

FARKAS JUDIT – ALBERTI GÁBOR – SZABÓ VERONIKA

Pécsi Tudományegyetem

farkas.judit2@pte.hu

alberti.gabor@pte.hu

sz.veronika1983@gmail.com

DILEMMÁK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN AZ IGEI, IGENÉVI ÉS FŐNÉVI SZERKEZETEK TANÍTÁSA KAPCSÁN¹

1. Bevezetés

A tanulmány egy olyan jelenséggel foglalkozik, amely jelen van mind a magyar igei, mind az igenévi, mind a főnévi szerkezetekben. Vizsgáljuk meg a következő nyelvi adatokat (Sigurdsson 2011).

- (1)
- | | | | | | |
|----|---|---------------|------------|---------|--------------|
| a. | Parlo | islandese. | (olasz) | | |
| | beszél.1Sg | izlandi | | | |
| | 'Beszélek izlandiul.' | | | | |
| b. | Ta | kanjian | le. | (kínai) | |
| | Ő | lát.ØAGR-Perf | AGR | | |
| | 'Látta.' | | | | |
| c. | Johnga1 | Maryo | nagutta to | itta. | (japán) |
| | János.Nom | Mary.ACC | üt.AGR | hogy | mondta.Ø-AGR |
| | 'János azt mondta, hogy (ő=János) megütötte Marit.' | | | | |
| d. | Szeretlek. | | | | (magyar) |

Az (1) példában szereplő nyelvek ugyan különböző nyelvtípusba tartoznak, egy valami közös bennük: más nyelvekkel ellentétben bizonyos névmásokat nem kötelező kimondanunk ahhoz, hogy a mondat grammatikus maradjon. Vannak nyelvek, amelyekben az alany hagyható el, ezt a nyelv grammatikai (gazdag morfológia), illetve pragmatikai tulajdonságai teszik lehetővé (például ha egy szöveg egymást követő mondataiban azonos az alany, nem kell mondatról mondatra megismételniük). A két okot nem könnyű egységes keretben kezelni. Egyes megközelítések szerint a kulcs a (személyes) névmások ragozhatóságában rejlik: amely nyelvekben ez lehetséges, ott nagy valószínűséggel a névmások el is hagyhatók (Neeleman–Szendrői 2007).

¹ A jelen tanulmány megírását az NKFI FK-128518 ('A hibrid kategóriák szintaxisa') projekt támogatta.

Ez az úgynevezett pro-drop jelenség, jelen tanulmány szempontjából pedig az a legizgalmasabb, hogy a magyarban mind a grammatikai, mind a pragmatikai feltétel teljesülhet, emellett nemcsak az alany, hanem a tárgy, sőt, a birtokos is kimondatlan maradhat. Nyelvünk egyik markáns tulajdonsága tehát a pro-drop, kitűnő példa a jelenség illusztrálására. Ebből adódóan érdemes az anyanyelvi órákon is tematizálni.

A kérdés, hogy ezt hogyan tegyünk. Ez részben a szakdidaktika területe, azaz azokra a módszerekre és eljárásokra vonatkozik, amelyek segítségével a jelenséget a diákok számára érthetővé tesszük, részben – és ezzel összefüggésben – a mondat reprezentációját érinti. Ebben a tanulmányban leginkább a második kérdéssel foglalkozunk, de a tanulmány végén néhány módszertani megjegyzést is teszünk.

A 2. fejezet az ágrajz körüli dilemmákat járja körül, a 3. fejezetben pedig bemutatjuk azokat a szerkezet típusokat, amelyek konkrétan érintettek lehetnek ebből a szempontból. A 4. fejezetben egy általánosabb síkra terelve megpróbálunk kielégítő választ adni a dilemmákra. Végül az 5. fejezetben még általánosabb keretbe helyezzük a viszonyát a közoktatásnak, ami „állni látszik”, és a nyelvtudománynak, ami – bár változatos utakon, de – „halad”.

2. Az ábrázolás dilemmája

Néhány egyetemen a magyar szakos diákok valamilyen kurrens generatív keretben tanulják a mondattant, míg az iskolai elvárások és tananyagok (szinte kizárólag) leíró nyelvtani keretben (lásd pl. Keszler szerk. 2000) íródtak. Mindkét rendszerben használnak ágrajzokat a mondatelemzésben, de az ezeket felépítő elvek nagyon különböznek. A generatív nyelvészet alapelve, hogy a mondat felszíni szerkezete mögött ott rejlik a mélyszerkezet, és ez tartalmazza azokat az elemeket is, amelyek a felszínen kimondatlanok maradnak. A leíró nyelvtan általában a felszínre koncentrálna, azaz a mondat elhangzó elemeiről tesz állításokat. A tanárnak tehát szembesülnie kell azzal, hogy aminek a reprezentálása az egyik rendszerben alapvető, annak a reprezentálása a másik rendszerben nem az.

A tanárnak ebben a helyzetben döntenie kell: (i) egy leíró nyelvtan reprezentációjához minden szempontból ragaszkodó ágrajzot mutat be a diákoknak, még ha így el is veszít bizonyos információkat, vagy (ii) egy olyan szerkezetet tár a diákok elé, amely teljes mértékben illeszkedik ugyan a kerethez, de olyan információkat is megjelenít, amelyeket nem szoktak reprezentálni ebben a keretben.

