

Imrényi András

## Az iskolai mondatelemzés: helyzetkép és problémafelvetés

A cikk a mondatelemzés kommunikatív kontextusba való beágyazásának és a kategóriák jelentéstani megalapozásának a szükségessége mellett érvel funkcionális kognitív kiindulópontból, de egyúttal az anyanyelv-pedagógia célrendszerére is tekintettel. Felhívja a figyelmet a rendszermondat-nyilatkozat megkülönböztetés és a jelentéstől független elemzési eljárások káros következményeire. Tárgyal továbbá egy olyan, az állandósult szókapcsolatok elemzését érintő problémát, amely a magyartanításban látens maradhat ugyan (azáltal, ha a problematikus jelenség elemzése be sem kerül a tananyagba), de a nyelvészeti továbbgondolkodás igényét veti fel.

### Bevezetés

Az iskolai mondatelemzés sajátos terület a nyelvészet és az anyanyelv-pedagógia közötti párbeszéd szempontjából. A nyelvészet pluralizmusa, az irányzatok sokasága és gyors fejlődése talán a mondatban mutatkozik meg leginkább (Kertész–Moravcsik–Rákosi 2019, ismertetéséhez Imrényi 2019a). Ennek ellenére vagy talán éppen ezért az anyanyelv-pedagógia jobbra ragaszkodik a hagyományos mondatelemzéshez, ellenáll a változtatási kísérleteknek – és ezt a tendenciát csak felerősítette az utóbbi időben a tankönyvpiac egységesülése. Miközben a generatív nyelvészek generatív (Medve–Szabó–Farkas 2010), a kognitív nyelvészek kognitív-funkcionális szemléletű mondatant szeretnék vizionálni az iskolában (Kugler 2015a), a pedagógiai gyakorlatot továbbra is a hagyományos nyelvtan és annak referenciakötete, a *Magyar grammatika* (Keszler 2000) határozza meg. Ebben nyilvánvalóan nagy szerepet játszik az is, hogy az elemzés viszonylag egyszerű, a jelentéssel általában szoros kapcsolatban áll (lásd például az alárendelő szintagmáknál alkalmazott kérdéspróbát, a határozók csoportosítását), ezért – különösen más megközelítésekhez képest – a pedagógiai céloknak aránylag jól megfelelni látszik.

A jelen tanulmány célja rámutatni olyan koncepcionális kérdésekre és elemzési dilemmákra, amelyek tudatosításával belátható, hogy a hagyományos mondatant legalábbis továbbgondolást igényel. (Az pedig egy külön tanulmány témája lehet, hogy ez miként képzelhető el.) Elsőként a nyelv-beszéd (rendszermondat-szövegmondat) megkülönböztetés káros következményeivel foglalkozik, és egy használatalapú, a diskurzusból kiinduló pedagógiai nyelvtan szükségessége mellett érvel, amely a szórendnek is kiemelt szerepet szán. Ezután a kategóriák jelentéstani megalapozásának fontosságára hívja fel a figyelmet az állítmány fogalomértelmezésével, azonosításával kapcsolatos problémákon keresztül. Végül egy olyan elemzési dilemmát, az állandósult szókapcsolatok kérdését tárgyalja, amely szintén felveti az iskolai mondatelemzés megújításának az igényét.

### **A nyelv-beszéd megkülönböztetéstől a használatalapú nyelvtanig**

A Magyar grammatikán és általában a hagyományos nyelvtanokon, tankönyveken végigvonul a Saussure-féle nyelv-beszéd megkülönböztetés (lásd Saussure 1997/1916), amely mintha magától értetődő kiindulópontja, axiómája volna a nyelvvel való foglalkozásnak. Fontos lenne az oktatásban is figyelembe venni, hogy ez a nézet ma már korántsem élvez széles körű tudományos konszenzust. Az utóbbi évtizedekben a kognitív nyelvészet megkérdőjelezte a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat merev szétválasztását, és a nyelvtan használatalapú leírására tett javaslatot (*usage-based grammar*; Langacker 2000; Tolcsvai Nagy 2017: 58). A használatalapú megközelítés hangsúlyozza, hogy a nyelvi mintázatokot kontextushoz kötött beszédeseményekből vonjuk el, így ezek „funkciójuk, nyelvi értékük részeként megőrzik mindazon tulajdonságokat, amelyek állandóak azon beszédesemények sorában, amelyekből származnak. Ez magában foglalja a kontextus és a beszélő-hallgató interakció bármely vonatkozását” (Langacker 2009: 154, ford. I. A.). Egyszerű példával élve: egy szó vagy akár egy szintagmatípus használata is érzékeny lehet arra, hogy ki beszél kihez, beszélt vagy írott nyelvi szövegtípusról van-e szó stb. A beállító melléknévi igenév célhatározóként való alkalmazása (*A könyvet elolvasandó beültem a könyvtárba*) például nagyfokú stiláris kötöttséget mutat. A nyelvi rendszer, a nyelvtudás elemeit ezért célszerű úgy leírni, hogy az szoros összefüggésben álljon a konkrét beszédeseményekkel, a jelentésképzés kontextushoz kötött műveleteivel, a mindenkori beszélő és hallgató perspektívájával (Tolcsvai Nagy 2015, 2017, 2020).

