

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

TÉZISEK

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

Konzulens: Dr. Hegedűs Rita PhD, egyetemi docens

Pécs
2011

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

(Hegy Endre 1991: 27)

1. Bevezetés

„Engem hívnak Fábrián Pistának” – szól a magyar népdal (Benczedy–Fábrián–Rác–Velcsov 1988: 236). 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 egészen a legutóbbi időkhöz 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 nyelvtanárok „... 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). Annak ellenére, hogy az elmúlt közel negyed század mind a magyartanárok, mind a nyelvtanulók számára kijelöltek és bejártak többféle utat is a magyar szórend idegen nyelvi tanítására alkalmas szabályok felsorakoztatására, teljes, következetesen végigvitt szórendtanítási modell eddig nem született.

Vannak-e a magyar nyelvben explicit módon leírható szórendi törvényszerűségek? Ha igen, hogyan lehet ezeket átadhatóvá, taníthatóvá és tanulhatóvá tenni a magyart idegen nyelvként tanítók és tanulók számára?

A dolgozat e két alaptémában tesz fel kérdéseket, és vázol fel lehetséges válaszokat. Bemutat egy olyan modellt, amely tartalmazza a magyar mint idegen nyelv oktatásában sikerrel alkalmazható, helyes szórendű magyar mondatok megalkotását segítő

szabályrendszert, az annak oktatásához javasolt módszereket, eljárásokat, valamint a megértést és elsajátítást támogató gyakorlati eszközrendszert a szókértől a számítógépes oktatóprogramig.

2. A magyar szórend történeti-elméleti megközelítése

Mielőtt újabb adalékkal kívánnánk hozzájárulni az alkalmazott nyelvtudomány valamely területének eredményeihez, minden esetben fel kell tárni azokat a csapásokat, amelyeket eleink akár évszázadokkal, akár csak néhány évtizeddel előttünk nyitottak meg.

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 a szerzők. Emellett azonban 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). További előrelépés az állítás és a tagadás (Debreceni Grammatika 1795), valamint a kérdő és felszólító mondatok szórendjének megfigyelése Beregszászi (1797), Szaller nyelvtanaiban (1793) (Hegedűs 1985: 35–36; 37).

A XIX. század elejétől megsokasodtak a magyar nyelvet leíró, a magyartanítást célzó művek (Márton 1805; Versegly 1818; Szalay 1831; Mailáth 1832; Vajda 1835; Táncsics 1840), amelyekben a szerzők egyrészt felismerték a magyar szórend különbözőségét más nyelvektől, másrészt felfigyeltek a nyomaték szerepére, a nagyobb nyomatékkal ejtett szavak mondatbeli helyére.

A magyar szórend megfejtése Fogarasi fölfedező felkiáltásával kezdődött (1838), amely szerint a magyarban csupán a hangsúlyos szó és az azt követő ige szórendi helyére kell ügyelni; a többi szó helye szabadon választható (Fogarasi 1838: 243). Az ő nyomában járt Brassai, aki szerint „*Fogarasi feltalálta a kulcsot, de nem tudta használni, nyitni nem bírt vele*” (Brassai 1885: 8), azaz az 1838-as felfedezés csupán az első lépés a szórend leírásában.

Brassai életművében olyan leírását alkotta meg a magyar mondatnak, amely egy évszázaddal előzte meg a magyar nyelvelméletet: a mondat tagolása *inchoativumra* és *zömre* (Brassai 1860; 1863–65) a generatív nyelvelírás topik–comment szerkezetével azonos (É. Kiss 1981: 91).

A *Magyar Nyelvőr* – amelynek hasábjain Brassai több alkalommal is kifejtette nézeteit – már indulásakor feladatának tekintette „...a szó- és mondatrend részletekbe ható megvitatását” (Szarvas 1872: 2). Különösen érdekes és fontos megállapításokat tettek ezen a téren Joannovics, Arany, Kicska, Balogh, Simonyi, akik vizsgálódásának középpontjában leginkább a mondat szórendjének és hangsúlyviszonyainak összefüggése állt. E viták termékenyítőleg hatottak a szórenddel kapcsolatos, a XX. század elején megjelent művekre (Molecz 1900, Simonyi 1903), amelyek a XIX. század végén a magyar szórendre vonatkozóan született megállapítások összegzésének, illetve kiegészítésének tekinthetők. Ebbe a sorba illeszkedik Klemm Antal *Magyar történeti mondattana* (1928; 1942), amely továbbörökíti az előbbi szerzők elméletét és fogalomhasználatát.

A XX. század közepétől megjelentek a magyar mondatleírásban azok az újabb elméleti megközelítések, amelyek a nyelvtudomány egyes XIX. századi nézeteiben gyökereznek, s amelyek a XX. század második felében a magyar nyelvre is érvényes mondatszerkezeti szabályok leírásához vezettek.

E nézetek sorában elsőként – az időrendiség okán – az aktuális mondattagolás elméletét szükséges megemlítenünk. Elekfi (1950) Brassai emlékezetét és elméletét felidézve írta le a magyar mondat tagolódását *témára* és *propozitumra* (Elekfi 1950: 334), amelyek egymáshoz viszonyított mondatbeli elhelyezkedése lehet a különböző magyar mondatszerkezetek rendszerezésének alapja (i. m. 368). Az aktuális mondattagolás elméletének hazai képviselői (Elekfi 1964; Dezső–Szépe 1967; Dezső 1974, 1982; Huszár 1983; Aradi 1996) fontos adalékokkal járultak hozzá a magyar mondat belső elrendeződésének mértéjével foglalkozó kutatásokhoz: a jól látható, formai jegyek (toldalékok, mondatbeli szerep) mellett irányító elvként értelmezik a jelentést, és figyelembe veszik a pragmatikai környezetet is – ez pedig ideális közegnek tűnik a magyarban mint idegen nyelvben tanítható szórendi szabályok kereséséhez.

Az aktuális mondattagolás mellett a – szintén a XIX. században gyökerező – funkcionális nyelvmegközelítés segít a magyar mondat szórendjének magyarázatában. Mivel a magyar mondatra nem a benne szereplő elemek mondatrészi szerepe által kijelölt rögzített mondat helyek a jellemzők, a szórend leírásában jól hasznosítható a funkcionális grammatikának az a nézete, amely a grammatika és a szemantika fölé helyezi a pragmatikai

tényezőt (Dik 1989: 7; Siewierska 1991: 19).

Hegedűs *Magyar nyelvtana* (2004) jelenti a magyar funkcionális nyelveírás eddigi szintézisét. Ez a mű a magyar mint idegen nyelv oktatása szempontjából is lényeges mérföldkő: szórendi szabályokat tartalmaz, amelyek magyarázatokkal szolgálnak az egyes eltérő mondatstruktúrák, azok funkciójának és használatának leírásával együtt. Hegedűs funkcionális nyelvtana feltárja a formák és a funkciók összefüggéseit, ám mivel ezek az összefüggések erősen szituációhoz kötöttek, és állandóan mozgásban vannak (i. m. 296), a felállított szabályok – bár jó kiindulópontot jelentenek – nehezen didaktizálhatók a nyelvtanítási folyamatban.

A fenti modern nyelvelméleti rendszerek mellett a magyar nyelvre vonatkozóan az 1970-es évek végétől megjelenő generatív nyelveírás szolgál követhető mondatmintákkal a magyar mint idegen nyelv oktatásában.

A jelen értekezés a magyar generatív mondattan mára szerteágazó irányzataiból 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 mondatstruktúrákat is. Mindez olyan bonyolult szabályrendszerhez vezet, olyan transzformációk megértését kívánja a mondat kiinduló szerkezetéhez képest, amelyek túlságosan megterhelők a magyarral idegen nyelvként ismerkedők számára.

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. Az értekezés elméleti keretét a transzformációs generatív grammatika talaján állva jelöli ki, de oly módon, hogy a létrehozandó szabályrendszer elérendő célnak elsősorban nem a nyelv valamennyi mondatának leírását tekinti, hanem a magyar nyelv (nem anyanyelvi) tanításában sikerrel alkalmazható szabályok kialakítását. Ezek a szabályok mindenekelőtt funkcionálisak lesznek: a mondandóhoz, annak súlypontjaihoz rendelnek mondatstruktúrákat, oly módon, hogy a nyelvtanuló számára megfogható, körülhatárolható, megtanulható – pl. grammatikai – fogalmakkal operálhatnak. Hátterében pedig ott lesz az aktuális mondattagolás téma–réma szerkezete, amelyhez jó intonációs mintákat kapunk készen és taníthatóan. Ennek eredményeként a nyelvtanulók olyan segítséget kapnak a mondatalkotásban, amellyel képesek lesznek **egy** helyes magyar

mondatszerkezet megalkotására; a szerkezethez rendelt funkció pedig biztosítja, hogy ez a struktúra éppen azt a szemantikai-pragmatikai jelentést hordozza, amely a nyelvtanuló szándékában állt.

3. Az anyanyelv és a magyar szórend

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. Levelezési listáim és egy közösségi oldal segítségével véletlenszerűen kiválasztott ismerőseimtől egyetlen mondat szórendi variációinak értelmezését kértem, 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 – 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 mondat 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, igével kezdődő szerkezetben az anyanyelvi beszélők 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 bizonyítják, hogy egyes szerkezeteket az anyanyelvi intuíció gyakoribbnak, könnyebben értelmezhetőnek tekint. A

vizsgálat alapján elsődlegesen preferált (1–2. helyen végzett mondatok) 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 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 eredményét felhasználom arra, hogy a tanításban olyan szabályokat fogalmazzak meg, amelyek a sokféle szórendi lehetőség közül a legvalószínűbbet segítenek létrehozni.

A másik anyanyelvi 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, illetve hogyan vélekednek a magyar szórendről.

A kutatásban 187 egyetemi hallgató vett részt, akik – többségükben – a Kaposvári Egyetem Pedagógiai, valamint Gazdaságtudományi Karán folytatnak tanulmányokat I–III. évfolyamon, tanító, gyógypedagógia, óvodapedagógia, magyar, illetve pénzügy–számvitel szakon. A kérdőíves módszeren alapuló vizsgálat alapvetően két kérdést tartalmazott: tanultak-e a megkérdezettek szórendi szabályokat a magyar nyelvre vonatkozóan, illetve feltételezik-e szórendi kötöttségek meglétét a magyarban. A válaszokhoz kiegészítésül szöveges indoklást is kértem. Hipotézisként 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, első pillantásra a hipotéziseknek ellentmondó eredményeket hozott. A kutatás megkezdése előtt úgy véltem, hogy a hallgatók nagy többsége nem tanult és nem feltételez szórendi törvényszerűségeket a magyar mondatra vonatkozóan. Ezzel szemben 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 kép azonban jóval

bonyolultabbnak bizonyult, mint ahogyan azt a hipotézisekben feltételeztem. Az egyszerű *igen–nem* válaszok mellett írásos magyarázatot is kértem a hallgatóktól, amivel ellenőrizni kívántam, hogy az adott válasz valóban helyes-e. 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. Annak ellenére, hogy jóval nagyobb számban, mintegy egyharmadával többen feltételeznek a hallgatók szórendi szabályokat a magyarban, mint amennyien tanultak is ezekről; az előbbi esetben 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. 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, annak ellenére, hogy többnyire megfelelően alkalmazzák a különböző mondatszerkezeteket, az eltérő szórendű mondatokat a jelentés pontosítására. A kérdés nem elhanyagolható: 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.