A pedagógusok jelentős része a kimeneti értékelésre (felvételi, érettségi) hivatkozva mereven elzárkózik attól, hogy a mondatelemzés gyakorlatán változtasson. Ez a félelem azonban minden szempontból alaptalan: a szabályozó dokumentumok (Nemzeti alaptanterv, kerettanterv) nem tartalmazzak utasítást arra vonatkozóan, hogy a mondatelemzést milyen formában kell elsajátítani a tanulóknak, az ágrajz a felvételin és az érettségi feladatok között sem jellemző (kivéve ha maga a szaktanár ragaszkodik ehhez a szóbeli

tételsorban). A mondatelemzés ugyanis nem azonos sem a mondatrészek aláhúzásával, sem az ágrajzok készítésével, ezért akár az is elképzelhető volna, hogy teljesen mellőzzük a szerkezeti fákat a tananyagból.

A 20. század elején nem volt jellemző a mondat ábrázolása az iskolában, ám már a 40-es évektől megfogalmazódott a tanároknál, hogy érdemes volna a diákok számára megfoghatóvá tenni a mondatot alkotó elemek közötti kapcsolatokat különféle ábrákkal, táblázatokkal, zárójellel.

Jelen írás szerzői is amellet érvelnek, hogy a reprezentáció hasznos, segítségével nemcsak a mondattani viszonyok tehetők plasztikusá, hanem az alkalmazott modell működése is. Az ágrajz esetenként rá tud mutatni a modell következetlenségeire is, így van ez az el nem hangzó bővítmények esetében is.

3. Az el nem hangzó elemek kezelése a leíró nyelvtanban és a transzformációs generatív paradigmában

A magyar leíró hagyomány abból a több mint száz éves elvből indul ki, mely szerint a mondat lexikai egységek sorozata. Ebből a felfogásból logikusan következhetne, hogy ami nem jelenik meg a felszínen, az nem tud más lexikai egységekkel viszonyba lépni a mondat síkján, tehát implicit elemek nincsenek. Van ugyanakkor egy másik elv, amely régóta jelen van a magyar nyelvtanírásban, ez pedig az alany és az állítmány közötti viszony kiemelt szerepe a mondat szervezésében. Mivel a magyarban a legfeltűnőbb módon az alany hagyható el, már a 19. században is beszéltek „hiányos mondat”-ról és „lappangó alany”-ról (Simonyi 1895).

A szóközpontú szemléletet ráadásul árnyalta a 1960-as és 1970-es években népszerű valenciaelmélet, amely az ígét tette meg a mondat központi magjának, és egyre fontosabb szerepet szánt a lexikai egységek közötti viszonyoknak; valamint a strukturalista felfogásból beszivárgott gondolat, mely szerint a mondat szavaiból szintagmák épülnek, az alaptag és a meghatározó tag viszonyában pedig fontos szerepe van az egyeztetésnek. Az alanyt Deme László is az állítmány bővítményének tartotta, mert szerinte a szám- és személybeli egyeztetés mindig a bővítmény sajátossága (Deme 1971: 51–53). Érthető tehát, hogy a leíró nyelvtanban akkor is feltételezünk alanyt, ha az nem hangzik el.

A leíró nyelvészet nem vitte következetesen végig a gondolatot a többi implicit bővítményre vonatkozóan. Igaz, hogy sohasem tagadta a csak személyraggal kifejezett tárgy vagy birtokos létezését, de nincs külön terminus ezekre az esetekre, és nem jeleníthetők meg az elemzés során (Rácz Endre és Szemere Gyula mintaelemzéseket tartalmazó kötetükben például egy mondat kapcsán így fogalmaznak: „a tárgy azonban a mondatban nincs külön szóval kifejezve” [Rácz–Szemere 1985: 58]).

Talán éppen ebből a nyelvtudomány-történeti helyzetből adódik, hogy a leíró nyelvtanhoz hasonlóan az iskolai nyelvtanok megoldásai is eklektikusak voltak, és az úgynevezett új generációs tankönyveknek sem sikerült ezt a problémát teljesen megoldaniuk.

A 2018-as tankönyv alanyról szóló fejezeteiben ugyan megemlítik a pusztán személyraggal kifejezett alanyt, de úgy, mint amely „nem a mondat szerkezetében jelenik meg” (bármit is jelentsen ez).

„Előfordulhat, hogy az elemzés során úgy tűnik, nincsen alany a mondatban. Ilyenkor az állítmányokban lévő igék és segédigék személyragjai jelzik az alany számát és személyét. Ha az alany személyes névmás lenne, akkor azt a magyar nyelvben általában elhagyjuk a mondatból: (Én) Kimegyek.; (Te) Olvasni fogsz.; (Ő) MosogatØ.; (Mi) Kirándultunk volna.; (Ti) Erősek lesztek.; (Ők) Táncolnak. Az alanyra ilyenkor az ige személyragja utal, az alany tehát nem hiányzik, csak épp nem a mondat szerkezetében jelenik meg, hanem egy szóelem, az igei személyrag utal rá.” (Thomán 2018: 62)

Ami a reprezentációt tekint, ott következetes megoldást követnek: „Mondatelemzésnél csak azokat az alanyokat kell az ágrajzban ábrázolnod, amelyek a mondatban is szerepelnek” (Thomán 2018: 62).

