáblázatot mutattam be. A nyelvórai tapasztalatok alapján kidolgoztam emellett egy olyan segédeszközt is, amely könnyen kezelhetővé, könnyen

¹⁷⁵ A *Szóforgató* oktatási segédeszközt a 6. sz. melléklet tartalmazza.

újraalkothatóvá teszi a megtanult szórendi szabályokat, illetve segítheti azok bemutatását is. A „Szóforgató” nevet viselő oktatási segédeszköz leginkább egy asztali naptárra emlékeztet: forgatható lapokat tartalmaz, mégpedig egy oldalon ötféleképpen. A mondatpozícióként forgatható lapokon az egyes pozíciók és az adott helyen lehetséges mondatrészek találhatók. Kísérleti, illetve évek óta a nyelvórákon sikerrel alkalmazott formájában a feliratok megegyeznek a bemutatott szórendi szabályokkal. Kezdetben (Nagyházi 2007a) ez az eszköz fehér lapokból állt. Mivel azonban a gyakorlati tapasztalat igazolta a színes mondatok sikerét, érdemes a *Szóforgatót* is kiszínezni, mégpedig oly módon, ahogyan azt a lépésről lépésre építkező szórendtanítási modell lassú mondat szerkezeti bővülése lehetővé teszi.

A *Szóforgató* leginkább megterhelt, legvaskosabb tömbje a 2. mondatpozíció. Az eszköz kidolgozásának éppen az volt a célja, hogy akkor nyújtson támaszt a nyelvtanulóknak a mondatalkotásban, amikor az még a legtöbb nehézséget jelenti: a nyelvtanulás kezdetén. Éppen ezért, amint felnyitjuk a „Szóforgató” fedelét, egy háromelemű mondat szerkezetét pillantjuk meg: a bemutatkozásét (61. ábra):



64. ábra: A Szóforgató első lapja

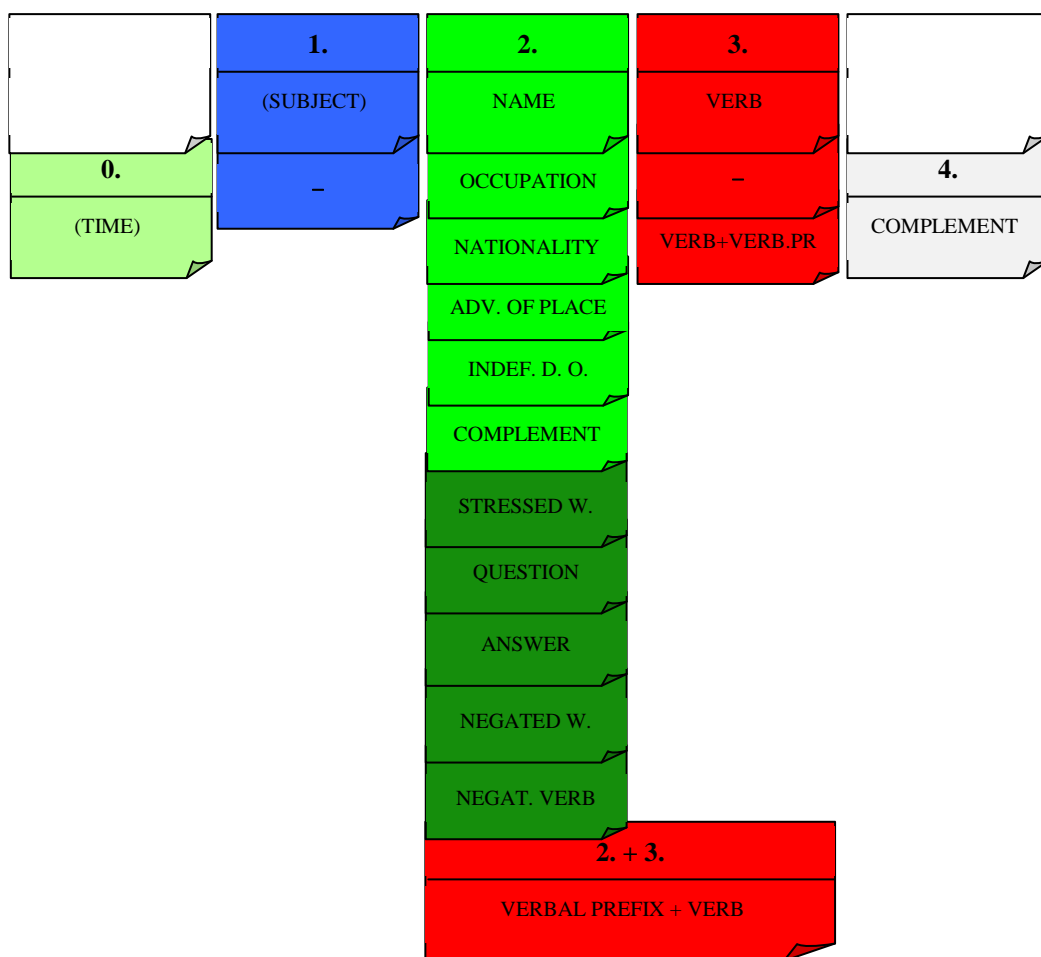
A 2. pozícióban a *NAME* kártya alatt újabb lapok bújnak meg, ugyanúgy, ahogyan azt a háromelemű mondat felépítésére javasolt módnál láttuk, míg elkészül az első összevont szabályunk a háromelemű semleges mondatra (vö. 161. o.). Így a 2. helyen álló, középzöld színű kártyákon olvasható feliratok: *OCCUPATION*, *NATIONALITY*, *ADVERB OF PLACE*, *INDEFINITE DIRECT OBJECT*, *COMPLEMENT*.

A nyomatékos mondatok, illetve a több állítmányi bővítmény bevezetésével kerül sor a 4. mondatpozíció felvételére, ahol így a legelső lap üres; alatta a *COMPLEMENT* felirat látható; ennél többre ebben a pozícióban nincs szükség.

A nyomatékos mondatok tovább szaporítják a 2. pozíció fedőlapja alatt sorakozó újabb lapokat. Sötétebb zöld színű kártyán megjelenik a nyomatékos szabályból ismert *STRESSED WORD*, *QUESTION*, *ANSWER*, *NEGATED WORD*, *NEGATED VERB* felirat is. Ezzel együtt az 1. pozíció is lehet üres, amennyiben onnan a nyomatékos 2., vagy a hangsúlytalan 4. helyre vándorolt az alany. A *VERB* feliratú lapocska alatt is szükség van egy üres lapra, hiszen koncepciónkban elmozdítottuk a nyomatékos, kérdő, felelő vagy

tagadott igét erről a helyről. Végül a 0. pozíció is értelmet nyer, amint bevezetjük az időhatározót (*TIME*). Ez az eszköz alkalmas arra is, hogy a 0. pozícióban szabadon kiválasztható nyomatéktalan hely- vagy egyéb határozónak, később a topikként kiemelhető bármely mondatrésznek helyet – forgatható lapot – biztosítsunk.¹⁷⁶

Az igekötőt tartalmazó mondatok szabályai miatt további lapokkal kell kiegészítenünk a *Szóforgatót*. A nyomatékos mondatokban az elváló igekötő számára az ige mögötti helyet javasoltuk, úgy, hogy az igekötő és az ige együtt foglalják el ezt a helyet. Így a VERB feliratú lap alatt még egyet találunk: *VERB + VERBAL PREFIX*. Az igekötőt tartalmazó semleges mondatok esetében összekapcsoltuk a 2. és a 3. mondatpozíciót, így a *Szóforgató* legutolsó lapján egy ilyen „dupla” forgatható kártyát találunk *VERBAL PREFIX + VERB* felirattal (62. ábra).



65. ábra: A „Szóforgató” lapjai

¹⁷⁶ Az értekezéshez csatolt mintapéldány csupán az időhatározót tartalmazza ezen a helyen, mivel elsődlegesen a szórendtanulás kezdő szintjére javasol feldolgozási módot.

Ezzel elkészült egy olyan eszköz (62. ábra), amelyet a kezdetektől, akár a 2. órától kezdve használhatunk: az eszköz alkalmas a különböző szórendű mondatok bemutatására, helyettesítheti – vagy még inkább kiegészítheti – a kártyákkal történő szemléltetést vagy a táblára írt ábrákat, átláthatóvá teszi a mondat elemeinek mozgását, szolgálhat vázlatul és emlékeztetőül a gyakorlás során, vagy lehet éppen az összefoglalás, rendszerezés eszköze.

4.4. A *Szóforgató* kísérleti számítógépes oktatóprogram¹⁷⁷

4.4.1. Az oktatóprogram koncepciója

A digitális írástudás és technológia korszaka érezteti hatását a nyelvoktatásban is. Számítógépes oktatócsomagok, interaktív internetes gyakorlatok, CD-romokkal kiegészült tankönyvcsoomagok érhetőek el a magyar nyelv tanításában is¹⁷⁸. A javasolt szórendi szabályok, az ezekben közvetített nyelvi anyag alkalmasnak tűnik a digitális feldolgozásra. A *Szóforgató* segédeszköz elkészülte után, összhangban az egyre nagyobb hangsúlyt élvező digitális kompetencia-fejlesztéssel mint tantárgyközi feladattal, kísérletet tettem a szórendtanítási modellt számítógéppel használható prezentációs és gyakorló moduljának kidolgozására. Mivel az IKT-kompetencia elsősorban a gyermekek oktatásában jelenik meg elvárásként, mind a tanár, mind a tanulók részéről, ezért az oktatóprogram elsősorban gyermekkorú nyelvtanulók és tanáraik számára készült. Arra szolgál, hogy – egy viszonylag egyszerű algoritmus elsajátítása után – a nyelvtanárok használni tudják a magyar mint idegen nyelvi órán a magyar mondat felépítésének szemléltetésére, bevésésére és gyakorlására, amennyiben a nyelvoktatás folyamatában a szórend tanítására a tudatos mondatépítés módszere mellett döntenek. A program közvetlen előzménye a szórend modellezésére fentebb bemutatott *Szóforgató* „könyvecske”. E segédeszköz továbbfejlesztett, „digitalizált” változata a *Szóforgató* kísérleti számítógépes szórendoktató program, így a két eszköz együtt, egymást erősítve, kiegészítve is használható a nyelvrán.

A *Szóforgató* oktatóprogram célja, hogy olyan eszköz segítségével, olyan terepen közvetítse a kiválasztott mondatszerkezet(ek)et a gyermekkorú nyelvtanulóknak, amely

¹⁷⁷ A *Szóforgató* kísérleti számítógépes oktatóprogram elérhető a 7. sz. mellékletben.

¹⁷⁸ Pl. *Hungarolingua*-sorozat; Hegedüs–Oszkó 1999; Durst 2005; *Kiliki* (Gróf–Varga–Vidéki–Szende 2006) internetes feladatai; eMagyarul feladatai.

közel áll a mindennapjaikban többnyire kedvelt, gyakran használt szórakozási formához: a számítógépes játékhöz.

A teljes javasolt modell átalakítása, feldolgozása számítógépes programmá, interaktív feladatrendszeré, esetleg adaptálása interaktív táblára hosszabb folyamatot, humán informatikai, továbbá jelentős anyagi erőforrást igényel. Értekezésemben bemutatom azokat az elveket és koncepciót, amelyek alapján a kialakított, taníthatóvá tett szórendi szabályok eredményesen közvetíthetők az új oktatástechnológiai eszközök felhasználásával. Az elkészült kísérleti program, valamint annak eddigi kipróbálása a nyelvtanításban igazolta, hogy az értekezésben bemutatott szórendtanítási modell kiegészíthető új technológiai lehetőségekkel, illetve alkalmazkodik különböző oktatási technológiákhoz.

4.4.2. A program felépítése és célkitűzései

A számítógépes oktatóprogram a háromelemű mondat szabályának bevezetésétől kezdődően kínál alternatív szemléltetési és gyakorlási lehetőséget a magyar szórend megismertetésére. Azon a ponton kapcsolódik tehát be a szórendoktatási folyamatba, amikor – néhány bevezető óra után – a nyelvtanulók már egyszerű két- és háromelemű mondattal képesek a bemutatkozás, a nemzetiség, foglalkozás, egyes tulajdonságok és állapotok magyar nyelvű fordulatainak kifejezésére, akár névszói vagy névszói-igei állítmányt tartalmazó mondatokkal. Ezt megelőzően – mind a szabályok, mind a tervezett számítógépes program ismétlődő szerkezeti elemei miatt – is van lehetőség a program használatára, ám a kezdő órák erős szituatív jellege, valamint a bemutatott szórendtanítási koncepció legfontosabb alapelve, a szinte „észrevétlen”, fokozatos mondatépítés miatt erre korábban nincs szükség.

A számítógépes oktatóprogram szintekből épül fel. A szintek követik a fokozatos mondatbővítés szabályokban bemutatott menetét; azaz minden szabálynak szintek felelnek meg az oktatóprogramban. Mivel azonban a szabályrendszer kidolgozásában kifejezett törekvés volt az egyszerűség, vagyis az, hogy egyazon mondatszerkezettel különböző mondatrészeket tartalmazó, változatos beszédzándékokat kifejező struktúrához jussunk, így egy-egy szabálynak a programban több szint felel meg. Külön szintet kap a kérdés és a felelet, az időhatározó, a mondat- és mondatrésztágadás, a különböző szórendű igekötőket tartalmazó mondatok. Nem szükséges azonban a *Szóforgató* oktatóprogram alkalmazása az

első szinttől az utolsóig; a szintek azonos felépítése, az ismétlődő panelek és lépések biztosítják, hogy az oktatóprogram bevezetése a tanítás bármely pontján, a program bármely szintjétől kezdődően sikeresen, gördülékenyen történjék.

Minden szint szerkezete három részre osztható:

- (1) Szabály: a szabály levezetése kép segítségével egy példamondat alapján;
- (2) Minta: ugyanannak a mondatnak a felépítése kép és kérdés segítségével;
- (3) Gyakorlás: önálló mondatalkotás adott szavakból – önálló munkára alkalmas.

A szintek mindegyik lépésének központi eleme a többször megjelenő színes szabály. Mivel az oktatóprogram elsősorban a gyermekkorú nyelvtanulókat célozza meg, ennek megfelelően alakult szimbólumrendszere, fogalomhasználata is. A szabályok egyes mondathelyein nem az angol nyelvű megnevezéseket találjuk, hanem magyar nyelvű – egyszerű, pontosan körülhatárolt – kérdéseket, mégpedig színes kártyalapokon, ahogyan azt a színes mondatokról szóló fejezetben már láthattuk. Mivel az adott szinten releváns színes szabály minden lépésben többször is feltűnik, megerősödik a nyelvtanulók kompetenciája a mondatépítés terén. A vizuális eszközökkel, valamint játékkal megtámogatott szabálytanulás megkönnyíti egy-egy szerkezet megértését és rögzítését, valamint az ellenőrzést és a hibajavítást is.

4.4.3. Az oktatóprogram részletes ismertetése – 1. szint

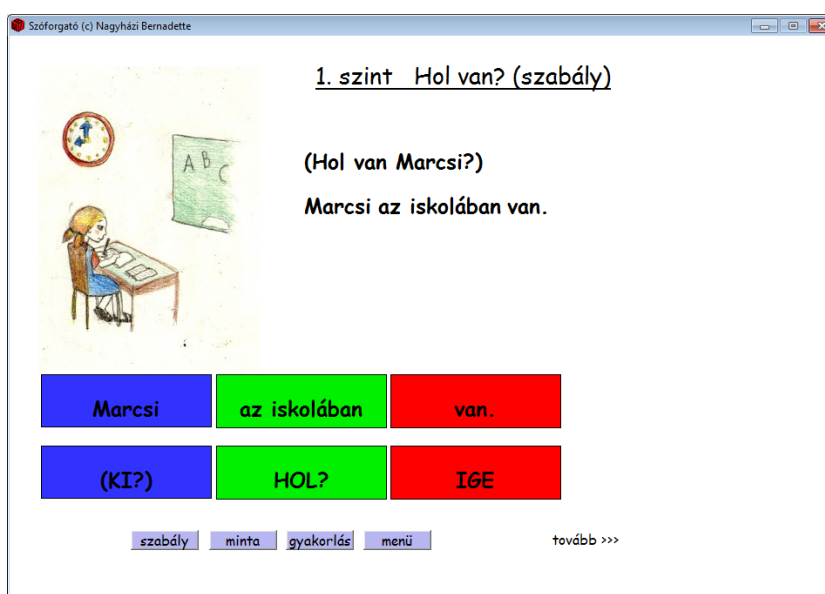
A program kísérleti formájában a háromelemű mondat szerkezet, a *hol?* kérdésre felelő helyhatározó megjelenésétől kínál segítő eszközt a nyelvtanároknak és -tanulóknak. Jelenlegi formájában emellett modult tartalmaz a kérdés és a felelet, valamint az időhatározót tartalmazó négyelemű mondat szórendjének bemutatására.

A program kezdőlapja a tanár számára jelent eligazítást: A *Szint* számozott menüpontjaira kattintva választhatja ki, melyik ponton kezdi a program használatát. Így bármikor bármelyik szintre be tud lépni anélkül, hogy folyamatában kellene végigvezetni a szabályok kiteljesedését.

Az adott szint egy kezdőlappal indul, ahol látható az adott szabályra jellemző főcím, valamint a belépés lehetséges pontjai. Így az adott szintet is bármelyik szakaszban el lehet indítani: kezdhethetjük a szabály bemutatásával, a szabály újraalkotásával (ez a mintafeladat is) vagy akár a gyakorlással.

Amennyiben a tanár egy-egy új szórendi szabály illusztrációjaként kívánja felhasználni a programot, a SZABÁLY szintjén kezdheti meg a szemléltetést¹⁷⁹. Ebben az esetben megjelenik a képernyőn egy kép, amely hívóképe is lehet az adott mondat szerkezetnek. A program csak a kép mellé kattintva indul tovább, így van idő megbeszélni a nyelvtanulókkal, mit látnak a képen, felidézni a szabály megértéséhez szükséges lexikát. Kattintásra jelenik meg egy kérdés a kép mellett, majd a hozzá tartozó felelet. A képernyő alján megjelenik a mondat kis téglalapokban, amelyek a *Szóforgató* forgatható lapjaira emlékeztetnek. Ezek alatt jön elő a szabály, színesben, s végül ennek megfelelően változik színesre a példamondat is. A szintek felépítése, működése szinte azonos minden esetben, a lépések menetében tapasztalható apróbb eltérések a tanárt segíthetik az órai bemutatásban, illetve lehetőséget adnak a nyelvtanulóknak az aktív közreműködésre a szabály elvonásában.

Az 1. szinten, amely a *hol?* kérdésre felelő helyhatározót tartalmazó semleges mondat felépítését mutatja be, a *Szabály* lépésben egy kislányt ábrázoló kép jelenik meg, aki láthatóan iskolában van: iskolapadban ül és ír. A falon iskolatábla és egy óra látható, amely 9 órát mutat. A kép mellett zárójelben¹⁸⁰ tűnik fel a kérdés: *Hol van Marcsi?* A kérdés alatt előtűnik a teljes mondat: *Marcsi az iskolában van.* A képernyő alján jönnek elő a mondat szavai a *Szóforgató* lapjaihoz hasonló négyzetekben, majd alattuk a színes szabály. Végül a mondat szavai is beszíneződnek a szabály színeinek megfelelően (63. ábra).



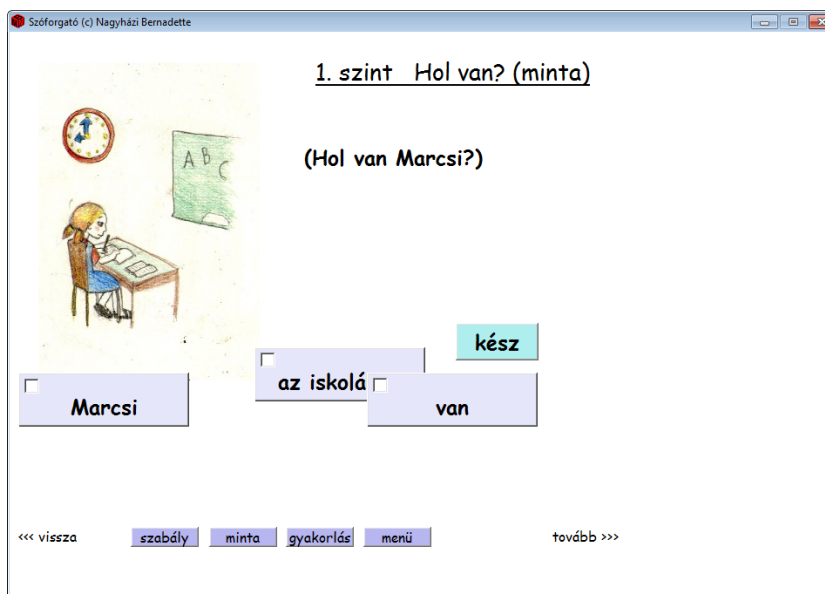
66. ábra: Az 1. szint szabályának képernyőképe

¹⁷⁹ A szint indításakor ehhez a kép mellé kell kattintani.

¹⁸⁰ Az 1. szinten a cél a háromelemű semleges mondat szabályának bemutatása; a feladat mondatalkotás a képről, nem pedig válaszadás. A zárójel ezt a funkciót hivatott jelezni.

Mivel az oktatóprogram működését teljes egészében a tanár (felhasználó) irányítja, azaz minden újabb lépéshez kattintásra van szükség, a szabályok prezentációja során lehetőség nyílik bármilyen hosszú tanári, frontális vagy csoportos előkészítésre, magyarázatra. Ez biztosítja, hogy az oktatóprogramot, akár már a szabályokat bemutató részét is, a nyelvtanulás kezdetén, néhány órai tanulás után eredményesen bevezethessük; ugyanakkor azt is, hogy összegzésként, szintetizálásként használjuk fel.

A szabály bemutatása után lehetőség van a példamondat újbóli felépítésére. Ez a részfeladat minden szinten a *Minta* nevet kapta; egyrészt az ismétlést szolgálja, másrészt a tanár ennek segítségével mutathatja be a program gyakorló lépésének használatát. A kép és a – korábban már látott – kérdés megjelenése után a mondat elemei tetszőleges sorrendben tűnnek elő a képernyőn, fehér kártyalapokra emlékeztető négyzetekben. Ezeket az egér segítségével, a bal felső sarokban található kis négyzetnél fogva helyes sorrendbe lehet mozgatni (64. ábra). A KÉSZ gombra kattintva elindul az ellenőrzés. Amennyiben a szórend helyes, a mondat mellett zöld pipa jelenik meg, majd a mondat alatt feltűnik a színes szabály, végül a példamondat is a szabálynak megfelelően színeket kap. Rossz válasz esetén a példamondat mellett piros X jelenik meg, de a mondat alatt feltűnik a szabály, és segíti a helyes szórend megtalálását. A KÉSZ gombra kattintva ismét elindul az ellenőrzés folyamata, ami a fent leírt módon zajlik. Minden esetben a színes szabály és a beszínesedett, helyes szórendű mondat képe zárja a feladatot.



67. ábra: Az 1. szint mintafeladatának képernyőképe

A szint harmadik részfeladata a *Gyakorlás*. Ennek működése megegyezik a mintafeladatban már tapasztaltakkal. A bal felső sarokban a szint fő kérdése látható; a képernyő közepén a feladat meghatározása (itt: *Alkoss mondatokat!*), majd e mellett kapott helyet a KÉSZ gomb – ezt az elhelyezést a képernyő mérete indokolja. A címszerűen elhelyezett instrukció alatt soronként, véletlenszerű sorrendben bukkannak elő a szóhalmazok, amelyekből az egérrel történő mozgatással helyes szórendű mondatok építhetők fel. Mind a jó, mind a helytelen válasz esetén a mintafeladatban látottak szerint történik az ellenőrzés és a javítás. Ha a mondat szórendje helyes (megfelel a korábban bemutatott szabálynak), a KÉSZ gomb alatt, a mondat mellett zöld pipa jelenik meg. Ha a mondat szórendje nem elfogadható, pipa helyett piros X-et látunk, és tovább lehet próbálkozni (65. ábra). Amennyiben minden mondat megfelelő szórendű, láthatjuk a színes szabályt és a gyakorlat beszíneződött mondatait is egyszerre a képernyőn.



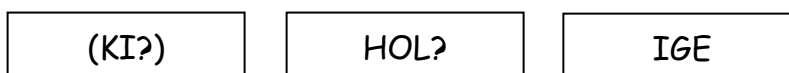
68. ábra: Az 1. szint gyakorlatának képernyőképe

Mind a *Minta*, mind a *Gyakorlás* lépésében előfordulhat, hogy a képernyőn azonnal a helyes sorrendben jelennek meg a szavak. Ebben az esetben a tanuló feladata éppen az, hogy felismerje és megerősítse a mondat helyes szórendjét. Ebben a – véletlenszerűen adódó – helyzetben is megtörténik az automatikus ellenőrzés, akkor is, ha a felhasználó nem változtatott a sorrenden, esetleg azonnal a KÉSZ gombra kattintott.

4.4.4. Az oktatóprogram 2. szintje

A kísérleti számítógépes szórendoktató program 2. szintje két részre oszlik: a *kérdés*, valamint a *felelet* szabályára. A kérdés szintjén a *hol?* kérdésre felelő helyhatározót tartalmazó háromelemű mondat (*Marcsi az iskolában tanul.*) valamennyi szavára kérdezzünk; első lépésként a helyhatározóra, majd az alanyra, végül az állítmányra is. A helyhatározóra vonatkozó kérdés ad módot arra, hogy a háromelemű semleges mondat szabályából levezessük a kérdés szórendjét, majd a többi kérdő mondatot már a kérdő struktúra alapján következtethetjük ki. Mivel minden újabb elem megjelenése a tanár közreműködésével történik, van lehetőség a differenciálásra. Az első kérdő mondat, valamint a kérdő szerkezet megismerése után a tanulók próbálkozhatnak önállóan kérdést feltenni a mondat többi szavára; ha azonban ez meghaladja nyelvi képességeiket, akkor a tanár a korábbi módon bemutathatja a mondatalkotást a program segítségével. Így tehát ugyanaz a lépéssor többféle órai megvalósításra is alkalmas. Gyakorlásként egy adott mondat (*Apa a kertben dolgozik.*) minden mondatrészére kell kérdéseket feltenni, a mintafeladatban ismertetett, az előző szint azonos lépésével megegyező módon.

A feleletek esetében a kép mellett egy kattintással hívhatjuk elő a kérdéseket. Elsőként a *hol?* kérdést, mivel az erre adott válasznak a szórendje nem tér el a semleges mondatétól; a felelet funkciót helyes intonációval tudjuk érzékeltetni. Amennyiben már feldolgoztuk a kérdés szabályát, felszólíthatjuk a nyelvtanulókat a kérdésfeltevésre a kép alapján: *Hol tanul Marcsi?*; vagy a kép mellé kattintva megjelenhet a kérdés. A beszélt nyelv, az élő szituációk sajátossága, hogy nem szükséges – nem is valószínű, pragmatikailag sem helyes – a teljes mondatos válasz. A képernyőn a kérdés alatt – a kép mellett – először megjelenik az egyszavas rövid válasz: *Az iskolában.* Újabb kattintással elő tudjuk hívni a háromelemű semleges mondat korábban (1. szint) megismert szabályát (66. ábra):



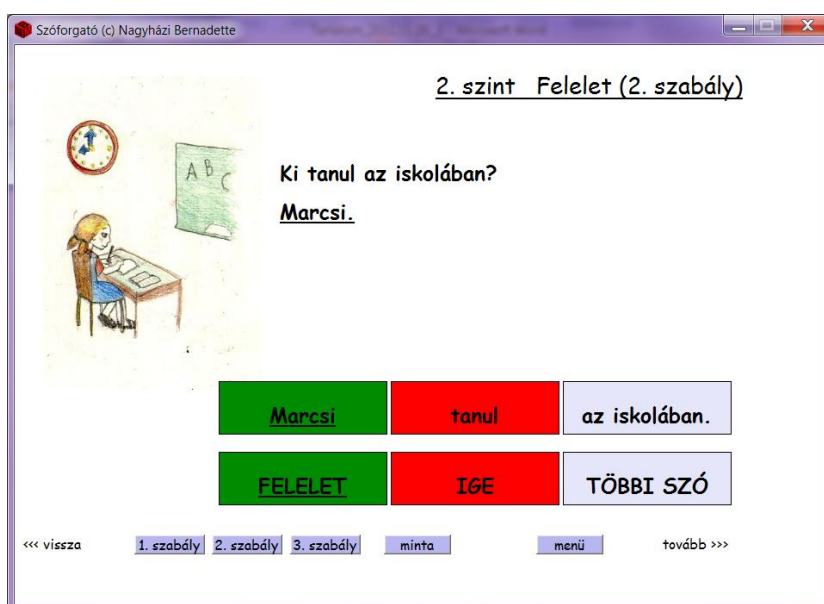
69. ábra: A háromelemű semleges mondat szabálya a számítógépes oktatóprogramban

A HOL? kártya fölött megjelenik az egyszavas rövid válasz: *Az iskolában.* Ezzel a 2. helyen álló helyhatározó új funkciót nyer: ez a feleletet tartalmazó szó. A kártya átváltozik FELELET kártyává, s máris előttünk áll a feleletek mint nyomatékos mondatok általános szabálya, amely megkapja a neki járó, korábban megismert színeket is (67. ábra).



70. ábra: A háromelemű feleletek (nyomatékos mondatok) általános szabálya az oktatóprogramban

Ezek alapján már nem okoz nehézséget a teljes válasz felépítése; ezt akár rá is bízhatjuk a nyelvtanulókra: *Marcsi az iskolában tanul.* A semleges és a nyomatékos mondat szerkezeti azonosságára is felhívhatjuk a figyelmet, valamint ki kell egészítenünk a tanult nyomatékos szabályt a hangsúly szabályával is: a felelet viseli a mondat főhangsúlyát, s ezt írásban, amint azt a program is mutatja, aláhúzással jelölhetjük. A kártyákon látható teljes válasz is beszíneződik; a felelet sötétebb zöld árnyalatot kap, majd megjelenik még egyszer a kép mellett, a rövid válasz alatt a kérdésre adott teljes felelet (68. ábra):



71. ábra: Példa a felelet szabályára az oktatóprogramban

Az alanyra kérdező kérdő mondatra adott teljes válasz (2. lépés) megszerkesztése első pillantásra bonyolultabbnak tűnik, mint a helyhatározóra kérdező mondaté. Kiindulásként azonban már fel tudjuk használni a felelet általános szabályát (vö. 67. ábra), amelyből mozgatóval jön létre a feleletként alanyt tartalmazó teljes válasz: a

| |
|-------|
| (KI?) |
|-------|

 kártya lassan a

| |
|----------------|
| <u>FELELET</u> |
|----------------|

 kártya tetejére úszik, majd felirata áttűnik FELELET-té. Ezzel együtt az ige mögött megnyitunk egy új kártyalapot is a **TÖBBI SZÓ** számára¹⁸¹. A továbbiakban a prezentáció az előzőekben leírt módon halad.

Hasonlóan tudjuk levezetni a feleletként ígét tartalmazó mondatok szerkezetét is: ebben az esetben is a feleletek általános szabályával kezdünk, de a mozgás most az ígét érinti.

Ezekkel a mozgásokkal, valamint az azonosan felépülő szintekkel és lépésekkel elérhetjük, hogy a nyelvtanulók számára világossá válik a felelő mondatok felépítésének logikája: a mondat 2. pozíciója a felelet helye, függetlenül attól, melyik mondatrészre kérdezőnk.

4.4.5. Az oktatóprogram 3. szintje

Az oktatóprogram menüabláján a 3. szint a *Mit csinál?* címet viseli. E kissé félrevezetőnek tűnő cím ellenére nem az ige, a cselekvés áll e szint középpontjában; az mindössze arra utal, hogy ismét semleges, tényközlő (semleges) mondat következik, de már több szóval. Ezen a szinten ismerkedünk meg a négyelemű, időhatározót is tartalmazó mondatok sajátos szerkezetével. A szint címében nem szerepelhet a *mikor?* kérdés, mivel ez szükségszerűen nyomatékos időhatározót kívánna meg; a cél azonban ezen a szinten más: az időhatározó két mondatbeli – mondatkezdő vagy ige mögötti – helyének megismerése.

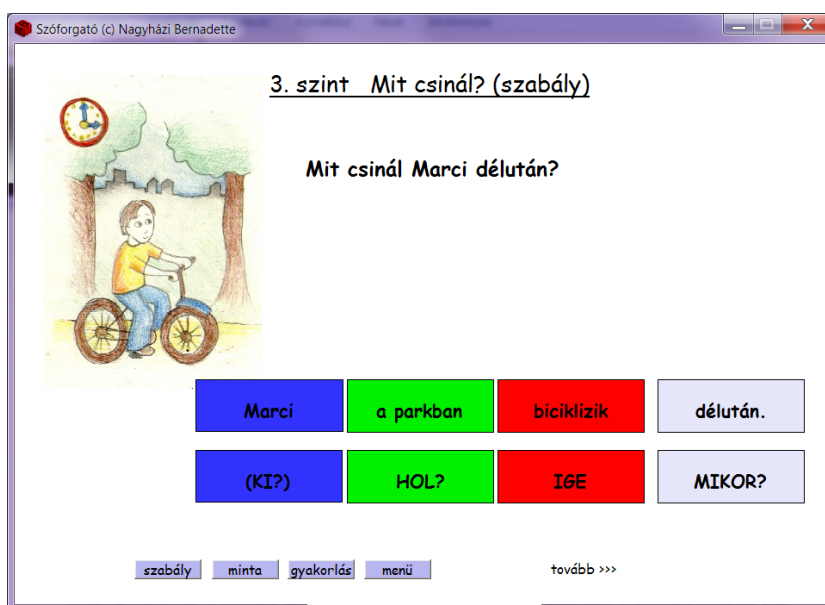
A szinthez tartozó képen egy kislányt látunk, aki délután (óra a kép bal felső sarkában) a városban kívül, fák között biciklizik. A nyelvtanulók kompetenciájától függően beszélgethetünk a képről, alkothatunk három- vagy négyelemű mondatokat:

(a) *Marci a parkban biciklizik.*

(b) *Marci délután biciklizik.*

¹⁸¹ Ha a tanár a mondat négyeleművé válását, a 4. mondatpozíció felvételét a háromelemű nyomatékos mondatoknál kívánja bevezetni, ez a szabály alkalmas e cél megvalósítására. A teljes oktatóprogram azonban tartalmazhat egy szintet a négyelemű semleges mondatok megszerkesztésére is. Korábban kifejlesztett modellemben azonban nyomatékosak lehetnek már a háromelemű mondatok is.

A kép mellett előtűnik a kérdés, de a feladat nem ennek megválaszolása, hanem mondatalkotás a képről. A képernyő alján megjelenik a négy szót tartalmazó mondat szabálya, amelynek a végén a **TÖBBI SZÓ** kártya látható. Ez a kártya változik át **MIKOR?** kérdéssé, majd kiszíneződik az átalakult szabály. Ezt követően tűnik fel a szabály fölött az időhatározót az utolsó helyen tartalmazó mondat, amely szintén „szint vált”; végül a kép mellett is láthatjuk a négyelemű, időhatározót tartalmazó mondatot (69. ábra).



72. ábra: Időhatározó a mondat végén – Képernyőkép

Nem végeztünk azonban a lehetséges és javasolt szerkezetekkel, hiszen a szabályok bemutatásakor már szó esett arról, hogy a (nyomatéktalan) időhatározó minden más mondatrésznél szívesebben jelenik meg a mondat élén. Ezt a mozgást a mondatbeli időhatározó mondat elejére vándorlásával szemlélteti a program, amit követ a **MIKOR?** kártya hasonló elmozgatása. A mondat elején ezek az időhatározók halványabb zöld színt kapnak, amivel a hangsúlytalan szerepet tudjuk érzékeltetni, összhangban a korábban bemutatott színes szabállyal. Végül a megváltozott szerkezetű mondatot is látjuk a kép mellett. Az időhatározó számára így két mondatbeli helyet jelöltünk ki; ez pedig alkalmat ad arra, hogy a hangsúlytalan mondatkezdő (mondat előtti, 0. helyet) mint a téma szokásos pozícióját tudjuk azonosítani (70. ábra).



73. ábra: Időhatározó a mondat elején – Képernyőkép

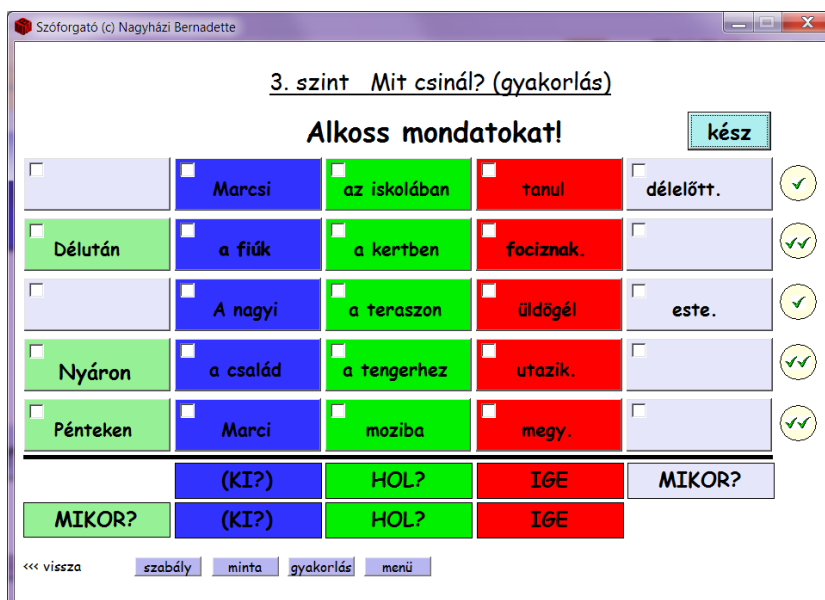
Ennek a szintnek a mintafeladata is tartalmaz újdonságot. Annak ellenére, hogy a mondat négy szóból áll, öt kártya tűnik fel a képernyőn: a szavak kártyái mellett egy üres kártyát is látunk¹⁸², az előzőekhez hasonlóan random módon, tetszőlegesen előbukkanó sorrendben. Az ötödik, üres kártya adja meg a lehetőséget a választásra: felépíthetjük a mondatot időhatározóval a végén vagy az elején. Nem helytelen az a szerkezet, amikor az időhatározó a „helyén marad”, a *TÖBBI SZÓ* között; ebben az esetben a mondat egy zöld pipát kap, és megjelenik alatta a neki megfelelő szabály:

Mivel korábban már elmondtuk a nyelvtanulóknak, hogy a magyarban a hangsúlytalan időhatározó szívesen vándorol a mondat élére, a már helyesen megszerkesztett mondat, illetve annak szabálya alatt feltűnik az alternatív – és a tanításban preferált – új szabály, így ismét próbálkozhatunk a mondat átszerkesztésével. A sikeres mondatépítés a mondat melletti két pipával jutalmazza meg a próbálkozót.

A szint gyakorlatait a mintafeladatnak megfelelően kétféleképpen is meg lehet oldani. Az időhatározó bármelyik bemutatott helye nyelvtanilag szabályos mondatot eredményez. Bármelyik szerkezetet választja a nyelvtanuló, sikerrel teljesíti a feladatot, hiszen a mondat mellett egy vagy két jutalmazó pipát lát, illetve mondatai a szabályokhoz hasonlóan beszínesednek (71. ábra). A tanár emlékeztetheti a tanulókat, hogy nem szükséges az időhatározó kiemelése a mondat élére, de nagy haszonnal jár; különösen akkor, ha a

¹⁸² Az üres kártya is feltűnhet a mondat bármely helyén, Mivel ezek a mondatok négyeleműek, az üres kártyával nem kell foglalkozni: a választott mondat szerkezettől függően automatikusan a mondat elejére vagy végére ugrik, abba a pozícióba, amelyet a mondatépítésben nem használtunk fel (vö. 71. ábra).

mondatban – a későbbiekben – még több mondatrész van. Ezzel együtt szinte észrevétlenül be tudja vezetni a magyar mondat egyensúlyra való törekvésének elvét, amelynek a későbbi, megterheltebb, hosszabb mondatok felépítésében lesz még nagyobb jelentősége.



74. ábra: Példa a 3. szint gyakorlataira – Képernyőkép

4.4.6. A kísérleti számítógépes szórendoktató program koncepciójának összegzése

A kísérleti számítógépes szórendoktató program bemutatott szintjei reprezentálják egy nagyobb terjedelmű, teljes program működésének és használatának fő elveit.

A képekkel kiegészített program az egyes mondat szerkezetek induktív módszerű, interaktív ismertetését, bevezetését teszi lehetővé. A nagyon egyszerű, ismétlődő elemek biztonsággal vezetnek végig az alacsonyabb digitális kompetenciával bíró tanárt és tanulót is az egyes szintek lépésein. Az opcionális kezdési lehetőség nem köti meg a nyelvtanárt; az oktatási folyamat bármely pontján dönthet úgy, hogy él ezzel az eszközzel: a megértéshez sem a korábbi szabályok, sem a korábbi szintek ismerete nem szükséges.

A fentiekből nyilvánvaló, hogy a program nem az önálló tanulást szolgálja; feltételezi a tanár közreműködését, magyarázatait. Így az oktatóprogram nem a szórend modellezésére, inkább a szórendi szabályok prezentációjának elősegítésére vagy kiegészítésére alkalmas, összhangban a többi, korábban vázolt segédeszközzel. A kapcsolódó feladatok elvégzése nem biztosítja a mondatalkotási készség maximális kiteljesedését, de megalapozza a további gyakorlást; minimális készséget fejleszt ezen a

téren, amellyel aztán a nyelvtanulók már önálló feladatok elvégzését is bátran megkísérelhetik. Mind a szabályok, mind a szerkezetek születése nyomon követhető az oktatóprogram szintjein végighaladva, vagy akár egy-egy szerkezettel kapcsolatban. Ez pedig újra megnézhető, eljátszható, felidézhető, tehát – amennyiben a technológia rendelkezésre áll – akár az egyéni gyakorlásban, otthoni felkészülésben is segíthet. A program legnagyobb erénye a vizualitás: minden szinten többször feltűnik a releváns szabály, amelyet újra és újra láthat a felhasználó színesben is; ez pedig a rögzítés egyik legjobb támasza. S végül nem vitatható el egy ilyen interaktív eszköztől az az érdem, hogy „ismerős terepen”, számára ismerős „játékban” közvetíti a tudnivalókat a gyermekkorú nyelvtanulóknak, akik így megmenekülhetnek az esetleges unalmas, ismétlődő mondatalkotási gyakorlatoktól.

Az elmúlt két évben megtörtént – a kísérleti számítógépes program kidolgozásával párhuzamosan – az oktatóprogram gyakorlati kipróbálása is. Ennek során bebizonyosodott, hogy a számítógépes szemléltetés és gyakorlás nemcsak gyermekek, hanem felnőttek tanításában is sikerrel alkalmazható. Intenzív és hosszabb távú nyelvtanfolyamok egyetemi hallgató nyelvtanulóival történt kipróbálások¹⁸³ rámutattak arra, hogy a szabályok képes és interaktív bemutatása, a játékos feladatmegoldás a számítógépen örömet, motivációt jelent az „idősebbek” számára is.

¹⁸³ Vö. VI. fejezet!

VI. A javasolt modell gyakorlati alkalmazása

Az értekezés különböző pontjain többször szó esett arról, hogy a bemutatott szórendi szabályok lassan, saját nyelvtanári gyakorlatomban formálódtak, alakultak, majd teljesedtek rendszerré. A modell tehát már születése óta állandó kontroll alatt állt; a nyelvtanulók hibái, megakadásai, kérdései segítettek abban, hogy ne csupán elméletileg megalapozott, de a gyakorlatban is érthető, jó szabályok jöjjenek létre. A modellalkotás – beleértve a gyermekek számára kidolgozott módszert is – bő tízéves nyelvtanári munka, elméleti kutatás, különböző csoportokon, nyelvtanulókon – és velük együtt – végrehajtott kísérletezés során alakult, formálódott, majd nyerte el végső formáját.

Értekezésemben a magyar szórend külföldieknek történő tanításához javasolt szórendi szabályokat és a tanítás módszereit ötvözöm – szándékaim szerint – teljes modellé. Az eddigiekben ismertetett szabály- és eszközrendszer alkalmazhatóságának és alkalmasságának igazolásához – a folyamatos kontroll mellett – célzott vizsgálatokra is szükség van. A jelen fejezet bemutatja és összegzi a modell eredményességét mérő kutatásaim eredményeit.

