Kádár Edit

A SZÓREND A ROMÁNIAI MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANTÁRGY TANTERVEIBEN ÉS TANESZKÖZEIBEN

1. Bevezetés

Romániában 2013-ben kezdődött el egy olyan folyamat, amely felmenő rendszerben engedte meg a tantervek újragondolását 0. osztálytól, és – a korábbi évek tantervi módosításaitól eltérően ezúttal – ehhez tankönyvpályázatok is kapcsolódtak. Az anyanyelvi nevelés új tanterveiben és (egyes) tankönyveiben kiemelt szerep jut a szórendnek, egy olyan területnek, amely eddig nem szerepelt a nyelvtantanításra berendezkedett romániai oktatási folyamatban, annak ellenére, hogy már a 19. századtól kiemelt figyelmet kap mind a nyelvészeti (l. pl. Brassai Sámuel, Simonyi Zsigmond, Fogarasi János, Molecz Béla írásait), mind a nyelv kérdései iránt fogékony egyéb értelmiségi munkákban (l. pl. Arany János, Joannovics György, Kicska Emil stb. cikkeit, köteteit). A 20. század második felében a generatív nyelvészet térhódítása újabb lendületet ad a kérdés vizsgálatának, azonban ennek sincs a közoktatásig elható visszhangja. Természetesen a nyelvtudomány és nyelvi nevelés kapcsolata áttételes (l. pl. Tolcsvai Nagy 2004), de partikulárisan a szórend olyan kérdés, amelyet illetően leginkább konszenzus látszik a különböző nyelvészeti irányzatok művelői között abban, hogy ez a nyelvtudomány/nyelvelmélet és az oktatás számára egyaránt kulcsfogalom (l. van Rijt–Coppen 2017), ráadásul elemi nyelvi tapasztalat az, hogy a (kimondott és leírt) szöveg többnyire lineárisan egymás után következő kisebb egységek sorozata, ezért a szórend variációira és az ezzel általában együtt járó prozódiai és jelentésbeli különbségekre már viszonylag korán reflektálni lehet (ahogyan arra is, hogy van olyan szórend is, amely nem alkot grammatikus mondatot). Különösen fontos ez egy olyan nyelv esetében, amelyben az információs szerkezet is a szórendi konfiguráció függvénye, vagyis ahol a szórendnek nem az egyes összetevők mondatrészi szerepének kódolásában/felismerésében van szerepe, hanem annak jelzésében, hogy a mondat mely beszédhelyzet(ek)ben használható, és a mondat különböző részei hogyan kapcsolódnak a közvetlen beszédkörnyezethez.

A diskurzusszerkezet felismerésének elsősorban a szövegértési-szövegalkotási képességek fejlesztésének szempontjából van jelentősége (l. főként az egyes szórendi elrendezések és jelentésbeli implikációik kérdését, illetve a szórendi változatok kontextusérzékenységét/kontextuális beágyazottságát), de a szórendi lehetőségek vizsgálata kiváló terep a nyelvi megformálásra való érzékenyítéshez is (melynek egyebek mellett az idegen nyelvek tanulásában is nagy szerepe van). Emellett a szórend kérdéskörének olyan aspektusai is vannak, amelyeken a nyelvi rendszerre való reflexió elkezdhető, az anyanyelvi kompetenciában gyökerező tudás explicitté tétele gyakorolható (életkortól függően egy metanyelv bevezetésével párhuzamosan vagy azt

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.79

megelőzően, forma-funkció párok tárgyalásán keresztül). Ráadásul módszertani szempontból megvan az az előnye, hogy az adatok (a szórend, illetve szórend–prozódia–jelentés–kontextus együttállásai) mindenki számára egyaránt hozzáférhetőek, annak pedig az attitűdök formálásában lehet szerepe, hogy a tanulók nyelvi szakértőkként pozicionálódhatnak.

A magyar nyelvváltozatok sok tekintetben különböznek, de a nyelvi jelenségek felfedeztetése során jól kihasználható, hogy van a grammatikának (és ezen belül a szórendi mintázatoknak is) egy olyan köre, amely minden anyanyelvi beszélő számára egyformán adott, amelyben nincs variabilitás (pl. kérdőszó pozíciója, a tagadószó lehetséges pozíciói stb.). Így a teljes nyelvterületen használható feladatsorok tervezhetők, amelyek induktív, irányított kutató-felfedeztető lépéseken keresztül lehetőséget adnak arra, hogy a gyerekek saját nyelvi adataikból kiindulva[1] olyan általánosításokat vonjanak le, amelyek mintázatok megfigyelésén alapulnak, és annak felismerésén, hogy melyek a releváns tényezők a forma-jelentés megfeleltetésekben. Ebben a folyamatban a kezdeti, főleg a jelentésből kiinduló, asszociatív próbálkozások után fokozatosan alakul ki és fejlődik az analitikus(abb) megközelítés gyakorlata. Ebben fontos szerepe van egyebek mellett a negatív bizonyítékoknak (agrammatikus példáknak), melyeket a hagyományos nyelvtan és tantermi gyakorlat teljesen figyelmen kívül hagy. Ilyet például a magyar nyelvet nem vagy nem anyanyelvi szinten beszélők által létrehozott (vagy ezt szimuláló) szövegek kínálhatnak. A gyerekek képesek különbséget tenni a jól formált és az agrammatikus mondatok között, és irányított kísérletezés során felfedezni azokat a jellemzőket, amelyeken a nyelvtani jólformáltság múlik. A folyamat végére képesek lesznek pl. olyan szabályt alkotni, amely egyes elemek (szavak) helyett összetevőkre, ezek sorrendi helyzete helyett relatív pozíciójukra (vö. a megelőzés/követés mint szabályalkotó szempont) vonatkozóan fogalmaz meg általánosítást, és a szórendet a prozódiai fogódzók és a jelentés hármas kapcsolatában ragadja meg. Ezek olyan eredmények, amelyek a nyelvi adatok nyelvészeti megközelítésének előszobái.