Ez a megoldás eltér a történeti előzményektől és a korábbi iskolai gyakorlattól, amely a „rejtett”, „odaértett” vagy „lappangó” alanyt feltüntette a reprezentációban. Ráadásul a tárgy és a birtokos esetében már meg sem említik a „lappangás” lehetőségét, pedig kiemelten foglalkoznak az ige kétféle ragozásával.

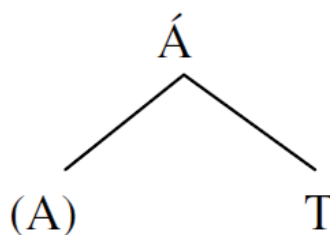
Jelen írás a magyar nyelv sajátosságait figyelembe véve abból a korábbi, a Magyar grammatikából is ismert elemzésből indul ki, amely lappangó vagy tapadásos alanyt feltételezett. Vizsgáljuk meg a következő példákat:

- (2) a. Alszom.
 a'. I am sleeping.
 én van.1Sg alszik.Gerund
 b. Szeretlek.
 b'. I love you.
 én szeret te.Acc
 c. Szeretem Petit.
 c'. I love Peti.
 én szeret Peti

A (2a) példában szereplő mondat hagyományos leíró nyelvészeti reprezentációja pontosan megegyezik az (2b)-ben látható szósoréval (lásd az 1. ábrát), pedig a (2b) mondat a vesszős példákban látott angol megfelelőik alapján inkább az (2c)-vel mutat rokonságot (2. ábra), hiszen a *szeret* igének van tárgya, melyre (illetve melynek második személyű voltára) a (2b)-ben a *lek* igerag utal.

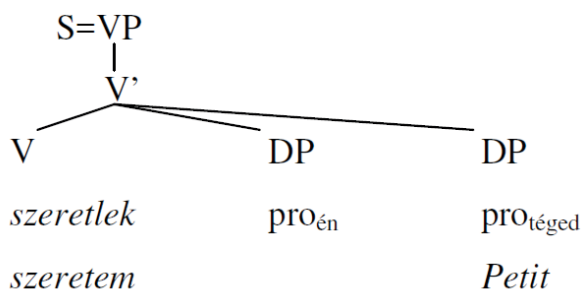


1. **ábra:** Az (2a,b) mondatok hagyományos szerkezete



2. **ábra:** Az (2c) mondat hagyományos szerkezete

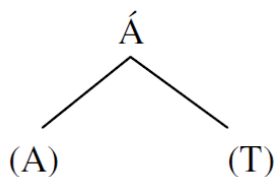
A Pécsi Tudományegyetemen a diákok az Alberti–Medve-féle (2002/2005) transzformációs generatív modell alapján tanulják a mondattant. Esetükben a (2b) és a (2c) mondatokhoz tartozó reprezentáció között mindössze annyi a különbség, hogy az utóbbi esetben a tárgyi vonzathelyet egy hangalakkal rendelkező főnévi csoport (DP) tölti be (*Petit*), míg az előbbinél egy hangalak nélküli névmás jelenik meg ebben a pozícióban (*pro_{téged}*). Ezt a két szerkezetet mutatja be a 3. ábra.²



3. **ábra:** Az (1b,c) mondatok szerkezete az Alberti–Medve-féle (2002/2005) modell alapján

A transzformációs generatív paradigmában fontos elv az, hogy a vonzatokat minden esetben meg kell jeleníteni a szerkezetben, még ha expliciten nincsenek is kifejezve, csak személytoldalék utal rájuk. Amennyiben a tanár ezt az elvet magáévá tette diákként, akkor a (2b) mondathoz tartozó hagyományos reprezentáció megadásakor hiányérzete lesz: a tárgyat is szeretné valamilyen módon feltüntetni. Erre tulajdonképpen van egy egyszerű lehetőség, ami nem mond ellent semminek, amit a hagyományos nyelvészet képvisel; ezt mutatja be a 4. ábra.

2 A *Petit* DP frázis belső szerkezetét (a többi hozzá hasonló kifejezéssel egyetemben) jelen cikkben nem fejtiük ki, mert irreleváns a jelen gondolatmenet szempontjából.



4. ábra: Az (2b) mondat egy lehetséges hagyományos nyelvészeti reprezentációja

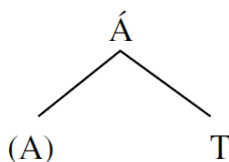
A megoldás lényege az, hogy amennyiben lehetséges a személyranggal kifejezett alanyt zárójelben reprezentálni, akkor (elvileg) lehetséges a hasonló tulajdonságokkal rendelkező tárgy esetében is alkalmazni ezt az eljárást. Mindehhez az is alapot szolgáltat, hogy a (3b)-ben szereplő alárendelt összetett mondatot ugyanúgy tárgyi alárendelés-ként kategorizálja ez a rendszer, mint a (3a) variánsát, pedig a tárgyesetben álló utaló szó a (3b) esetében nincs jelen expliciten.