4. A szórend a magyar mint idegen nyelv (MID) tanításában¹

4.1. Szórendtanítási elméletek és nézetek a MID módszertani szakirodalmában

A magyar nyelvet, közelebbről a mondatot anyanyelvi szemmel leíró elméletek termékenyítő hatása megtalálható a magyar mint idegen nyelv szakirodalmában is. Bár a MID oktatásának nyelvpedagógiája máig nem teljes, számtalan, a tanítást segítő mű, tanulmány jelent már meg ebben a témában. Korai nyelvtanaink és a XVIII-XIX. századi nyelvkönyvek is a magyar idegen nyelvként történő tanítását tartották szem előtt. A magyar mint idegen nyelv módszertani irodalma évtizedekre visszamenően halmozott és halmoz fel értékes gondolatokat a szórend tanításával kapcsolatban, így szükség van az eddig összegyűlt tudás rendszerezésére, szintézisére, a szórendtanítás sarkalatos pontjainak kijelölésére.

A vizsgált írások közül kiemelkednek azok a szerzők, akik a szórendtanítást a teljes nyelvoktatási folyamat részeként, az általános alapelvek megfogalmazásával gazdagították (Hegyi 1976; Giay 1997, 1998, 2006). Mások a legújabb általános nyelvészeti eredmények felhasználási lehetőségeit kutatták-kutatják a magyartanításban (Kovácsné 1985; 1988²; Naumenko-Papp 1987; Rózsavölgyi 2002), míg 2006-ban megjelent az első olyan mű, amely – kissé szűkszavúan ugyan – tanítható képleteket, szórendi szabályokat tartalmaz (Szili 2006a). Mindemellett az egyes részkérdésekkel, a szórend egy-egy sajátos esetével foglalkozó írások körvonalazzák azokat a pontokat, amelyekre egy teljességre törekvő szórendtanítási modellnek különös figyelmet kell fordítania. Ezek közül is kiemelkedő a szórendtanítás bevezetésének ideje és mikéntje, a fokozatosság elve, a felfedeztetés, a kontrasztivitás alkalmazása a szórend felismerésében, a párbeszédre alapuló tanítás, valamint a gyakorlás fontosságának hangsúlyozása.

4.2. A szórendtanítás modelljei újabb magyar nyelvkönyveinkben

A gyakorló nyelvtanárok útkeresései és megoldási javaslatai tükröződnek az elmúlt évtizedekben megjelent és az oktatásban bevált, hosszan alkalmazott nyelvkönyvekben. Ezek közül egyesek határozott szórendtanítási koncepcióval lépnek fel, mint a *Színes magyar nyelvkönyv* (Erdős–Kozma–Prileszky–Uhrman 1979); a *Hungarian in Words and Pictures* (Erdős–Kozma–Prileszky–Uhrman 1986); az *Itt magyarul beszélnek* (Kovácsi 1993), az *Új*

¹ A *magyar mint idegen nyelv* szokásos rövidítése MID, amelyet a továbbiakban alkalmazni fogok.

² Az 1988-as írás *Rézei Margit* néven jelent meg.

színes magyar nyelvkönyv (Erdős 2007) és – részben – a *Hungarolingua* első kötete. Ehhez további adalékkal és összegzéssel járul hozzá a magyar nyelvre megfogalmazott *Küszöbszint* (Aradi–Erdős–Sturcz 2000), amely egy teljes fejezetben fogalmaz meg ajánlásokat a szórend magyar mint idegen nyelvi tanításához. Mindehhez érdemes megvizsgálni olyan nyelvkönyveket is, amelyek külföldön, nem – vagy részben nem – magyarországi szerzőktől jelentek meg. Az általam vizsgált két nyelvkönyv és egy gyakorlati magyar nyelvtan (Sherwood 1996; Rounds–Sólyom 2002; Rounds 2001) elsősorban azzal járulnak hozzá a tanítható szórendi szabályok megalkotásához, hogy tükröt tartanak a magyar anyanyelvű, ezzel anyanyelvi gondolkodású modellalkotó elé; megvalósítják az anyanyelv idegenként történő tanításához szükséges külső szemlélet szűrőjét.

A nyelvkönyvek vizsgálatából összegezhető tanulságok a megalkotandó szórendi szabályrendszer alapvetését jelentik:

- (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.
- (2) Alapvető kérdés az is, hogy mikor jelenjen meg a tanításban a betűvel vagy számmal jelölt szórendi táblázat. Egyes nyelvkönyvek (*Színes* és utódai) kezdetektől bevezetik a – kezdetben – sok üres helyet tartalmazó mondattáblázatokat. Bizonyos, hogy nem érdemes elhanyagolni, vagy csupán összegzésként megjeleníteni a szórend szabályokba foglalását, mivel ez a nyelvtanulás kezdetén riasztó nyelvi sikertelenséghez vezethet a nyelvtanulóknál.
- (3) Fontos kérdés az is, hogy hány mondathelyet kell meghatározni a magyar mondatban, illetve van-e a mondat elemei között kitüntetett szerepű. A nyelvkönyvek mondattáblázatai „*a mondat tartó és forduló sarkaként*” Brassaitól (Brassai 1860: 368) örökölt igét „röghöz kötik”, azaz állandó helyet jelölnek ki a számára a mondat szerkezetében. Ez pedig egyes mondattípusokban olyan szabályok kimondásához vezet, amelyeket kizárólag az ige számára hozunk létre. Érdemes megfontolni tehát, van-e lehetőség olyan szabály alkotására, amely nem kezeli kivételként az igét.
- (4) A szórendi koncepcióval fellépő nyelvkönyvek mindegyike a mondat felépítésében elsődlegesnek tekinti a pragmatikai funkciót: ha tehát vannak a magyar mondatra érvényesíthető szórendi szabályok, azokat nem grammatikai tényezők, hanem használati

szabályok, a közlési szándék és beszédhelyzet határozzák meg; ezt tükrözniük kell a létrehozandó szórendi szabályoknak is.

Összegezve a nyelvkönyvek vizsgálatának eredményeit, kiviláglik a szórendi szabályalkotás legfontosabb alapelve: olyan szórendtanítási modellt kell létrehozni, amely a kezdetektől segíti a nyelvtanulót a mondatalkotásban, de nem terheli formálódó magyar nyelvi kompetenciáját túlságosan bonyolult képletekkel; ugyanakkor jól átlátható, világosan érthető elveken alapul.

5. Szórendtanítási modell a magyar mint idegen nyelv oktatásához

A jelen értekezés olyan modell megalkotására vállalkozott, amely mintegy „sorvezetőként” szolgál a nyelvtanár és a magyartanuló számára: tanítható és tanulható teljes szórendi szabályrendszert tár fel; a nyelvtanítás/-tanulás kezdetétől, első percétől tudatos mondatépítésre buzdít, továbbá biztossággal vezeti el a nyelvtanulót a sokféle lehetőség labirintusában **egy** – ha nem is valamennyi –, a szándékának megfelelő szórendű és jelentésű mondatszerkezethez. A dolgozatnak ez a kulcsfejezete mutatja be a szórendtanítási modell elveit, a tanítható szabályokat, illetve az azok sajátos prezentációjára és bevezetésére javasolt módszereket.

5.1. A szabályalkotás csigalépcsőjén

A dolgozat korábbi fejezetei megvilágították, hogy mind a magyar elméleti nyelvtudomány, mind a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani irodalma és gyakorlata lefektette már azokat az alapokat, amelyeken egy átfogó szórendtanítási modell felépíthető. Látható volt az is, hogy az anyanyelvi intuíció könnyen eligazodik a magyar nyelv szórendi variációinak sokaságában, de ezzel együtt preferál bizonyos szerkezeteket, amelyek a többiekénél gyakoribbnak, elfogadhatóbbnak tűnnek. A magyar anyanyelvi nevelés is létrehozott olyan alternatív mondatleírást (Bánréti 1979-), amelynek egyes elemei támpontot adhatnak a magyar mint idegen nyelv oktatásában is.

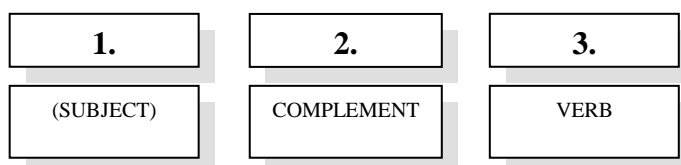
A bemutatandó szórendtanítási modell a tanítás, azaz saját nyelvtanári működésem során kristályosodott ki, lépésről lépésre teljesedett a jelen rendszerré. A szabályok bemutatása tükrözi azt a folyamatot, ahogyan egy idegen anyanyelvű magyarnyelv-tanuló megismerkedik a magyar mondatszerkezettel, mégpedig 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.

5.2. A szabályok

5.2.1. Az első lépcső: a háromelemű semleges mondat

A szórendi szabályok tanulásának folyamata a bemutatkozás fordulatóval kezdődik. A magyar nyelv tanulói ekkor szembesülnek először a magyarra alapvetően jellemző SOV szórenddel, vagyis azzal a lehetőséggel, hogy a mondat elején álló alanyt nem követi közvetlenül az ige, továbbá maga az alany sem jelenik meg kötelezően minden mondatban. A MID oktatásában általános haladási menet szerint a magyar nyelvvel való ismerkedés során először névszói, illetve névszói-igei állítmányt tartalmazó mondatokat tanulnak meg és gyakorolnak a nyelvtanulók. Így a bemutatkozással megtanult (*alany*) + *név* + *ige* sorrend kis változtatással sokáig használható mondatszerkezet marad: a *név* helyett megnevezhetünk nemzetiséget, foglalkozást, belső állapotokat vagy egyes külső tulajdonságokat, majd beilleszthetjük a locativusi helyhatározót a már sokféle helyzetben alkalmazott mondatba, a szerkezet sérelme nélkül. Később tovább bővíthetjük a mondatban megjelenő elemek körét a névelőtlen határozatlan tárggyal, majd elvonhatjuk az első szórendi szabályt, amellyel háromelemű semleges mondatokat építhetünk (1. ábra):



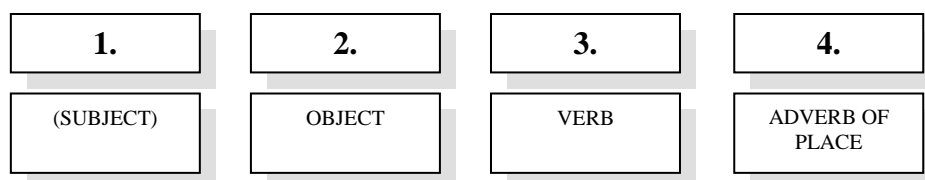
1. ábra: A háromelemű semleges mondatok közös szabálya

Az első szórendi szabály tehát mindössze három mondathelyet jelöl ki. Üres, feleslegesnek tűnő pozíciók nem zavarják meg a nyelvtanulókat: a képlet pontosan annyi betöltendő helyet tartalmaz, amennyit a nyelvtanulók betölteni képesek.

