

Imrényi András

Az iskolai mondatelemzés: hogyan tovább?

A tanulmány előzményét képező cikk célja az volt, hogy kimutassa a hagyományos iskolai mondatelemzés egyes továbbgondolást igénylő vonásait (miközben annak előnyeit is hangsúlyozta). A jelen írás olyan lehetséges forgatókönyveket tárgyal, amelyek az iskolai mondatelemzés jövőjét alakíthatják. Az explicit mondatelemzés visszaszorítása és a hagyományos elemzés generatívval való felváltása egyaránt előnytelennek látszik. Ezek helyett a cikk a hagyomány újító megőrzésére tesz javaslatot. Egy olyan, kognitív nyelvészeti alapokon nyugvó mondattant vázol fel, amely a kontextuális körülmények közötti jelentésképzésből indul ki, az állítmány helyett a magmondat fogalmát alkalmazza, és több dimenzióban vizsgálja a mondataalkotó elemek közötti viszonyokat.

Bevezetés

Jelen tanulmány a szerző korábbi írásában (Imrényi 2022) megkezdett gondolatmenetet folytatja. Ennek célja az volt, hogy – az előnyök hangsúlyozása mellett – kimutasson bizonyos, a hagyományos iskolai mondatelemzéssel kapcsolatos elméleti, módszertani problémákat. Ezeket érdemes röviden áttekinteni:

- A rendszermondat-szövegmondat megkülönböztetés következménye, hogy az elemzésből kimaradnak a szórendi jelenségek, továbbá a partikulák, módosítószók figyelembevétele és a mondatjelentés árnyalt, kontextusérzékeny megközelítése. Ez azonban sem nyelvészeti, sem didaktikai szempontból nem előnyös.
- Az alkalmazott fogalmak közül a legfontosabb, az állítmány funkcionális megalapozása problémákba ütközik. A „Mit állítunk?” kérdés gyakran nem alkalmas a hagyományos elemzés szerinti állítmány megtalálására, a kérdés mellőzésekor viszont az elemzés mechanikus szempontok szerint történik.
- Megoldásra vár az állandósult szókapcsolatok, idiomatikus szerkezetek (például *kútba esik* 'meghiúsul') elemzése. Ha ezeket a kifejezéseket élesen elkülönítjük a szintagmáktól, szintagmacsoportoktól, akkor a nyelvi szerkezetek egy jelentős része érdemi elemzés nélkül marad.

E tanulmány kiindulópontja tehát az, hogy az iskolai mondatelemzés legalábbis továbbgondolásra szorul. Érdemesnek látszik az elkerülés stratégiája helyett – amikor a problematikus jelenségek egyszerűen kimaradnak a példaanyagból – olyan útra lépni, amely válaszol a kihívásokra, és jobban hozzájárul a használható tudás kialakításához. Többféle forgatókönyv lehetséges, ezek közül a közeli jövőben kétségtelenül a legvalószínűbb a jelenleg alkalmazott elemzés fennmaradása. A jelen írás a változást magában foglaló forgatókönyveket veszi sorra: a) az explicit mondatelemzés visszaszorítása, súlyának a csökkentése a „kommunikáció-központúság” jegyében, b) a hagyományos elemzés felváltása a generatív módszerrel, c) a magyar mondat kognitív nyelvészeti kiindulópontú,

többdimenziós elemzése, amely a hagyományos mondaton kiegészítéseként, elmélyítéseként is felfogható. A tanulmány az első két lehetőség ellen és a harmadik mellett érvel.

Az első forgatókönyv: az explicit mondatelemzés visszaszorítása

Az anyanyelv-pedagógia fejlesztése olyan úton is elképzelhető, hogy visszaszorítjuk a klasszikus nyelvtani ismeretek közvetítését, ezáltal – az adott óraszám szabta keretek között – több időt száncunk a kommunikatív kompetencia fejlesztésére. Nem magától értetődő, hogy magas óraszámban kell oktatni a mondatelemzést, hiszen lehetséges úgy érvelni, hogy a ráfordított idő hasznosabban is eltölthető, ha a szövegértési, szövegalkotási stb. képességek kerülnek a fókuszba. Esetleg az érv azzal is kiegészíthető, hogy a gyermek (egy sokak által vallott nyelvtudományi álláspont szerint) úgycs tökéletesen kompetens beszélő, aki automatikusan képes anyanyelvén jól formált mondatokat létrehozni – mi fejleszteni való volna ezen?

Mindez egy lehetséges, de a jelen írás szerint helytelen érvelés. Az alábbiakban a tanulmány egyrészt arra mutat rá, hogy a mondat szerkezet átlátása a lehető legszorosabb kapcsolatban van a kommunikatív képességekkel, másrészt arra, hogy az összetettebb, sőt akár az egyszerűbb mondat szerkezetek működtetése sem vehető adottnak, van mit fejleszteni ezen a téren is.

E kettős felismeréshez elegendő az interneten nap mint nap felbukkanó olyan mondatokkal szembesülni, mint amilyenek az alábbi, saját gyűjtésből származó példák:

- (1) Donald Trump azt ígérte, hogy feltölti új rabokkal, de ezt sem következett be. (W1)
- (2) A német labdarúgó Bundesliga 4. fordulójában megszületett a Hertha BSC első győzelmet az évadban. (W2)
- (3) Ez a logó nem új szavazókat akar megszólítani, emlékeztetni hivatott azokat, aki elfelejtette, miért is vagyunk jelenleg Európa egyik legstabilabb pontja. (W3)
- (4) Azáltal, hogy ezt az adott kötést húzhattuk, tolhattuk, lehetővé teszi, hogy sokkal jobban megértsük az ilyen kötések természetét [...]. (W4)
- (5) Tovább mélyült a török valutaválság pénteken, amikor a líra jegyzése 8 százalékkal esett a török elnöknek arra az unortodox tervével kapcsolatos aggodalmakra, hogy az inflációt a kamatok csökkentésével akarja visszaszorítani. (W5)