- (3) a. Láttam azt, hogy elmentél.
b. Láttam, hogy elmentél.

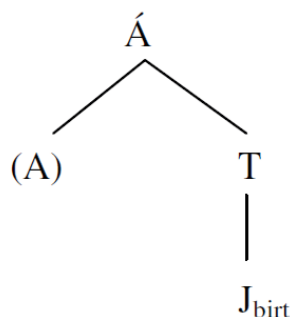
Hasonló a helyzet az expliciten el nem hangzó birtokosok esetében, melyek jelenlétere a birtokolt főnéven megjelenő személytoldalék utal (4a). A szóban forgó személyes névmási birtokos hangsúlyos helyzetben expliciten is megjelenhet a szerkezetben, ezt illusztrálja a (4b) példa. Ha pedig a magyar mondatok angol megfelelőit keressük, akkor mind a (4a) szósornak, mind a (4b)-nek a (4c)-ben látható angol mondat felel meg annyi kitéttel, hogy egyeztetés híján ebben a nyelvben kötelező a személyes névmás kitétele.

- (4) a. Látom a kutyádat.
b. Látom a te kutyádat.
c. I see your dog.
én lát tiéd kutya
d. Látom a kutyát.

A hagyományos reprezentációk nem tüntetik fel a hangalakot nem öltő birtokost a szerkezetben, így a (4a) mondatához a (4d)-ben látható mondatéval megegyező szerkezetet tulajdonítanak (5. ábra), és nem a (4b) mondatéhoz tartozó ábrához hasonlót (6. ábra).

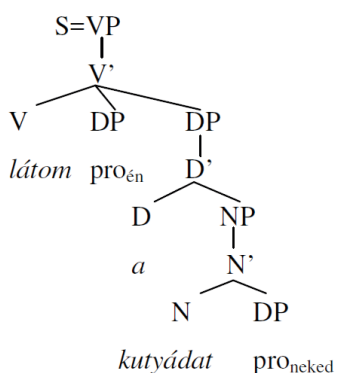


5. ábra: A (4a, d) mondatok hagyományos szerkezete

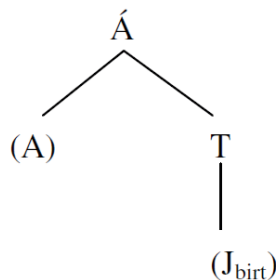


6. ábra: A (4b) mondat hagyományos szerkezete

Az Alberti–Medve (2002/2005) modellen nevelkedett tanárnak itt ismét hiányérzete támad: vélhetően szeretné az általa tanult vonzattmegőrzési elvet ezúttal is alkalmazni, és a 7. ábrának megfelelő hagyományos reprezentációt tulajdonítani a (4a) mondatához. Ennek tulajdonképpen ezúttal sem kellene, hogy akadálya legyen: az el nem hangzó alanyhoz hasonlóan ezúttal egy el nem hangzó birtokos jelző szerkezetbe való helyezése révén az elv megvalósítható (8. ábra). Vegyük észre, hogy ez a megoldás egyáltalán nem rendszeridegen, azaz nem a generatív nyelvészet mélyszerkezeti elemzésének ráerőltetése a leíró nyelvtanra. Hiszen míg a generatív ágrajzok *pro* eleme expliciten arra utal, hogy a mélyszerkezetben egy névmás rejtőzik, addig az általunk javasolt megoldás csak és kizárólag annyit jelez, hogy a tárgy, illetve a birtokos rejtve van.



7. ábra: A (4b) mondat szerkezete az Alberti–Medve (2002/2005) modell alapján



8. ábra: A (4b) mondat egy lehetséges hagyományos nyelvészeti reprezentációja

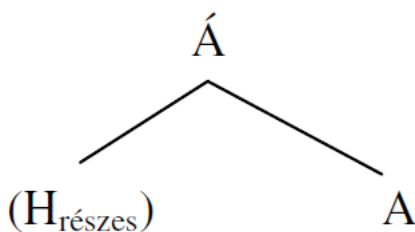
A komplex esemény jelentésű deverbális főnevek szintén érdekes adalékkal szolgálnak ehhez a kérdéshez (5b). Esetükben a főnév mellett megjelenő birtokos egyértelműen vonzata a főnévnek, hiszen a képzés alapjául szolgáló igének is vonzata (5a) (ld. pl. É. Kiss 1999: 83), és elhagyása a szerkezetből agrammatikus szósort eredményez (5c).

- (5) a. Az orvos megoperálta Péter bácsit.
 b. Péter bácsi megoperálása hosszú órákig tartott.
 c. *A megoperálás hosszú órákig tartott.
 d. A megoperálásod hosszú órákig tartott.

Ha tehát a (5d) mondat reprezentációjában nem jelenítünk meg egy hangalakkal nem rendelkező birtokost, akkor szerkezete azonos lesz a (5c) mondathoz rendelhető ábrával, és így nem tudjuk megmagyarázni, miért agrammatikus a (5c) szósort, és miért tökéletesen elfogadható a (5d) mondat.