2. Romániai magyar anyanyelvi tanterv

A 2013-ban jelent meg az előkészítő (nulladik), első és második osztályosok anyanyelvtanterve (W1). Ebben a sorrendiség nemcsak általános jelentésében (az egymásutániság, a sorrendiség felismerése és felidézése kapcsán) bukkan fel, hanem expliciten is megjelenik a *szórend* terminus előkészítő és első osztályban a beszédészlelés fejlesztéséhez kapcsolódó tevékenységjavaslatok között („a mondatbeli szórend felismerését segítő gyakorlatok"), valamint előkészítő osztályban a szóbeli kommunikációhoz kapcsolódóan a tartalmak között is („a mondatbeli szórend"). Bár nem világos, hogy ebben az életkorban ezek pontosan

[1] Ezek után/ezekre alapozva ki lehet majd térni olyan jelenségekre is, amelyek nem jellemzők a teljes magyar beszélőközösségre (pl. a romániai beszélők számára otthonos lehet az ige-igemódosító sorrend olyan szerkezetekben is, ahol más nyelvváltozatokban igemódosító-ige sorrend várható, l. *Megyek, hogy vessem meg az ágyat.; Mióta hazajött a kórházból, mindent borít fel, tör össze, mindennek megy neki.; Én, amikor ilyeneket hallok, esek kétségbe.;* stb.).

mit is jelentenek, a tantervhez kapcsolt *Módszertani útmutató*ból talán lehet következtetni. Ott ugyanis már csak nyelvhelyességi kontextusban találkozunk a szórenddel (előkészítő osztályban a szóbeli közlés megértése,[2] második osztályban pedig az írásbeli szövegalkotás kapcsán[3]), ami azt sugallja, hogy a tanterv korábbi részében való előfordulásait is ekként kell értelmezni.

A 3–4. osztályosok 2014-ben megjelent anyanyelvtanterve (W2) volt az első, amely az *Anyanyelvi nevelés munkacsoport*[4] javaslatait is részben figyelembe vette. Ez a tanterv szakít a szórendnek a nyelvművelés felől való megközelítésével, és a kontextusnak megfelelő szórend alkalmazásának megfigyeltetésére, az egyes szórendi változatokhoz tartozó jelentésekre és intonációs és hangsúlymintázatokra, valamint a szórend szabályszerűségeire helyezi a hangsúlyt, a *Módszertani útmutató*ban expliciten is jelezve,[5] hogy mindennek nagy szerepe van a nyelvérzék fejlesztésében. A szövegek nyelvi megformálására való érzékenység fejlesztése már ebben a tantervben is kiemelt szerepet kap, ezzel előkészítve az 2017-es V–VIII. osztályos tantervet (W3), ahol ez egy külön, 4. kompetenciaként jelenik meg (1) a szóbeli szövegértés és szövegalkotás, (2) az írásbeli szövegek értése és értelmezése, valamint (3) az írásbeli szövegalkotás mellett.[6] A tanterv *Módszertani útmutatója* ezt a szövegértési, -alkotási képességek fejlesztésének általános célrendszerében értelmezi:

> „A szóbeli és írásbeli kommunikációs képességek (interpretáció és produkció) fejlesztésének egyik legfontosabb komponenseként a **nyelvérzék** fejlesztését látjuk, vagyis a nyelvi jelenségekre, a nyelvi megformálásra való fogékonyság a szövegalkotás, valamint a szövegértés során. Ezért egyrészt nagy hangsúlyt fektetünk azokra az aspektusaira is a megnyilatkozásoknak, amelyek nem az elemkészletre, hanem azok konfigurációjára vonatkoznak (a szórend variációi és az egyes szórendi elrendezések jelentésbeli implikációi, az ezekhez kapcsolódó intonációs minták, a hangsúly és nyomaték kérdései, érzékenység arra, hogy a különböző szórendi

---

[2] A mondatbeli szórend felismerését segítő gyakorlatok – a szórend és a közléstartalom közti kapcsolat megfigyeltetése (Például: Hibás szórendű mondatok érzékelése, javítása.)" (W1, 21) Itt a *hibás* szót elvileg lehetne agrammatikusként érteni, a példa alapján azonban nehéz azt gondolni, hogy nem magyar anyanyelvűek által mondott magyar szövegek javítását javasolnák a tantervszerzők, vagy különböző nyelvbotlásból származó adatokét, sokkal valószínűbb az az olvasat, mely szerint a szóbeli közlés megértésének egyik kulcsa a másik nyelvének „rendes magyarra" javítása lehet. Ezt sugallja az a másik szöveghely is, amely egyértelműen a sztenderd/nemsztenderd kontextusába helyezi a szórend kérdését (l. a következő lábjegyzetet).

[3] 2.) Nyelvhelyesség:
– a mondatbeli szórend felismerése […]
– a beszédben előforduló nem sztenderdnek megfelelő hibák javítása" (W1, 29)

[4] A csoport munkájáról itt lehet tájékozódni: http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/hu/anyanyelvi-neveles-munkacsoport.

[5] „Lényeges **a kontextusnak megfelelő szórend alkalmazásának** megfigyeltetése és gyakorlása, hisz ennek nagy szerepe van a nyelvérzék fejlesztésében: érzékenység arra, hogy a különböző szórendi elrendezések különböző szövegkörnyezeteket idéznek, különböző szövegkörnyezetben lesznek odaillők." (W2, 19 – kiemelés az eredetiben)

[6] A tanterv részletes bemutatásához l. Bartalis 2017.

