

Medve Anna – Szabó Veronika

## A mondattani elemzés lehetőségei az általános iskolában

A tanulmány a generatív nyelvészet közoktatási hasznosítását mutatja be. A teljes tanárképzést integráló koncepcióból az alapfokú képzést emeli ki. Felvázolja a nyelvtudományi háttérrel, majd elhelyezi a témát a közoktatás jelenlegi magyarországi kontextusában. Hangsúlyozza a grammatika kellőképpen fel nem ismert képességfejlesztő jellegét, és megvizsgálja a mondat szerkezet reprezentálásának technikáit. Javaslatot tesz egy olyan mondatreprezentációra, amely leképezi a szórendet, ugyanakkor az ágrajzon megjeleníti a szintaktikai funkciókat is. Előzményként bemutatja a közvetlen összetevős eljárást, valamint Bánréti Zoltán NYKIT-programjának szellemét és mondatelemzési technikáit. A javasolt eljárást példákkal illusztrálja, és kitér azokra a lehetőségekre, amelyek alkalmasak arra, hogy a mondat hangalakjának és jelentésének kapcsolatát a szerkezeti ágrajz közvetítése nélkül tárják fel.

### A grammatika a közoktatásban

#### A grammatika helyzete az általános iskola felső tagozatán

Az anyanyelvi nevelés helyzetét elemző és annak megújításán dolgozó szerzők (Kerber 2002, Antalné 2003) egyaránt felhívják a figyelmet az anyanyelvi nevelés területeinek rendezetlenségére. Alábbi írásunk a grammatika oktatásával foglalkozik.

Úgy tűnik, mintha az iskolai gyakorlatban a grammatika háttérbe szorulna, pedig – ahogyan Laczkó Mária kutatása (2008) is egyértelműen igazolta – a szövegek alkotásához és megértéséhez elengedhetetlenül szükségesek a nyelvtani ismeretek. A 2007-es Nemzeti alaptanterv a magyar nyelv és irodalom műveltségterület egyik fejlesztési feladatául *Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről* címen ír a diákok számára nélkülözhetetlen grammatikai tudásról. Már az általános iskola felső tagozatán követelmény, hogy a tanulók felfedezzék az egyszerűbb rendszerszerű összefüggéseket a hangok, a szavak és a szavakat alkotó szóelemek között. 7–8. osztályos tananyagként a NAT a forma és a jelentés viszonyának megismertetését írja elő.

A grammatikatanítás valóban nem éri el a célját, ha pusztán lexikális ismeretek átadását jelenti, mert így a tanulók számára egyet jelent a sokszor nehezen megindokolható, szövevényes kategóriahalmazokkal, memorizálandó adattömegekkel. Ez pedig nem csupán pedagógiaileg számít ballépésnek, hanem tudományosan sem igazolható. Nem csoda, ha a tantárgy nem népszerű a diákok körében (Rofrics 2009), és a PISA-kutatások is lehangoló eredményekről számolnak be a magyar gyerekek szövegértési képességével kapcsolatban. Ahogyan Kerber (2002) fogalmaz: „A nyelvtanórák a mai magyartanítás egyik problémás területét jelentik, leginkább a hetedik osztálytól kezdődően.”

A probléma jórészt a grammatika mint anyanyelvi nevelési részterület státusának értelmezéséből adódik. Amíg a nyelvi kommunikációval kapcsolatban annak képességfejlesztő jellegét senki nem kérdőjelezi meg, a grammatika a NAT-ban *Ismeretek a nyelvről* címen szerepel, holott az anyanyelvi grammatikai tudás kompetenciajellege a nyelvészetben ma már közhelyszerű. A generatív nyelvészet gondolatrendszerében (a karteziánus nyelvészetre alapozva) a grammatika maga per definitionem kreatív műveleti tudás, képesség. A grammatika mint tudományterület az anyanyelvi beszélők által birtokolt grammatikát, az anyanyelvi

kompetenciát hivatott leírni, legalábbis egy adott nyelv viszonylatában. Bizonyítékok vannak arra, hogy minden anyanyelvi beszélő fejében egy implicit, ráadásul a veleszületett nyelvi képesség talaján önmaga által felépített nyelvtan él, a nyelvtan tanulmányozása során ezt az implicit tudást tesszük explicitté. A grammatika mint oktatási terület tehát egy képesség magasabb szintre emelése. Módja maga is képességfejlesztő: szabályfelfedezésből, kreatív szabályalkalmazásból és ezek számtalan variációjából tevődik össze.

### **Grammatika az anyanyelvi nevelési gyakorlatban**

Míg a modern kommunikációs és szövegtani kutatások eredményei örvendetes módon kezdenek beépülni a nyelvtanórák anyagába, addig az ettől gyakran elkülönülő grammatikatanításban még mindig a hagyományos leíró nyelvtan az egyeduralgoló. A tankönyvek legnagyobb része a legalsó nyelvi szinttel, a hangtannal kezdi a nyelvtani rendszer tárgyalását, és fokozatosan halad a szóelemektől a mondattonon át a szövegtanig. Gyakran sok definícióval és fogalommal dolgoznak, a magyar nyelvtanírásnak a XX. század első felétől használt kategóriakészletét véve alapul. A rendszerező táblázatok mellett a diákoknak szánt elemzések nem mindig szolgálják kellő mértékben a nyelvi kreativitás fejlesztését, inkább a gyakran taxonómiában kimerülő elméleti tudást reprodukálják. Ezen próbált változtatni az 1970-es években indult reformtörekvések közül Bánréti Zoltán NYKIT-programja, amely a transzformációs generatív nyelvészet eredményeire alapozott. Bánréti csökkentette a megtanulandó fogalmak számát, és „a nyelvi kompetenciát kihasználva, a véges szabálykészlet és a véges elemű szókészlet kreatív használatával próbálta bemutatni a nyelvi kreativitás végtelenségét” (Kerber 2002). A fejlődés-lélektani elvekre is építve a hangtan helyett a mondatantette a grammatikai tananyag kiindulópontjává. Ez a változtatás nyelvészetileg és pszichológiailag egyaránt indokolt – természetesen az adott nyelvszemléleten belül. A szintagma és a mondat ugyanis a legkisebb nyelvi egység, amelyre a nyelvi kreativitás alkalmazható, és egyben megfigyelhető benne a hangalak és a jelentés szabályszerű kapcsolata. Míg tehát a legtöbb programban a mondaton általában a hetedikes tananyag része, addig Bánrétinél a gyerekek már ötödik évfolyamtól a mondat formájának és jelentésének vizsgálatával foglalkoznak, erre épülnek a szövegtani elemzések is. Az 5–7. osztálynak szóló *Nyelvtan és kommunikáció* tankönyvben (Dér-Korponay 1991) a grammatikai ismeretekhez általában szorosan kapcsolódnak kommunikációs gyakorlatok is, amelyekben a felfedezett nyelvi jelenségeket hétköznapi helyzetekben figyelhetik meg a diákok, közben mintegy észrevétlenül korszerű pragmatikai tudást is elsajátítanak (tapasztalatot szereznek a téma-rema viszonyokról, az előfeltevésekről, az indirekt beszédaktusokról). A program kihasználja a magyar mondat szerkezet diskurzuszérzékeny jellegét.