Végezetül ejtsünk néhány szót a főnévi igenévi konstrukciókról (6a–b). Ezek esetében szintén lehetséges az alanszerű összetevőre csak szám-személytoldalékkal utalni (6b), így esetükben javasolt egy el nem hangzó részeshatározó³ feltüntetése a reprezentáción (9. ábra).

- (6) a. Nekem el kell mennem.
 b. El kell mennem.



9. ábra: Az (6b) mondat egy lehetséges hagyományos nyelvészeti reprezentációja

4. Mit tegyen a tanár?

Mit tanítson tehát az iskolában az a tanár, aki többféle mondattani elemzéssel találkozott tanulmányai során? Egyrészt dönthet úgy, hogy a reprezentációkon nem jelenít meg személyraggal kifejezett alanyt, tárgyat, birtokost vagy részeshatározót, ahogyan az a

3 Természetesen azon is el lehet gondolkodni, hogy az egyeztetési viszonyok ilyen mértékű figyelembe vételével az említett részeshatározót a főnévi igenév bővítmenyének tekintsük inkább, ne pedig a *kell* igéhez tartozó elemnek.

2018-as új generációs tankönyv esetében is történik. Egy másik lehetőség éppen ennek ellenkezője: az ábrákon feltüntetni az expliciten el nem hangzó összetevőket is. Mindkét megoldás következetes a maga nemében, de míg az első nem veszi figyelembe a magyar egy jellemző tulajdonságát, addig a másik összhangban van más nyelvek adataival is, és egy általános nyelvi jelenség bemutatását is segíti. Tekintve, hogy a tévhitekkel ellentétben minimális az esélye, hogy a diákok valamilyen országos mérésen hátrányba kerüljenek, ha a pedagógus más ágrajzot tanít, mint ami a tankönyvben van, az írás szerzői bátorítják a pedagógusokat arra, hogy a mondatelemzés tanításakor találják meg a maguk számára logikus megoldást. Tesszük ezt abban a hitben, hogy a pedagógusok autonóm szakértők, és munkájukkal a diákok gondolkodási képességének fejlesztését szolgálják. Ha ugyanis nem tanítjuk meg gondolkodni a gyerekeket, az hosszabb távon valódi hátrányokkal járhat.

Hogyan érdemes tehát a diákokkal megismertetni a pro-drop jelenségét? Mindenekelőtt a zérus jelentőségét érdemes tisztázni magyar adatokon. Elsőre talán nem is olyan könnyű belátni, hogy például a *Fut* mondatban jelen van egy implicit alany, hiszen ebben az esetben az *igén* sincsen látható személyrag. A zéró toldalék feltételezése csak akkor válik érthetővé, ha sikerül a magyar igék ragozását rendszerben láttatni, emellett érvel Antal is (1977) *Többféle elemzés, többféle nyelvtan* című írásában. Különösen fontosnak tartjuk, hogy a diákok maguk fedezzék fel a zérus jelentőségét azáltal, hogy a kapott igealakokat diagramok és táblázatok segítségével kategorizálják, elemeikre bontják, majd a saját elemzésüket érvekkel alátámasztva megvédhetik. Antal (1977) rövid és logikus írásai nemcsak a diákok, hanem a pedagógusok számára is mintául szolgálhatnak, szövegértési feladat alapszövegei is lehetnek. Ezután érdemes a diákoknak az (1) példasorhoz hasonló, különböző nyelvekből vett annotált adatokat mutatni. Hasznos lehet csoportmunkában dolgozni, ahol minden csoport más-más nyelvből kap mintát, az adatokat tanári kérdések segítségével feldolgozza, majd prezentálja a többieknek. Az úgynevezett kutatásalapú tanulás (Szabó–Hoss 2018) módszertanát követve ugyanis azt a feladatot tartjuk valóban fejlesztőnek, ahol a diákok maguk konstruálják meg a tudást. A fejezet végén, a (8-10) példasorok kapcsán erre még visszatérünk.

A nyelvi jelenség megértésének utolsó lépése lehet a reprezentáció. Az volna az ideális, ha a diákok maguk javasolhatnának reprezentációs módot, és érvelhetnének saját megoldásuk mellett, de a tanulmányban bemutatott módszer is sikeres lehet, amennyiben a diákok egy példa (implicit alany ábrázolása) alapján maguk jöhetnek rá a többi implicit bővítmény ábrázolásának szabályszerűségeire.

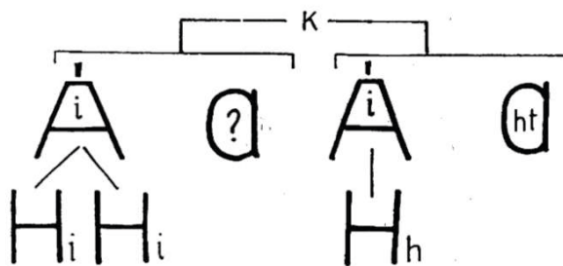
Érdemes azt is figyelembe venni, hogy a magyar mondatból nem csak névmási elemek hagyhatók el. Figyeljük meg a következő mondatokat!