1. A kipróbálás különböző módozatai, története

A modellalkotó folyamat lezárása után, a véglegesnek ítélt szabályrendszer és a kialakult tanítási koncepció birtokában kezdődhetett meg a szórendtanítási modell kutatási-értékelési célú kipróbálása. Ez abban különbözik a kísérletező szakasztól, hogy ebben az időszakban a szabályok tovább már nem változtak¹⁸⁴; kialakultak, majd rögzültek bevezetésének, prezentációjának, tanításának metódusai is. Ahhoz, hogy a javasolt szórendtanítási módszer eredményessége mérhető legyen, adott pontokon olyan órákat építettem be a vizsgálatra kiválasztottak nyelvoktatási folyamatába, amelyeken kifejezetten a szórendi szabályok fel-, illetve megismerésével és szintetizálásával foglalkoztunk, hogy a nyelvtanulók koncentráltan szembesüljenek a szórendi modellel, így véleményt tudjanak alkotni róla. Kidolgoztam emellett egy olyan bemutatót is, amelynek a segítségével magyartanároknak vázoltam fel a szórendtanítási modell koncepcióját, szabályait, tanítási

¹⁸⁴ A szabályok jelölésének változását illusztrálják a korai részpublikációk (Kövérné 2003, Nagyházi 2005). Ezek mutatják, hogyan alakult a mondat pozícióinak megnevezése a kísérletezés időszakában.

módszereit és kiegészítő eszközeit. Így értem el azt, hogy hosszú, hónapokig, esetleg évekig tartó folyamatos vizsgálat helyett egy-egy adott ponton mérni tudjam a módszer hatékonyságát, a folyamat résztvevőinek véleményét.

1.1. A kipróbálás köre

A javasolt szórendtanítási módszer és szabályok gyakorlati kipróbálását két körben terveztem: egyrészt – kézenfekvő módon – magyarul tanuló, különböző korú nyelvtanulók körében, másrészt a magyart idegen nyelvként tanító nyelvtanárok körében. Az elmúlt két évben azonban lehetőségem nyílt szórendtanítási koncepcióm bemutatására a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán egy szabadon választható kurzus (magyar anyanyelvű) hallgatóinak. Ezen a kurzuson a tanító, gyógypedagógia, óvodapedagógia és magyar szakos hallgatók azokkal a módszerekkel – és ezek nyelvtanítás-módszertani háttérével – ismerkednek meg, amelyekkel a magyar nyelv eredményesen tanítható nem magyar anyanyelvű, külföldi gyerekeknek¹⁸⁵. Így a kipróbálás körét kiterjesztettem olyan egyetemi hallgatókra, akik részt vettek ezen a kurzuson. A négy szemeszteren át zajló mérések felében ezek a hallgatók „működés közben” is látták a szórendtanítási módszert, mivel Erasmus-hallgatók magyaróráin hospitáltak.

A mérés minden esetben kérdőívvel történt, és arra irányult, mennyire tartották érthetőnek, hasznosnak a megtanult/bemutatott szabályokat és eszközöket a megkérdezettek. Mivel a kipróbálást a szórendtanítási modell megalkotása után, de a kísérleti számítógépes oktatóprogram kidolgozásának kezdeti szakaszában végeztem, így a különböző időpontokban végzett vizsgálatok során kiegészült mind a bemutató, mind pedig a mérési eszköz. Az első két hallgatói, valamint az első nyelvtanári és az egyetemi hallgatók körében végzett első felmérésben csak a három- és a négyelemű – időhatározót tartalmazó – mondat szabálya szerepelt. Később ez kiegészült a kérdés és a felelet szabályával is.

Idegen anyanyelvűekkel 2008 és 2011 között négy alkalommal volt lehetőség a szórendtanítási módszer kipróbálására. A nyelvtanítási helyzet (2010 tavasza kivételével)

¹⁸⁵ Az említett kurzus (*A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszerei*) célja, hogy a pedagógushallgatók, akik a későbbiekben a közoktatás legalsó, kezdő szintjein fognak oktató-nevelő munkát végezni, segítséget kapjanak arra az esetre, ha csoportjukba/osztályukba nem magyar anyanyelvű kisgyermek vagy tanuló kerül. Eközben szélesedik látókörük anyanyelvükről, fogásokat sajátítanak el az anyanyelv idegenként történő tanításáról, továbbá szembesülnek a felnőttek és gyermekek nyelvtanításának egyes különbségeivel.

háromhetes intenzív magyar nyelvi Erasmus-kurzus volt, ami kisebb változtatásokat igényelt a korábban kialakított módszerekben. Mind a teljes szemeszteren át zajló, mind az intenzív kurzusok keretében történő kipróbálás esetében követtem azonban az általános metodust, amely szerint a koncepció alappillére a mielőbbi bevezetés és a fokozatosság. Minden esetben alkalmaztam előkészítő lépéseket¹⁸⁶ a kezdő nyelvórákon, ahol megalapoztam az első szórendi szabály megjelenését. Ez utóbbinak a felépítésére a *hol?* kérdésre felelő helyhatározó – dialógusokban történő – bevezetése után nyílt lehetőség. Ekkor – visszatekintve a korábbi mondatstruktúrákhoz – Power Pointos bemutató segítségével összegeztük a már ismert mondatstruktúrákat, és elvontuk a háromelemű mondat szabályát is. A bemutatót kiegészítette az ismerkedés a számítógépes szórendoktató programmal, valamint a kapcsolódó interaktív feladatok önkéntes elvégzése. Ugyanilyen módon zajlott a négyelemű mondat, majd a kérdés-felelet szabályainak a megismerése is.

A nyelvtanulók körében végzett oktatás és mérés során 37 értékelhető kérdőívhez jutottam.

A magyart idegen nyelvként tanító tanárok szintén két módon találkozhattak szórendtanítási koncepciómmal: előadás keretében ismerhették meg a szabályokat – az értekezésben bemutatott módon, lépésről lépésre felépítve –, illetve a tanítás módszereit és a kiegészítő eszközöket. Egy alkalommal a nyelvtanárok szintén hospitálás során figyelhették meg a nyelvórai kipróbálást. A mérések 2008 és 2011 között három időpontban zajlottak; szintenként eltérő számú, összesen 14 értékelhető kérdőív eredményeztek.

A kipróbálásban részt vevők harmadik körét a magyar mint idegen nyelv oktatásmódszertanát tanulmányozó egyetemi hallgatók jelentették. 2009 és 2011 között – négy szemeszteren át – négy csoportban összesen 88 hallgató ismerkedett meg a szórend tanítására javasolt modellel. Számukra a prezentáció a nyelvtanárokéhoz hasonlóan alakult, így ők véleményüket a nyelvtanárokéval megegyező kérdőíven rögzíthették. Ezeket az eredményeket azonban mintegy kontrollként értelmezem, hiszen ez az adatközlői csoport nem idegen anyanyelvű, aki a magyar nyelvvel ismerkedik, de nem is oktatási gyakorlattal és tapasztalatokkal rendelkező nyelvtanár – inkább egyféle köztes csoport, amely a „külső”, „nem professzionális” nézőpontot jelenti a modell megítélésében.

¹⁸⁶ Ilyen előkészítő lépés pl. a háromelemű nominális mondat szerkezetének színekkel, kérdésekkel és táblaképpel történő rögzítése, amely előrevetíti a háromelemű mondatstruktúrát.

1.2. A kipróbálás eredményeinek mérésére szolgáló eszközök és módszerek

A kipróbálásban részt vevők körének megfelelően két értékelő kérdőívet dolgoztam ki, amelyben ügyeltem arra, hogy a különböző adatközlői csoportoknak készült magyar és angol nyelvű kérdőívek¹⁸⁷ kérdései hozzávetőleg megfeleltethetők legyenek egymásnak. A kérdőívekre felvettem olyan adatokra vonatkozó kérdéseket is, amelyeket – a kevés számú adat miatt – egyelőre nem lehet értelmezni, de nagyobb számú adatok összegyűjtése esetén további elemzésre, megfigyelésekre adnak lehetőséget. Ilyenek idegen anyanyelvű véleményezők esetében pl. az adatközlő anyanyelve, mennyi ideje tanulja a magyar nyelvet, hányszor volt alkalma megnézni a szabályrendszert és az oktatóprogram bemutatóját.

A nyelvtanároktól emellett megkérdeztem, mennyi ideje, milyen szervezeti keretek között, milyen korú nyelvtanulóknak tanítják a magyar nyelvet; van-e magyar mint idegen nyelv szakos végzettségük; hány alkalommal látták, esetleg hányszor próbálták ki saját maguk, hányszor, milyen keretek között és kikkel alkalmazták a bemutatott módszert.

Az egyetemi hallgatók esetében természetesen ezek a kiegészítések hiányoztak a kérdőívekről.

A kérdőívek törzsrészében az értékelés a kísérleti számítógépes oktatóprogram szintjei szerint csoportosítva történt. Így a háromelemű semleges mondat szabályát – a szabály felépítése mellett – a program 1. szintje prezentálja. A négyelemű semleges mondat bemutatása a program 3. szintje segítségével történt; ezt a program az időhatározóval bővült négyelemű semleges mondatból vezeti le. A kérdések és feleletek – azaz a háromelemű nyomatékos mondatok – szabályának bemutatásához a program 2. szintjének két alszintjét alkalmaztam. A nyelvtanulók minden esetben először a szabály felépülését figyelhették meg, majd ezt követően találkoztak a számítógépes oktatóprogrammal.

A kérdések egyrészt arra vonatkoztak, hogy mennyire voltak egyértelműek, világosak, tanulhatók a bemutatott szabályok, másrészt pedig arra, segít-e és mennyiben a számítógépes oktatóprogram a szórendi szabályok megértésében és gyakorlásában. A záró kérdés minden szabály (szint) esetében arra is rákérdezett, tetszett-e a résztvevőknek a szórendtanításnak/-tanulásnak ez a módja. A tanári kérdőívek emellett olyan kérdésekkel is kiegészültek, amelyek a gyakorló tanárok véleményét kérdezték a szabályok és az oktatóprogram hasznosságával, alkalmazhatóságával kapcsolatban.

¹⁸⁷ A mérésre szolgáló kérdőíveket tartalmazza az 5. sz. melléklet.

1.3. Hipotézisek

Vizsgálataimban azt kutattam, hogy magyarnyelv-tanulóim, akik a modellalkotási folyamatban részt vevő nyelvtanulóktól eltérően nem hosszú ideig, esetenként évekig voltak részesei a szórendi szabályok lassú kiépítésének saját nyelvtanulásuk folyamán, hanem néhány alkalomra koncentrálnak ismerték meg a szabályrendszert és a szórendoktató programot – miközben már használták a tanítást segítő egyéb kiegészítő eszközöket (szinkártyák, szókartyák) –, hogyan vélekednek a tanításra kiválasztott szórendi szabályokról, bemutatásuk módjáról, valamint a kísérleti oktatóprogramról. A nyelvtanári kérdőív emellett a tanár szempontjait is beépítette a kutatásba: használhatónak és hasznosnak ítélik-e a gyakorló tanárok ezt a szórendtanítási algoritmust.

A kutatás előtt tehát mind a nyelvtanulókra, mind a tanárookra – és a magyar anyanyelvű egyetemi hallgatókra – vonatkozóan szinte azonos hipotézisekből indultam ki:

- (H1) A nyelvtanulók és a nyelvtanárok/hallgatók számára érthetőek lesznek a bemutatott szabályok.
- (H2) A számítógépes szórendoktató program gyakorlatait a nyelvtanulók könnyen meg fogják oldani, ehhez nem igényelnek nyelvtanári segítséget vagy többszöri gyakorlást.
- (H3) A megkérdezettek érdekesnek fogják tartani a prezentációnak és a gyakorlásnak ezt a módját, azaz a bemutatott szórendtanítási módszer elnyeri a tetszésüket.

A nyelvtanárokra vonatkozó kiegészítő hipotéziseim:

- (H4) A nyelvtanárok szerint a szabályok a nyelvtanulók számára érthetőek.
- (H5) A nyelvtanárok szerint a számítógépes szórendoktató program gyakorlatai segítik a szórendi szabály rögzítését; alkalmasak önálló tanulói munkára is.
- (H6) A nyelvtanárok hasznosnak, a tanításban felhasználhatónak fogják ítélni a látott szabályokat és a szórendoktató programot.

2. A kipróbálások részletes eredményei

2.1. Nyelvtanulókkal folytatott vizsgálat eredményei

A külföldi, nem magyar anyanyelvűekkel folytatott kipróbálásban – egy négyfős csoport kivételével – kezdő szintű nyelvtanulók vettek részt, akik kezdetektől a bemutatott módszer szerint ismerkedtek a magyar szórenddel, majd a nyelvtanulási folyamat egy adott pontján – rövid összefoglaló bemutatót követően – értékelték a szabályokat és a tanítási módszert¹⁸⁸.

A kérdőív két, illetve három ismétlődő modulból áll, vagyis minden megismert szabály esetében ugyanazokat a kijelentéseket kell értékelni. A kérdőív a szabályok és azok közvetítésének következő elemeit vizsgálja:

- a) a szabálybemutató módja,
- b) a prezentáció követhetősége,
- c) a szabály érthetősége,
- d) mennyire tetszett a magyar szórend bemutatásának ez a módja,
- e) a számítógépes oktatóprogram mintafeladata segíti-e a szórend megértését,
- f) a nyelvtanuló milyen könnyen oldotta meg a gyakorlófeladatokat,
- g) igényelt-e segítséget a gyakorlófeladat megoldásában,
- h) volt-e szüksége többszöri gyakorlásra a szabály megértéséhez,
- i) mennyire tetszett a magyar szórend tanításának ez a módja.

A kérdőív értékelő megállapításait három kérdéskörbe sorolhatjuk. Az első értékelési pont a prezentáció világossága (*a*) kérdés) és követhetősége (*b*) kérdés), illetve a szabály érthetősége (*c*) kérdés). A második kérdéskör a kísérleti számítógépes oktatóprogram nyelvórai felhasználásával kapcsolatban várt értékelést. Az *e*) kérdés a mintafeladatra, az *f*) és a *g*) kérdés a gyakorlófeladatokra vonatkozott: mennyire könnyű megoldani a feladatokat, illetve szükséges-e ehhez tanári segítség. A *h*) kérdés arról érdeklődik, szükséges volt-e több gyakorlás a szabály megértéséhez. A harmadik kérdéskörhöz tartozik a *d*) és az *i*) kérdés: tetszett-e a szabályok prezentációjának, illetve a szórend tanulásának ez a módja.

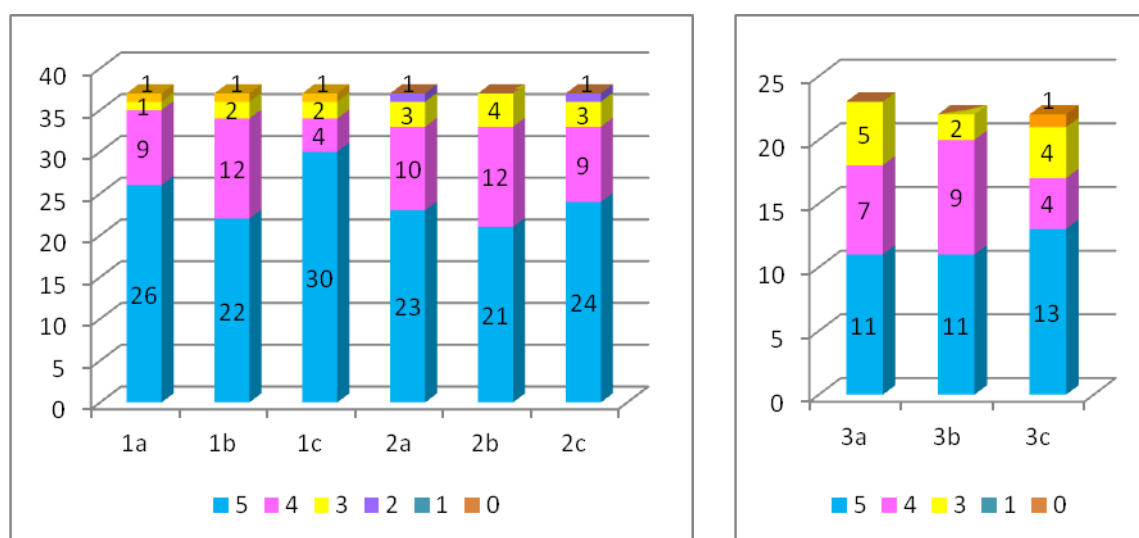
¹⁸⁸ A 28–37. válaszadó ez alól kivétel; számukra a szórendi szabályok bemutatása egy alkalommal, előzmények nélkül történt.

2.1.1. A nyelvtanulók véleménye a szabályokról és azok prezentálásáról

A megkérdezett 37 nyelvtanuló nagyobb része (23 fő) prezentáció keretében (is) megismerkedett a három- és a négyelemű semleges mondat, valamint a kérdés és a felelet (négyelemű nyomatékos mondat) szórendjére javasolt szabállyal. A 2008-ban megkérdezett nyelvtanulók (14 fő) csupán a semleges mondatok szabályairól alkothattak véleményt.

A szabályokra és azok bemutatására a kérdőívben minden mondatípus esetében 3–3 kérdés vonatkozott. A nyelvtanulók a teljes mondatokkal megfogalmazott vélemények igazságértékét 1–5-ig osztályozhatták, ahol a *kevésbé igaz/nem igaz/nem jellemző* válasz értéke 1 (*elégtelen*); a *teljesen igaz/jellemző* válasz értéke 5 (*jeles*). Az *a*) válaszlehetőség szerint a megkérdezett számára a szabály bemutatása világos volt; a *b*) szerint a prezentáció könnyen követhető volt; a *c*) szerint pedig a megkérdezett megértette a bemutatott szórendi szabályt¹⁸⁹.

A nyelvtanulók válaszai a következőképpen alakultak a három- és a négyelemű semleges mondatok, illetve a kérdés és a felelet esetében (72. ábra):



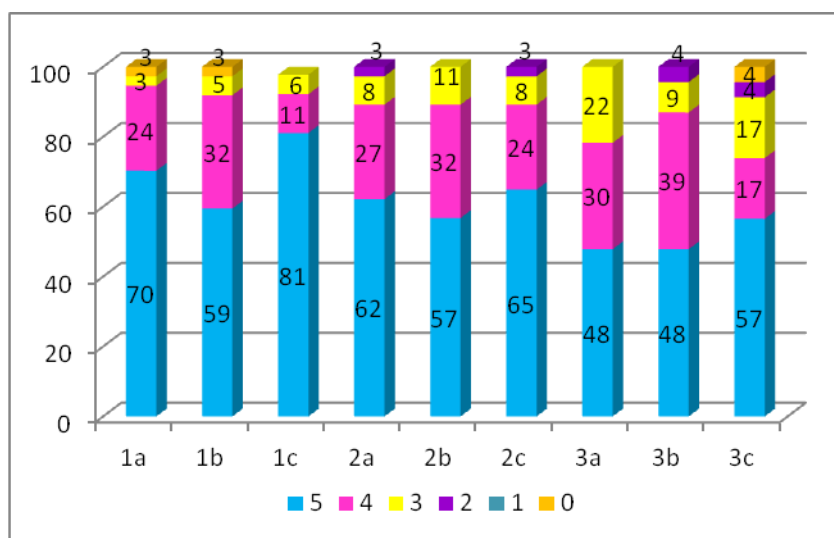
75. ábra: A három- és a négyelemű semleges mondat, illetve a kérdés-felelet prezentációjának és a szabály érthetőségének megítélése¹⁹⁰

¹⁸⁹ A mérőeszközként alkalmazott kérdőívet az 5.1. sz. melléklet tartalmazza.

¹⁹⁰ Az 1-es szám a háromelemű, a 2-es szám a négyelemű semleges mondat, a 3-as a kérdés-felelet megítélésére vonatkozik; *a* = a prezentáció világossága; *b* = a prezentáció követhetősége; *c* = a szabály érthetősége.

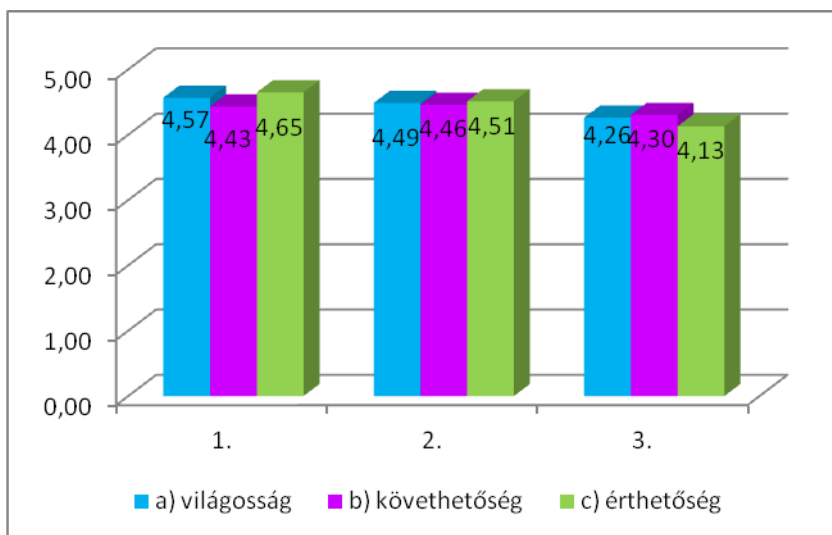
Mind a három-, mind a négyelemű mondatok (1. és 2. szabály), valamint a kérdés és a felelet (3. szabály) esetében is a szabály érthetősége (1c, 2c, 3c kérdés) kapta a legjobb értékelést: a háromelemű semleges mondat szabályának érthetőségét **30-an (81%)**, a négyeleműt **24-en (65%)**, a kérdés-feleletét **13-an (57%)** értékelték jelesre. A prezentáció világosságát **26 (70%)**, **23 (62%)**, illetve **11 (48%)** fő ítélte *jelesre* a különböző mondatípusok esetében. Ezekhez az eredményekhez közelít az is, ahogyan a magyarázat követhetőségéről nyilatkoztak a nyelvtanulók: **22 fő (59%)**, **21 fő (57%)**, illetve **11 fő (48%)** adott *jeles* osztályzatot ebben a kérdésben. Bár az értékek viszonylag közel állnak egymáshoz, mégis látható, hogy a kérdés és a felelet szórendjének megértésében voltak bizonytalanabbak a megkérdezettek – e szabály *jeles* minősítése nem érte el az **50%-ot**. Ugyanakkor erről a kérdéstről született a legkevesebb adat, így ezek inkább tájékoztató jellegűek, és további vizsgálatokat igényelnek.

A három- és négyelemű semleges mondatok, valamint a kérdés-felelet szórendi szabályainak és prezentációjának százalékos értékelését mutatja a 73. ábra:



76. ábra: A három- és a négyelemű semleges mondat, illetve a kérdés-felelet prezentációjának és a szabály érthetőségének százalékos megítélése

A fenti (73.) ábra jól tükrözi a nyelvtanulók hozzáállását a szabályok bemutatásához, követhetőségéhez, érthetőségéhez, a magyarázat módjához. A pozitív tartományba sorolható osztályzatok (*jeles, jó*) mennyisége megközelíti – a négyelemű semleges mondat esetében meg is haladja – a **90%**-ot. Ugyanakkor a teljes képhez a kevésbé jó értékeket is figyelembe kell venni. Az egyes kérdésekre adott osztályzatok átlaga még világosabban közvetíti az értékelést (74. ábra):



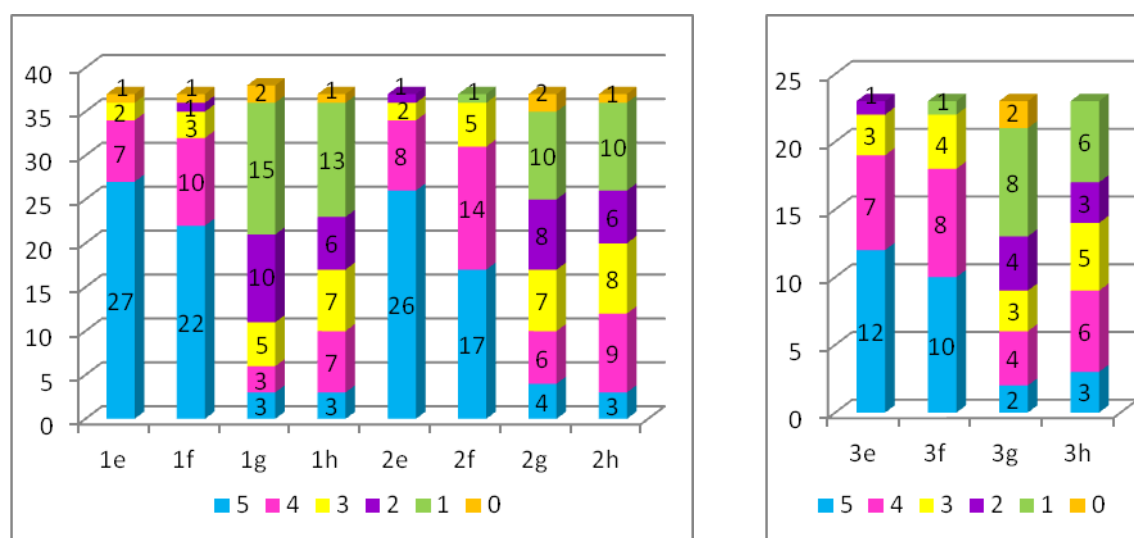
77. ábra: A három- és négyelemű semleges mondatok, valamint a kérdés-felelet prezentációjának és szórendi szabályainak átlagos osztályzata

Ezekből az értékekből még inkább kiviláglik, hogy a – többnyire kezdő – nyelvtanulók számára leginkább a háromelemű semleges mondat szabálya volt érthető, bemutatása világos és követhető, mégpedig nagyon jó arányban. Alig marad el e mögött az eredmény mögött a négyelemű semleges mondat. A kérdés és a felelet szórendjének megértése valamivel nehezebbnek bizonyult. A részletes adatokból azonban az is látszik, hogy mindhárom vizsgált kérdésben 50% körül mozog azok aránya, akik a kérdés-felelet szórendjének szabályát is *jelesre* értékelték; különösen jó eredményt ért el (**57% jeles**) a szabály érthetősége. A kérdés–felelet esetében a kevés számú adat indokolhatja a nagy szórást, így tehát érdemes további próbákkal igazolni ennek a szabálynak a hasznosíthatóságát is.

2.1.2. A nyelvtanulók véleménye a kísérleti számítógépes oktatóprogram minta- és gyakorlófeladatairól

A kérdőív kérdésmoduljainak *e)*, *f)*, *g)* és *h)* pontjai a kísérleti számítógépes oktatóprogram hasznosíthatóságának értékelésére irányultak. Az *e)* pont a mintafeladat fontosságát értékelteti; az *f)* a gyakorló feladat megoldásának egyszerűségét; a *g)* arra kérdez, szükséges volt-e tanári segítség a feladat megoldásához; végül a *h)* pontban nyilatkozhattak a nyelvtanulók, szükséges volt-e többszöri gyakorlás a szabály megértéséhez.

A nyelvtanulók véleménye ezekben a kérdésekben a bemutatott szabályokról a következőképpen alakult (75. ábra):



78. ábra: A nyelvtanulók minta- és gyakorlófeladatokra adott osztályzatainak megoszlása

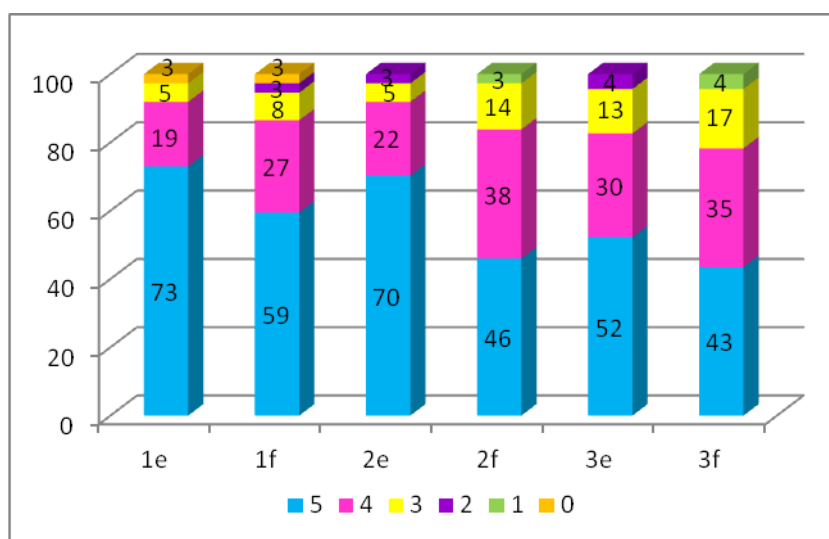
A nyelvtanulók **73%-a (27 fő)** tartotta hasznosnak a számítógépes oktatóprogram mintafeladatát a háromelemű, **70%-a (26 fő)** a négyelemű semleges mondat szórendjének gyakorlásához (*jeles*). A gyakorlófeladatokat **59% (22 fő)**, illetve **46% (16 fő)** tartotta maximálisan egyszerűnek, érthetőnek. A *jó* értékekkel együtt ez a válaszadók **92%/92%-a** a mintafeladat, illetve **86%/84%-a** a gyakorlás¹⁹¹ megítélésében. Tanári segítséget vagy többszöri gyakorlást a háromelemű mondatnál alig igényeltek a nyelvtanulók: **68%-ban (25 fő)**, illetve **51%-ban (19 fő)** adták a legalacsonyabb két értéket, vagyis nem tartották jellemzőnek, hogy tanári segítségre vagy több gyakorlásra lett volna szükségük. A négyelemű mondat esetében kiegyensúlyozottabbak a vélemények: **11% (4 fő)**, illetve **8%**

¹⁹¹ Az értékek értelmezése itt: *háromelemű mondat/négyelemű mondat*.

(3 fő) szerint volt maximálisan szükség a tanárra és a többszöri gyakorlásra (*jeles* osztályzat); **27%–27% (10 fő)** nem tart ezekre igényt (*elégtelen* osztályzat); illetve **22% (8 fő)** és **16% (6 fő)** csak kismértékben (*elégséges* osztályzat). A többi érték (*jó, közepes*) szinte azonosan alakult: **16%–19% (6–7 fő)**, illetve **22%–24% (8–9 fő)**.

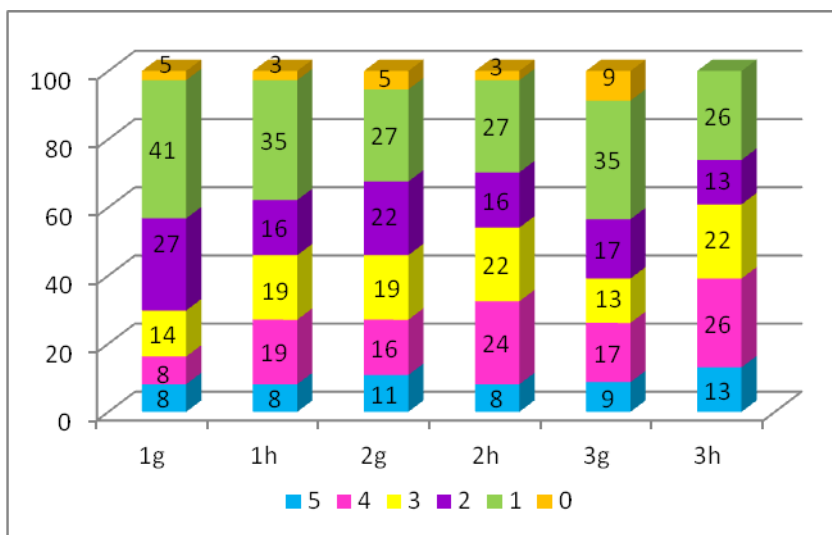
A kérdés–felelet szórendi szabályával kapcsolatos mintafeladat és gyakorlás megítélése valamivel alacsonyabb értékeket mutat, de a pozitív értékelés itt is 50% körül mozog. **12** nyelvtanuló (**52%**) véli hasznosnak a mintafeladatot; **10 fő (43%)** könnyen megoldotta azokat. Ugyanakkor **8 fő (35%)** igényelt tanári segítséget, illetve **6 főnek (26%)** volt szüksége többszöri gyakorlásra a szabályok megértéséhez. Úgy tűnik tehát, hogy a kérdés–felelet szabálya megosztotta a megkérdezett nyelvtanulókat: míg **57%-uk** számára volt érthető a szabály, közel **50%-nak** világos és érthető a prezentáció, a kérdés és a felelet gyakorlásában a korábbiaknál többen szorultak segítségre (75. ábra). Mindez nem jelenti a szabály „hasznavehetetlenségét”, csupán azt, hogy a nem semleges mondat szabályaival először találkozó kezdő nyelvtanulóknak megfelelő időt kell adni az ilyen mondatok szórendjének megértéséhez.

Ha megvizsgáljuk a három szórendi szabály mintafeladatának, a gyakorlatok megoldásának értékelését, egymáshoz nagyon közeli eredményeket látunk: a pozitív ítéletek (*jeles* és *jó* osztályzat) **90%** és **84%** között mozognak a mintafeladat hasznosságát illetően; **78%** és **86%** között abban, mennyire volt könnyű megoldani a feladatokat (76. ábra):



79. ábra: A mintafeladat és a gyakorlatok megoldásának megítélése (%)

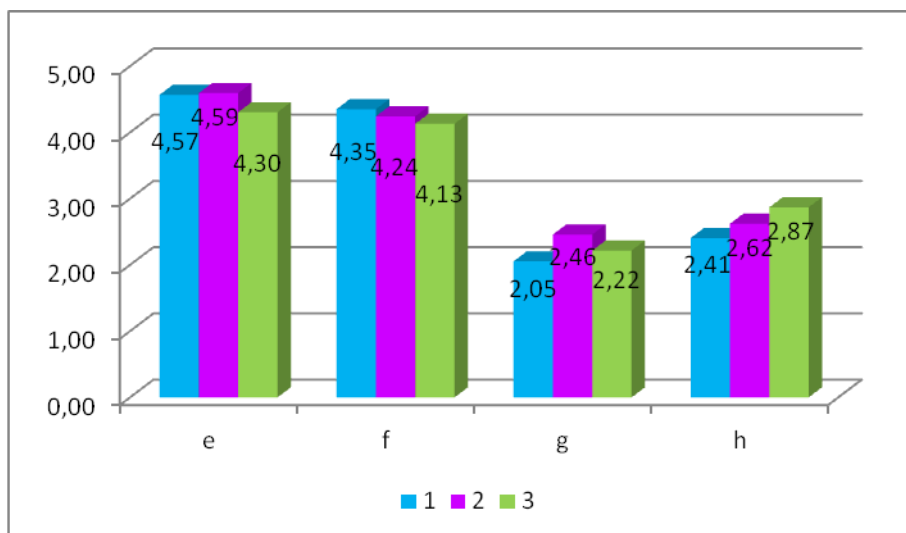
Hasonlóan egymáshoz közeli eredményeket látunk a nyelvtanulók véleményében arról, mennyiben volt szükségük tanári segítségre, illetve többszöri gyakorlásra (77. ábra). Ebben az esetben „pozitív” értékelésnek az 1–2 osztályzat számít (*elégtelen, elégséges*). Tanári segítséget nem vagy kevéssé igényelt **68%** a háromelemű; **49%** a négyelemű mondat, illetve **52%** a kérdés és a felelet esetében. Ugyanakkor sok a „negatív” osztályzat is: **27%** és **39%** között volt azok aránya, akiknek többszöri gyakorlásra volt szükségük a szabályok megértéséhez (*jeles és jó* osztályzat). Nem kell azonban valóban negatívként értelmezni ezt a véleményt: ezek az eredmények csupán arról tájékoztatnak, hogy több gyakorlásra van szükség; nem jelentik azt, hogy a nyelvtanulók nem értették meg a szabályokat.



80. ábra: A tanári segítség és a többszöri gyakorlás megítélése (%)

Az eddigi szám adatok mellett a nyelvtanulók véleményét jól tükrözi a kérdésekre adott átlagos osztályzat is (78. ábra). Ezek szerint valamennyi bemutatott szórendi szabály 4-es feletti osztályzatot kapott a mintafeladatra (**4,57/4,59/4,30¹⁹²**) és a gyakorlások megoldásának lehetőségére (**4,35/4,24/4,13**); továbbá **2,05** és **2,46** közötti osztályzatot a tanár fontosságára a gyakorlásban; illetve **2,41** és **2,87** közötti értéket a többszöri gyakorlás szükségességére. A különbségek minden esetben **0,5** osztályzat alatt maradtak.

¹⁹² Az értékek értelmezése: *háromelemű mondat/négyelemű mondat/kérdés–felelet*.

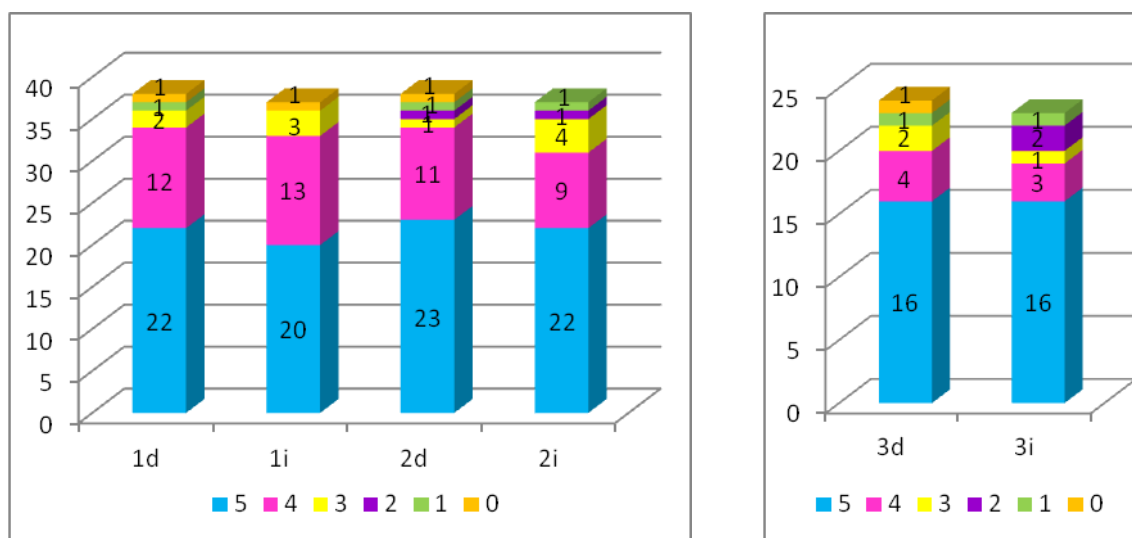


81. ábra: Átlagos osztályzatok (e), f), g) és h) kérdés)

2.1.3. A nyelvtanulók ítélete a szórendtanítás módjáról

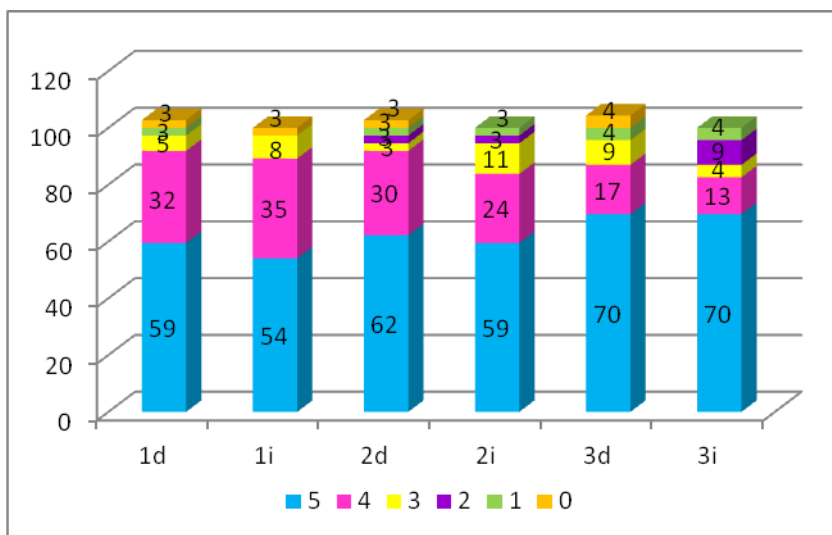
A kérdőív moduljainak d) és i) pontja arról érdeklődött, hogy mennyire tetszett a megkérdezetteknek a szabály prezentációjának és a szórendtanításnak ez a módja.

Mind a tanári bemutatás, mind pedig a szórendtanítási módszer egymáshoz közeli, jó értékelést kapott, valamennyi szabály esetében (79. ábra):



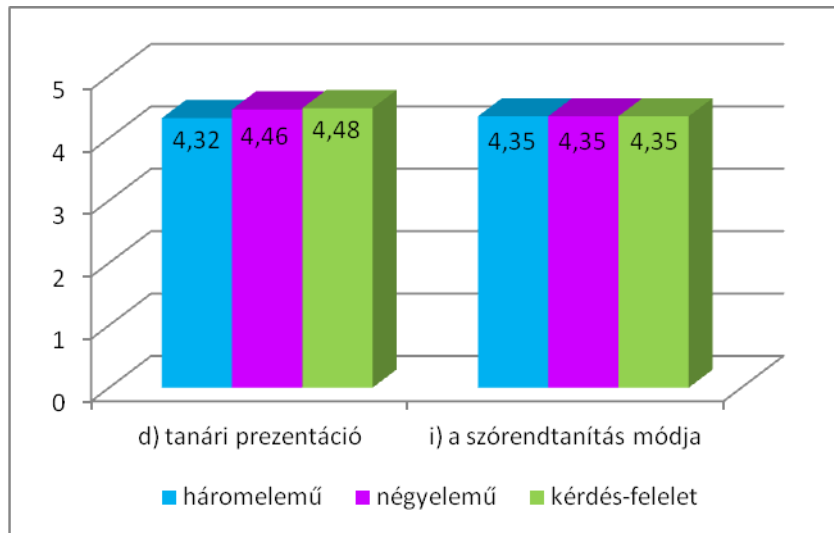
82. ábra: A tanári bemutatás és a szórendtanítási módszer értékelése

Jelesre értékelte a három- és a négyelemű mondat szabályának bemutatását **22–23 fő (59–62%)**, a kérdését és a feleletét **16 fő (70%)**. A módszer hasonló eredményeket ért el: a három- és négyelemű mondat esetében **20 (54%)**, illetve **22 fő (59%)**, a kérdés–feleletnél ismét **16 fő (70%)** adott *jeles* osztályzatot. A *jó* osztályzatokkal együtt a pozitív értékelés **82% és 93%** között alakult, ami nagyon jó fogadtatásnak tekinthető. Emellett csupán **1** olyan nyelvtanuló volt (36. sz. adatközlő), akinek sem a tanári bemutató, sem a szórendtanítás módja nem tetszett (*elégtelen* osztályzat). További **1–2** nyelvtanuló adott *elégségest*, így a negatív értékelés (*elégtelen* és *elégséges* osztályzat) összesen **3% és 13%** között alakult. A magasabb értéket itt is a kérdés és a felelet kapta. A tanári prezentáció és a szabálytanító módszer megítélésének százalékos megoszlását mutatja a **80. ábra**:



83. ábra: A tanári bemutató és a szórendtanítási módszer értékelése (%)

Az előzőek ismeretében nem meglepő, hogy az átlagos osztályzat a nyelvtanulók részéről szintén magasan alakult: a tanári bemutatót átlagosan **4,32**-re értékelték a háromelemű; **4,46**-ra a négyelemű mondat, illetve **4,48**-ra a kérdés-felelet esetében; az eltérés **0,16** a két szélső érték között, ami nagyon kicsiny különbség. Meglepő, hogy a módszer mindegyik szabálynál **4,35**-ös átlagos osztályzatot kapott (**81. ábra**):



84. ábra: A tanári prezentáció és a módszer átlagos osztályzatai

A nyelvtanulók véleményét összegezve azt látjuk, hogy az értékelés minden felvetett kérdés esetében pozitív tartományban maradt: 4-es osztályzat/érték fölött alakult az *a)*, *b)*; *c)*; *d)*; *e)*, *f)* és *i)* pontok, illetve *elégéséges* körül a *g)* és *h)* pontok válaszaiban. Az eredmények alapján elmondható, hogy a vizsgált mintában a szabályok, illetve a módszer és annak prezentációja jó fogadtatásban részesült. Mindehhez többévtényi sikeres nyelvoktatói tapasztalat, a nyelvtanulók folyamatos nyelvórai visszajelzései járulnak¹⁹³. A kipróbálás koncentráltan szembesítette a vizsgálatban részt vevő nyelvtanulókat a tanításra javasolt szabályrendszerrel; a koncepció lényegi eleme azonban, hogy a szórend bevezetése folyamatosan, lépésenként történjen, illetve a szórend tudatos alkalmazása állandó anyaga legyen a magyar nyelv tanulásának-tanításának. Ezek az eredmények azonban jelzik azt, hogy a fogadókészség a nyelvtanulóknak megfelelő; a kiválasztott szabályokkal és módszerrel történő szórendtanítás hasznosnak és eredményesnek bizonyulhat a tényleges nyelvórai helyzetekben is.