5.2.2. A második lépcsőfok: a négyelemű semleges mondat

A négyelemű mondat szórendjét 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. A mondat bővülése – az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé haladás módszertani elve miatt – két irányban képzelhető el: a mondat tárggyal vagy időhatározóval, esetleg igei vonzattal egészül ki. A ma használatos magyar nyelvkönyvek³ vizsgálata azt mutatja, hogy a tárgy bevezetését a nyelvkönyvek többsége elodázza, az időhatározó pedig szinte mindegyik nyelvkönyvben mostohán kezelt elem, amelynek szórendi helyével még a határozott szórendi koncepciójú nyelvkönyvek sem foglalkoznak. Ugyanakkor a mondat négyeleművé válása gyakran együtt jár a semlegesség megszűnésével; így tehát a négyelemű semleges mondat szórendjének megismerése köztes lépcsőfok a nyelvtanulók mondatalkotási képességének fejlődési folyamatában, amit a tanításra-tanulásra választott nyelvkönyv, illetve haladási menet szükségessé vagy éppen feleslegessé tehet.

A négyelemű semleges mondatban, amely határozatlan névelőtlen tárgyat és helyhatározót is tartalmaz, a tárgy mint szemantikai kiegészítő kerül az ige előtti helyre (Hegedűs 2004: 296), míg a helyhatározó az ige mögött marad (2. ábra):



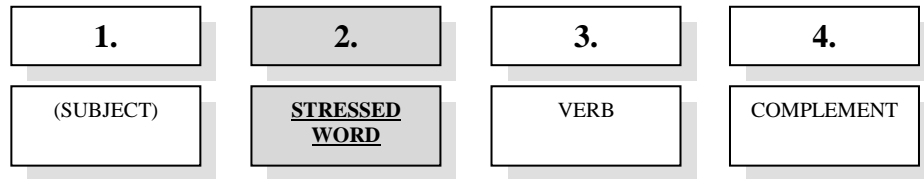
2. ábra: A négyelemű semleges mondat szórendi szabálya

5.2.3. A harmadik lépcsőfok: a nyomatékos mondatok szabálya

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. Ha azonban a háromelemű mondatban az alany, a négyelemű

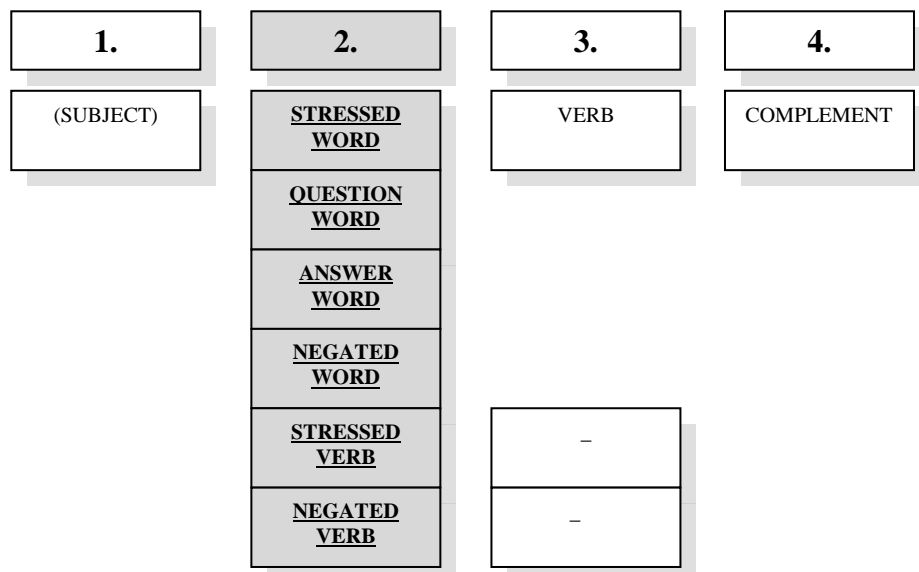
³ A vizsgált nyelvkönyvek: *Színes magyar nyelvkönyv* (Erdős–Kozma–Prileszky–Uhrman 1979); *Halló, itt Magyarország!* (Erdős–Prileszky 1992); *Itt magyarul beszélnek* (Kovácsi 1993); *Lépésenként magyarul* (Durst 2005); *Kiliki a Földön* (Gróf–Varga–Vidéki–Szende 2006); *Új színes magyar nyelvkönyv* (Erdős 2007).

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 kitöltendő pozíció van, az igéé és az igét megelőző szóé. Nyomatékos mondatban a nyomatékos elem kerül a kötelező 2. pozícióba (3. ábra):



3. ábra: A nyomatékos mondat szabálya

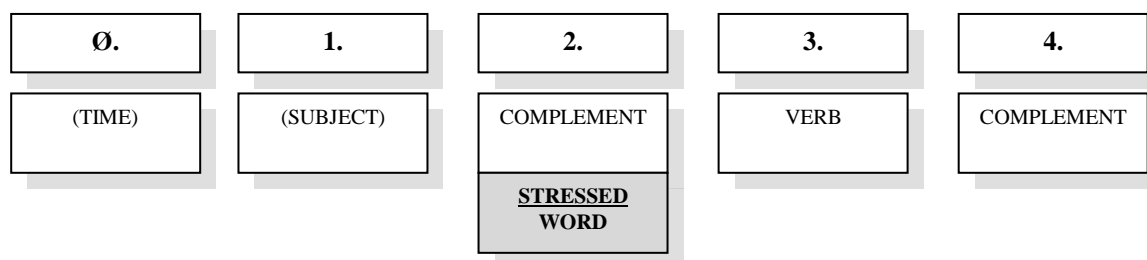
Ez a szabály összefoglalóan tartalmazza a nyomatékos mondatok felépítésének mikéntjét. Ki kell azonban egészíteni olyan értelmező szabályokkal, amelyek azt is megvilágítják, mitől lesz nyomatékos a mondat. Így az általános szabályt a *kérdés*, a *felelet*, a *tagadó*, illetve az *új információt* tartalmazó mondatokra terjesztjük ki. A korábban bemutatott nyelvkönyvektől eltérően az értekezésben javasolt koncepcióban az ige megjelenése nem kötelező a 3. pozícióban; amennyiben maga az ige a *kérdés*, az *arra adott felelet*, az *új információ* vagy a *tagadott elem* a mondatban, nem kap önálló szórendi szabályt, hanem beilleszkedik a már megismert rendszerbe, azaz ezekben az esetekben a 2. pozícióba vándorol, míg eredeti helye üresen marad (4. ábra):



4. ábra: A négyelemű nyomatékos mondat szabálya

5.2.4. A negyedik lépcsőfok: időhatározó a mondatban

A nyelvtanulók nyelvi kompetenciájának növekedése egyre bonyolultabb vonzatstruktúrájú igék megjelenését eredményezi. Emellett előbb-utóbb felbukkannak minden nyelvkönyvben az időhatározók is, amelyek szeretnek a mondat élén megjelenni (Hegedűs 2004: 292), de változatos helyeken képesek feltűnni a mondatban: annak élén, az ige előtt vagy után is (Szili 2006a: 160). Mindez azonban nem jelenti azt, hogy újabb és újabb mondathelyekkel kell kiegészítenünk a mondat szórendjét leíró képletet. Az anyanyelvi intuíciót vizsgáló, az értekezésben már ismertetett kutatás (vö. 6. o.) bizonyította, hogy az anyanyelvi beszélők előnyben részesítik azokat a mondatszerkezeteket, amelyekben az időhatározó a mondat elején foglal helyet. Érdemes ezt a típust szabályként rögzíteni: a nyomatéktalan időhatározót kiemeljük a mondat élére, ahol felvesszünk a számára egy nyomatéktalan, ún. 0. pozíciót. Ugyanakkor az ige mögött a további bővítmények – a cserebere-szabályban leírtak szerint (É. Kiss 1980: 509) – szinte korlátlanul mozgathatók, így az ige mögötti hely további differenciálására nincs szükség. Ezzel teljessé tehetjük a magyar mondatok szórendjét leíró szabályt, amely minden esetben helyes mondatvariáció megalkotását eredményezi (5. ábra):



5. ábra: Ötelemű, időhatározót tartalmazó mondat

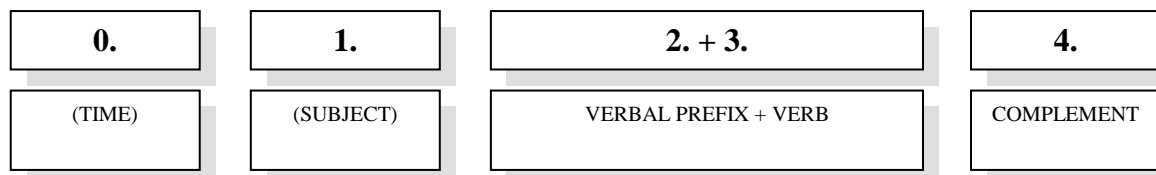
Ez a mondatszerkezet – amint azt a zárójelbe tett szavak jelzik – lehetőséget rejt a szabadon mozgó mondatrészek vándorlására is, így több helyes mondat megalkotását segíti, de rögzíti azokat az elemeket, amelyek kötelező mondathelyeket töltenek be. Egyetlen kitévél kell figyelembe venni a szabály alkalmazásakor: a mondat nem tartalmazhat ige kötőt.

5.2.5. Az ötödik lépcsőfok: ige kötő a mondatban

A mondatalkotás elsajátításának csigalépcsőjén nehéz lépcsőfokot jelent az ige kötő megjelenése. Az ige kötő bevezetése minden nyelvkönyv esetében azok irányjelölő funkciójának megismerésével kezdődik. Ez az oka annak, hogy a nyelvtanulási folyamatban a nyelvtanulók sokáig csak az ige kötő egyenes és fordított szórendjének eseteivel találkoznak.