- (7) a Juli tanár (volt).
- b. Pali megmutatta (azt), (hogy) milyen erős.
- c. Szeretem (azóta), amióta csak megláttam.
- d. Mari három (szelet tortát evett meg), Joli pedig négy szelet tortát evett meg.

A (7a) mondatban a kopula, a (7b) és (7c) mondatban az utalószó, illetve a kötőszó, a (7d) mondatban pedig az első tagmondat fele kimondatlan. Mindegyik jelenség mögött más-más ok húzódik, a diákokat érdemes szembesíteni ilyen és ehhez hasonló példákkal. Termékeny párbeszéd alakulhat ki arról, hogyan magyarázhatók a fenti példák, kelle-ne-e, és ha igen, hogyan lehetne őket ábrázolni akkor, ha a zárójeles megoldást következetesen csak a pro-drop jelenségre alkalmazzuk. A diákok sokkal többet tudnának meg a magyar nyelvről, ha arra buzdítanánk őket, hogy maguk is keressenek a mondatból elhagyható elemeket, és találjanak magyarázatot a jelenségre.

Bár ma az oktatásban inkább negatív konnotációkkal bír, mi mégis a kísérletek fontosságát hangsúlyozzuk. Érdemes a nyelvtanóra tananyagához a mindenkori céloknak (pl. kompetenciafejlesztés, hátránykompenzáció stb.), és az adott tanulócsoportnak megfelelően rugalmasan viszonyulni, nem feledkezve meg a nyelvtudomány eredményeinek beépítéséről sem. Gondoljunk arra, hogy a jelenlegi iskolai ágrajzok sem megváltoztathatatlanok, a tévhitekkel ellentétben nem évszázadok alatt felhalmozott, kikristályosodott tudás, hanem vállalkozó szellemű pedagógusok és nyelvészek kísérleteinek eredményei. A 10. ábrán az első – a mai iskolai ágrajzokhoz hasonló – „mondatképletek” egyikét látjuk (Plaszkony 1970: 84).

53. *Korán őszült az idén, csillagok
bujdokolnak szempilláid alatt.*



10. ábra: „Mondatképletek” az 1970-es évekből

Visszatérve a kísérletezésre, ma már nemcsak az egyetemen, hanem egy általános vagy középiskolai osztályban is találkozhatnak a magyar anyanyelvű gyerekek olyan gyerekekkel, akik távoli vidékek nyelvét beszélik. Alberti és mtsai. (2017) gondolatmenetét követve szeretnénk egy példán bemutatni, hogy ennek milyen haszna lehet, anyanyelvünk megismerése szempontjából is. Maradunk a pro-drop jelenségnél, az e jelenség mögött álló egyeztetési toldalékokat szemügyre véve. A (8) példasorban Givónnak (1976, 2017) a magyar finnugristák körében is (Hajdú 1989, 4.33 pont; Bereczki 2003: 88) jól ismert azon megfigyelését idézzük fel, miszerint az egyeztetési toldalékok forrása a jelenlegi névmások elődeiben keresendő. A kicsiny minőségi különbségű (adott környezetben egymáshoz hasonló)

mássalhangzók (ld. *szí[m]pad*, *á[d]gurul*) ezért bukkannak fel az első (8a), illetve a második személy (8b) névmásaiban éppúgy, mint személytoldalékaiban, a magyarban éppúgy, mint a rokon finn nyelvben (a finn példák is a *lop* ige megfelelő személyű–számú változatai).

- (8) a. [n]/[m]: én/mi; lopom/lopunk, varastan/varastamme (finn)
 b. [t]/[d]: te/ti; lopod/loptok, varastat/varastatte (finn)

A givóni kapcsolat azonban „diachronically old” a híres nyelvtipológus szavaival élve, azaz olyan távoli múltban gyökeredzik, hogy akár véletlennek is tűnhet, tekintettel a górcső alá vett morfémaokban a jellegzetes mássalhangzókhoz nem triviális módon társuló magánhangzókhoz. És ezen a ponton segíthet a jelenség megértésében például a Kenyában beszélt luó nyelv, amelynek a (9a) sorban felsoroljuk a személyes névmásait a szokásos én/te/ő/mi/ti/ők sorrendben.

- (9) a. an / in / en / wan / un / gin
 én te ő mi ti ők
 b. gi-chwad-a / gi-chwad-i / gi-chwad-e /
 gi-chwado-wa / gi-chwado-u / gi-chwado-gi
 gi-chwad-X: ’ütik X-et’
 c. a-chwado-gi / i-chwado-gi / o-chwado-gi /
 wa-chwado-gi / u-chwado-gi / gi-chwado-gi
 d. de-n-o-chwad(·or)-e
 Y-chwado-gi: ’Y üti őket’
 e. japoung-a / japoung-i / japoung-e / japoung-wa / japoung-w·u / japoung-gi
 japoung-Y: ’Y tanára’

A luóban a givóni kapcsolat „diachronically new” – oly friss, hogy az igére előlről tapadó alanyi (9c) és hátulról tapadó tárgyi (9b) egyeztető morféma (egyetlen e ° o eltéréssel) azzal az egyszerű szabállyal állnak elő a személyes névmási alakokból, hogy töröljük azok végéről a közös *n* végződést. És mint az (9e)-ben látható, ez még a főnévi birtokos személytoldalékok sorozatára is igaz. A diákok számára a rácsodálkozás élményét nyújthatja, hogy egy távoli nyelv éppúgy egyezteteti az igét alanyával és tárgyával, illetve a főnevet birtokosával, mint a magyar – miközben ez a magyar diákok által tanult világnyelvekben nem így van.