A *langue* és a *parole* szembeállításának hatását egyrészt abban láthatjuk, ahogyan a tankönyvek rendszerint elkülönítik a nyelvtannal és a kommunikációval kapcsolatos modulokat, másrészt pedig abban, ahogyan a mondattani elemzés hatókörét az úgynevezett rendszermondatra szűkítik le. Ennek a résznek pusztán az a célja, hogy e gyakorlatok megkérdőjelezhető vonatkozásaira rámutasson.

A nyelvtani és a kommunikációs modulok elválasztásából adódó dilemma különösen jól érzékelhető a 9. osztályos tananyag megszervezésében. Itt a fő kérdés a tankönyvírók számára az, hogy a grammatikát (a nyelvet mint jelrendszert) és a kommunikációt tárgyaló modulok hogyan legyenek elrendezve egymáshoz képest. A Hegedűs Attila és Téglásy Katalin készítette 2014-es kísérleti OFI-tankönyv azt a megoldást választotta, hogy felváltva következnek egymás után a nyelvi rendszerre, illetve a kommunikációra vonatkozó részek (Hegedűs–Téglásy 2014; kritikájához lásd Tolcsvai Nagy 2020: 15). A 2016-os OFI-tankönyv első két nagy része a nyelvi rendszerrel, majd harmadik blokkja a kommunikációval foglalkozik (Téglásy 2016). Végül az Oktatási Hivatal által kiadott legújabb 9. osztályos tankönyv szerzője a fennmaradó harmadik lehetőséggel él: előbb a kommunikációt, majd a nyelvi rendszert tekinti át (Kurucz 2020).

A háromféle elrendezés egyike sem hoz optimális eredményt, mégpedig azért nem, mert a kommunikációs témákkal váltakozó, illetőleg a kommunikációs modul megelőző vagy követő nyelvtani részek háttérben a nyelvtannak a kommunikációtól jórészt függetlenített felfogása áll. Így az a benyomásunk lehet, mintha az anyanyelv-pedagógia (az irodalmat nem számítva is) két külön tantárgyat fedne le: egy olyat, amely életszerű tudást ad, a diákok kommunikációs képességeit fejleszti, és egy másikat, amely a használattól elidegenített, száraz nyelvtani ismereteket tárgyal. Arra, hogy

a nyelvtan másféle, használatalapú megközelítése is lehetséges, jó példát nyújt Kugler (2015a), és ezt a lehetőséget érinti majd a jelen cikk gondolatmenetét folytató tanulmány is (Imrényi, előkészületben).

A nyelvtan leválasztása a kommunikációról különösen jól látszik a mondatan területén, ahol éppen az alkalmazott kategóriák legfontosabbika, az állítmány nélkülözi a kommunikációból, a közös jelentésképzésből kiinduló meghatározást (legalábbis koherens elemzés esetén) – ahogy erre a tanulmány következő része még visszatér. Még általánosabb probléma, hogy a nyelv-beszéd megkülönböztetés a mondatban a rendszermondat és a szövegmondat (vagy nyilatkozat) opozíciójában ölt testet (Kurucz 2020: 129; Kugler 2000: 379). Az, hogy a kontextusától függetlenített rendszermondatra irányul a figyelem, leginkább arra „jó”, hogy elméleti igazolását adja a szórendi jelenségek csaknem teljes mellőzésének, a mondatjelentésre vonatkozó árnyalt megközelítés hiányának, valamint olyan állításoknak, miszerint bizonyos szófajoknak (például a partikuláknak) „a mondatban nincs szerkezeti szerepük” (Széplaki 2020: 32). Furcsa megállapítás ez olyan szavakról, mint a *bárcsak*, amelynek formai és jelentésbeli hozzájárulása meglehetősen nagy azokhoz a mondatokhoz, amelyekben megjelenik.