Az ige kötő egyenes szórendje semleges mondatot eredményez (É. Kiss 1992: 121; Alberti 1994: 58). E mondatok számára új szemléletű szabályt alkotunk, amely azonban alig tér el a

régítől: a mondat 2. pozíciójába kizárólag az igekötőt emelhetjük ki; az igekötő és az ige szorosabb kötelékét a 2. és 3. pozíció átmeneti összekapcsolásával szemléltetjük (6. ábra):



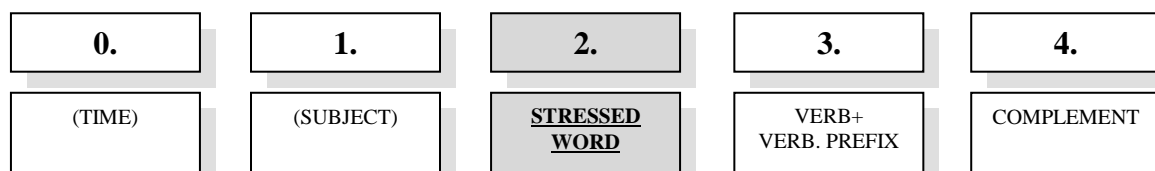
6. ábra: Az igekötőt tartalmazó semleges mondatok szabálya

5.2.6. A hatodik lépcsőfok: igekötőt tartalmazó nyomatékos mondatok

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, amikor az igekötőt is tartalmazó mondat különböző elemei fókuszba kerülnek.

Amennyiben a mondatban éppen az igekötős ige lesz nyomatékos – azaz új információt hordozó, kérdező, felelő vagy tagadott elem –, akkor a mondat szerkezete nem, csupán intonációja tér el a semleges mondatétól.

Amennyiben a mondatban nem az igekötős ige, hanem bármely más mondatrész lesz nyomatékos – akár maga az igekötő is –, az igekötő nélküli nyomatékos mondat szabályából könnyen levezethető az új szabály. Ezek szerint a nyomatékos elemet kötelezően az ige elé helyezzük (2. pozíció), így onnan el kell távolítanunk az igekötőt. Elméletileg a fordított szórendű igekötő bárhol megjelenhet az ige mögött; a magyar nyelvet tanulók számára azonban érdemes az igekötőt közvetlenül az ige mögött tartani, ami nem kizárólagos, de a legvalószínűbb, leggyakoribb szerkezetet eredményezi (Bánréti 1991: 202). Ha emellett az igekötőt nem távolítjuk el az igtől, hanem közvetlenül az ige mögött, azzal közös mondatpozícióban tüntetjük fel, azzal az igekötő és az ige szoros kapcsolatát is érzékeltethetjük (7. ábra):

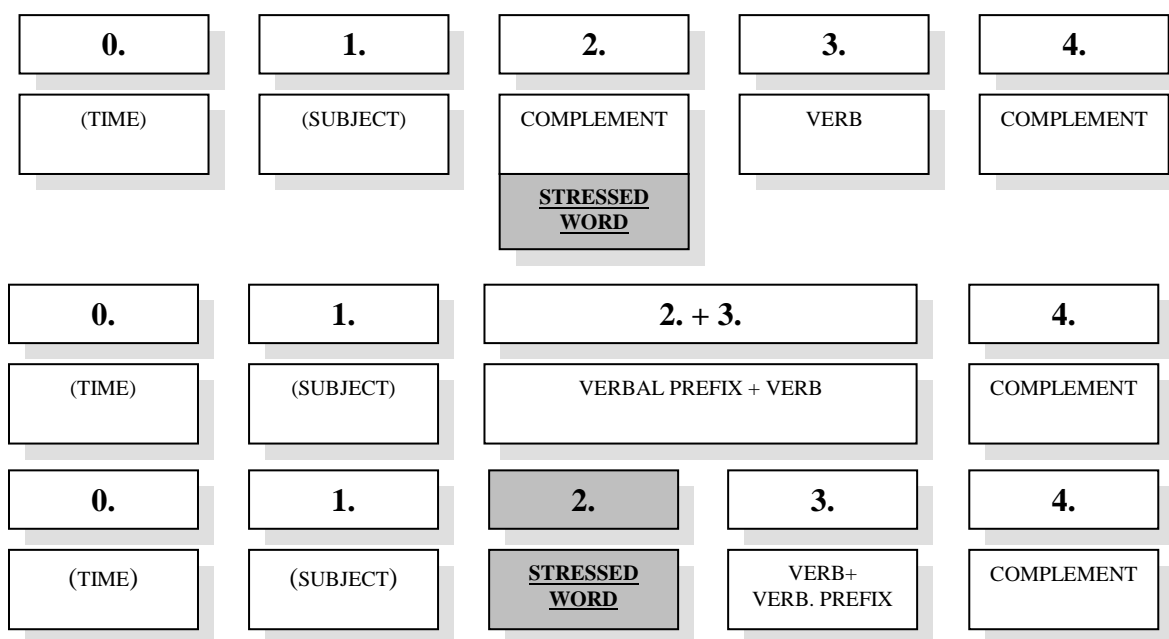


7. ábra: Igekötőt tartalmazó nyomatékos mondatok⁴

⁴ Ezekben a mondatokban is érvényes a korábban megismert szabály: nyomatékos elemnek tekintjük a mondatban a kérdést, a feleletet, az új információt hordozó, illetve a tagadott szerkezetet.

5.2.7. Pihenő a csigalépcsőn: a szabályok összefoglalása

A szórend tanítására javasolt koncepcióban a mondatépítkezést egy csigalépcsőhöz hasonlítottuk, ahol lépcsőfokról lépcsőfokra haladva ismerkedtünk meg az egyre bővülő magyar mondat szerkezetekkel. A lexikai és grammatikai ismeretek gyarapodásával a nyelvtanulók egyre hosszabb 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 fokozatosan jutottunk el a kezdeti háromelemű mondat szerkezettől a végső, öt mondathelyet tartalmazó szórendi szabályig, amely elméletileg alkalmas szinte korlátlan számú szó beépítésére a mondatba⁵. A nyelvtanulók nyelvismeretével és nyelvi kompetenciájával összhangban és párhuzamosan bővülő szabályrendszer teljes megismerésével egy négy egyszerű szabályt tartalmazó rendszerhez jutunk, amely a mondatok szórendjét a mondanivaló pragmatikai jegyeihez köti. A nyelvtanulási folyamat adott pontján összefoglalhatjuk, a maga teljességében rögzíthetjük a lépcsőről lépésre megismert rendszert (8. ábra):



8. ábra: A magyar mondatok szórendjének tanításához javasolt összefoglaló szabályok

5.2.7. Az alapszabályokat módosító tényezők

A korábbiakban bemutatott szabályok jelentik a szórendtanulás kezdő szintjét a magyarban mint idegen nyelvben. Vannak azonban olyan, már a nyelvtanulás kezdetén is előforduló elemek, amelyek a kialakított egyszerű, kivételeket nem tartalmazó képletek átértékelését

⁵ A mondatok hosszúságát az ige szemantikája és vonzatkerete szabályozza, ezért lehet csak elméletileg korlátlan a mondatba kerülő szavak száma.

teszik szükségessé. Ebben a szórendi koncepcióban nem „hagytunk helyet” pl. a kvantorok számára, így azokat más módon megközelítve kell elhelyeznünk a rendszerben. Ugyanígy értelmezni kell a főnévi igeneves 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 négy szabály.

5.2.7.1. Főnévi igenév a mondatban

A mai magyar nyelvkönyvek mindegyike igen későn merészkedik a főnévi igenevet tartalmazó mondatok szórendi szempontból bonyolultnak tűnő terepére. Általános jellemző, hogy a nyelvkönyvek a főnévi igeneves szerkezeteket grammatikai funkciójuk (mondatrészi szerepük) alapján csoportosítva tárgyalják (Aradi 2003: 12); a bemutatott szerkezetek által hordozott beszédszándék, és az ettől (is) függő sorrend ismertetését azonban láthatóan a nyelvtanárra bízzák.

Ahhoz, hogy a különböző főnévi igeneves szerkezeteket a már bemutatott szórendi szabályok segítségével magyarázni tudjuk, az ilyen szerkezet típusok jelenlegi nyelvkönyvi gyakorlattól eltérő csoportosítására van szükség.

A *tud*, *szeret* + *infinitivus* szerkezet semleges mondatban is úgy viselkedik, mint egy nyomatékos mondat, narratív szórendje nincs (Hegedűs 2004: 297), s ezt az érzelmi többletet az alapigék szemantikai jegyeként érdemes megtanítani. Ezek a szerkezetek tehát már kiindulásként is nyomatékos mondatként értelmezhetők, amelyekben a nyomatékos 2. pozíciót a ragozott ige foglalja el. 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 *szeret* elé a szokásos nyomatékos szabály alapján emelünk ki egy másik szót (9. ábra).

1.	2.	3.	4.
(SUBJECT)	STRESSED WORD	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>	

9. ábra: Főnévi igenév a mondatban (*tud*, *szeret*)

A *szabad, tilos, érdemes, lehet* típusú szerkezetek ugyanilyen elv szerint épülnek fel igekötő nélküli főnévi igenévvel, így bevezetésükkor elegendő a fenti szabályra hivatkozni.

A *szeret* és a *tud* mellett, gyakran azokkal együtt megjelenő *akar* ige másként viselkedik. Hangsúlykerülő igeként (Hegedűs 2004: 300) nem igényel új szabályt; jól elhelyezhető a semleges és a nyomatékos mondatok felépítésére korábban megismert rendszerben.

Igekötős 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 (pl. *Szeretek felsétálni a Várba.*). Ugyanez érvényes a névszói (névszói-igei) állítmányi szerepben álló szavakra (*tilos, fontos* stb.) is. Ugyanakkor a *tud, akar, kell* hangsúlykerülő viselkedésük (i. m. 302), vagyis alapszórendjükben maguk elé veszik a főnévi igenév igekötőjét (pl. *Meg tudom fogni a legyet.*).

A fentiekből kitűnik, hogy új szabály megfogalmazására nem volt szükség a főnévi igenevet tartalmazó mondatok számára: az eddig alkalmazott elvek továbbra is érvényben maradnak, csupán értelmező, szemantikai kiegészítéseket kell tennünk.

