

Nagyházi Bernadette*

TAPOGATÓDZÁSOK A MAGYAR SZÓREND TANÍTÁSA KÖRÜL – MAGYARTANÁRI SZEMLÉLETTEL

Abstract

The word order in Hungarian is one of the most problematical items of teaching HFL2. This paper presents the experiences and results of the applied linguists who work on the teachable rules of Hungarian word order in Hungarian languages classes. The main aim of this article is to extract and combine the good proposals and practices on teaching word order.

Kulcsszavak: *nyelvtanítás, magyar mint idegen nyelv, mondattan, szórend, módszer*

1. Bevezetés

A magyar mondat sokáig – a közvéleményben mai is – szabadnak nevezett szórendjét a nyelvtudomány már régóta nem tekinti kötöttségektől mentesnek. Első szórendi szabályaink elsősorban a nyomatékos/hangsúlyos mondatrész/szó/elem felfedezéséhez kötődtek. A magyar nyelvelmélet hosszú utat járt be Fogarasi 1838-as felkiáltásától, amikor megtalálta a magyar mondat két rögzített pozícióját és fontos elemét: a nyomatékos szót, valamint az azt közvetlenül követő igét (Molecz 1900: 6). A magyar szórendre vonatkozó szabályok keresésének útján hosszú ideig ez a kijelentés volt „Gogol köpönyege”, amelyből a későbbi követők kiindultak. Az elméleti nyelvészet az azóta eltelt másfél évszázadban több fordulóban kísérelte meg megfejtetni (nemcsak a magyar) mondat sorrendiségét. Az utóbbi 30–40 év a magyar nyelvtudomány-történetben is többféle mondatszerkezeti leírást, modellet eredményezett. Akár hívei vagyunk a hagyományos nyelvreírásnak, akár az aktuális mondattagolás, a funkcionális megközelítés, a lexikai-funkcionális vagy a generatív grammatika mellé állunk, teljes rendszerré szerveződött leírásokat találunk a legkülönbözőbb magyar mondatok szerkezetéről, azok születéséről és értelmezéséről. A magyart idegen nyelvként tanító nyelvtanár kezében azonban ma még mindig nincs igazi, teljes módszertani segédanyag, amellyel tanítható szabályrendszerhez juthat a nyelvtanulók szórendi hibáinak elkerülése, a szórend törvényszerűségeinek tanítása érdekében.

* Nagyházi Bernadette, Kaposvári Egyetem PK, Kaposvár, b.knagyhazi@gmail.com

A jelen dolgozat nem terjed ki a magyar szórend körül kibontakozott vitákra, az egyre pontosabb és teljesebb leírásokra, azok rendszerezésére. Középpontjában nem a magyar szórend megfejtése, a magyarra jellemző mondatstruktúrák kibontására vonatkozó terjedelmes irodalom feltérképezése áll, hiszen ez jóval meghaladná egy tanulmány kereteit. Nem sorolja fel mindazokat a nagy nyelvészeket sem, akik a magyar mint idegen nyelv tudománytörténetében a szórendre vonatkozó elméletek mérföldköveit létrehozták. A dolgozat célja, hogy összegezze azt az utat, amelyet a magyart idegen nyelvként tanító tanárok az utóbbi évtizedekben megtettek, hogy – lépést tartva az elméleti nyelvészet aktuális eredményeivel – kialakítsák a **magyar mint idegen nyelv tanítása** számára alkalmas **szórendi szabályokat**, illetve azok **oktatásának** lehetséges **módozatait**. Így tehát a dolgozat azokat a szerzőket, műveket és gondolatokat igyekszik szintetizálni, akik/amelyek a magyar (mint idegen) nyelv **módszertanának** szórendtanítási fejezeteit gazdagították.