> elrendezések különböző szövegkörnyezeteket idéznek, különböző szövegkörnyezetben lesznek odaillők stb.). Másrészt a szavak mondatbeli szerepe helyett az egyes szerkezetek funkciójára helyezzük át a fókuszt, ami az öncélú mondatelemzési gyakorlat helyett annak az elemsornak az együttlátására kondicionálja a diákokat, amelyek például együtt nevezik meg az esemény egyik szereplőjét. Harmadrészt a nyelvérzékfejlesztés kontrasztív módszerekkel való megközelítését támogatjuk, amely az idegennyelv-tanulást segíti elő." (W3, 46 – kiemelés az eredetiben)

A szórend (és ezzel összefüggésben a különböző szórendű mondatokhoz kapcsolódó jelentések és prozódiai minták) az 5. osztályos tanterv egyik kiemelt nyelvi kérdése. A négy kompetenciaterületen belül különböző tevékenységjavaslatok is megjelennek, amelyek segítenek a szupraszegmentális elemek (főként hangsúly, sorrend, intonáció) jelentést befolyásoló szerepére reflektálni (pl. változatos szórendű, hangsúlymintázatú és hanglejtésű mondatok jelentésének a felismerése különböző beszédhelyzetekben; kísérletezés lehetséges szórendekkel: a különböző szórendezések kontextuális következményeit felfedeztető gyakorlatok; gyakorlatok a főhangsúlyos/kontrasztív hangsúlyos és speciális szórendű mondatforma és -jelentés felfedezésére változatos szövegekben és beszédhelyzetekben; gyakorlatok a szórend, a szó- és mondathangsúly és a mondatjelentés kétirányú viszonyainak megfigyelésére és adekvát alkalmazására; gyakorlatok a megfelelő szórend megválasztására a beszédszándéknak megfelelően; szabályfelfedeztetés: a kontextus és a közlések jelentése és formája közötti összefüggések felfedezését célzó gyakorlatok). Továbbá a tartalmak között „A nyelvi fogalomrendszer tapasztalatokra épülő alapozása a mondatszerkezet, elemsorrend, hangsúly, mondatdallam körében" cím alatt a következőket találjuk (W3, 13):

1. szórend, hangsúly, hanglejtés
1.1. szóhangsúly, mondathangsúly
1.1.1. egyenletes hangsúlyozás és főhangsúly
1.1.2. a kontrasztív hangsúlyos (speciális szórendű) mondatok (pl. **A:** *Tudod már a dolgozatjegyeid? Hányas lett a magyar?* **B:** *Ma a matekdolgozatot osztották ki./A matekdolgozatot ma kiosztották…*)
1.2. grammatikai szórendi kötöttségek
1.3. a szórend kontextuális meghatározói
1.4. hanglejtés (és mondatfajták)

A további évfolyamokon ezek a témák visszatérnek, és kiegészülnek az irodalmi szövegekre való reflexióval (ahol a jelentés és nyelvi megalkotottság egymásrautaltsága, pl. az inverzió stílushatása kapcsán tematizálódik a szórend), vagy tágabban a különböző típusú szövegekben és beszédhelyzetekben a nyelvi eszközök és jelentés összefüggéseire való reflexióval (pl. a háttérmondatok felfejtésén keresztül).

3. Szórend a taneszközökben

Bár a tantervek az oktatásszabályozás kötelező bemeneti dokumentumai, egy tankönyvközpontú pedagógiai hagyományban ezek még nem garanciái a változásnak. Ezért különösen fontos, hogy erre a tantervsorozatra tankönyvpályázatot is kiírtak, ami egyes esetekben 20 éve forgalomban levő tankönyvek lecserélését jelentette, és ha nem is garantálta, de legalább lehetővé tette, hogy a tanterv szemléletét követő taneszközök jelenjenek meg.[7] A kezdeti években (2013–2018 között) megjelent tankönyvek zömében valójában annak lehettünk tanúi, hogy hogyan lesznek az oktatási gyakorlatban a szórenddel kapcsolatos kérdések (esetenként másfél oldalon „elintézett") tananyaggá, leckévé ahelyett, hogy a szövegértési-szövegalkotási kompetenciaterület részképességeit fejlesztő eszközkészletbe integrálódnának, és a gyerekek anyanyelvtudására (saját nyelvváltozatára) építenének.

Az alábbiakban a jó- és rosszgyakorlatok számbavétele helyett néhány kiragadott példán szemléltetem a szórendi vizsgálódások gyakorlatait a nyelvi megformálásra való reflexió folyamatában. A példák az *Anyanyelvi nevelés munkacsoport* 5. osztályos taneszközeiből származnak. Az 5.-es tankönyv (Bartalis et al. 2017) és a hozzá tartozó tanári háttéranyag (Kádár szerk. 2017) hozzávetőleg 50 tanórára kínál olyan feladatsorokat, amelyek a képi és nyelvi megformálás különbségeiből (kiemelten a linearitás szerepének különbségeiből a két médiumban) kiindulva, a lexikális döntések szórendi következményeit érintve (pl. hangsúlykerülő igék, unakkuzatív vs. egyéb igék stb.) a grammatika által megszabott és a beszélői szándék/kontextus által determinált szórendi döntések kérdéseit tematizálják: a hangsúly és szórend összefüggéseit (pl. semleges és nem semleges mondatok, szórendi homonímiából fakadó többértelműség hangzó szövegbeli vagy kontextus általi feloldása stb.), a „speciális" szórendek jelentéseit (pl. egzisztenciális aspektuális jelentés, igekötő/egyéb igemódosító pozíciója és jelentés, kontrasztív topikos mondatok és háttérmondataik, igefókuszos mondatok, sajtócímek szórendje és jelentése stb.), továbbá a szórend manipulációs eszközként való megjelenését (l. pl. egyes összetevők fókuszálása során előálló előfeltevés-háttér kihasználása vádolásra: *Szóval nem válaszolsz. A bátyádnak falazol?*) és végül a szórend poétikai funkcióját (versszövegek manipulálásán keresztül).

Az itt bemutatásra kiválaszott első feladatsor a tanárok számára készült feladatbankok I. kötetéből az események képi és nyelvi megformálását tárgyaló fejezet 2., a szórendi variánsokkal foglalkozó alfejezetének bevezető két feladata (Kádár szerk. 2017: 40–46). Míg az 1. feladatban a sorrendezések matematikai lehetőségei és lehetséges megkötései vannak tematizálva (egyelőre nem nyelvi, hanem a mindennapi tárgyi környezetből vett példákon), addig a 2. feladat ennek analógiáján elindulva nyelvi adatok kapcsán reflektál a grammatika által előírt sorrendezési szabályokra, illetve egyes esetekben az ezeken belüli „mozgásszabadságra". Bár az analógiák mint tanulást segítő eszközök főleg a természettudományok

[7] A pályázati és értékelési folyamat esetlegességei folytán a tankönyvek szakmai színvonalát (vagy a tanterv szemléletével való kompatibilitását) tulajdonképpen semmi sem garantálja, nincs szakmai felügyelete a tankönyvkiadásnak (erről l. pl. Köllő 2018).

oktatásában számítanak bevettnek (l. Nagy 2000), a nyelvi vizsgálódás is jó terep ezek használatára (és általában is az iskolán kívül szerzett tudásra és tapasztalatokra való építésre), valamint az induktív gondolkodás fejlesztésében is fontos szerepük van, amely a tanulási képességek egyik komponense.