¹⁹³ A nyelvtanulók visszajelzéseit, a mondatalkotás sikerességét példázzák a 4. sz. mellékletben felsorakoztatott, kitöltött mondatábrázolások.

2.2. Kipróbálás nyelvtanárok körében

A javasolt szórendi modell használhatóságának igazolására – a nyelvtanulók megkérdezése mellett – kutatást végeztem magyart idegen nyelvként tanító tanárok körében is. Erre tanártovábbképzés keretében nyílt lehetőségem. Kétszer háromórás előadásban ismertettem – összesen három alkalommal – szórendtanítási modelletem, az elméleti alapvetés felvázolásától a szabályokon át a tanítást segítő eszközök részletes bemutatásáig. A szabályt a nyelvtanulókéhoz hasonló módon prezentáltam. Minden szórendi szabály megismerése után kértem a jelenlevőktől a kérdőív kitöltését.

A kipróbálásban **14** adatközlő vett részt. Három kérdőív nem teljes; a tanárok csak az első prezentációt nézték meg, így csak a háromelemű mondatról, illetve a kérdés-felelet szórendjéről tudtak véleményt alkotni.

Néhány adatközlő (**3** fő) olyan tanár volt, akik nem a szórendi szabályok és a tanításukhoz javasolt módszerek összefoglalóját tekintették meg, hanem részt vettek egy nyelvtanulói csoportnak tartott bemutatón – tehát a modellt működés közben figyelték meg. Ezek a mérések 2008 ősze és 2011 augusztusa között, három időpontban zajlottak.

2.2.1. A mérésre szolgáló kérdőív

A nyelvtanárok számára összeállított kérdőív a nyelvtanulókéhoz hasonló, de kiegészült a tanári nézőponttal is.

A kérdőív¹⁹⁴ első három pontja (*a*), *b*) és *c*) megegyezik a nyelvtanulói kérdőívvel: a szabály bemutatásának világosságát, követhetőségét, a szabály érthetőségét vizsgálja. Az *e*) kérdés a nyelvtanár véleményét kérdezi arról, érthetőnek tartja-e a bemutatott szabályt a nyelvtanulók szemszögéből. Az *f*), *g*) és *h*) pontok a mintafeladatra vonatkoznak: mennyiben segíti a mintafeladat a helyes szórendű mondat megalkotását (*f*); mennyire készíti elő a gyakorlást (*g*); esetleg feleslegesnek tartják-e a tanárok a mintafeladat beiktatását (*h*). Az *i*) és *h*) pontok a gyakorlásról kérdezik a nyelvtanárt: segítik-e a feladatok a szabály rögzítését (*i*); illetve alkalmasak-e az önálló órai munkára (*j*). A *k*) pontban ítélik meg a tanárok, megfelelő-e a modell a nyelvórai felhasználásra. A *d*) és *l*) pontok a tetszésnyilvánításra adnak lehetőséget: mennyire tetszett a tanároknak a szabály prezentációja (*d*), illetve a szórend tanításának ez a módja (*l*).

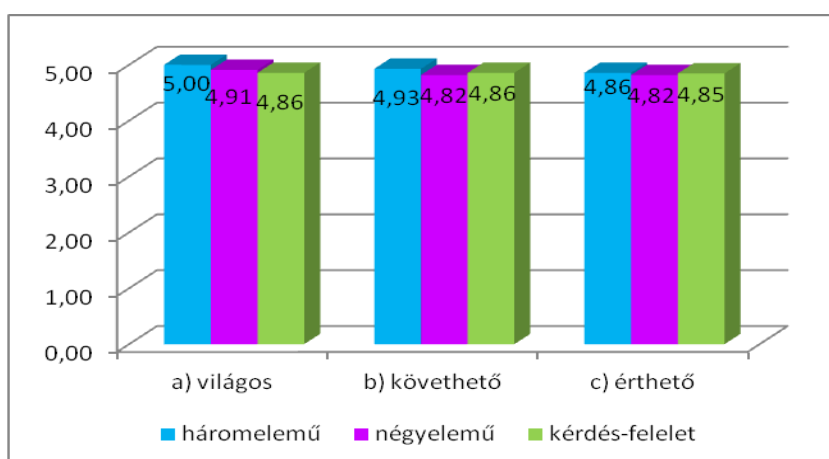
¹⁹⁴ A nyelvtanári kérdőív az 5.2. sz. mellékletben található.

2.2.2. A nyelvtanárok véleménye a szabályokról és azok bemutatásáról¹⁹⁵

A mérésben részt vevő nyelvtanárokat is arról kérdeztem elsőként, milyennek találták a szabályok bemutatását, illetve mennyire volt érthető **számukra** az adott szabály.

A tanárok a szabály bemutatását csak *jeles* és *jó* osztályzattal értékelték. A háromelemű mondatot **100%-ban (14 fő)**, a négyeleműt **91%-ban (9 fő)**; a kérdés–felelet bemutatását **86%-ban (12 fő)** találták világosnak; könnyen tudták követni a három szabályt **93% / 82% / 86%-ban**. Maximálisan megértette a háromelemű mondatok szabályát a tanárok **86%-a (12 fő)**, a négyeleműét **82%-uk (9 fő)**, a kérdés–feleletét **79%-uk (11 fő)**. A többiek az adott kérdésekben *jó* osztályzatot adtak. Egy adatközlő nem válaszolt arra, hogy megértette-e a kérdés-felelet szórendi szabályát.

A tanárok véleménye alapján kialakult átlagos osztályzat is jól láthatóan mutatja az értékelést (82. ábra):



85. ábra: A három- és a négyelemű semleges mondat, illetve a kérdés-felelet prezentációjának és a szabály érthetőségének megítélése

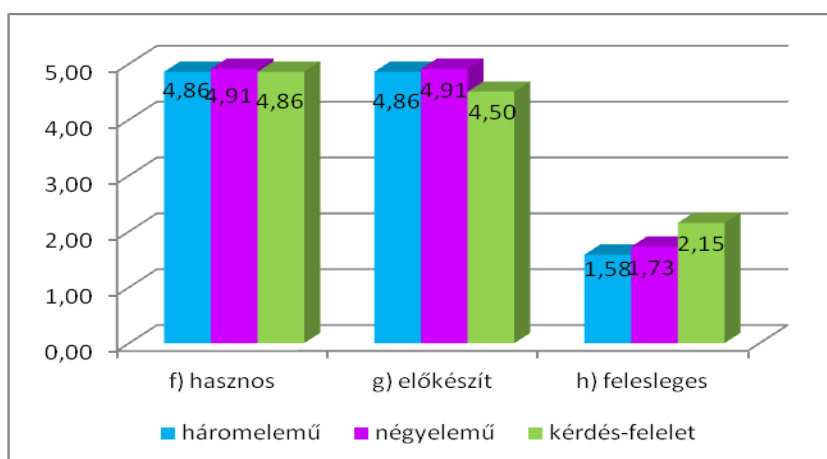
2.2.3. A mintafeladat megítélése

A nyelvtanulók kérdőívén egyetlen kérdés vonatkozott a szórendoktató program gyakorlását előkészítő mintafeladatra. A nyelvtanári kérdőívén ezt további szempontokkal egészítettem ki:

¹⁹⁵ A nyelvtanulók adatainak értékelésétől eltérően – az adatok és adatközlők alacsonyabb száma miatt – csak az átlagos értékek diagramjait közlöm.

- f) A mintafeladat segíti a helyes szórendű mondat megalkotását;
- g) A mintafeladat segíti a gyakorlás előkészítését;
- h) A mintafeladat felesleges.

A nyelvtanárok megítélése szerint a mintafeladat mind a mondatalkotást, mind a gyakorlás előkészítését megfelelően szolgálja – ezekben a kérdésekben szinte kizárólag *jeles* és *jó* értékek születtek. A háromelemű mondat, illetve a kérdés-felet esetében **86%-ban (12 fő)** maximális, **14%-ban (2 fő)** *jó* osztályzatot kapott az *f*) kérdés. A négyelemű mondat mintafeladata jobban szerepelt: **91%-ban (10 fő)** vélték úgy a nyelvtanárok, hogy a mintafeladat maximálisan segít a későbbi mondatalkotásban, illetve előkészíti a mintafeladatot; **1–1 tanár** pedig *jó* osztályzatot adott. Azt azonban, hogy szükség van-e a mintafeladatra, változatosabban ítélték meg a nyelvtanárok. Néhány esetben nem lehet kizárni az automatikus kérdőív-kitöltés lehetőségét, mivel ugyanazok a válaszadók, akik maximális értékkel bírálták meg a mintafeladat hasznosságát (*f*) és *h*) kérdés), ugyanakkor maximálisan feleslegesnek tartották a mintafeladatot¹⁹⁶. A három- és a négyelemű mondatnál **62%-ban (9 fő)** tartották úgy, hogy a mintafeladat nem felesleges¹⁹⁷ (*elégtelen* osztályzat); a négyelemű mondatnál ez az érték **72% (8 fő)**. A háromelemű mondat mintafeladatának feleslegességét *közepesre*, illetve *jóra* értékelte **1–1 tanár**; a négyelemű mondatnál, illetve a kérdés–felet esetében szintén **1–1 tanár** tartja majdnem feleslegesnek (*jó* osztályzat) a mintafeladatot. Összesen három esetben nem érkezett válasz erre a kérdésre. A 83. ábra az átlagos osztályzattal szemlélteti a mintafeladat fogadtatását:



86. ábra: A mintafeladat megítélése (átlagos osztályzatok)

¹⁹⁶ A háromelemű mondat, illetve a kérdés és a felet esetében 1–1, a négyelemű mondatnál 3 ilyen értékelés született.

¹⁹⁷ A pozitív – maximális – értékelést ebben a kérdésben az *elégtelen* osztályzat jelenti.

2.2.4. A számítógépes oktatóprogram gyakorlatainak megítélése

A nyelvtanulók kérdőívén két kérdés mérte fel, hogyan vélekednek a megkérdezettek a számítógépes oktatóprogram gyakorlófeladatairól. Esetükben a gyakorlatok nehézségére kérdeztem, illetve arra, hogy igényeltek-e a megoldáshoz tanári segítséget. A nyelvtanárok releváns kérdései a következők voltak:

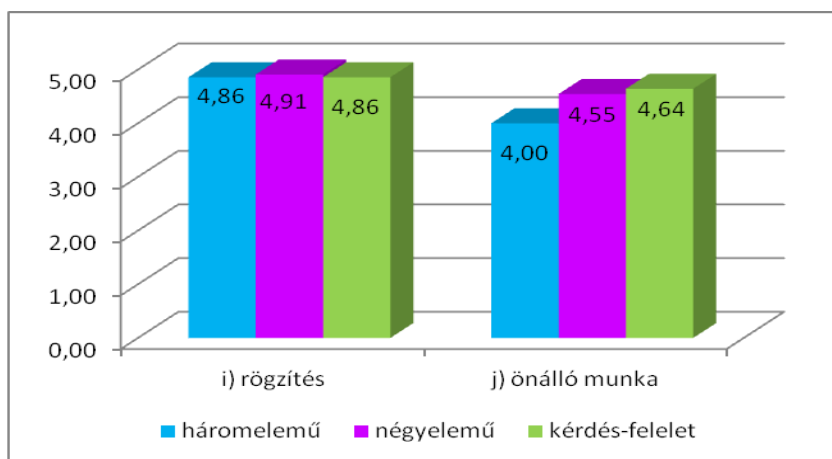
- i) *A gyakorlás segíti a szabály rögzítését;*
- j) *A gyakorlás alkalmas az önálló tanulói munkára.*

A nyelvtanárok szerint a gyakorlatok nagy segítséget jelentenek a szabály rögzítésében: a háromelemű mondat és a kérdés–felelet esetében **12–12** tanár adott *jeles* (86%); illetve **2–2** tanár *jó* osztályzatot. A négyelemű mondat szabályánál az arány 10:1; azaz **10** fő (91%) *jelesre* értékelte a gyakorlatok szerepét a rögzítésben, **1** pedig *jóra*. Ez az értékelés teljes mértékben megegyezik a mintafeladat megítélésével.

A gyakorlatok felhasználását önálló tanórai munkaként sokkal kevésbé tartották elfogadhatónak a tanárok. **6** tanár (**43%**) gondolta úgy, hogy a tanulók önállóan is képesek megoldani a számítógépes gyakorlatokat a háromelemű, **7**-en a négyelemű (**64%**) a négyelemű és **10**-en (**71%**) a kérdés–felelet szabálya esetében (*jeles*). *Közepes* értékelés született a négyelemű mondathoz, illetve a kérdés–felelethez kapcsolódó gyakorlatokról **1–1**; a háromelemű mondathoz 3 kérdőívén. *Jóra* értékelte ezeket a feladatokat 3 tanár a háromelemű, **1–1** tanár a négyelemű mondat és a kérdés–felelet szintjén. A háromelemű mondat számítógépes gyakorlatait egyáltalán nem tartotta alkalmasnak az önálló tanulói megoldásra **1** tanár (*elégtelen*), **1** pedig nem adott választ. Fontos azonban, hogy a módszert értékelő nyelvtanárok közül mindössze hárman látták „működés közben” a számítógépes oktatóprogramot. Közülük ketten maximálisan alkalmazhatónak tartották a gyakorlatokat az önálló megoldásra, míg egyikük *közepes* értékelést adott. Ez utóbbi értéket érdemes egybevetni a nyelvtanulók véleményével azzal kapcsolatban, hogy igényeltek-e és mennyiben tanári segítséget a gyakorlatok megoldásához. A nyelvtanulók egyáltalán nem kértek tanári segítséget a gyakorlatok megoldásához **41%**-ban a háromelemű, **27%**-ban a négyelemű mondatoknál, illetve **35%**-ban a kérdés–felelet esetében (*jeles* osztályzat). Ehhez hozzátéve a *jó* osztályzatokat, azt látjuk, hogy a nyelvtanulók **68%**-a; **49%**-a, illetve **52%**-a szinte teljes mértékben képes volt önállóan megoldani a számítógépes feladatokat. Ezen a területen tehát további, együttes tanári-

nyelvtanulói vizsgálatok dönthetik el, hogy alkalmazhatjuk-e a gyakorlatokat önálló feladatmegoldásra is.

Az átlagos osztályzatok szemléletesen mutatják a tanárok véleményét a bemutatott gyakorlatokról; az alacsonyabb átlagos osztályzatok tükrözik, hogy a nyelvtanárok eddigieknél valamivel kevésbé bíznak az önálló tanulói munka sikerességében (84. ábra).



87. ábra: A gyakorlatok megítélése (átlagos osztályzatok)

2.2.5. A szabályok és a program felhasználhatóságának megítélése

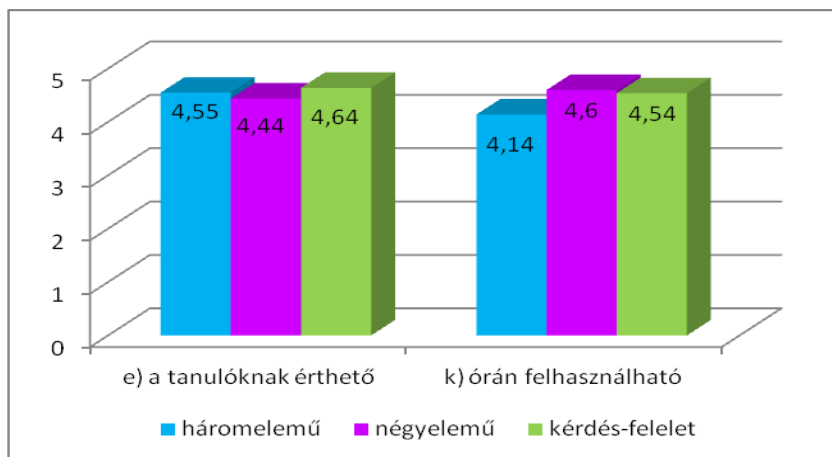
A nyelvtanári kérdőívet két további kérdéssel egészítettem ki a nyelvtanulókéhoz képest. A nyelvtanulói és a nyelvtanári kérdőíven is értékeltettem, megértették-e a megkérdezettek a szabályokat; a nyelvtanároknál arra is kíváncsi voltam, hogy a nyelvtanulók az ő véleményük, előfeltevésük szerint megértik-e azokat (*e*) kérdés), illetve a nyelvtanárok nézete szerint alkalmas-e a bemutatott módszer (és a számítógépes program) a nyelvórai felhasználásra (*k*) kérdés):

e) A szabály a nyelvtanulók számára érthető;

k) A program alkalmas a nyelvórai felhasználásra.

A nyelvtanárok mindhárom bemutatott szabály esetében bizakodók azzal kapcsolatban, megértik-e a nyelvtanulók a szabályokat: a háromelemű mondat, valamint a kérdés-felelet megítélésében **50–50%-ban (7–7 fő)** értékelték *jelesre* a kérdőívnek ezt a pontját. A négyelemű mondatnál az érték **45% (5 fő)**. *Jó* értékelést kapott a háromelemű mondat szabálya **3 (21%)**, a négyeleműé **4 (28%)**, a kérdés–feleleté **3 (27%)** tanártól. A három- és a négyelemű mondat is kapott 1–1 *közepes* osztályzatot. Ennél is fontosabb

eredmény azonban, hogy **3/2/3** oktató nem tudta megítélni a hallgatók fogadókészségét, azaz nem válaszolt (**18–21%**). Ez a megosztottság mutatkozik meg az átlagos osztályzatokban is (85. ábra):



88. ábra: A szabályok és a program felhasználhatósága

2.2.6. A nyelvtanárok ítélete a szórendtanítás módjáról

A kérdőív – ahogyan a nyelvtanulóké is – két kérdéssel értékeltette a nyelvtanárokkal, mennyire tetszett a szabályok bemutatásának (*d*) kérdés), illetve a szórend tanításának ez a módja (*l*) kérdés):

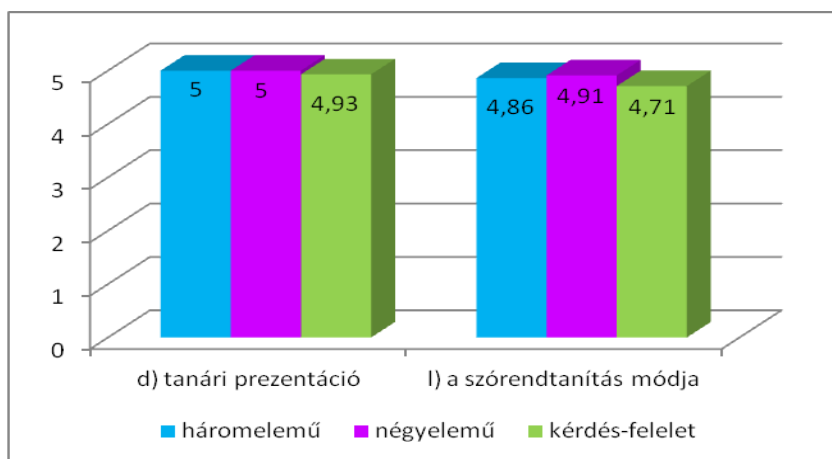
d) Tetszett a szabály bemutatásának módja;

l) Tetszik a szórend tanításának ez a módja.

A három- és a négyelemű mondatok szabályának bemutatása maximálisan elnyerte minden tanár tetszését (**100%-ban jeles az értékelés**); a kérdés–feleletre **13 fő (93%) jelest**, **1 fő (7%) jó** osztályzatot. A teljes megismert szórendtanítási módszer értékelése is magasan alakult: **12–12 jeles** a háromelemű mondatra és a kérdés–feleletre, valamint **10 jeles** a négyelemű mondatra. A háromelemű mondatra **2 jó** értékelés érkezett, **1–1** pedig a négyeleműre, illetve a kérdés–feleletre. A kérdés–felelet szórendjének tanítási módjára **1** oktatótól *elégséges* osztályzat érkezett; ugyanő a háromelemű mondat szórendi szabályának tanítását *jóra* értékelte, a négyelemű mondatét pedig nem tanulmányozta.

Ez utóbbi – kevésbé pozitív – tanári vélemény ellenére az átlagos osztályzatok alapján (86. ábra) a nyelvtanárok tetszését elnyerte mind a szabályok bemutatásának módja (**5,0/5,0/4,93**), mind pedig a teljes tanítási módszer (**4,86/4,91/4,71**). Ha egybevetjük ezt a

véleményt a nyelvtanulók átlagos osztályzataival, amelyek **4,32–4,48** között mozognak, azt látjuk, hogy a tanárok a nyelvtanulóknál is pozitívabban fogadták a szórendtanításnak ezt a módját.



89. ábra: A tanári prezentáció és a szórendtanítás módjának értékelése

A nyelvtanároktól visszakapott kérdőívek közül kettő tartalmazott szöveges megjegyzést: az egyik esetben a módszer tanórai felhasználhatóságát a tanár (T/8) *elégtelenre* értékelte a háromelemű mondatra, közepesre a másik két szabályra vonatkozóan. Az *elégtelen* osztályzat mellé írta a megjegyzését: „*az én óráimon nem*¹⁹⁸, *1 óra/hét*”. A másik esetben a tanár – aki valós nyelvórán figyelte meg a szabály bemutatását – minden mondat típusnál „*több hallás*” megjegyzést illesztett néhány ponthoz; majd szóban is több kommunikációs feladat szükségességét emelte ki. Ezt a – jogos – ellenvetést azonban feleslegessé teszi, ha a bemutatott szabályokat a nyelvtanulók nem egyetlen prezentációban, hanem lassan, nyelvi kompetenciájuk és fejlődésük függvényében, hosszabb idő alatt, lépésről lépésre ismerik meg, amikor van mód a helyes intonációs minták többszöri gyakorlására, a mondat szerkezetek kommunikációközpontú, élő gyakorlására, bevésésére.

¹⁹⁸ Azaz: nem alkalmas a nyelvórai felhasználásra.

2.3. Kipróbálás magyar anyanyelvű hallgatók körében

A szórendtanítási modell/módszer és alkalmazhatóságának értékelésére további lehetőséget jelentettek azok az egyetemi hallgatók, akik elvégezték a Kaposvári Egyetemen 2009-ben indult *A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszerei* c. szabadon választható kurzust. A kurzus elsődleges célja a pedagógushallgatók látókörének szélesítése, elsősorban anyanyelvük megítélésében, a magyar nyelv taníthatóságával, az anyanyelv idegen nyelvként történő átadásának, közvetítésének módjával kapcsolatban. A szórendtanítás értekezésemben javasolt menetének és módszereinek ismertetése a hallgatók számára két úton történt, mindkét esetben a kurzus tartamának második felében, tehát a tananyag nagyobb részének feldolgozása után. 2009-ben 9 tanító szakos hallgató a háromelemű, 10 óvodapedagógia szakos hallgató pedig a négyelemű mondat órai bemutatását és fogadtatását figyelte meg „élesben”, Erasmus-hallgatók nyelvóráin. 2011 februárjában a szórendtanítási módszert, a három- és négyelemű mondat, valamint a kérdés-felelet szabályait, illetve az ezekhez kapcsolódó számítógépes szórendoktató programot – a nyelvtanárokéhoz hasonló előadás keretében – 69 nappali és levelező tagozatos hallgató ismerte meg, majd értékelte. Az értékeléshez minden esetben a nyelvtanári kérdőívet alkalmaztam, a tanári praxisra vonatkozó kérdések nélkül. E vizsgálatok, értékelések során 88 kérdőívet gyűjtöttem, amelyek közül 80 kérdőív volt értékelhető; a 2009-es vizsgálatból valamennyi, a 2011-esből 61 kérdőívet tudtam elemezni.

Az eredmények feldolgozását a nyelvtanárok véleményének bemutatásával megegyezően végeztem; vizsgáltam a szabálybemutató világosságát, a szabály érthetőségét és követhetőségét (*a*), (*b*) és (*c*) kérdések); a mintafeladat (*f*), (*g*), (*h*) kérdések) és a gyakorlás megítélését (*i*), (*j*) kérdések); a nyelvtanári szempontokat (*e*), (*k*) kérdések), illetve az egyéni tetszési indexet (*d*) és (*l*) kérdések).

2.3.1. A hallgatók véleménye a szabályokról és azok bemutatásának módjáról

A hallgatók számára a legtöbb esetben újdonság volt az, hogy a magyar szórendet szabályokba önthetjük, szabályok segítségével prezentálhatjuk. A 2011-es vizsgálatban a hallgatókat először arról kérdeztem – a korábban (vö. III.2. fejezet) bemutatott és értékelt kérdőíves módszerrel –, tanultak-e szórendi szabályokat az anyanyelvi nyelvtanórákon, illetve miként vélekednek arról, vannak-e a magyar nyelvben (is) szórendet befolyásoló

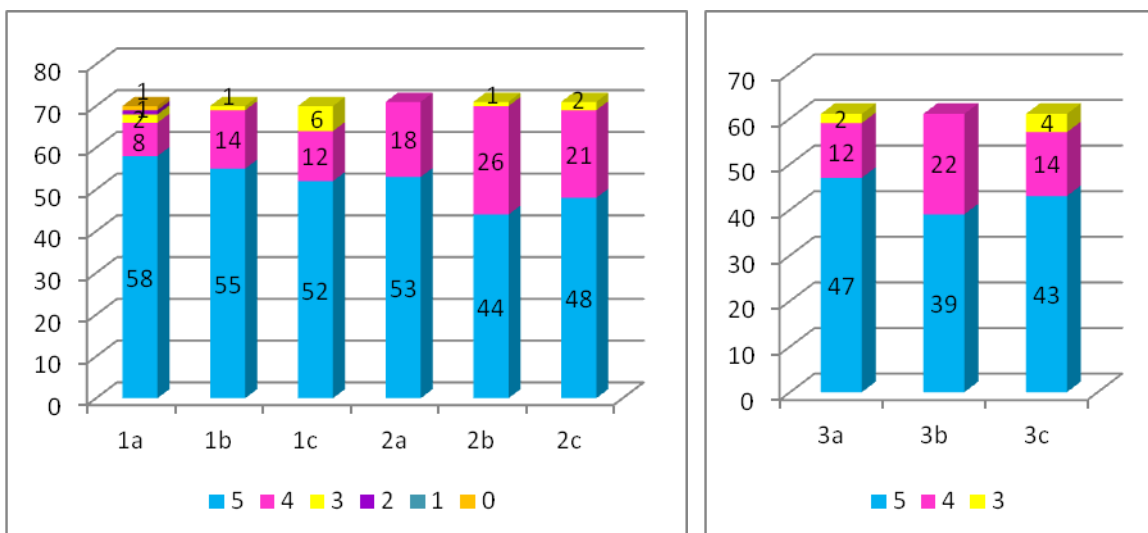
törvények. A nyert adatokból egyértelműen kiviláglik, hogy a magyar anyanyelvűek egyrészt nem – vagy csak nagyon kevesen – tanultak magyar nyelvi szórendi szabályokat tanulmányik során, illetve – bár sokan vélelmezik ilyenek meglétét a magyarban – nem tudnak szórendi szabályokat megnevezni. Így tehát a hallgatók többsége számára ismeretlen, eddig nem tanult és nem feltételezett szabályok bemutatása történt az óralátogatások, illetve az előadás során. Véleményük értékelésekor figyelembe kell venni azt a tényt is, hogy ebben a körben a megkérdezetteknek nincsenek magyartanári vagy nyelvtanári tapasztalataik, bár a levelező tagozatos hallgatók jelentős része tanítóként, pedagógusként dolgozik. A már hosszabb ideje pedagóguspályán működő kollégák sem rendelkeznek azonban frissebb, „modernebb” nyelvelméleti ismeretekkel.

Mindezeket figyelembe véve érthető, hogy a hallgatók a nyelvtanároknál valamivel gyengébbre értékelték mind a mondatszerkezetek bemutatását (*a*) kérdés), mind pedig annak követhetőségét (*b*) kérdés) és a szabály érthetőségét (*c*) kérdés). A mondatszerkezetek prezentációja teljes mértékben világos (*jelas*) volt **58 fő (83%)** számára a háromelemű, **53 fő (75%)** a négyelemű mondat, illetve **47 fő (77%)** számára a kérdés–felelet esetében (87. ábra). *Jóra* értékelték ezt a kérdést **8 fő (11%)**, **18 fő (25%)**, illetve **12 fő (20%)**. A háromelemű mondat **2** esetben *közepes*, valamint **1** *elégséges* értéket kapott, **1** fő pedig nem válaszolt a kérdésre. A kérdés–felelet szabályának prezentációját **2** fő értékelté *közepesre*; a négyelemű mondat *jónál* rosszabb értékelést nem kapott.

Kissé ettől eltérően nyilatkoztak arról a hallgatók, mennyire könnyen tudták követni a szabályok bemutatását (*b*) kérdés). A háromelemű mondatra **55 fő (79%)** adott *jelést*, a négyeleműre **44 fő (62%)**, a kérdés–felelet szabályának követhetőségére **39 fő (64%)**. *Jó* osztályzattal minősítette a kérdést **14 fő (20%)** / **26 fő (37%)** / **22 fő (36%)**¹⁹⁹. A három- és négyelemű mondatra *közepest* adott **1–1** fő; ennél rosszabb értékelés nem született.

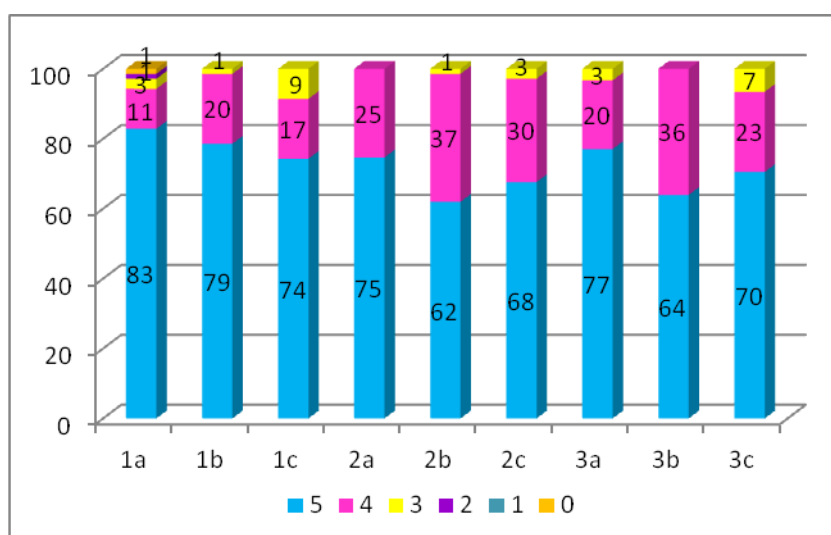
Hasonlóan vélekedtek arról is a hallgatók, mennyire értették meg a bemutatott szabályokat: maximálisan értette **52 fő (74%)** a háromelemű, **48 fő (68%)** a négyelemű mondat, illetve **43 fő (70%)** a kérdés–felelet szabályát. *Jó* osztályzatot adott **12 fő (17%)** / **21 fő (30%)** / **14 fő (23%)**. Mindhárom mondatszerkezet leggyengébb értéke a *közepes* volt: **6 (9%)** / **2 (3%)** / **4 (7%)** esetben.

¹⁹⁹ Az adatok értelmezése: *háromelemű mondat/négyelemű mondat/kérdés–felelet*.



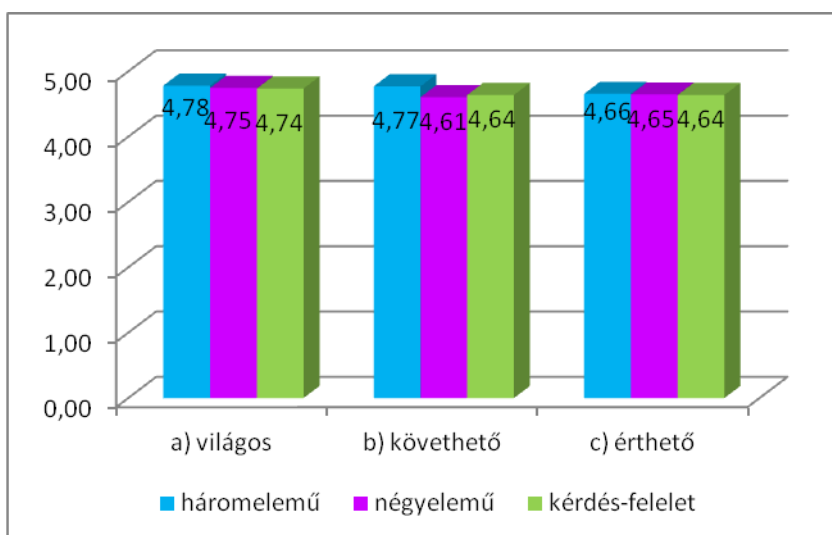
90. ábra: A tanári bemutatás, illetve a szabály követhetőségének és érthetőségének értékelése

Mind a számadatokat bemutató 87. ábra, mind a százalékos értékeket tartalmazó 88. ábra jól jelzi, hogy a hallgatók számára a szabály és annak bemutatása is kevésbé volt világos követhető és érthető, mint a nyelvtanárok számára, de továbbra is a pozitív tartományban maradt; a *jeles* osztályzatok többszörösei a *jóknak*; a *közepesek* száma szinte elhanyagolható; ezeknél rosszabb értékelést pedig a hallgatók nem adtak. Örvedetes, hogy csupán egyetlen esetben nem érkezett hallgatói válasz.



91. ábra: A tanári bemutatás, illetve a szabály követhetőségének és érthetőségének %-os értékelése

A hallgatók által adott átlagos osztályzatok is jól tükrözik a kialakult véleményt a tanári prezentációról és a szabályról (89. ábra). Ennek értékei ugyan elmaradnak a nyelvtanároktól kapott **4,82–5,0** közötti átlagtól, ám továbbra is **4,6** felett vannak, ami jelzi a jó fogadtatást.

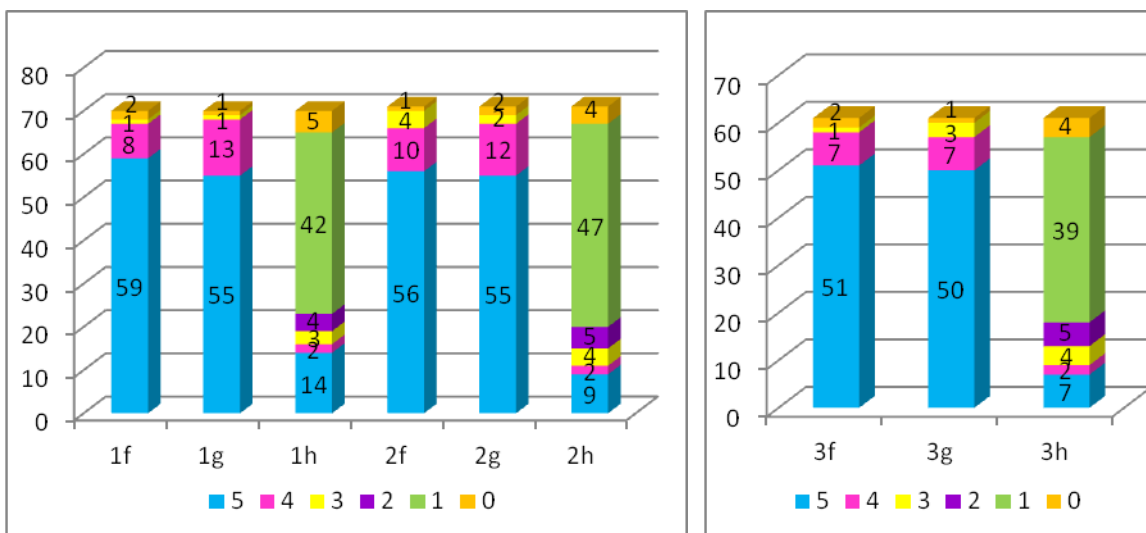


92. ábra: A tanári prezentáció, valamint a szabály bemutatásának és érthetőségének átlagos osztályzata

2.3.2. A mintafeladat megítélése

A hallgatókkal – a nyelvtanárokhöz hasonlóan – szintén értékeltetem a szórendtanító számítógépes oktatóprogram mintafeladatát (*f*), (*g*), (*h*) kérdések). A hallgatók véleménye szerint a mintafeladat valóban hasznosnak nevezhető: **59 fő (84%)** vélte így maximálisan a háromelemű, **56 fő (79%)** a négyelemű mondat, illetve **51 fő (84%)** a kérdés-felelet mintafeladatáról (*jeles* osztályzat). *Jóra* értékelte a hasznosságot **8 fő (11%) / 11 fő (13%)**, illetve **7 fő (11%)**. *Közepes* osztályzatot adott **1/4/1 fő**; nem válaszolt a kérdésre **2/1/2 fő**.

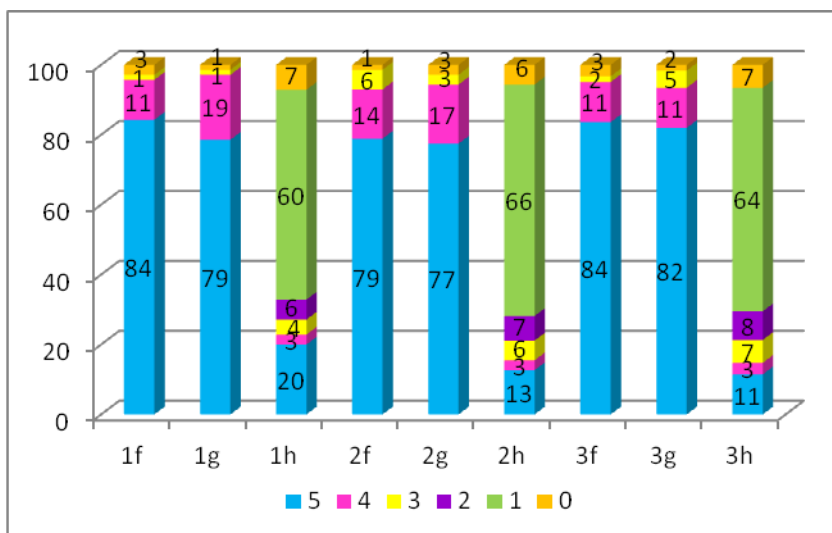
Ehhez nagyon közeli eredmény született annak megítélésében, hogy mennyire készíti elő a mintafeladat a számítógépes gyakorlást: **55–55 (79%–77%) fő** értékelte ezt a szempontot *jelesre* a három- és négyelemű mondatnál, **50 fő (82%)** a kérdés–feleletnél (90. és 91. ábra). A *jó* osztályzatok száma és aránya az előbbinél kissé magasabban alakult: **13 fő (14%)**, **12 fő (17%)**, illetve **7 fő (11%)** jelölte meg ezt az értéket. A *közepes* osztályzatok száma **1–3** között mozog; illetve **1/2/1** hallgató nem válaszolt.



93. ábra: A mintafeladat megítélése

A mintafeladatra vonatkozó kérdések között – célzottan – szerepel egy olyan kérdés (h) kérdés), amely a többihez képest ellenkező előjelű: „A mintafeladat felesleges”. Erre az alacsonyabb osztályzatok jelentik a pozitív értékelést; ezzel kívántam megtörni az automatikus kérdőív-kitöltést, elkerülni azt, hogy a megkérdezettek a kérdések tudatos átgondolása nélkül, megszokásból jelöljék meg a válaszaikat. A hallgatók kérdőívein is tapasztalható az automatikus kitöltés; minden más megkérdezett csoportnál magasabb számban jelölték be a *jeles* értéket az ellenkező előjelű kérdésben: **14 fő (20%)** a háromelemű, **9 fő (13%)** a négyelemű mondat, illetve **7 fő (11%)** a kérdés-felelet adott pontjának minősítésében. *Jó*, *közepes* és *elégséges* osztályzatot szinte teljesen azonos számban adtak a hallgatók (90. és 91. ábra): a *jó* osztályzatok aránya minden mondat-szerkezetnél **3%**, a *közepeseké* **4% / 6% / 7%**²⁰⁰; az *elégségeseké* **6% / 7% / 8%**. Ez utóbbi értékek már valós véleményt tükrözhetnek. Az *elégtelen* osztályzat a jelen kérdésben úgy értelmezhető, hogy a hallgatók nem tartják feleslegesnek a számítógépes szórendoktató programban a mintafeladat beiktatását a gyakorlás előtt: **42 fő (60%) / 47 fő (66%)**, illetve **39 fő (64%)** nyilvánította ki ezt a véleményt. Minden eddiginél magasabb azonban a nem válaszolók száma és aránya: **5 fő (7%) / 4 fő (6%) / 4 fő (7%)** nem tudott dönteni a mintafeladat feleslegességéről.

²⁰⁰ Az adatok értelmezése minden esetben: *háromelemű mondat/négyelemű mondat/kérdés-felelet*.

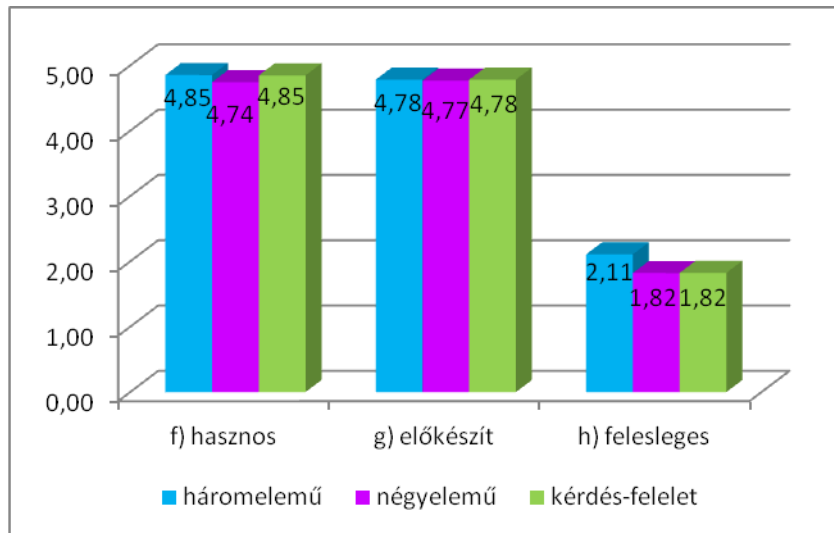


94. ábra: A mintafeladat megítélésének %-os megoszlása

Az átlagos osztályzatok segítenek megítélni a hallgatók általános véleményét a mintafeladattal kapcsolatban (92. ábra). Ha egybevetjük a hallgatói véleményeket a nyelvtanárokéval, azt látjuk, hogy a hallgatók hasznosnak találják a mintafeladatot **4,74–4,85** osztályzatnyi értékben, a nyelvtanárok pedig **4,86–4,91** értékben. A különbség a két csoport szélső értékei között **0,17**; ez pedig azt jelenti, hogy bár a hallgatókat a bemutató valamivel kevésbé győzte meg, mint a nyelvtanárokat, a különbség szinte elhanyagolható²⁰¹. Abban, hogy a mintafeladat segít-e a szabály rögzítésében, a két csoport értékei közötti eltérés **0,28**, ami szintén nem jelez nagymértékű véleménykülönbséget²⁰². A negatív előjelű kérdésben („A mintafeladat felesleges”) a különbségek érdekesen alakultak: a nyelvtanárok fontosnak tartották a mintafeladat beiktatását a három- és a négyelemű mondatnál (**1,58** és **1,73** átlagos osztályzat); a kérdés–felelet esetében azonban valamivel kevésbé (**2,15**). A hallgatók ezzel ellenkezőképpen látták a kérdést: a háromelemű mondat mintafeladatát **2,11**-es átlaggal értékelték, vagyis ebben az esetben a szabály levezetése alapján jobban megértették a mintafeladatot, mint a másik két mondatfajlathoz (**1,82–1,82**), bár a különbség kicsi (92. ábra).

²⁰¹ Ismét hozzá kell azonban tenni, hogy a nyelvtanárok esetében további vizsgálatokra van szükség a szélesebb körű véleménynyeréshez.