### **Mondattani modellek az általános iskolában**

A hagyományos modellek függőségi nyelvtanok, a mondatot alkotó szintagmák közötti kapcsolatokat jelenítik meg az elemzés során. A szórendet nem veszik figyelembe, minthogy nem céljuk annak szabályosságait feltárni. Kétféle jelölést használnak: különböző típusú aláhúzásokkal teszik világossá, milyen szerepet tölt be az adott kifejezés az elemzett mondatban, az ágrajzon pedig a mondatrészek közötti hierarchiaviszonyokat ábrázolják. Az alkalmazott modellek nagy részében az alany és az állítmány közötti predikatív szerkezet alkotja a mondat magját, ehhez kapcsolódnak a különböző bővítmények: a tárgy, a jelzők és a határozók. A főmondat csak alanyból és állítmányból áll. Függőleges vonalakat, illetve esetenként nyilakat használnak az alá-fölé rendeltségi viszonyok megjelenítésére; mindig felül található az alaptag, alatta a meghatározótag. A vonalak mindkét oldalán szótári egységeket látunk mondatrészszerükkel jelölve, de nem minden szóhoz tartozik mondatrészszerük. Az iskolai nyelvtankönyvek mondattani leckéiből a gyerekek megtanulják, mit fejez ki az adott mondatrész, milyen szófajok vehetik fel ezt a szerepet, majd rákérdésezéses módszerrel konkrét mondatokban is megkeresik azt. Az *alany* fogalmát például ilyen és ehhez hasonló tartalmú meghatározások segítségével tanulják: az a mondatrész, amelyről az állítmány valamit megállapít. Kérdése: *ki?*, *mi?*, *kik?*, *mik?* + az állítmány harmadik személyű alakja. Az állítmány és az alany a mondat két fő része. Hozzájuk

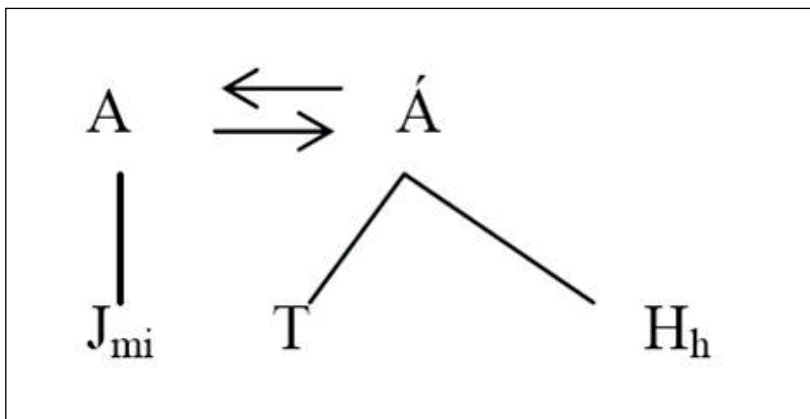
kapcsolódnak a bővítmények. A mondatrészszerpek definíciójában tehát nagy súllyal szerepel a szemantika, de megjelennek a formai fogódzók is: a kérdésés művelete az alany és az állítmány egyeztettségén és az alany ragtalanságán alapul.

A kíváncsi kisfiú elolvasta a meseregényt a könyvtárban mondat ágrajza például a következő kérdések segítségével elemezhető: Mit állítunk? – *Elo olvasta*. Ki olvasta el? – *A kisfiú*. Milyen kisfiú? – *Kíváncsi*. Mit olvasott el? – *A meseregényt*. Hol olvasott el? – *A könyvtárban*.

A példamondat elemzését az 1. ábra, ágrajzát pedig a 2. ábra mutatja.

*A kíváncsi kisfiú elolvasta a meseregényt a könyvtárban.*  
*mi h*

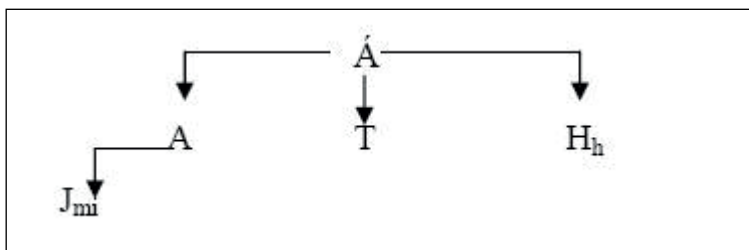
1. ábra  
A példamondat hagyományos elemzése



2. ábra  
A példamondat ágrajza

A hagyományos elemzések általában háromféle állítmányt különböztetnek meg (igei, névszói, névszói-igei). Az alanyról már volt szó. A határozókat aszerint osztályozzák, hogy milyen szemantikai viszonyt fejeznek ki (tér, idő, szám, állapot, mód, eredet stb.). Ugyanígy jelentéstani szempontok alapján csoportosítják a mellérendelő összetett mondatokat is. Az alárendelő összetett mondatok belső szerkezetét nem jelenítik meg az ágrajzon, azt tartják fontosnak, hogy az adott mellékmondat a főmondatnak melyik mondatrészét fejezi ki.

Az Antalné–Raátz-féle (Antalné–Raátz 2007: 70) és a Zsolnai-féle tankönyvek (Zsolnai 1991: 15–22) részben módosítják a fentieket. Az előbbi kiegészítő anyagként, az utóbbi a tankönyv törzsanyagában megfogalmazza, hogy az állítmány a mondat fő szervezője, az alany pedig ennek vonzata. A Zsolnai-féle tankönyv a mondaton belüli hierarchiaviszonyokat nyilakkal jelöli, a fenti mondat ágrajza eszerint a következő:



3. ábra  
A példamondat ágrajza a Zsolnai-féle program szerint (Zsolnai 1991: 19)

Bánréti NYKIT-modellje generatív alapokon nyugszik (Dér–Korponay 1991), és egyrészt a közvetlen összetevős elemzésre épít (szintaktikai oldal), másrészt a régens és a vonzat viszonyára (szemantikai oldal). Alapegysége

az elemi mondat, amely az állítmányt és annak vonzatait tartalmazza csak. Az elemi mondatokból bonyolult mondatok építhetők jelzősítéssel, mellérendeléssel, alárendeléssel, nominalizációval.

Nézzünk meg egy példát!

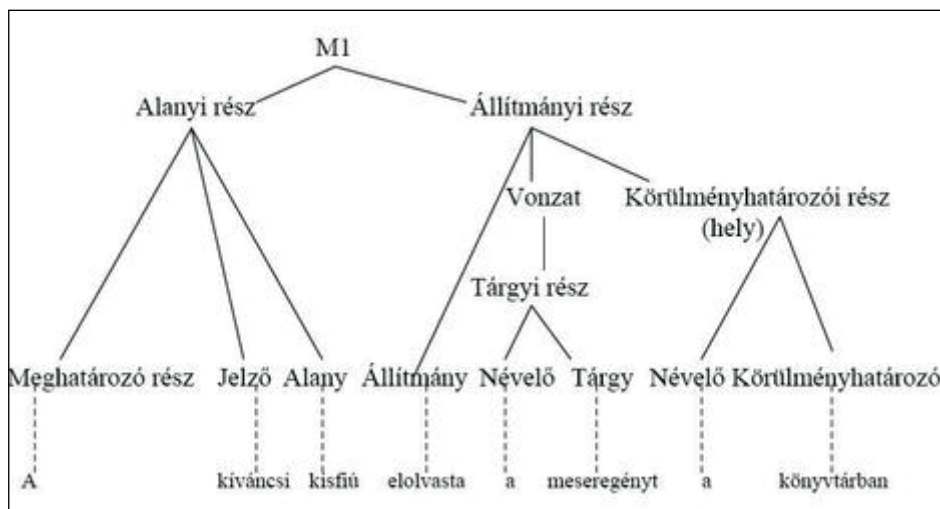
Elemi mondatok:

1. *Gombóc Artúr csokit vásárol.*
2. *A csoki epres-joghurtos.*
3. *Gombóc Artúr édesszájú.*

Néhány lehetséges bonyolult mondat:

4. *Gombóc Artúr, aki édesszájú, epres-joghurtos csokit vásárol.*
5. *A csoki, amit Gombóc Artúr vásárol, epres-joghurtos.*
6. *Az epres-joghurtos csokit vásároló Gombóc Artúr édesszájú.*