2. A szórendtanítás megjelenése a magyar mint idegen nyelv oktatás-módszertani szakirodalmában

2.1. *Hogyan tanítsuk a magyar szórendet külföldieknek? – Hegyi Endre*

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

Hegyi arra kereste a választ, hogyan lehet rövid idő alatt (ez akkor két évet, heti két órát jelentett) megismerő tevékenységre (tanulás) alkalmas nyelvi kompetenciát kialakítani a külföldről érkezett egyetemi hallgatókban. A nyelvoktatás középpontjában a beszéd, a kommunikáció áll; ehhez nem hagyományos nyelvtani, hanem – az akkor magyarul éppen csak születően lévő – generatív grammatikai alapokat kívánta felhasználni. Így jutott el az ún. generatív szerkezetmintákhoz (Hegyi 1976: 9), amelyek segítségével bemutathatónak tartotta a szintaktikai viszonyok (mondat) létrejöttét. A generatív szerkezetminta pedig nemcsak egy mondatstruktúra létrehozására alkalmas, hanem egyéb mondatfajták transzformációjához vezet, mégpedig funkcionális grammatikai alapon (Hegyi 1976: 12). A tanítást nem a szavakon, hanem vonzatstruktúrákon találta helyesnek kezdeni. Az elképzelés háttérében a valencia-elmélet állt – ezzel a kiindulóponttal Tesnière szintaxisát is eredményesen vegyítette nyelvoktatási koncepciójába (Hegyi 1988: 51). A szerkezetminta (és ezzel együtt a vonzatközpontú nyelvoktatás koncepciója) középpontjában az állítmány – amely lehet ige vagy más, állítmányi szerepet is elérő szófaj – áll, amelyet nem lehet kiszakítani szintaktikai környezetéből. Az állítmányt „mint vevésre kész antennák, úgy veszik körül a lehetséges vonzatok” (Hegyi 1988: 11). Ebben a szintaktikai környezetben elsőként a tárgyira irányulást,

majd az ige szemantikája által megkövetelt egyéb határozókat kell megismer(tet)ni. Az igei vonzatstruktúrák végül lexikai kiegészüléssel válnak mondatokká (Hegyí 1988: 15). Hegyí részletes, háromlépcsős modellt alkotott a vonzatközpontú oktatási módszer órai megvalósítására, az órai lépések részletezésével. Annak ellenére, hogy az általa leírt oktatási helyzet (magyarországi egyetemeken magyarul tanulmányokat folytató külföldi hallgatók magyar – akadémiai – nyelvi képzése) a mai MID-oktatásban már nem áll fenn, és az idegen nyelvek oktatásmódszertana is több módszerváltás megélt, tanításának, elveinek több pontja is máig ható érvényű. A szórendtanítás szempontjából az ígét annak szükséges kiegészítőivel középpontba állító vonzatközpontúság, valamint egyes tanítási módszerei tűnnek leginkább alkalmazhatónak.

2.2. A magyarnyelv-pedagógus – Giay Béla

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

A szórenddel kapcsolatban az értelmi-logikai kiemelés, a nyomaték és a szembeállítás szerepét tekinti fontosnak; a grammatikai kötöttségeket inkább a szerkezetek szintjén írja le (Giay 1995: 92, 1998: 380). A nyomtatéktalan mondat szórendjét szabadnak nevezi; a nyomatékos mondat szórendjét pedig a „fontos” elem köti meg. Példákkal illusztrálja ezeket a tételeket, de szabályokat vagy részletes magyarázatokat nem ad (Giay 1998: 380, 2006: 140). Az állítmányt a mondat „belsejében” helyezi el, és törvényként mondja ki az állítmány előtti hangsúlyos hely meglétét. A kérdő-, válasz- és tagadó mondatok mindig hangsúlyosak (Giay 1995: 92, 1998: 380). A szórendi szerveződés irányítójának a mondat nyomatékviszonyait tekinti (Giay 1998: 380, 2006: 141); arról azonban nem ad számot, hogyan és miért jönnek létre, illetve hogyan és miért hozhatók/hozandók létre az adott nyomatékviszonyok.

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

2.3. Az elméleti nyelvészet felhasználása és felhasználhatósága

A magyart idegen nyelvként tanító, a reflektív nyelvtanári szerepre (Medgyes 1997: 47) törekvő tanárokat hosszú ideje foglalkoztatja az a kérdés, hogyan lehetne a modern nyelvelméleti irányzatok eredményeit „tanulóbarát” módon beilleszteni a nyelvtanítási folyamatba. A cél nem egyszerűen a hagyományos és a modern nyelvelírás felhasználható elemeinek beépítése a magyar mint idegen nyelv rendszerébe, annak „sajátos rendező elveit” figyelembe véve (Éder–Kálmán–Szili 1984: 7), hanem egyre inkább a nyelvtanuló szempontjának, az oktatási helyzetnek, a nyelvtanulási célnak – ez pedig

nem a rendszer leírása vagy annak megtanulása, hanem a rendszer helyes használata – a beemelése a szakirodalomba. A gyakorló magyarnyelv-tanárokat rendkívüli módon érdekelték az elméleti nyelvészetnek a magyar mondat szerkezet megfejtését célzó kutatásai, és igyekeztek ezeket az eredményeket adaptálni az anyanyelvét idegen nyelvként tanító tanár külső szemléletű szűrőjén keresztül. Megfigyelhető azonban egy másik tendencia is: erősödnek ezekben az írásokban azok az észrevételek, következtetések, amelyek a tanítás/tanulás folyamatát kívánják segíteni.