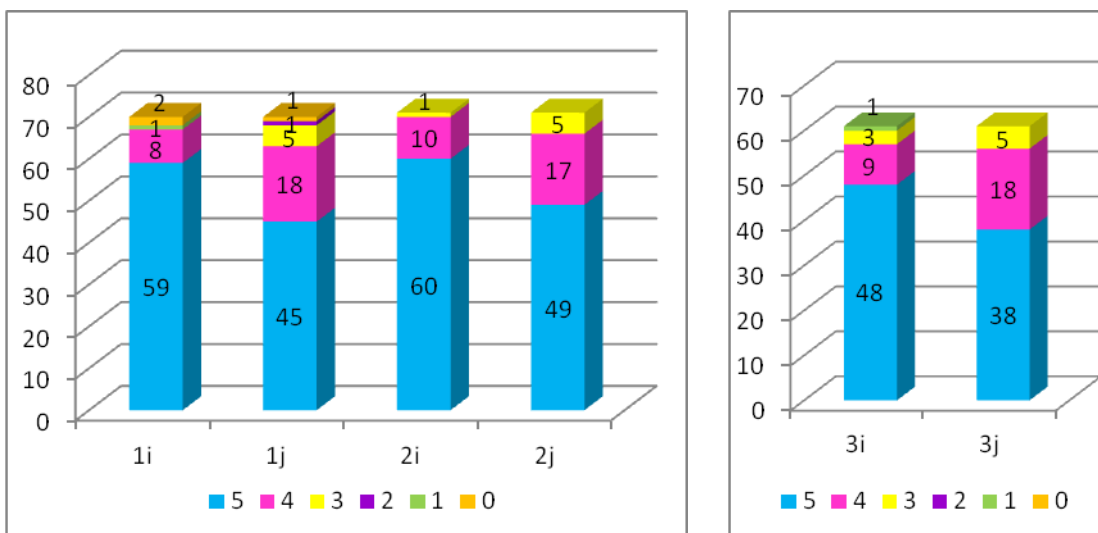
²⁰² Vö. a tanárok véleményéhez: 255. oldal!



95. ábra: A mintafeladat értékelésének átlagos osztályzatai

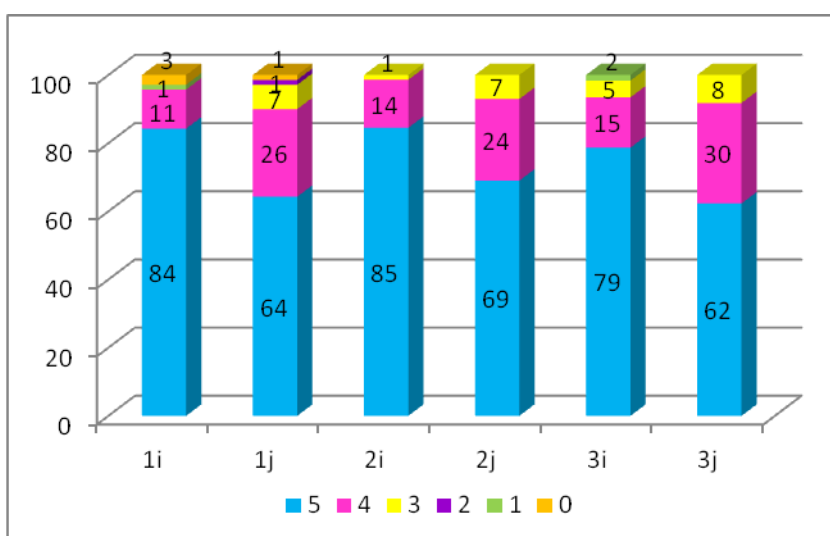
2.3.3. A gyakorlatok megítélése

Mivel a magyar anyanyelvű hallgatók kikérdezéséhez a nyelvtanári kérdőívet használtam, a hallgatóknak is meg kellett ítélniük, segítik-e a számítógépes oktatóprogram gyakorlatai a szabályok rögzítését (*i*) kérdés), illetve alkalmasak-e a nyelvrán az önálló munkára (*j*) kérdés). A hallgatók nagy része nem nyelvrán látta a szórendtanítási módszert, hanem elméletben, előadás keretében ismerte meg azt. A hallgatók megközelítőleg 2/3-a tartotta alkalmasnak a gyakorlatokat a rögzítés eszközüül, de ennél kevesebben vélték úgy, hogy a feladatokat a nyelvtanulók önállóan is meg tudják oldani. Érdekes, hogy az előbbi kérdésben a négyelemű mondat szerepelt a legjobban: **60** hallgató (**85%**) adott *jelest* a gyakorlat hasznosságára, **10** fő (**14%**) pedig *jó* osztályzatot. Egy hallgató *közepesre* értékelte ezt a szempontot, egy pedig nem válaszolt. A háromelemű mondat alig maradt el ettől: **59** fő (**84%**) *jeles*, **8** fő (**11%**) *jó*, **1** fő (**1%**) *elégtelen* osztályzatot adott; **2** hallgató (**3%**) nem válaszolt. Kissé gyengébben szerepelt a kérdés–felelet gyakorlata: **48** (**79%**) *jeles*, **9** (**15%**) *jó*, **3** (**5%**) *közepes*, illetve **1** (**2%**) *elégtelen* osztályzatot kapott (93. és 94. ábra).



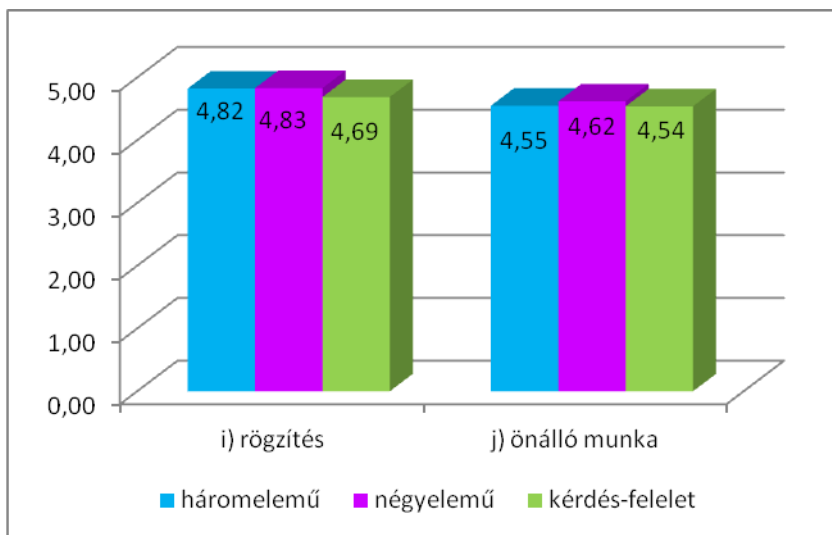
96. ábra: A gyakorlatok megítélése

A hallgatók azonban ennél jóval kevésbé derűlátóan ítélték meg a gyakorlatok önálló tanulói megoldásának lehetőségét. Ebben is a négyelemű mondat érte el a legjobb eredményt: **49 jelest (69%)**, **17 jót (24%)**, illetve **5 közepest (7%)** kapott. A háromelemű mondat gyakorlatait **45 jelessel (64%)**, **18 jóval (26%)**, **5 közepessel (7%)**, illetve **1 elégséggel (1%)** értékelték, **1** hallgató pedig nem válaszolt. A kérdés–felelet gyakorlata ennél alig gyengébb: **38 jeles (62%)**, **18 jó (30%)** és **5 közepes (8%)** osztályzat az eredménye (93. és 94. ábra). A válaszok százalékos arányai jelzik, hogy az egyes mondat szerkezetek megítélésében csupán minimális különbség mutatkozott; az értékek pedig továbbra is a pozitív tartományban maradtak (94. ábra):



97. ábra: A gyakorlatok %-os megítélése

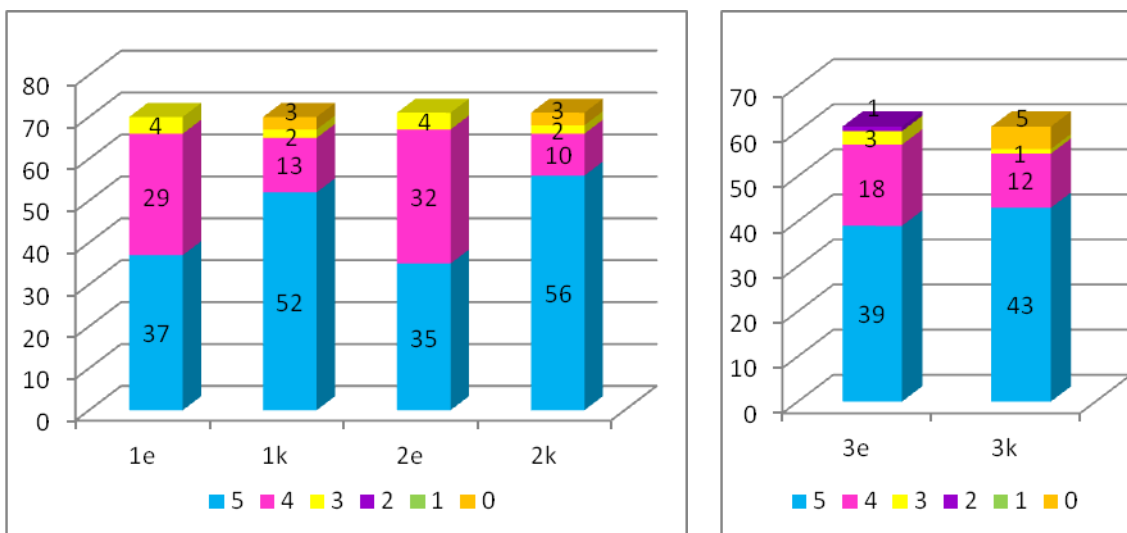
A két – gyakorlatokra vonatkozó – kérdésre adott válaszokból adódó átlagos osztályzat azt mutatja, hogy a gyakorlatoknak a szabály rögzítésében játszott szerepéről alkotott vélemények a három mondat típusban **0,13%**-nyi különbséget; a gyakorlatok önálló megoldásának lehetőségét tekintve pedig mindössze **0,08%**-nyi különbséget mutatnak, ami a három mondat szerkezet közel azonos megítélésére utal (95. ábra):



98. ábra: A gyakorlatokra adott átlagos osztályzatok

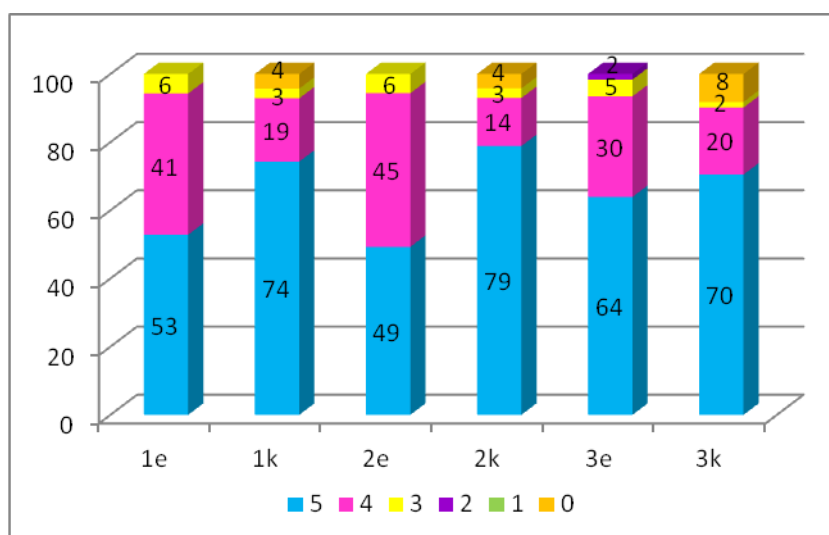
2.3.4. A hallgatók véleménye a szabályok és a program felhasználhatóságáról

A magyar anyanyelvű hallgatók egy része (H1–H9 adatközlő: háromelemű mondat; H10–H19 adatközlő: négyelemű mondat) nyelvóra keretében is látta egyes szabályok bemutatását. Velük együtt a többi hallgatót is kértem arra, ítélik meg, érthetőek-e a szabályok a nyelvtanulók számára (*e* kérdés), illetve alkalmas-e ez a módszer a szórend tanítására (*k* kérdés). A hallgatók nagy többsége mindkét kérdésre *jeles* és *jó* osztályzatokat adott, de ezek aránya jelentősen átbillent a *jó* irányába. A háromelemű mondat szabályát **37** hallgató (**53%**) értékelte *jelesre*, **29** fő (**41%**) *jóra*, **4** fő *közepesre* (**6%**). A négyelemű mondat szabálya esetében ezek az arányok alig különböznek: **35** fő (**49%**) *jeles*; **32** fő (**45%**) *jó*, **4** fő (**6%**) *közepes* értékelést adott. Meglepő, eddig nem tapasztalt eredményt ért el a kérdés–felelet szabálya, amely az értékelések és a szempontok többségében a három- és négyelemű mondat szerkezeténél gyengébb eredményt hozott: **43** hallgató (**64%**) adott *jelest*, **12** fő (**18%**) *jót*, **3** fő (**5%**) *közepes*, **1** fő (**2%**) *elégségest* (96. és 97. ábra). Ezek szerint a kérdés–felelet szabályát jól érthetőnek találták a magyar anyanyelvű hallgatók.



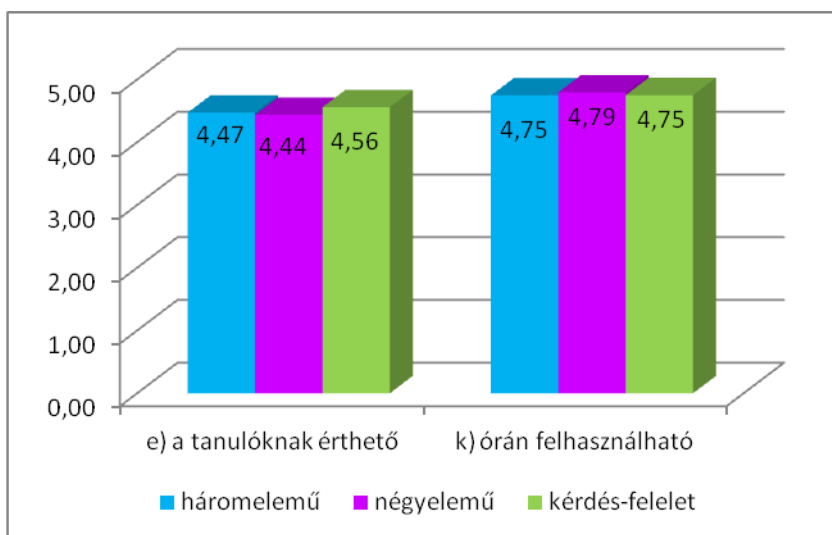
99. ábra: A szabályok megértésének és a program felhasználhatóságának megítélése

A szórendtanítási módszer órai felhasználhatóságának általános értékelése ennél is jobban alakult: maximálisan értékelt a háromelemű mondat esetében **52** hallgató (**74%**), a négyelemű mondatnál **56** fő (**79%**), a kérdés-feleletnél **43** hallgató (**70%**). Jó osztályzatot kaptak a szerkezetek **13** (**19%**) / **10** (**14%**) / **12** (**20%**) hallgatótól. Közepesre értékelt a három- és négyelemű mondatot **2–2** fő (**3–5%**), a kérdés-feleletet **1** fő (**2%**). Mindegyik mondat szerkezet esetében több olyan hallgató volt, akik nem tudtak véleményt formálni arról, alkalmas-e a módszer a nyelvórai felhasználásra (**3/3/5** hallgató; ez pedig **4%/4%/8%**) (96. és 97. ábra).



100. ábra: A szabályok megértésének és a program felhasználhatóságának %-os megítélése

A szám- és a százalékos adatok mellett a két kérdésben született átlagos osztályzatok is tájékoztatnak a hallgatók általános véleményéről. Bár ezek az értékek – különösen arról, hogy érthetők-e a szabályok a nyelvtanulók számára – alacsonyabbak a korábbiaknál, így is megközelítik a **4,5** értéket. A szórendtanítási módszer alkalmazásáról alkotott ítéletek **4,75** és **4,79** közötti eredményt mutatnak (98. ábra):

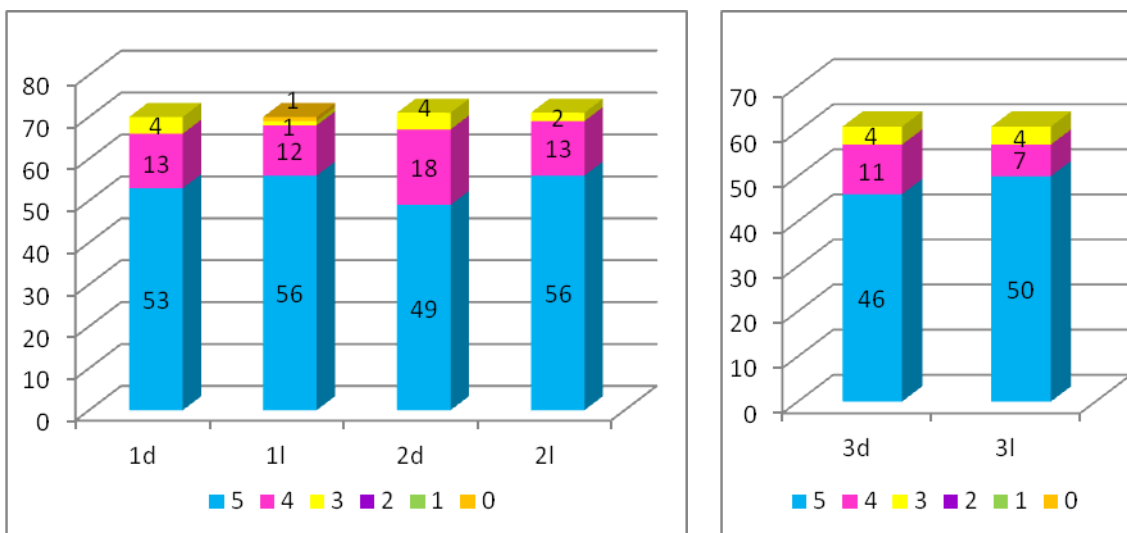


101. ábra: A szabályok megértésének és a program felhasználhatóságának átlagos osztályzatai

2.3.5. A hallgatók véleménye a tanári prezentációról és a szórendtanítás módjáról

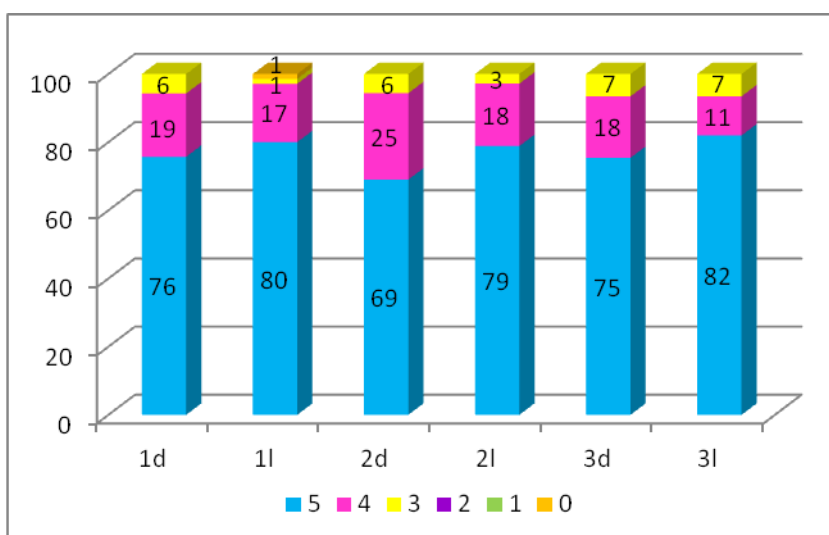
A hallgatók kérdőívének két pontja – akárcsak a nyelvtanároké – arra kérdezett, mennyire tetszett a megkérdezetteknek a szabályok bemutatásának módja (*d*) kérdés), illetve a szórendtanítás órán vagy előadásban megtapasztalt, megismert módszere (*l*) kérdés).

A tanári prezentáció leginkább a háromelemű mondat szabálya esetében tetszett a hallgatóknak: **53-an** adtak erre *jeles* osztályzatot (**76%**). Maximális értéket kapott a négyelemű mondat **49** hallgatótól (**69%**), a kérdés–felelet szabálya **46** hallgatótól (**75%**). *Jóra* értékelte ugyanezeknek a szabályoknak a bemutatását **13 (19%) / 18 (25%) / 11 (18%)** hallgató. Mindegyik mondatszerkezet tanári bemutatására **4–4** fő adott *közepest* (**6%/6%/7%**). Ezek szerint a hallgatók több mint **90%-a jónak vagy nagyon jónak** tartotta a tanári prezentációt (99. és 100. ábra).



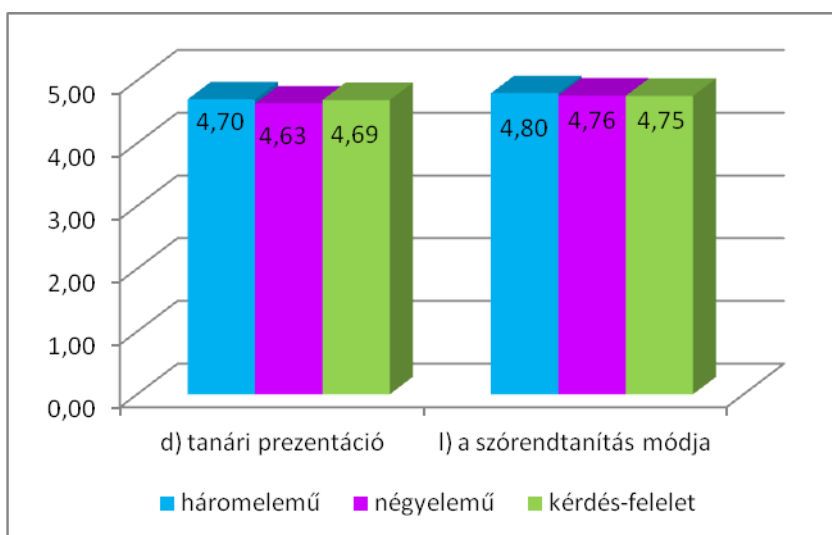
102. ábra: A tanári prezentáció és a szórendtanítás módszerének értékelése

A kérdőív utolsó kérdése egészében, összefoglalóan értékeltette a teljes megismert rendszert; ez még az előbbinél is pozitívabb eredményt hozott. **56–56** hallgató értékelt a szórendtanításnak ezt a módszerét *jelesre* a három- és négyelemű mondat esetében (**80% / 79%**), **50** hallgató (**82%**) a kérdés-feleletében. *Jó* osztályzatot adott **12 (17%) / 13 (18%) / 7 (11%)** hallgató. A három-, illetve a négyelemű mondat szórendjének ilyen jellegű tanítása *közepest* kapott **1/2** hallgatótól (**1%/3%**), a kérdés–feleleté **4** hallgatótól (**7%**). A háromelemű mondat szerkezetének tanításáról egy esetben nem érkezett értékelés (**1%**) (99. és 100. ábra).



103. ábra: A tanári prezentáció és a szórendtanítás módszerének %-os értékelése

A hallgatóktól kapott adatokból is számoltam átlagos osztályzatot, mivel ez tájékoztat az általános tetszésről. A tanári prezentáció esetében ez az érték **4,63** és **4,7** között volt; a szórendtanítás módszerének átlagos osztályzata pedig **4,75** és **4,8** között, ami pozitív fogadtatást jelez (101. ábra):



104. ábra: A tanári prezentáció és a szórendtanítás módszerének átlagos osztályzatai

3. A hipotézisek igazolása

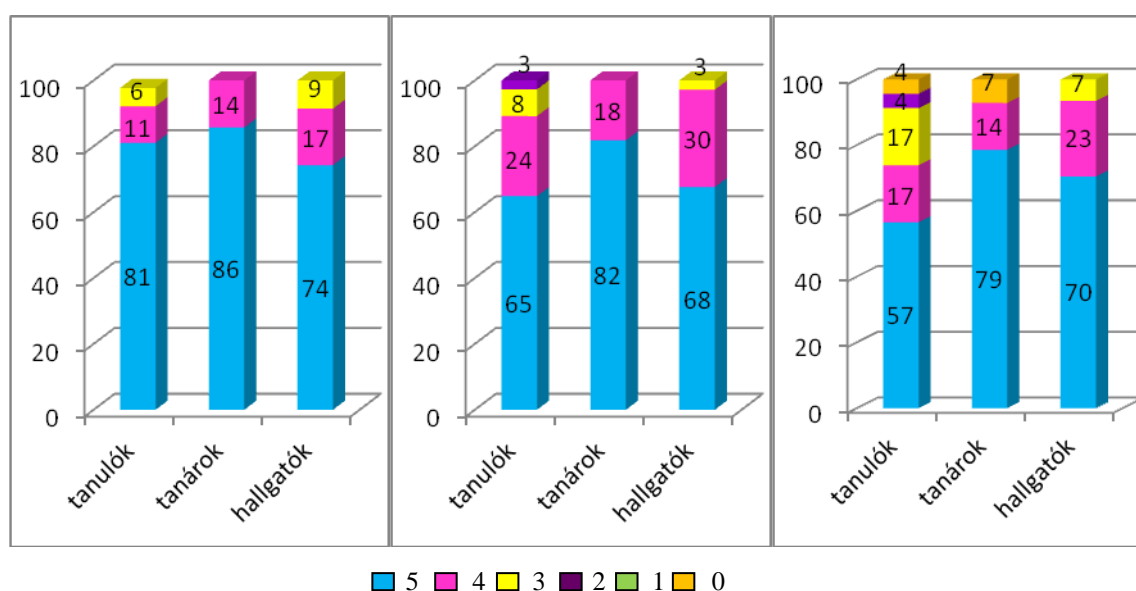
A javasolt szórendtanítási modell célzott kipróbálása két módon történt: egyrészt valódi nyelvórákon, idegen anyanyelvű nyelvtanulókkal, akik a szórendtanítási modell egy-egy fázisát „működés közben”, nyelvtanítási folyamatukba illesztve ismerték meg; ugyanezen nyelvórák némelyikén magyartanárok, illetve a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszereivel ismerkedő egyetemi hallgatók is részt vettek.

A nyelvtanárok és az említett hallgatók számára többórás előadás keretében is volt lehetőség a szabályok és tanításuk módszereinek megismerésére. A kipróbálás második – a megkérdezettek létszámát tekintve nagyobb – körét ezek az alkalmak jelentették. Az eredmények összesítéséhez, illetve a szórendtanítás e módjának értékeléséhez a két különböző, de alapvetően egybevethető kérdőív két pontját választottam ki: megértették-e a nyelvtanulók, illetve a nyelvtanárok/hallgatók a bemutatott szabályokat (*c*) kérdések), illetve mennyire tetszett nekik a bemutató és a prezentáció, tanítás módszere (*i* / *l*) kérdések).

3.1. A szabályok érthetősége (H1 és H4 hipotézis)

A kutatás megkezdése előtt a legfontosabb, kiinduló hipotézis az volt, hogy mind a nyelvtanulók, mind a tanárok és a magyar hallgatók könnyen meg fogják érteni a bemutatott szabályokat (H1 hipotézis). Ezt kiegészíti a (H4) hipotézis, amely azt feltételezi, hogy a szabályokat nemcsak a nyelvtanárok/hallgatók értik meg, hanem ezt feltételezik a nyelvtanulókról is.

A következő diagramok (102. a), b), c) ábra) jelzik, mennyire értették meg a különböző mondatszerkezetek felépítésének szabályait a külföldi nyelvtanulók, a magyartanárok, illetve a magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók:



a) Háromelemű mondat

b) Négyelemű mondat

c) Kérdés-felelet

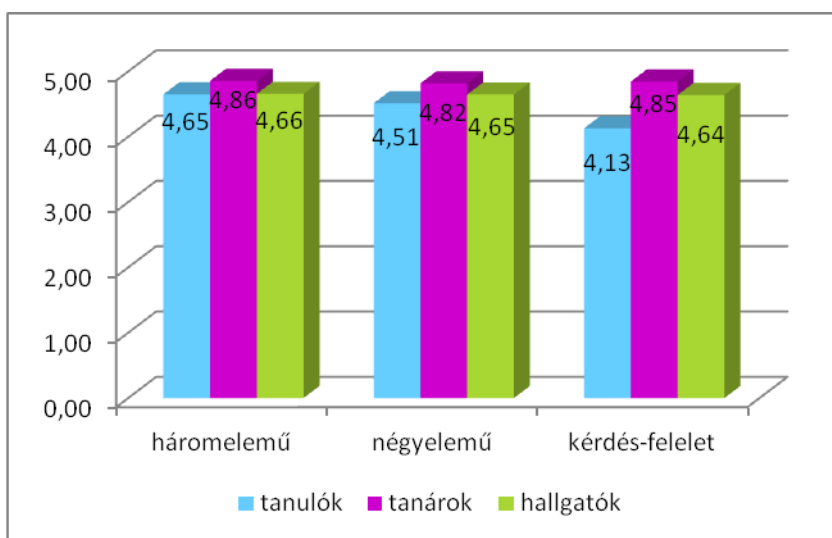
105. ábra: A mondatok szórendi szabályainak megértésére adott osztályzatok %-os megoszlása

A kapott eredmények egybevetéséből kiviláglik, hogy leginkább a nyelvtanárok értették meg a szórendi szabályokat. Ez az eredmény természetes, hiszen ez a vizsgált adatközlői kör rendelkezik a legtöbb előismerettel anyanyelve nyelvtanát illetően. A magyar anyanyelvű hallgatók esetében is látható, hogy az adott értékek többsége *jeles* és *jó*; a *közepesek* aránya **3–9%** között mozog. A kérdés-felelet mondatszerkezetének megértését **1** nyelvtanár nem értékelte – a megkérdezett nyelvtanárok viszonylag alacsony száma miatt ez a válaszadók **7%-át** teszi ki. Ugyanígy **1** nyelvtanuló nem jelölt be értéket

ugyanebben a kérdésben; ez a nyelvtanulók **4%**-a. Mindkét érték elhanyagolható a többi, pozitív válasz száma mellett.

Az adatok egybevetéséből nem következtethetünk egyértelműen különbségekre a szabályok megértésében a három vizsgált csoportban. A nyelvtanárok jobb szabálymegértése mindegyik mondat szerkezetben megállapítható; ugyanakkor a különbség a vélemények között a pozitív értékelésekben (*jeles* és *jó* osztályzat) többnyire **10%** körül alakult. A három- és a négyelemű mondatoknál **8–11%** a pozitív értékek különbsége; a kérdés–felelet esetében ez még érdekesebb: mind a nyelvtanárok, mind a magyar anyanyelvű hallgatók **93–93%**-ban adtak *jeles* és *jó* osztályzatot. A nyelvtanulók jóval árnyaltabban fogalmaztak: a *jeles* és *jó* osztályzatok együttes aránya **74%**, de emellett **17%**-ban (4 fő) *közepes*, **4%**-ban (1 fő) *elégséges* értéket jelöltek meg a szabálymegértésre.

A megkérdezettek véleményét az átlagos osztályzatok alapján is eredményesen egybevehetjük (103. ábra):



106. ábra: A szabályok megértésére adott átlagos osztályzatok

Az átlagos osztályzatok a nyelvtanárok, valamint a magyar anyanyelvű hallgatók esetében egymáshoz közel alakultak; az eltérés mindössze néhány századdal mérhető. A nyelvtanulóknál azonban megfigyelhető, hogy míg a háromelemű mondat szabályának megértése szinte pontosan eléri a magyar anyanyelvű hallgatókét, a négyelemű mondat szabályánál a különbség **0,14** a hallgatókhoz, **0,31** a nyelvtanárokhoz képest. Úgy tűnik, hogy a kérdés–felelet szabálya bizonyult a legnehezebben érthetőnek a nyelvtanulók számára: itt a különbség **0,51** a hallgatók, valamint **0,72** a tanárok javára.

Annak ellenére, hogy a nyelvtanulók a szabályok megértésére a magyar anyanyelvű megkérdezetteknel alacsonyabb átlagos osztályzatot adtak, az eredmény mégis nagyon jó fogadtatásról tanúskodik; egyetlen mondatszerkezet esetében sem éri el az egy osztályzatnyi különbséget. Ez arra utal, hogy azok a nyelvtanulók, akik tanulmányaik elején, alig néhány hétnyi magyartanulás után (9 nap–2 hónap között volt az a magyar nyelv tanulására fordított időintervallum, amely megelőzte a különböző nyelvtanulói csoportokban a méréseket) ismerkedtek meg a szabályokkal, azok megértésében alig maradtak el a magyar anyanyelvűek mögött.

Mindezek alapján igazolást nyert a (H1) hipotézis, amely szerint a bemutatott szórendi szabályok mind a nyelvtanulók, mind a nyelvtanárok és a hallgatók számára érthetőek lesznek.

A (H4) hipotézis feltételezte, hogy a nyelvtanárok és a hallgatók véleménye szerint a nyelvtanulók is meg fogják érteni a szórendi szabályokat.

A kipróbálás során 14 nyelvtanár töltötte ki az értékelő kérdőívet; a kapott értékeket tehát óvatosan kell kezelni. Az alacsony adatszám miatt a nyelvtanárok véleményénél elsősorban az átlagos osztályzatokat vettem figyelembe. Mindhárom mondat típus szabálya a nyelvtanárok fele szerint maximálisan érthető a nyelvtanulók számára. A **3–4 jó** értékeléssel együtt a nyelvtanárok **71–72%-a** adta a két legmagasabb osztályzatot erre a kérdésre. Ugyanakkor **2–3** tanár nem válaszolt a kérdésre, illetve születtek *közepes* osztályzatok is (**1/1/0**).

A hallgatók mindhárom mondat típus esetében **94%-ban** *jelesre* és *jóra* értékelték a nyelvtanulók szabálymegértési fokát, az azonos együttes érték mögött azonban eltérő vélemények rejlenek. A három- és négyelemű mondat szabályára szinte azonos mértékben adtak *jelest* és *jót* a hallgatók; a kérdés–felelet szabályánál több *jeles* született (64%)²⁰³. A *közepesek*, *elégtelenek*, illetve nem válaszolók miatt azonban az átlagos osztályzatok egymáshoz közel, de nem azonosan alakultak²⁰⁴. Az ábrán az is feltűnő, hogy a hallgatók szerint kevésbé értik meg a nyelvtanulók a mondatokat, mint a nyelvtanárok véleménye szerint. Összességében azonban igazoltnak tekinthetjük a (H4) hipotézist, hiszen a kapott átlagos osztályzatok **4,5** körül vannak²⁰⁵.

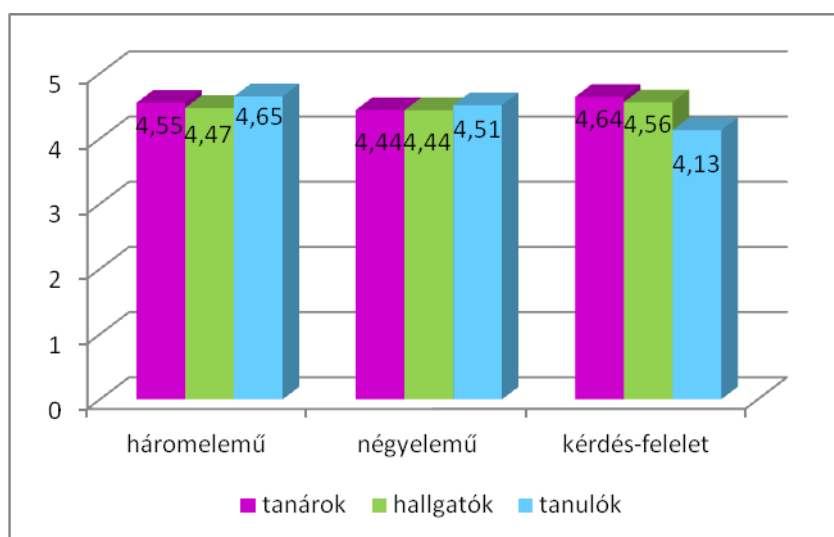
Ha ezeket az értékeket egybevetjük azzal, ahogyan a nyelvtanulók vélekedtek a szabályok megértéséről, érdekes eredményeket látunk (*104. ábra*): a három- és a

²⁰³ Vö. 96. ábra!

²⁰⁴ Vö. 98. ábra!

²⁰⁵ Vö. 98. ábra!

négyelemű mondat megértését a magyar anyanyelvűek alábecsülték; valójában ezek megértése egyszerűbbnek bizonyult a nyelvtanulók számára, mint ahogy azt a megkérdezett nyelvtanárok és hallgatók várták. Ez utóbbiak úgy vélték, hogy a legkésőbb bemutatott szabály, a kérdés–felelet szórendjének megértése lesz a legkönnyebb, ezzel szemben a nyelvtanulók ezt értékelték a legnehezebbre; a különbség a vélemények között **0,43/0,51%**, ami kevésbé kiegyenlített, mint a másik két szerkezet esetében. Feltételezhető, hogy az anyanyelvűek, miután ugyanazzal a módszerrel már több szabály megszületését is nyomon követhették, anyanyelvi háttértudásuk aktivizálásával „könnyebben boldogultak” a szabály megértésében, és ezt a folyamatot tulajdonították a nyelvtanulóknak is. Ugyanakkor a nem magyar anyanyelvűeknek nincsenek magyar anyanyelvi intuícióik; az ő számukra a mondatépítési folyamat megtanulását nem segíti a „háttérből” a kész, különböző szórendű anyanyelvi mondatok serege.



107. ábra: Mennyire érthető a szabályok a nyelvtanulók számára? (átlagos osztályzatok)

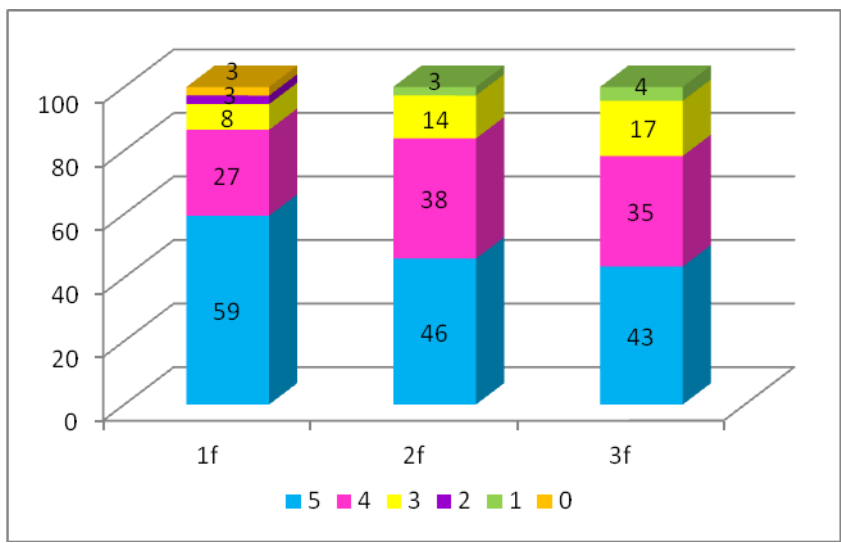
3.2. A gyakorlatok megítélése (H2 és H5 hipotézis)

A szórend tanítása mind a célzott előadások, mind a nyelvórai spontán kipróbálások során összekapcsolódott a számítógépes szórendoktató program adott szintjének bemutatásával. A (H2) hipotézis szerint a nyelvtanulók számára nem okoznak nehézséget a szórendoktató program gyakorlatai, azokhoz nem igényelnek tanári segítséget vagy többszöri gyakorlást. Az *f)* kérdés szerint a nyelvtanuló könnyen meg tudta oldani a feladatokat. A *g)* és *h)*

kérdés²⁰⁶ negatív előjelű volt, azaz az állítás nehézséget fogalmazott meg; ezek esetében az alacsonyabb osztályzat jelenti a jobb értéket.

A (H5) hipotézis azt feltételezte, hogy a nyelvtanárok szerint a számítógépes szórendoktató program gyakorlatai segítik a szórendi szabály megértését, valamint alkalmasak önálló tanulói munkára is. Ez a két hipotézis tehát összefügg, így teljesülésüket együtt értékelem.

A nyelvtanulók a gyakorlatok nehézségét (f) kérdések) közel azonosan ítélték meg²⁰⁷; **86% / 84% / 78%** arányban *jeles* és *jó* osztályzatokat adtak. Nehézségekről csupán **1–2** ember számolt be: a háromelemű mondat gyakorlatának bonyolultságát *elégsegesre* értékelte **1 (3%)** nyelvtanuló, **1** további pedig nem válaszolt; a négyelemű mondatra **1 (3%)**, a kérdés–feleletre **2 (4%)** fő adott *elégtelent*²⁰⁸. Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a nyelvtanulók megközelítőleg fele számára a gyakorlatok megoldása egyáltalán nem, illetve további **8–14** tanulóknak csak kis mértékben okozott nehézséget (*jeles* és *jó* osztályzatok) (105. ábra). Ezek a vélemények együttesen a nyelvtanulók **78–81%-ára** jellemzők, tehát a (H2) hipotézis első része igaznak bizonyult.



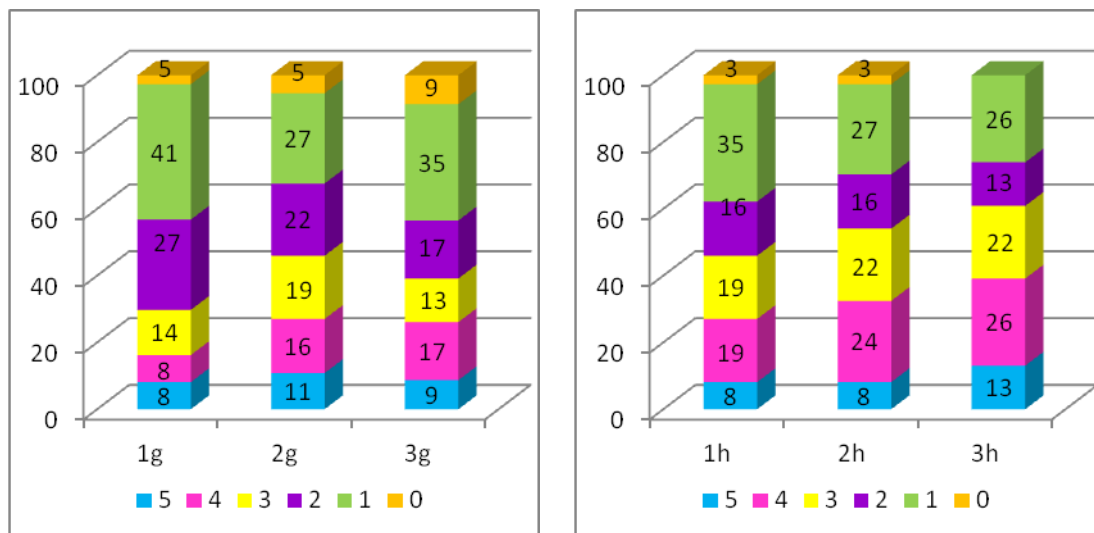
108. ábra: A számítógépes szórendoktató program gyakorlatának megoldása (%-os értékek)

²⁰⁶ g) segítségre volt szükségem a feladat megoldásához; h) több gyakorlásra volt szükségem a szabály megértéséhez.

²⁰⁷ Vö. 76. ábra!

²⁰⁸ Vö. 75. és 76. ábra!

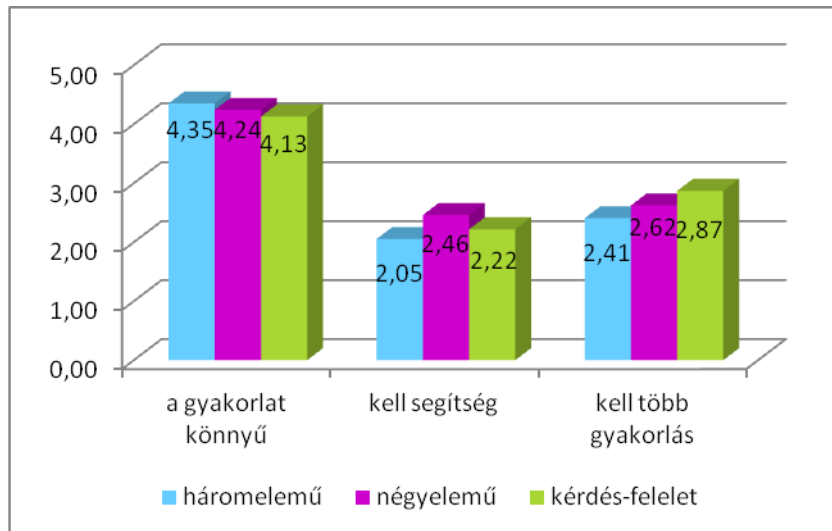
A g) és h) kérdések szerint a feladatok megoldásához tanári segítségre, illetve a szabály megértéséhez több gyakorlásra volt szükség. A nyelvtanulók véleménye ebben jobban megoszlott (106. ábra):



109. ábra: A tanári segítség és a többszöri gyakorlás szükségességének megítélése (%-os értékek)

Látható, hogy a tanári segítséget **49%–68%** közötti arányban nem tartották szükségesnek a nyelvtanulók, azaz *elégtelen* és *elégséges* osztályzatokat adtak. A *közepes* osztályzatok aránya **14–19%** között volt; ez **5/7/3** embert jelentett. Ugyanakkor **16% / 26% / 27%** volt azok aránya, akik igényelték a tanár segítségét a gyakorlatok megoldásában (*jó* és *jeles* osztályzatok). Mindegyik mondat szerkezet esetében voltak nem válaszoló nyelvtanulók is.