Az első két példa ugyanazt a hibát szemlélteti: a (rendszerint nem ágens szerepű) alany helyén tárgyesetű névszó szerepel. A hiba oka lehet egyszerű figyelmetlenség, és ennek hatására különböző szerkezetek kontaminálódása (például *A Hertha BSC megszerezte első győzelmét X Megszületett a Hertha BSC első győzelme*). A jelenség gyakorisága (például az *ezt tetszik [nekem]* szerkezetre a Google számos találatot ad) mégis arra hívja fel a figyelmet, hogy egyáltalán nem annyira magától értetődő az anyanyelvre – különösen az írott médium szövegtípusaiban – jellemző szerkezetek magabiztos használata, mint azt sokszor gondoljuk. Ha a mindenkori szerző és/vagy a szerkesztő tisztában lenne az alanyi és a tárgyi viszony mibenlétével, akkor feltételezhetően kevesebb ilyen félresikerült mondat látna napvilágot. Ugyanez elmondható az egyeztetési hibát (*azokat, aki...*), a mondatrészkifejtés jellegének nem megfelelő utalószót (¹*azáltal*, ²*hogycs...*, ¹*lehetővé teszi*), tévesen

alkalmazott kijelölő jelzőt (*arra az unortodox tervével*) tartalmazó mondatokról is. A hibák pedig nem pusztán grammatikai természetűek, hanem tágabb összefüggésben felvetik a kérdést, vajon milyen szövegértési és szövegalkotási képességekkel rendelkezik (a köznyelv beszélőjeként) az, aki a mondat formáját nem tudja a köznyelvi normának megfelelően a mondatjelentés kifejezésének a szolgálatába állítani.

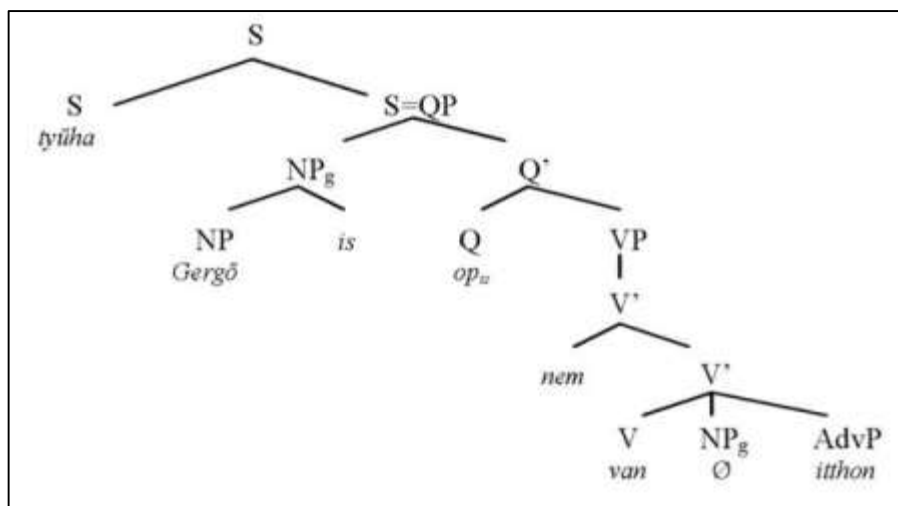
Az újságíróktól, tehát gyakorlott nyelvhasználóktól származó fenti példák arról árulkodnak, hogy a) a mondat szerkezetek átlátásának, magabiztos használatának a képessége korántsem magától értetődő, és hogy b) e képesség a kommunikatív kompetencia szerves része. Igenis nagy szükség van tehát arra, hogy a mondat elemzés explicit módon is megjelenjen az anyanyelvi órák tevékenység típusai között. A kérdés inkább az, hogy hogyan.

A második forgatókönyv: a hagyományos elemzés felváltása a generatív módszerrel

A generatív nyelvészet magyarországi megjelenése óta időről időre megjelenik az a törekvés, hogy ennek az irányzatnak a módszerei, eredményei a közoktatásban is hasznosuljanak. Ez a törekvés mutatkozik meg Medve Anna és munkatársai 2010-es könyvében is (Medve et al. 2010), amelynek célja, hogy a generatív összetevős szerkezeti elemzés bekerüljön a közoktatás különböző szintjeire. Bár a könyv megjelenése óta eltelt időszak oktatásszabályozási tendenciái nem kedveztek alternatív tananyagok elterjesztésének, a generatív nyelvészet ajánlata az anyanyelv-pedagógia számára továbbra is az, hogy már a közoktatásban megjelenjenek a generatív módszerek és eredmények.

Érdemes hangsúlyozni, hogy noha a generatív elemzés alkalmas a hagyományos mondatban bizonyos hiányosságainak a kiküszöbölésére, ennek ára egy jóval összetettebb leírás, amely elméleti és didaktikai szempontból is bírálható. Szintén lényeges, hogy a generatív elemzés inkább felváltja, mintsem kiegészíti a hagyományos megközelítést, és ez ugyancsak megnehezítené az elterjedését.

A generatív megközelítést szemléltesse a *Tyúha, Gergő sincs itthon!* mondatnak Medve et al. (2010) által javasolt középiskolai elemzése.



1. ábra.

A Tyúha, Gergő sincs otthon! mondat generatív elemzése (Medve et al. 2010: 140)

Az ábrán jól látszik a generatív elemzés két előnye: a hagyományos ágrajzból kimaradó szavak figyelembevételére és a szórend elemzése. Az *is* partikulával és a tagadószóval a hagyományos iskolai mondattan nemigen tud mit kezdeni, a *tyúha* indulatszó pedig legfeljebb a mellérendelő tagmondatkapcsolat szintjén kap elemzést, a szavak, szó szerkezetek hierarchiájának részletes bemutatásában nem. A generatív modellben a *tyúha* S (sentence), azaz mondatkategóriájú kifejezés, amely egy két tagmondatból álló, szintén S kategóriájú összetett mondat egyik közvetlen összetevője. A mondat kiejtésében már a *sincs*-be beolvadt *is* és *nem* külön pozíciót kapnak a főnévi (NP), illetve az igei csoporton (VP) belül. A leírás az összetevős szerkezeti elemzés módszerét alkalmazza: azt fejezi ki, hogyan „épülnek össze” a kisebb egységek nagyobb egységekké, és ezeknek az ágrajzon elfoglalt helye sorrendjüket is leképezi.