Mindkét feladatban szerepe van a kísérletezésnek is, és a 2. feladatban ennek tartománya egészen az agrammatikus szerkezetek alkotásáig terjed. A negatív bizonyítékok teszik lehetővé a grammatikus szerkezetek határainak kitapogatását, az általános mintázat meglátásához ugyanis nem elég a lehetséges adatokat látni, hanem ezeknek az agrammatikus adatokkal való kontrasztjában mutatkozhatnak meg a szabályszerűségek.

1. feladat

Tanári kalauz: Az első két pont azt mutatja meg, hogy a sorba rendezés a világban különböző helyzetekben gyakran előfordul, és hogy tetszőleges elemből többféle sor hozható létre az elemek sorrendjének változtatásával. Ez bevezeti majd a következő feladatot, amelyben a szavak sorrendjének variációival foglalkozunk.

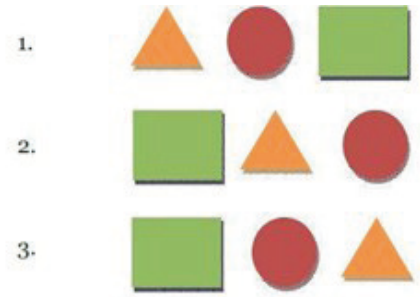
Az **a.** pontban még csak egymástól függetlenül sorrendezhető elemekkel találkozunk, így a **b.** pont feladata a matematikailag lehetséges sorrendek mindegyikét megengedi (6 sorrend). A **c.** pontban azonban az 5 elem már nem az összes, matematikailag lehetséges kombinációt engedi meg (vagyis 120 sorrendet), hanem vannak **kötelező együttjárások:** az utánfutó csak a traktor után köthető, a fagyis kocsi csak a bicikli elé. Így ha a járművek egymás után mennek, az már csak 6 lehetséges módon valósulhat meg (ahogy a **b.** pontban is láttuk, hiszen itt is valójában 3 elem egymáshoz képesti sorrendje változhat). A járművválasztást az is indokolja, hogy a traktor+utánfutó, illetve a fagyis kocsi+bicikli nem ugyanaz a „mintázat": az egyikben a „passzív" (utánfutó, fagyis kocsi) az „aktív" (traktor, bicikli) UTÁN, a másikban az ELÉ köthető/illeszthető. Ez be fogja vezetni azokat a kötelező együttállásokat (pl. névelő+főnév, jelző+főnév; főnév+névutó), amelyek a mondat elemeinek sorrendezésekor csökkentik a matematikailag lehetséges permutációk számát. A járművek kiválasztásban az is fontos szempont volt, hogy itt a kötelezően együttálló elemek közül ugyan az egyik „aktívabb", mint a másik (az utánfutós traktorban a traktor teszi lehetővé a jármű helyváltoztatását, a fagyis kocsis bicikliben a bicikli), de azonosak abban a tekintetben, hogy „önálló létük" van, vagyis van külön traktor és külön utánfutó (az utánfutó nem alkatrésze a traktornak), ami analóg lesz azzal, hogy pl. a névelő és névutó attól még külön szó (nem pedig toldalék), amiért csak egy főnévvel együtt jelenhet meg, és azzal együtt áll sorrendezéskor. Mindezzel előkészítjük a 2. feladatot.

A **d.** pontban annak a lehetőségét vetjük fel, hogy ugyanazok az elemek különböző szempontok szerint is rendezhetőek (itt a könyvek pl. gerincmagasság, szín, vastagság szerint), és a választott szempont függvényében különböző sorrendezéseit kaphatjuk ugyanazoknak az elemeknek.

Fejlesztendő készségek, képességek: sorrendek összehasonlítása, szabályfelismerés, szabályalkalmazás
Munkaforma: egyéni munka, frontális munka
Módszerek, eljárások: feladatmegoldás, megbeszélés
Eszközök:
A **b.** ponthoz minden tanulónak készítsük elő az **a.** pontban található formákat!
A **c.** ponthoz minden tanulónak nyomtassuk ki a képeket!



a. Mi a különbség az alábbi mintasorok között?



b. Az előző feladat elemeiből alakítsatok ki minden lehetséges sorrendet!
c. A képeken levő járművek közül melyeket tudod összekapcsolni, melyek tartoznak össze? Ha sikerült megtalálnod a párokat, akkor minden járművedet sorakoztasd fel egymás után! Hányféleképpen mehetnek sorban egymás után? Próbáld ki az összes lehetőséget!

d. Vegyél ki a táskádból három könyvet! Hányféleképpen tudnád őket sorba rendezni egy könyvespolcodon? Próbáld ki az összes lehetőséget!

2. feladat

Tanári kalauz: A feladat célja, hogy rávilágítson azokra a helyzetekre, amelyekben a grammatika megszabja a szórendet (tehát az nem a beszédhelyzet elemeitől vagy a beszélő szándékától függően szabadon választható), és felfedeztesse az ilyen helyzetek szabályszerűségeit. Minden csoport egy adott jelenségre figyel fel a példamondatok alapján:

A. csoport: a névelő helye a szórendben

B. csoport: tagadószó pozíciója

C. csoport: jelző és jelzett szó pozíciója egymáshoz képest

D. csoport: a névutó pozíciója

E. csoport: mutató névmási kijelölő jelző

F. csoport*[8]: alapértelmezett szórend az ige függvényében: A csoportnak észre kell vennie, hogy ezekben a határozott főnévi csoportból és igéből álló mondatokban a semleges mondat szórendje kétféle lehet: a topik–ige sorrend mellett (Pl. *Vanda fürdik*.) előfordulnak igével kezdődő mondatok is (mediális igék esetében ez a természetes, pl. *Fő a leves*.).