A program használja a magmondat fogalmát is. Ez egy adott bonyolult mondat esetében értelmezhető egység: az az elemi mondat, amely az adott bonyolult mondat predikatív vázát adja, azaz alanya és az állítmánya az adott bonyolult mondatnak is alanya és állítmánya. Példáink esetében az 1. elemi mondat a 4. bonyolult mondat magmondata, a 2. az 5.-é, a 3. pedig a 6.-é. Bánréti a forma és a jelentésfajta (szemantikai viselkedés) alapján sorolja a szavakat mondatrészi kategóriákba. Az alany formája például főnév-Ø, jelentésfajtája: valaki, valami, kiegészítve az állítmányi résszel. Az elemi mondatok alanyi és állítmányi részből állnak, szerepet kap a névelő is *meghatározórész* néven, a vonzatokat és a körülményhatározókat külön kezeli. A modell célja a szórend leképezése, és ennek eszköze a közvetlen összetevős szerkezet. Nem használ transzformációkat, a megszakított összetevők problémáját kikerülendő csak olyan mondatokat elemez, amelyekben a mondatrészek sorrendje: alany – állítmány – vonzat – körülményhatározó. A fenti mondat Bánréti modelljében a következő:



4. ábra  
A példamondat ágrajza a NYKIT-program szerint

Az alárendelő összetett mondatokat elemi mondatok egymásba ágyazásaként ábrázolja (Dér–Korponay 1991: 59). A Bánréti-programban az ágrajzok elkészítése mellett mondatátalakítások – mondatépítés, bonyolult mondatok elemi mondatokká bontása – szerepelnek a mondattal végezhető műveletek között.

Ugyan a program a tanárképzés hiánya miatt nem vált népszerűvé, sok tanulsággal szolgálhat egy új mondattani modell számára. Számunkra ennek a reprezentációs formának az átvétele több szempontból is akadályba ütközött. Időnként keveri a szintaktikai funkciót (alany, tárgy) és a kategóriát, azaz a szófajt (pl. névelő), valamint az összetett mondatok reprezentációja túlságosan bonyolult. A mondatátalakítás során pedig szeretnénk volna a semleges és a nem semleges mondat különbségére fektetni a hangsúlyt, jobban alapozva ezzel a magyar mondat szórendjének fő sajátosságára.

### Tanulságok

A Bánréti-modell is, ahogy a többi modern nyelvészeti elgondolásokat integráló törekvés, az innátaelméletből indul ki. Abból tehát, hogy az anyanyelvi beszélők implicit módon birtokolják anyanyelvük nyelvtanának szabályait, és – mint említettük – az anyanyelv nyelvtanának tanulmányozása arra való, hogy ezt a bennünk élő tudást explicitté tegyünk (Bánréti 1999). Ezt jó, ha a diákok is tudják: azért tanulunk anyanyelvünk nyelvtanáról, hogy annak szabályait – amelyeket használunk – felfedezzük és megfogalmazzuk. A nyelvspecifikus jellemzők mellett az univerzális jelenségekre is érdemes ráirányítani a figyelmet; különösen fontos ez az idegennyelv-oktatás szempontjából. A nyelvtani szabályrendszer felfedezéssel történő tanításával a diákok szerkezetfelismerő és szerkezetátalakító logikai képessége fejlődik, és kibontakozhat nyelvi kreativitásuk. Ezek a képességek a gondolkodás és a személyiség hosszú távon működő jellemzőivé válnak, és más területekre is transzponálhatók. A szabályalkalmazás azonban nemcsak szóalakok széttagolását vagy ágrajzok elkészítését jelentheti, hanem mindenféle tevékenységet, amely hangalak és jelentés (szabályszerű) kapcsolatának feltárására irányul.

Az iskolai tankönyvekben jelenleg még uralkodó hagyományos szemlélet kiszorulása a tanítási gyakorlatból a későbbiekben sem várható, és nem is lenne kívánatos, már csak azért sem, mert a generatív elmélet integrálja a hagyományos tudás maradandó elemeit. Egy olyan modellre volna tehát szükség, amely a két szemléletet ötvözi.

### Lehetőségek a tanárképzésben

Az ismertetett szemlélet meglátásunk szerint csak akkor lehet a sikeres tanítási-tanulási folyamat alapja, ha építünk a különböző iskolák, műhelyek tapasztalataira, felhasználjuk az innováció eddigi eredményeit (lásd pl. kompetenciaalapú programcsomagok), és mindez a tanárképzés programjában is megjelenik. Az eddigi gyakorlat az, hogy vagy a hagyományos, vagy a modern (generatív) mondatelemzési eljárással ismerkedtek meg a tanárjelöltek, a gyakorló pedagógusok is vagy az egyik, vagy a másik modell ismeretének birtokában tanítanak. Szükséges lenne azonban, hogy a tanárképzésben részt vevő magyar szakos tanárjelöltek mindkét modell technikáival megismerkedhessenek. Ez a képesítési követelményekben meg is jelenik.

### A 12 x 4 mondat eszméje

#### Elvek

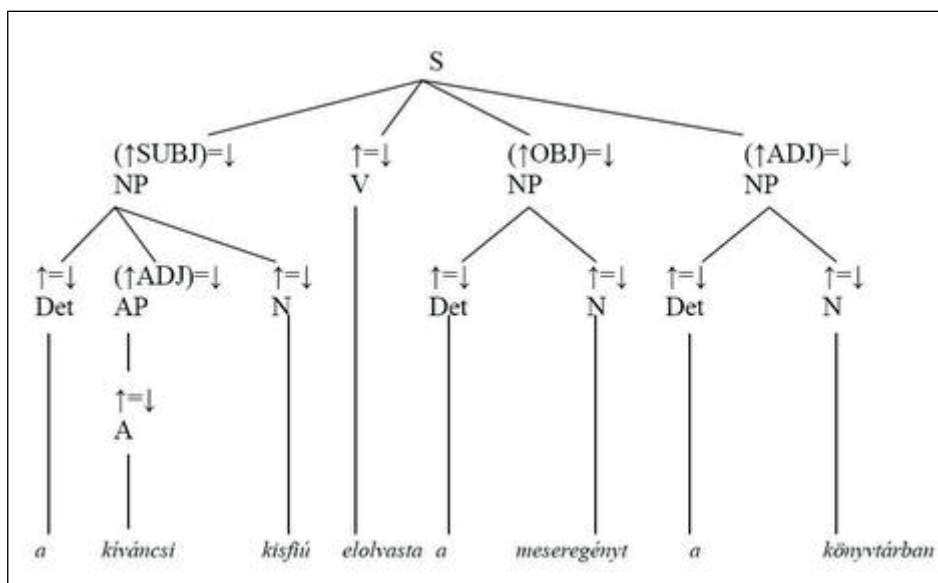
A következőkben egy olyan – hamarosan megjelenő – kötet koncepcióját vázoljuk, amelyben ugyanazokat a mondatokat elemezzük négyféle modell eszközkészletével. A mondattan az a terület, ahol a hagyományos mellett a generatív elméletnek is jól kidolgozott, nemzetközi szinten is elismert, egységes modelljei léteznek. Célunk az, hogy megmutassuk, mindegyik elemzési eljárásnak lehet létjogosultsága. A négy modell a következő:

- a hagyományos modell a *Magyar grammatikára* építve (Keszler 2000),

- Alberti Gábor és Medve Anna egyetemi szinten alkalmazott generatív modellje (Alberti–Medve 2002/2005),
- az általános iskolára kidolgozott, a hagyományos és a generatív elveket ötvöző modell (Farkas–Medve–Szabó 2010),
- az egyetemi generatív modellből kiinduló, azt leegyszerűsítő, középiskolai modell (B. Nagy–Farkas 2005).