Ugyanakkor a mélyelemzésnek az a foka, amelyet az ágrajz képvisel, elméleti és didaktikai szempontból is kritika tárgya lehet. Kétségtelen, hogy a *sincs* jelentéskomponenseit tekintve és valamiképpen történetileg is levezethető az *is*, a tagadószó és egy állító formájú létige együtteséből (közvetlen történeti előzménye az *is + nincs*). Ennek az ágrajzon való feltüntetése viszont ahhoz hasonló, mintha az *arc* főnevet a mai magyar nyelvben összetett szóként kezelnék pusztán azért, mert történetileg az *orr* és a *száj* szavak összetételéből származik. Szintén a generatív modellre jellemző a fonológiaiag üres, azaz láthatatlan-hallhatatlan elemek (például ilyen az ábrán a QP, azaz a kvantorcsoport feje) és a láthatatlan műveletek feltételezése (például a *Gergő* mélyszerkezeti helye a VP-n belül található, amit a Ø szimbólum jelöl; innen a modell szerint mozgatással került felszíni szerkezeti helyére). Ezek a megoldások a nyelvészetben igen vitatottak, mivel empirikus alapjuk és pszicholingvisztikai motiváltságuk kérdéses. Pedagógiai hasznuk ezért távolról sem nyilvánvaló, „költségük” azonban nagy. Még általánosabb síkon folytatva a bírálatot: az összetevős szerkezeti elemzés az építőköckocka-modellt alkalmazza, amelyet érdemes legalábbis fenntartással kezelni, különösen a hálózatos megközelítés lehetőségének a fényében.

Bár Medve és munkatársai az általános iskolai oktatás szintjén megpróbálják ötvözni a hagyományos modellt a generatívval, az is elmondható, hogy a generatív összetevős szerkezeti elemzés egy teljesen más elvet követ, mint a függőségi nyelvtani alapokon álló hagyományos mondattan. A generatív nyelvészet – következetes érvényesítése esetén – sokkal inkább felváltja, lecseréli a hagyományos megközelítést, mintsem kiegészíti és elmélyíti. Figyelembe véve, hogy a hagyományos modell a jelzett korlátai ellenére viszonylag sikeresen alkalmazható az oktatásban, egy ennyire radikális váltás nem tűnik indokoltnak. Mindezt egyébként Szabó Veronika, a Medve Anna és munkatársai által jegyzett könyv szerzőinek egyike is elismeri: 2015-es tanulmányában kimondja, hogy a pedagógusok „szelídebb, de hatékony változtatásokat várnak”. Módszertani szempontból vonzó megközelítést és gyakorlatsort ajánl, amely ágrajzok helyett a mondatokkal végzett műveletekre és ezeken keresztül a kognitív képességek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt (Szabó 2015).

Az ágrajzok ugyanakkor mégiscsak a struktúrák megértésének hasznos eszközei. Ha elfogadjuk, hogy a mondat viszonyrendszer, akkor érdemes kísérletet tenni e viszonyrendszer ábrázolására. A cikk következő része azt mutatja be, hogy a hagyományos mondattan kiegészítése, elmélyítése is lehetséges, amennyiben a mondat többdimenziós, kognitív nyelvészeti elemzését alkalmazzuk.

A harmadik forgatókönyv: a mondat jelentéstani kiindulópontú, többdimenziós vizsgálata

A tanulmány ebben a részben azt a lehetséges forgatókönyvet mutatja be, hogy az iskolai mondattan megújulhat úgy is, ha előnyös részeit megtartjuk, egyes eljárásait felülvizsgáljuk, hiányosságait pedig pótoljuk. Előnyös például az, hogy az iskolai mondattan elemi (tipikusan szóalaknyi) egységek viszonyrendszereként ábrázolja a mondatot, mivel ez átlátható, a jelentéstani szemponttal jól összeegyeztethető megközelítés. Problematikus ugyanakkor az állítmány fogalomértelmezése, azonosításának a módszere és ezzel összefüggésben az állandósult szókapcsolatok kezelése (Imrényi 2019, 2022). Végül hiányosság a szórend és egyes szavak (például *sajnos*, *valószínűleg*) figyelmen kívül hagyása. Mivel a javasolt mondatelemzés részletesebb bemutatása több korábbi tanulmányban is olvasható, e helyütt csak azon vonásokról lesz röviden szó, amelyek az Imrényi 2022-ben felvetett problémák orvoslását szolgálják.

Állítmány helyett magmondat és protoállítás

Mint a korábbi tanulmány rámutatott, a „Mit állítunk?” elemzői kérdés és a hagyományos (Keszler szerk. 2000-nek megfelelő) állítmányfogalom együttes alkalmazása nem lehetséges, vagy legalábbis nem vezet koherens leíráshoz (Imrényi 2022). Erre egy egyszerű példa *Az ór ébren volt* mondat, amelyben a hagyományos elemzés szerint a *volt* az állítmány (mivel jelen idő, kijelentő mód, E/3.-ban sem „tűnik el”, hanem *van* alakban megmarad). Nehezen vitatható azonban, hogy a „Mit állítunk?” kérdésre nem a *volt*, hanem az *ébren volt* ad megfelelő választ: a mondattal a beszélő nem az órá létezését, hanem az ébrenlétét állítja. További szemléltető példa lehet a *János MARIT hívta fel*, amelynek beszélője nem a felhívás tényét állítja, hanem Marit azonosítja mint azt a személyt, akit János felhívott (‘Akit János

felhívott, az Mari'). Ennélfogva a „Mit állítunk?” kérdésre itt sem a hagyományos elemzés szerinti állítmány (*hívta fel*) ad adekvát választ.

A két említett példa más-más okból jelent kihívást. Az *őr ébren volt* **semleges pozitív kijelentő mondat** (Imrényi 2017a: 670), azaz olyan állítás, amely a „Mit történt? Mi a helyzet?” típusú általános kérdésre válaszol. A probléma oka itt az, hogy a mondat által ábrázolt folyamat kifejezésének funkciója nem a ragozott igéhez (*volt*), hanem egy, a ragozott igét is tartalmazó komplexebb hálózatrészhez (*ébren volt*) kötődik. A *János MARIT hívta fel* viszont **nem semleges mondat** (nem a „Mit történt?”, hanem a „Kit hívott fel János?” kérdésre válaszol). A „Mit állítunk?” kérdés itt azért nem segít az állítmány megtalálásában, mert e mondatípussal a beszélő nem az igealak által kifejezett folyamat megtörténtét állítja, hanem azonosítja egy (megtörténtnek vett) folyamat szereplőjét.

A példák azt mutatják, hogy valójában választani kell a „Mit állítunk?” kérdés és a hagyományos állítmányfogalom között (amely szerint *Az őr ébren van* állítmánya a *van*). A kettő együttes alkalmazása ugyanis – erre Széplaki (2020) nyújt példát – belső ellentmondáshoz vezet. Kognitív nyelvészeti és nyelvpedagógiai szempontból is érdemes a funkcióra irányuló kérdést (megfelelő keretek között) megtartani, ám ez az állítmányra vonatkozó nézetek és terminológia átalakítását követeli meg.