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

A szerzők (Kovácsné Réczai 1985, 1988, Naumenko-Papp 1987, Hegedűs 1987, 2004, 2006, Keresztes 1992, Szűcs 1993, 1996, 2001, 2006, Aradi 1996; 2003, 2006, 2008, Korompay 1997, Hoppálné Erdő 2001, Molnár 2002, Rózsavölgyi 2002; Sherwood 2002, Szarka 2002, Szili 2006a) arra törekedtek, hogy az új elméleti alapokon olyan szabályrendszert hozzanak létre, amely elmélyítheti a külföldi magyarnyelv-tanuló mondatalkotási kompetenciáját. A mondat szerkezet leírásában a magyart idegen nyelvként (is) tanító nyelvészek, nyelvtanárok általában nem teszik le voksukat egy és csak egy mondattani elmélet mellett, bár az irányulás, a kiindulási alap többnyire azonosítható. A Deme–É. Kiss–Kiefer vonalon kialakult bonyolult leírási módok az aktuális mondatgólástól a transzformációs generatív grammatika irányába viszik el az idézett szerzőket, de emellett – kimondva–kimondatlanul – megjelenik a funkcionális nyelv szemlélet és grammatika is, elsősorban Hegedűs (1987, 2004, 2006) és mások (pl. Éder–Kálmán–Szili 1984, Szűcs 1993, 2006, Hoppálné Erdő 2001, Sherwood 2002, Szili 2006b) írásaiban. Teljes, átfogó szórendtanítási modell, szabályrendszer nem jött létre, az idézett tanulmányok azonban áthidalták az elméleti és az alkalmazott nyelvészet közötti szakadékot a magyar szórend és annak tanítása terén, és megalapozták a további kutatást a tanítható szabályrendszer irányában.

2.4. A magyar szórend sarkalatos kérdései

Az általam feldolgozott írások vizsgálata során kikristályosodtak azok a csomópontok és vezérelvek, amelyekre egy tanítható szabályrendszert és a tanítás mikéntjét fel lehet építeni.

Mára úgy tűnik, hogy a strukturális (generatív) nyelvtanok szórendértelmezése hatol legmélyebbre a magyar mondat szerkezetében, ám ezek – és az egyéb modern nyelvelméleti szabályok – túlságosan bonyolultak (Szűcs 1993: 99). Ennek ellenére ezeket az eredményeket mindenképpen fel kell használni a magyar idegen nyelvként történő tanításában, de annak „bonyolult fogalmi apparátusa” (Szarka 2002: 37) és „bonyolult levezetései” nélkül (Hegedűs 1987: 297), a MID „sajátos rendező elvei szerint” (Éder–Kálmán–Szili 1984: 7, Aradi 2003: 11) adaptálva. Sherwood megjegyzi, hogy a kérdés komplexitása miatt a HFL₂ tanításában sokan nem vesznek tudomást a szórendről (Sherwood 2002: 28); illetve az is jellemző, hogy a szerzők egyes részterületekkel, részeredményekkel foglalkoznak (Hegedűs 1987: 297). A magyar mint idegen nyelv

(alkalmazott nyelvész) tanárának szemlélete legtisztábban Szűcs elképzelésében nyilvánul meg: a nyelvtanításban a diákoknak nem előíró vagy leíró, hanem kreatív grammatikára van szükségük, amely lehetőséget teremt a szabályok felfedeztető, felfedező, megtapasztaló megismerésére (Szűcs 1993: 95–96).

2.4.1. A szórend szabadsága és kötöttsége

Korábban a magyar mint idegen nyelv oktatásával foglalkozó alkalmazott nyelvészek gyakran kezdték eszmefuttatásukat a magyar mondatról azzal a megjegyzéssel, hogy a magyar szórend szabad, majd azonnal pontosították is ezt a kijelentést. A magyar szórend csak szintaktikai-grammatikai értelemben szabad, amennyiben a szórend – a nyelv gazdag morfológiai rendszere miatt – mentesül a mondatrészi szerep jelölésének kötelezettsége alól (Keresztes 1992: 120, Szűcs 1999: 121, 122, Rózsavölgyi 2002: 137–138, Aradi 2006: 11).