A luó tehát gyönyörűen szemlélteti, hogy a személyes névmások (alany-ige-tárgy alapszórendet feltételezve) rátapadnak az igére, elindulva a személytoldalékká válás útján, amelyen a (9d) példa tanúsága szerint eléggé előrehaladtak: ’megütötte volna őt/önmagát’ – ezt jelenti az *or* elem nélkül, illetve az *or* elemmel együtt tekintendő szó, ahol az a lényeg, hogy a prefixálódó feltételesmód- és múltidő-jel a személyre utaló morféma előtt azok toldalék státuszát erősítik meg. A tárgyi egyeztető morféma toldalék státuszára a *chwad/*

chwado alternáció utal, ami a morféimák magán-, illetve mássalhangzói kezdetéhez igazodik, az *n* végződés eltűnése mellett, amit szóvégi helyzetben semmi nem indokol (szemben a szó eleji helyzettel, ahol jelentéskönnyítő hangkivetésként is felfoghatnánk). A (10) példasorban a magyar generatív nyelvészeti megközelítésből (Kiefer 1992) jól ismerhető (azonosító-kirekesztő) fókusz konstrukcióját vetjük be a luóbeli morféimastátusz-probléma vizsgálatára. A pro-drop révén „eldobott” személyes névmásnak – legyen az akár alany, akár tárgy – a fókusz funkcióban testet kell öltetnie, ahogy azt a (10a) sor szemlélteti.

- (10) a. Megütlek. / Én ütök meg. ^o(10b) / Téged ütök meg. ^o(10b)
 b. ^uAn a·chwad·i. / *An ema a·chwad·i.
 b'. *In: a·chwad·i. / ^uIn: ema a·chwad·i.

A luóban ugyanígy ölt testet a névmás a (10b)-beli 'Én ütök meg', illetve a (10c)-beli 'Téged ütök meg' jelentés mellett. A megfelelő személyre és számra való utalás tehát immár duplán van jelen, aminek az az észszerű magyarázata, hogy – akár csak a magyarban – az egyik megjelenés egy személyes névmás, a másik pedig egy személytoldalék. Az *ema* 'kizárólag' elem kötelező a tárgy (10b'), míg tilos az alany (10b) fókuszálása esetén – ez még magyarázatra szorul, hiszen eltérés a magyarhoz képest. Az eltérés az indokolhatja, hogy önmagában az *an/in* személyes névmási alakok nem egyértelműsítik, hogy alanyról vagy tárgyról van-e szó, szemben a magyar *én / téged* alakokkal.

5. A közoktatás és a nyelvtudományi fejlődés viszonya – avagy a magyar formális-generatív nyelvészet mikroszkópján keresztül megpillantható csoda

A magyar nyelvtudomány mindazon fórumain, ahol a közoktatás tananyagának megújítására befolyást gyakorolni van némi remény, érezhetően fokozódik a versengés abban, hogy mely tudományos iskolák időszerű kutatási eredményei kerüljenek be a közoktatásba. A funkcionális-kognitív iskola kommunikációs-cél-központú tudományos alapvetései révén helyzeti előnyt élvez, mert szenvedélyes kiáltvánnyá kovácsolhatóak össze alapelvei (Tolcsvai Nagy 2020: 13): „A statikussal szembeállítandó a dinamikus felfogás, amely a beszélőtársak aktív részvételét hangsúlyozza, a közös megértést [...] közös jelentésképzésben kapcsolódik össze két elme, két személy [...]” Az ezzel szembeállított strukturalizmus ebből a nézőpontból ilyen jellemzéssel asszociálódik: „a dialógust hátrító, a nem kérdezést előnyben részesítő, és ekképp az innovációt akadályozó”.

A strukturalista alapokról induló, a nyelvet formális kiindulópontból vizsgáló magyar generatív nyelvészet mellett (pl. Kiefer 1992) nem szokás ily szenvedélyesen lándzsát törni, de a fent említett versengés ezt most szükségessé teszi. Nem látványos az a kutatói munka, amelynek egyik alaptevékenysége: kiindulni egy mondatból, majd megváltoztatni szavainak sorrendjét, és figyelni, hogy így is értelmezhető-e, amit kapunk, és ha igen, mi

változott meg. Évtizedek szívós munkájával azonban csodálatos, csak e mikroszkóp alatt láthatóvá váló kép alakult ki a magyar nyelvről: elképesztően kifinomult jelentésmegkülönböztető eszköztáráról, a társalgás résztvevőinek háttérismereteihez való igazodásáról.