A mondatok szabályainak megértéséhez több gyakorlást kérő nyelvtanulók ennél nagyobb számban voltak. A *jelesek* aránya – tehát azoké, akik maximálisan egyetértenek a több gyakorlás fontosságával – alig változott a három- és a négyelemű mondat, de kismértékben növekedett a kérdés–felelet esetében. Ugyanakkor jellemző a *jó* osztályzatok számának növekedése. Ezek az eredmények a nyelvtanulók **27–49%-ára** igazak, tehát többszöri gyakorlást igényel a szabály megértéséhez a megkérdezettek harmada/fele. Mindössze **2–4** nyelvtanuló adott *elégtelen* osztályzatot ezekre a kérdésekre, azaz a tanulóknak sem több gyakorlásra, sem több tanári segítségre nem volt szükségük. Az átlagos osztályzatok segítenek a (H2) hipotézis teljesülésének megítélésében (107. ábra):



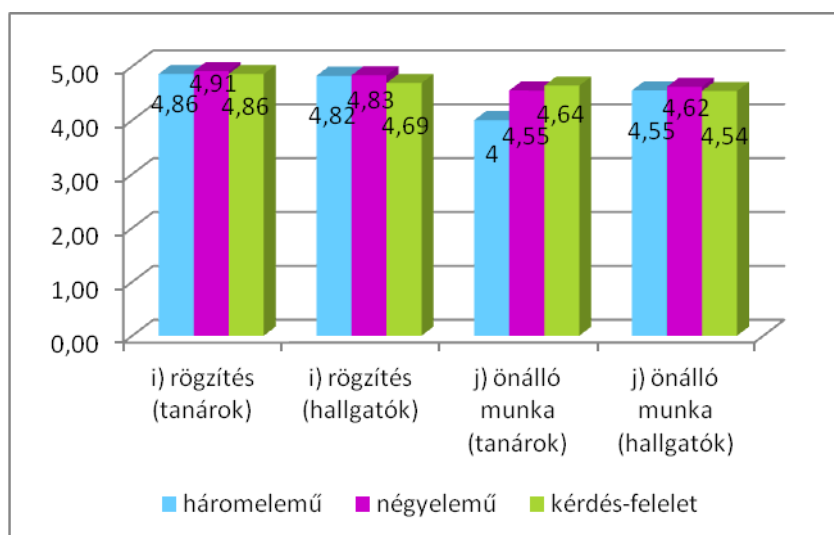
110. ábra: A gyakorlatok megoldására, nehézségére, a több magyarázatra adott átlagos osztályzatok

A (H2) hipotézis szerint a nyelvtanulók könnyen meg fogják oldani a szórendi szabályokhoz kapcsolódó interaktív számítógépes feladatokat. A hipotézisnek ez a része teljesült, hiszen az átlagos osztályzat minden mondatszerkezet esetében *jó* (4-es érték) fölött maradt. A hipotézis szerint a nyelvtanulóknak nem lesz szükségük segítségre a feladatmegoldáshoz; ez a hipotézis részben teljesült, mivel a nyelvtanulók több mint **50%-a** valóban nem tartotta fontosnak a tanár segítségét; az átlagos osztályzat **2,5** alatt volt. Ugyanakkor **30–47%** között volt azok aránya, akiknek szükségük volt a segítségre. A szórendi szabály megértéséhez több gyakorlásra van azonban szükség, mint ahogy azt a hipotézis feltételezte: ebben a kérdésben azok kerültek többségbe, akik többszöri gyakorlást várnak. Mindez azonban nem csökkenti a módszer jelentőségét, inkább arra figyelmeztet, hogy fontos a szórendi szabályok többszöri ismétlése, a mondatszerkezetek, a mondatépítés gyakorlása.

A (H5) hipotézis a nyelvtanárookra vonatkozott: alkalmasnak ítélik-e a bemutatott (számítógépes) gyakorlatokat a szabály rögzítésére (*i* kérdés), valamint az önálló tanulói munkára (*j* kérdés). A nyelvtanárok **86–91%-a** mindhárom mondat szórendi szabályának gyakorlatát alkalmasnak találta a szabály rögzítésének eszközeként (*i* kérdés); válaszként **12/10/12 jeles** mellett csak *jó* osztályzatokat jelöltek meg (108. ábra²⁰⁹). Arról azonban, hogy a nyelvtanulók önálló munkában is képesek-e megoldani a feladatokat, nagyon

²⁰⁹ A 108. ábra a nyelvtanárok és a nyelvtanulók véleményének átlagos osztályzatát mutatja. A megkérdezettek számának nagy különbsége miatt ezek az adatok jobban egybevetethetők, mint a számszerű vagy a százalékos értékek.

eltérően vélekedtek. Érdekes, hogy különösen a háromelemű mondat gyakorlatára érkezett megosztott értékelés: ez **6 jeles, 3 jó, 3 közepes, 1 elégtelen** osztályzatot kapott, **1** nyelvтанár pedig nem nyilvánított véleményt; az átlagos osztályzat **4,00**²¹⁰. A négyelemű mondat gyakorlatának eredményei jobbak: **7 jeles, 3 jó, 1 közepes** osztályzatot ért el, ami **4,55**-ös átlagot eredményezett. Ebből a szempontból a kérdés–felelet gyakorlata teljesített a legjobban: **10 jeles, 3 jó, 1 közepes** osztályzatának átlaga **4,64**. Fontos megjegyezni, hogy a háromelemű mondat, illetve a kérdés–felelet gyakorlatait 14–14 nyelvтанár ismerte meg (ugyanazok a tanárok), a négyeleműét pedig 11 nyelvтанár. Mivel a megkérdezés mondatszerkezetenként történt, így feltételezhető, hogy a második szórendi szabály (kérdés–felelet) és a kapcsolódó feladat már ismerős módon épült fel, ezért voltak derülátóbbak a nyelvтанárok a feladatok önálló megoldásának lehetőségében (108. ábra).



111. ábra: A gyakorlatok alkalmassága a szabály rögzítésére, illetve az önálló tanulói munkára (átlagos osztályzatok)

A magyar anyanyelvű hallgatók a gyakorlatok hasznosságának megítélésében még jobb értékelést adtak: **94–99%**-ban *jeles* és *jó* osztályzatokkal értékelték a gyakorlatok szerepét a szabály rögzítésében²¹¹. Ugyanakkor a *jó* osztályzatok aránya a nyelvтанároknál magasabb, így az átlagos osztályzatok valamivel a nyelvтанárokéi alatt maradtak: **4,69–4,83** közé estek²¹². A hallgatók csoportja annak megítélésében is jobb értékelésre hajlott, mennyiben alkalmasak a feladatok önálló tanulói munkára: **4,54–4,62**

²¹⁰ Vö. 74. ábra!

²¹¹ Vö. 94. ábra!

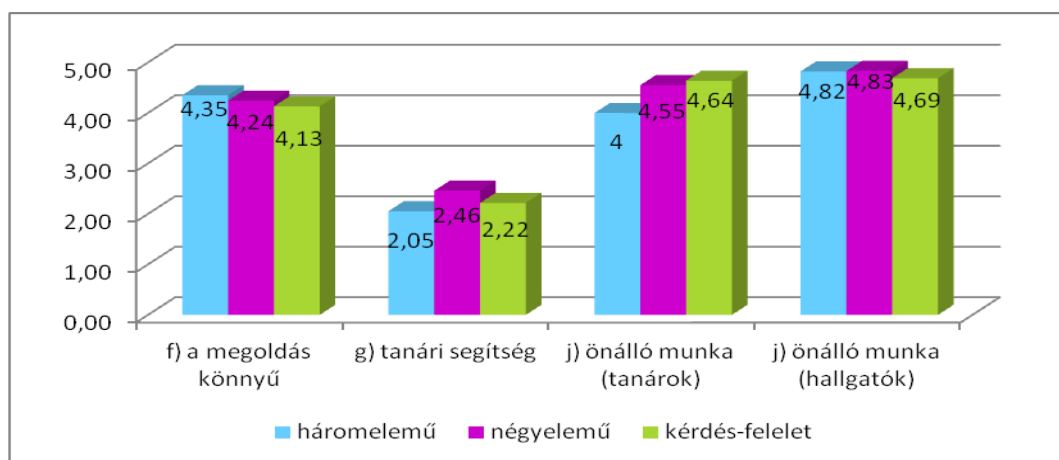
²¹² Vö. 95. ábra!

közötti átlagos osztályzatot kapott ez a szempont, ami a *jelesek* magas számának és az egységesebb megítélésnek köszönhető²¹³.

Az adatok egybevetéséből kitűnik (108. ábra): a nyelvtanárok bizakodóbbak abban, hogy a gyakorlatok elősegítik a nyelvtanulók számára a szabály megjegyzését, a nyelvtanulók viszont abban, hogy ezeket a gyakorlatokat a nyelvtanulók önállóan is el tudják végezni.

A háromelemű mondat valamivel gyengébb szereplése ellenére a **4,00**, illetve e feletti átlagok igazolják a (H5) hipotézist: a nyelvtanárok, illetve a magyar anyanyelvű hallgatók szerint a szabályok rögzítését elősegítik a szórendoktató program gyakorlatai, továbbá ezek nagyrészt alkalmasak az önálló tanulói munkára is.

A (H2) és a (H5) hipotézisek eltérő vizsgálati körökre vonatkoznak, de részben egymásnak is megfeleltethetők. Érdekes egybevetni a nyelvtanulók, illetve a nyelvtanárok/hallgatók véleményét arról, hogy a nyelvtanulók hogyan birkóztak meg a szórendoktató program interaktív feladataival (*f*), *g*) / *j*) kérdés). Az összesített ábrából látható (109. ábra), hogy a nyelvtanárok véleménye áll közelebb a nyelvtanulók megítéléséhez, ami ebben az esetben érthető: a magyar anyanyelvű hallgatóknak nincs magyar nyelvtanári tapasztalatuk. A háromelemű mondat szerkezet esetében azonban a nyelvtanulók jobbra értékelték saját feladatmegoldásukat, mint azt a nyelvtanárok várták (**4,35/4,00**). A többi mondat szerkezet esetében mind a nyelvtanárok, mind a hallgatók egyszerűbbnek vélték a feladatok önálló megoldását, mint ahogy arról a nyelvtanulók beszámoltak. A különbségek azonban csupán **0,5** átlagos osztályzat körül változtak, így ezek nem számottevő eltérések.



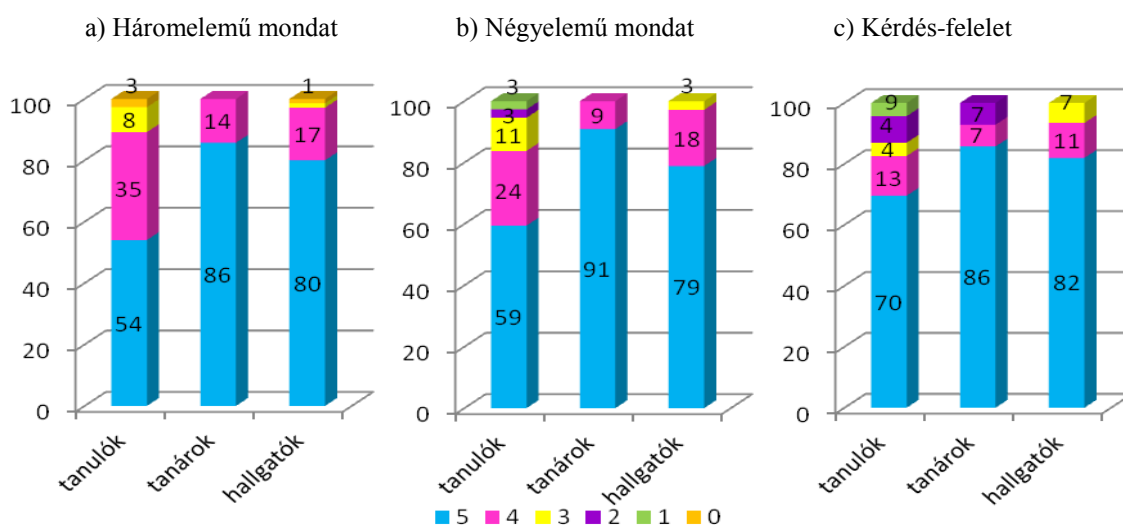
112. ábra: A gyakorlatok önálló megoldásának megítélése (átlagos osztályzatok)

²¹³ Vö. 93. és 95. ábra!

Az önálló munkában végzett feladatmegoldásra utal a nyelvtanulói kérdőív tanári segítség kérésére vonatkozó kérdése. Az értékek nem összemérhetők (a nyelvtanulói kérdés ellenkező előjele miatt), ám a tendenciák megfigyelhetők: a nyelvtanulók mindegyik feladat esetében legmagasabb számban (**22** (59%) / **17** (46%) / **10** (43%) *jeles* osztályzatot adtak arra, hogy könnyen meg tudták-e oldani a feladatokat. Ugyanígy legmagasabb számban teljesen elutasították a tanári segítség szükségességét: **15** (41%) / **10** (27%) / **8** (35%) nyelvtanuló értékelte *elégtelenre* ezt a kérdést²¹⁴. Úgy tűnik tehát, hogy a nyelvtanárok és a tanulók véleménye áll ismét közelebb egymáshoz: a nyelvtanulók **16%** / **27%** / **26%**-a igényelte nagymértékben a tanár közreműködését a feladatmegoldásban. Ez az eredmény árnyalja a (H5) hipotézis teljesüléséről kialakult képet: bár a tanárok valóban úgy vélik, hogy a nyelvtanulók jó eséllyel tudják önállóan is megoldani az oktatóprogram feladatait, a nyelvtanulók már csak közepesen bizonyosak ebben. A többszöri bemutatás, a sok – nem pusztán számítógépes – gyakorlás azonban bizonyosan eredményre vezet a szabályok rögzítésében, valamint azok nyelvtanulói felhasználásában.

3.3. A szórendtanítás módszerének tetszési mutatója

A méréshez használt kérdőívek utolsó kérdése minden esetben azt vizsgálta, mennyire tetszett a megkérdezetteknek a szórendtanításnak az órán/előadáson bemutatott módja (*i*), illetve *l*) kérdések). A 110. ábrán látható az egyes mondat szerkezetek tanítására érkezett tetszési mutatók százalékos aránya.



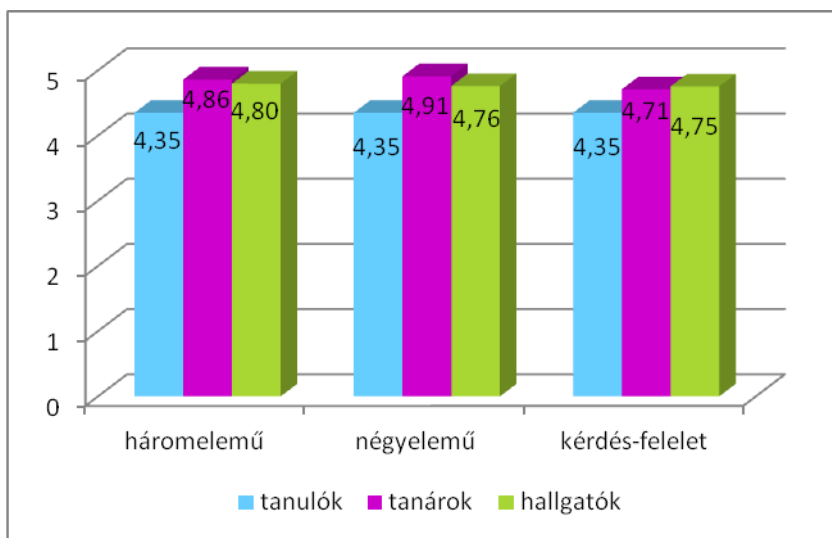
113. ábra: A szórendtanítás módjának tetszési mutatói

²¹⁴ Vö. 75. és 77. ábra!

A kapott adatok szerint ismét a nyelvtanárok fogadták leginkább pozitívan a szórend tanításának ismertetett – vagy nyelvórán megfigyelt – módszerét. A három- és a négyelemű mondat fogadtatása szinte 100%-os; csak *jeles* (86% / 91%), illetve *jó* (14% / 9%) osztályzatokat kaptak ezek a szerkezetek. A kérdés–felelet szabályánál ez az érték (86% *jeles*; 7% *jó*) 1 *elégséges* osztályzattal egészült ki (7%). Mivel nyelvtanári körben korlátozott lehetőség volt a kipróbálásra, ezért ezek az adatok tájékoztató jellegűek. Igazolják a nyelvtanárok érdeklődését a javasolt szórendtanítási módszer iránt, mivel a maximális osztályzatok aránya minden – nemcsak a fenti – megfigyelési szempont esetében 80% fölött van. Ugyanakkor további szakmai vitákra, megbeszélésekre, tapasztalatcserékre van szükség a módszer széles körű ismertetéséhez, továbbfejlesztéséhez.

A magyar anyanyelvű hallgatók tetszési mutatói is kiegyensúlyozott képet mutatnak: a *jeles* és *jó* osztályzatok 97% / 97% / 93%-ot értek el.

A külföldi nyelvtanulóknál ennél változatosabb a kép: a háromelemű mondat 89%-ban kapott *jelest* és *jót*, 8%-ban (3 fő) *közepest*, 1 nyelvtanuló pedig nem válaszolt. A négyelemű mondatoknál 83%-ot ért el a *jeles* és a *jó* osztályzat együttesen; 4 fő *közepest*, 1–1 fő pedig *elégtelent* adott (11% / 3% / 3%). A kérdés–felelet szabálytanítását *jelesre* értékelte a nyelvtanulók 70%-a; *jóra* további 13%; 1 fő *közepest*, 2 fő *elégségest*, 1 fő *elégtelent* adott. Az átlagos osztályzatok jelzik a megkérdezettek általános véleményét a szórendtanítási módszerről (111. ábra):



114. ábra: A szórendtanítási módszer tetszési adataiból nyert átlagos osztályzatok

Annak ellenére, hogy a nyelvtanulók egy-egy kérdőíven nem ugyanazokat az értékeket jelölték meg tetszési mutatóként a bemutatott szabályok tanításának módjára, az átlagos osztályzat mindhárom szabály esetében **4,35** lett. A nyelvtanárok átlagos osztályzata tér el ezektől leginkább: ők **4,71** és **4,91** között értékelték a módszert. A magyar anyanyelvű hallgatók tetszési mutatója **4,75–4,80** között van, tehát nagyon kiegyensúlyozott.

Az eredményekből nyilvánvaló, hogy a magyart idegen nyelvként tanító tanárok örömmel fogadják a bemutatott szórendtanítási módszert. Tény – ezt a nyelvkönyvek és a tanítás-módszertani irodalom korábbi bemutatása is igazolja –, hogy egységes, a teljes kezdő nyelvtanulási folyamatot felölelő, gyakorlati elemekkel, módszerekkel kiegészített szórendtanítási módszer nem érhető el a magyartanárok számára. Az ismertetett módszer jó fogadtatásának okát leginkább ebben kereshetjük. A magyar anyanyelvű hallgatók egyfajta kontrollcsoportként szerepeltek a vizsgálatokban: ők éppen csak ismerkednek a magyar nyelv tanításának módszereivel – és nehézségeivel –, miközben saját anyanyelvi nyelvelméleti ismereteik is hiányosak a magyar szórend területén. A legbiztosabb mérési pontot azonban a nem magyar anyanyelvű nyelvtanulók jelentik: számukra új a nyelv, mind szókincsében, mind nyelvtanában, mind logikájában – leggyakrabban szórendi rendszerében is. Körükben nagyon jó eredménynek számít a **4,35**-ös átlag, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy ezek mögött a megkérdezett **37** hallgatóból a háromelemű mondat értékelésénél **22 jeles, 12 jó** osztályzat, a négyeleműnél **23 jeles, 11 jó**; a kérdés-feleletnél **23** hallgatóból **16 jeles, 3 jó** osztályzat áll. Mellettük elenyésző – minden esetben **1–2 fő** – azok száma, akik a *jó* értéknél gyengébbel jutalmazták a tanultakat.

Mindezek fényében a (H3) hipotézis is igazoltnak tekinthető: mind a megcélzott nyelvtanulói kör, mind az őket tanító tanárok, valamint a kontrollcsoport is pozitívan fogadta a szórendtanításnak ezt a módszerét.

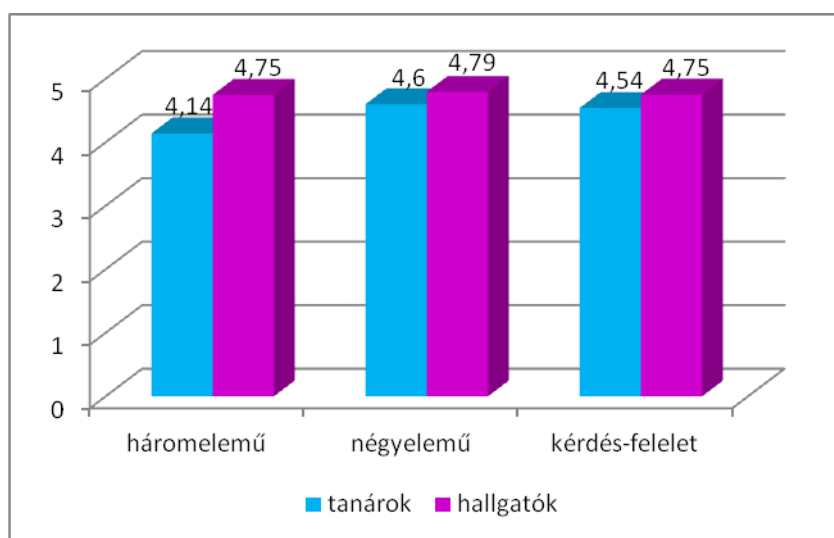
3.4. A szórendtanítási módszer órai felhasználásnak megítélése

A (H6) hipotézis szerint a nyelvtanárok és a hallgatók a látottak alapján alkalmasnak fogják tartani a bemutatott szórendtanítási módszert a szórend tanítására, nyelvórai felhasználásra. Erre a nyelvtanári kérdőív *k*) kérdései irányultak.

A magyar anyanyelvű hallgatók **64–74%** közötti arányban jelesre értékelték a módszer órai felhasználásának lehetőségét. A jó osztályzatokkal együtt a pozitív vélemények aránya **93% / 93% / 94%**, ami egyértelműen jó fogadtatást jelent. Az átlagos osztályzathoz

azonban hozzájárultak a *közepes* értékek, továbbá az is, hogy több hallgató nem tudta megítélni a kérdést, nem adott választ (3 / 3 / 5 hallgató)²¹⁵.

A nyelvtanároknál megosztottabbnak tűnnek a vélemények: a háromelemű mondat felhasználhatóságát *elégtelenre* értékelte a megkérdezett 14-ből **2** tanár; emiatt az átlagos osztályzat – a **8 jeles** és a **2 jó** ellenére – **4,14** lett, ami jóval gyengébb, mint a többi mondatszerkezet megítélése. A négyelemű mondat, illetve a kérdés–felelet szabályainak felhasználását a nyelvtanárok a hallgatókkal közel azonosan értékelték: a különbség az átlagos osztályzatokban 0,2 körül alakult (112. ábra):



115. ábra: A szórendtanítási módszer alkalmazhatóságának megítélése (átlagos osztályzatok)

A tanárok értékelése nagyon fontos a szórendtanítási módszer megítélésében. A nyelvtanárok közül csupán **3** látta a szórendi szabályokat „működés közben”, azaz annak alapján alkottak véleményt, amit a nyelvórákon láttak. E három adatközlő közül kettő *jelesre* értékelte a módszer tanórai felhasználhatóságát, a harmadik pedig *jóra*, mindhárom szabálytípus esetében. Ez összességében **4,66**-os átlagot eredményez; a kevés adat miatt azonban ez csupán tájékoztató jellegű érték.

További adalék a nyelvtanárok véleményéhez, hogy az egyik adatközlő, aki a háromelemű mondat szórendjének tanítási módját *elégtelennel* „jutalmazta”, személyes megjegyzésével („*az én óráimon nem* (t. i. alkalmazható a módszer), *1 óra/hét*”; T/8 adatközlő) magyarázta ítéletét; majd a kérdés-felelet bemutatott szórendi szabályának órai

²¹⁵ Vö. 96. ábra!

felhasználását már *közepesre* értékelte. Ebből arra következtethetünk, hogy a rendszer több elemének megismerése mégis meggyőzte ezt az adatközlőt, de legalábbis elbizonytalanította az elutasításban. A másik *elégtelent* bejelölő tanár (T/1 adatközlő) a további két szabályt szintén közepesre értékelte ebben a kérdésben, tehát hasonlóan meggyőzhetőnek bizonyult.

Mindez azt mutatja, hogy a javasolt szórendtanítási módszer nem ütközik ellenállásba a megkérdezett nyelvtanároknál; szélesebb körű alkalmazását, bevezetését azonban minden esetben befolyásolhatják egyéb – külső – tényezők is. Ugyanakkor – különösen a megértési és a tetszési mutatókat figyelembe véve – a szabályok érthetőnek, alkalmazhatónak bizonyultak a kipróbálások során. Ez pedig arra figyelmeztet, hogy a szabályok tanításához egyéb módszerek kidolgozására is szükség van, amelyek alkalmazkodnak a kevés óraszámhoz, az alacsonyabb motivációs szinthez, a tanórai lehetőségekhez. Az értekezésben bemutatott szórendtanítási modell alapelve a lépcsőről lépésre haladás, a fokozatos, de következetes bevezetés; az alternatív, más körülményeket is figyelembe vevő kiegészítő módszerek kidolgozása túlmutat e dolgot keretein.

4. Kiegészítő észrevételek

Az értekezésben ismertetett szórendtanítási módszer, valamint az azt kiegészítő egyéb eszközök, elsősorban a kísérleti számítógépes szórendoktató program első kipróbálásai a modellalkotás végső fázisában kezdődtek meg. Ez az oka annak, hogy a gyakorlati alkalmazás – a célzott mérésen kívül a mindennapos nyelvórai használat is – további észrevételekhez, tapasztalatokhoz vezetett.

A módszer, valamint az oktatóprogram bemutatása a nyelvtanárok körében, illetve a mérések eredményei igazolták, hogy még a nyelvelméletben kevésbé jártas, de a magyar nyelvet hosszú ideje tanító tanárok is egyszerűnek, világosnak és követhetőnek találták a szabályrendszert. Kevésbé egységesen vélekedtek azonban arról, hogy mennyire hasznos, világos és használható az oktatóprogram a valós tanulási helyzetekben.

A nyelvtanulók esetében a tapasztalatok – a modell fokozatos fejlesztése, nyelvórai alakítása miatt – éveken át formálták az itt javasolt, jelenlegi felépítésében (egyelőre) véglegesnek tekinthető módszert. A tesztelés a nyelvtanulói csoportokban nem járt váratlan meglepetésekkel, ami a szabályokat, azok bemutatását, megértését illeti, vagy akár azt, hogy tetszik-e a nyelvtanulóknak a szórendtanulásnak ez a módja, hiszen erről

nyelvtanárként az elmúlt évek tanári gyakorlatában már meggyőződhettem. Ugyanakkor a kísérleti számítógépes szórendoktató program bemutatása az első nyelvtanulói csoportnak – ez egyúttal az első „éles” kipróbálás is volt – nagyon fontos eredményekkel járt: a program működésével kapcsolatban változtatásokra volt szükség ahhoz, hogy az órai bemutatás zökkenőmentesen történjék. Így pl. a szabály bemutatása során minden lépés csak a tanár indítására (kattintásra), nem pedig automatikusan történik – ez ad lehetőséget a tanárnak arra, hogy a csoportok nyelvi képességeitől, magyar nyelvi kompetenciájától függően differenciáltan (gyorsabban, lassabban, részeket ismételve) haladjon a prezentációban. Hasonlóan fontos volt az az nyelvtanári észrevétel, hogy lehetőség szerint késleltetni kell a gyakorlófeladatokban a szabály megjelenését, annak kivédésére, hogy a tanulók az önálló próbálkozást megkerülve, a KÉSZ gombra kattintva azonnal kikérjék a szabályt, amelynek segítségével már egyszerű a feladat megoldása. Néhány további apró változtatás is szükséges volt ahhoz, hogy a feladatok megoldása ne legyen a kelleténél egyszerűbb, igényelje a tanulók kreativitását, aktív közreműködését.

A tapasztalatokat összegezve világossá vált, mely irányokban kell kijelölni a továbblépés lehetőségeit. A kérdőíves véleményeztetés néhol egysíkú, néhol automatikus válaszai miatt további ellenőrzési, mérési eszköz és módszer kidolgozása szükséges. A tesztelés két úton haladhat tovább: egyrészt hasznos lenne különböző nyelvtanulói körökben – különböző életkorú, különböző mértékben motivált, különböző nyelvtanulási célokkal tanulókkal – kipróbálni az oktatóprogramot működés közben; másrészt a kipróbálást vezető tanárok tapasztalatait is össze kell gyűjteni és értékelni kell ahhoz, hogy igazolni lehessen egy ilyen új, modern, a magyarnyelv-oktatásban kevés hagyománnyal bíró eszköz alkalmazásának létjogosultságát. Ennek elősegítője lehet egy számítógépen vezethető kipróbálási napló a tanárok számára, amelyben a programot használó tanár táblázatos, egyszerűen kitölthető formában rögzítheti megfigyeléseit, észrevételeit. Az így megszerezhető tapasztalatok tovább alakíthatják mind a szórendtanítási modellt, mind a kiegészítő eszközöket, így a számítógépes oktatóprogramot is: rávilágíthatnak egyes hibákra, hiányokra, meghatározhatják bővítésének irányvonalait, sikeres alkalmazásának legjobb feltételeit.

VII. Összegzés

A magyar nyelvre jellemző szórendi „szabadság” eredménye, hogy ugyanazt a jelentést többféle mondatszerkezettel is kifejezhetjük; emellett egy ugyanolyan szavakból álló, eltérő szerkezetű mondat egy másikhoz képest egészen új jelentést vagy finom jelentésárnyalati különbségeket rejthet. Anyanyelvi beszélőként rendszeresen élünk a szórendi variációkban megragadható lehetőségekkel, ám ez a válogatás a rendelkezésre álló gazdag mondathalmazból szinte észrevétlenül, tudat alatt megy végbe.

A tudatos anyanyelvhasználók, a nyelv jelenségeire reflektálók, azokat megfigyelők évszázadok óta kutatták a magyar nyelvnek a környező nyelvek többségétől eltérő különleges szórendi változatosságát. **Korai nyelvtanaink**, korai nyelvészeti írásaink sokáig a latin nyelv hatása alatt – és annak fogalomkörével – igyekeztek feltárni a magyar mondat szerkezetét, gyakran éppen a magyarnak mint **tanítandó nyelvnek** a figyelembevételével. A lassan, de folyamatosan a magyar nyelv sajátosságaihoz idomuló leírások sorából kiemelkedik egy-két **kivételes** alak – Fogarasi (1838), Brassai (1852–53; 1860; 1863–63; 1885), Arany (1872), Kicska (1890; 1891; 1892; 1893; 1902), Simonyi (1879; 1880; 1883; 1884; 1902; 1903), Molecz (1900) és mások –, akik újabb lendületet adtak a „tapogatódzásoknak”.

Modern nyelvelméletünk, amellett, hogy keresi, felhasználja a nagy elődök előremutató eredményeit, továbbá vállalja a folytonosságot és a közösséget, a magyart a legújabb elméleti keretekben leírható nyelvek körébe emelte/emeli. Bármelyik nyelvleírásból indulunk is ki az utóbbi évtizedek gazdag terméséből, a magyar mondatszerkezet egyre pontosabb leírását, sőt e szerkezetek születésének magyarázatát találjuk az elméleti nyelvészet szórendre vonatkozó modelljeiben.

Az értekezés elméleti keretét a transzformációs generatív grammatika talaján állva jelöli ki; különösen É. Kiss (1978–2009), illetve Alberti (1994), valamint Alberti–Medve (2002) nézeteire támaszkodik. Ezek az elméletek a magyar mondat eddigi legteljesebb leképezését adják, kiegészülve a mondat szemantikai, prozódiai szintjének értelmezésével is. Ugyanakkor a transzformációs generatív grammatika a nyelv valamennyi helyes mondatának modellálását tűzi ki célul, olyan mechanizmus segítségével, amely egyúttal kiszűri a nem helyes mondatszerkezeteket is. Mindez olyan bonyolult szabályrendszerhez

vezet, olyan transzformációk megértését kívánja a mondat kiinduló szerkezetéhez képest, amelyek túlságosan megterhelők a magyarral idegen nyelvként ismerkedők számára.

Az erősen grammatikai indíttatású generatív mondatleírás az aktuális mondattagolás, valamint a funkcionális grammatika segítségével egészülhet ki a magyartanításban is jól hasznosítható, pragmatikai-funkcionális szemléletű magyarázatokkal. Az értekezés gyakran visszalép Brassai 150 éves megállapításaihoz, mind a mondat „tartó és forduló sarkaként” (Brassai 1860: 368) aposztrófált, középpontba helyezett ige, mind az aktuális mondattagolás szórendszervező szerepének felfedezése okán, majd merít az ő nyomdokain (is) járó jelenkori nyelvészek és nyelvelméletek eredményeiből.

A magyar mondat tanítható szórendi szabályainak megalkotásához tehát olyan szintézisre van szükség, amely egyesíti a magyar mondat szórendjének megfejtése útján összegyűjtött korai és újabb tapasztalatokat, az elméleti leírások tanítható szórendi szabályok megfogalmazásához felhasználható tételeit, és kiegészül egyéb, a magyar mint idegen nyelv (a továbbiakban MID) oktatásában nem mellőzhető területekkel, amilyen az anyanyelvi nyelvtanítás, illetve a MID rendelkezésre álló releváns irodalma.

Minél pontosabb a leírás, annál bonyolultabb a magyarázat, amelynek megértése még az anyanyelvi beszélőt is próbatétel elé állít(hat)ja, töprengésre készítet(het)i. Az anyanyelve metanyelvét tudatosan alkalmazó, tudatos nyelvhasználók kiművelését szolgáló **anyanyelvi nevelés** (nyelvtanítás) éppen arra törekszik, hogy a bonyolult elméleti leírásokat fogyaszthatóvá tegye a fiatalabb korosztály számára. Nagy előnnyel indul: az anyanyelve nyelvtanát tanulmányozó általános és középiskolás fiatal vélhetően megfelelő szinten birtokolja a vizsgálat tárgyát, az anyanyelvét; a nyelvtanítónak kísérletezhet, játszodozhat a szavakkal és a mondatokkal, amíg tanulói megértik a különböző szerkezetek felépítését, a jelentések sajátosságait.

Az anyanyelv a nyelvi kompetencia és a metanyelvi tudatosság eltérő szintjeit jelenti az egyes beszélőkben. Anyanyelvüként valószínűleg helyesnek tarjuk az alábbi mondatokat:

- (a) *A pincér az asztalra teszi a süteményeket ebéd után.*
- (b) *A pincér teszi a süteményeket az asztalra ebéd után.*
- (c) *Ebéd után teszi a pincér az asztalra a süteményeket.*

Meg tudjuk-e azonban magyarázni, miért nem helyesek az alábbi válaszok?

- *Mikor teszi a süteményeket az asztalra a pincér?*
- ****A pincér** teszi az asztalra a süteményeket ebéd után.*

Vagy:

- *Ki teszi a süteményeket az asztalra ebéd után?*
- ****Ebéd után** teszi a pincér az asztalra a süteményeket.*

Az előny, hogy birtokoljuk anyanyelvünket, hátránnyá válhat, amikor mondataink szórendjének magyarázatát várják tőlünk. A „*mert így hangzik jól*” választ nem vethetjük be egy külföldi magyarnyelv-tanulónak, hiszen az ő számára az egyik éppen olyan jól (vagy rosszul) hangzik, mint a másik. Az anyanyelvi intuíció tehát képessé tesz bennünket arra, hogy kiválasszuk a lehetőségek közül a „legjobban hangzó” struktúrát, de a magyartanításban ennél több segítségre van szükségünk.

Az anyanyelvnek a magyar mint idegen nyelvi szórendtanításban értékesíthető tanulságait az értekezésben ismertetett első két kutatás vizsgálja. Az első kutatás arra keresi a választ, mennyire igazodik el az anyanyelvi beszélő a magyar szórend sokszínűségében, illetve – pusztán az **anyanyelvi intuíció** alapján – vannak-e anyanyelvi beszélők által preferált mondatstruktúrák. A kérdőíves kutatásban egyetlen mondat szórendi variációinak értelmezését kértem az ismerőseim köréből származó önkéntes válaszadóktól. Egy öt elemből álló mondat 120 permutációt eredményez, amelyek mindegyike – bizonyos feltételek meglétével – szabályos, nyelvtanilag, szórendileg, jelentésében is helyes mondat lesz. Ezzel a kutatással azt figyeltem, hogy a megkérdezettek – akik a véletlenszerűség okán az adott helyzetben az átlagos anyanyelvi beszélőt reprezentálják – a szövegtől és beszédhelyzettől független mondatokban felismerik és azonosítják-e a fókuszot; érznek-e különbséget a semleges és a nyomatékos mondatok között; illetve az azonos jelentésűnek ítélt mondatok variációi közül melyik szórendi sort tartják a leginkább elfogadhatónak, leggyakoribbnak. Ebben a kutatásban 62 értékelhető kérdőív alapján figyeltem meg az anyanyelvi intuíció döntéseit a vizsgált mondatokról. Az azonos elemeket tartalmazó (*teszi, a pincér, a süteményeket, az asztalra, ebéd után*), de különböző szerkezetű mondatok helyességét az anyanyelvi beszélők nagy többsége felismerte, függetlenül a mondat semleges vagy nyomatékos voltától. Ugyanakkor a szituáció, szövegkörnyezet támogatása nélkül a legnehezebbnek az igével kezdődő mondatok helyességének felismerése bizonyult: a két, igével kezdődő mondatot mindössze **7–7 válaszadó (11%)** találta értelmesnek.

A fókusz azonosítására vonatkozó kérdés alátámasztotta az előbbi eredményt: a két, nyomatékos igével kezdődő szerkezetben az anyanyelvi beszélők – várakozásomnak

megfelelően – alig ismerték fel az igei fókuszot (**16–6%**), míg az alanyi, tárgyi, hely-, illetve időhatározói fókuszot a megkérdezettek **50–76%**-a azonosította helyesen.

A nyomatékos mondatokról kialakult anyanyelvi döntések igazolják azt a hipotézisemet, hogy egyes szerkezeteket az anyanyelvi intuíció gyakoribbnak, könnyebben értelmezhetőnek tekint. A vizsgálat alapján elsődlegesen (1–2. helyen végzett mondatok) preferált szerkezeteknek tekinthetők a következők:

- *időhatározó + alany + fókusz + VP*;
- *alany + fókusz + VP*;
- *fókusz + VP*.

A semleges mondatok megítélése hasonló eredményre vezetett, de a döntések még egyértelműbben jelölik a – várt – preferenciákat. Ezek szerint az anyanyelvi beszélők leggyakoribbnak tekintik a „szabályos” *T (topik) + Q (kvantor) + F (fókusz) + VP* szerkezetet (**36**-szor 1. hely; **8**-szor 2. hely). Összességében alig marad el e mögött az *időhatározó + alany + helyhatározó + ige + tárgy* a sorrend (**14**-szer 1. hely; **26**-szor 2. hely).

E vizsgálat eredményeit, tanulságait felhasználom arra, hogy a tanításban olyan szabályt fogalmazzak meg, amely a sokféle szórendi lehetőség közül a legvalószínűbbet segít létrehozni.

A második, anyanyelvvvel kapcsolatos kutatásom szintén az „átlagos anyanyelvi beszélő” tudását méri a szórenddel kapcsolatban: milyen elméleti ismeretet szerez egy átlagosan képzett magyar anyanyelvű a szórendről, illetve mi a véleménye a magyar szórend szabadságáról. Ehhez egyetemi hallgatókat kérdeztem meg arról, hogy korábban tanultak-e valamiféle szórendi szabályokról, illetve hogyan vélekednek a magyar szórendről.

A **187** egyetemi hallgató közreműködésével végzett kérdőíves kutatásban feltételeztem, hogy a megkérdezettek nem tanultak szórendi szabályokat a nyelvtanórákon, ilyeneket nem is tudnak felsorolni; illetve úgy gondolják, hogy a magyarban nem szabályozzák törvények a mondat felépítését.

A vizsgálat látszólag a hipotéziseknek ellentmondó eredményeket hozott. A válaszadók **52%**-a (**88** fő) emlékezett úgy, hogy korábbi tanulmányai során, a nyelvtanórákon tanult magyar szórendi szabályokat; **73%**-uk (**138** fő) pedig feltételezte, hogy a magyarban a mondatok szerkezeti felépítése szabályokba rendezhetően történik. A válaszok részletes elemzése azonban tisztázta a képet. Azok közül a hallgatók közül, akik

„tanultak” szórendi szabályokat, mindössze **10 fő (11%)** tudott valóban releváns és helyes szórendi szabályokat leírni (*jó válasz*); további 10 fő válasza pedig legalább egy helyes meglátást, elemet tartalmazott, azaz „*valamit sejt*”. Ezzel szemben az *igennel* válaszolók **61%-a (67 fő)** *nem válaszolt, nem tudja, nem releváns* vagy *rossz választ* adott, illetve a szórend szabadságát tanulta szabályként.

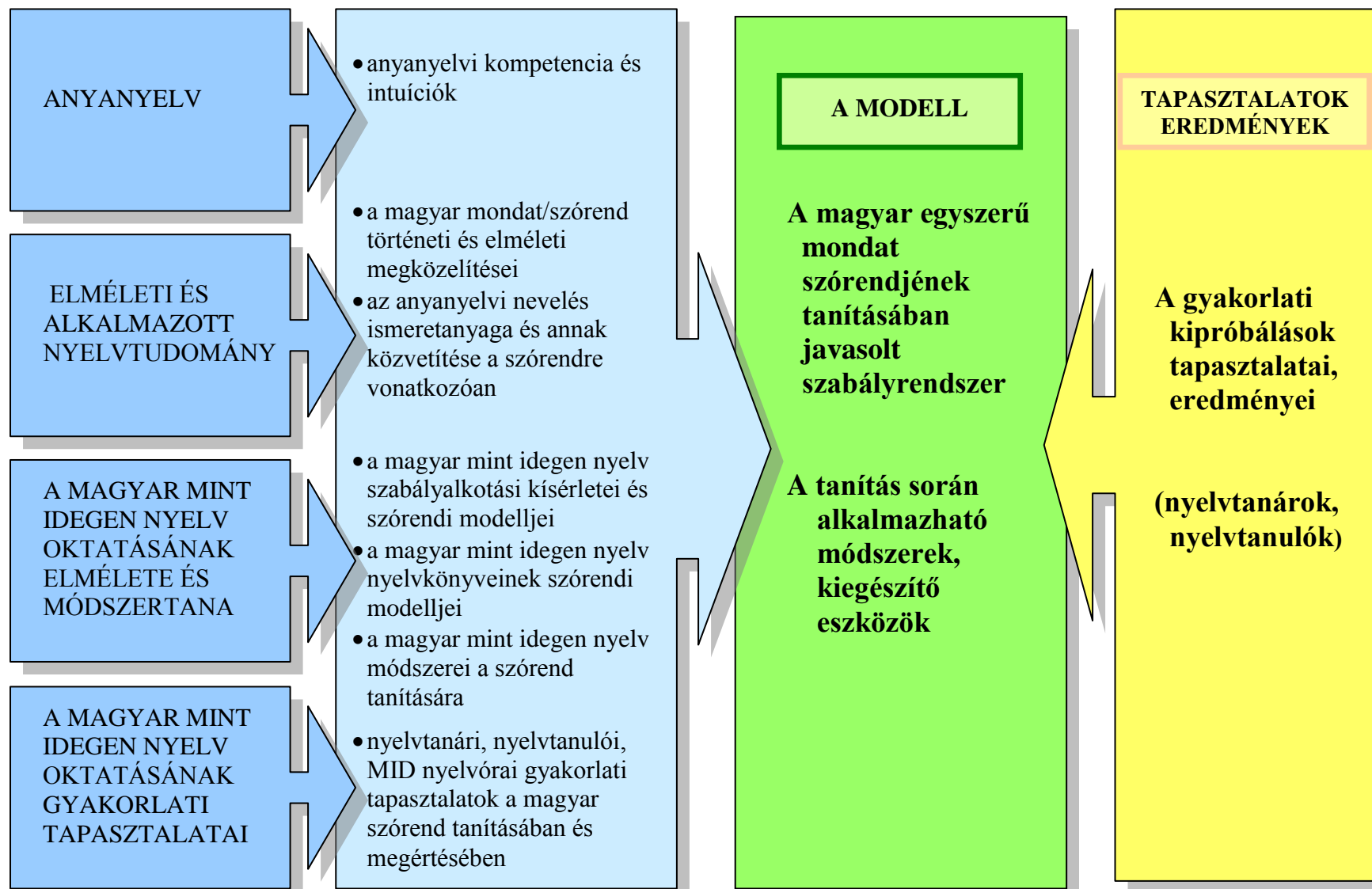
A II. kérdéscsoportban a hallgatók egyéni véleményét tudakoltam. A szórendi szabályok meglétére *igennel* válaszoló **138 főtől (73%)** a szöveges indoklásban **145** adathoz jutottam. Ezek vizsgálata arányaiban az I. kérdéscsoportéhoz hasonló eredményre vezetett. Ennek alapján jóval nagyobb számban, mintegy egyharmadával többen feltételeznek a hallgatók szórendi szabályokat a magyarban, mint amennyien tanultak is ezekről. A szöveges indoklásokból azonban kiderül, hogy a II. kérdésre adott válaszban is csupán **10% (14 fő)** sorolt fel valós szórendi megfigyelést, **11% (16 fő)** pedig részben helyes észrevételt, s ezek mindegyike a kérdés, illetve a hangsúlyos mondat egy helyes variációját hozta fel példaként. Mindössze **6** hallgató tartotta szabadnak a magyar szórendet (**4%**). **32** hallgató (**22%**) figyelmen kívül hagyta a szöveges magyarázatot kérő kérdést; a többiek – **77 fő, 53%** – egyértelműen helytelen választ adtak (*rossz válasz: 23%; nem releváns: 13%; nem tudja: 17%*).