A korszerű pedagógia alapelvei közé tartozik az élményszerűség, a problémaalapúság, a diákok mindennapi tudásából, tapasztalataiból való kiindulás, illetőleg a tudás adaptívitásának, azaz gyakorlati hasznosíthatóságának az igénye (Antalné Szabó 2015; Kugler 2015b). Mindezek az alapelvek sérülnek, amikor nem a tényleges diskurzusokban előforduló mondatok formai és jelentésbeli tulajdonságainak, ezek összefüggéseinek nyitott szemű vizsgálata, minél teljesebb felfedezése zajlik az anyanyelvi órán. Ehelyett a tankönyvi mondatok szórendjüktől, prozódiajüktől, aktuális jelentésüktől, kommunikatív értéküktől lényegében függetlenített elemzése folyik a „Húzd alá az állítmányt kétszer, az alanyt egyszer!” típusú utasításokkal. A kategóriák – mégpedig gyakran a jelentéstől, a kommunikációtól függetlenített kategóriák – már készen állnak, amikor az elemzés megkezdődik, holott lenne mit felfedezni a mondat szerkezetében úgy is, ha az elemzéshez a diskurzus, a beszélő és a hallgató társas kognitív tevékenysége jelentené a kiindulópontot.

Egy kerekasztal-beszélgetésen (Domonkosi et al. 2020) e tanulmány szerzője példákat hozott arra, ahogyan tényleges, kontextusba ágyazott mondatok szórendi összefüggések felfedezését alapozhatják meg. Egy, a közelmúltban plakátkampánnyal népszerűsített társadalmi célú üzenet az *Ittasan ne hagyja vezetni barátait* formában fogalmazódott meg. A mondat kétértelmű: miközben a szándékolt értelem 'Ne hagyja vezetni a barátait, amikor azok ittasak', sokak számára könnyen elérhető az az olvasat is, hogy 'Ne hagyja vezetni a barátait, amikor Ön ittas'. A példa lehetővé teszi egyrészt az állapothatározó funkciójának problémaérzékeny megbeszélését (nevezetesen azt, hogy az állapothatározó az ige bővítménye ugyan, de valamely más igebővítmény referensének állapotára utal, és ez többértelműséghez vezethet), másrészt a szórendi, prozódiai jelenségek felismerését is. A másodikként említett olvasat aktiválódásához ugyanis nagyban hozzájárul, hogy az állapothatározó a mondat elején, a főhangsúlyt megelőző helyzetben jelenik meg.

Az *Ittasan ne hagyja...* mondatkezdet révén, az ige magázó funkciójú E/3. alakjának köszönhetően a legelső elérhető referens az állapothatározó értelmezése szempontjából az üzenet címzettje (akárcsak az *Ittasan ne üljön a volán mögé* mondatban). Ehhez képest utólagos módosítást kíván az

értelmezésben a *barátait* szóalak mondatvégi megjelenése, ám a jelzett értelmezés aktiváltsága ettől még nem enyészik el teljesen, zavaró vagy humoros hatást kelt. A példa egyúttal annak megbeszélésére is módot ad, hogy szövegalkotási, fordítói stratégiák, műfaji követelmények hogyan befolyásolhatják egy mondat megformáltságát. A *Ne hagyja vezetni a barátait, amikor ittasak* megfogalmazás ugyanis aligha felelne meg a plakátok műfaji elvárásainak, ami az üzenet terjedelmét, szerkezetét illeti.