Ezzel együtt azonban a szórendnek más szabályozóira irányul a figyelem: a magyarban a szórendért felelős elemeket szemantikai-logikai-pragmatikai szinten kell keresnünk. A nyelvtanulóknak szóló gyakorlati nyelvtan a legfontosabb mondanivalót nevezi meg a szórendet befolyásoló tényezőként (Keresztes 1992: 120); a nyelvtanároknak szánt írások azonban árnyaltabban fogalmazznak. A szavak mondatbeli helye a téma-réma, a topik-comment vagy a topik-predikátum oppozíciójában és együttesében magyarázható (Naumenko-Papp 1987: 435, Aradi 1996, Szűcs 1999: 121, Rózsavölgyi 2002: 138). Mindez kiegészül a hangsúly/nyomaték kérdésével, bár nem egységes módon. A szórendet egyes szerzők (pl. Giay 1998) a mondat hangsúlyos mondatrészének irányítása alá helyezik; a topik-comment szerkezet magyar nyelvbéli leírásának finomodásával azonban megjelenik a szórend hangsúlyformáló funkciójának felismerése (Hegedűs 1987: 289, Réczai 1988: 49), majd pedig a hangsúlyos elemek funkcionális szempontú megkülönböztetése (fókusz, kontrasztív topik) (Szili 2006a: 157–158). E vonulat komplex értelmezésének tekinthető a hangsúly-fókusz-aspektus (Korompay 1997: 50) – amelybe inkorporálódik a szórendet befolyásoló kontextus és az előfeltételek is (Szűcs 1999: 124) –, illetve a topik-comment szerkezet és a hangsúly-intonáció-funkció (Sherwood 2002: 28–29) együttes megjelenése, összefüggéseik vizsgálata a szórend leírásában.

2.4.2. A kérdés szórendszabályozó szerepe

A mondatból való kiindulás a magyar mint idegen nyelv oktatásának hosszú ideje (v.ö. Hegyi 1988: 52) alapelve (Ginter 1980: 367, Éder-Kálmán-Szili 1984: 7, Csécsy 1990: 152, Szűcs 1999: 139, Giay 1998: 380, 2006: 133). A mondat azonban mindenképpen a szöveg részeként értelmezendő, illetve a tanult mondat(típus) gyakorlásának legmegfelelőbb terepe is a szöveg, elsősorban a kiejtett, beszédhelyzetben megjelenő szöveg. Ez teszi különösen fontossá a **kérdés** szórendi szervező szerepét a helyes mondatépítés tanításában. A kérdő struktúra, a kérdés és a felelet együttese különösen alkalmas a szórendi variációk bemutatására és gyakorlására, segít a téma-réma szerkezet szövegbeli

behatárolásában, a hangsúlyos mondatrész (fókusz) kijelölésében, valamint alkalmas az adott mondat szerkezet egyéb mondat típusokká – pl. tagadó mondatra – transzponálásában és a tagadás értelmezésében (Keresztes 1992: 120–121, Szűcs 1993: 99–100, 1999: 139, Pelcz 2003: 67–68, Szili 2006b: 156).

2.4.3. A mondat szórendjének különleges elemei

A nyelvoktatásban tanítható szórendi szabályok keresésében különös figyelem fordult egyes részterületek, a szórend egyes kiemelt kritikus pontjai felé. Az elméleti nyelvészeti leírásoknak az a célkitűzése, hogy a magyar nyelv valamennyi helyes és csak helyes mondatának megalkotását modellálni tudják, gyakran a magyar anyanyelvi beszélőt is komoly megértési, értelmezési munka elé állítja. A magyart idegen nyelvként tanulók számára azonban a feladat nem olyan mondat szerkezetek megfejtése, amelyek maximálisan élnek a magyar nyelv egyes pontokon megengedett szórendi variabilitásával, és így időnként valószerűtlen, életidegen, mesterséges mondatokat hoznak létre, hanem egyszerű – lehetőleg helyes szórendű – megnyilatkozások létrehozása. Ez a cél vélhető az olyan írások háttérében, amelyek a mondat egyes elemeinek elhelyezési szabályait keresik.