A kutatásban született eredmények és válaszok alapján megerősödött az a kép, hogy az anyanyelvi beszélő többnyire tudat alatti folyamatok eredményeként alkot helyes szerkezetű mondatokat, s ezekről az automatizmusokról sem tanulmányai, sem anyanyelvi intuíciói alapján nem tud számot adni. Ugyanakkor az anyanyelvben megsejtett törvényszerűségek tudatosabb megismerése, a tudatosabb nyelvhasználat nemcsak az anyanyelv sikeresebb, pontosabb használatát eredményezheti, hanem jelentős segítséget adhat az idegen nyelvek tanulása – és az anyanyelv idegenként történő tanítása – során is.

Nehéz a dolga a **magyar mint idegen nyelv** tanárának. A tanítandó nyelv (magyar) **módszertani szakirodalma** sok-sok részletkérdést tisztázott már a szórend – korántsem kivétel nélküli – „szabadságának” tanításával kapcsolatban; adaptálta az elméleti nyelvészet eredményeit egy-egy szórendi jelenség magyarázatára; néhány tanítás iránt elkötelezett nyelvész – és néhány nyelvkönyv is – a magyar mondatépítés modellezésére is vállalkozott. Szükség van azonban olyan eszközre, olyan „sorvezetőre”, amely minden nyelvtanár és magyartanuló számára a nyelvtanítás/-tanulás kezdetétől, első percétől tudatos mondatépítésre buzdít, tanítható és tanulható teljes szabályrendszer tár fel, és biztonsággal vezet el a nyelvtanulót a sokféle lehetőség labirintusában **egy** – ha nem is valamennyi –, a szándékának megfelelő szórendű és jelentésű mondatszerkezethez.

A jelen értekezés egy ilyen modell megalkotására vállalkozott a magyar egyszerű mondat szórendjének tanításához.

Az értekezés ezzel nagy feladatot vállalt magára. A fentiekből kitűnik, számtalan területtel érintkezik egy efféle modell elméleti alapvetése: épít a korai elődök felfedezéseire és észrevételeire; támaszkodik az elméleti nyelvészet legújabb eredményeire, amelyek az elmúlt 30–40 évben többször, többféle megközelítésből újrarajzolták már a magyar mondat szerkezetét is; önkéntelenül – de tudatosan is – épít az anyanyelvi intuíciókra, különösen a preferált szerkezetek utáni nyomozás során, illetve a legszűkebb „házában”, a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani irodalmában, valamint a magyart tanító nyelvtanárok – köztük a modellalkotó – évtizedek gyakorlatában felhalmozott tapasztalataira (*116. ábra*).



116. ábra: A javasolt szórendi szabálytanítási modell forrásai és alappillérei

A **szórend tanításához javasolt modell** abból az alapelvből indul ki, hogy a szórendet, a mondatépítés szabályait tanítani kell – a magyar mint idegen nyelvben (is). Az áttekintett történeti folyamatok, a ma érvényben lévő magyar elméleti megközelítések azonban egyértelműen jelzik, hogy a tanítható szabályok feltalálása nem egyszerű feladat. A magyar nyelvtudomány már nem gondolja, hogy a hangsúlyos szó és az ige kivételével a többi „szók szabadon mozognak előre, közbe és hátra, amint a beszélőnek hamarabb eszébe jut” (Fogarasi 1838: 243). Ellenkezőleg: a sokféle variáció „ismeretlen szórendi rendszerre” utal (É. Kiss 1980: 507), s az utóbbi 30 év már elvezette a magyar nyelvészeket e rejtett rendszer mélyére. A magyar mondatra kétféle felépítés jellemző: a mondat eleje, ige előtti szakaszának szórendje kötött (É. Kiss 2006: 2; 23); a szabadság csak a „mondat farkának” sajátja, a jobb oldali, ige utáni bővítmények kiváltsága. Egyes nézetek (Varga 1981; 1982; É. Kiss 2006; 2009) szerint azonban van kötött szerveződés a mondat jobb oldalán, az ige mögött is. A „felszínen”, a nyelvhasználatban ezt az a magyar anyanyelvű nyelvhasználók mondatszerkezeti preferenciái igazolják. Az anyanyelvi beszélők különböző mondatszerkezetekről, illetve a magyar szórend kötöttségéről alkotott ítéleteinek vizsgálata két értékes tanulsághoz vezetett. Egyrészt a gyakorinak, használatosnak tartott mondatok kiválasztása segíthet kiemelni egyes struktúrákat a sokféle, különböző felépítésű, de azonos jelentésű sorrend közül, amelyek így szabályrendszerre állhatnak össze. Ugyanakkor az átlagos, iskolázott anyanyelvi beszélő többnyire nem tudja értelmezni a magyar szórend kötöttségére és szabadságára vonatkozó kérdést, nem tud szabályokat alkotni a mondat szórendjére. Ez pedig arra figyelmeztet, hogy az anyanyelvét idegen nyelvként tanító nyelvtanárnak ki kell lépnie anyanyelvi intuíciói bűvköréből ahhoz, hogy egyszerű, tanulható módon tudja bemutatni a legmegfelelőbb – ha nem is az egyetlen – mondatszerkezetet.

Az anyanyelvi nevelés, a nyelvtantanítás alternatív módszere (Bánréti 1979-) olyan elemi mondatokból indul ki, amelyek szerkezete a bonyolultabb mondatokban is érvényben marad (Bánréti 1979: 31). A mondat szerkezetét pedig a közlés aktuális tagolása, az elemek ismert és újszerű volta határozza meg. Ebből a koncepcióból ismét két tanulság származik a formálódó szabályrendszer számára: a szabályépítést egyszerű, könnyen elérhető, megvalósítható mondatokon – ezzel együtt a nyelvtanulás korai szakaszában – kell kezdeni; az egyszer megismert szabályoknak pedig már csak bővülniük, kiterjedniük szabad, változniuk nem. Az elemek elrendezésében pedig funkcionális

szempontot kell érvényesíteni: a figyelmet a közlés legfontosabb elemére, az új információra, de legalábbis a legújszerűbbre kell irányítani.

A szórend tanításának és taníthatóságának kérdése, amely már a korai nyelvtanokban is igényként bukkant fel, az utóbbi évtizedek magyar mint idegen nyelvi módszertani irodalmában is egyre inkább a vizsgálódások középpontjába kerül(t). Értekezésemben részletesen bemutattam az utóbbi 50 év eredményeit a szórendtanítás módszereinek kidolgozása terén: ebben számtalan részletkérdés tanári tapasztalatokon nyugvó, elméleti alapokat kereső kifejtésétől a szórendi szabályok kimondásáig – melynek legújabb, s mindeddig leginkább tanár- és nyelvtanuló-barát változatát őrzi Szili *Vezérkönyve* (Szili 2006a) – láttunk többféle utat is. A nyelvkönyvek koncepciójának vagy „konceptiótlanságának” tanulmányozása, a közös jegyek, illetve hiányok összegzése a felépítendő szabályrendszer számára értékes adalékokat jelentettek. Új nézőpontokhoz vezet a szórendtanítás megközelítésében az olyan nyelvkönyvek vizsgálata, amelyek nem Magyarországon, esetleg nem magyar szerzőktől születtek. Az értekezés két – végletesen eltérő szemléletű és módszerű nyelvkönyv – egymáshoz nagyon közeli koncepcióját is felhasználta a tanítható szabályok keresésekor (Sherwood 1996; Rounds–Sólyom 2002). Nem elhanyagolható a magyar nyelvre megállapított *Küszöbszint* szórendelméletének szerepe: a szerzők képlékeny anyagot kívántak adni a további felhasználók – tananyagtervezők, tankönyvírók, nyelvtanárok – kezébe a téma sikeres továbbgondolása, az eredmények adaptálása érdekében (Aradi–Erdős–Sturcz 2000: 11). E koncepció megfelelő – és erős elméleti alapokra épült – kiindulópontot jelentett a dolgozatban bemutatott modell számára.

A hosszas, többszörös alapra helyezett kutatások tapasztalatainak összegzése mellett a bemutatott szórendtanítási modell még egy **különleges sajátssággal** is rendelkezik. Évek sora, több mint tízéves nyelvtanári munka sikerei-kudarcai tengerében indult útnak, formálódott, fejlődött, alakult, tanár és nyelvtanuló örökös együttgondolkodásában. A „tanár kérdez, a tanuló válaszol” hagyományos szereposztása a szórendi szabályok keresésében ellenkező előjelet kapott: a nyelvtanuló tudni akarta, mitől helyes az egyik mondata, helytelen egy másik; ha pedig egy harmadikat is mondani szeretne, melyikre hagyatkozzék inkább. A tanár pedig lázasan kezdte keresgélni a válaszokat a sok miérett. Ennek a – nyelvórák során kibontakozott – szabályrendszernek immár megszilárdult, átgondolt, a fenti ötszörös szűrőn átvizsgált formája az értekezésben ismertetett szórendtanítási modell, amely nem csupán tanítható, tanulható és használható szabályokat sorakoztat fel, hanem kiegészül a gyakorlati alkalmazásban bevethető szemléltető és

kiegészítő eszközökkel, az egyszerű szókértől és a színek felhasználásától kezdődően a *Szóforgató* kísérleti számítógépes szórendoktató programig.

A modell további sajátossága, hogy minden egyes nyelvtanulói csoportban, minden egyes oktatási helyzetben **újra felépül**, együtt alakul a nyelvtanulók magyar nyelvi kompetenciájával, már az első pillanattól kezdődően. Akár akarjuk, akár nem, az első nyelvóra első percében szórendet tanítunk, amikor bemutatkozunk. Abban az egyszerű mondatban: „X. Y. vagyok.” a magyar mondat három sajátossága is benne rejlik. Nem használjuk az első személyű alanyt, ennek hiányában nem kezdjük igével a mondatot, hanem a beszédaktus szempontjából legfontosabb információt – a nevünket – közöljük a mondat élén. Ez a szerkezet pedig szinte észrevétlenül vezet semleges és nyomatékos háromelemű mondatokhoz – a névtől a helyhatározót vagy névelőtlen határozatlan tárgyat tartalmazóig. A modell alapelve tehát a nagyon óvatos, fokozatos – de ütemes – előrehaladás egy képzeletbeli **csigalépcsőn**, amely a helyes szerkezetű, tartalmas, hosszú mondatok csúcsára vezet. Mivel az újabb mondatstruktúrák az előzőkből teljesednek, szélesednek ki, újra és újra vissza tudunk nézni egy korábbi lépcsőfordulóra, egy már megismert szórendi szabályra. Az időhatározó, majd az igekötő megjelenésével pedig már minimálisan öt elemből álló mondat szerkesztésére tettük képessé a nyelvtanulókat; a mondat ötpozícióssá fejlődése azonban nem szab határt a további bővítésnek: egyes helyeken több mondatrész is helyet talál magának; ehhez pedig néhány kiegészítéssel ugyanazokat a szabályokat lehet felhasználni. A szabályok nem hagyják figyelmen kívül a mondatalkotás elsődleges célját, a **közlést**, a lehető legkorábban módot adnak kérdések és feleletek, sajátos beszédzándékok (pl. tagadás) megformálására is. A cél az, hogy a modell szabályai, valamint a tanításukra javasolt módszerek illeszkedjenek mindenféle nyelvtanulási helyzethez, nyelvtanárhoz, -tanulóhoz és nyelvkönyvhöz; ezért olyan moduláris elemeket tartalmaz, amelyek nem feltételezik semmiféle nyelvtani előismeret meglétét, mivel az alkalmazás menetét nem grammatikai elemek és struktúrák, hanem a beszédzándék határozza meg. A három- vagy négyelemű mondat szabályát be lehet mutatni akkor is, ha a nyelvtanuló még csak egyetlen határozót ismer, de az, hogy ez melyik határozó, a modell szempontjából nem lényeges kérdés.

Ebben a szabályalkotási folyamatban négy szabály megszületését követhetjük nyomon: a semleges és a nyomatékos, igekötő nélküli mondatokra javasolt I. és II., valamint az igekötőt tartalmazó semleges mondatok III., illetve az igekötőt tartalmazó nyomatékos mondatok IV. szabályát. A szórendtanítási modell erénye, hogy éppen annyi ismeretet közvetít a szórendről, amennyit a nyelvtanulók pillanatnyi nyelvi kompetenciája

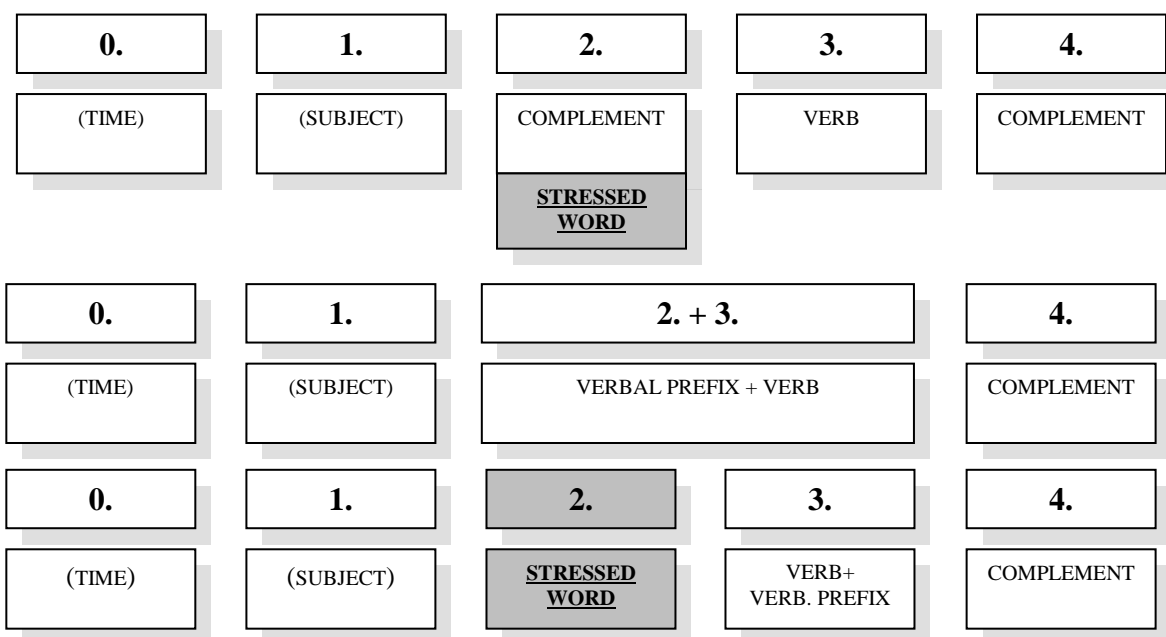
felhasználni képes. Ez az oka annak, hogy a szórendi szabályok egyszerű szerkezetű, háromelemű semleges mondatok modellálásával indulnak, és csak lassan érik el azt a pontot, amikor összegezhethetjük a magyar egyszerű mondat felépítésében helyes megoldáshoz vezető teljes szabályrendszert. A kezdeti háromelemű mondatot fokozatosan négyeleművé, majd – az időhatározó megjelenésével – ötpozícióssá bővítjük. Ebben a rendszerben a pozíciókat tudatosan nem egy mondatrész/szó, hanem a mondat egy funkcionális eleme számára vettük fel. A mondat élén fenntartunk egy mondatkezdő, de nem kötelező pozíciót az alany számára (1. pozíció), amit csak a teljes mondat határozójaként viselkedő nyomatékktalan időhatározó – később bármilyen, már ismert közléselemet tartalmazó mondatrész – előzhet meg. Ez utóbbi, nyomatékktalan helyet jelöli a 0. pozíció elnevezés.

A magyar nyelv tanításában különösen fontos annak tudatosítása, hogy a magyar mondatban két kifejezetten kötött sorrendű elem található: az ige, valamint az azt megelőző mondatrész. A mondat pozíciókra osztásával ezek a mondatban a 2., illetve a 3. helyre kerülnek. A 2. pozíció funkcionális szempontból a leginkább megterhelt, kitüntetett szerepű hely, amelynek azonosítása nyomatékktos mondatban a legegyszerűbb: ez a nyomatékktos mondatban a hangsúlyozni kívánt, legfontosabb szó/szerkezet helye. Semleges mondatban is figyelmet érdemel ez a pozíció: kitöltésével valósul meg a magyar mondat SOV jellege.

Az ige helye a 3. pozíció – ám ezen a ponton megkötésekkel kell élnünk. A szórendmodellt alkalmazó nyelvkönyvekben, valamint a *Küszöbszint*ben az ige pozíciója rögzített, minden esetben változatlan; ez gyakran vezet megkülönböztető szabályokhoz a nyomatékktos ige esetében, azaz a nyomatékktos ige, a többi nyomatékktos elemtől eltérően, saját szabályokat követel meg. Emiatt – különösen a nyelvtanulók fejében – összezavarodhat a rendszer. Úgy tűnik azonban, hogy nincs feltétlenül szükség erre a megkülönböztetésre. Egyszerűbbnek és megtanulhatóbbnak látszik, ha az ige előtti 2. pozíciót kijelöljük a nyomatékktos elem helyéül, függetlenül annak szófajától vagy mondatban betöltött szerepétől. Elmozdítjuk tehát az igét a neki kijelölt 3. helyről annak érdekében, hogy minden nyomatékktos mondat szerkezetet azonos szabállyal tudjunk leírni. Így kiküszöbölhető a bemutatott koncepciók megoldatlan problémája: az ige immár nem kivételezett helyzetű; nem kap a többi szótól vagy szerkezettől eltérő szabályokat; ez pedig egyszerűbbé, világosabbá teheti a szabályrendszert a nyelvtanulók számára.

Végül a mondat szerkezetét a nyomatékktalan, a szórend szempontjából semleges elemek zárják a 4., tovább már nem osztott pozícióban.

Ezek a mondatpozíciók – tehát az 5 pozícióra osztott mondat szerkezet – alkalmasak a kezdő szintű mondatok megfogalmazására. Kezdetben mindössze négy szórendi szabályt építettünk fel, együtt a nyelvtanulóinkkal: két szabályra van szükségünk a semleges mondatokhoz, ahol a nyomtatéktalan igekötős ige külön szabályt igényelt; két szabállyal tudtuk megfogalmazni a nyomatékos mondatokat is, függetlenül attól, milyen funkció betöltésére szolgálnak ezek a nyomatékos mondatok (117. ábra).



117. ábra: A javasolt szórendi szabályok összefoglalása

A **semleges mondatokban** is szükségszerű a 2. mondatpozíció betöltése: ezzel valósulhat meg a magyarra elsődlegesen (bár nem kizárólagosan) jellemző SOV szórend. Megfigyelhető azonban bizonyos versengés a 2. helyre kerülésért a mondatban: az ige előtt nyomtatéktalanul a határozatlan és névelőtlen tárgy, majd az inessivusi helyhatározó, ezek hiányában az ablativusi/lativusi helyhatározó, ha ez sincs, akkor az igét szemantikailag módosító vonzat jelenhet meg.

A **nyomatékos mondatok** esetében a kérdés-felelet szerkezetét javasoltuk kiindulási alapnak. Ezekben a mondatokban a kérdőszó vagy a felelet a legfontosabb elem, így ezek alapján magyarázható a **kérdő** és **felelő** nyomatékos mondatok szórendje is. A 2. helyen az **új információt** közlő mondatok is nyomatékossá válnak. A nyomatékosság negyedik esete a **tagadás**: igekötőt nem tartalmazó mondatoknál a mondatrészttagadással kezdtük a szerkezet bemutatását, mivel ez jól beilleszthető a már megtanult „nyomatékos szabályba”, majd ebből kiindulva elmozdítjuk a tagadott igét is a 3. pozícióból, és áthelyezzük a

nyomatékos elemek helyére. Így nincs szükség új szabályra az ige esetében; az ige elmozdítása pedig összecseng a transzformációs generatív mondatleírás ígét előbbre emelő transzformációjával.

Az **igekötős** igeik látszólag nem illeszkednek az eddigi szabályrendszerbe. Az igekötők esetében többféle új szempontot is el kell sajátítaniuk a nyelvtanulóknak (pl. irányjelölés, szóképző, perfektiváló funkció), ehhez még további adalék a **semleges mondatokban** megjelenő igekötős ige. Az ilyen mondatokban a 2. helyért folyó versengés egy újabb alkotóelemmel egészül ki, amely ugyan eddig nem volt jelen, de most megelőzi a többi szót; semleges mondatokban az igekötő kizárólagosan foglalja el az ige előtti helyet. Emellett szorosan tapad az igehez, amit mind a helyesírásban (egybeírás), mind a szórendi szabályban (a két pozíció összekapcsolása) jelölünk.

Az **igekötős** ígét tartalmazó **nyomatékos mondatok** szerkezete már első pillantásra is erősen emlékeztet a nem igekötős nyomatékos mondatokra: a kiegészítésben csupán az igekötő helyét kell meghatározni. Mivel az igekötő továbbra is ragaszkodik az igehez, nem távolodik el messze tőle, osztozik vele az igei pozíción.

Ezzel teljessé vált az a rendszer, amely kezdő szinten eligazítja a nyelvtanulókat a mondatépítés kezdetben zavarosnak tűnő feladatában. A szabályok nem részletezik valamennyi helyes szórendű magyar mondat megszületésének folyamatát, ahogyan azt a nyelvleírások, mondatelméletek teszik, de nem is ez volt a cél. Mivel a mondat szerkezeti rendeződését funkciójától – és csak részben formai jegyeitől vagy a mondatrészek szintaktikai szerepétől – tettük függővé, a nyelvtanulók tényközlő-informáló, nyomatékos információt tartalmazó, kérdő, felelő és tagadó mondatok megfogalmazásához kapnak segítséget, továbbá grammatikailag és pragmatikailag is helyes válaszokkal tudnak részt venni valós párbeszédekben. A szabályokat szinte önmaguk hozzák létre, mivel a bemutatkozás interakciójától kezdődően ismerkednek a magyar mondatépítés alapelvével: az alany és az állítmány szórendi eltávolításával, illetve a mondat két kiemelt szerepű pozíciója (ige, ige előtti hely) betöltésének feladatával. Így szinte észrevétlenül juthatnak el az SOV szórend automatikus használatáig, továbbá az azt megváltoztató szabályok felismeréséig. Mindehhez pedig nem volt szükség bonyolult rendszerre; néhány szabály segítségével a nyelvtanulók képesek lesznek helyes, a szándékaiknak is megfelelő mondatokat/megnyilatkozásokat létrehozni.

Egyes szórendet módosító tényezők, mint a különböző – a kezdő/középfaladó szintre javasolt (Szili 2006a: 94–97) – főnévi igeneves szerkezetek vagy az összefoglaló értékű univerzális kvantorok, szemantikai-pragmatikai kiegészítéseket csatolnak a kialakított

szabályokhoz, s egyúttal kijelölik a modell továbbfejlesztésének lehetőségeit és irányát az aktuális mondattagolás, illetve az összetett mondatok felé.

A szabályok felállításán túl a dolgozat felsorakoztatja azokat az évek alatt kifejlesztett **gyakorlati eszközöket** és használatuk módját, amelyekkel a bemutatott szórendi rendszer eredményesen **tanítható**. A legegyszerűbb eszközt bizonyosan minden nyelvtanár használja: a szókérdőjeleken elhelyezett szavak mozgatása jól illusztrálja egy-egy szerkezet létrejöttét és esetleges eltérését a nyelvtanulók anyanyelvében megszokottól. Ezt a gyermekek magyartanításában kifejlesztett „színes mondatok” egészítik ki: a mondat helyeit színek (is) jelölik, amelyek nem véletlenszerűen képesek jelezni a mondat szerkezetét. Tudatos fejlesztéssel, kezdetektől jól megválasztott színekkel értelmet nyerhet a pozíció színe. A kételemű mondatot a ragtalan, hideg-kék alany és a mondat lelkeként vöröslő ige építi fel. Zöld színt kapnak azok a jelölt (esetragos) elemek, illetve határozószók, amelyek tovább bővítik a mondanivalót a leírt esemény valamely körülményének beillesztésével. Ugyanezek a szavak – halványzöld színnel – a mondat élére is kerülhetnek, amennyiben hangsúlytalanok, azaz nem hordoznak új információt a közlés szempontjából. A mondat végén összemósódnak a színek – ebben a „szürkeségben” találnak helyet a mondat további, kevésbé fontos kiegészítői.

Mivel a szabályok a mondat szerkezetét funkcionális pozíciókra osztják, magától értetődő eszköz az a mondattáblázat, amelyben egy-egy mondat minden szavát a neki járó mondathelyen jeleníthetünk meg. Ez a „sablon” segíti leginkább a nyelvtanulókat: lejegyezhetik a szabályokat, gyakorolhatják a különböző struktúrák létrehozását, emlékeztetőként szolgálhatnak a szóbeli megnyilatkozások létrehozásakor. Ebből a mondattáblázatból fejlődött ki a „*Szóforgató*” oktatási segédeszköz, amely a megismert szabályok 3D-s változata: mondatpozícióként forgatható lapokból álló „könyvecske”, amely összefoglalóan tartalmazza a megtanult (vagy megtanulandó) szabályokat, illetve a forgatható lapok segítségével bármelyik szabályt újraalkothatjuk a háromelemű semlegetől a sok szóból álló, öt betöltött pozíciójú, akár igekötőt is tartalmazó nyomatékosig.

Ez utóbbi eszköz – és egy digitális technikán, számítógépes oktatójátékokon „nevelkedett” négyéves családtag – adta az ötletet a „*Szóforgató*” kísérleti számítógépes szórendoktató program koncepciójának kidolgozásához. Kísérleti formájában a program a három- és a négyelemű, időhatározóval bővült semleges mondat, valamint a kérdés és a felelet szórendjének bemutatására alkalmas, de az átgondolt, a gyakorlatban más eszközökkel már kipróbált, kérdéseken és funkciókon alapuló szabályrendszer, valamint a

vezérfonalként választott elv, vagyis az azonosan felépülő, azonosan működő szintek, a tanárt és nyelvtanulót nem megterhelő egyszerű kezelés biztosítja, hogy – kellő források esetén – további célszerű, jól alkalmazható segédeszköz fejleszthető az értekezésben bemutatott kísérleti oktatóprogram alapján.

Az egyszerű mondat szórendjének tanítására javasolt modell – éppen kialakulásának gyakorlati tapasztalatokon alapuló jellege miatt – állandó **tanári és nyelvtanulói kontroll** alatt állt és áll. Ahhoz azonban, hogy mérhető legyen a szabályrendszer és a kiegészítő eszközök alkalmassága, egy adott ponton, adott helyzetben végzett kipróbálásra is szükség volt. A kipróbálások 2008 és 2011 eleje között zajlottak, három körben: külföldi nyelvtanulók valós nyelvóráin, nyelvtanároknak tartott bemutatókon, illetve egy kontrollcsoportban, akik köztes szintet képviselnek az anyanyelvi beszélők és a nyelvtanárok között – a magyar nyelv tanításának módszereivel ismerkedő, magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók körében. Ezek a kipróbálások többnyire a modell alapvének ellentmondó szituációban zajlottak; a javasolt módszer lényege azonban, hogy lépésről lépésre ismerteti meg a nyelvtanulókat a magyar nyelv mondatépítésében sikerre vezető segítő szabályokkal, így a szórendre vonatkozó ismeret a nyelvtanulók nyelvbeli előrehaladásával karöltve, azt kiegészítve és megerősítve fejlődik. A mérhetőség érdekében a kutatásba bevont nyelvtanulók, nyelvtanárok és tanárjelöltek a szabályokat és a módszert koncentrált prezentációban ismerték meg, majd kérdőíven rögzítették – osztályzatokkal – a látottak értékelését. Az eredmények alapján a szabályok érthetőnek, alkalmazhatónak bizonyultak mindhárom megkérdezett körben. A szórend megértését és a szabályok elsajátítását segítő eszközöket a megkérdezettek hasznosnak ítélték. A bemutatott módszer elnyerte a résztvevők nagy többségének tetszését. Az önálló tanulói munka, a többszöri gyakorlás szükségessége, illetve a módszer órai felhasználhatóságának megítélésében mutatkozó differenciált vélemények utat mutatnak a módszer fejlesztésének lehetősége felé: a későbbiekben szükség van olyan alternatív felhasználási módok kidolgozására, amelyek figyelembe vesznek egyes sajátos nyelvtanulási körülményeket (pl. kis óraszám, alacsony motivációs szint).

A javasolt heurisztikus szórendtanítási módszer célzott kipróbálásainak eredményei, a minden feltett kérdésben 4-es feletti osztályzatai igazolják a modell létjogosultságát. A kreatív-produktív és interaktív nyelvtanulásra építő módszer további széles körű ismertetése, terjesztése, kipróbálása újabb nyelvtanulókkal és más nyelvtanárok közreműködésével azt is bizonyíthatja, betölti-e ez a javasolt módszer a „*legszebb nyelvoktatói feladatot*”, „*bábáskodhat-e a mondat világrajövetelénél*”.

Summary

Possible Teaching Methods for Drilling Simple Sentence Word Order in Teaching Hungarian As a Foreign Language

1. Introduction

“Teachers teaching Hungarian as a foreign language start correcting flawed word order from the start without fail for the simple reason: there are no rules, according to which one could generate a well-formed sentence/text with a correct word order” (Naumenko-Papp 1987: 433). Naumenko-Papp Ágnes is a tutor of who teaches English as a foreign language. She has drawn attention to a most delicate issue of teaching Hungarian. “Hungarian is generally considered a language with a >free< word order” (É. Kiss 1980: 507). Free word order results in a multiform syntactic representation of a single semantic panel. In addition, sentences constituted by the same words would generate a brand new meaning in comparison with another syntactic combination constituted by the very same words, or, for that matter, might provide delicate discursive differences in its meaning. Therefore Hungarian does not have a “free word order” but one with an word ordering algorithm that has not yet been depicted” (ibid). We, native speaker regularly do make use of the choices provided by this syntactic variability. Selection within this prolific set of formatted sentences, however, goes on almost unconsciously.

Are there syntactic rules for the word order in the Hungarian language that can be depicted explicitly? If there are explicit rules, how can we drill them when teaching word order skills? How could these rules be “learnt”? What linguistic paradigms might help teachers and learners of Hungarian as a foreign language to “pattern” this issue?

The thesis raises questions concerning two basic topics and provides probable solutions for them. We shall present a model that consists of 1) a set of rules promoting the generation of well-formed Hungarian sentences with a correct word order that could be successfully introduced in the teaching of Hungarian as a foreign language; 2) teaching methods for drilling these rules in education; and 3) a complex of applications – from flash cards to teaching software units.

2. Historic-Theoretical Approach

Native speakers with use of Hungarian awareness, minds reflecting on linguistic phenomena, pragmatists have been observing the exceptional variability of word order in the Hungarian language that is quite unique in comparison with languages spoken in countries neighbouring Hungary. **The early grammars** of ours, early linguistic studies of ours were trying to establish the construction of Hungarian sentences in surveillance to the Latin language and via the conceptual network of Latin grammar from the perspective of Hungarian as a foreign language to be taught in education. Linguistic research progressed with pace and without fail towards a self-reflective Hungarian grammar, some of the outstanding linguists have been: Fogarasi (1838), Brassai (1852–53; 1860; 1863–63; 1885), Arany (1872), Kicska (1890; 1891; 1892; 1893; 1902), Simonyi 1879; 1880; 1883; 1884; 1902; 1903), Molecz (1900) and others who were always making some further impact on tracing Hungarian linguistic construction.

Our current linguistic theory, besides making use of the progressive paradigms of our great predecessors, assuming a scientifically viable continuity, acknowledging a shared interest, has also framed the Hungarian language as a possible language to be mapped via paradigms provided by most recent theoretical frameworks. There have been quite many novel conceptions to set up a new Hungarian grammar and they all have shaped an exceedingly targeted description of Hungarian syntax. They have even provided in theoretical linguistic paradigms concerning word order explanation for the development of these syntactic schemata.

The conceptual framework of this thesis has been shaped by linguists researching transformational generative grammar, especially É. Kiss (1978–2009), Alberti (1994), and Alberti–Medve (2002). Their theories have provided the most thorough generative construction of Hungarian sentences so far, supplemented by an analysis of the semantic and prosodic layers of sentences. Transformational generative grammar, however, has been targeting to set up a model of the inventory of all the well-formed sentences within a language via an application that will, at the same time, select and refuse flawed syntactic constructions. This scope results in such complex frameworks of rules and requires such abstract understanding of variability, in comparison to basic syntax, that it overwhelms linguistic competence accessing Hungarian as a foreign language.

The solely grammatically oriented generative syntax is supplemented by a pragmatic segmentation of sentences and by a grammar-in-use providing pragmatic-functional

explanations that are useful in teaching Hungarian. I shall often refer to conclusions made by Brassai 150 ago where he made his point concerning 1) „cues that sentences are suspended from and at which points they also turn around” (Brassai 1860: 368) 2) the verb at the kernel on account of Brassai’s discovery, the queuing operator in actual syntactic segmentation. In addition to Brassai’s paradigm I also rely on Brassai’s recent followers studies, especially on *Magyar nyelvtan* (2004) by Hegedűs that provides functional Hungarian word order queuing rules. Hegedűs depicts the framework of patterns and functions. This framework, however, is heavily situation-dependent, and, furthermore, it is combination-in-progress all the time (296), the rules Hegedűs (2004) has set up – however good a starting point they provide for research – are difficult to convert into actual language teaching.

Consequently, for the purpose of teaching Hungarian word order rules, we need a synthesis that merges early and recent paradigms of Hungarian word order, theoretical models that are adaptable for teaching purposes, and is supplemented by further issues that teaching Hungarian as a foreign language (hence, HFL) cannot avoid, e.g. teaching native Hungarian, and, studies that have been done on HFL.

3. Native Language Approach

The more exact a linguistic construct is the more complex explanation is needed to understand it, the understanding of which would challenge native speakers profoundly, too. **Native language skills** (native language teaching) with the purpose of educating speakers with a metalinguistic awareness is actually targeted at adapting complex linguistic description to provide junior school pupils with material fit for junior comprehension. Junior and secondary school pupils who study the grammar of their mother tongue benefit from native grammar comprehension since they, possibly, are competent enough in the objective of research, that is, their native language: the foreign language instructor may as well experiment, can play with words, syntagms so that pupils could get the construction of various structures, and specific features of meaning.

The benefit of being in possession of our mother tongue, may, however, become a drawback, when we are expected to provide explanation for the word order of our sentences. “*This sounds good.*” – We cannot refer to “feelings” when teaching Hungarian for non-native speakers. For him one sentence sounds like another one, whether good or

odd. Native language competence enables us to select structures that “sound the best” but teaching Hungarian as a foreign language needs more than this.

The first two researches I discuss in my thesis target native language intuition and native language grammar competence, and their availability for the purpose of setting up a framework of rules.

3.1. The Role of Native Language Intuition in Selecting Word Order

The first research has been measuring how far a Hungarian native speaker can make his way in the profusion of Hungarian word order constructs, and looking for syntactic constructs that are favoured by native speakers. I selected interviewees for my experiment at random from my mailing list and via a social website: I asked them to explain the representations of a single sentence with all the possible word order variations. A sentence consisting of five elements would make 120 permutations each of which is, provided certain criteria suffice, well-formed, grammatically correct, with a proper word order, and meaningful. In this experiment I was monitoring whether the interviewees recognize and depict the focus in a sentence that is without context and social linguistic, pragmatic embeddings; would they track any difference between neutral statements and the ones with an emphasis? Which word order sequence would they consider the most acceptable and the most regular one from the variations of the same sentence with a unanimous meaning. 62 questionnaires were returned. I checked them for choices dependent on native language intuition with reference to the sentence featuring on the questionnaire. The sentences consisted of identical elements (*teszi, a pincér, a süteményeket, az asztalra, ebéd után*), yet the vast majority of the interviewees have recognized the correctness of these sentences with various word orders, irrespective of their being either neutral or having an emphasis. Without the support of situation and context the most difficult to decide on the grammatical correctness of sentences were sentences starting with the verb: **7-7** (11%) of the interviewees have judged the two sentences starting with verbs to be correct.

The task to depict the focus has also verified the previous result: native speakers – just like I had expected – could hardly depict the verbal focus in the two sentences starting with verbs in the focus (**16, 6%**), while they have depicted foci for the subject, object, local and time adverbial segments correctly – **50, 76%**.

Choices related to sentences with an emphasis proved my hypothesis: there are constructions that native language intuition accepts more regular and easier to comprehend.

The experiment has shown that the following sentences can be considered to be structures that native speakers prefer (the most preferred sentence and the second best one:

- *time adverb* + *subject* + *focus* + *VP*;
- *subject* + *focus* + *VP*;
- *focus* + *VP*.

Considering neutral sentences have also resulted in similar cues: choices, however, were more unanimously marking preferences: according to them, native speakers consider the following schema the most regular one: “regular” *T* (*topic*) + *Q* (*quantor*) + *F* (*focus*) + *VP* (**36** most regular, **8** second most regular). On the whole, the schema, *time adverb* + *subject* + *place adverb* + *verb* + *object* schema is considered almost as regular as the former one (**14** most regular, **26** second most regular).

I rely on the conclusion of this experiment when I am setting up a rule for the purpose of teaching EFL which promotes the generation of the syntactic construction that has been considered the most regular one in the experiment out of the many possible choices.

3.2. Native Language Learning and the Choice Made by Native Language Intuition with Reference to Free Word Order

My second experiment concerning the mother tongue also measures “standard native speaker” word order competence: what abstract schemata does a Hungarian native speaker with average education get access to concerning word order, and, what does he think of the free choices with word order in Hungarian. For this purpose I have asked students whether had studied any word order rules ever before, and I also enquired them about their attitude towards Hungarian word order.

I had presupposed in this study (187 students participated in the study, filling in questionnaires) that students I interviewed had not learnt word order formation rules in grammar classes, they would not be able to list rules like that, and, that they were holding the view that there were no rules supervising syntactic construction for word order.

The outcome of the experiment seemed to provide me with ambiguous figures. The **52%** (**88** persons) of the respondents recalled that they had studied Hungarian word order rules in grammar classes, **73%** (**138** persons) also thought that Hungarian word order construction was processed according to rules. A detailed analysis of the answers repainted the picture, though. Considering the students who “had studied” word order rules there

were only **10** persons (**11%**) who could also provide effectively relevant and correct word order rules (*correct answer*); further 10 of them provided at least one correct answer or element, that is, these students “knew something by instinct”. While, on the other hand, **61%** (**67** persons) of the ones selecting “yes” either did not answer, answered that he did not know, declared that it was irrelevant, or provided a bad answer, or, for that matter, he had learnt that word order was free, by the rule.

In the second set of questions I inquired about the individual perspective of each student. **138** students (**73%**) declared that there were rules for word order. And in their commentary they provided me with **145** data. These figures, by ratio, resulted in similar scores according to which there are more students by one third who are convinced that there are word order rules in the Hungarian language than the number of those who have actually studied these rules. From their commentary I have learnt that answering the second question only **10%** (**14** persons) of them listed effective word order observations, **11%** (**16** persons), on the other hand, provided observations that were partially correct, and each of these latter students provided either the interrogative construction or a well-formed variation of the sentence with emphasis for an example. Altogether **6** of the students (**4%**) considered Hungarian word order free. **32** students (**22%**) ignored the space left for commentary; the rest – **77** persons, **53%** – provided a genuinely mistaken answer (*wrong answer*: **23%**; *irrelevant answer*: **13%**; *unaware*: **17%**).

My research supports the hypothesis according to which native speakers mostly provide well-formed sentence constructions via unconscious generation which process he would not be able to account for either with reference to his grammar studies with reference to his native language intuitions. An awareness of formerly intuited rules of the native language and targeted language use, however, can bring about a good proper native linguistic performance and may also considerably gear the effectiveness of learning foreign languages and, also, the effectiveness of teaching one’s native language as a foreign language to non-native speakers.

4. Teaching Word Order in Hungarian as a Foreign Language

The question is how we can introduce word order in HFL classes. The issue has been cropping up ever since the early grammars and there has been a demand for sufficient methodology communicated especially in recent HFL methodology studies. Teaching Hungarian as a Foreign Language methodology is still incomplete; however, there have

been innumerable teaching guides and studies published to help teaching in this field. Some of the authors have made progress on word order within the framework of the overall process of language teaching, declaring basic principles (Hegyi 1976; Giay 1997, 1998, 2006). Others have been researching way of making use of the paradigms of general linguistics in teaching Hungarian (Kovácsné 1985; Réczei 1988; Naumenko-Papp 1987; Rózsavölgyi 2002), while in 2006 a teaching manual was published – the first one to provide, however shortly, functions and word order formation rules fit for teaching (Szili 2006a). And there have also been studies concerning specific cases of word order published that have been shaping those issues that have to be considered by every teaching word order formation model. A most urgent issue among them is the timing of introducing word order schemata in teaching, its methodology, the principle of gradation, using heuristic scenarios, applying contrasting presentations to filter word order, communicative pragmatic classroom work framed in dialogues, and, also, an emphasis on the importance of drilling.

Approved Hungarian language course-books that have been in use for long reflect the suggestions, demands and perspectives of practicing language instructors. Some of them step forward with a direct claim for word order skills to be introduced in teaching HFL. C.f. *Szines magyar nyelvkönyv* (Erdős–Kozma–Prileszky–Uhrman 1979); *Hungarian in Words and Pictures* (Erdős–Kozma–Prileszky–Uhrman 1986); *Itt magyarul beszélnek* (Kovácsi 1993), the recent *Új szines magyar nyelvkönyv* (Erdős 2007) and – partly – the first volume of *Hungarolingua*. Further addendum and summary with reference to the Hungarian language is provided by *Küszöbszint* (Aradi–Erdős–Sturcz 2000), which summarizes references for the teaching of word order within Hungarian as a foreign language. A thorough overview of the way these language course-books handle word order marks such challenges as timing the introduction of word order skills and drills, representing word order formation rules; the nature and conception of rules depicting positioning sentence functions; the question of the sole status of the verb, and its immobility within syntactic construction, and, the mapping of those pragmatic features that rule the construction of word order in Hungarian. We might as well set up a paradigm of word order formation that, from the start, guides the language learner in the making of sentences, yet would overwhelm the learner's Hungarian competence-in-progress with excessively complex formulae. It could still be a transparent skill which is based on intelligible linguistic principles.

5. A Model for Introducing Hungarian Word Order in Teaching Hungarian as a Foreign Language

The objective of my thesis was to set up a model that can guide both tutor and learner of HFL ruler-style: we map a complete framework of word order formation rules that is fit for teaching and learning; it urges sentence formation awareness from the very beginning both in teaching and in learning, and will be guiding the language learner through the abyss of multiple choices safely toward a single sentence construction that would represent truly represent his intentionality.

5.1. Ground Rules for the Introduction of Teaching Word Order Formation

In this thesis I have undertaken some major work to be done. I have already indicated that the ground rules for a model of such nature and scope interface with innumerable co-fields in linguistics: the thesis refers to discoveries and notes provided by early predecessors; it relies on most recent research done in linguistic theory – which theories have deconstructed Hungarian sentence patterning a couple of times and from various perspectives during the last 30–40 years. This approach cannot help – and is also keen on – relying and building on native language intuition, especially while tracing preferred patterns, and relying on studies done within our hosting paradigm, teaching Hungarian as a foreign language, and, in addition, on Hungarian tutors' experience gathered during decades, and some of them providing paradigmatic methodology.