A nyelv-beszéd megkülönböztetést tehát érdemes lenne felülvizsgálni, vagy legalábbis nem axiómaként kezelni, és ez a mondattan számára is jelentős hozadékkal járna. A használatalapú nyelvtan szakít a nyelvi rendszernek a kommunikációtól függetlenített szemléletétől, a nyelvtant a diskurzusból elvont, kontextusérzékeny sémák rendszereként értelmezi, ezáltal elkerülhetők a két modul szervesen egymás mellé helyezéséből fakadó problémák. A mondattan területén pedig hasznos lenne – a kognitív-funkcionális nyelvészet mellett az anyanyelv-pedagógia korszerű elveinek tükrében is –, ha a rendszermondat-szövegmondat megkülönböztetést felváltaná a diskurzusba ágyazott mondatok forma-jelentés összefüggéseinek nyitott szemű felfedezése. Ennek keretében a mondatok jelentését komplex módon lehetne elemezni, kiemelt szerepet kaphatnának a szórendi, prozódiai megfigyelések, és többé nem kellene azzal kezdeni a mondatelemzést, hogy bizonyos szavakat (például a partikulákat, módosítószókat) egyszerűen figyelmen kívül hagyjuk.

### **A mechanikus elemzéstől a kategóriák jelentéstani megalapozásáig**

A fentiekben utalásszerűen említett „Húzd alá az állítmányt kétszer, az alanyt egyszer!” utasítás az iskolai mondatelemzés tipikus eljárása. A rákérdezés a jelenlegi gyakorlatban döntő jelentőségű, hiszen a mondat szerkezet feltárásának az alapja, hogy sikeresen megtaláljuk a mondat állítmányát. De mi is voltaképpen az állítmány, hogyan lehet azonosítani? Mint látni fogjuk, jelenleg két, egyaránt előnytelen módszer közül választhatnak a tankönyvszerzők. Az egyik lehetőség, hogy jelentéstani fogódzót adnak, amely ugyanakkor nem alkalmas (a *Magyar grammatika* szerinti) állítmány megbízható azonosítására. A másik, hogy elvetik a jelentéstani megalapozást, így viszont a kategória légtüres térbe kerül, az elemzés mechanikus szempontok foglyává válik. A tanulmány e részének végkövetkeztetése, hogy érdemes ragaszkodni a jelentéstani szemponthoz, ez azonban az elemzés és a terminológia gyökeres felülvizsgálatát igényelheti (részletesebben lásd Imrényi 2019b).

A fenti két lehetőség bemutatása előtt célszerű rövid tudománytörténeti kitérőt tenni. Az alany és az állítmány a logikától kölcsönzött fogalmai a mondatelemzésnek (Brassai 2011/1860: 104; Tesnière 2015/1966: 98), és a 20. század végéig a hagyományos nyelvtan ragaszkodott is a logikai eredetű fogalomértelmezésekhez. Az alany eszerint azt fejezi ki, amiről állítunk valamit, az állítmány pedig azt, amit az alanyról állítunk. A két fogalom e felfogás szerint egymást feltételezi, ennek megfelelően ekkoriban még hozzárendelő viszonyként kezelték a két mondatrész kapcsolatát (lásd Rác 1968). A *Magyar grammatika* azonban – a közoktatásban máig sem tökéletesen elterjedt – újítást vezetett be: igeközpontú, a függőségi nyelvtanhoz még erőteljesebben kapcsolódó mondatelemzése szerint az alany is az állítmány bővítménye, tehát alárendelő viszony van közöttük (Laczkó 2001). A viszony geometriai újragondolása azzal is együtt járt, illetve részben abból is következett, hogy a logikai

definícióktól (empirikus érvek alapján teljes joggal) eltekintett a grammatika. Számtalan mondatban ugyanis nem az állítmányként elemzett mondatrész fejezi ki azt, amit állítunk; nem az állítmány válaszol arra a kérdésre, hogy „Mit állítunk?”. Például *Az őr ébren van* mondatban a hagyományos mondattan szerint a *van* az állítmány, az *ébren* ennek állapotthatározói bővítménye, holott a mondat nem az őr létezését, hanem az ébrenlétét állítja.

A *Magyar grammatikát* referencianyelvtanként használó, de pedagógiai szempontokat is mérlegelő tankönyvszerzők a következő dilemmával szembesülnek. Használják-e a „Mit állítunk?” kérdést (annak ellenére, hogy gyakran nem alkalmas az állítmányként elemzendő mondatrész azonosítására), vagy maradjanak a formai szempontoknál, mechanikus elemzési eljárásoknál? Az előbbi módszer pedagógiai előnye, hogy – a többi mondatrészhez hasonlóan – az állítmányt is kérdéssel, mégpedig a funkcióra vonatkozó kérdéssel keressük meg, hátránya azonban, hogy a tényleges elemzéssel gyakran ellentmondásba kerül. Az utóbbi megoldás a *Magyar grammatikát* szorosabban követi, az elemzéssel összhangban áll, de éppen az egyszerű mondat elemzésének legfontosabb lépésénél, a mondat főtagjának az azonosításánál iktatja ki a funkcionális szempontot. Lássunk most egy-egy példát a két stratégia alkalmazására!