A generatív elvekre épültek az NYKIT taneszközein kívül már a Fialat Nyelvészek Munkaközösségének (FINYEMU) munkafüzetei is. Tananyagainkban felhasználjuk ezeknek a kezdeményezéseknek a tapasztalatait. Ugyanakkor nem vesszük át változtatás nélkül sem az egyik, sem a másik módszerét. A FINYEMU munkafüzetei disztribúciós elven működő, alapvetően morfológiai alapú mondatelemzése helyett inkább a mondatok szerkezetéből szeretnénk levezetni és megmagyarázni az alaktani (és a hangtani) jelenségek működését. Bánréti módszerét úgy módosítjuk, hogy többféle szórendű semleges mondat is elemezhető legyen, az összetett mondatokat pedig ne kelljen elemi mondatok beágyazásaként ábrázolni, sokszor nehezen átlátható ágrajzokat kapva eredményül.

Általános iskolai modellünk megoldása nem áll nagyon távol a lexikális funkcionális grammatika (LFG) összetevős szerkezeti ábráitól sem, amelynek leegyszerűsített ágrajzát mutatja az 5. ábra.



5. ábra  
A példamondat egy leegyszerűsített LFG-s ágrajzon

Ugyanakkor megelégszünk a felszíni struktúra ábrázolásával, és mellőzzük a morfológiai jegyeket és a funkcionális szerkezet megjelenítését. Első megközelítésben a mi modellünkben is kétféle reprezentáció tartozott egy mondatához. Az ágrajzon nem mondatrészi, hanem szófaji információkat tüntettünk fel a csomópontokon, és az LFG megoldásához hasonlóan újra felvettük volna a mondat összetevőit, immár a mondatban betöltött szerepüket és az egymáshoz való viszonyukat is jelölve. Ez azonban túlságosan bonyolult és felesleges lett volna egy általános iskolás számára. Ezért úgy döntöttünk, hogy a lehető legkönnyebben kezelhető elemzési technikát használjuk, amely ugyanakkor később alapul szolgálhat egy generatív modellhez is.

A generatív szellem az általános iskolai tananyag szintjén tehát annyit jelent, hogy építünk a diákok anyanyelvi kompetenciájára, amelynek alapján meg tudják mondani, mennyiben jelentenek mást egy-egy mondat különféle szórendi változatai, és az egyes változatokhoz szituációt tudnak rendelni. Meg tudják állapítani azt is, hogy egy adott elemsorból vagy szintagmasorból összeállítható mondatoknak melyik a semleges és melyik a nyomatékos tartalmú változata, annak ellenére, hogy a semlegességről nincsen tanult ismeretük. Arra

is rájönnek, hogy bizonyos típusú szavak (kérdőszók, felszólító módú igék) jelenléte a mondatban akadály a semleges változat létrehozásának. Ez a fajta tevékenység egyrészt konkrét műveleteket jelent, másrészt szükség van bizonyos szintű absztrakcióra. A Piaget-féle felfogás szerint a 12 és a 14 év közötti életkori szakaszra jellemző, hogy a gyerekek a konkrét műveleti szakaszból áttérnek az absztrakt szintre.

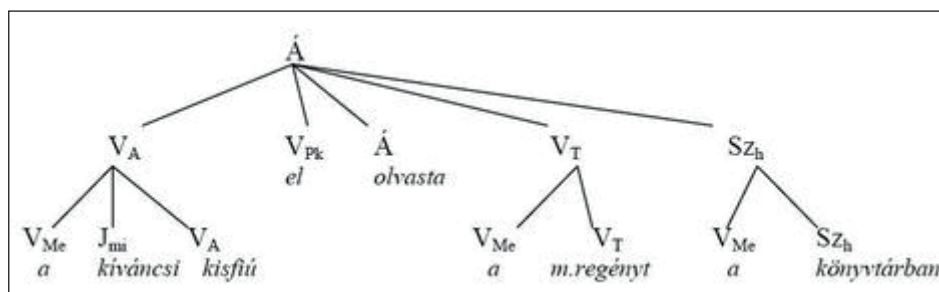
A modellek közül három következetesen egymásra épül: a generatív modell esetében a pedagógusoktól nem várható el, hogy maguk dolgozzanak ki egyszerűsített notációs változatokat. A hagyományos mondatelemzés jelölési rendszere azonban jól ismert és azonos a különböző iskolafokokon. Az alapfokú képzésben használt ágrajzok hasonlítanak a hagyományosakra annyiban, hogy a mondatrészfunkciót kódolják. Könyvünk így egyfajta hídszerepet tölthet be a különböző szemléletmódok között, és segédkönyvként használható a tanárképzésben is.

A 12 fejezetben tehát 12 x 4 részletesen annotált – magyarázott, algoritmizált, kitekintéseket tartalmazó – mondatelemzést talál az olvasó. A mondatok megválasztásakor arra törekedtünk, hogy a lehető legtöbb jelenségre mutassanak példát. Éppen ezért nem javasoljuk, hogy az elemzéseket közvetlenül alkalmazzák az oktatásban. A tanárra szeretnénk bízni, hogy az aktuális oktatási dokumentumok és saját meglátása szerint azokat a szerkezeteket használja fel, amelyeket fontosnak tart. Mondatainkat azonban úgy fogalmazzuk meg, hogy azok könnyen egyszerűsíthetők és az egyszerűsítés után közvetlenül használhatók legyenek, a pedagógusnak tehát ne kelljen más nyelvi anyagot keresnie. A mondatok tartalmát is igyekeztünk vonzóvá tenni.

### Az általános iskolai modell

Ebben az írásban az általános iskola felső tagozatára írt modellt mutatjuk be részletesen. A Chomsky-féle kompetencia fogalmát állítjuk a középpontba, és a nyelvről való gondolkodásnak konzekvens, az állításokat igazolni tudó, az ehhez szükséges formalizmusokat használni képes, a nyelvvel való tevékenységnek a későbbi tanulmányokhoz alapul szolgáló formáit segítjük kialakítani.

Az ágrajzokban azonban nem térünk el radikálisan a hagyományos mondatelemzéstől, ezért – bár az aláhúzásokat nem alkalmazzuk – az ágrajzok felépítése nagyon hasonlít az általánosan elterjedt iskolai gyakorlat ábráiéhoz. Ennek egyik oka, hogy az általános iskolások számára egy generatív modell olyan leegyszerűsítéseket követelt volna, amelyek az elveket veszélyeztetik. Másrészt pedig fontosnak tartjuk, hogy az általános iskolában a diákok megismerkedjenek az alapvető szintaktikai funkciókkal (mondatrészszerpekkel), a generatív ágrajzokon pedig ezek nincsenek feltüntetve. Előzetesként lássuk a fent elemzett mondat ágrajzát ebben a modellben:



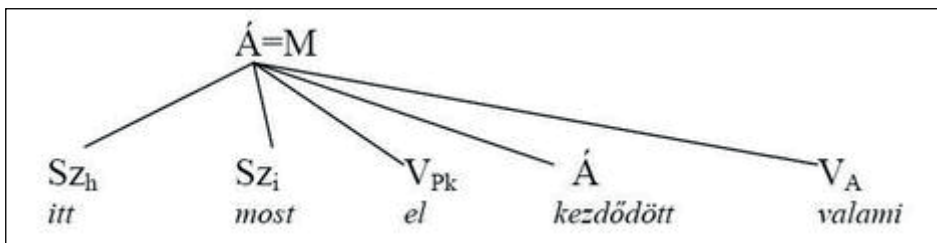
6. ábra

A példamondat ágrajza általános iskolai modellünkben

Az ágrajzok bemutatásakor tehát főként azokra az eljárásokra fogunk kitérni, amelyek a hagyományos módszerektől eltérnek. Ezután pedig olyan feladatokat közlünk, amelyek a tanulók struktúraérzékenységét fejleszthetik.