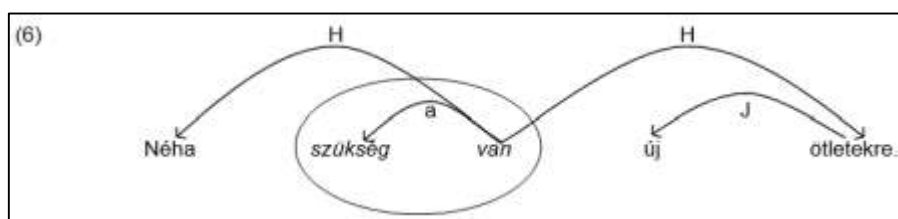
A „Mit állítunk?” kérdés koherens alkalmazása felé tett első lépés, hogy először csak a semleges pozitív kijelentő mondatokra figyelünk. Egy semleges pozitív kijelentő mondatban a „Mit állítunk?” kérdéssel egy egy- vagy többszavas hálózatrészt találunk: **Láttam egy zsiráfot az állatkertben; A sztárnak rosszul esett a közönség reakciója; Az őr ébren volt; A professzor előadást tartott az Akadémián; Néha szükség van új ötletekre; Vége van a versenynek; A szökevénynek nyoma veszett; Alonso otthon érezte magát a Hungaroringen** stb. Ezekkel a példákkal kapcsolatban két dolgot fontos észrevenni. Egyrészt azt, hogy a megtalált hálózatrész sokszor nem azonos azzal, amit a hagyományos mondattan állítmánynak elemez. Másrészt azt, hogy az említett hálózatrész határozói (*rosszul esett, ébren volt*), tárgyi (*előadást tartott*), sőt alanyi bővítményt – vagy történeti szempontból így elemezhető kifejezést – is tartalmazhat (*szükség van, vége van, nyoma veszett*). A felismerés egyébként nem új: már Simonyi Zsigmond megfigyelte, hogy tárgy, határozó vagy akár alany is része lehet annak a legkisebb mondatszakasznak, amely a „Mit csinálsz?”, „Mi a baj?” stb. kérdésre válaszol (Simonyi 1903: 8–9).

Azt a minimális hálózatrészt, amely kifejezi a mondat által ábrázolt folyamatot (cselekvést, történést, létezést, állapotot, tulajdonsághordozást), a javaslat szerint **magmondatnak** nevezhetjük (Imrényi 2017a: 703). A magmondat tartalmazza mindazon elemeket, amelyek az adott folyamatípus előhívásához szükségesek, továbbá jelöli a folyamat egy példányának lehorgonyzását (a beszédhelyzethez képest való elhelyezését) is az igei inflexiók kategóriák révén (idő, mód, szám, személy). A magmondat több szóból is állhat, ha a folyamatípus előhívása ezt igényli (például *vége van, előadást tart, rosszul esik*), vagy ha a folyamatípus előhívása és a lehorgonyzás külön-külön szavakkal jelölt műveletek (például a *menni fog* példában a folyamatípust a *menni*, az időbeli lehorgonyzást a *fog* segédige jelöli). Fontos megjegyezni, hogy egy hálózatrész magmondatként való azonosítása nem jelenti azt, hogy a magmondat belső szerkezete ne volna elemezhető: például az *előadást tart* kifejezésben felismerhető a tárgyi alárendelő viszony a magmondat két eleme között.

Amikor a magmondat állító, azaz pozitív kijelentő funkciójú, akkor a **protoállítás** nevet kapja (Imrényi 2017a: 717). A protoállítás szerepe az ábrázolt folyamat létezésének, megtörténtének az állítása. Az eddigi példák mind protoállításokat tartalmaztak (*láttam, rosszul esett, ébren volt, vége van* stb.). E további fogalomra azért van szükség, mert a magmondat nemcsak minimális állító mondat lehet, hanem kifejezhet egyéb közlési funkciókat, például felszólítást is (*tarts előadást, érezd otthon magad*).

A magmondat és a protoállítás fogalmával rehabilitálni lehet a „Mit állítunk?” kérdést. Pusztán azt kell tudatosítani, hogy ezt a kérdést leginkább csak a semleges pozitív kijelentő mondatok körében célszerű alkalmazni, amelyekben a kérdés segít megtalálni a pozitív kijelentő magmondatot, azaz protoállítást. Ezután az elemzés a magmondat belső szerkezetének és a magmondathoz kapcsolódó elemek funkciójának a megállapításával folytatódhat. A „Mit állítunk?” mellett a másik, általánosabban érvényesíthető kérdés, hogy „Milyen lehorgonyzott folyamatot (cselekvést, történést, létezést, állapotot, tulajdonsághordozást) ábrázol a mondat?”. E kérdések alkalmazásakor érdemes számítani arra, hogy az adott funkciót kifejező hálózatrész több szóból is állhat, és alanyi, tárgyi és/vagy határozói bővítményt is tartalmazhat.

A javasolt ábrázolási módszer szerint a szavakat a maguk sorrendjében jegyezzük le, és fölöttük az alaptagtól a bővítmény felé mutató nyilak jelzik a függőségi viszonyokat (alárendelő szintagmákat). E viszonyok a hagyományos mondatrészszerpeknek megfelelő címkéket kapnak (A = alany, T = tárgy, H = határozó, J = jelző). A magmondatot dőlt betűs szedés és/vagy bekarikázás jelöli. Ha egy többelemű magmondaton belül egy mondatrészviszony inkább már csak etimológiai értelemben érvényes, és a kérdéspróba nem működik (például a *szükség van* esetében nem tudunk A: *Mi van?* B: *Szükség* típusú párbeszédet alkotni), akkor kisbetűvel jelölhető a viszony. Amikor viszont a kérdéspróba még alkalmazható (például: *Mit tartott? Előadást; Hogyan esett neki a reakció? Rosszul*), akkor meg lehet tartani a nagybetűs írásmódot.



Az ágrajz szerint a *néha* és az *ötletekre* a *van* bővítménye, ami ellentmondani látszik annak az intuíciónak, hogy ezek a *szükség van* egészét módosítják (az *ötletekre* a *szükség* bővítményeként is elemezhető volna; igebővítmény státuszát főként szórendi érvek támogatják). Az ellentmondás azzal az elvvel oldható fel, miszerint a magmondat bármely eleméhez való kapcsolódás lehetővé teszi, hogy az érintett elem jelentéstani szempontból a magmondat egészével kerüljön viszonyba (Imrényi 2017a: 702).