A 9. osztályos OFI-tankönyv a „Mit állítunk?” kérdés mellőzése mellett dönt, hiszen a *Magyar grammatikához*, így viszont az alábbi körülményes megfogalmazásra kényszerül: „a mondatban szereplő igei rész vagy önállóan az állítmány, vagy az állítmány része. Ha kijelentő mód jelen idő, egyes vagy többes szám 3. személyben az igei rész eltűnik vagy átalakul, akkor az a szó is az állítmány része az eredeti mondatban, melyre a változtatás hatással van” (Téglásy 2016: 60). Bár az a mód, ahogyan a tankönyv ehhez a definícióhoz példamondatokon keresztül eljut, igen körültekintő, a meghatározásról mégis elmondható, hogy mechanikus formai szempontokon alapul, a funkció felőli megalapozása hiányzik. Ennélfogva kérdéses, hogy a diákok könnyen tudnak-e vele bánni, és használható tudást jelent-e számukra a megtanulása.

A „Mit állítunk?” kérdés azonban nehezen iktatható ki a pedagógiai gyakorlatból: nemcsak a magyartanárok és diákjaik, hanem egyes tankönyvszerzők is vissza-visszatérnek hozzá. Erre példa a legújabb 7. osztályos tankönyv, amely az alábbi kérdezői technikát alkalmazza: „Először mindig az állítmányra kérdezzünk rá. *Mit állítunk?* A kérdésre felelő szót vagy kifejezést, ami a válasz lényegét tartalmazza, két vízszintes vonallal [...] húzzuk alá” (Széplaki 2020: 33). A tankönyvi definíció szintén a logikai hagyományt idézi: „Azt a mondatrészt, amellyel valamit állítunk, állítmánynak nevezzük” (Széplaki 2020: 34). Azt a problémát, hogy számos esetben a módszer nem alkalmas az állítmányként elemzendő mondatrész azonosítására, a tankönyv az effajta példák mellőzésével elfedi.

A továbblépés szándékával ránézve a dilemmára azt mondhatjuk, hogy ha koherens elemzésre törekszünk, akkor két lehetőség közül lehet választani. Vagy a „Mit állítunk?” kérdést vetjük el (és ez esetben megtarthatjuk a jelenlegi mondatelemzést), vagy teljesen újragondoljuk a mondatelemzést, felülvizsgálva vagy akár kiiktatva az állítmány fogalmát, és ez esetben – megfelelő keretek között – vissza lehet térni a „Mit állítunk?” kérdés alkalmazásához. A „Mit állítunk?” kérdés és a *Magyar grammatikán* alapuló mondatelemzés együttes alkalmazása, ötvözése ugyanis szükségszerű önellentmondáshoz, belső konfliktushoz vezet: *Az őr ébren van, Az ajtó ki van nyitva, A professzor*

*előadást tartott, János MARIT hívta fel* (utóbbi mondattal a beszélő azt állítja, hogy akit János felhívott, az Mari, és nem más) stb. példákkal könnyedén bebizonyítható, hogy a *Mit állítunk?* kérdésre nem mindig az állítmány felel.

A hagyományos elemzés megtartása esetén a mondattani vizsgálat kezdeti lépése mechanikus eljárások alkalmazását igényli (például eltüntethető-e a létige, vagy sem), a funkcionális szempont pedig elsikkad. Kognitív nyelvészeti kiindulópontból a másik út látszik előnyösebbnek: a „Mit állítunk?” kérdés rehabilitálása, ugyanakkor – a koherens elemzés érdekében – az állítmány fogalmának teljes felülvizsgálata. A kognitív nyelvészet fontos elve ugyanis, hogy a nyelv egészében, így a grammatikai mintázatokban, kategóriákban is a jelentést keressük (Langacker 2008: 5). A „Mit állítunk?” jó kérdés, de amit megtalálunk vele, az nem az (túl sok esetben nem az), amit a *Magyar grammatika* állítmánynak elemez. Azt az új mondatelemzést, amely az állítmány helyett a magmondat fogalmát használja, és ezzel a „Mit állítunk?” kérdés koherens alkalmazása előtt is megnyitja az utat, egy következő tanulmány ismerteti (lásd továbbá Imrényi 2017a, 2019b).