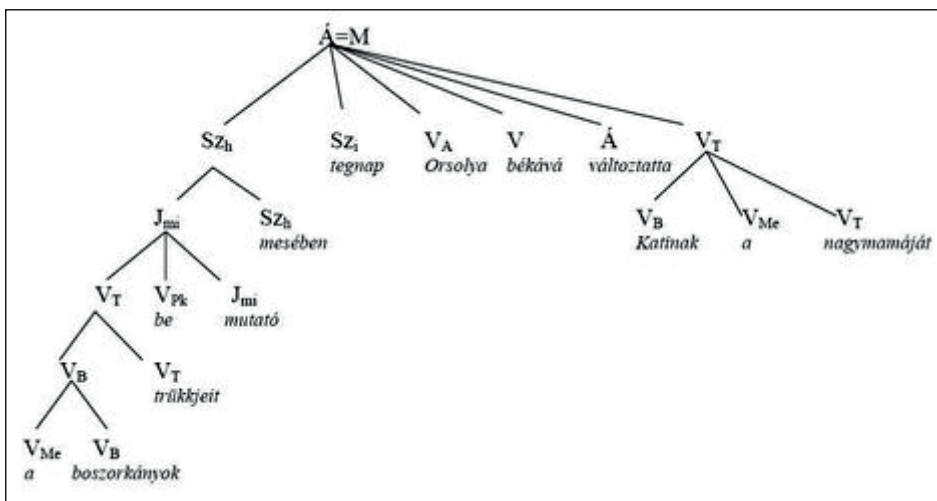
A szórend

Az ábrázoláskor ragaszkodunk a szórend tükröztetéséhez. Ennek az az oka, hogy más szórend más hangalakot jelent, és ez általában más jelentéssel is társul. A fenti mondatban elég az igekötő és az ige sorrendjét felcserélnünk (*A kíváncsi kisfiú olvasta el a meseregényt a könyvtárban*), a mondat többletjelentést kap: 'A kisfiú és nem más olvasta el a meseregényt a könyvtárban'. A szórend az idegen nyelvek tanulásakor is fontos tényező. A szórendet úgy tudjuk megjeleníteni, hogy az összetevő alaptagjának a szimbólumát megismételjük az ágraizon; ahogyan a 7. ábrán is látható, az állítmányt jelző Á szimbólumot megisméltük.



7. ábra  
Egy egyszerű semleges mondat ágrajza

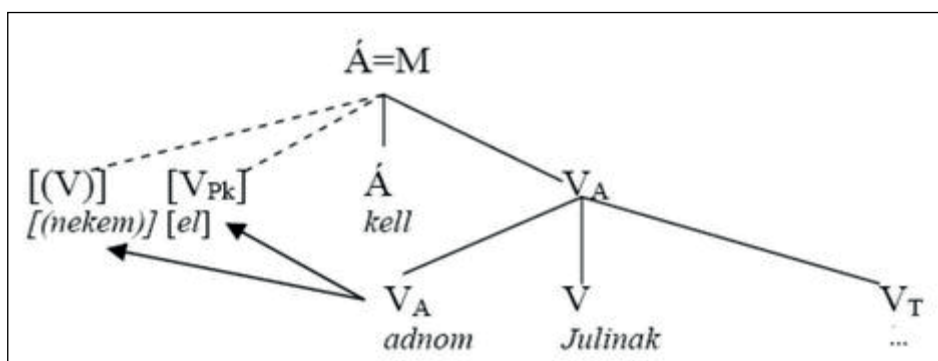
A nem semleges mondatok ábrázolása ebben a keretben megoldhatatlan, illetőleg elméletellenes lett volna, számunkra pedig fontos, hogy ágrajzaink előkészítsék a középiskolai generatív ábrázolásokat, és így azok elméleti keretével ne legyenek ellentétesek. Mivel nem semleges mondatot nem elemzünk, előfordulhat, hogy az eredeti mondatot át kell alakítanunk, hogy megkapjuk a semleges változatot. Ez gyakran többlépcsős folyamat eredménye. 12 mondatunk közül a 6. például a következőképpen hangzik: *A csak a boszorkányok trükkjeit bemutató mesében Katinak ki mikor változtatta békává a nagymamáját? A csak kirekesztő értelmének megszüntetésével, az inherensen nem semleges kérdőszók kiiktatásával és a birtokosnak a birtokszó mellé helyezésével ezt a változatot kapjuk: A boszorkányok trükkjeit bemutató mesében tegnap Orsolya békává változtatta Katinak a nagymamáját.* Ezt már tudjuk elemezni is. Ugyan a diákok nem fognak tudni 8. osztály végére nem semleges mondatokat elemezni, az átalakítások során azonban számos olyan jelenséggel találkozhatnak, amelyekre a későbbiekben építeni lehet.



8. ábra  
Egy semlegessé alakított mondat ágrajza

Egyetlen esetben kényszerülünk „mozgatásokra”, amikor a semleges változatban az adott vonzat nem saját régense mellett jelenik meg. A *kell*-t és főnévi igenet tartalmazó szerkezetekben a főnévi igenév *-nAk* ragos

vonzata semleges mondatban a ragozott ige elé kerül. Például: *Nekem el kell adnom Julinak öt zacskó cukorkát.* Ennek kezelésére látunk példát a 9. ábrán.



9. ábra  
„Elrabolt” igezők megjelenítése az ágrajzon

### Szintaktikai funkciók

Megkülönböztetjük tehát a vonzatokat a szabad határozóktól. Az alanyt a tárggyal és más kötelező bővítményekkel együtt az állítmány vonzataként tüntetjük fel. Így tesz a Keszler Borbála által szerkesztett *Magyar grammatika* is, amely a hagyományos nyelveírás legújabb eredményeit foglalja össze (Keszler 2000).

Mivel szeretnénk óvatosan bánni a jelentésen alapuló meghatározásokkal, és a lexikai ismeretek helyett a szerkezetre koncentrálunk, csak a legfontosabb határozófajtaikat nevezzük meg, azokat, amelyek szinte már a köznyelvbe is bekerültek (ilyenek: hely-, idő-, mód-, állapot-, eszköz- és társhatározó). A névszói állítmány helyett pedig zárójelbe tett kopulaigét találunk az ágrajzon, ez Bánréti modelljének és a *Magyar grammatikának* a gyakorlatát is követi, mindamellett a generatív modelleknek is megfelel.

Új mondatrészként szerepet kap a határozott névelő (meghatározottságot biztosító vonzat) és az igező is (predikátumkiegészítő néven). A határozott névelő biztosítja a névszói szerkezetek meghatározottságát, és az igező is kiváltja a megfelelő ragozást.

*Narancslevet kérek / \*Narancslevet kérem.*

*\*A narancslevet kérek / A narancslevet kérem.*

*A lány/\*Lány megtalálta/találta meg az elveszett tolltartómat.*

Az igező külön kezelését pedig az indokolja, hogy a mondatban az igező és az ige sorrendje felcserélődhet, sőt távolra is kerülhetnek egymástól, az igező és az ige szórendjének felcserélődése a mondat alapjelentésének és a hozzá kapcsolódó előfeltevéseknek a megváltozását is eredményezi.

Ugyan semleges mondatban ritkán fordul elő, de egyes igezőtörblő igék esetében nem az alaptagjuk mellett jelenik meg az igező. Ezt megfigyelhetjük a 9. ábrán is.

A kötőszót – mondatrészi funkcióban – szintén felvesszük az ágrajzon, megkülönböztetve a mellérendelő kötőszókat az alárendelőktől (ez utóbbiak ugyanis tagmondatostul az összetett mondat élére mozgathatóak, míg a mellérendelt kötőszóval bevezetett mondatok nem).