„Süt a nap”, de „Anya süt” – a szórend utal arra, hogy az utóbbi mondat alanya cselekszik, szemben az előbbivel. 2019. március 31-én idézőjelek között beírva a Google-ba az adott szósorokat valóban nagyságrendekkel több találat érkezett a preferálnak jósolt szórendi változatra, amint azt az indexbe írt közelítő értékek mutatják. Az is árulkodó, hogy rögtön az első Google-találatok között olyan hamisak bukkannak elő (azaz a jósolt szórendnek megfelelők), mint a (11a-a') sorokban bemutatottak (N. B. a vesszőt sajnos ignorálja a Google alapszolgáltatása).

- (11) a. Süt a nap.^{494e} / A nap süt.^{34e} („Süt a nap, süt a pék...”)
 a'. Anya süt.^{4e} / Süt anya.⁸⁰⁰ („Anya süt, anya mos...”)
 b. Mentem haza. b'. Hazamentem.
 c. Busszal mentem haza.
 d. Nem mentem haza. d'. Nem busszal mentem haza.

Mint a (11b-b') szemlélteti, a szórend árulja el, gyakorlatilag az igekötőszerű elem igetőhöz viszonyított helyzete, hogy a beszélő a múltbéli cselekvés aktív szakaszába kívánja-e magát helyezni (11b), vagy az eredményszakaszába (11b'). A nyelvi rendszer azonban komplex, mert a (11c) mondatban az igekötőszerű elem igető mögötti helyzete ellenére az eredményszakaszban „járunk”, csak azt érzékeltettük, hogy a beszédrésztvevők számára sejthető alternatívák közül a busz lett a hazamenés eszköze. És még egy utolsó példa a formális-matematikai leíró eszköztáráért kiáltó komplexitásra: „Nem mentem haza” – tagadjuk a hazamenés tényét (11d), de „Nem busszal mentem haza” – ezzel állítjuk a hazamenés tényét, és a hazamenés eszközét érintő alternatívákat taglaljuk (11d'). A generatív mondatrepresentáció ágrajzi hierarchiája révén úgy ragadható meg a különbség, hogy a negációért felelős elem az ágrajzban mindig azt, de csakis azt a tartományt veszi „hatókörébe”, amire érvényesül a tagadás.

Mindezen csodáinkat nem megmutatni a közoktatásban – megbocsáthatatlan mulasztás. Hosszabb távon pedig mind a tudományban (Alberti et al. 2019), mind a köz- és felsőoktatásban a funkcionális-kognitív szemlélet és a formális nyelvészeti eredmények hatékony ötvözésében látjuk a jövőt.

Irodalom

Alberti Gábor – Dóla Mónika – Károly Márton – Rózsavölgyi Edit 2017. Magyar nyelvtan helyett Magyar nyelvtan és általános nyelvi világgép tanóra. In: Prax Levente – Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3. Szabályok és/vagy kivételek*. Pécs: PTE BTK Film-Virage Kulturális Egyesület. 9–28.

- Alberti Gábor – Dóla Mónika – Kárpáti Eszter – Kleiber Judit – Szeteli Anna – Viszket Anita 2019. Towards a cognitively viable linguistic representation. *Argumentum* 15: 62–80.
- Alberti Gábor – Medve Anna 2002/2005. *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I-II*. Budapest: Janus – Gondolat Kiadó.
- Antal László 1977. *Egy új magyar nyelvtan felé*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Bereczki Gábor 2003. *A magyar nyelv finnugor alapjai*. Budapest: Universitas Kiadó.
- Deme László 1971. *Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- É. Kiss Katalin 1999. Mondattan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter (szerk.): *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 15–184.
- Givón, Talmy 1976. Topic, pronoun and grammatical agreement. In: Li, Charles N. (ed.): *Subject and topic*. NY: Academic Press. 149–188.
- Givón, Talmy 2017. *The story of zero*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.204>
- Hajdú Péter 1989 (5. kiadás). *Bevezetés az uráli nyelvtudományba*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 1992. *Strukturális magyar nyelvtan. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Neeleman, Ad – Szendrői Krisztina 2007. Radical pro drop and the morphology of pprouns. *Linguistic Inquiry* 38: 671–714. <https://doi.org/10.1162/ling.2007.38.4.671>
- Plaszkony László 1970. Mondatok elemzése mondatábrákkal. *Magyar Nyelvőr* 94/1: 65–88
- Rácz Endre – Szemere Gyula 1985. *Mondattani elemzések*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Sigurðsson, Halldor Armann 2011. Conditions on argument drop. *Linguistic Inquiry* 42: 267–304. https://doi.org/10.1162/LING_a_00042
- Simonyi Zsigmond 1895. Mondattani vázlatok. I. A hiányos mondatok. *Nyelvtudományi Közlemények* 25: 1–18.
- Szabó Veronika – Hoss Alexandra 2018. A kutatásalapú grammatikaoktatás felé. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések: Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Inter Nonprofit Kft., MSZT. 177–188.
- Thomán Angéla 2017. *Magyar nyelv 7. Tankönyv*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem, Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2020. Átadás vagy közös értelemképzés. Két kommunikációs modell az iskolában és a kultúrában. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes 2020 (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 13–26.