### **Az állandósult szókapcsolatok elemzése. Az elkerülés stratégiájától a megújulásig**

Az előző részben, a 7. osztályos tankönyv állítmány-konceptiójában arra láttunk példát, hogy az iskolai mondattan esetenként úgy kezel bizonyos anomáliákat, hogy egyszerűen nem foglalkozik az érintett jelenségekkel. A „Mit állítunk?” kérdés és a hagyományos elemzés együttes alkalmazása esetén jobb elkerülni azokat a példamondatokat, amelyek a megközelítésben rejlő ellentmondást felszínre hozhatnák. Ezt a módszert az elkerülés stratégiájának nevezhetjük. A tanulmánynak ez a része az állandósult szókapcsolatok elemzésében (illetve elemzetlenül hagyásában) mutatja ki ugyanennek a stratégiának az érvényesülését.

Az „állandósult szókapcsolat” kifejezés a jelen tanulmányban olyan igei alapú, rendszeresen előforduló többszavas szerkezetekre vonatkozik, amelyek együttesen fejeznek ki valamilyen folyamatot (azaz cselekvést, történést, állapotot). Jelentésük többé vagy kevésbé tömbösödött, idiomatikussá vált, és ennek megfelelően a kérdéspróba gyakran nem működik rajtuk: *A terv kútba esett. → # Hova esett a terv? Kútba.* (A # azt jelöli, hogy a párbeszéd nem adekvát, még a grammatikai elemzés keretei között sem.) Ugyanakkor a kategóriába vonhatók az úgynevezett funkcióigés kifejezések is (például *előadást tart, megjegyzést tesz*), amelyek némelyike megengedi a kérdéspróba alkalmazását. *A professzor előadást tartott* mondatban az *előadást tartott* funkcióigés szerkezet ugyan, de az *előadást* elem más lehetőségekkel szembállítható, így alkalmazható a próba (*Mit tartott a professzor? Előadást [nem szakszemináriumot].* Ezzel szemben a *# Mit tett a kritikus? Megjegyzést* párbeszéd rossz, mivel a *megjegyzést tesz* szorosabb fogalmi egységet képvisel.

A *Magyar grammatika* a szintagmák közé csak azokat a szerkezeteket sorolja, amelyeket „online” hozunk létre: a szintagma két fogalomjelölő lexéma és/vagy mondatrész grammatikai kapcsolata, amely a szónál alkalmibb egységet képez (Keszler 2000: 347). A tankönyv szerint a szintagmákat el kell határolni az olyan állandósult szókapcsolatoktól, mint a 'meghiúsult' jelentésű *kútba esett*: ez utóbbi szintagmaalakú ugyan, de lexémaértékű (Keszler 2000: 349). E megoldás azt a kérdést veti fel, hogy az elemzésben az alaki vagy a funkcionális szempontnak tulajdonítsunk-e elsőbbséget.

A *Magyar grammatika* számára a funkcionális szempont fontosabb: erre utal, hogy nagy hangsúlyt helyez a szintagmák és az állandósult szókapcsolatok megkülönböztetésére. Valószínűleg azért kell ezt az utat választania, mert a hagyományos mondatban az elemzést kevés kivételtől eltekintve a kérdéspróba irányítása alatt kívánja tartani: ahol a próba nem működik, ott a modell szerint nincs (valódi) szintagma. Újabb kérdés vetődik azonban fel: ezek szerint a *Veri az ördög a feleségét* mondatban (jelentése: 'Süt a nap, miközben esik az eső') nincs állítmány, alany és tárgy? A szintagmák és az állandósult szókapcsolatok szétválasztásából ez következik, de aligha megnyugtató megoldás, ha az egész mondatot állítmánynak tekintjük, vagy esetleg elemezhetetlennek nyilvánítjuk.