This teaching word order formation programme is based on the hypothesis according to which word order formation and sentence construction (also) have to be introduced in teaching Hungarian as a foreign language. We have surveyed historical trends but current Hungarian theoretical approaches obviously mark that it might not be simple to establish rules that are fit for teaching. Hungarian linguistics does not hold the view that with the exception of the stressed word and that of the verb the rest “*might traffic forward, within, and backwards depending on which position would crop up in the speaker's mind*” (Fogarasi 1838: 243). On the contrary: the profusion of varieties indicate an underlying system of word order formation (É. Kiss 1980: 507), and during the last 30 years Hungarian linguists have reached the depth of this closeted framework. Hungarian sentences are characteristically generated via two constitutions: the beginning of the sentence, the word order of the segment before the verb, is bound (É. Kiss 2006: 2; 23);

freedom of word order is available for the “tail of the sentence” exclusively: it is the privilege of the extension after the verb to the right hand. Some linguists (Varga 1981; 1982; É. Kiss 2006; 2009), however, claim that there is bound word order in the right hand side of the sentence, after the verb – this is verified on the pragmatic “surface” in language use, supported by data concerning sentence construction preferences (see my research). A teacher who teaches his mother tongue to non-natives as a foreign language has to step out of the magic closet of native language intuition so as to be able to present the most suitable – representative yet not exclusive – sentence construction within a scenario.

5.2. Methodology Proposal for the Teaching of Word Order Formation

The model summarizes the results of multifaceted research and presents a methodology for the teaching of word order formation that has an extra feature: it has been shaped and developed for ten years in scenarios of practical language teaching via success and failure, through many of them paced by learner-instructor interactions. Instructor-instructed, asking- answering – this cast of roles has been the other way around with word order formation rules: the language was curious about the reason why one of his sentences was incorrect while the other one was correct – which one should be relied on when forming a third statement? The tutor, then, started to be desperately looking for the answers for these many issues. The model for the teaching of word order formation I am presenting in this thesis has been filtered in many ways in language classes and has been proved fit for teaching, learning: it provides rules for word order formation and is supplemented by teaching aids starting from flash cards via making use of colours to the experimental word order formation tutoring software.

The model regenerates in every new teaching scenario and shapes in accordance with the Hungarian language competence of learners from the very start. Whether we want it or not, when we introduce ourselves at the very beginning during the first Hungarian as a foreign language class we have already been teaching word order formation. When we utter the simple sentence, ”*X. Y. vagyok.*” we flash three characteristic features of the Hungarian sentence. We do not use a first person singular subject, and in the lack of this we do not start the sentence with the verb, either: we issue the most important information of the speech act, that is, our name, at the beginning of the sentence. This construction almost unnoticeably generates a neutral, stressed three-part statement containing a name, and either a place adverb or an indirect object that is not determined by a definite article.

The basic didactic principle of the model is a stepping forward carefully – and gradually – up on this imaginary winding staircase that drives the learner towards the heights of long meaningful well-formed statements. Novel syntactic structures generate and extend from former simple ones we can again and again have a look at the former step, at a now familiar word order formation rule. With the introduction of the time adverb and the verbal prefix our student is ready to make a statement via a five-part syntactic construction. The five parts, however, can naturally be extended: at certain functions various parts can be inserted in the construction. The same rules suffice – with a couple of addenda – for this purpose. The rules do not ignore the primary objective of sentence formation, that is, communication, **telling**. They provide, at an early stage, a choice for the formation of interrogatives, answers, for the expression of specific intentional modalities (e.g. negation). The aim of the model is to make the rules and the methodology we propose for the introduction of these rules match every possible teaching scenario, every possible language instructor and course-book. Consequently we provide modules that do not rely on any specific prior grammatical competence because the routine of application is not in surveillance to either grammatical structures or elements but to the intentionality of the speech act. The formation rule of a three- or four-part sentence can be introduced even if the learner is only familiar with a sole type of adverb, and, for the purpose of the model that is irrelevant which type of adverb that would be.

In this rule formation routine we can witness the formation of four rules: 1-2) rules I and II for neutral statements with stress and without verbal prefixation; 3) rule III for neutral statements with verbal prefixation; and 4) rule IV for statements with stress and with verbal prefixation. One of the benefits of the teaching word order formation model is that it provides as much information for learners as much information they are ready to make use of at the given level of linguistic competence of theirs. This is the reason why word order formation rules start out at the modelling of three-part neutral statements and slowly arrive at the point where a total framework of formation rules can be set up (*figures 19–22*).

The initial three-part statement is gradually extended into a four-part construction and, with the entry of the time adverb, it extends into a five-part construction. This paradigm does not position a particular part of the sentence, but a functional part within a sentence. At the initial position of the sentence we reserve the initial word status for the subject (positions 1) which is not obligatory and which can only be preceded by the unstressed time adverb determining the overall clause. At a later stage the initial subject position can

be preceded by any anaphoric part of the sentence. This latter unstressed position is marked by the label, “position 0”.

When teaching Hungarian as a foreign language it is extremely important to focus on the rule that in the Hungarian language we have two elements that especially imply a bound word order: the verb and the element preceding the verb. These elements take position 2 and 3 in the position-mapping of sentences. Position 2 is functionally the most focussed distinguished one the depiction of which in sentences with a stress is easy: this is the position that is the locus of the most important word/phrase to be emphasized in sentences with a stress. This position also deserves our attention in neutral statements. When the position is filled in the SOV feature of the Hungarian sentence is complete.

Position 3 is reserved for the verb, but for that we have to take a detour: course-books drilling word order formation and, also *Küszöbszint* features a fixed position for the verb that never changes in any case; this entails extra rules in case of verbs with stress – that is the verb with stress, unlike other elements with stress, claim rules of its own. This may bring about systematic insecurity in the learners’ heads. This specification, however, seems to be unnecessary. It is simpler and easier to learn if we make position 2 preceding the verb the place for the element with a stress irrespective of its word class and the function it has with the syntactic construction. So we move the verb from its assigned position 3 in order to be able to describe every syntactic construction with a stress with the same rule. This saves us the unsolved problem we have seen with other concepts: the verb is not in a privileged position any more: it will not be receiving rules that would be different in comparison with the rest of the words and constructions. And this might make the framework of rules simpler and more transparent for language learners.

Finally in position 4 which is not extended any further, the construction of the sentence is completed by elements without stress that are neutral with reference to word order.

These positions – the sentence construction constituted by 5 positions – are fit for elementary level sentence formation. We have provided altogether four word order formation rules at the elementary level. Our learners have participated in the making of these rules: we need two rules for neutral statements – where the unstressed verb with prefixation claims for an extra rule; we can also shape sentences with stress via two formation rules irrespective of what function these sentences with stress perform.

5.2.1. Word Order in Sentences Without Verb Prefixation

The filling in of position 2 is also obligatory in **neutral statements**: this will realize SOV word order that is primarily characteristic of Hungarian (however, not exclusively characteristic). There is some kind of queuing for the fulfilment of position 2 within the sentence: the unstressed object undetermined by the definite article before the verb to be followed by a inessive place adverb, or, in case we do not have these, a place adverb in ablative or lative, or, in case we do not have them either, a complement may crop up semantically modifying the verb (*figure 1*):

Rule I

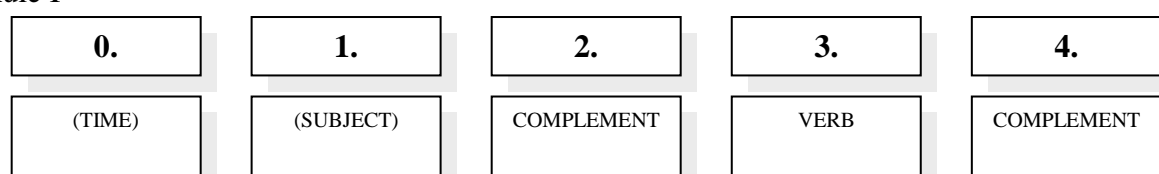


Figure 1 : rule I – Basic word order for neutral statements

In case of **sentences with stress** we suggest to start with a question answer panel. It is the question word or the answer which is the most important element. And this way the stressed word order within **interrogative** sentences and affirmative/negative **answers** could also be explained. Statements conveying new information also get stressed in the second position. The fourth case of stressing is **negation**: we started out negating parts of the sentence in sentences without verbal prefixation. Transformations in this construction matches “stress rules”, we have already depicted quite well. Relying on this we transfer the verb to be negated from position 3 to the position with stress. So we do not need a new rule for the verb; and the transposition of the verb is coherent with the transferral of the verb to initial position used in transformation generative notation (*figure 2*):

Rule II

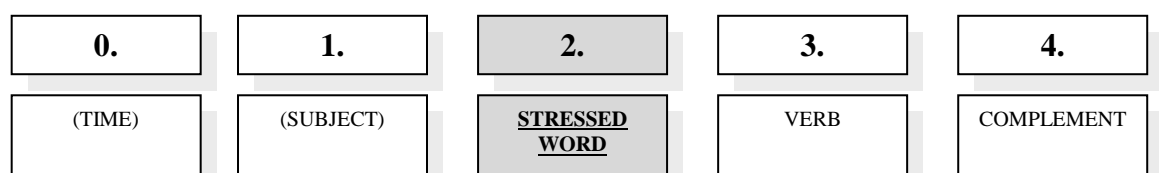


Figure 2: rule II – Basic word order in sentences with stress

5.2.2. Word Order in Sentences with Verbal Prefixation

Verbs with prefixes seemingly do not match the framework so far set up. In case of verbal prefixes learners have to become familiar with various new aspects (e.g. marking direction, word modifier, perfecting function) which are extended with verbs with prefixes in neutral sentences. In sentences like this a new element is added to queuing for the position 2 which element has not yet been there but from this moment on it precedes the rest of the words. In neutral sentences the verbal prefix is exclusively positioned before the verb. Besides, it closely attaches to the verb which is marked both in spelling (prefix and verb making up a single word) and in word order formation routine (concatenating two positions (*figure 3*)).

Rule III

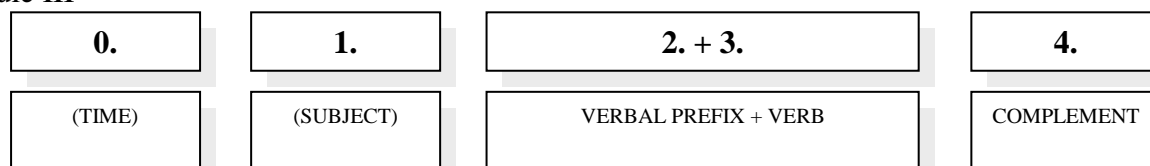


Figure 3: Rule III – Basic word order in sentences with verbal prefixes

The construction of **stressed sentences**, with verbal prefixes, strongly resembles the construction of stressed sentences without verbal prefixes: extending the schema we only have to find the position of the verbal prefix. Since the verbal prefix keeps on being attached to the verb it does not move far: the verbal prefix shares the verbal position with the verb (*figure 4*):

Rule IV

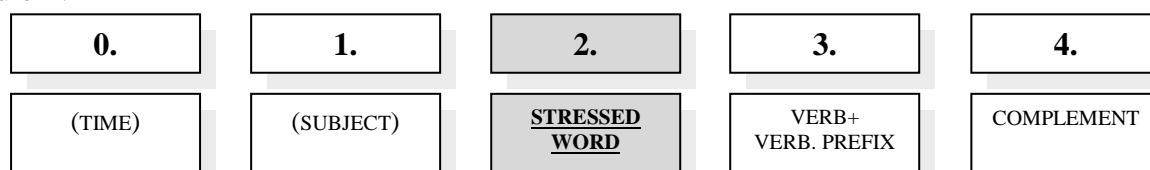


Figure 4: Rule IV – Basic word order in sentences with verbal prefixes

Now we are ready with the system that, on elementary level, guides language learners in the seemingly obscure task of sentence construction. The rules do not depict details of generating all correct Hungarian sentences like descriptive syntax and syntactic theory does – it has not been an objective of ours, anyway. We have arranged the syntactic formation of sentences to depend on their function – and only partly on their formal

specification or on the syntactic function of parts of the sentence. Language learners get help making statements providing information and facts, providing stressed information and in interrogation, answering and negation, and, in addition, they can participate in real-time dialogues giving grammatically and pragmatically correct answers. Rules are more or less formed by learners themselves, since from the moment we introduce ourselves students are getting familiar with the basic principles of sentence construction, with the distancing of subject and predicate in word order and with the task of taking the two distinguished positions (verb and the position preceding the verb). This way learners develop a competence to use SOV word order and the recognition of rules transforming them practically by themselves on time. For this no complex framework has been required; language learners, with the help of a couple of rules, will be able to make correct statements/utterances in accordance with their intentionality.

5.2.3. Factors Modifying Ground Rules

The rules we have just introduced provide the elementary level of learning word order formation in Hungarian as a foreign language. Some factors that modify word order attach semantic-pragmatic supplements to the rules previously formed, and, at the same time set the possibilities and direction for the development of the model towards the stage of actual sentence segmentation and towards complex sentences. The modifying factors include various infinitival phrases and universal quantors that convey overall features.

We have not left “space”, for example, for universal quantors in the word order paradigm we have presented before, neither have we listed the word order facets of particular infinitival constructions, yet we shall witness that no rule is necessary to add: with semantic interpretation and with some minor additions the former four rules are applicable.

5.2.3.1. *Infinitives in Sentences*

Recent HFL course-books do not dare to trespass to the territory of sentences containing infinitives at an early stage in learning. This field is seemingly complex. Language course-books present infinitival phrases filtered by their grammatical function (their syntactic function within sentences (Aradi 2003: 12); the intentionality conveyed by the phrases presented, and the word order that partly depends on this (too), is left to be discussed by the instructor.

Infinitival phrases should be categorized – unlike in current HFL course-book routine – in a new way so that the various infinitival syntagms could be explained by the rules we have already presented. The infinitival phrases with *tud*, *szeret* + *infinitive* in neutral sentences display features similar to that of a sentence with stress: it lacks narrative word order (Hegedűs 2004: 297). This emotional excess is worth to be depicted as the semantic feature of basic verbs. These constructions can be interpreted as sentences with a stress from the start where the stressed position 2 is taken by the inflected verb. These sentences, however, may also receive a “real” stress-marker, that is there can be other words in the sentence that may go for the status of new information, question, answer or negation. In this case we transpose another word before *tud* and *szeret* according to the regular stress rule (figure 5). Phrases like *szabad*, *tilos*, *érdemes*, *lehet* are generated according to a similar principle with and infinitive that has no verbal prefix. So when introducing them it is enough to refer to a rule.

| 1. | 2. | 3. | 4. |
|-------------------|-----------------------------|----------------|------------------|
| (SUBJECT) | <u>STRESSED WORD</u> | VERB | COMPLEMENT |
| <i>A madár</i> | <i><u>tud</u></i> | – | <i>énekelni.</i> |
| <i>Tamás</i> | <i><u>szeret</u></i> | – | <i>úszni.</i> |
| <i>A gyerekek</i> | <i><u>engem</u></i> | <i>szeret.</i> | |

Figure 5: The infinitive in sentences (*tud*, *szeret*)

The verb, *akar* often crops up in the company of *szeret* and *tud*, yet it behaves differently. It is a stress-evasive verb (Hegedűs 2004: 300) and does not require new rules; it can be positioned without fail within the framework of neutral and stressed sentence constructions we have already presented.

Now near an infinitive with a prefix it is not that simple because syntagms within the same category do not behave the same way. There is some form of a hierarchy among the distinguished syntagms: a fairly stressed feature in neutral statements (Hegedűs 2004: 297) may be traced especially with *szeret* and *szeretne*, so they are staying in position 2, but do not split the sequence, *prefix + infinitive* which is the internal word order (e.g. *Szeretek felsétálni a Várba.*). This is also valid for words with a nominal (nominal-verbal) status (*tilos*, *fontos* etc.). *Tud*, *akar*, *kell* display a stress-evasive nature (ibid 302), that is, they

deploy the prefix belonging to the infinitive before themselves (e.g. *Meg tudom fogni a legyet.*).

It follows from the passage above that sentences containing infinitives did not require the formation of new rules: principles already in use remain valid. We only have to add some explanation and semantic complements.

5.2.3.2. *Specific Elements in Sentences – the Question of Quantors*

Some of the syntactic constructions – actually regular ones – cannot be generated via the framework of rules so far presented. When I was doing research on native language intuition I found that native speakers preferred the construction $T + Q + F + VP$ among neutral sentences. Yet there is no place for the quantor among the rules we have presented. This research on the mother tongue also detected that sentences starting with an unstressed time adverb make a frequent construct. We can find many examples for both constructs in language course-books which verify the correct applications coming from the native language intuition of language course-book writers. The framework of rules on display offers an initial position within the sentence that is not obligatory on behalf of considerably simple time adverbs (e.g. seasons, months, days, parts of the day, hours) and this offer makes establishing the correct word order for language learners easier. There are time adverbs, however, for which the zero positioning rule is unavailable. These elements – generative syntax calls them *universal quantors with a broad scope* – (e.g. *mindig, mindennap, általában, gyakran*) cannot precede the subject. In order not to have to restructure sentences and to add a new position within the sentence we shall consider these element as “lexical signposts” (Aradi 2008: 240), in which case semantic meaning is to be supplemented in teaching with reference to word order operation. Hegedűs (2004) presents a categorization – semantically and functionally based, also surveillancing word order – of this kind: some adverbs complementing verbs weaken the semantics of the verb, others strengthen it. Adverbs narrowing the meaning of the verb (e.g. *ritkán, soha*) stand straight before the verb. Adverbs extending the reference of the predicate (e.g. *mindig, néha*) stand before the prefixed verb (or before any modifier of the verb). Adverbs with full semantic scope (e.g. *korán*) can also stand right before the verb or before the syntagm constituted by the *verb modifier + verb* (Hegedűs 2004: 296–297). This unique operation can be treated as the semantic feature of quantors selected for teaching (e.g. adverbs beginning with *mindig, mind-* and other adverbs, *gyakran, néha* etc.) and can be introduced in language class with some additional reference to word order positioning.

6. Methodological Issues Concerning the Application and the Introduction in Language Classes of the Model Proposal

The thesis has set up a framework of rules. Besides this framework it also lists the teaching aids we have developed during these years and summarizes the methods of their application with the help of which the system for the teaching word order formation in discussion can be introduced in language classes effectively. Simple teaching aids must already be in use: the moving of words on flashcards may illustrate the generation of particular constructions and their accidental difference in comparison with the native tongues of HFL learners well. This is supplemented by the colour-cards we have introduced for pupils in Hungarian classes: positions within the sentence are (also) marked by colours which mark the syntax of the sentence with logic. Careful development, carefully selected colours may make the colour/position interface meaningful. An ambiguous sentence is constituted by the ice-blue subject without declination and by the verb reddening like the soul of the sentence. Marked (affixated) elements, adverbials that further complement predication with the introduction of some of the circumstances of the event depicted will be coloured green. The very same words may also come to the beginning of the sentence – coloured light green – provided they are unstressed, that is they do not convey new information with reference to the utterance. At the end of the sentence colours merge – this “greyness” provides space for the further, less important complements.

Rules divide sentence construction into positions; the syntactic table is a natural aid which features every word of each sentence in a position that serves it well. This “schema” helps learners a great deal: they are able to notate rules and they can practice the making of various constructions; and they may be used as reminders helping the making of living speech. The syntactic table has been the constitution of the teaching aid, “*Szóforgató*” which is the 3D version of the rules: it is a booklet with pages that can be rotated via syntactic positions. It contains all the rules already introduced or the rules to be introduced, and any rule can be reconstructed by rotating the cards starting from the three-part neutral to the five-position one consisting of many words, including the stressed construction with a verbal prefix.

The booklet has been developed into a teaching word order formation software, “*Szóforgató*”. At this experimental stage the programme can display the operation of generating three- and four-part neutral statements with a time adverb complement, and it

also features the word order of *questions* and *answers*. The thorough framework of rules based on questions and answers that have been proven in practice via alternate applications, and the guiding principle, that is, levels operating according to the same principle, and its learner- and teacher-friendly use secure that the experimental teaching software can be developed into a proper purposeful well-operable teaching aid.

7. Model Proposal in Use

The model we have proposed for the teaching of word order formation in simple sentences has been under continuous learning and teaching surveillance because of its basic practical features. Yet to measure the efficacy of this framework and to measure the fitness of teaching aids for practical teaching it has had to be piloted real time. These pilots were done between 2008 and 2011 in three rounds: at real time language classes for foreign language learners; at presentations for language instructors, and in a control group who represented the interface between native speakers and language instructors – they were Hungarian native speaker university students learning about the methodologies of teaching Hungarian. Pilots were supplemented in these groups by research questionnaires the questions of which were segmented with reference to the levels represented in the experimental teaching software. Participants could evaluate rules for three-part neutral, three-part stressed (question-answer), and four-part (containing a time adverb complement) sentences, their presentation, the sample task on the software and the drills, the choice for individual working through. They could also measure how far the model was intelligible, and how much they liked this method of teaching word order formation. Language instructors could also judge the educative clarity of the rules for language learners, and could declare whether the method was fit for classroom activities for language classes.

7.1. Hypotheses

Prior to the launching of research I had presumed that the rules will prove intelligible (H1); language learners would be able to perform the tasks provided by the teaching word order formation software and they would not require any help from their instructor or multiple drilling (H2); every interviewee would find this method of teaching word order formation interesting (H3). With language instructors I also supposed that they would also consider the rules intelligible for students (H4); teaching word order formation software is useful

(H5), this method of teaching word order formation would be considered fit for the teaching of Hungarian as a foreign language (H6).

7.2. Piloting Results

Each segment of the questions has been mapped separately and each segment has provided an enormous amount of data concerning the reception of the teaching word order formation model. I have chose questions for the testing of my hypotheses that represent the opinion both of language learners and of Hungarian native speaker tutors and university students together.

7.2.1. The Intelligibility of Rules (Hypotheses H1 and H4)

The most important ground hypothesis of mine had been, prior to the launching of research, that both language learners and instructors and Hungarian university students would understand the rules without any difficulty (hypothesis H1). This is complemented by hypothesis H4 which presupposes that the rules would be intelligible not only for instructors/university students but this was also expected of language learners.

The analysis of the results shows that word order formation rules were best understood by language instructors (**79–86%**). Students were second best in this (**68–74%**), and foreign language learners were also quite close (**57–81%**). Besides the ones who evaluated the model as (*excellent*) the majority of participants evaluated the model with the second best marker (*fair*), and, furthermore, only few respondents evaluated the intelligibility of rules concerning the three types of the sentence lower than this (*figure 6*).

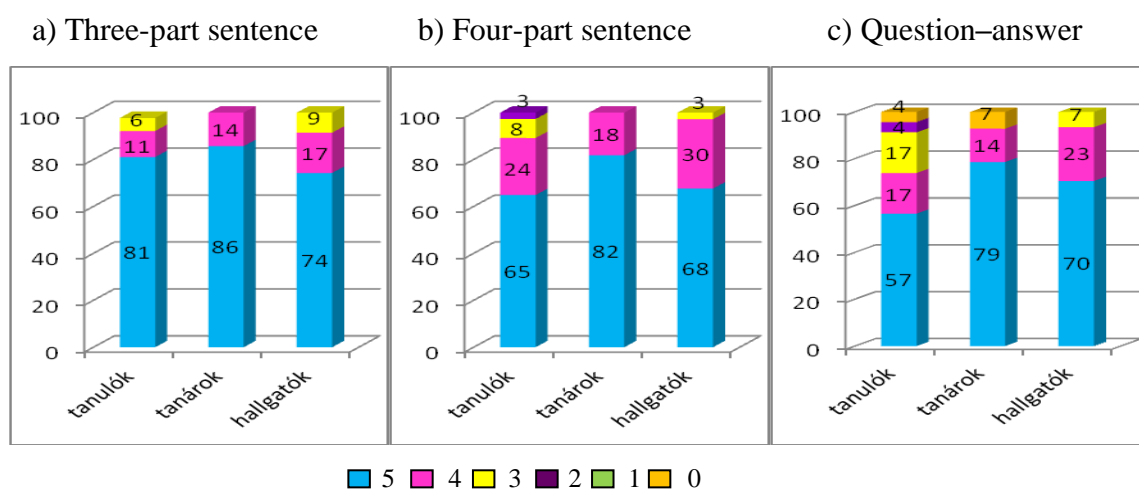


Figure 6: Responses concerning the intelligibility of word order formation rules by %

7.2.2. The Reception of Drills (Hypotheses H2 and H5)

According to hypothesis H2 the drills of the teaching word order formation software would not cause any difficulty for language learners and they would not require help from their instructors and they would need to repeat the drills. According to question 'f)' the language learner could do the exercises without any difficulty; 'g)' marked that the respondent needed help to do the exercises and 'h)' marked that the respondent needed further drilling for the understanding of the rules – this was a question marking a negative attitude, that is, its statement represented difficulty, and in these cases a lower score in many cases marked a better score.

Hypothesis H5 presupposed that according to language instructors the drills of the teaching word order formation software would be helping the understanding of word order formation rules and are fit for individual learning.

Language learners saw the difficulty of drills (questions 'f)') fairly unanimously; they gave an excellent or a good evaluation in **78-86%**. Only one or two respondents referred to difficulties, consequently this part of the hypothesis H2 has been verified. And **49-68%** of the students did not require help from their instructor (scores, *bad* and *fair*) to assist them in doing the exercises which is also an indicator of the realization of the hypothesis. When learners were asked about the statement that they did not need multiple drilling and help to do the exercises **39-51%** of the learners chose scores, *bad* and *fair*, that is, they did not agree with the statement. Yet the rate of those who demanded more drilling was altogether **8-13%**. This, however does not prove the failure of hypothesis H2, it only proved the importance of drilling sentence construction.

The language instructors judged the exercises to be better: **86-91%** of them thought the word order formation exercises for all the three sentences were satisfactory (question 'i)'). Instructors considered it to fit for individual work a bit less: **64-91%** gave *excellent* and *good* evaluation for this which marks that instructors were divided concerning the three types of sentence construction.

Hungarian native speaker university students have evaluated the usefulness of the exercises even higher: **94-99%** of them gave *excellent* and *good* evaluation for the impact of exercises in anchoring the rule. Students have considered the possibility of individual learner's activity somewhat lower: the proportion of *excellent* and *good* evaluations has been **91-93%**.

The realization of hypothesis H5 has been verified by the cumulative average scores calculated from data received which have been in all cases between **4.00** and **4.91** on the average (figure 7):

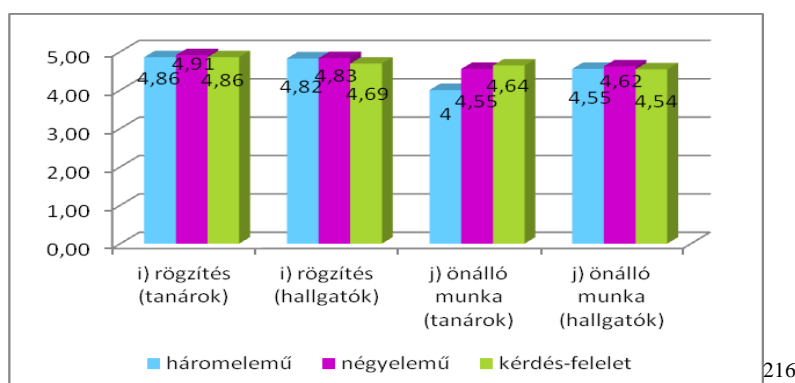


Figure 7: Fitness of exercises for anchoring rules and for individual learner's activity (average scores)

7.2.3. The Prestige Index of Teaching Word Order Methodology

The final question on the questionnaire in the research enquired about respondents' opinion: how much did they like the method presented in classroom work/ in presentations (questions 'i' and 'l').

According to the responses received it was the language instructors who had received the above presented/monitored method of teaching word order formation methodology: they evaluated this almost exclusively *excellent* or *good*. The three- and four-part sentences got *excellent* **86–91%**; **14–9%** *good*. **86%** of the evaluations were *excellent* for the question and answer segment, and **7%** of them were *good* – and there was also a single *fair* evaluation (**7%**). The prestige index provided by Hungarian native speaker university students has also been a balanced one: **93–97%** of them gave *excellent* and *good* evaluation with the three types of sentences. The results are more variable with foreign language learners: **89%** of them evaluated three-part sentences *excellent* and *good*. **8%** of them (**3** persons) gave an *average*, **1** learner ignored the question. With four-part sentences **83%** of them gave *excellent* and *good* evaluation; **4** persons gave *average*, **1–1** person *failed* it (**11% / 3% / 3%**). **70%** of the students evaluated the teaching question-answer word order method *excellent*, a further **13%** of them considered it *good*; **1** person gave *average*, **2**

²¹⁶ i) [rögzítés/tanárok] anchorage (instructors)

i) [rögzítés/hallgatók] anchorage (students)

j) [önálló munka/tanárok] individual learner's activity (instructors)

j) [önálló munka/hallgatók] individual learner's activity (students)

persons gave *fair*, **1** respondent *failed* it. The average scores mark the general reception of teaching word order formation methodology (figure 8):

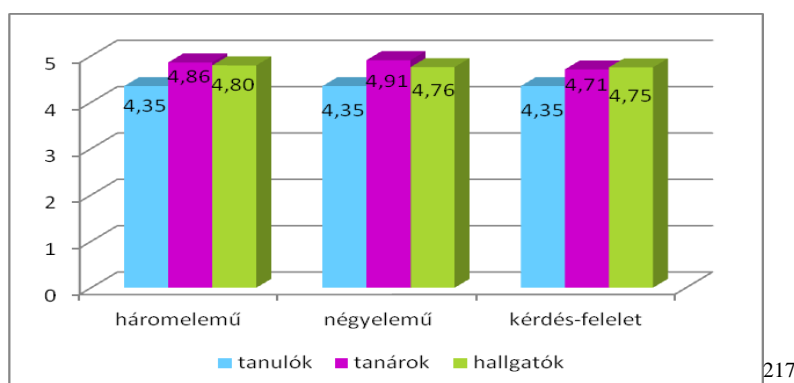


Figure 8: Average scores calculated from the prestige index of teaching word order formation methodology

The results obviously reflect that language instructors have received our teaching word order formation methodology happily. Hungarian native speaker students who study HFL teaching methodology have held a similar positive opinion concerning the methodology presented. The most important reference point, however, was the opinion of foreign language learners: they evaluated the project high above 4.00 and that verifies our hypothesis.

7.2.4. Evaluating Language Class Availability

According to hypothesis H6 language instructors, students would consider teaching word order formation fit and available for language class use. Only **3** of the language instructors have monitored word order formation rules “in operation” – they have made their point with reference to actual classroom application. Two of them have evaluated the availability of the method *excellent*, the third one of the party evaluated it *good*. They had considered all the three types of rules. This has scored an average 4.66. Putting together the former three instructors and the ones who had learnt about the method at a presentation the availability of the methodology concerning the three types of sentences varied between **4.14** and **4.6** which verifies the hypothesis and, furthermore, marks that the interviewed

²¹⁷ [háromelemű] – Three-part

[négyelemű] – Four-part

[kérdés-fejelet] – Question-answer

[tanulók] – learners; [tanárok] – instructors; [hallgatók] – students

language instructors have accepted the proposed teaching word order formation methodology. The perspective expressed by Hungarian native speaker university students also verifies our hypothesis since they have evaluated the presented teaching word order formation methodology at the average score of **4.75–4.79**.

7.3. Conclusion

The research-oriented piloting of word order formation rules we have discussed in the thesis, the teaching word order formation methodology and the teaching aid supplements – primarily the experimental word order formation tutoring software started during the final phase of model-generation. The nucleus of the proposed methodology, however, is to introduce language learners into the auxiliary rules with the help of which they can develop their Hungarian sentence formation competence and their familiarity with word order formation rules would be developing and would become more effective along with their developing linguistic competence in Hungarian. For reasons of measurability students, instructors and prospective teachers who were participating in research learnt about the rules and methodology in a targeted presentation. In spite of this fact rules have proved available in all three groups interviewed. Respondents appreciated understanding word order formation and the aids supporting the mastering of rules. The majority of the participants have liked the methodology presented. Differences among the opinions expressed concerning individual learner's activities, multiple drilling and the availability of methodology in classroom work have set the path toward the possibilities of a further development of methodology: we need to set up alternative ways of application which consider particular specific language learning scenarios (e.g. few teaching hours, low motivational level).

8. Summary

I have presented a model in my thesis I have set up during the long years of teaching HFL. The model has been designed to create a framework of word order formation rules that can be used from the very start for the teaching of Hungarian as a foreign language – for the presentation of Hungarian word order formation so that language learners could reconstruct this framework, under the targeted guidance of instructors gradually and continually by themselves.

We have prepared a teaching aid kit – word flashcards, the table of sentences, the “coloured sentences”, the booklet, “*Szóforgató*” and the teaching word order formation software, “*Szóforgató*” – gives a hand both to the instructor and to language learners to learn rules, anchor them and drill.

The validity of the model has been acknowledged via the results of piloting the proposed teaching word order formation methodology: each aspect has received an evaluation above the score, 4.00 on the average. Further wide-range public promotion and piloting with learners might decide whether the proposed methodology could provide a reference point for instructors of Hungarian as a foreign language – shall we have listed the rules Naumenko-Papp was missing for the purpose of generating correct Hungarian statements/texts? Could it have the honour “*the most beautiful task for a language teacher, ...to be babysitting the birth of a sentence*” (Hegyí 1991: 27)?

Irodalom

- Adámi Mihály (1760): *Ausführliche und neuerläuterte ungarische Sprachkunst*. Druck Schilg, Bécs
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest
- Alberti Gábor (1994): *Bevezetés a magyar generatív mondatelemzésbe*. Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, Pécs
- Alberti Gábor – Medve Anna (2002): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv*. Janus/Books, Budapest
- Antal Lajos (1999): „Historia est magistra vitae” Gouin módszere mai szemmel. *Modern Nyelvoktatás* 7/2–3: 92–96.
- Aradi András – Erdős József – Sturcz Zoltán (2000): *Küszöbszint: magyar mint idegen nyelv*. Műegyetemi Távoktatási Központ, Budapest
- Aradi András (1996): Az anyanyelvi ismeretek szerepe és helye a szakfordító képzésben. *Folia Practico-Linguistica* XXV–XXVI. Aradi A. – Estók T. – Somogyi M.: *A szakfordítóképzés elméleti és gyakorlati kérdései*. BME Idegennyelvi Központ. 38–72.
- Aradi András (2003): A főnévi igeneves szerkezetek szórendje. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 11–17.
- Aradi András (2006): A szórend és a névelőhasználat néhány összefüggése a magyar mondatokban. *Hungarológiai Évkönyv* 7: 11–19.
- Aradi András (2008): Lexikai „útjelzők” a magyar szórendi szabályok alkalmazásában (Szórendi ismeretek tanítása külföldieknek). *Hungarológiai Évkönyv* 9: 17–25.
- Aradi András (2010): Az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolata a magyar és az angol mondatokban. *Modern Nyelvoktatás* XVI/1: 3–19.
- Arany János (1873): A szórend. *Magyar Nyelvőr* II: 7–11.
- Artowicz, E. – Kozák Ildikó (1999): A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a lengyel anyanyelvű tanulók szempontjából. *Hungarologische Beiträge* 12: 5–16.
- Balogh Péter (1888): Az ige szereplése a mondatban. *Magyar Nyelvőr* XVII: 294–300, 393–400, 439–443.
- Bánréti Zoltán (1979): *Gyerek és anyanyelv*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Bánréti Zoltán (1981): *Kamasz és anyanyelv. Anyanyelvi nevelési kísérlet a 6. és 7. osztályban*. Tankönyvkiadó, Budapest

- Bánréti Zoltán (1990): *Nyelvtan, kommunikáció, irodalom tizenéveseknek. Alternatív képességfejlesztő program az általános iskolák felső tagozata számára.* Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézet, Budapest
- Bánréti Zoltán (1991a): *Nyelvtan és kommunikáció II. 7–9. osztály.* Nodus Kiadó, Veszprém
- Bánréti Zoltán (1991b): *Nyelvtan és kommunikáció II. 8–10. osztály.* OTTV, Veszprém
- Bánréti Zoltán (1994): *Mozgékony szerkezetek – rendező szabályok. A magyar generatív mondatok alapjai középiskolásoknak.* Korona Kiadó, Budapest
- Behagel, Otto (1932): *Deutsche Syntax.* IV. Carl Winters, Heidelberg
- Bencédy J. – Fábrián P. – Rácz E. – Velcsov M. (1988): *A mai magyar nyelv.* Tankönyvkiadó, Budapest
- Beregszászi Nagy Pál (1797): *Versuch einer magyarischen Sprachlehre.* Erlangen
- Brassai Sámuel (1845–1847): *Okszerű vezér a német nyelv tanulásában I–II.* Stein János, Kolozsvár
- Brassai Sámuel (1852–53): Tapogatódzások a magyar nyelv körül. *Pesti Napló*
- Brassai Sámuel (1860/2011): A magyar mondat. *Akadémiai Értesítő* 1. 279–399. /Tinta Könyvkiadó, Budapest
- Brassai Sámuel (1863–65/2011): A magyar mondatról II–III. *Akadémiai Értesítő* 3: 3–128, 173–409. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- Brassai Sámuel (1874) *Laelius. Hogyan kell és hogyan nem kell magyarázni az iskolában a latin auctorokat?* Stein, Kolozsvár
- Brassai Sámuel (1885a): A mondat dualizmusa. *Értekezések a Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Széptudományi Osztálya Köréből* 12. sz.
- Brassai Sámuel (1885b): Én is hozzászóllok. Egyet. *Egyetemes Philológiai Közlöny*
- Brassai Sámuel (1888): Szórend és accentus. *Értekezések a Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Széptudományi Osztálya Köréből* 14/9.
- Brassai Sámuel (1889): Szerény észrevételek a „Hangsúly” című értekezés irányában. *Magyar Nyelvőr* 18: 341–351; 396–406.
- Chomsky, Noam (1957): *Syntactic Structures.* Mouton & Co., The Hague
- Csécsey Magdolna (1990): Helyzetközpontú vagy nyelvtan-központú magyartanítás? In: Egyed Orsolya (szerk.): *Hagyományok és módszerek. Az I. Nemzetközi Hungarológia-oktatási Konferencia előadásai.* Hungarológiai Ismerettár 8. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. 147–153.

- Csonka Csilla (2006): A magyar mint idegen nyelv tanulója. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 161–169.
- Dezső László – Szépe György (1967): Adalékok a topic-comment problémához. *Nyelvtudományi Közlemények* 69: 365–388.
- Dezső László (1965): A magyar szórend strukturális vizsgálata. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* III: 43–62.
- Dezső László (1974): A mondat aktuális tagolásának és szórendjének kérdésköre. In: Telegdi Zsigmond (szerk.): *Hagyományos nyelvtan – modern nyelvészet*. Tankönyvkiadó, Budapest. 85–104.
- Dezső László (1978): Elmélet és törvényszerűségek a tipológiában. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XII: 29–59.
- Dik, Simon C. (1989): *The Theory of Functional Grammar. Part I. The Structure of the Clause*. Dordrecht: Foris. (2nd rev. ed., 1997, Berlin and New York: Mouton de Gruyter.)
- Dóla Mónika (2002): *Igekötős igék a magyar mint idegen nyelv tanításában*. Kézirat
- Dóla Mónika (2004): Az igekötős igék tanítása (Tanulságok és javaslatok). *Hungarológiai Évkönyv* 5: 60–79.
- Durst Péter (2005): *Lépésenként magyarul. Első lépés*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged
- É. Kiss Katalin – Szabolcsi Anna (1992): Grammatikaelméleti bevezető. In Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1: Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 21–77.
- É. Kiss Katalin (1978): A magyar mondatok egyik szintaktikai modellje. *Nyelvtudományi Közlemények* 80: 261–286.
- É. Kiss Katalin (1980): Egy magyar transzformációs generatív szintaxis néhány alapvető transzformációs szabálya. *Nyelvtudományi Értekezések* 104. Akadémiai Kiadó, Budapest. 507–514.
- É. Kiss Katalin (1981): Brassai Sámuel mondatelmélete. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XIII: 91–102.
- É. Kiss Katalin (1983): A magyar mondat szerkezet generatív leírása. *Nyelvtudományi Értekezések*. 116. Akadémiai Kiadó, Budapest
- É. Kiss Katalin (1987–88): Még egyszer a mondat intonációjáról és hangsúlyozásáról. *Nyelvtudományi Közlemények* 89: 1–52.

- É. Kiss Katalin (1988): Brassai Sámuel nyelvészeti munkássága. In: Németh G. Béla (szerk.) *Forradalom után – kiegyezés előtt. A magyar polgárosodás az abszolutizmus korában*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 175–194.
- É. Kiss Katalin (1992): Az egyszerű mondat szerkezete. In: Kiefer (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 79–178.
- É. Kiss Katalin (1993): A magyar mondatszerkezet típusairól. *Magyar Nyelv* 89: 163–173.
- É. Kiss Katalin (1997): Brassai Sámuel és a generatív magyar mondatszerkezet. *Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények* XLI/2: 119–129.
- É. Kiss Katalin (2005): Brassai Sámuel és a magyar generatív mondatszerkezet. In: Péntek János (szerk.): *A nyelvész Brassai élő öröksége*. Erdélyi Tudományos Füzetek 256. 11–18.
- É. Kiss Katalin (2006): Az ige utáni szabad szórend magyarázata.
http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/ekiss/publ/az_ige_utani_szabad_szorend.pdf
 [2011. június 21.]
- É. Kiss Katalin (2008): Tagadás vagy egyeztetés? A *senki, semmi* típusú névmások szórendi helye, jelentése és hangsúlyozása. *Magyar Nyelv* 104: 129–143.
- É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter (1998): *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest
- É. Kiss, K. (2009): Is free postverbal order in Hungarian a syntactic or a PF phenomenon? in: *The Sound Pattern of Syntax*, ed. by Nomi Erteschik-Shir and Lisa Rochman. Oxford University Press.
<http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/ekiss/publ/Is%20free%20postverbal%20order2.pdf>
 [2011.06.01.]
- Éder Zoltán – Kálmán Péter – Szili Katalin (1984): Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 5.
- Elekfi László (1950): A 150 éves Brassai Sámuel. *Magyar Nyelv* XLVI: 351–359.
- Elekfi László (1964): Az aktuális mondattagolás egyik alapformája a magyarban. *Nyelvtudományi Közlemények* LXVI: 331–70.
- Elekfi László (1991): A 'mondat' fogalmának alakulása Brassai mondatszemléletében. In: Kiss Jenő – Szűts László (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*. Szerk.. Akadémiai Kiadó, Budapest. 150–155.
- eMagyarul 1–2. <http://nemzetpolitika.gov.hu/data/html/article3734.html> [2011. 08.22.]