A bővítmények közül vonzatnak tartjuk a birtokost, hiszen birtokszóval való szám- és személybeli egyeztetése inkább az alany-állítmány közötti viszonyra, mintsem egy jelzőre emlékeztet (Szabolcsi más [1992] érvein alapján). Az egy viszont a névelők helyett a mennyiségjelzők között kap helyet, mivel a többi számnévvel

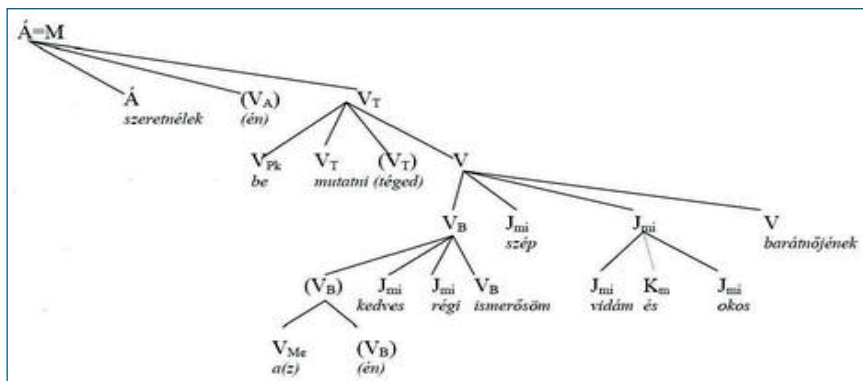
megegyező szintaktikai viselkedést mutat, és nem cserélhető fel kölcsönösen a határozott névelővel: a *testvérem egy CD-je* / \**egy testvérem a CD-je*.

*Hangalakban meg nem jelenő egységek*

A mondatok ágrajzán zárójelben álló mondatrészekkel is találkozunk. Ezeknek a létét egyértelműsítik:

- a számra és személyre utaló toldalékok (igei személyragok, birtokos személyi toldalékok),
- alárendelő mellékmondatok utalószavainál a vonatkozó névmások,
- elliptikus mondatoknál a párhuzamosan szerkesztett második mondat.

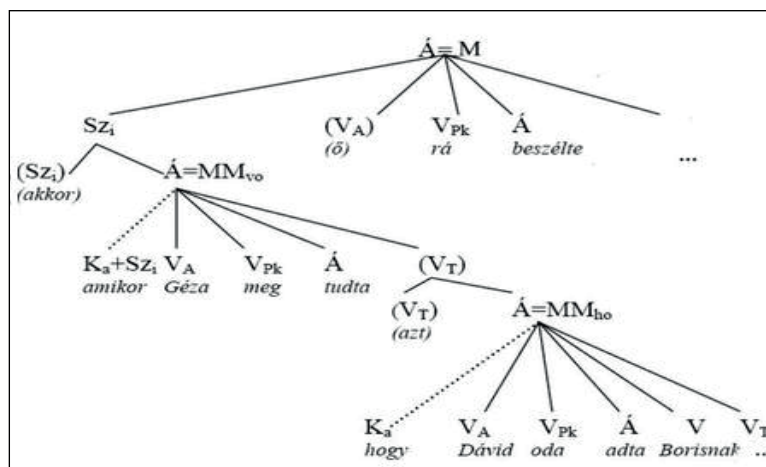
A hagyományos ágrajzokon hasonló volt a rejtett alany, ebben a modellben találkozhatunk rejtett tárggyal, rejtett birtokos jelzővel, ki nem mondott utalószóval és kötőszóval is.



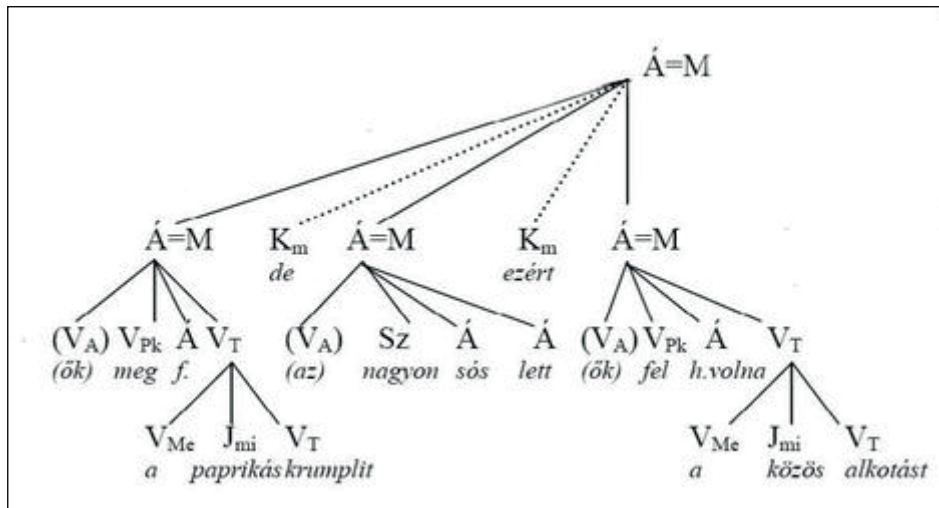
10. ábra  
El nem hangzó elemek az ágrajzon

*Összetett mondatok*

A régebbi gyakorlattól eltérően az összetett mondatok belső szerkezetét is kifejtjük. Megoldásokat keresünk az elliptikus szerkezetek ábrázolására és az alárendelések típusainak kezelésére. A *bár* és a *hogy* kötőszóval bevezetett tagmondatokat úgy különítjük el a vonatkozó névmással bevezetett tagmondatoktól, hogy míg az előbbieknél egyetlen alárendelő kötőszót veszünk fel az ágrajzon, utóbbiaknál a vonatkozó névmás kétarcúságát figyelembe véve a kötőszói funkció mellett megnevezzük a névmásnak a mellékmondatban betöltött szerepét is.



11. ábra  
Egy alárendelő mondat ágrajzának részlete



12. ábra  
Egy mellérendelő mondat ágrajzának részlete

Ízelítő a gyakorlatokból

Könyvünk az ágrajzok mellett gyakorlatokra is mutat példát. Fontosnak tartjuk, hogy a diákok saját maguk jöjjenek rá: a nyelv elemekből és szabályokból áll, majd maguk próbálják meg megfogalmazni a törvényszerűségeket. Ennek gyakorlását nem csupán nyelvi anyaggal, hanem logikai játékokkal is meg lehet valósítani. Ez nagyban segíti a szimbólummanipulációs készséget is, amely a nyelv formális természetéből adódóan igen gyümölcsöző a későbbi tanulmányok előkészítésére. A szófajok tanítását segítheti, ha különböző elemeket rendezünk csoportba, megmagyarázva a csoportosítás okát. Lényeges, hogy a diákok észrevegyék: nem csak egyféle megoldás létezik. Ugyanezt a képességet fejlesztik azok a feladatok, amelyekben különböző tárgyak, fogalmak közös tulajdonságát kell megkeresni, vagy ahol különböző elemek sorba rendezése a cél.

Egyszerű és akár online, akár párosával is játszható például a következő rejtvény: tegyük fel, hogy hat jel közül (például: ☼ ◆ □ ☞ ● ■) kell négyet kiválasztani úgy, hogy a sorrendet is figyelembe vesszük. Ehhez a játékos társ visszajelzéseit hívhatjuk segítségül. A játékos társ + jellel jelzi, hogy hány elem van a sorban, és √ jellel, hogy hány elem van megfelelő helyen. A játékos stratégiákat dolgozhat ki, és hipotéziseket gyárthat, hogy minél kevesebb lépésből kitalálhassa a megfelelő sorrendet.