A dilemma feloldása a modellen belül (annak gyökeres átalakítása nélkül) nem lehetséges, ezért a pedagógiai gyakorlat leginkább csak az elkerülés stratégiáját választhatja. Vagyis a példamondatok közé be sem kerülnek olyanok, amelyek idiomatikus jelentésű állandósult szókapcsolatot tartalmaznának. Ennek hátránya azonban az, hogy a nyelv egy alapvető, gyakori jelenségét, a nyelvi szerkezetek idiomaticitását a tananyagban kívülré helyezzük – pedig többek között az idegen nyelvek elsajátításában is nagy szerepet játszhatna. Egy becslés szerint az angolban mintegy 25 000 idiomatikus kifejezés létezik (Jackendoff 1997). A gondolatmenet folytatását nyújtó, későbbi tanulmány arra mutat majd rá, hogy ha a fogalomjelölés funkcióját nem szükségszerűen magukhoz a mondatrészekhez, hanem egy- vagy többemű hálózatrészekhez (úgynevezett láncokhoz, lásd Imrényi 2017b) köttjük, akkor az állandósult szókapcsolatok sem jelentenek problémát. Ez azonban a szintagma kategóriájának prototípuselvű megközelítését teszi szükségessé.

## **Összegzés**

A tanulmány célja az volt, hogy a továbbgondolkodás igényével rámutasson a hagyományos iskolai mondatelemzés néhány problematikus vonására. Elsőként a cikk amellett érvelt, hogy a nyelv-beszéd (rendszermondat-szövegmondat) megkülönböztetést nem érdemes magától értetődő természetességgel alkalmazni, axiómaként kezelni. Pedagógiai szempontból motiválóbbr, eredményesebb, ugyanakkor elméleti szempontból is korszerű alternatívát jelent a nyelvtan használatalapú megközelítése, amely a nyelvtant a diskurzusból elvont sémák, mintázatok rendszereként kezeli. Az iskola világában ez egy olyan gyakorlatot alapozhat meg, amely a ténylegesen előforduló nyelvi példák nyitott szemű vizsgálatára, a mondatjelentés és a mondatforma összefüggéseinek az árnyalt elemzésére irányul.

Másodikként a tanulmány azt a problémát emelte ki, hogy az egyszerű mondat elemzésének első és döntő lépésében, az állítmány azonosításában a jelenlegi gyakorlat szerint mechanikus szempontok uralkodnak, legalábbis a *Magyar grammatikát* szorosabban követő elemzésben. Amennyiben pedig a tankönyvszerző visszatér a „Mit állítunk?” kérdéshez, az állítmány megtalálásához kívánva fogódzót adni (Széplaki 2020: 33), az belső ellentmondáshoz vezet, mivel az említett kérdés nagyon gyakran nem alkalmas az állítmány azonosítására. Valójában tehát – ha a cél egy koherens elemzés – választani kell a „Mit állítunk?” kérdés és a jelenlegi állítmányfogalom használata között. Mint a már hivatkozott újabb tanulmány (Imrényi, előkészületben) kifejti majd, érdemes lehet a kérdést megtartani, az állítmány fogalmát pedig radikálisan felülvizsgálni.

Végül harmadik témaként a cikk az állandósult szókapcsolatok, igei alapú idiomatikus kifejezések elemzésének a dilemmájára mutatott rá. Mivel a hagyományos mondatban a kérdéspróbának nagy jelentőséget tulajdonít, tömbösödött jelentésük miatt az idiomatikus szó szerkezeteket nem tekinti (valódi) szintagmáknak. Ez azonban újabb probléma forrása (például a *Veri az ördög a feleségét* mondat elemzésében), és az iskolai nyelvtant végső soron az elkerülés stratégiájára, a problematikus jelenséget tartalmazó példamondatok mellőzésére kényszeríti.

A tanulmány következtetése, hogy érdemes a hagyományhoz újító módon hozzáállni: előnyeit megőrizni, ugyanakkor hiányosságait is felismerni, egyes fogalmait és eljárásait felülvizsgálni és új megoldásokat kidolgozni. Arra, hogy ez milyen úton képzelhető el, a következő tanulmány tesz javaslatot.