Összességében az új elemzés csak aránylag kis változtatással jár: a tanárok, diákok nyelvérzékéhez feltehetőleg közelebb járva jelentőséget tulajdonít annak, hogy a „Mit állítunk?” kérdésre valójában milyen hálózatrésszel lehet értelmes választ adni. Fontos ugyanakkor emlékeztetni arra, hogy ezt

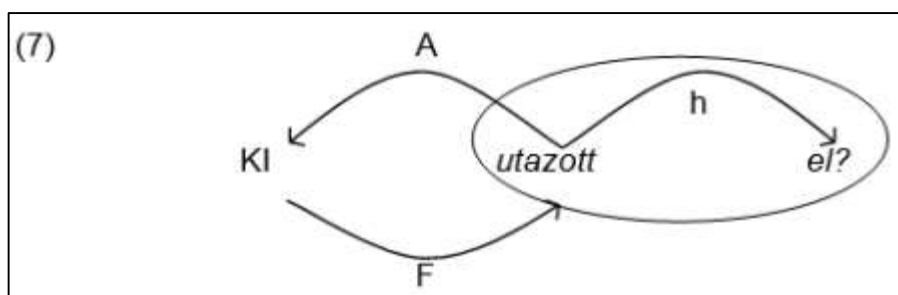
a kérdést (a magmondat azonosítása céljából) csak a semleges pozitív kijelentő mondatok körében javasolt alkalmazni.

Többdimenziós elemzés

A hagyományos mondattan, mint már szóba került, nem foglalkozik a szórend és egyes szavak (például a módosítószók) mondatszerkezeti szerepének az elemzésével. Ezt a hiányosságot a javaslat szerint úgy lehet pótolni, ha több dimenzióban vizsgáljuk az elemek, hálózatrészek közötti viszonyokat. Ahogyan egy családi vállalkozásban a személyek között egyrészt rokonsági, másrészt munkatársi viszonyok vannak, és ezek a hálózat két külön dimenzióját képviselik (például két személy között az egyik dimenzióban szülő-gyermek, a másikban főnök-beosztott kapcsolat lehet), úgy a mondatot is elemezhetjük többdimenziós hálózatként. Ez megoldást kínál többek között a fordított szórendet kiváltó elemek funkciójának az elemzésére és a módosítószók szerepének az elismerésére is. A tanulmány jelen része az említett két jelenségen szemlélteti a többdimenziós elemzés szükségességét. Didaktikai okokból a modell szemléltetése nem a tényleges nyelvhasználatból vett példákkal, hanem mesterségesen létrehozott „labormondatokkal” történik, így ugyanis egyszerűbb bemutatni az összefüggéseket.

A *Ki utazott el?* mondatban a *ki* az *utazott el* alanya. Alanyi szerepe jelentéstani szempontból azzal függ össze, hogy az alaptag által jelölt cselekvés cselekvőjére vonatkozik (az *elutazik* ige szóalakjainak alanya mindig az elutazó személyt fejezi ki). Formai oldalon az alanyi viszonyt az alanyeset és az igével való szám- és személybeli egyeztetés jelöli, teszi felismerhetővé. Azzal azonban, hogy a *ki*-t alanynak elemeztük, nem mondtunk el minden fontosat mondatbeli szerepéről és viselkedéséről. A *ki* a mondat közlési funkciója szempontjából is jelentős, hiszen kérdő funkciójává (kiegészítendő kérdéssé) teszi a mondatot. Szórendi viselkedése pedig nem alany mivoltával, hanem ezzel a kérdőfunkcióval függ össze (lásd a *Mikor utazott el?*, *Hova utazott el?* példákat).

Az előző részben említettekhez kapcsolódva azt mondhatjuk, hogy míg az *elutazott* igealak olyan protoállításként funkcionál, amelynek szerepe egy elutazási esemény megtörténtének az állítása, addig a *ki* kérdő névmás ezt a funkciót felülírja. A nyelvi anyag szempontjából a *Ki utazott el?* is tartalmaz egy pozitív kijelentő magmondatot, azaz protoállítást – ám a *ki* kérdő funkciójának hatására a teljes mondat közlésbeli szerepe teljesen más, mint amit az *elutazott* igealak képviselne. Az *elutazott*-hoz kapcsolódó funkció felülírását a formai oldalon az egyenes szórend felülírása, azaz a fordított szórend jelöli. A *ki* tehát egyszerre alany (A) és felülíró kifejezés (F) a magmondathoz való viszonyban. E viszonyok a hálózat két különböző dimenziójához tartoznak.



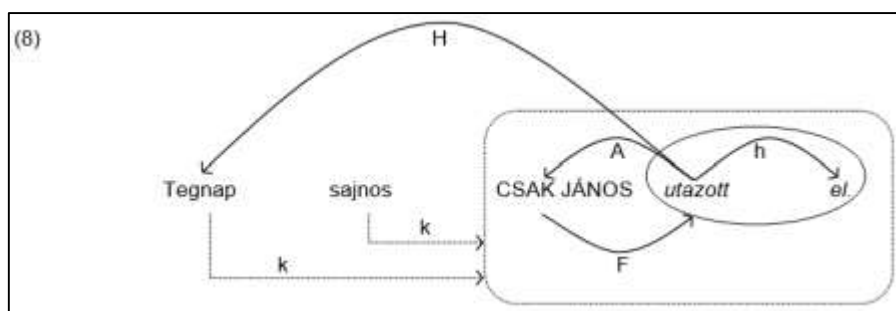
Az ábra a hagyományos mondattan szempontjából szokatlan módon az elváló igekötőt a hálózat külön csomópontjaként kezeli. Erre azért van szükség, mert az igekötő szórendi szempontból külön szintaktikai szóként viselkedik (ehhez a fogalomhoz lásd: Ladányi 2017: 507), az ige és az igekötő közé akár más szavak is beékelődhetnek. Mivel az új elemzés mód a mondatok szerkezetét a szórendjük figyelembevételével ábrázolja, az egymástól távol eső elemeket nem lehet a hálózat egyetlen csomópontjaként kezelni. Azt a tényt, hogy az igekötő a mai nyelvállapotban már nem viselkedik teljes értékű határozóként (bár még rajta van a határozószói „tojáshéj”, Péter 2008: 7), a viszony címkéjének kisbetűs írásmódjával lehet kifejezni.