A mondatközpontúsággal összefüggésben az állítmány/ige a kitüntetett mondatrész: a magyar mint idegen nyelv tanításában a mondat egyközpontúsága, az állítmány primátusának elve érvényesül (Éder–Kálmán–Szili 1984: 7, Réczei 1985: 330, Keresztes 1992: 120, Szili 2006a: 159). Ezen kívül több szerző foglalkozik a **név-előtlen**, illetve a **határozatlan névelős** és a **határozott tárgy** eltérő mondatbeli helyének értelmezésével (Hegedűs 1987: 294, Naumenko-Papp 1987: 439–441, Réczei 1988: 54, Szűcs 1999: 122, Rózsavölgyi 2002: 140, Aradi 2006: 15–17, Szili 2006a: 160), a **határozatlan** és **határozott főnévi csoportok** (Molnár 2002: 15–19, Rózsavölgyi 2002: 140, Aradi 2006: 15–17), **az időhatározó** (Rózsavölgyi 2002: 144, 2006a: 160, Szili 2006b: 153); az **igekötő** (Hegedűs 1987: 296, Naumenko-Papp 1987: 440–441, Keresztes 1992: 91, Korompay 1997: 51, Giay 1998: 376–377, 2006: 139; Szűcs 1999: 122, Szarka 2002: 35, Rózsavölgyi 2002: 140, Dóla: 2004: 77, Aradi 2006: 15–17, Szili 2006a: 159), illetve a **szabad határozók** és a **vonzatok** szórendi kérdéseivel (Hegedűs 1987: 293–294, Rózsavölgyi 2002: 135, 144, Hegedűs 2004a: 296, Szili 2006a: 160). Ezek az értelmezések egyes részszabályokhoz vezetnek, amelyek értékes adalékok egy komplexitásra törekvő szórendtanítási modellben.

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

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

Különösen érdekes adalék a formálódó szórendi szabályalkotásban Réczei (1985, 1988) nagy ívű kísérlete, amellyel a magyar mondatok optimális szórendjét kereste, a hagyományos mondatelemzés technikájának alkalmazásával. 1000 – szövegfüggetlennek ítélt – mondatot választott ki sajtószövegekből, amelyeket a hagyományos mondatrészi szerepek szerint elemzett, majd az azonos szerkezetű mondatokat csoportosította, és kiválasztotta a leggyakoribb, nyomatéktalannak tekinthető, azonos jelentésű, ún. *A típusú* mondatokat. Ezek alapján állapította meg a magyar nyomatéktalan mondat optimális szórendjét, amelynek viszonyítási pontja az állítmány – ennek helyét nem határozza meg, de adottnak tekinti –, és ehhez képest helyezi el a mondat többi alkotóelemét. Az alany általában (82%-ban) a mondat élén áll (1985: 337), a névelőtlen tárgy megelőzi az állítmányt (és kerülhet a mondat élére), a névelős és egyéb határozott tárgyak pedig követik. A határozók esetében azonban összezavarodik a kép, mivel ugyanazon határozó – egy állapothatározót hoz fel példaként – az állítmány előtt és után is megjelenhet (1988: 50–54). A csökkenő tendenciák elvével¹ magyarázza az időhatározó megjelenését a mondat élén, mivel ezt érezzük a mondatban a „legnagyobb kategóriának” (1985: 328).

Réczei ismertetett kutatásában olyan eredményekre jutott, amelyek – elsősorban egyszerűségük okán – hasznosíthatók a külföldiek számára felállítandó szabályrendszerben, de kiindulópontjuk a mondatbeli elemek szintaktikai szerepe, amely nem veszi figyelembe a szemantikai-pragmatikai szempontokat. Ez az oka annak is, hogy pusztán a mondatrészi szerepből eredeztetve nem magyarázható a határozók eltérő mondatbeli megjelenése. A funkcionális megközelítés figyelembevételével ez a nehézség kiküszöbölhető (Hegedűs 2004b: 297).