A csoportok munkájának eredményét a végén egy-egy szóvivő foglalja össze a többi csoport számára.

A feladat megoldása során semmiféle nyelvtani terminus használatát (vagy akár nyelvtani kategóriákban való gondolkodást) ne várjuk el a tanulóktól! A fenti összefoglaló **kizárólag** a tanár számára készült. A diákok elég, ha a konkrét példákban meglátják a közöset csoportonként.

Differenciálási lehetőségek: A megoldandó példák szerint lehet differenciálni: a szabályszerűségek azonosítása és a szabály megfogalmazása fokozatosan válik nehezebbé a 6 csoport esetében. Pl. a névelő pozíciójának azonosítása egyszerűbb, mint a mutató névmási kijelölő jelzőé, az F. csoport feladatánál a szabály azonosítása nem túl bonyolult, a mondatok megalkotása sem, viszont a „szabály" megfogalmazása miatt nehezebb, mint a többi példasor (bár természetesen a tapasztaltakat itt is a saját szavaikkal kell körülírniuk, és nem várunk az adott példáktól elrugaszkodó általánosítást).

Fejlesztendő készségek, képességek: nyelvi tudatosság, szabályfelismerés, összehasonlítás, következtetések megfogalmazása

Munkaforma: csoportmunka, három-négy fős homogén csoportok

Módszerek, eljárások: feladatmegoldás, megbeszélés, bemutatás

Eszközök: Minden csoportnak készítsünk elő egy-egy feladatlapot!

---

[8] A *Feladatbank*okban csillag jelöli a(z adott évfolyam számára) nehezebb feladatokat, amelyeket egyébként el lehet hagyni anélkül, hogy ez a feladatsor gondolatmenetét befolyásolná. A feladat nehézségi szintjét a csillagok száma jelöli. A csillagos feladatok kiemelkedő képességű osztályok/csoportok esetén vagy későbbi évfolyamokon ajánlottak.

A. csoport

a. Alább betűrendbe sorolt szavakat találtok minden sorban. A szavak sorrendjét változtatva alakítsatok ki olyan mondatokat, amilyeneket biztosan nem mondanának magyar anyanyelvű emberek, csak esetleg magyarul nem jól tudók. Melyek azok a szópárosok, amelyek hasonlítanak az előző feladat **b.** pontjából az utánfutós traktorhoz vagy a fagyis kocsis biciklihez? Miért?

1. *a, cipőd, új*
2. *a, félünk, kutyától*
3. *egy, kávét, kérsz*
4. *a, földön, ilyen, nincs*
5. *az, az, emlékeikhez, öregek, ragaszkodnak*
6. *a, a, a, károsultak, kormánytól, megoldást, várják*

b. Emlékezzetek vissza az előző feladat **c.** pontjára! A képek alapján ezeket a szabályokat fogalmazhatjuk meg:

Az utánfutót a traktor után köthetjük.

A fagyis kocsit a bicikli elejére kapcsoljuk.

Most próbáljatok meg a kiemelt szópárokkal hasonló szabályokat megfogalmazni![9]

B. csoport

a. Az alábbi mondatok közül húzzátok alá azt vagy azokat, amelyeket biztosan nem mondanának magyar anyanyelvű emberek, csak esetleg magyarul nem jól tudók!

1. *Nem figyeltem rátok.*
2. *Nem rátok figyeltem.*
3. *Figyeltem nem rátok.*
4. *Rátok nem figyeltem.*
5. *Figyeltem rátok nem.*
6. *Rátok figyeltem nem.*

Próbáljatok magyarul hangzó és nem magyarul hangzó mondatokat alkotni az alábbi szavakból:

holnap, lesz, nem, tornaóra

b. Emlékezzetek vissza az előző feladat **c.** pontjára! A képek alapján ezeket a szabályokat fogalmazhatjuk meg:

Az utánfutót a traktor után köthetjük.

A fagyis kocsit a bicikli elejére kapcsoljuk.

---

[9] A megoldások különbözhetnek abban, hogy a traktor + utánfutó vagy a fagyis bicikli analógiáját használják (az előbbi a generatív nyelvelmélet megoldásához áll közel, amely szerint a határozott névelős főnévi csoportokban a kifejezés feje a névelő, az utóbbi pedig a hagyományos nyelvleírás által forgalmazott megoldáshoz, ahol a főnévi alaptagot determinálja – a közvetlenül vagy nem közvetlenül – előtte megjelenő határozott névelő).

Most próbáljátok meg ehhez hasonlóan megfogalmazni, hová kerülhet és hová nem kerülhet a *nem* szó a mondatokban![10]

C. csoport

a. Alább betűrendbe sorolt szavakat találtok minden sorban. A szavak sorrendjét változtatva alakítsatok ki olyan mondatokat, amilyeneket biztosan nem mondanának magyar anyanyelvű emberek, csak esetleg magyarul nem jól tudók! Melyek azok a párosok, amelyek hasonlítanak az előző feladat **c.** pontjából az utánfutós traktorhoz vagy a fagyis kocsis biciklihez? Miért?

1. *kisebb, szeleteket, vágjunk*
2. *így, maradjatok, néhány, percig*
3. *helyzetben, néhány, nehéz, rajtam, segítettél*
4. *bölcs, butaságot, emberek, mondanak, néha, sok*
5. *aljas, árulókkal, seregünk, szövetkezett, vezére*
6. *három, legjobb, osztályunk, nyert, tanulója, tábort*

b. Emlékezzetek vissza az előző feladat **c.** pontjára! A képek alapján ezeket a szabályokat fogalmazhatjuk meg:

Az utánfutót a traktor után köthetjük.

A fagyis kocsit a bicikli elejére kapcsoljuk.

Most próbáljatok meg a kiemelt szópárokkal hasonló szabályokat megfogalmazni!

D. csoport

a. Alább betűrendbe sorolt szavakat találtok minden sorban. A szavak sorrendjét változtatva alakítsatok ki olyan mondatokat, amilyeneket biztosan nem mondanának magyar anyanyelvű emberek, csak esetleg magyarul nem jól tudók! Melyek azok a párosok, amelyek hasonlítanak az előző feladat **c.** pontjából az utánfutós traktorhoz vagy a fagyis kocsis biciklihez? Miért?