5.2.7.2. Sajátos elemek a mondatban – a kvantorok kérdése

Az eddig bemutatott szabályrendszer nem teszi lehetővé egyes – valójában gyakori – mondatszerkezetek létrehozását. Az anyanyelvi intuícióna vonatkozó kutatás szerint az anyanyelvi beszélők a semleges mondatok közül első helyen a $T + Q + F + VP$ szerkezetet preferálták, a bemutatott szabályokban azonban nem találunk helyet a kvantor számára. Az idézett anyanyelvi kutatás szintén gyakori struktúraként azonosította a nyomatéktalan időhatározóval kezdődő mondatokat is. Mindkét szerkezetre sok példát találhatunk a nyelvkönyvekben, ami igazolja a nyelvkönyvírók anyanyelvi intuíciójának helyes működését. Az ismertetett szabályrendszer felajánl az egyszerűbb időhatározók (pl. évszakok, hónapok, napok, napszakok, óra) számára egy nem kötelező mondatkezdő helyet, ami megkönnyíti a nyelvtanulók döntését a helyes szórend megtalálásában. Vannak azonban olyan időhatározók, amelyekre nem alkalmazhatjuk a 0. pozíció szabályát. A generatív mondatleírásban összefoglaló értékű univerzális kvantornak nevezett elemek (pl. *mindig, mindennap, általában, gyakran*) nem előzhetik meg az alanyt. Annak érdekében, hogy ne legyen szükség a mondatszerkezet újrastrukturálására, egy új mondatpozíció felvételére, ezeket az elemeket

tekinthetjük „lexikai útjelzőknek” (Aradi 2008: 240), amelyek esetében a szemantikai jelentést a szórendi viselkedés megismertetésével kell kiegészíteni. 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 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). Ezt a sajátos viselkedést a tanításra kiszemelt kvantorok (pl. *mindig, mind-* kezdetű egyéb határozók, *gyakran, néha* stb.) szemantikai jegyeként, annak szórendre vonatkozó kiegészítésével közvetíthetjük.

6. A javasolt modell alkalmazásának és tanításának módszertani kérdései

A szórend tanítása a magyar mint idegen nyelv nyelvoktatásának nem célja, nem is központi eleme, hanem kiegészítője, amelynek feladata, hogy a nyelvtanulók magyar nyelvi megnyilvánulásai sikeresek, eredményesek legyenek. Ennek megfelelően a szórend tanítása a nyelvóráknak sem jelenti egyedüli célját és tartalmát, de a javasolt modell alapján végigkíséri a nyelvtanulás teljes folyamatát. A bemutatott szabályrendszer kialakítása során kifejlesztettem olyan eszközöket is, amelyek segítik a tanárt a szabályok prezentálásában, a nyelvtanulókat pedig a különböző szórendi szerkezetek megértésében, a képletek rögzítésében, illetve a tanulandó mondatstruktúrák többszöri gyakorlásában. Ilyenek a szókártyák, a mondattáblázat, a „színes” mondatok, illetve a szabály- és modellalkotás többéves folyamatában kifejlesztett *Szóforgató* oktatási segédeszköz, valamint az ennek alapján kidolgozott *Szóforgató* számítógépes szórendoktató program.

6.1. Kezdő szintű segédeszközök a szórend tanításában

A magyar nyelv tanulása kezdetén, a háromelemű mondatok felépítésének gyakorlása során nagy segítséget jelentenek a **szókártyák**, amelyekkel a magyar mondat szórendjének kialakulása, esetleges eltérése a nyelvtanuló anyanyelvétől sikerrel szemléltethető. A szókártyák sokszor és sokáig alkalmazott segédeszközök lehetnek a nyelvórákon. A mondatok szavainak kártyákon való oszlopszerű elhelyezése, valamint a tanulóknak az a – saját nyelvóráimon tapasztalt – szokása, hogy a példamondatokat és a szabályokat táblázatos formában jegyezték le, szinte magától értetődően vezetett az újabb segédeszköz

kifejlesztéséhez. A kezdetben négy-, majd ötoszlopos üres **mondattáblázat** alkalmasnak bizonyult a szabályok és példamondatok rögzítésére, majd további mondatalkotási gyakorlatok leírására. Ezeket a mondattáblázatokat kezdetben a négyelemű mondatokkal együtt vezetem be; a későbbiekben kialakítottam a „mondatpiramist”, azaz olyan mondattáblázatokat, amelyek éppen annyi oszlopot tartalmaznak, amennyire az adott szerkezet bemutatásához szükség van (10. ábra):

SUBJECT	COMPL./STRESSED W.	VERB
Az autók	a garázsban	vannak. ⁶
Péter	kávét	kér. ⁷

(SUBJECT)	COMPL./STRESSED W.	VERB	COMPLEMENT
A beteg	a rendelőből	jön	az orvostól. ⁸
	Hol	áll	a riporter? ⁹
A riporter	a barlangban	áll. ¹⁰	

(TIME)	(SUBJECT)	COMPL./STRESSED W.	VERB	COMPLEMENT
Délelőtt	mindenki	a tó partján	van. ¹¹	
		Nem júliusban	utaztok	Lengyelországba. ¹²

10. ábra: Mondatpiramis

Ez a két – kezdő szintű – eszköz végigkísérheti a nyelvtanulási folyamatot. A szókétyák nyelvórai alkalmazása a prezentációt segíti; emellett a mondattáblázat bevezetése, használata inkább a szabályok összefoglalását, a gyakorlást, a rögzítést és az önálló munkát szolgálja.

⁶ Erdős 2007a: 60.

⁷ Erdős–Prileszky 1992: 24.

⁸ Erdős 2007a: 98.

⁹ Kovácsi 1993: 52.

¹⁰ Kovácsi 1993: 52.

¹¹ Erdős 2007: 229.

¹² Durst 2005: 88.

6.2. 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. A legfontosabb elv a szemléletesség, amelynek a gyermekek nyelvóráin a felnőttekénél is fontosabb szerepe van az egyes jelenségek, így a mondat szórendjének megértésében és rögzítésében. A legkézenfekvőbb eljárás ebben a sajátos helyzetben a színek alkalmazása, a mondat „kiszínezése” volt. Ezzel áthidalhatjuk a nyelvi-grammatikai tudás vagy a közvetítő nyelv hiánya okozta nehézségeket. Alaposan átgondolt és előkészített gondolatmenet után a mondat színei a következőképpen alakultak: a mondat magvát, legfontosabb jelentését hordozó ige kapta a piros színt. A ragtalan, a mondatban alanyi szerepet betöltő szavakat kék szín jelöli. Amint ezek a szavak raggal egészülnek ki, zöldre változnak, mivel az alanyesetű kék szókérdőhöz egy sárga ragkérdőt illesztettünk.

6.2.1. A semleges mondat színei

A piros, kék és zöld színekkel már háromelemű semleges mondatokat „rakhatunk össze” gyermekkorú nyelvtanulóinkkal. A mondat négyeleművé bővülésével szükség lehet egy ige utáni helyeket jelző kártyára, ami ebben az esetben szürke színt kap. Ez jelzi, hogy itt bármilyen más színű kártya, azaz bármilyen szó előfordulhat. Végül az időhatározó mondat elé emelésével még egy kártyára lesz szükségünk: a többnyire raggal kiegészült időhatározó helyét halványzöld kártya jelzi a mondat élén, ami utal arra, hogy ott kizárólag nyomatéktalan elem (kezdetben idő-, majd helyhatározó) jelenhet meg. Ha a kártyákat kérdésekkel egészítjük ki, előttünk áll a „színes” semleges mondat szórendje (11. ábra):

(Mikor?) (Hol?)	(Ki?)	Mit? Hol?	Mit csinál?	Hol? / Hová? / Mikor? / Mit? / Kinek? / Kivel? ...
--------------------	-------	--------------	-------------	--

11. ábra: Semleges színes mondat kérdésekkel

6.2.2. A nyomatékos mondat színei

A nyomatékos mondatok szórendjének általános szabályai, valamint a kiindulópontja sem tér el a felnőtteknél megismertektől: ezek a gyermekkorúak számára is a kérdő és felelő mondatokat, a tagadást, illetve az új információt tartalmazó mondatokat jelentik. Ezeket a típusokat egyszerű szimbólumokkal érdemes jelölni. Készíthetünk nagyméretű kártyákat a *kérdés*, a *felelet*, a *tagadás* és az *új információ* megkülönböztetésére, majd ezeket elhelyezhetjük a nyomatékos mondat általános szórendi szabályának értelmében az ige előtt. A semleges mondatához képest a színekben csak egy változtatásra van szükség: a 2. pozícióban álló elemek fontosságára a mélyebb zöld szín alkalmazásával hívhatjuk fel a figyelmet (12. ábra):

(Mikor?) (Hol?)	(Ki?)	? <u>Kérdés</u> \$ <u>Válasz</u> ≠ <u>Tagadás</u> !! <u>Új inf.</u>	Mit csinál?	Hol? / Hová? / Mikor? / Mit? / Kinek? / Kivel? ...
--------------------	-------	--	-------------	--

12. ábra: A nyomatékos mondat színei és szimbólumai

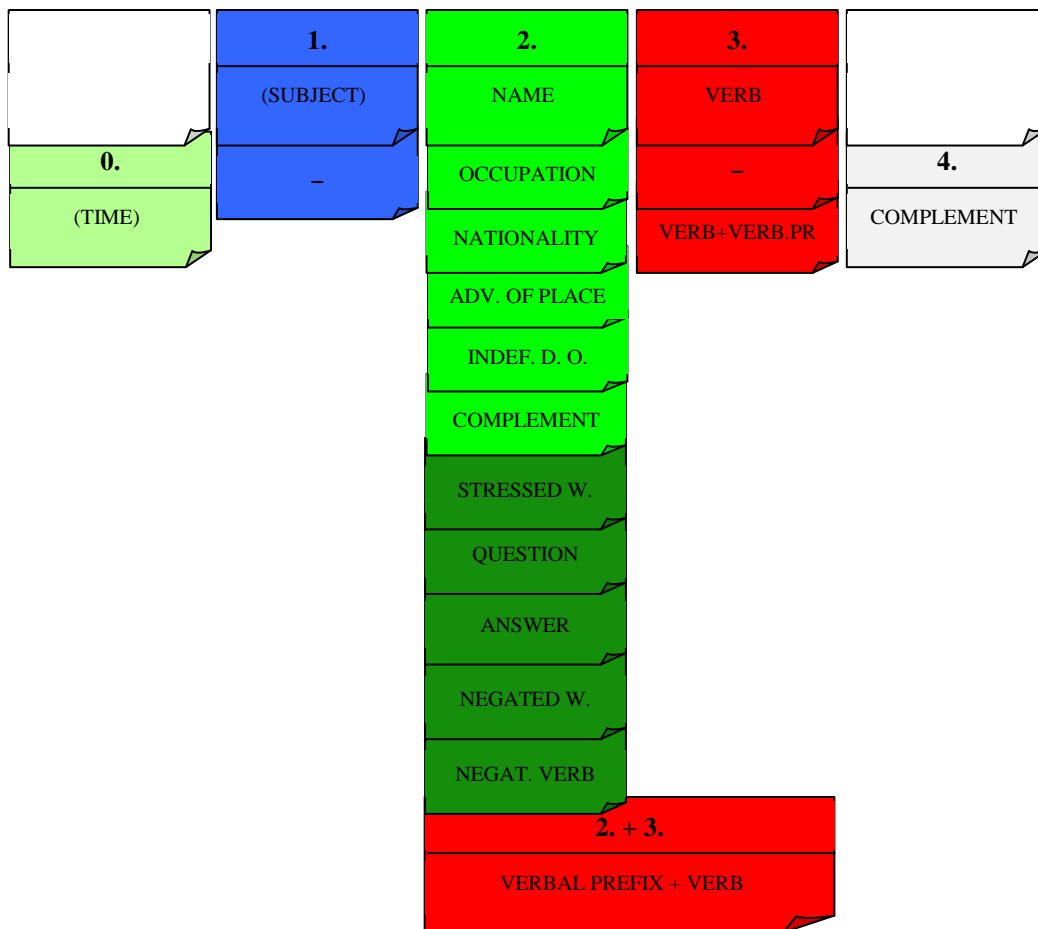
Ezek a több érzékszervre ható szabályok szinte „láthatóvá” teszik a mondat szerkezetét, ami nemcsak a gyermekek, hanem a felnőtt nyelvtanulók számára is megkönnyíti a szórendi szabály felidézését.