A transzformációs generatív grammatika felfogása tükröződik Naumenko-Papp 1987-ben megalkotott szórendleíró modelljében, amely a legfrissebb nyelvelméleti eredményeket (É. Kiss 1980) értelmezte a magyarnyelv-oktatás szempontjából. Naumenko és Papp abból indul ki, hogy a mondat aktuális szerkezetét – az ismertől az ismeretlen felé haladás logikáját – nem kell tanítani, csak tudatosítani, mivel az a nyelvek általános tulajdonsága (Naumenko-Papp 1987: 435). Munkájában olyan törvényszerűségeket keres a mondatépítkezésben, amelyek a nyelvtanítás/nyelvtudás minden szintjén „jó rendező elvnek” tekinthetők (Naumenko-Papp 1987: 435). É. Kiss nyomán haladva két fő rendező elvet nevez meg: a kötelező fókuszképzést és a módosító-módosított sorrendet (Naumenko-Papp 1987: 435–438). Alkalmazza É. Kiss két másik transzformációját: a topikalizációt és a cserebere-szabályt is, de mindkettő esetében kiegészítéseket tesz. A topik funkciójába több elemet is kiemelhetünk, de ezek közül az kerül a mondat élére, amely a leginkább kötődik az előzményekhez (Naumenko-Papp 1987: 437–438). Az ige utáni pozícióban pedig a tárgy és az alany megjelenését pontosítja (Naumenko-Papp 1987: 440–441). Végül 6 pontban foglalja össze a magyar szórendnek azokat a tulajdonságait, amelyeket taníthatónak és tanítandónak ítélt (Naumenko-Papp

¹ A csökkenő tendenciák elve a magyarban azt mondja ki, hogy egy szerkezetben minden esetben a nagyobb kategóriáktól a kisebbek felé halad az építkezés, és ez az elv mind a hely-, mind az idő meghatározásában érvényesül.

1987: 441–442), amelyekhez 8 pontban tesz értelmező kiegészítéseket. Rendszere az aktuális mondattagolás talaján áll, figyelembe veszi az egyes, „előzmény nélküli” mondatot, amely a felszínen mindenképpen valamilyen szöveg része lesz. Emellett azonban erősen grammatikalizált; hagyományos nyelvtani fogalmakkal és generatív transzformációkkal operál, így modellje sokkal inkább a nyelvet tanító, elméleti nyelvészetben képzett nyelvtanárnak, nem pedig a nyelvtanulóknak szól.

Rózsavölgyi 2002-ben – É. Kiss Katalin (1998) újabb eredményei alapján – a generatív grammatikai mondatleírás figyelemre méltó összegzését és tisztázást alkotta meg a magyar mint idegen nyelv tanítása számára.

Modellje a mondatot két alap-összetevőre, topikra és predikátumra osztja. A topik nem azonos a mondat nyelvtani alanyával; elméletileg bármelyik mondatrész topikalizálható, és ennek irányítója a kontextus, amely kijelöli „a már ismert vagy létezőnek feltételezett individuumot” (Rózsavölgyi 2002: 138).

A predikátum értelmezésének menete és logikája megszívlelendő a magyarnyelv-oktatásban: a predikátum megismerésében fokozatosan halad a szerző az egyszerű predikátumtól az összetett predikátum – bonyolultabb szerkezetet eredményező – eseteiig. Az egyszerű predikátum csak igét és megnevező kifejezést (szereplők és/vagy körülmények) vagy igét és igemódosítót (igekötő, névelő nélküli NP vagy főnévi vonzat) (Rózsavölgyi 2002: 139–140); az összetett predikátum fókusz, kvantort vagy tagadást tartalmaz (Rózsavölgyi 2002: 140–144).

A mondat ezeken kívül befogad(hat) ún. mondathatározókat, amelyek olyan körülményeit nevezik meg a cselekvésnek, amelyek az egész mondatról közölnek állítást (hely, idő, egyéb körülmény), nem vonzatai az igének (Rózsavölgyi 2002: 144) – azaz szabad határozók. Helyük változatos a mondatban (mondat előtt, predikátum előtt, a topikkal tetszőlegesen sorrendben, illetve a predikátum után) (Rózsavölgyi 2002: 144).

A teljessé vált mondatszerkezet-leírásról Rózsavölgyi megállapítja, hogy a magyarban a szórend éppúgy kötött, mint az indoeurópai nyelvekben, de a kötöttség nem nyelvtani, hanem logikai funkciókon alapul (Rózsavölgyi 2002: 145).

A szerző letisztult, világos, logikus, minden részletre kiterjedő szerkezetleírása, különösen pedig annak fokozatos egymásra épülése nagyszerű elméleti forrás – a törvényeket már látjuk, a tanítható szabályok megfogalmazása és kifejtése azonban még előttünk áll.