A CSAK JÁNOS *utazott el* mondat ige előtti kifejezése szintén felülíró viszonyban áll az igével. Erre a mondatra is igaz ugyanis, hogy a beszélő nem az elutazás tényét állítja, hanem teljesen más közlési funkció, egy szereplő azonosítása, ezzel az állítás érvényének a korlátozása valósul meg (a mondat parafrázisa: 'Csak Jánosra érvényes az, hogy elutazott'). Ha pedig olyan mondatot kell elemeznünk, mint a *Tegnap sajnos CSAK JÁNOS utazott el*, akkor három dimenzióra van szükség.

Az első dimenzióban (D1-ben) megmutatható az időhatározói és az alanyi viszony, valamint az igekötő etimológiai szempontból szintén határozói természetű viszonya az igéhez. A második dimenzióban (D2-ben) a CSAK JÁNOS és a magmondat közötti felülíró viszonyt lehet feltárni. Végül a harmadik dimenzióban (D3-ban) az válik elemezhetővé, hogy a beszélő hogyan teremt támogató kontextust az előtérbe helyezett információ, a voltaképpeni üzenet feldolgozásához.

A voltaképpeni üzenetet – azt, amit Brassai (2011/1863: 215–216) mondatzömnek nevezett – a példában a CSAK JÁNOS *utazott el* képviseli, amelynek kontextualizálása (azaz egyrészt könnyebb befogadásának, másrészt a beszélői szándék szerinti értelmezésének az elősegítése) a *tegnap* és a *sajnos* kifejezésekkel történik meg. A *tegnap* mondat eleji szerepeltetésével a beszélő felkészíti a hallgatót arra, hogy a tegnapi naphoz kötődő, annak időbeli keretei között érvényes információt fog megosztani. A *sajnos* használata pedig lehetővé teszi, hogy a beszélő kifejezze az üzenettel kapcsolatos értékelő attitűdjét. A kontextualizáló viszonyokkal a mondatjelentésnek az a dimenziója írható le, amelyet más elméleti keretek a téma-réma fogalom párral kezelnek (Halliday 2014). Hasonló a topik-komment fogalom párral is, ám a topik fogalom értelmezése általában jóval szűkebb annál, amit a jelenségek megkövetelnek (Halliday 2014: 89).

Az említett mondat szerkezete a javaslat szerint a következőképpen ábrázolható.



Az ábrán a szavak fölött az ábrázolt folyamattal, annak szereplőivel és körülményeivel kapcsolatos viszonyok szerepelnek; ezek alkotják a mondat első dimenzióját (D1). A második dimenzió (D2) a mondat közlési funkcióját érinti. A példamondatban a CSAK JÁNOS és a magmondat közötti felülíró viszony (F) tartozik az említett dimenzióhoz. Végül a harmadik dimenzióban (D3) az mutatható meg, hogy a *tegnap* és a *sajnos* kifejezéseknek kontextualizáló (k), azaz támogató kontextust létrehozó szerepe van a voltaképpeni üzenet feldolgozásához.

A többdimenziós elemzés első ránézésre összetettnek, ezért pedagógiai szempontból a jelenlegi iskolai mondattannál nehezebben alkalmazhatónak látszhat. A dimenziókat azonban nem kell egyszerre bevezetni: ezek olyan **elemzési rétegeket** képeznek, amelyeket egymás után – akár különböző évfolyamokon – lehet „ráhelyezni” a mondatra. A dimenziók olyanok, mintha átlátszó fóliákat tennénk egy írásvetítőn ugyanarra az elemzendő mondatra, és mindegyik fólián csak egy adott dimenzió viszonyai szereplnének – akár más-más színű vonalakkal. A végeredményként kapott elemzés komplex, de külön-külön mindegyik réteg jól átlátható, és mindegyik a mondatalkotó elemek közötti viszonyokat, illetve ezek megnevezését, kategóriáját tartalmazza.

Összefoglalásul, ez a rész azt mutatta meg, hogy a szórend elemzéséhez és a módosítószók szerepének leírásához hogyan járulhat hozzá a mondat többdimenziós viszonyrendszerként, hálózatként való értelmezése. Végezetül még egy olyan kérdéssel kell foglalkozni, amely az új elemzés szerinti függőségi viszonyok és a hagyományos mondattan szerinti alárendelő szintagmák különbségét érinti. A fenti elemzések egyik szokatlan vonása volt ugyanis, hogy olyan elemeket is függőségi viszony kapcsolt össze, amelyek a hagyományos mondattan szerint nem alkotnak alárendelő szintagmát.

A függőségi viszonyok prototípuselvű megközelítése

A hagyományos nyelvtan szerint a szintagmák „fogalomjelölő lexémák és/vagy mondatrészek grammatikai kapcsolatából létrejövő, létrehozható”, „a szónál alkalmibb” nyelvi egységek (Keszler 2000: 349). A cikknek ez a része azt a javaslatot fejti ki, hogy a függőségi viszonyok fogalmát (amelyek a hagyományos mondattan alárendelő szintagmáihoz állnak közel) célszerű jóval tágabban, rugalmasabban értelmezni. A javaslat szerint az alárendelő szintagmák csak a függőségi viszonyok kategóriájának prototípusát képviselik: vannak olyan függőségi viszonyok is, amelyek nem tesznek eleget a fenti meghatározásnak.

A gondolatmenetet érdemes azzal kezdeni, hogy milyen elméleti vagy didaktikai érv szólhat a szintagmák hagyományos definíciója mellett. Úgy tűnik, hogy a meghatározásnak főként didaktikai

hozádéma van, mégpedig az, hogy lehetővé teszi az alárendelő szintagmák elemzésében a kérdéspróba alkalmazását. Feltételezve, hogy megtaláltuk egy tagolt mondat állítmányát, a további mondatrészekhez a *Ki? Mi?* (alany), *Kit? Mit?* (tárgy), *Hol? Mikor? Hogyan?* stb. (határozó) kérdésekkel lehet eljutni. Egy főnévi alaptag jelzőit pedig a *Milyen?* (minőségjelző), *Hány? Mennyi?* (mennyiségjelző), *Melyik?* (kijelölő jelző), illetve *Kinek a...? Minek a...?* (birtokos jelző) kérdésekkel lehet azonosítani. A kérdéspróba (azaz az alaptag felől való rákérdezés a bővítményekre) a pedagógiai gyakorlatban jól működtethető technika, amellyel bonyolult mondat szerkezetek elemzése is egyszerű lépésekkel elvégezhető. Ugyanakkor az említett didaktikai előny mellett ki kell emelni a definíció két hátrányát is.