6.3. A „Szóforgató” oktatási segédeszköz

A nyelvórákon haszonnal alkalmazott szókérdő és mondatábrák további fejlődéseként alakítottam ki a „Szóforgató” oktatási segédeszközt (könyvecskét), amely könnyen kezelhetővé, könnyen újraalkothatóvá teszi a megtanult szórendi szabályokat, illetve segítheti azok bemutatását is. A „Szóforgató” leginkább egy asztali naptárra emlékeztet: mondatpozícióként forgatható lapokat tartalmaz, amelyeken az egyes pozíciók és az adott helyen lehetséges mondatrészek találhatók. A mondat színeinek meghatározása után a „Szóforgató” is színes lett; így valamennyi eddig megismert szórendtanítási kiegészítő eszköz egységes megjelenést kapott. A „Szóforgató” kidolgozásának az volt a célja, hogy éppen 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 bemutatkozását. A 2. pozícióban a *NAME* kártya alatt újabb lapok bújnak meg, amelyeken olyan szavakat találunk (*nemzetiség, foglalkozás* stb.), amelyekkel a legelső órákon ismerkednek a nyelvtanulók. 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. A nyomatékos mondatok a mondat 2. pozíciójának lapjait is jelentősen bővítik: sötétebb zöld lapokon jelennek meg a különböző nyomatékos elemekre utaló szavak. Mivel az ige is lehet nyomatékos elem, a 3. pozíció is két lapot tartalmaz: egy „*ige*” feliratút, valamint egy üreset, amennyiben az ige a nyomatékos mondat helyre vándorol. Végül a 0. pozíció is értelmet nyer, amint bevezetjük az időhatározót (*TIME*).

Az ige-kötőt tartalmazó mondatok szabályai miatt további lapokkal kell kiegészítenünk a *Szóforgatót*. A nyomatékos mondatokban az ige és a mögötte álló ige-kötő azonos pozíciót foglalnak el, így az ige lapja alatt még egy erre utaló lapocskát is el kell helyeznünk. Az ige-kötőt tartalmazó semleges mondatok szórendi szabályában összekapcsoltuk a 2. és a 3. mondatpozíciót; ez a „dupla” forgatható kártya a „*Szóforgató*” utolsó lapja (13. ábra).



13. ábra: A „*Szóforgató*” oktatási segédesség (könyvecske) lapjai

6.4. A „Szóforgató” számítógépes szórendoktató program

A „Szóforgató” segédeszköz elkészülte után, összhangban az egyre nagyobb hangsúlyt élvező digitális kompetencia-fejlesztéssel mint tantárgyközi feladattal, kidolgoztam a szórendtanítási modell számítógéppel használható prezentációs és gyakorló moduljának koncepcióját, majd – informatikus segítségével és közreműködésével – kipróbálásra szánt mintaprogramját.

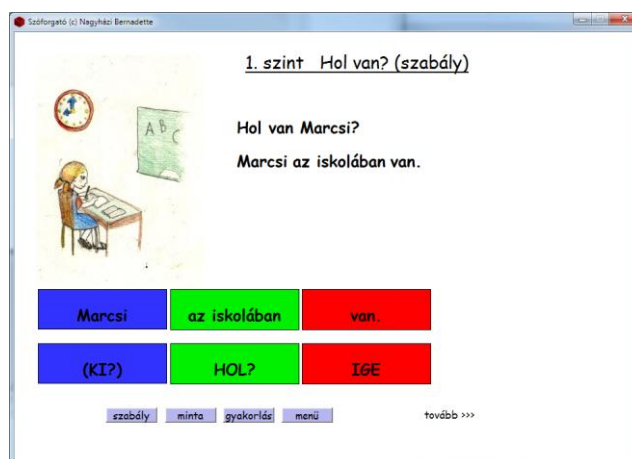
A számítógépes oktatóprogram szintekből épül fel. A szintek követik a fokozatos mondatbővítés szabályokban bemutatott menetét, azaz minden szabálynak szintek felelnek meg az oktatóprogramban. A szabályrendszer kidolgozásában kifejezett törekvés volt az egyszerűség, vagyis az, hogy egyazon mondatszerkezettel különböző mondatrészeket tartalmazó, változatos beszédzándékokat kifejező struktúrához jussunk. Ezzel szemben a számítógépes oktatóprogramban egy-egy szabálynak több szint felel meg. 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 (a szabály újra felhasználható);
- (3) Gyakorlás: önálló mondatalkotás adott szavakból – önálló munkára alkalmas.

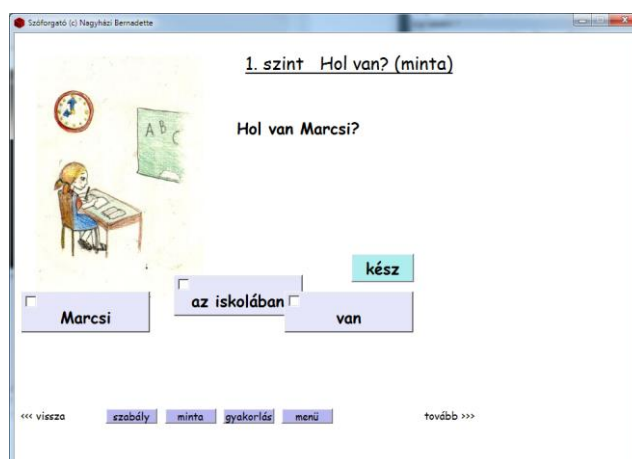
A tanár a program kezdőlapján a *Szint* számozott menüpontjaira kattintva választhatja ki, melyik ponton kezdi a program használatát. A mintaprogram minden szintjén lehetőség van a szabály prezentációjára, a mintafeladat bemutatására, illetve minimális gyakorlásra is. A tanítandó szórendi szabályt egy mintamondat szemlélteti, amelyhez hívókép is tartozik. A szabályt színes kártyákon látjuk, ami segíti, hogy a többi szórendtanító segédeszközzel együtt alkalmazzuk az oktatóprogramot (14. ábra). A továbblépés minden esetben kattintással történik, így a tanár – vagy a felhasználó – alkalmazkodni tud a csoport képességeihez, alakíthatja az előrehaladás sebességét, illetve további kérdéseket, részletes magyarázatokat kapcsolhat az egyes lépésekhez.

Annak ellenére, hogy az oktatóprogram kidolgozása akár a „Szóforgató” könyvecske valamennyi lapjára megoldható, érdemes a háromelemű, határozót tartalmazó mondatoknál bevezetni ezt az új eszközt.



14. ábra: Az I. szint szabályának képernyője

A mintafeladatban a véletlenszerű sorrendben megjelenő szóképeket az egér segítségével helyes sorrendbe rendezzük, majd a KÉSZ feliratra kattintva a program ellenőrzi a szórend helyességét. Amennyiben a megoldás jó, a mondat mellett megjelenik egy zöld pipa, alatta a színes szabály, végül a mintamondat is átszíneződik (15. ábra). A helytelen szórendet piros X jelöli a mondat mellett, ami után újra próbálkozhatunk a helyes mondat megalkotásával. Az ellenőrzési folyamat csak a helyes, illetve – rossz szerkezet esetén – csak a második kísérlet után indul meg. Így elkerülhető, hogy a tanulók próbálkozás nélkül hívják elő a segítő szabályt.



15. ábra: Az I. szint mintafeladatának képernyőképe

A gyakorlás a mintafeladatnak megfelelően történik. A feladat többször is ismételhető, mivel a szókétyák sorrendje mindig véletlenszerű (16. ábra).



16. ábra: Az I. szint gyakorlatának képernyőképe

A számítógépes oktatóprogram nem helyettesíti a tanári magyarázatokat, de lehetővé teszi az egyes mondat szerkezetek induktív módszerű, interaktív ismertetését, bevezetését, így nem önálló és öncélú eszköz, hanem kiegészítő lehetőség a tanár és a nyelvtanulók számára. Az elmúlt két évben – a kísérleti számítógépes program kidolgozásával párhuzamosan – megtörtént az oktatóprogram gyakorlati kipróbálása is. Ennek során bebizonyosodott, hogy a számítógépes szemléltetés és gyakorlás nemcsak gyermekek, hanem felnőttek tanításában is sikerrel alkalmazható.

7. A javasolt modell gyakorlati alkalmazása

Az értekezésben bemutatott szórendi szabályok lassan, saját nyelvtanári gyakorlatomban formálódtak, alakultak, majd teljesebben rendszerre. A modell tehát már születése óta állandó kontroll alatt állt; végső formájának kialakításában nemcsak saját elméleti és módszertani kutatásaim, hanem a nyelvtanulók folyamatos visszajelzései is közreműködtek. Ám ahhoz, hogy a javasolt szórendtanítási módszer eredményessége mérhető legyen, célzott, időben és helyben koncentrált kipróbálásra is szükség volt. A szabályrendszer, a kiegészítő eszközök, illetve a prezentáció módszereinek véglegesítése után több alkalommal olyan kutatást végeztem, amelyeknek célja a megkérdezettek véleményének megismerése, a módszer minősítése volt. Ehhez olyan órákat tartottam, 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 módszereit és kiegészítő eszközeit.