Mindeddig egyetlen olyan szórendtanítási modell született a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani irodalmában, amely határozott elméleti alapokon, de a tanítást középpontba állítva vizsgálja a magyar szórend jellegzetességeit. Szili *Vezérkönyvében* (2006a) egy rövid – a könyv többi tárgyalt kérdésétől eltérő módon felépített – fejezetben foglalja össze a már tanításra is alkalmas szabályokat. Megkülönbözteti a fókuszpozíciós és a semleges mondatokat. Az előbbi tanítását tartja egyszerűbbnek, mivel ennek felépítése világosabban látható, és az oktatási folyamatban is – a kérdésfelelet forma gyakorisága miatt – elsődleges (Szili 2006a: 156).

A fókuszos mondatok körét pragmatikai-logikai-szemantikai alapon állapítja meg (kérdő, válasz-, tagadó, kontrafókuszos és kirekesztő kifejezést tartalmazó mondatok), és ezeknek azonos, csak az állítmányhoz viszonyított szerkezetet tulajdonít: *fókusz + V + bővítmények szabad rendje* (Szili 2006a: 157).

A semleges mondatok jóval nehezebb feladatot jelentenek a tanításban, mivel nincs olyan egyértelmű szabály, mint a fókuszképzés, amely elrendezné a mondat szavait (i. m. 159). A semleges mondatban is az ige a legfontosabb viszonyítási pont; vannak kötelezően ez elé vagy ez után kerülő, illetve szabadon mozgó bővítmények, amelyek körét pontosan meghatározza (Szili 2006a: 159–160). Szigorú szabályt alkot a magyarban is fellelhető SVO szórendre; végül – kissé szűkszavúan – megfűszerezi a szabályrendszert a szabadon mozgó bővítmények nehezen behatárolható viselkedésével (Szili 2006a: 160).

Szili szórendi modellje *Vezérkönyvének* része; a műfajból adódóan a nyelvet tanító tanároknak szól. Ennek ellenére olyan szabályokat fogalmaz meg, amelyek nemcsak a tanárokat segítik órán is alkalmazható szabályok felállításában, hanem tanulható kép-leteket is ad a nyelvet tanuló diákoknak.

4. Összefoglalás

Dolgozatomban összefoglaltam a **magyar szórend magyar mint idegen nyelvi tanításá-**ban alkalmazható szabályairól szóló korábbi írások tanulságait. Ezekből kiténik az a törekvés, hogy az alkalmazott nyelvészet egzakt, az elméleti nyelvészet eredményeit értékesítő szabályrendszert adjon a nyelvtanulónak – aki, különösen a nyelvtanulás kezdeti fokán, feltétlenül igényli „az explicit szabályokat, amelyekre támaszkodva nyelvi biztonságérzetre tehet szert” (Hegedűs 1987: 295). Látható, hogy a MID módszertana már készen áll egy teljes szórendtanító modell megalkotására és befogadására – az elődök kijelölték és előkészítették az utat, szinte csak a „babérok learatása” van hátra. Befejezés előtt álló doktori értekezésemben – amelynek előzetes próbálkozásait, részleteit korábbi írásaimban bemutattam (Kövérné Nagyházi 2003; Nagyházi 2005, 2007, 2010) – ilyen szórendtanítási modell megalkotására teszek kísérletet. Tanulmányomban azokat az eredményeket foglaltam össze, amelyek az értekezés módszerelméleti és módszertani hátterét jelentik.

Irodalom

- Aradi András 1996. Az anyanyelvi ismeretek szerepe és helye a szakfordító képzésben. In: Aradi András–Estók Tivadarné–T. Somogyi Magdolna (szerk.): *A szakfordítóképzés elméleti és gyakorlati kérdései*. Budapest: BME Idegennyelvi Központ. 38–72.
- Aradi András 2003. A főnévi igeneves szerkezetek szórendje. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 11–17.
- Aradi András 2006. A szórend és a névelőhasználat néhány összefüggése a magyar mondatokban. *Hungarológiai Évkönyv* 7: 11–19.
- Aradi András 2008. Lexikai „útjelzők” a magyar szórendi szabályok alkalmazásában (Szórendi ismeretek tanítása külföldieknek). *Hungarológiai Évkönyv* 9: 17–25.
- Csécsey Magdolna 1990. Helyzetközpontú vagy nyelvtan-központú magyartanítás? In: Giay Béla–Nádor Orsolya–Egyed Orsolya (szerk.): *Hagyományok és módszerek. Az I. Nemzetközi Hungarológia-oktatási Konferencia előadásai*. (Hungarológiai Ismerettár 8.) Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 147–153.