- Erdős József – Kozma Endre – Prileszky Csilla – Uhrman György (1979): *Színes magyar nyelvkönyv*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Erdős József – Kozma Endre – Prileszky Csilla – Uhrman György (1990): *Hungarian in Words and Pictures*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Erdős József – Prileszky Csilla (1992): *Halló, itt Magyarország!* Akadémiai Kiadó, Budapest
- Erdős József (2007): *Új színes magyar nyelvkönyv*. Balassi Intézet, Budapest
- Erdős József: A vizuális szemléltetés a magyar idegen nyelvként való oktatásában és a Színes magyar nyelvkönyv szemléltetési rendszerének néhány kérdése. In: Egyed Orsolya (szerk.): *Hagyományok és módszerek. Az I. Nemzetközi Hungarológia-oktatási Konferencia előadásai*. Hungarológiai Ismerettár 8. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. 154–161.
- Farkas János (1771): *Ungarische Grammatik*. Bécs
- Fazekas Emese (2003): Igeközös igék tanítása idegen anyanyelvűeknek. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 18–24.
- Fogarasi János (1838): Euréka! *Atheneum* II. 13: 193–198; 16: 241–249; 19: 289–297.
- Földi János (1790/1912): *Magyar Grammatika*. Közzéteszi: Gulyás Károly. Régi Magyar Könyvtár 28. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest
- Führer Ignác (1879): Az „is” szórendjéhez. *Magyar Nyelvőr* VIII: 215–216.
- Gál Kelemen (1926): *Brassai Sámuel*. Corvin Könyvnyomda, Kolozsvár
- Giay Béla (1995): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. 82–95.
- Giay Béla (1997): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. *Modern Nyelvoktatás* III/1–2: 25–44.
- Giay Béla (1998): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay, B. – Nádor, O. (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv / Hungarológia*. Janus/Osiris, Pécs/Budapest
- Giay Béla (2006): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. Hegedűs, R. – Nádor, O. (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 125–144.
- Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.)(1998): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Janus/Osiris, Pécs/Budapest
- Ginter Károly (1980): *A magyar mint idegen nyelv tanításának grammatikájáról. A magyar nyelv grammatikája*. Akadémiai Kiadó, Budapest

- Gombocz Zoltán (1934): Funkcionális nyelvszemlélet. *Magyar Nyelv* XXX: 1–7.
- Gróf Annamária – Varga Csilla – Vidéki Erzsébet – Szende Virág (2006): *Kiliki a Földön*
1. Magyar nyelvkönyv gyerekeknek. Akadémiai Kiadó, Budapest
http://www.bbi.hu/data/files/VMOK/tavoktatasi_anyagok/1_01.swf [2011. 08.22.]
- Gyarmathy Sámuel (1794): *Okoskodva tanító magyar nyelvmester.* Hochmeister, Kolozsvár
- Hadrovics László (1969): *A funkcionális magyar mondattan alapjai.* Akadémiai Kiadó, Budapest
- Halliday, M. A. K. (1978): *Language as social semiotic.* London: Edward Arnold.
- Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (2006): *Magyar nyelvmester. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 59. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- Hegedűs Rita (1985): *A szórend tanításának néhány kérdése a magyar mint idegen nyelv tükrében.* ELTE bölcsészdoktori értekezés. Kézirat, Budapest
- Hegedűs Rita (1987): Egy külföldieknek írandó magyar nyelvtan elé. *Magyar Nyelvőr* 111: 287–300.
- Hegedűs Rita (1995): A szórend első akadémiai nyelvtanunkban. *Hungarológia* 7. Különnyomat. Nemzetközi Hungarológiai központ, Budapest
- Hegedűs Rita–Oszkó Bea (1999): *Magyar mozaik. Nyelvkönyv magyarul tanulóknak.* + CD-ROM. Akadémiai kiadó, Budapest
- Hegedűs Rita (2004): *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések.* Tinta Könyvkiadó, Budapest
- Hegy Endre (1976): *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Hegy Endre (1988): *A vonzat és a transzformáció szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában.* A Hungarológia Oktatása. II: 48–61. Magyar Lektorai Központ, Budapest
- Hegy Endre (1991): *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart?* Hungarológiai Ismerettár 6. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest
- Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor (1991): *Hungarolingua. Magyar nyelvkönyv 1.* Debreceni Nyári Egyetem
- Hoppálné Erdő Judit (2001): Szintaktikai hibák a mondatalkotási folyamatban. *Hungarológiai Évkönyv* 2: 51–63.
- Huszár Ágnes (1983): A mondat aktuális tagolása és annak tanítása. *Magyar Nyelvőr* 107: 87–100.

- Huszár Ágnes (1991): Kicska Emil munkásságának jelentősége a magyar mondattani kutatásokban. Kiss Jenő – Szücs László (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 292–295.
- Ihász Gábor (1874): Gyűjtsünk anyagot a magyar syntaxishoz. *Magyar Nyelvőr* III: 401–404.
- Jászay László (1995): Az ún. aktív grammatikától a funkcionális szemléletű nyelvelírásig. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. JATE – PSZM Programiroda. 142–145.
- Joannovich György (1872): Szórend. *Magyar Nyelvőr* I. 166–171., 206–214, 254–260, 303–310.
- Kaiblinger Fülöp (1910): *Brassai Sámuel nyelvtanítási reformja*. Budapest, IV. ker. községi főreálisk. 1909/10. évi Értesítője. 3–47.
- Kálmán László (szerk.) (2001): *Magyar leíró nyelvtan: Mondattan I*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- Kenesei István (1989): Logikus-e a magyar szórend? *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 17: 105–152.
- Keresztes László (1992): *Gyakorlati magyar nyelvtan*. Debreceni Nyári Egyetem
- Kicska Emil (1890): Hangsúly és szórend. *Magyar Nyelvőr* XIX: 6–18, 153–158, 203–209, 390–395, 433–440.
- Kicska Emil (1891): Hangsúly és szórend. *Magyar Nyelvőr* XX: 292–298, 337–345, 385–394, 433–445, 481–491.
- Kicska Emil (1892): Hangsúly és szórend. *Magyar Nyelvőr* XXI: 385–395; 434–448; 486–497.
- Kicska Emil (1893): Hangsúly és szórend. *Magyar Nyelvőr* XXII: 6–13, 52–63.
- Kicska Emil (1908): *A subjectum és a praedicatum a grammatikában*. Hornyánszky, Budapest
- Kiefer Ferenc (2005): Brassai Sámuel és a XIX. század nyelvtudománya. In: Péntek János (szerk.) (2005): *A nyelvész Brassai élő öröksége*. Erdélyi Tudományos Füzetek 256. 6–10.
- Király Pál (1879): Is. *Magyar Nyelvőr* VIII: 156–164.
- Király Pál (1880): Észrevételek „Az is szórendi szerepe” című cikkekre. *Magyar Nyelvőr* VIII: 547–549.
- Kiss Jenő – Szücs László: *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 150–155.

- Kiss Jenő (2002): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Klemm Antal (1928–1942): *Magyar történeti mondattan*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest
- Komáromy Lajos (1876): A kapcsoló. *Magyar Nyelvőr* V: 21–27.
- Komlósi László Imre (1989): Simon C. Dik funkcionális grammatikája és nyelvészeti előzményei. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok IX*: 357–367.
- Komlósy András (2001): *A lexikai–funkcionális grammatika mondattanának alapfogalmai*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- Korompay Klára (1997): *Magyartanítás külföldön: kérdések, szempontok és elméleti lehetőségek a magyar nyelvtudomány szempontjából*. Hungarológia 9. NHK, Budapest. 43–53.
- Kosztolányi Dezső (1971): *Nyelv és lélek*. Réz Pál (szerk.). Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- Kovácsi Mária (1993): *Itt magyarul beszélnek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Kovácsné Réczei Margit (1985): A nyomatéktalan mondatok optimális szórendje a magyar mint idegen nyelv oktatása szempontjából. *Magyar Nyelvőr* 109: 333–337.
- Kövérné Nagyházi Bernadette (2003): A magyar nyelv szórendjének egy lehetséges tanítási modellje – kezdő szinten. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 52–65.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor (1998): *Magyar nyelv. Tankönyv 10–11 éveseknek*. Korona Kiadó, Budapest
- Kugler Nóra (2009): Funkcionális grammatikai gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára. *Anyanyelv-pedagógia* 2009/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=153> [2011. július 20.]
- Lomb Kató (1979): *Egy tolmács a világ körül*. Gondolat Kiadó, Budapest
- M. Korchmáros Valéria (1997): Ige vagy segédige? In: Büky L. (szerk.): *Nyíri Antal kilencvenéves*. JATE, Szeged. 105–123.
- Magyar Grammatika, melyet készített Debreczenbenn egy Tudós Társaság. Bécs, 1795
- Mailáth János: (1832): *Praktische ungarische Sprachlehre für Deutsche in Fragen und Antworten*. Hartleben, Pest
- María Ángeles Gómez-González The Theme-Topic Interface. Evidence from English http://books.google.hu/books?id=5Ilr3ccjfnoC&printsec=frontcover&hl=hu&source=gs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [2011. 06. 01.]
- Márton József (1805): *Ungarische Grammatik, wodurch der Deutsche die ungarische Sprache richtig erlernen kann*. Wien

- Máté Jakab (1997): *A 19. századi nyelvtudomány rövid története*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Máté Jakab (1998): *A 20. századi nyelvtudomány történetének főbb elméletei és irányzatai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Medgyes Péter (1997): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Corvina, Budapest
- Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika (2010): A mondattani elemzés lehetőségei az általános iskolában. *Iskolakultúra* 40. Veszprém
- Medve Anna – Szabó Veronika (2010): A mondattani elemzés lehetőségei az általános iskolában. *Anyanyelv-pedagógia*, 2010/1.
<http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=235> [2011. június 10.]
- Molecz Béla (1900): *A magyar szórend történeti fejlődése*. Budapest
- Molnár Erzsébet (2007): *Brassai Sámuel általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézetei*. PhD értekezés. http://www.google.hu/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Ftwilight.vein.hu%2Fphd_dolgozatok%2FMolnarErzsebet%2FPhD%2520dolgozat_Molnar_Erzsebet.doc&rct=j&q=Magyar%20Nyelv%20F5r%201950%20elekfi%20A%20150%20%20E9ves%20Brassai&ei=1zLnTc7dGJCXOoeW7L0J&usq=AFQjCNHRI3IirAuDtSIU_uf4ev1_xoDZVQ&sig2=daHNKHNB9UyiV7dliVHzQ [2011. június 11.]
- Molnár Krisztina (2002): A determinánsok szórendi helyzete a német és a magyar nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 15–20.
- Nagyházi Bernadette (2005): Az igekötő szórendi helye és tanításának kérdései a magyar mint idegen nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 6: 56–75.
- Nagyházi Bernadette (2006): A magyar mint idegen nyelv oktatásának nehézségei különleges nyelvtanítási-nyelvtanulási helyzetben. *Teaching Hungarian Language*₂. 128–136.
- Nagyházi Bernadette (2007a): Utak és módszerek a szórend tanításában. *Hungarológiai Évkönyv* 8: 30–43.
- Nagyházi Bernadette (2007b): Elmélet és gyakorlat a szórend tanításában. Gecső T. – Sárdi Cs. (szerk.): *Nyelvelmélet – nyelvhasználat*. Tinta Könyvkiadó, Budapest: 171–180.
- Nagyházi Bernadette (2008): Barangolások a szórend útvesztőiben. Kísérletek a magyar szórend megfejtésére a XIX. században. *Hungarológiai Évkönyv* 9: 61–70.
- Nagyházi Bernadette (2009a): A mondat színei. Hogyan tanítsunk szórendet gyerekeknek? *Hungarológiai Évkönyv* 10: 42–49.

- Nagyházi Bernadette (2009b): Játsszunk mesét! – Szövegfeldolgozás a magyar mint idegen nyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia*, 2009/4. www.anyanyelv-pedagogia.hu
- Nagyházi Bernadette (2009c): A dialógus alapú magyarnyelv-oktatás és módszerei kisiskolásoknak a szóbeli kezdő szakaszban. In: Bencéné Fekete Andrea (szerk.): *50 éves a felsőfokú tanítóképzés*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár. 202–214.
- Nagyházi, Bernadette (2010a): Szórendtanítás a magyar mint idegen nyelvi órán. *Új Módszertani kihívások; Modern Methodological Aspects*. Subotica, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (CD)
- Nagyházi Bernadette (2010b): A magyar szórend szabadságának és kötöttségének laikus megítélése magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók körében. In: H. Varga Katalin (szerk.): *Célok és módszerek a tudásalapú társadalom nevelési intézményeiben*. 46–54.
- Nagyházi Bernadette (2010c): Anyanyelv és idegen nyelv határán – Kiejtés- és olvasástanítás a magyar mint idegen nyelvi órán. *Hungarológiai Évkönyv* 11: 54–66.
- Naumenko-Papp Ágnes (1987): A magyar szórend jó rendező elveiről. *Magyar Nyelvőr* 111: 433–443.
- Pelcz Katalin (2003): A beszédkézség fejlesztése a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 66–71.
- Péntek János (2005): Regionalitás és egyetemesség a kolozsvári nyelvészek munkásságában. In: Péntek János (szerk.): *A nyelvész Brassai élő öröksége*. Erdélyi Tudományos Füzetek 256. 50–53.
- Péntek János (szerk.) (2005): *A nyelvész Brassai élő öröksége*. Erdélyi Tudományos Füzetek 256.
- Pereszlényi Pál (1682): *Grammatica Linguae Ungaricae*. Typis Academicis, Tyrnaviae
- Pléh Cs. – Jarovinszkij, A. – Balajan, A. (1984): Szórend és mondatmegértés magyar–orosz kétnyelvű óvodásoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle* 41/4: 282–296.
- Pléh Csaba (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó, Budapest
- Putz Mónika: Hibaelemzés magyarul tanuló orosz és angol anyanyelvű diákok fogalmazásai alapján. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 116–132.
- Réczei Margit (1988): Adalékok a nyomtatéktalan mondat szórendjének kutatásához. *A Hungarológia Oktatása* 3: 48–59. Magyar Lectori Központ, Budapest
- Rounds, Carol (2001): *Hungarian. An Essential Grammar*. Routledge, London–New York
- Rounds, Carol H. – Sólyom, Erika (2002): *Colloquial Hungarian. The Complete Course for Beginners*. Routledge, London–New York

- Rózsavölgyi Edit (2002): A magyar szórend kérdéséhez. In: Keresztes László – Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben. Előadások az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson*. Debrecen/Jyvaskylä. 135–145.
- Salga Attila (1984): *Vengerskij jazik v zerkale russkogo jazika*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Schmidt Ildikó (2008): Az anyanyelvi nevelés módszereinek alkalmazása kisiskoláskori magyar mint idegen nyelv oktatásban. *Hungarológiai Évkönyv* 8: 71–75.
- Sherwood, Peter (1996): *A Concise Introduction to Hungarian*. University of London
- Sherwood, Peter (2002): Hungarian as L2: some problems as seen from abroad. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 21–30.
- Siewierska, Anna (1991): *Functional grammar*. London: Routledge.
- Simonyi Zsigmond (1879): „Is” a szórendben. *Magyar Nyelvőr* VIII: 373–374.
- Simonyi Zsigmond (1880): Az „is” szórendi szerepe. *Magyar Nyelvőr* IX: 289–299; 337–345.
- Simonyi Zsigmond (1883): Szórendi szörszálhasogatások. *Magyar Nyelvőr* XII: 354–359.
- Simonyi Zsigmond (1902): A magyar szórend. *Magyar Nyelvőr* XXXI: 57–61; 121–129; 180–186; 234–241; 289–301; 359–379; 424–441; 473–496.
- Simonyi Zsigmond (1903): *A magyar szórend*. Athaeneum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest
- Surányi Balázs (2010): A szórendi szabadság és a mozgatás tartományai: A magyar nyelv rugalmas szintaxismodellje. http://real-d.mtak.hu/288/1/SuranyiBalazs_6_tezis.pdf [2011. 06. 11.]
- Sylvester, Ioannes (1539/2006): *Grammatica Hungarolatina*. Akadémiai Kiadó/Argumentum Kiadó, Budapest
- Szalay Imre (1831): *Leichtfassliche ungarische Sprachlehre*. Pest
- Szaller György (1793): *Ungarische Sprachlehre. Lateinisch und Deutsch erklärt*. Pozsony
- Szarka Péter (2002): Az igekötő és szórendjének tanítása a magyar mint idegen nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 31–37.
- Szarvas Gábor (1872): Mit is akarunk? *Magyar Nyelvőr* I.
- Szenczi Molnár Albert (1610): *Novae grammaticae ungaricae*. Typis Thomae Villeriani, Hanau
- Szépe György (2005): Brassai Sámuel – többek között – mint alkalmazott nyelvész. In: Péntek János (szerk.): *A nyelvész Brassai élő öröksége*. Erdélyi Tudományos Füzetek 256. 69–75.

- Szili Katalin (1998): Nyelvünk a külföldieknek írt nyelvkönyvekben. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Janus/Osiris, Pécs/Budapest. 392–398.
- Szili Katalin (2006a): *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia Kiadó, Budapest
- Szili Katalin (2006b): A magyar mint idegen nyelv tanítása az ezredfordulón. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (2006): *Magyar nyelvmester*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 59. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 145–160.
- Szűcs Tibor (1993): Ein Frage-Antwort-Modell in der ungarischen Konversation. In: *Hungarológia* 1993/2. NHK, Budapest. 95–104.
- Szűcs Tibor (1996): A magyar mint idegen nyelv grammatikai terminológiájáról – **határtalanul?** In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. JATE – PSZM Programiroda. 278–288.
- Szűcs Tibor (1999): *Magyar – német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában: A magyar mint idegen nyelv a kultúra közvetítésében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Szűcs Tibor (2001): A felszíni zérus jelentősége a magyar nyelv rendszerében (indoeurópai kontrasztivitásban). *Hungarológiai Évkönyv* 2: 73–79.
- Szűcs Tibor (2006): A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 59. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 97–111.
- Táncsics Mihály (1833): *Nyelvészet*. Pest
- Táncsics Mihály (1840). *Magyar nyelvtudomány*. Pest
- Telegdi Zsigmond (1974): *Hagyományos nyelvtan – modern nyelvészet*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Tesnière L., (1959): *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck, Paris
- Vajda Péter (1835): *Magyar Nyelvtudomány*. Kassa
- Varga László (1981): A topicről és a fókusz utáni elemek sorrendjéről. *Magyar Nyelv* 77: 198–200.
- Varga László (1982): Két szintaktikai pozícióról. *Magyar Nyelv* 78: 156–169.
- Verseghy Ferenc (1818): *Magyar Grammatika, avagy Nyelvtudomány. A' Magyar Nemzeti Oskolák számára*. Buda

Mellékletek

1. melléklet: Az ötelemű mondat permutációs sora

- (1) *Teszi a süteményeket az asztalra a pincér ebéd után.*
- (2) *Teszi a süteményeket az asztalra ebéd után a pincér.*
- (3) *Teszi a pincér a süteményeket az asztalra ebéd után.*
- (4) *Teszi a pincér a süteményeket ebéd után az asztalra.*
- (5) *Teszi a pincér az asztalra a süteményeket ebéd után.*
- (6) *Teszi a pincér az asztalra ebéd után a süteményeket.*
- (7) *Teszi a pincér ebéd után a süteményeket az asztalra.*
- (8) *Teszi a pincér ebéd után az asztalra a süteményeket.*
- (9) *Teszi a süteményeket a pincér az asztalra ebéd után.*
- (10) *Teszi a süteményeket a pincér ebéd után az asztalra.*
- (11) *Teszi a süteményeket ebéd után a pincér az asztalra.*
- (12) *Teszi a süteményeket ebéd után az asztalra a pincér.*
- (13) *Teszi az asztalra a pincér a süteményeket ebéd után.*
- (14) *Teszi az asztalra a pincér ebéd után a süteményeket.*
- (15) *Teszi az asztalra a süteményeket a pincér ebéd után.*
- (16) *Teszi az asztalra a süteményeket ebéd után a pincér.*
- (17) *Teszi az asztalra ebéd után a pincér a süteményeket.*
- (18) *Teszi az asztalra ebéd után a süteményeket a pincér.*
- (19) *Teszi ebéd után a pincér a süteményeket az asztalra.*
- (20) *Teszi ebéd után a pincér az asztalra a süteményeket.*
- (21) *Teszi ebéd után a süteményeket a pincér az asztalra.*
- (22) *Teszi ebéd után a süteményeket az asztalra a pincér.*
- (23) *Teszi ebéd után az asztalra a pincér a süteményeket.*
- (24) *Teszi ebéd után az asztalra a süteményeket a pincér.*
- (25) *A pincér teszi a süteményeket az asztalra ebéd után.*
- (26) *A pincér teszi a süteményeket ebéd után az asztalra.*
- (27) *A pincér teszi az asztalra a süteményeket ebéd után.*
- (28) *A pincér teszi az asztalra ebéd után a süteményeket.*
- (29) *A pincér teszi ebéd után a süteményeket az asztalra.*
- (30) *A pincér teszi ebéd után az asztalra a süteményeket.*
- (31) *A pincér a süteményeket teszi az asztalra ebéd után.*
- (32) *A pincér a süteményeket teszi ebéd után az asztalra.*
- (33) *A pincér a süteményeket az asztalra teszi ebéd után.*
- (34) *A pincér a süteményeket az asztalra ebéd után teszi.*
- (35) *A pincér a süteményeket ebéd után teszi az asztalra.*
- (36) *A pincér a süteményeket ebéd után az asztalra teszi.*
- (37) *A pincér az asztalra teszi a süteményeket ebéd után.*
- (38) *A pincér az asztalra teszi ebéd után a süteményeket.*

- (39) *A pincér az asztalra a süteményeket teszi ebéd után.*
(40) *A pincér az asztalra a süteményeket ebéd után teszi.*
(41) *A pincér az asztalra ebéd után teszi a süteményeket.*
(42) *A pincér az asztalra ebéd után a süteményeket teszi.*
(43) *A pincér ebéd után teszi a süteményeket az asztalra.*
(44) *A pincér ebéd után teszi az asztalra a süteményeket.*
(45) *A pincér ebéd után a süteményeket teszi az asztalra.*
(46) *A pincér ebéd után a süteményeket az asztalra teszi.*
(47) *A pincér ebéd után az asztalra teszi a süteményeket.*
(48) *A pincér ebéd után az asztalra a süteményeket teszi.*
(49) *A süteményeket teszi a pincér az asztalra ebéd után.*
(50) *A süteményeket teszi a pincér ebéd után az asztalra.*
(51) *A süteményeket teszi az asztalra a pincér ebéd után.*
(52) *A süteményeket teszi az asztalra ebéd után a pincér.*
(53) *A süteményeket teszi ebéd után a pincér az asztalra.*
(54) *A süteményeket teszi ebéd után az asztalra a pincér.*
(55) *A süteményeket a pincér teszi az asztalra ebéd után.*
(56) *A süteményeket a pincér teszi ebéd után az asztalra.*
(57) *A süteményeket a pincér az asztalra teszi ebéd után.*
(58) *A süteményeket a pincér az asztalra ebéd után teszi.*
(59) *A süteményeket a pincér ebéd után teszi az asztalra.*
(60) *A süteményeket a pincér ebéd után az asztalra teszi.*
(61) *A süteményeket az asztalra teszi a pincér ebéd után.*
(62) *A süteményeket az asztalra teszi ebéd után a pincér.*
(63) *A süteményeket az asztalra a pincér teszi ebéd után.*
(64) *A süteményeket az asztalra a pincér ebéd után teszi.*
(65) *A süteményeket az asztalra ebéd után teszi a pincér.*
(66) *A süteményeket az asztalra ebéd után a pincér teszi.*
(67) *A süteményeket ebéd után teszi a pincér az asztalra.*
(68) *A süteményeket ebéd után teszi az asztalra a pincér.*
(69) *A süteményeket ebéd után a pincér teszi az asztalra.*
(70) *A süteményeket ebéd után a pincér az asztalra teszi.*
(71) *A süteményeket ebéd után az asztalra teszi a pincér.*
(72) *A süteményeket ebéd után az asztalra a pincér teszi.*
(73) *Az asztalra teszi a pincér a süteményeket ebéd után.*
(74) *Az asztalra teszi a pincér ebéd után a süteményeket.*
(75) *Az asztalra teszi a süteményeket a pincér ebéd után.*
(76) *Az asztalra teszi a süteményeket ebéd után a pincér.*
(77) *Az asztalra teszi ebéd után a pincér a süteményeket.*
(78) *Az asztalra teszi ebéd után a süteményeket a pincér.*
(79) *Az asztalra a pincér teszi a süteményeket ebéd után.*
(80) *Az asztalra a pincér teszi ebéd után a süteményeket.*
(81) *Az asztalra a pincér a süteményeket teszi ebéd után.*
(82) *Az asztalra a pincér a süteményeket ebéd után teszi.*

- (83) *Az asztalra a pincér ebéd után teszi a süteményeket.*
(84) *Az asztalra a pincér ebéd után a süteményeket teszi.*
(85) *Az asztalra a süteményeket teszi a pincér ebéd után.*
(86) *Az asztalra a süteményeket teszi ebéd után a pincér.*
(87) *Az asztalra a süteményeket a pincér teszi ebéd után.*
(88) *Az asztalra a süteményeket a pincér ebéd után teszi.*
(89) *Az asztalra a süteményeket ebéd után teszi a pincér.*
(90) *Az asztalra a süteményeket ebéd után a pincér teszi.*
(91) *Az asztalra ebéd után teszi a pincér a süteményeket.*
(92) *Az asztalra ebéd után teszi a süteményeket a pincér.*
(93) *Az asztalra ebéd után a pincér teszi a süteményeket.*
(94) *Az asztalra ebéd után a pincér a süteményeket teszi.*
(95) *Az asztalra ebéd után a süteményeket teszi a pincér.*
(96) *Az asztalra ebéd után a süteményeket a pincér teszi.*
(97) *Ebéd után teszi a pincér a süteményeket az asztalra.*
(98) *Ebéd után teszi a pincér az asztalra a süteményeket.*
(99) *Ebéd után teszi a süteményeket a pincér az asztalra.*
(100) *Ebéd után teszi a süteményeket az asztalra a pincér.*
(101) *Ebéd után teszi az asztalra a pincér a süteményeket.*
(102) *Ebéd után teszi az asztalra a süteményeket a pincér.*
(103) *Ebéd után a pincér teszi a süteményeket az asztalra.*
(104) *Ebéd után a pincér teszi az asztalra a süteményeket.*
(105) *Ebéd után a pincér a süteményeket teszi az asztalra.*
(106) *Ebéd után a pincér a süteményeket az asztalra teszi.*
(107) *Ebéd után a pincér az asztalra teszi a süteményeket.*
(108) *Ebéd után a pincér az asztalra a süteményeket teszi.*
(109) *Ebéd után a süteményeket teszi a pincér az asztalra.*
(110) *Ebéd után a süteményeket teszi az asztalra a pincér.*
(111) *Ebéd után a süteményeket a pincér teszi az asztalra.*
(112) *Ebéd után a süteményeket a pincér az asztalra teszi.*
(113) *Ebéd után a süteményeket az asztalra teszi a pincér.*
(114) *Ebéd után a süteményeket az asztalra a pincér teszi.*
(115) *Ebéd után az asztalra teszi a pincér a süteményeket.*
(116) *Ebéd után az asztalra teszi a süteményeket a pincér.*
(117) *Ebéd után az asztalra a pincér teszi a süteményeket.*
(118) *Ebéd után az asztalra a pincér a süteményeket teszi.*
(119) *Ebéd után az asztalra a süteményeket teszi a pincér.*
(120) *Ebéd után az asztalra a süteményeket a pincér teszi.*

2. melléklet: Az anyanyelvi intuícóra vonatkozó 1. kutatás kérdőíve

Kedves Válaszadó! Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segíti doktori disszertációm elkészítését. A következő kérdésekkel csupán a véleményére vagyok kíváncsi a magyar mondatokkal kapcsolatban. Kérem, olvassa el hangosan a mondatokat, majd nyelvérzékére hagyatkozva válaszolja meg a kérdéseket!

1. Helyesnek (értelmesnek) tartja a következő mondatokat? Kérem, jelölje aláhúzással!

| | | |
|--|------|-----|
| A süteményeket az asztalra ebéd után teszi a pincér. | igen | nem |
| Az asztalra a pincér teszi a süteményeket ebéd után. | igen | nem |
| Teszi a pincér a süteményeket az asztalra ebéd után. | igen | nem |
| Ebéd után a pincér a süteményeket az asztalra teszi. | igen | nem |
| Az asztalra a pincér ebéd után a süteményeket teszi. | igen | nem |
| A pincér a süteményeket az asztalra ebéd után teszi. | igen | nem |
| A süteményeket az asztalra teszi a pincér ebéd után. | igen | nem |
| Teszi ebéd után a süteményeket az asztalra a pincér. | igen | nem |
| Ebéd után az asztalra teszi a süteményeket a pincér. | igen | nem |
| A süteményeket teszi az asztalra a pincér ebéd után. | igen | nem |
| A pincér teszi ebéd után a süteményeket az asztalra. | igen | nem |
| Az asztalra teszi a pincér a süteményeket ebéd után. | igen | nem |

2. Van-e nyomatékos (erősebb hangsúllyal ejtett) szó a következő mondatokban? Ha válasza igen, kérem, jelölje aláhúzással, melyik az!

| | | |
|--|------|-----|
| Teszi a süteményeket ebéd után az asztalra a pincér. | igen | nem |
| Teszi ebéd után a pincér az asztalra a süteményeket. | igen | nem |
| Az asztalra a pincér teszi a süteményeket ebéd után. | igen | nem |
| A pincér teszi a süteményeket ebéd után az asztalra. | igen | nem |
| Ebéd után a pincér az asztalra a süteményeket teszi. | igen | nem |
| A pincér a süteményeket teszi ebéd után az asztalra. | igen | nem |
| Az asztalra teszi a pincér ebéd után a süteményeket. | igen | nem |
| A süteményeket az asztalra teszi ebéd után a pincér. | igen | nem |
| A süteményeket a pincér az asztalra ebéd után teszi. | igen | nem |
| Ebéd után teszi a pincér az asztalra a süteményeket. | igen | nem |

3a Ítéld meg, ugyanazt jelentik-e a következő mondatok! Ha van olyan, amelyik nem illik a többi közé, kérem, húzza alá!

- A pincér a süteményeket teszi az asztalra ebéd után.
- A süteményeket teszi a pincér ebéd után az asztalra.
- Az asztalra a süteményeket teszi ebéd után a pincér.
- Ebéd után a pincér a süteményeket teszi az asztalra.

Ebéd után a süteményeket teszi az asztalra a pincér.

igen

nem

3b Rangsorolja az azonos jelentésű mondatokat! Számozza őket a vonalon 1-től 5-ig aszerint, hogy Ön melyiket használná leggyakrabban! (1: leggyakrabban használt mondat; 5: legritkábban használt mondat)

- A pincér a süteményeket teszi az asztalra ebéd után.
- A süteményeket teszi a pincér ebéd után az asztalra.
- Az asztalra a süteményeket teszi ebéd után a pincér.
- Ebéd után a pincér a süteményeket teszi az asztalra.
- Ebéd után az asztalra a pincér a süteményeket teszi.

4a Ítéld meg, ugyanazt jelentik-e a következő mondatok! Ha van olyan, amelyik nem illik a többi közé, kérem, húzza alá!

- A pincér a süteményeket az asztalra ebéd után teszi.
- A pincér ebéd után teszi a süteményeket az asztalra.
- Ebéd után teszi a süteményeket a pincér az asztalra.
- Az asztalra a süteményeket a pincér ebéd után teszi.
- Az asztalra a süteményeket ebéd után teszi a pincér.

igen

nem

4b Rangsorolja az azonos jelentésű mondatokat! Számozza őket a vonalon 1-től 5-ig aszerint, hogy Ön melyiket használná leggyakrabban! (1: leggyakrabban használt mondat; 5: legritkábban használt mondat)

- A pincér a süteményeket az asztalra ebéd után teszi.
- A pincér ebéd után teszi a süteményeket az asztalra.
- Ebéd után teszi a süteményeket a pincér az asztalra.
- Az asztalra a süteményeket a pincér ebéd után teszi.
- Az asztalra a süteményeket ebéd után teszi a pincér.

5a Ítéld meg, ugyanazt jelentik-e a következő mondatok! Ha van olyan, amelyik nem illik a többi közé, kérem, húzza alá!

- A pincér teszi a süteményeket az asztalra ebéd után.
- A süteményeket a pincér teszi ebéd után az asztalra.
- Az asztalra ebéd után a pincér teszi a süteményeket.
- Ebéd után a pincér teszi a süteményeket az asztalra.
- A süteményeket ebéd után az asztalra a pincér teszi.

igen

nem

5b Rangsorolja az azonos jelentésű mondatokat! Számozza őket a vonalon 1-től 5-ig aszerint, hogy Ön melyiket használná leggyakrabban! (1: leggyakrabban használt mondat; 5: legritkábban használt mondat)

- A pincér teszi a süteményeket az asztalra ebéd után.
- A süteményeket a pincér teszi ebéd után az asztalra.
- Az asztalra ebéd után a pincér teszi a süteményeket.
- Ebéd után a pincér teszi a süteményeket az asztalra.
- A süteményeket ebéd után az asztalra a pincér teszi.

6a Ítéld meg, helyesek-e a következő mondatok!

- | | | |
|--|------|-----|
| A pincér az asztalra teszi a süteményeket ebéd után. | igen | nem |
| A pincér ebéd után az asztalra teszi a süteményeket. | igen | nem |
| Ebéd után a pincér az asztalra teszi a süteményeket. | igen | nem |

6b Ugyanazt jelentik ezek a mondatok? Ha van olyan, amelyik nem illik a többi közé, kérem, húzza alá!

- A pincér az asztalra teszi a süteményeket ebéd után.
A pincér ebéd után az asztalra teszi a süteményeket.
Ebéd után a pincér az asztalra teszi a süteményeket.
- igen nem

7. Rangsorolja a következő mondatok közül azokat, amelyeket helyesnek ítélsz! Számozza őket a vonalon 1-től 6-ig aszerint, hogy Ön melyiket használná leggyakrabban! (1: leggyakrabban használt mondat; 6: legritkábban használt mondat)

- A pincér ebéd után az asztalra teszi a süteményeket.
- A süteményeket ebéd után a pincér az asztalra teszi.
- Ebéd után a pincér az asztalra teszi a süteményeket.
- A pincér az asztalra teszi ebéd után a süteményeket.
- A süteményeket ebéd után az asztalra teszi a pincér.
- Ebéd után a pincér a süteményeket az asztalra teszi.

3. melléklet: Kérdőív a magyar szórend szabadságáról és kötöttségéről (2. empirikus kutatás az anyanyelvi beszélőkről)

Szak:

Évfolyam:

Kérem, húzza alá a megfelelőt!

I. a) Tanulmányai során tanult-e arról, hogy milyen szabályok vannak a magyar mondat szórendi felépítésében?

Igen

nem

I. b) Ha a válasza *igen*, kérem, írjon ilyen szabályokat!

II. a) Mit gondol, vannak-e a magyar mondat szórendjére vonatkozó szabályok a nyelvünkben?

Igen

nem

II. b) Ha a válasza *igen*, kérem, írjon ilyen szabályokat!

II. c) Ha a válasza *nem*, kérem, indokolja néhány mondatban!

4. Melléklet: Példák a nyelvtanulók kitöltött mondattáblázataiból

Az itt közölt mondattáblázatok nyelvrákon készült nyelvtanulói munkák. A négy csoportba sorolható táblázatok a szórendtanítási modell kialakításának folyamatát is tükrözik; mutatják a szabályrendszer kidolgozásának fázisait, a mondat helyeinek elnevezésében bekövetkezett változásokat, a szabályrendszer finomodását, illetve pontosításának, rögzülésének menetét.

A 4. mellékletben közölt 1. mondattáblázat a szabályrendszer kialakításának korai szakaszából származik; ezt jelzi, hogy a mondat élén megjelenő szerkezet (jelen esetben egy nyomatékalan helyhatározó) az S-1 pozíciót, azaz egy mondat előtti, hangsúlytalan foglal el. A szabálykeresés ezen szakaszában ezt a „mondat előtti” helyet olyan mondatrész számára jelöltük ki, amely nem jelentős a mondat jelentése, funkciója szempontjából – azaz a réma szerepét tölti be.

A 2. mondattáblázat jelzi a következő lépést a szabályrendszer alakulásában: a mondat előtt (még jelöletlenül) felvettünk egy helyet kifejezetten az időhatározó számára.

A 3. mondattáblázat a szabály végső formáját tükrözi: a mondat a 0. pozícióval kezdődik, amely az időhatározó helye.

A 4. csoportba sorolt mondattáblázatok a célzott kipróbálás során, 2011 augusztusában készültek, teljesen kezdő, a magyar nyelvvel mintegy 10 napja ismerkedő csoportban. Ez a mondattáblázat már előre bejelölten tartalmazza a mondat pozícióinak megnevezését, illetve vastagított kerettel jelöli a kötelezően betöltendő – és később fontos pragmatikai szerephez jutó – két mondathelyet: a 2. és 3. pozíciót.

S-1

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------|----------|-----------|--------|----------------------------|
| | | Mix | akawak | akawak akawak akawak |
| Ungalland | ay embok | fel | akawak | akawak akawak akawak |
| | | Ki | akawak | akawak akawak akawak |
| | | ay embok | akawak | akawak akawak akawak |
| | | Hol | akawak | akawak akawak akawak |
| | | Ungalland | akawak | akawak akawak akawak |
| | | Hova | akawak | akawak akawak akawak |
| | | ay embok | akawak | akawak akawak akawak |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Time
place

| 1. | 2. | 3. | 4. | Magyarul/zat |
|----------|------------|---------|--------------------------|-------------------|
| | te | at | illetés köznyelvi | Normal |
| Arany | nem akarta | | St. Takarítási bizottság | negative |
| 2. Csaba | nem akarta | | Takarítás | negative |
| 3. Pichy | nem akarta | | Magyar nyelvű list | negative |
| 4. Pichy | nem akarta | | St. Takarítás | negative |
| 5. Pichy | list nem | akart | filozófiájú iratok | negative question |
| | be | akarták | minni akarták a kóros? | |
| | meg | akartam | ami akartam, de nem | |
| | Nem tudták | | fil. az iratok | |
| | el | akartam | Magyar akartam | |
| | ki | akartam | Magyar akartam | |
| Arany | ki | akartam | Magyar akartam | |
| Erős | iskola | akartam | Magyar akartam | |
| Pichy | meg | akartam | Magyar akartam | |
| | meg | akartam | Magyar akartam | |

rovid
válasz

②

1

3

4

| | | | | | | |
|---|-----|-------|------------------|-----------|--|-------------------------------|
| 0 | Idő | | | | | |
| | | alany | mit hová stb. | ige | | többi mondat |
| | | X | a teraszba | megy ki | | a presszóból. |
| | | X | leül | | | egy székre a teraszon, és vár |
| | | Y | a házból | jön ki. | | |
| | | Y | nem ← | száll fel | | a téren az autóbusszra. |
| | | | Y | megy be | | a telefonfülkébe. |

| | | | | | | |
|--|--|---|---------------|----------|--|------------------------------------|
| | | X | az utcára | megy ki | | a teraszról. |
| | | X | ← áll | | | az utcán és felnevez egy házra. |
| | | Az ember | egy erkélyről | néz le | | az utcára. |
| | | X és ^{a másik} az ember | Z | száll ki | | egy autóból. |
| | | | lenéznek | | | az erkélyről és várnak. |
| | | | Y és Z | érkeznek | | oda. |

Egy detektív ül a presszóban.

場所を言う時は

Pécs, 2011. augusztus 12.

| 0. | 1. | 2. | 3. | 4. |
|----------|---------|----------|-----|-----------|
| Délelőtt | Autya | a házban | új | |
| | Fió | a földön | új | |
| | | Ki. | van | a földön? |
| | | Höl | él | a kutya? |
| Most | a kutya | a házban | él | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Pécs, 2011. augusztus 12.

| 0. TIME/REIT | 1. SUBJECT | BESZÉLTŐK COMPLEMENT | 3. VERB | 4. OTHER WORDS |
|-----------------|---------------|-------------------------|-----------------------|-------------------|
| | LAMPA | A TÉVÉN | VAN | |
| DÉLUTAN | A FIU | A KÖNYVET | OLVAS | |
| R Három óra | A CICA | AZ ABlakban | alszik és napozik. | |
| | | HOL | ÜL | a fiu ? |
| | | MIFÉ | CSINAL | a kutya ? |
| | A fiu | A PADLON | ÜL | |
| | A kutya | tévét | néz | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Pécs, 2011. augusztus 12.

| 0. | 1. | 2. | 3. | 4. |
|----------|-----------|-------------|---------|-------------|
| (TIME) | (SUBJECT) | COMPONENT | VERB | OTHER WORDS |
| | | QUESTION | | |
| | | ANSWER | | |
| | | | | |
| | | HIT | CSINAL | A KUTYA ? |
| DÉLELŐTT | A FERFI | A FOLDON | ALSZIK. | |
| | A LÁMPA | AZ ASZAKBAN | VAN. | |
| | | HOL | VAN | GYERE ? |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

5. melléklet: A szórendtanítási modell kipróbálásban alkalmazott kérdőívek

5.1. Nyelvtanulói kérdőív

Mother tongue: _____ Date: _____

How long have you been learning Hungarian? _____

How many times have you seen the presentation? _____

Please tell your opinion! Mark 1 – worst; 5 – best.

1.

- a) The way of presentation of the 3-word-sentence was clear for me _____ 1 2 3 4 5
- b) I could follow the presentation easily _____ 1 2 3 4 5
- c) I could understand the rule of the 3-word sentence in Hungarian _____ 1 2 3 4 5
- d) I liked the way of presentation of the rule _____ 1 2 3 4 5
- e) The example helped me to understand the structure of the 3-word sentence in H.1 _____ 1 2 3 4 5
- f) I could solve the exercise easily _____ 1 2 3 4 5
- g) I needed some help to solve the exercise _____ 1 2 3 4 5
- h) I needed more practice to understand the rule _____ 1 2 3 4 5
- i) I liked this method of learning the word order in Hungarian _____ 1 2 3 4 5
-

2.

- a) The way of presentation of the 4-word-sentence was clear for me _____ 1 2 3 4 5
- b) I could follow the presentation easily _____ 1 2 3 4 5
- c) I could understand the rule of the 4-word sentence in Hungarian _____ 1 2 3 4 5
- d) I liked the way of presentation of the rule _____ 1 2 3 4 5
- e) The example helped me to understand the structure of the 4-word sentence in H.1 _____ 1 2 3 4 5
- f) I could solve the exercise easily _____ 1 2 3 4 5
- g) I needed some help to solve the exercise _____ 1 2 3 4 5
- h) I needed more practice to understand the rule _____ 1 2 3 4 5
- i) I liked this method of learning the word order in Hungarian _____ 1 2 3 4 5
-

3.

- a) The way of presentation of questions and answers was clear for me _____ 1 2 3 4 5
- b) I could follow the presentation easily _____ 1 2 3 4 5

- c) I could understand the rule of the 4-word sentence in Hungarian _____1 2 3 4 5
- d) I liked the way of presentation of the rule_____1 2 3 4 5
- e) The example helped me to understand the structure of the4-word sentence in H.1 2 3 4 5
- f) I could solve the exercise easily _____1 2 3 4 5
- g) I needed some help to solve the exercise_____1 2 3 4 5
- h) I needed more practice to understand the rule_____1 2 3 4 5
- j)I liked this method of learning word order in Hungarian_____1 2 3 4 5

5.2. Nyelvtanári kérdőív

Nyelvtanári kérdőív

időpont:

I.

Mennyi ideje tanítja idegen nyelvként a magyart?.....

Hol tanít?

nyelviskola iskolai nyelvórák magánórák

Milyen korosztályt tanít?

gyermek felsőbb osztályos gyermek egyetemi hallgatók felnőttek

Van-e magyar mint idegen nyelv szakos tanári végzettsége?

Hány alkalommal látta az oktatóprogramot (prezentációt)?

Hány alkalommal próbálta ki gyakorlásként a programot?

Hány alkalommal próbálta ki a programot nyelvórán?

Milyen keretek között próbálta ki a programot?

nyelviskola iskolai nyelvórák magánórák

Milyen korosztályban próbálta ki a programot?

gyermek felsőbb osztályos gyermek egyetemi hallgatók felnőttek

II. Kérem, értékelje a látott prezentációt (1: legkevésbé; 5: leginkább)!

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) A háromelemű mondat szerkezet bemutatása világos volt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Könnyen tudtam követni a szabály bemutatását | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Megértettem a háromelemű semleges mondat szórendi szabályát | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Tetszett a szabály bemutatásának módja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) A szabály a nyelvtanulók számára érthető | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) A mintafeladat segíti a helyes szórendű mondat megalkotását | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) A mintafeladat segíti a gyakorlás előkészítését | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) A mintafeladat felesleges | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) A gyakorlás segíti a szabály rögzítését | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j) A gyakorlás alkalmas az önálló tanulói munkára | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k) A program alkalmas a nyelvórai felhasználásra | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l) Tetszik a szórend tanításának ez a módja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

III.

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) A kérdés – felelet szórendjének bemutatása világos volt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Könnyen tudtam követni a szabályok bemutatását | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Megértettem a kérdés és a felelet szórendjének szabályait | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Tetszett a szabályok bemutatásának módja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) A szabályok a nyelvtanulók számára érthetőek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| f) A mintafeladat segíti a helyes szórendű mondatok megalkotását | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) A mintafeladat segíti a gyakorlás előkészítését | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) A mintafeladat felesleges | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) A gyakorlás segíti a szabályok rögzítését | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j) A gyakorlás alkalmas az önálló tanulói munkára | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k) A program alkalmas a nyelvórai felhasználásra | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l) Tetszik a szórend tanításának ez a módja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

IV:

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) A négyelemű mondat szerkezet bemutatása világos volt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Könnyen tudtam követni a szabály bemutatását | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Megértettem a négyelemű semleges mondat szórendi szabályát | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Tetszett a szabály bemutatásának módja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) A szabály a nyelvtanulók számára érthető | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) A mintafeladat segíti a helyes szórendű mondat megalkotását | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) A mintafeladat segíti a gyakorlás előkészítését | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) A mintafeladat felesleges | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) A gyakorlás segíti a szabály rögzítését | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j) A gyakorlás alkalmas az önálló tanulói munkára | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k) A program alkalmas a nyelvórai felhasználásra | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l) Tetszik a szórend tanításának ez a módja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

6. melléklet: „Szóforgató” oktatási segédeszköz (mellékelve)

7. melléklet: „Szóforgató” számítógépes szórendoktató program (mellékelve)