1. *csengetés, mentünk, órára, után*
2. *fejfájásom, óta, reggel, van*
3. *egy, ellen, négyen, támadtak*
4. *büntetést, kaptatok, miatt, Szilamér*
5. *Barni, Csilla, helyett, mellé, ültem*
6. *előtt, eszünk, mellé, süteményt, tea, vacsora*

[10] Ezen a ponton nem várunk többet, mint olyan általánosításokat, hogy pl. nem kerülhet a mondat végére, vagy (valamilyen megfogalmazásban azt,) hogy az előtt a szó előtt állhat, ami a mondat kiemelt információját kódolja. A későbbiekben feladatok sora foglalkozik a *nem* pozíciójával partikulárisan (az arra való rávezetés, hogy az csak az igét vagy a preverbális fókuszt előzheti meg, egyike azoknak a szórendi általánosításoknak, amelyek akár már V. osztályban is felfedeztethetők, és nem mutatnak variabilitást), de egy egész fejezetet szentelünk általánosságban is a negatív jellemzés eszközeinek a Feladatbank 2. kötetében (l. Kádár szerk. 2018: 314–361).

b. Emlékezzetek vissza az előző feladat **c.** pontjára! A képek alapján ezeket a szabályokat fogalmazhatjuk meg:

Az utánfutót a traktor után köthetjük.

A fagyis kocsit a bicikli elejére kapcsoljuk.

Most próbáljatok meg a kiemelt szópárokkal hasonló szabályokat megfogalmazni!

E. csoport

a. Alább betűrendbe sorolt szavakat találtok minden sorban. A szavak sorrendjét változtatva alakítsatok ki olyan mondatokat, amilyeneket biztosan nem mondanának magyar anyanyelvű emberek, csak esetleg magyarul nem jól tudók! Melyek azok a párosok, amelyek hasonlítanak az előző feladat **c.** pontjából az utánfutós traktorhoz vagy a fagyis kocsis biciklihez? Miért?

1. *a, abban, fürödtél, tóban*
2. *a, ez, legszebb, város*
3. *a, ezt, csilingelő, mindig, nevetést, szerettem*
4. *a, ezt, csendes, ismeri, kis, mindenki, öblöt*
5. *a, attól, fiútól, hoztam, szemű, üzenetet, zöld*
6. *a, a, addig, eljutni, ettől, fekvésű, hatalmas, kertvárosi, központi, nehéz, parktól, villáig*

b. Emlékezzetek vissza az előző feladat **c.** pontjára! A képek alapján ezeket a szabályokat fogalmazhatjuk meg:

Az utánfutót a traktor után köthetjük.

A fagyis kocsit a bicikli elejére kapcsoljuk.

Most próbáljatok meg a kiemelt szópárokkal hasonló szabályokat megfogalmazni!

F. csoport*

a. Alább betűrendbe sorolt szavakat találtok minden sorban. Helyezzétek olyan sorrendbe őket soronként, hogy a legtermészetesebben hangzó, leggyakrabban hallható mondatokat hozzátok létre! Az egyes sorok között milyen hasonlóságokat és különbségeket vesztek észre a szavak sorrendjében?

1. *a, haja, megnőtt*
2. *fürdik, Vanda*
3. *a, elrepült, madárka*
4. *a, fogy, türelmem*
5. *a, kutyánk, sántít*
6. *az, esik, eső*

b. Alakítsatok két csoportot a fenti mondatokból aszerint, hogy milyen sorrendben mondjuk a szavakat a legtermészetesebben hangzó, leggyakrabban hallható változatban! Mi a közös az egy csoportba tartozó mondatok jelentésében vagy a helyzetben, amit leírnak? Milyen különbséget láttok a két csoport mondatai között?

Míg fenti feladatok főként a lineáris építkezésnek a grammatika által előírt megkötéseire fókuszáltak, az alább bemutatandó két tankönyvi feladatban a kontextus hatását is megfigyelhetjük a közlések formájára.

Az elsőként kiemelt feladat (Bartalis et al. 2017: 131–132) a tantervben is szorgalmazott kontrasztív megközelítésmód[11] jegyében fogant egyik feladatsor része. Kihasználva azt, hogy a gyerekeknek mindennapi nyelvi tapasztalata lehet a magyartól tipológiailag is különböző román nyelvvel, olyan kontextusok teremthetők, amelyekben megmutatkozik, hogy a nyelvek különböző megoldásai kisebb-nagyobb közelítéssel megfeleltethetők egymásnak akkor is, ha a lehetséges formakészleti „repertoárból" különböző eszközöket választanak. Míg a feladat b. pontja a probléma felvetése,[12] a c. és d. pontban a mondatrészi szerepek szórendi vs. morfológiai kódolását lehet megfigyelni. Egy nyelv morfoszintaktikai megoldásaira való reflexió a formális gondolkodás, az absztrakciós képesség bizonyos szintjét igényli, de a nyelvérzékre és a megfigyelőkészségre alapozó keresést, felismerést támogatják már az olyan feladatok is, amelyek egy adott beszédhelyzetből/szövegkörnyezetből kiindulva egy nyelvi jelenség intuitív megközelítését, felfedező megfigyelését várják.

A feladat a. pontja, bár látszólag csak előkészíti a tematizált problémát, a lokális és globális szövegértést is működteti, melynek során a szórendi döntéseknek a jelentésbeli következményei, valamint a kontextustól való függésük éppen a másik nyelv felől nézve válhatnak reflektálttá.

2 Egyik kiránduláson Misi és Mişu szemtanúi egy farkas és egy kutya harcának az egyik erdészháznál.

a. Misi beszélget a szüleivel a témáról. Illesszétek be a megfelelő helyre az alábbi mondatokat: 1) A kutya megtámadta a farkast.
2) A kutya támadta meg a farkast.
3) A farkast támadta meg a kutya.