- Dóla Mónika 2004. Az igekötős igék tanítása (Tanulságok és javaslatok). *Hungarológiai Évkönyv* 5: 60–79.
- Éder Zoltán–Kálmán Péter–Szili Katalin 1984. Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. *Nyék* 56: 7–15.
- Giay Béla 1995. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Pécs: JPTE. 82–95.
- Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv/Hungarológia*. Budapest: Osiris. 245–279.
- Giay Béla 2006. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 125–144.
- Ginter Károly 1991. A magyar mint idegen nyelv tanításának grammatikájáról. In: Kiss Jenő–Szűts László (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 365–380.
- Hegedűs Rita 1987. Egy külföldieknek írandó magyar nyelvtan elé. *Magyar Nyelvőr* 111: 287–300.
- Hegedűs Rita 2004a. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hegedűs Rita 2004b. A funkcionális grammatikák felette szükséges voltáról. *Hungarológiai Évkönyv* 5: 85–91.
- Hegyi Endre 1976. *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Hegyi Endre 1988. A vonzat és a transzformáció szerepe a MID oktatásában. *A hungarológia oktatása*. Magyar Lektori Központ.
- Hoppálné Erdő Judit 2001. Szintaktikai hibák a mondatalkotási folyamatban. *Hungarológiai Évkönyv* 2: 51–63.
- Keresztes László 1992. *Gyakorlati magyar nyelvtan*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Korompay Klára 1997. Magyartanítás külföldön: kérdések, szempontok és elméleti lehetőségek a magyar nyelvtudomány szempontjából. *Hungarológia* 9. Budapest: NHK. 43–53.
- Kovácsné Réczai Margit 1985. A nyomatéktalan mondatok optimális szórendje a magyar mint idegen nyelv oktatása szempontjából. *Magyar Nyelvőr* 109: 333–337.
- Kövérné Nagyházi Bernadette 2003. A magyar nyelv szórendjének egy lehetséges tanítási modellje – kezdő szinten. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 52–65.
- Medgyes Péter 1997. *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina.
- Molecz Béla 1900. *A magyar szórend történeti fejlődése*. Budapest: Szerzői magánkiadás.
- Molnár Krisztina 2002. A determinánsok szórendi helyzete a német és a magyar nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 15–20.
- Nagyházi Bernadette 2005. Az igekötő szórendi helye és tanításának kérdései a magyar mint idegen nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 6: 56–75.
- Nagyházi Bernadette 2007a. Utak és módszerek a szórend tanításában. *Hungarológiai Évkönyv* 8: 30–43.

- Nagyházi Bernadette 2007b. Elmélet és gyakorlat a szórend tanításában. In: Geccső T.–Sárdi Cs. (szerk.): *Nyelvelmélet – nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 171–180.
- Nagyházi, Bernadette 2010. Szórendtanítás a magyar mint idegen nyelvi órán. *Új Módszertani kihívások; Modern Methodological Aspects*. Subotica: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (CD).
- Naumenko-Papp Ágnes 1987. A magyar szórend jó rendező elveiről. *Magyar Nyelvőr* 111: 433–444.
- Pelcz Katalin 2003. A beszédképesség fejlesztése a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 66–71.
- Réczei Margit 1988. Adalékok a nyomatéktalan mondat szórendjének kutatásához. *A Hungarológia Oktatása* 3: 48–59.
- 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 2002. Hungarian as L2: some problems as seen from abroad. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 21–30.
- Szarka Péter 2002. Az igekötő és szórendi helyének tanítása a magyarban mint idegen nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 31–37.
- Szili Katalin 2006a. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- Szili Katalin 2006b. A magyar mint idegen nyelv tanítása az ezredfordulón. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 145–160.
- Szűcs Tibor 1993. Ein Frage-Antwort-Modell in der ungarischen Konversation. *Hungarológia* 1993/2: 95–104.
- Szűcs Tibor 2006. A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 97–111.
- Szűcs Tibor 2001. A felszíni zérus jelentősége a magyar nyelv rendszerében (indoeurópai kontrasztivitásban). *Hungarológiai Évkönyv* 2: 73–79.