A játékos próbálkozásai	A partner válasza
☼ ☼ ☼ ☼	✓ ---
◆ ◆ ◆ ◆	----
□ □ □ □	✓ ---
● ● ● ●	✓ ---
☞ ☞ ☞ ☞	✓ ---
☼ □ ● ☼	++++
☼ ☼ □ ●	+++ ✓
☼ ● ☞ □	+++ ✓
☼ ● ☞ □	✓ ✓ ✓ ✓

teszteltem, melyik elem van benne

megpróbálok egy tetszőleges sorrendet

két elemet megcserélek

feltételeztem, hogy ☼ van jó helyen, a többi elem helyét változtattam

tehát van benne ☼, de nincs ◆

egyik sincs jó helyen

vagy ☞ vagy ☼ jó helyen van

13. ábra  
Egy lehetséges játéksorrend megjegyzésekkel

A cél azt megmutatni, hogyan lehet az egyszerű próbálkozások helyett szisztematikusan eredményre jutni. Ehhez jól hasznosíthatók a különböző folyamatábrák vagy a megjegyzésbuborékok.

Az ilyen és ehhez hasonló feladatok nemcsak a kombinatorikus gondolkodást fejlesztik, hanem apró kísérletekként működnek, és a tudományos vizsgálódás mibenlétére is rávilágítanak. A nyelvi anyagra történő alkalmazásra is vegyünk egy példát.

1. Van hat szavunk: *piac, a, alma, egy, néz, Zoli*. Válasszatok ki közülük négyet úgy, hogy a szavakkal mondatot tudjunk alkotni!

2. Állapítsátok meg, hogy jó magyar mondatok-e a következők! Indokoljátok a választ!

- a) *A piac nézi Zolit.*
- b) *A egy néz piac.*
- c) *Zoli néz egy alma.*

Alakítsátok át a fenti mondatokat jó magyar mondatokká!

3. Állapítsátok meg, hányféle sorrendben állhatnak a következő kifejezések: *a fiú; adja; az almát; a lánynak!* Játsszatok a fentihez hasonló logikai játékot ezekkel a szavakkal! Hányféle helyes sorrend van?

4. Fordítsátok le a szavakat az általatok tanult idegen nyelvre! Mit tapasztaltatok?

5. Tegyük fel, hogy az itt leírt valamennyi jel egy-egy nyelv szavait jelöli. Döntsétek el, hogy mondatok-e ezek a jelek! Válaszaitokat indokoljátok!

- a) ☞ ◻ ✎
- b) *Ich trinke Wasser.*
- c) *Utca én bukdácsol.*
- d) *He were in.*
- e) *Andris beszélget a padtársával.*

6. Az asztronauták találnának egy táblát a Marson, amelyen ez áll:

☞ marslakó  
✎ szerel  
◻ űrhajó

Próbáljátok meg megfejteni, mit jelentenek az alábbi jelsorok! Válaszaitokat indokoljátok! Állapítsátok meg, hogy mondatoknak tekinthetők-e!

- a) ☞ ✎ ◻
- b) ☞ ◻ ✎
- c) ◻ ☞ ✎

Állapítsátok meg, hányféle sorrend hozható létre a fenti jelekből, ha mindet fel kell használnunk, és nem ismételhjük meg egyiket sem!

7. Állapítsátok meg, hányféle sorrendben állhat a *marslakó, szerel, űrhajó* szó egymás mellett! Alkossatok a szósorokból mondatokat! Magyarazzátok meg, mit kellett átalakítani a szósorunkon!

8. Állapítsátok meg, hogy lehet-e magyar mondat *Az űrhajó szereli a marslakót!* A választ indokoljátok meg! Érdemes idegen nyelvi anyaggal is foglalkozni az anyanyelvi órákon, így általános nyelvészeti tudással gazdagodhatnak diákjaink. Felismerhetik, hogy vannak nyelvek, amelyben a mondatok szórendje viszonylag szabad, ezekben a grammatikai viszonyokat morfológiai jelölőkkel tesszük egyértelművé (ilyen a magyar vagy bizonyos esetekben, de már megszorításokkal a német), más nyelvekben, például az angolban maga a szórend fejezi ki ezeket.

9. Fordítsátok le a *marslakó, szerel, űrhajó* szót a tanult idegen nyelvre! Hozzatok létre a szavakból az adott nyelvben lehetséges mondatokat! Hasonlítsátok össze a lehetséges magyar mondatokkal! Mit tapasztaltatok? Hányféle sorrend lehetséges? Mitől függ ez?

10. Állapítsátok meg, hogy az alábbi mondatok közül melyik a kakukktojás! Válaszotokat indokoljátok!

- a) *A marslakó szereli az űrhajót.*
- b) *A srác zselézi a haját.*
- c) *A nagymama fényesíti a Harley-Davidson-t.*
- d) *Az űrhajó megérkezik a bolygóra.*
- e) *Az apa sikálja a padlót.*

Nevezzétek meg, mi a közös a többi mondatban! Mit kell tudnia annak a külföldi gyerekeknek, aki ilyen magyar mondatokat szeretne mondani? Tanítsátok meg rá!

A közvetlen összetevős elemzés lényegére világíthatunk rá a következő feladatokkal:

11. Figyeljétek meg a következő mondatot! *A fiú elhozta a kosarat a néninek.* Válasszátok ki, hogy a felsoroltak közül melyik kifejezéseket tehetjük *a fiú* helyére úgy, hogy a mondat jól formált maradjon! Választásotokat indokoljátok!

*az a nagyon rendes srác; Józsi bácsitól; fiú; Márkot; a gyerekek; mi; Peti, aki tegnap neked is segített a kerti munkában; annak; a kutya*

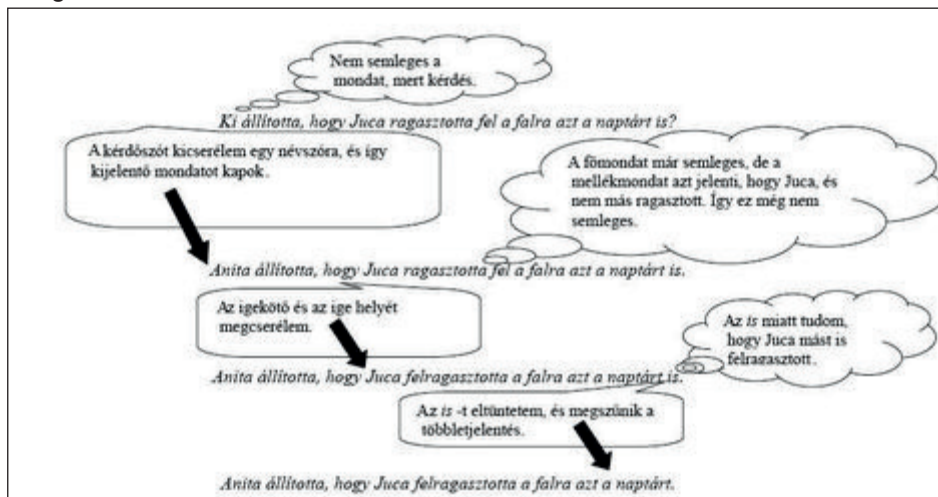
12. Fejtsétek ki, miért lehetnek humorosak az alábbi mondatok! Mondjátok el, hogy milyen részekre bontanátok őket, melyik összetevő melyikhez tartozik!

*A börtönben veszélyes bűnözők és börtönőrök tartózkodtak.*

*Nyávogó macskák és gazdik jöttek el a cicakiállításra.*

A nem semleges mondatok semlegessé alakításában jól alkalmazhatók a folyamatábrák, illetve a már fent bemutatott megjegyzésbuborékok.

13. Figyeljétek meg a következő ábrát!



14. ábra  
Hogyan alakítsunk semlegessé egy mondatot?

Töltsétek ki a fenti ábra alapján, vajon hogyan gondolkodott az, aki a következő átalakításokat végezte!



15. ábra  
Feladat a semlegessé alakítás gyakorlatára

14. Állapítsátok meg, hogy melyik mondatok nem semlegesek! Alakítsátok át ezeket a fenti módszert alkalmazva!