Misi apja: – Hogy kezdődött?
Misi: – .....
Misi anyja: – Biztos, hogy jól láttad? Annyi itt a macska, nem azokra ugrott rá vajon?
Misi: – Nem. Tisztán láttam. .....
Misi apja: – Tényleg? A háziállat a vadállatot? De hát fordítva szokott lenni.
Misi: – Akárhogy is szokott lenni, most így volt. Láttam. .....
.....

b. Mişu végig figyelt, és megkereste a *kutya*, a *megtámad* és a *farkas* szót a szótárban, majd a beszélgetés végén így szólt: „*Nu înțeleg, ce susții. Câinele a atacat lupul sau lupul a atacat câinele?*"
Mi lenne a helyes válasz Mişu kérdésére?

c. Szerintetek miért nem értette meg Mişu a Misi állítását a szótár alapján?

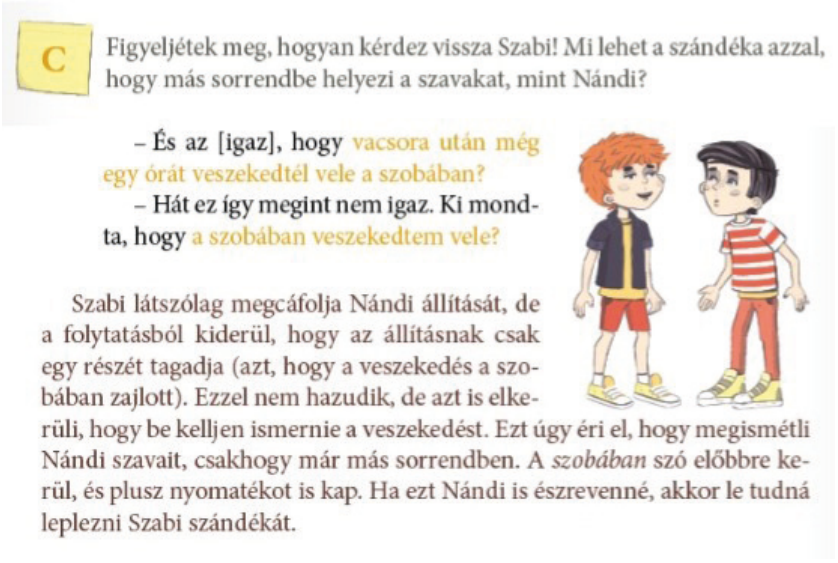
d. Mi a különbség a két román mondat (1. *Câinele a atacat lupul.* 2. *Lupul a atacat câinele.*) és a két magyar mondat (1. *A kutya támadta meg a farkast.* 2. *A farkast támadta meg a kutya.*) jelentése között?

[11] Ez a megközelítésmód (azon túl, hogy idegen nyelvek tanulását is elősegítheti), azáltal, hogy igyekszik felmutatni, milyen eszközkészletből és formai megoldásokból választhatnak a különböző nyelvek beszélői valamely kommunikatív cél elérése érdekében, lehetőséget ad arra, hogy a magyar nyelv megoldásai (vagy akár rendszere) a lehetséges nyelvi megoldások (vagy lehetséges nyelvi rendszerek) egyik partikuláris megnyilvánulásaként mutatkozhasson meg.

[12] Mişu kérdése: „Nem értem, mi az állításod: a kutya támadta meg a farkast, vagy a farkas támadta meg a kutyát?"

A nyelvi elemek sorrendje kapcsán eddig bemutatott feladatok mindegyike írásbeli feladatként (is) működik. Bár a témához kapcsolódó feladatok túlnyomó többsége az egyes szórendeket a hozzájuk kapcsolódó prozódiai eszközökkel való kapcsolatukban vizsgálja,[13] a konferencia szórendi paneljéhez való kapcsolódás okán itt egyetlen feladat erejéig térek ki ilyenre. Ez az utolsó példa az 5. osztályos tankönyv első fejezetének egy olyan részéből származik, amely a félreértések gyakori forrásait járja körül. A félreértések olyan beszédesemények, ahol valami elromolhat, mert a beszélő nem megfelelően választ a nyelvi repertoárjából, nem veszi figyelembe a beszélgetőpartner tudását, nyelvváltozatát stb., vagy a címzett nincs tisztában a különböző szavak/kifejezések „jelentésspektrumával", sikertelenül próbálja rekonstruálni az ellipszist stb. A félreértések mint keret természetes közegként teszi lehetővé például a fókuszos mondatok, illetve „semleges mondat – preverbális fókusszal rendelkező mondat" minimális párok koncentrált előfordulását is, és az ilyen párok értelmezésében a prozódiának is szerepe van. A minimális párok további segítséget nyújthatnak abban, hogy felismerjük, milyen hatással vannak a nyelvi döntéseink a jelentésre (pontosabban a hallgatóság jelentéskonstrukciójára).

Az itt idézett C. feladat (Bartalis et al. 2017: 32–33) az alfejezet egyik párbeszédéből[14] származik, és egy olyan példát emel ki, amelyben a nemleges válasz nem a mondat fő állítására vonatkozik, így tulajdonképpen kitérő az egyenes válasz elől. A szórenddel való „visszaélés" példája kapcsán a feladat a preverbális fókusz jelentésbeli, prozódiai és kontextuális vonatkozásaira is reflektál.



C Figyeljétek meg, hogyan kérdez vissza Szabi! Mi lehet a szándéka azzal, hogy más sorrendbe helyezi a szavakat, mint Nándi?

– És az [igaz], hogy vacsora után még egy órát veszekedtél vele a szobában?
– Hát ez így megint nem igaz. Ki mondta, hogy a szobában veszekedtem vele?

Szabi látszólag megcáfolja Nándi állítását, de a folytatásból kiderül, hogy az állításnak csak egy részét tagadja (azt, hogy a veszekedés a szobában zajlott). Ezzel nem hazudik, de azt is elkerüli, hogy be kelljen ismernie a veszekedést. Ezt úgy éri el, hogy megismétli Nándi szavait, csakhogy már más sorrendben. A *szobában* szó előbbre kerül, és plusz nyomatékot is kap. Ha ezt Nándi is észrevenné, akkor le tudná leplezni Szabi szándékát.

[13] Általában is, mind a tanterv, mind a rá épülő taneszközök tág teret biztosítanak a szóbeliségnek.