Az egyik hátrány, hogy a definíció a szintagmákat élesen elhatárolja, megkülönbözteti az állandósult szókapcsolatoktól. Például a *kútba esik* kifejezés csak akkor szintagma, amikor a *kútba* az *esik* által jelölt mozgás végpontjára vonatkozik, a *Hová?* kérdésre felel. Amikor a szerkezetet valaki 'meghiúsul' értelemben használja, akkor nem szintagma, hiszen ekkor a fogalomjelölés funkcióját a két elem együttesen látja el, a kérdéspróba pedig nem működik (nem lehetséges a – *Hová esett a terv? – Kútba* típusú párbeszéd). A 'meghiúsul' jelentésű *kútba esik* Keszler (2000: 350) szerint „szintagma alakú, lexémaértékű” szerkezet. Ez a megoldás azonban valójában nyitva hagyja azt a kérdést, hogy miként lehet az állandósult szókapcsolatokat tartalmazó mondatokat ábrázolni.

Mivel az állandósult szókapcsolatok meglehetősen gyakoriak a nyelvben, és sokszor egy egész mondatot is kitesznek (például [Ő milyen ember?] *Fogához veri a garast. A kákán is csomót keres.*), a jelenséget aligha lehet mellékesnek tekinteni. A hagyományos elemzés fenntartásának az az ára, hogy gondosan meg kell válogatni a példamondatokat: fontos, hogy lehetőleg ne tartalmazzanak állandósult szókapcsolatokat. Ez azonban az elkerülés stratégiájának a megnyilvánulása (Imrényi 2022).

A definíció másik hátránya, hogy meggátolja a szórend elvszerű elemzését. A *Kútba ugyan még nem esett a terv, de kétséges a megvalósulása* mondat megmutatja, hogy a *kútba* és az *esett* akkor is eltávolodhat egymástól, amikor idiomatikus jelentésű állandósult szókapcsolatot alkotnak (azaz amikor a mintázat egészének a jelentése nem vezethető le a részek jelentéséből). Szórendi szempontból tehát ahhoz hasonlóan kellene elemezni ezt a példát is, mint a *Kútba ugyan nem esett a labda, de jó messzire elgurult* mondatot. Egy másik jelenségre áttérve: a *Reggelizni 8 és 9 között szoktam* mondatban a hagyományos mondattan szerint a *reggelizni szoktam* egyetlen (állítmányi) mondatrész. A *szoktam* úgynevezett szóalakteremtő segédige (Lengyel 2000: 256), azaz viszonzó, amely ennél fogva nem tud külön szintagmatagként funkcionálni. A két szóalak kapcsolatának szórendi viselkedése azonban láthatóan igen rugalmas; éppen olyan, mint amit a *Reggelizni 8 és 9 között szeretnék* példában látunk (amelyben a hagyományos mondattan szerint tárgyi viszony van a *szeretnék* és a *reggelizni* között). A jelen cikkben javasolt modell a szórend figyelembevételével ábrázolja a mondat szerkezetet, ezért nem teheti meg, hogy egymástól akár igen távol eső elemek kapcsolatát a hálózat egyetlen csomópontjaként kezelje. Másrészt, ha a nyelvet forma-funkció párok rendszerének tekintjük (Tolcsvai Nagy szerk. 2017), akkor érdemes a formailag hasonlóknak mutatkozó szerkezetekhez a funkció szempontjából is hasonló elemzést rendelni.

Továbbra is kérdéses azonban, hogy mi lehet a függőségi viszonyoknak az a rugalmasabb megközelítése, amely megengedi e viszonyok elvszerű elemzését – úgy, hogy az elvszerűség ne gátolja meg az állandósult szókapcsolatok és a szórend vizsgálatát. A jelen tanulmány csak egy előzetes javaslatot tesz (a bővebb kifejtéshez: Imrényi, előkészületben). E szerint a javaslat szerint:

- a mondattani értelemben vett függőségi viszony két olyan szintaktikai szó kapcsolata, amelyben az egyik mondatbeli jelenlétét a másik írja elő vagy engedélyezi;
 - a fogalomjelölés funkciója nem feltétlenül a hálózat egy-egy csomópontjához kapcsolódik, hanem egy- vagy többemű, a függőségi viszonyok szempontjából folyamatos hálózatrészekhez, úgynevezett láncokhoz kötődik (*catena*, Imrényi 2017b);
 - a függőségi viszonyok prototípusában a viszony két tagja egy-egy fogalomjelölő kifejezés;
 - az e prototípushoz tartozó kifejezések azonban ki vannak téve a grammatikalizációs és lexikalizációs folyamatok hatásának – azaz egyik elemük fogalomjelölő lexémából viszonyszóvá alakulhat (grammatikalizáció), illetőleg a kettő kapcsolata állandósulhat valamilyen fogalom jelölésének a funkciójában (lexikalizáció);
 - a grammatikalizáció és a lexikalizáció a függőségi viszonyok kategóriájának periférikusabb példányait eredményezik, de nem járnak azzal, hogy az érintett kapcsolatok megszűnnének függőségi viszonyok lenni – mindaddig, amíg a tagok külön szintaktikai szóként viselkednek, azaz szórendi szempontból megőrzik rugalmasságukat.

Terjedelmi okokból a jelen tanulmányban nincs mód e javaslat részletes bemutatására. A cél pusztán annak felvázolása volt, hogy miben különbözik a hagyományos szintagmafogalom és a függőségi viszonyoknak a javasolt modell szerinti megközelítése. A kérdéspróba az új modell szerint nem minden függőségi viszony esetében működik, de ez nem jelenti azt, hogy az elemzés kevésbé lenne elvszerű. Mint a (6), a (7) és a (8) alatti ábrák bemutatták, azon függőségi viszonyok, amelyek elemzésére a kérdéspróba (grammatikalizációs vagy lexikalizációs folyamatok következtében) nem alkalmazható, kisbetűs címkével különböztethetők meg a kategória prototípusától.