- Holnap Szilvi odaadja Marcinak a laptopját.
- Gábor sem olvasta el a kapott szöveget.
- Ötöst a tegnapi fordításra kapott Réka.
- Peti is felelni fog a tanult témakörből?
- Dani elkészítette a házi feladatot.

A nyelvtani és a kommunikációs ismeretek összekapcsolására hasznosak azok a feladatok, amelyekben adott szórendhez kell szituációt rendelni, vagy ahol elliptikus mondatokhoz kell megkeresni a releváns kontextust.

15. Képzeljétek el a következő szituációt: kitört az iskolaudvarra néző ablak, és a focizó gyerekek beszámolnak egy tanárnak a történetéről. Fogalmazzátok meg, melyik mondatból mi derül ki! Játsszátok is el az egyik jelenetet!

*Focizás közben Jani véletlenül kirúgta az ablakot.*

*Focizás közben Jani rúgta ki véletlenül az ablakot.*

*Focizás közben Jani is kirúgta véletlenül az ablakot.*

*Jani véletlenül rúgta ki az ablakot focizás közben.*

16. Állapítsátok meg, hogy mi a különbség a mondatok hangalakja és jelentése között! Vajon milyen helyzetekben használhatjuk az egyes mondatokat? Írjatok olyan párbeszédet, amelyikben az 1., majd olyanokat, amelyekben a 2., a 3., illetve a 4. mondat hangozhatna el!

1. *Nem Nóri mutatta be a kiselőadását a hangyák várépítési szokásairól.*

2. *Nóri nem mutatta be a kiselőadását a hangyák várépítési szokásairól.*

3. *Nóri a kiselőadását nem a hangyák várépítési szokásairól mutatta be.*

4. *Nóri nem a kiselőadását mutatta be a hangyák várépítési szokásairól.*

17. Képzeljétek el azt a helyzetet, amelyikben az alábbi párbeszéd elhangozhat! Állapítsátok meg, kik lehetnek a szereplők! Miről beszélnek? Hol és mikor? Olvassátok fel a párbeszédet először félve, majd csodálkozva, végül örömmel!

*A: Ott van.*

*B: Nem látom.*

*A: Közeledik.*

*B: Megmutatod?*

*A: Felemelte!*

Indokoljátok meg, hogy miért lehetett elhagyni különböző mondatrészeket a fenti mondatokból! Milyen mondatrészeket lehetett elhagyni? Egészítsétek ki a párbeszédet egy-egy formailag odaillő szóval!

18. Töröljétek a második tagmondatokból annyi elemet, amennyit csak lehetséges! Vitassátok meg, vajon mit lehetett elhagyni, mit nem! Állapítsátok meg, hogy ha a mondatok egy tanórán hangoznának el, elhagyhatnátok-e még más elemeket is! Válaszotokat indokoljátok!

a) *Andris egy szokásos felszólításra nyitotta ki a tankönyvét, míg Peti egy fenyegető felszólításra nyitotta ki a munkafüzetét.*

b) *Kriszti mindig tudja a jó választ, és Niki is mindig tudja a jó választ.*

c) *Réka minden órára elhozza a füzetét, Eszter pedig csak néha.*

Állapítsátok meg, hogy törölhetünk-e az első tagmondatból valamit! Próbáljátok ki ugyanezt a fenti mondatokkal!

## Összegzés és kitekintés

Írásunkban egy olyan kutatás részletét mutattuk be, amely az anyanyelvi nevelés tartalmi fejlesztését a nyelvtudomány új eredményeinek alkalmazásával igyekszik segíteni. A sokat – talán túlságosan is sokat – hangsúlyozott paradigmaváltás helyett egy szerves, kontinuum, a szakma értékes tradícióihoz illeszkedni

kívánó, ugyanakkor az új kutatási eredményeket is integráló fejlesztést képzelünk el, tapasztalataink alapján ezt tartjuk gyümölcsözőnek, és erre kívántunk példával szolgálni.

A grammatika – ezen belül a mondattan területén elért – eredményeinkből adtunk ízelítőt az ismertetésen túl azzal a szándékkal, hogy az esetleges érdeklődőket bevonhassuk a munkába. Jelenleg a grammatika egyéb területein született eredmények alkalmazásával folytatjuk a munkát, illetőleg a nyelvészet egyéb ágait is bevonjuk vizsgálatunk körébe: a pszicholingvisztikát, a társadalmi nyelvészet és a kommunikációkutatás új területeit.

A tanulmány összefoglalója megjelenik az I. Vályi András anyanyelv-pedagógiai konferencia előadásait összefoglaló kötetben (Antalné Szabó Ágnes – Fercsik Erzsébet [szerk.] 2010. *A sokszínű anyanyelv tanítása*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Tinta Kiadó. Budapest).

### Irodalom

- Alberti Gábor – Medve Anna 2002/2005. *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I–II*. Janus-Books/Gondolat. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 4: 407–427.
- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit 2007. *Magyar nyelv és kommunikáció*. Munkafüzet a 9. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bánréti Zoltán 1999. Az anyanyelvi nevelés modernizációjáról. In: Glatz Ferenc (szerk.) *A magyar nyelv az informatika korában*. Magyar Tudományos Akadémia. Budapest. 105–118.
- B. Nagy Ágnes – Farkas Judit 2005. Hogyan érdemes generatív mondattant tanítani középiskolában? *Modern Nyelvoktatás* 2–3: 50–56.
- Dér Valéria – Korponay Györgyné 1991. Programvezető: Bánréti Zoltán. *Nyelvtan és kommunikációs feladatgyűjtemény I*. OTTV. Veszprém.
- Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-kerber-magyar> (2010. február 12.)
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Laczkó Mária 2008. Az anyanyelvi szövegértés és a grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 1. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2008-01-ta-Laczko-Anyanyelvi> (2009. november 15.)
- Farkas Judit – Medve Anna – Szabó Veronika 2010. *12 x 4 mondat*. Gondolat Kiadó. Budapest. (Megjelenés alatt.)
- Rofrics Brigitta 2009. *A magyar mint idegen nyelv hasznosíthatósága az anyanyelvi nevelésben*. Pécs. Kézirat.
- Szabolcsi Anna 1992. *A birtokos szerkezet és az egzisztenciális mondat*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Zsolnai József (alkotószerk.) 1991. *Magyar nyelv az általános iskola 6. osztálya számára*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Medve, Anna – Szabó, Veronika

Possible ways of syntactic analysis in primary school

This study shows how to use generative grammar for educational purposes. Within the concept of integrating teacher training as a whole, it focuses on primary-school education. First the linguistic background is outlined, then the topic is placed in the present Hungarian educational context. The study emphasizes the competence-developing nature of grammar, and it investigates the techniques of sentence structure representation. It proposes a sentence representation method that maps word order, and represents syntactic functions with a tree structure at the same time. As the antecedents of this method, it introduces the immediate constituent analysis, as well as the spirit and the analytical techniques of Bánréti Zoltán's NYKIT-program (Nyelv – Kommunikáció – Irodalom Tizenéveseknek; Grammar – Communication – Literature for Teenagers). The proposed method is illustrated by examples. The paper also discusses ways to examine the relationship between the sound structure and the meaning of the sentence without using a tree structure.

**Kulcsszók:** generatív nyelvészet, mondatrepresentáció, közoktatás

**Keywords:** generative linguistics, sentence representation, public education

### Az írás szerzőiről

*Medve Anna*

Pécsi Tudományegyetem, Pécs, Magyarország

medve[kukac]btk.pte.hu

<https://orcid.org/0000-0001-9132-8754>

*Szabó Veronika*

Pécsi Tudományegyetem, Pécs, Magyarország; Városközponti Iskola Belvárosi Általános Iskola, Pécs, Magyarország

sz.veronika[kukac]freemail.hu

<https://orcid.org/0000-0002-1184-022X>