7.1. A kipróbálás köre, körülményei, eszköze, módszerei

A kipróbálást három körre terjesztettem ki: idegen anyanyelvű magyartanulókkal 2008-ban, 2009-ben és 2011-ben végeztem el a kutatást. 2008, 2010 és 2011 augusztusában intenzív magyar nyelvi Erasmus-kurzus hallgatói, 2010 tavaszán Erasmus-cserediákok vettek részt a vizsgálatban, összesen 37-en. A második kört olyan tanárok jelentették, akik idegen nyelvként tanítják a magyart. Ők két módon találkozhattak szórendtanítási koncepciómmal: Ausztriában élő és tanító magyartanárok előadás keretében ismerhették meg a szabályokat – az értekezésben bemutatott módon, lépésről lépésre felépítve –, illetve a tanítás módszereit és a kiegészítő eszközöket 2008 és 2010 tavaszán. Egy alkalommal, 2011 augusztusában a nyelvtanárok hospitálás során figyelhették meg a nyelvórai kipróbálást. A kutatás során összesen 14 értékelhető nyelvtanári kérdőívhez jutottam. 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, a nyelvtanárokhöz hasonló módon.

A mérés eszközeként a kipróbálásban részt vevők körének megfelelően két értékelő kérdőívet dolgoztam ki, amelyben ügyeltem arra, hogy a különböző adatközlői csoportoknak készült magyar és angol nyelvű kérdőívek kérdései hozzávetőleg megfeleltethetők legyenek egymásnak.

A kérdőívek törzsrészének kérdéseit a kísérleti számítógépes oktatóprogramnak az értekezésben bemutatott szintjei szerint csoportosítottam. A kérdőív három kérdéscsoportot tartalmazott, amelyeknek a kérdéseivel a résztvevők értékelhették a háromelemű semleges, a háromelemű nyomatékos (kérdés–felelet), illetve a négyelemű (időhatározót tartalmazó) mondatok szabályát, annak prezentációját, a számítógépes mintafeladatot és gyakorlatsort, az önálló feldolgozás lehetőségét, illetve azt, mennyire volt érthető és mennyire tetszett a szórendtanításnak ez a módja. A nyelvtanárok ezen túl megíthették, hogy a szabály a véleményük szerint érthető-e a nyelvtanulók számára, illetve alkalmas-e ez a módszer a nyelvórai felhasználásra. Az értékelés ötfokozatú osztályzattal történt.

7.2. Hipotézisek

A kutatás előtt mind a nyelvtanulókra, mind a tanárookra – és a magyar anyanyelvű egyetemi hallgatókra – vonatkozóan szinte azonos hipotézisekből indultam ki: feltételeztem, hogy a szabályok érthetőek lesznek (H1); a számítógépes szórendoktató program gyakorlatait a nyelvtanulók könnyen meg fogják oldani, ehhez nem igényelnek nyelvtanári segítséget vagy többszöri gyakorlást (H2); minden megkérdezett érdekesnek fogja tartani a szórendtanításnak ezt a módját (H3). A nyelvtanárok esetében feltételeztem továbbá, hogy véleményük szerint a szabályok a tanulók számára is érthetőek lesznek (H4); a számítógépes szórendoktató programot hasznosnak (H5), a szórendtanításnak ezt a módját alkalmasnak fogják tartani (H6) a magyar mint idegen nyelv tanításában.

7.3. A kipróbálás eredményeinek összegző értékelése

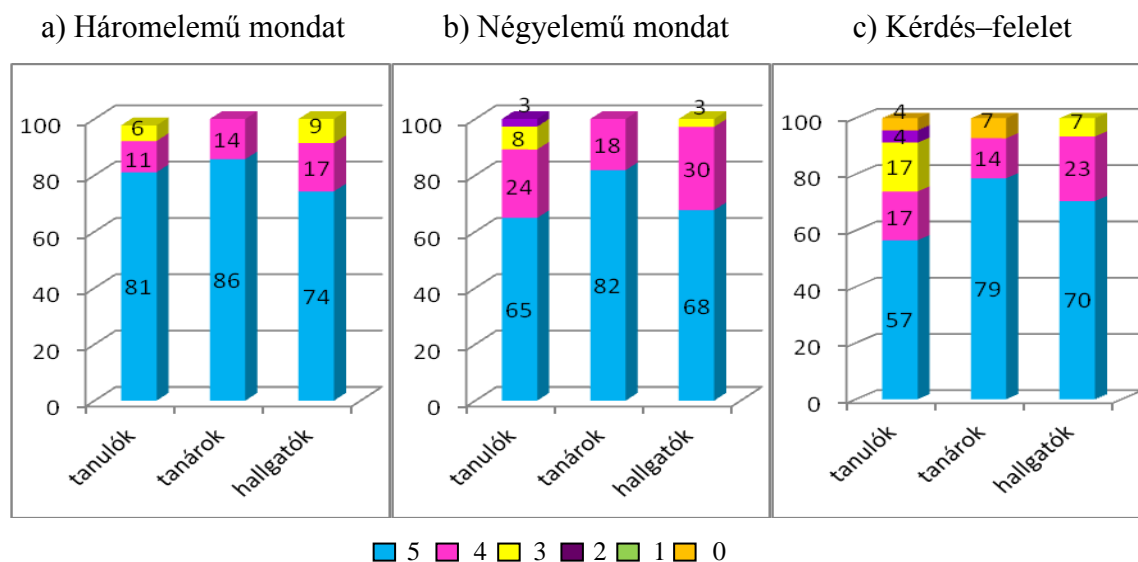
A kérdőív valamennyi kérdésének csoportok szerinti részletes bemutatása nagy mennyiségű adattal szolgált a szórendtanítási modell megítélésével kapcsolatban¹³. A hipotézisek igazolásához olyan kérdéseket választottam, amelyek mind a nyelvtanulók, mind pedig a magyar anyanyelvű tanárok és hallgatók véleményét együttesen szemléltetik.

7.3.1. 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 kapott eredmények egybevetéséből kiviláglik, hogy leginkább a nyelvtanárok értették meg (**79–86%**) a szórendi szabályokat. A hallgatók alig maradtak el mögöttük (**68–74%**), továbbá ehhez közeli értékelést adtak a külföldi nyelvtanulók (**57–81%**). A maximális osztályzatot (*jelest*) adók mellett többségben vannak azok, akik ennél csak egy értékkel adtak kevesebbet (*jót*), és elenyésző azok száma, akik ennél rosszabbra értékelték a szabályok érthetőségét a háromféle mondattípus esetében (*17. ábra*).

¹³ Az értekezés részletesen kifejti és értékeli a kipróbálásban gyűjtött valamennyi adatot.



17. ábra: A mondatok szórendi szabályainak megértésére adott osztályzatok %-os megoszlása

7.3.2. A gyakorlatok megítélése (H2 és H5 hipotézis)

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)* kérdés¹⁴ 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.

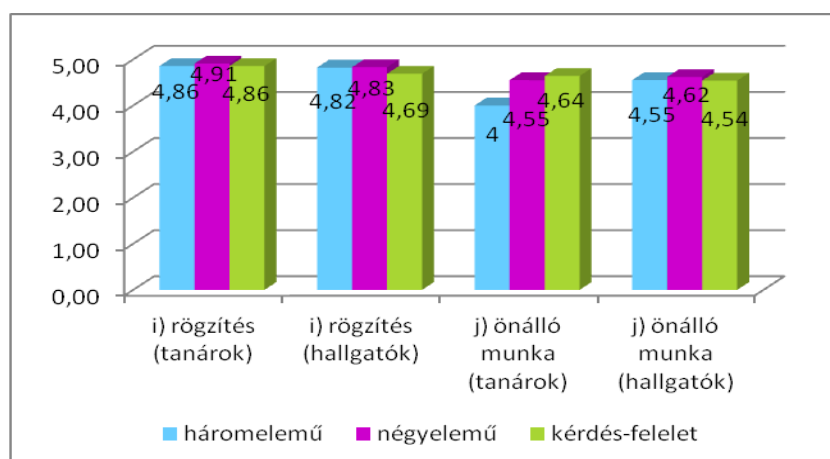
A nyelvtanulók a gyakorlatok nehézségét (*f)* kérdések) közel azonosan ítélték meg; **78-86%**-os arányban *jeles* és *jó* osztályzatokat adtak. Nehézségekről csupán 1–2 ember számolt be, így a (H2) hipotézisnek ez a része teljesült. Ezzel együtt a hallgatók **49–68%**-a nem igényelt tanári segítséget (*elégtelen* és *elégséges* osztályzat) a gyakorlatok megoldásához, ami szintén a hipotézis teljesülését erősíti. A többszöri gyakorlást többen igényelték; *elégtelen* és *elégséges* osztályzatot adott a *h)* kérdésre a nyelvtanulók **39–51%**-a, de a maximálisan több gyakorlást igénylők (*jeles* osztályzat) aránya is mindössze **8–13%**. Ezek a (H2) hipotézisnek látszólag ellentmondó eredmények azonban nem a hipotézis sikertelenségét, csupán a szórendépítés gyakorlásának fontosságát bizonyítják.

¹⁴ *g)* segítségre volt szükségem a feladat megoldásához; *h)* több gyakorlásra volt szükségem a szabály megértéséhez.

A nyelvtanárok megítélése a gyakorlatokról ennél magasabban alakult: **86–91%-uk** mindhárom mondat szórendi szabályának gyakorlatát alkalmasnak találta a szabály rögzítésének eszközeként (*i*) kérdés). Valamivel kevésbé tartották megfelelőnek a gyakorlatokat a nyelvtanárok az önálló tanulói munkára: **64–91%-ban** adtak *jeles* és *jó* osztályzatot, ami azt is jelzi, hogy a nyelvtanárok megosztottak voltak a három mondat típus esetében.

A magyar anyanyelvű hallgatók a gyakorlatok hasznosságát ennél is jobbra, **94–99%-ban** *jeles* és *jó* osztályzatokkal értékelték a gyakorlatok szerepét a szabály rögzítésében. Az önálló tanulói munka lehetőségét hallgatók ennél valamivel kevésbé derűlátóan ítélték meg: a *jeles* és *jó* osztályzatok aránya **91–93%**.