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

- Antalné Szabó Ágnes 2015. Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raátz Judit (szerk.) *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. ELTE. Budapest. 9–27.
- Brassai Sámuel 2011 [1860]. A magyar mondat. I. értekezés. In: *A magyar mondat*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 10–98.
- Domonkosi Ágnes – Farkas Anett – Imrényi András – Jánk István – Kalcsó Gyula – Ludányi Zsófia – Rási Szilvia – Takács Judit – H. Tomesz Tímea 2020. *Problémaalapú anyanyelvi nevelés – használat alapú gyakorlatok*. Kerekasztal-beszélgetés a PeLiKon 2020 konferencián. Eger. 2020. november 6.
- Hegedűs Attila – Téglásy Katalin 2014. *Magyar nyelv és kommunikáció 9*. Kísérleti tankönyv. OFI.
- Imrényi András 2017a. Az elemi mondat viszonyhálózata. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Nyelvtan*. Osiris Kiadó. Budapest. 664–760.
- Imrényi András 2017b. Egymásbaágyazottság a magyar mondat hálózatos szerkezetében. A láncoktól a buborékokig. *Magyar Nyelvőr* 2: 239–249.
- Imrényi András 2019a. Kertész András – Moravcsik Edit – Rákosi Csilla (szerk.) Current approaches to syntax. A comparative handbook. *Magyar Nyelv* 4: 479–485.
- Imrényi András 2019b. Az állítmánytól a magmondatig. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Nova series tom. LXV. Sectio Linguistica Hungarica*. 9–22.
- Jackendoff, Ray 1997. *The architecture of the language faculty*. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge. MA.
- Kertész András – Moravcsik Edit – Rákosi Csilla szerk. 2019. Current approaches to syntax. A comparative handbook. Walter de Gruyter. Berlin–Boston.

- 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.
- Kugler Nóra 2000. A mondatan általános kérdései. In: Keszler Borbála (szerk.) *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 369–393.
- Kugler Nóra 2015a. *Gyakorlatok a magyar nyelvtan funkcionális szemléletű tanításához*. ELTE. Budapest.
- Kugler Nóra 2015b. A grammatika tanítása – kognitív nyelvészeti alapokon. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raácz Judit (szerk.) *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. ELTE. Budapest. 145–160.
- Kurucz István 2020. *Magyar nyelv 9*. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Langacker, Ronald Wayne 2000. A dynamic usage-based model. In: Barlow, Michael – Suzanne Kemmer (eds.) *Usage-based models of language*. CSLI Publications. Stanford. 1–63.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Oxford University Press. Oxford.
- Langacker, Ronald W. 2009. *Investigations in Cognitive Grammar*. Mouton de Gruyter. Berlin–New York.
- Laczkó Krisztina 2001. Az alany és az állítmány viszonyáról: hozzárendelés vagy alárendelés? *Magyar Nyelvőr* 4: 407–417.
- Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika 2010. *4x12 mondat*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Rácz Endre (szerk.) 1968. *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Saussure, Ferdinand de 1997/1916. *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Fordította B. Lőrinczy Éva. Corvina Kiadó. Budapest.
- Széplaki Erzsébet 2020. *Magyar nyelv 7*. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Téglásy Katalin (szerk.) 2016. *Magyar nyelv 9*. OFI. Budapest.
- Tesnière, Lucien 2015 [1966]. *Elements of structural syntax*. Translated by by Timothy Osborne and Sylvain Kahane. John Benjamins. Amsterdam.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 25: 18–27. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.7-8.18](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.18)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Bevezetés. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Nyelvtan. (A magyar nyelv kézikönyvtára 4.)* Osiris Kiadó. Budapest. 23–71.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2020. Átadás vagy közös értelemképzés. Két kommunikációs modell az iskolában és a kultúrában. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.) *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Líceum Kiadó. Eger. 13–26.

Imrényi, András

Teaching syntax in the L1 classroom. The current practice and its challenges

The paper identifies outstanding issues and challenges faced by the traditional approach to sentence analysis in the L1 Hungarian classroom. The author highlights three problematic areas that need to be addressed. Firstly, it is argued that the distinction made between sentences and utterances serves little purpose other than legitimizing a general disregard for many aspects of discursive sentence meaning coded by word order and prosody. Secondly, it is shown that the notion of predicate, as now understood in Hungarian traditional grammar, has insufficient semantic and functional motivation. Thirdly, it is demonstrated that idiomatic multi-word patterns pose a challenge to the traditional analysis.

---

**Kulcsszók:** iskolai nyelvtan, rendszermondatt, nyilatkozat, állítmány, állandósult szókapcsolat

**Keywords:** school grammar, sentence, utterance, predicate, idiomatic construction

---

#### 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