[14] A teljes párbeszéd meghallgatható itt: https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20V-a/Limba%20si%20literatura%20materna%20maghiara/Tk9SQU5E/data/sounds/p25_st1.mp3

a. Olvassátok fel hangosan az alábbi táblázat első oszlopában levő mondatokat! Jelöljétek a mondathangsúly helyét! Miben különbözik a mondatok jelentése?

b. Töltsétek ki a második oszlopot úgy, hogy találjon az első oszlopbeli mondattal! Honnan tudtátok, hogy milyen információval folytassátok a mondatot?

Nem igaz, hogy ...	Az az igazság, hogy ...
... a szobában veszekedtem vele vacsora után.	... az ebédlőben veszekedtünk.
... vacsora után veszekedtem vele a szobában.	
... én veszekedtem vele vacsora után a szobában.	
... vele veszekedtem vacsora után a szobában.	
... veszekedtem vele vacsora után a szobában.	

c. Cseréld össze a második oszlop celláiban levő mondatokat! Így miért nem jó folytatásai az első oszlop mondatainak? (Pl. *Nem igaz, hogy vacsora után veszekedtem vele. Az ebédlőben veszekedtünk.*)

4. Összegzés

A 2022-es PISA-felmérés egyik újdonsága volt, hogy az erdélyi magyar oktatási rendszert külön reprezentatív almintán mérték fel, és bár szakemberek nyilatkozata szerint (W4) a magyarul tanuló diákok a romániai átlagnál jobb teljesítményt értek el, az alminta eredményeinek feldolgozása még várat magára, a teljes romániai minta alapján pedig az látható, hogy az ország 428[15] ponttal az utolsó előtti helyen áll az EU-s országok között (a diákok 42%-a nem ugorja meg a funkcionális analfabetizmus szintjét). A szövegértési, -alkotási képességek fejlesztése tehát elsőrendű fontossággal bír, és ehhez nagymértékben járulhat hozzá a diskurzusszerkezetre fókuszáló megközelítése a megnyilatkozásoknak, az egyes szórendi elrendezések kontextusérzékenységére és jelentésbeli implikációira való reflexió.

Ugyanakkor a szórend–prozódia–jelentés–kontextus együttállásaival való kísérletezés, ill. a nyelvi megformálás lehetséges módjaival kapcsolatos irányított tapasztalatszerzés során az anyanyelvi kompetenciában gyökerező tudás explicitté tételének analitikusabb megközelítése gyakorolható egy olyan életkorban is, amelyben a nyelvtani fogalmaknak és kategorizációknak az absztrakt, formális gondolkodást igénylő megértése és kezelése még nem várható (vö. Piaget 1972).

[15] Ez 48 ponttal kevesebb az OECD-átlagnál, és 115-tel a listavezető Szingapúr eredményeihez képest (W5).

A cikk 2. fejezete ennek a tantervi kereteit mutatta be, a 3. fejezet pedig (két taneszközből) néhány olyan feladatot szemelgetett, amelyek során az anyanyelvi kompetencia működtetésén túl a tudás explicitté tétele és általánosítások megfogalmazása is gyakorolható az adott életkori szinten; amelyekben szerepe van olyan, a hagyományos nyelvtanórai gyakorlat által ignorált tényezőknek, mint pl. a kontrasztív megközelítés, a negatív bizonyítékok vagy az analógia és kísérletezés; és amelyek induktív felépítésűek és a diákok tevékenységét és interakcióit helyezik a középpontba.

Források

W1: Tanterv az anyanyelv kompetencia alapú oktatásához. Magyar anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig (2013) https://www.edums.ro/invprimar/13_CLM_maghiara_CP_II_OMEN.pdf (2025. 06. 16.)

W2: Magyar nyelv és irodalom. Tanterv az anyanyelv oktatásához. III. és IV. osztály. https://www.edums.ro/invprimar/LB.MAGHIARA%20III%20IV%202014.pdf (2025. 06. 16.)

W3: Tantárgyi program. Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv). V–VIII. osztály. https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/01/Limba_literatura_maghiara_final.pdf (2025. 06. 16.)

W4: Oktatónk volt az egyik ötletgazdája a PISA-felmérés magyar almintás újításának. https://sapientia.ro/hu/hirek/oktatonk-volt-egyik-otletgazdaja-a-pisa-felmeres-kisebbsegi-almintas-ujitasanak (2025. 06. 16.)

W5: https://www.edupedu.ro/breaking-pisa-2022-romania-penultima-in-ue-si-pe-locurile-45-48-din-81-de-tari-si-teritorii-din-lume-la-cele-trei-evaluari-principale-matematica-stiinte-citire-aproape-de-3-ori-mai-putini-elev/ (2024. 01. 12.)

Irodalom

Bartalis Boróka 2017. Értő olvasás, tudatos kommunikáció és gyermekbarát grammatika. *Magiszter* XV/4: 18–25.

Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Orbán Zsuzsa – Szőcs Hedviga – Tamás Adél 2017. *Magyar nyelv és irodalom. V. osztály.* Marosvásárhely: Kreatív Kiadó/Norand.

Kádár Edit (szerk.) 2017. *Feladatbank az anyanyelvi órák tervezéséhez V–VIII. osztályban.* 1. kötet. Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Kádár Edit (szerk.) 2018. *Feladatbank az anyanyelvi órák tervezéséhez V–VIII. osztályban.* 2. kötet. Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Köllő Zsófia 2018. A romániai magyar tankönyvkiadás helyzetéről. *Gyergyói Szemle* 2018/1: 147–156. https://www.gyergyoiszemle.ro/files/gysz04/gysz-04-07.pdf

Nagy Lászlóné 2000. Analógiák és analógiás gondolkodás a kognitív tudományok eredményeinek tükrében. *Magyar Pedagógia* 100/3: 275–302.

Piaget, Jean. 1972. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development* 15/1: 1–12. https://doi.org/10.1159/000271225

Tolcsvai Nagy Gábor 2004. A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. In Tolcsvai Nagy Gábor: *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat. 296–322.

van Rijt, Jimmy – Peter-Arno Coppen 2017. Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – Experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness* 26/4: 360–380. https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552