Összefoglalás

A tanulmány célja az volt, hogy az Imrényi 2022-ben kimutatott problémák nyomán mérlegelje az iskolai mondatelemzés jövőjének lehetséges forgatókönyveit. A változást hozó forgatókönyvek közül az első az explicit mondatelemzés súlyának a csökkentése lenne, vélhetően olyan indoklással, hogy az erre fordított időt hasznosabban is fel lehetne használni a kommunikatív kompetencia fejlesztésére. A mondat szerkezet átlátásának a képessége azonban a kommunikatív kompetencia szerves része, és anyanyelvi beszélők esetében sem lehet tökéletesen adotttnak, további fejlesztésre nem szorulónak tekinteni. Ezért az említett forgatókönyvet érdemesebb elkerülni.

Egy második forgatókönyv lehet a hagyományos elemzés felváltása a generatív módszertannal, ennek részeként a függőségi elemzés lecserélése az összetevős szerkezeti elemzésre. Bár ezen az úton kiküszöbölhetők a hagyományos mondattan bizonyos hiányosságai (a szórend és egyes szavak

mondatszerkezeti szerepének a figyelmen kívül hagyása), ennek ára egy jóval bonyolultabb, elméleti és didaktikai problémákat is felvető elemzés. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a formális mondattani gondolkodás ágrajzok nélkül, a mondatokon végrehajtott műveletekkel is fejleszthető; erre Szabó (2015) tesz módszertani szempontból vonzó javaslatot.

A cikk végül egy harmadik forgatókönyv mellett érvelt, amely a hagyományos mondatan előnyeit megtartja, egyes eljárásait felülvizsgálja, hiányosságait pedig pótolja. Előnyösnek látszik a függőségi elemzés megtartása. Problematikus, hogy a „Mit állítunk?” kérdés nem alkalmas a hagyományos mondatan szerinti állítmány megbízható azonosítására, e kérdés híján viszont az elemzés mechanikussá válik. Emellett kihívást jelent az adott keretben az állandósult szókapcsolatok elemzése is. Végül hiányosság, hogy a leírás eltekint a szórend és egyes szavak (például a módosítószók) szerepétől. A javasolt modell az állítmánnyal kapcsolatos problémára új fogalmak (a magmondat és a protoállítás) bevezetésével válaszol, az állandósult szókapcsolatok elemzését a függőségi viszonyok rugalmasabb megközelítésével teszi lehetővé, az említett hiányosságokat pedig többdimenziós mondatelemzéssel küszöböli ki.

Az új modell a hagyományos mondatan szerves folytatásának, elmélyítésének tekinthető, amelynek elemeit (az egyes dimenziókat) fokozatosan, különböző évfolyamokon lehetne bevezetni. Ennek ellenére kétségtelen, hogy az oktatásban nem egyszerű ilyen mértékű változtatásokat elfogadtatni. Leginkább akkor lehet erre esély, ha a közvetlenül érintettek, azaz a magyartanárok és diákjaik „kritikus tömege” karolja fel a kezdeményezést. A kiindulópont mindenesetre annak elismerése lehet, hogy szükség van nyitott gondolkodásra, a problémák azonosítására, megoldási lehetőségeik mérlegelésére a mondatan területén. A jelen tanulmány ehhez kívánt szempontokat adni.

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválósági Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. A kutatást az NKFI K129040 számú projektuma is támogatta.

Irodalom

- Brassai Sámuel 2011 [1863]. A magyar mondat. III. értekezés. In: *A magyar mondat*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 190–351.
- Halliday, Michael 2014. *Halliday's introduction to Functional Grammar*. 4th edition. Revised by Christian Matthiessen. Routledge. London–New York. <https://doi.org/10.4324/9780203783771>
- Imrényi András 2017a. Az elemi mondat viszonyhálózata. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Nyelvtan*. Osiris Könyvkiadó. Budapest. 664–760.
- Imrényi András 2017b. Egymásbaágyazottság a magyar mondat hálózatos szerkezetében. A láncoktól a buborékokig. *Magyar Nyelvőr* 141/2: 239–249.
- Imrényi András 2019. Az állítmánytól a magmondatig. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Nova series tom. LXV. Sectio Linguistica Hungarica*. 9–22. <https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2019.1.9>

- Imrényi András 2022. Az iskolai mondatelemzés: helyzetkép és problémafelvetés. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=944> (2022. október 3.) <http://doi.org/10.21030/anyp.2022.1.4>
- Keszler Borbála 2000. A szintagmák. In: Keszler Borbála (szerk.) *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 349–366.
- Keszler Borbála szerk. 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika 2010. *4x12 mondat*. Gondolat Könyvkiadó. Budapest.
- Péter Mihály 2008. A magyar aspektusról – más aspektusból. *Magyar Nyelv* 104: 1–11.
- Simonyi Zsigmond 1903. *A magyar szórend*. (Nyelvészeti Füzetek 1.) Athenaeum. Budapest.
- Szabó Veronika 2015. Javaslatok az egyszerű semleges mondat tanításához a felső tagozaton. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=581> (2022. október 3.)
- Széplaki Erzsébet 2020. *Nyelvtan* 7. Oktatókutató Intézet. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 2017. *Nyelvtan*. (A magyar nyelv kézikönyvtára 4.) Osiris. Budapest. 23–71.

Imrényi, András

Teaching syntax in the L1 classroom: where next?

Following up on a previous paper discussing challenges in L1 syntax teaching in Hungary, the paper considers alternative scenarios that may shape the future of this area. Possible scenarios that might change the status quo include i. the scaling down of explicit syntactic analysis in the L1 classroom, ii. replacing the traditional (dependency grammatical) approach by generative grammar, and iii. adjusting and deepening the existing analysis along the lines of a multi-dimensional, cognitive linguistic account. The paper makes the case for the third option, which would allow for the treatment of word order and the contribution of expressions (such as modal adverbs) that the traditional analysis disregards, all while preserving core tenets of the latter approach. The paper also demonstrates that the notion of predicates, the analysis of idiomatic constructions and the concept of syntagms raise issues that need to be addressed.

Kulcsszók: mondat, szórend, állítmány, állandósult szókapcsolat, többdimenziós elemzés

Keywords: syntax, word order, predicate, idiomatic construction, multi-dimensional analysis

Az írás szerzőjéről

Imrényi András

nyelvész, egyetemi docens

Eszterházy Károly Egyetem
Bölcsészettudományi és Művészeti Kar
Magyar Nyelvészeti Tanszék

Eger

imrenyi.andras[kukac]gmail.com

ORCID: 0000-0001-6203-9304