A (H5) hipotézis teljesülését igazolják a kapott értékek alapján összesített átlagos osztályzatok, amelyek minden esetben **4,00–4,91** átlag között mozogtak (17. ábra):



17. ábra: A gyakorlatok megítélése (átlagos osztályzatok)

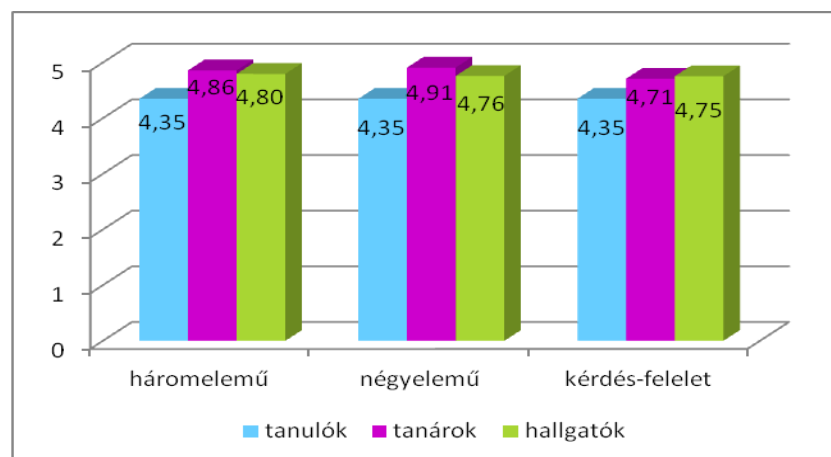
7.3.3. A szórendtanítás módszerének tetszési mutatója

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 kapott adatok szerint a nyelvtanárok fogadták leginkább pozitívan a szórend tanításának ismertetett – vagy nyelvórán megfigyelt – módszerét: szinte kizárólag csak *jeles* és *jó* osztályzatokkal értékelték. A három- és a négyelemű mondat **86–91%-ban** *jeles*, **14-9%-ban** *jó* osztályzatokat kapott. A kérdés–felelet szabályánál ez az érték (**86% jeles; 7% jó**) **1 elégséges** osztályzattal egészült ki (**7%**). A magyar anyanyelvű hallgatók tetszési mutatói is kiegyensúlyozott képet mutatnak: a *jeles* és *jó* osztályzatok **93-97%** közötti arányt

érték el a három mondat típusban. A külföldi nyelvtanulók véleménye változatosabban alakult: 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 (19. ábra).

Az eredményekből nyilvánvaló, hogy a nyelvtanárok örömmel fogadják a bemutatott szórendtanítási módszert. A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszereivel ismerkedő magyar hallgatók a gyakorló nyelvtanárokhoz nagyon hasonló mértékben fejezték ki pozitív értékítéletüket. A legfontosabb viszonyítási pont azonban a külföldi nyelvtanulók véleménye: az pedig jóval 4-es osztályzat fölötti értéket jelez, vagyis igazolja a (H3) hipotézist.



19. ábra: A szórendtanítási módszer tetszési adataiból nyert átlagos osztályzatok

7.3.4. A módszer nyelvórai felhasználhatóságának 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. A nyelvtanárok közül csupán **3** látta a szórendi szabályokat „működés közben”; ők 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 többi nyelvtanár véleményével együtt a módszer felhasználhatósága a három mondat típus esetében **4,14** és **4,6** között mozgott, ami igazolja a hipotézist, továbbá azt is jelzi, hogy a javasolt szórendtanítási módszer nem ütközik ellenállásba a megkérdezett nyelvtanároknál. A magyar anyanyelvű

hallgatók véleménye tovább erősíti a hipotézis teljesülését, mivel ők a látott szórendtanítási módszert **4,75–4,79** átlagos osztályzattal értékelték.

7.4. Következtetések

Az értekezésben ismertetett szórendi szabályok, a szórendtanítási módszer, valamint az azt kiegészítő egyéb eszközök, elsősorban a kísérleti számítógépes szórendoktató program első – kutatási célú – kipróbálásai a modellalkotás végső fázisában kezdődtek meg. Ezek a kipróbálások többnyire a modell alapelvének ellentmondó szituációban zajlottak; a javasolt szórendtanítási módszer lényege éppen az, 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 bevont nyelvtanulók, nyelvtanárok és tanárjelöltek a szabályokat és a módszert koncentrált prezentációban ismerték meg. Ennek ellenére 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 fejlesztésére: a későbbiekben szükség van olyan alternatív felhasználási módok kidolgozására is, amelyek figyelembe vesznek egyes sajátos nyelvtanulási körülményeket (pl. kis óraszám, alacsony motivációs szint).

8. Összegzés

Értekezésemben olyan, saját nyelvtanári gyakorlatomban évek alatt kifejlesztett modellt mutattam be, amelynek célja egy a magyar nyelv oktatásának kezdeti szakaszától a magyar szórend prezentációjára és tanítására alkalmas szabályrendszer felállítása, mégpedig oly módon, hogy azt a nyelvtanulók a nyelvtanár tudatos irányításával fokozatosan és folyamatosan saját maguk fedezhessék fel.

A szabályrendszer nyelvírási felépítéséhez jól alkalmazható, könnyen kivitelezhető segítő eszközzrendszer – a szókárttyák, a mondattáblázat, s „színes mondatok”, a „*Szóforgató*” könyvecske, illetve a „*Szóforgató*” számítógépes szórendoktató program – mind a tanár,

mind a nyelvtanulók számára fogódzót jelent a szabályok megismerésében és rögzítésében, illetve a gyakorlás során.

A javasolt heurisztikus szórendtanítási módszer célzott kipróbálásainak eredményei, a minden feltett kérdésben 4-es feletti átlagos osztályzatok 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, támpontot ad-e ez a javasolt módszer a magyart idegen nyelvként tanító tanároknak, felsorakoztatja-e a Naumenko-Papp által hiányolt szabályokat a helyes magyar szöveg/mondat megalkotásához, s végül betölti-e a „*legszebb nyelvoktatói feladatot*”, „*bábáskodhat-e a mondat világrajövetelénél*”.

Irodalom

- Adámi Mihály (1760): *Ausführliche und neuerläuterte ungarische Sprachkunst*. Druck Schilg, Bécs
- Alberti Gábor (1994): *Bevezetés a magyar generatív mondatelemzésbe*. Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, Pécs
- Alberti Gábor – Medve Anna (2002): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv*. Janus/Books, Budapest
- 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.
- Bánréti Zoltán (1991): *Nyelvtan és kommunikáció II. 8–10. osztály*. OTTV, Veszprém
- 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 (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.
- Brassai Sámuel (1885): A mondat dualizmusa. *Értekezések a Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Széptudományi Osztálya Köréből 12. sz.*
- Dezső László – Szépe György (1967): Adalékok a topic-comment problémához. *Nyelvtudományi Közlemények 69*: 365–388.
- Dezső László (1974): A mondat aktuális tagolásának és szórendjének kérdésköre. In: Telegdi Zsigmond (szerk.): *Hagyományos nyelvtan – modern nyelvészet*. Tankönyvkiadó, Budapest. 85–104.
- 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.)
- Durst Péter (2005): *Lépésenként magyarul. Első lépés*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged
- É. Kiss (2006): Jól megoldottuk? Rosszul oldottuk meg? Az összefoglaló és a kirekesztő kifejezést tartalmazó mondatok szórendjének magyarázata. *Magyar Nyelv 102*: 442–459.

- 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 (1981): Brassai Sámuel mondatelmélete. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XIII. 91–102.
- É. Kiss Katalin (1983): A magyar mondatszerkezet generatív leírása. *Nyelvtudományi Értekezések 116*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- É. Kiss Katalin (1988): Brassai Sámuel nyelvészeti munkássága. In: Németh G. Béla (szerk.) *Forradalom után – kiegyezés előtt. A magyar polgárosodás az abszolútizmus 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 – 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.]
- 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.
- Erdős József – Kozma Endre – Prileszky Csilla – Uhrman György (1979): *Színes magyar nyelvkönyv*. Tankönyvkiadó, Budapest

- Erdős József – Prileszky Csilla (1992): *Halló, itt Magyarország!* Akadémiai Kiadó, Budapest
- Erdős József (2007): *Új színes magyar nyelvkönyv*. Balassi Intézet, Budapest
- Farkas János (1771): *Ungarische Grammatik, oder ausführliche Unterweisung, wodurch man die Ungarische Sprache in ihrer Volkommenheit zu lesen, schreiben, und reden, in kuerze begreifen kann*. Bécs
- 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
- 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.
- Gróf Annamária – Varga Csilla – Vidéki Erzsébet – Szende Virág (2006): *Kiliki a Földön I. Magyar nyelvkönyv gyerekeknek*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Gyarmathy Sámuel (1794): *Okoskodva tanító magyar nyelvmester*. Hochmeister, Kolozsvár
- Hegedűs Rita (1985): *A szórend tanításának néhány kérdése a magyar mint idegen nyelv tükrében*. ELTE bölcsészdoktori értekezés. Kézirat, Budapest
- Hegedűs Rita (2004): *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- Hegyí Endre (1976): *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Hegyí 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 I*. Debreceni Nyári Egyetem
- Huszár Ágnes (1983): A mondat aktuális tagolása és annak tanítása. *Magyar Nyelvőr* 107: 87–100.
- Klemm Antal (1928–1942): *Magyar történeti mondattan*. Magyar Tudományos Akadémia, 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.
- Magyar Grammatika (1795), mellyet készített Debreczenbenn egy Tudós Társaság. Bécs
- Mailáth János: (1832): *Praktische ungarische Sprachlehre für Deutsche in Fragen und Antworten*. Pest
- Márton József (1805): *Ungarische Grammatik, wodurch der Deutsche die ungarische Sprache richtig erlernen kann*. Wien
- Molecz Béla (1900): *A magyar szórend történeti fejlődése*. Budapest
- Naumenko-Papp Ágnes (1987): A magyar szórend jó rendező elveiről. *Magyar Nyelvőr* 111: 433–443.
- Pereszlényi Pál (1682): *Grammatica Lingvae Ungaricae*. Nagyszombat, CorpGr.
- Réczei Margit (1988): Adalékok a nyomatéktalan mondat szórendjének kutatásához. *A Hungarológia Oktatása* 3: 48–59. Magyar Lektorai 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/Jyväskylä. 135–145.
- Sherwood, Peter (1996): *A Concise Introduction to Hungarian*. University of London
- Siewierska, Anna (1991): *Functional grammar*. London: Routledge
- Simonyi Zsigmond (1903): *A magyar szórend*. Athaeneum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest
- 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
- Szarvas Gábor (1872): Mit is akarunk? *Magyar Nyelvőr* I.
- Szenczi Molnár Albert (1610): *Novae grammaticae ungaricae*. Typis Thomae Villeriani, Hanau
- Szili Katalin (2006a): *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia Kiadó, Budapest
- Táncsics Mihály (1840): *Magyar nyelvtudomány. /Magyar–német nyelven*. Pest
- Vajda Péter (1835): *Magyar Nyelvtudomány*. Kassa

Versegly Ferenc (1818): *Magyar Grammatika avagy Nyelvtudomány. A' Magyar Nemzeti Oskolák számára.* Buda

Az értekezés témakörében megjelent publikációk

Kövérné Nagyházi Bernadette (2003): A magyar nyelv szórendjének egy lehetséges tanítási modellje – kezdő szinten. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 52–65.

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. Geckső 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. 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.

Nagyházi Bernadette (2011): Tapogatódzások a magyar szórend tanítása körül – magyartanári szemlélettel. *Teaching Hungarian Language*₂. *Megjelenés alatt.*