

Nyelvtudomány és nyelvoktatás

LÁSZLÓ ZEMAN
LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING

811.511.141`38
81`38:811.511.141
371.3

Sentence patterns, dependency grammar, verb-frame, text, style, confrontation.

1. *A kérdéskör.* A dolgok állását követve megállapíthatjuk, hogy a 20. század második felében egyre fokozódott a nyelv iránti érdeklődés. Újból nyilvánvalóvá lett a nyelv sokrétűsége, amihez igazodott a vizsgálata is. Elvontabb matematikai-logikai felfogásában és az ebből következő alkalmazást tekintve – mint a tudományos és műszaki haladásnak alapvető tartozéka – a szemiotikai és a kibernetikai vizsgálódás középpontjába került. A nyelvtudományt is átható tudományközi kutatások révén szabatosabban rajzolódtak ki a természetes nyelvek sajátosságai, valamint leírásuk korszerű módozatai. A formális leírást igénylő számítógépes kódolásnak, az információs és dokumentációs nyelveknek megteremtése a természetes nyelvek teóriájára olyan értelemben hatott serkentőleg, hogy benne is érvényesült a szabályok egzakt meghatározása. A váltást a nyelvtudomány belső fejlődésében a matematikai és a számítógépes nyelvészet kialakulása és térnyerése jelzi.

A közlésigényeknek és az egyre fokozódó információcsere követelményeinek megfelelően e folyamat a nyelvoktatásban elsősorban az idegen nyelvek didaktikájában jelentkezett, míg az anyanyelv oktatásának elmélete – úgy tűnik – mintha fáziskészsébe került volna. Az általános elvek ugyan viszonylag tisztázottak, a részletezés és a tartalmi kérdések tekintetében azonban elbizonytalanodást érzünk.

A tantárgyelméleti vizsgálatokban egybehangzóan állapítjuk meg, hogy az anyanyelv oktatásának, a nyelvi nevelésnek a társadalom követelményeivel és feltételeivel összhangban ki kell alakítania a tanulók nyelvi-kommunikatív viselkedésének, felfogó és kifejező készségeinek hatékony formáit.

Amint tudjuk, az anyanyelv jellemzője teljességjellege, s ennek didaktikai vetülete, hogy mindegyik használati módját tanítjuk. S csak természetes, ha túlnyo-

mórészt az írott nyelvváltozatra korlátozódó hagyományos gyakorlattal szemben a hangos nyelv, a szóbeli közlésformák árnyaltabb elsajátíttatásának, a beszédművelésnek szükségességét hangoztatjuk.

Az anyanyelv teljességjellege nyilatkozik meg abban, hogy mindennemű oktatás-nevelés előfeltétele és együtthatója, oktatása ekképpen nem pusztán tantárgyszerű. Továbbá oktatásában valamennyi tantárgy részesedik, s didaktikájának valójában át kell hatnia a tantárgyak egész rendszerét. A tantárgyi célkitűzésben ezért hangsúlyozzuk a nyelvi kommunikációban való gyakorlati és elméleti képzésként kijelölt anyanyelvoktatásra vonatkozóan a tantárgy-koncentráció elvét. Tantárgyunk kölcsönösségében a másik nyelv (a szlovák mint környezeti nyelv), valamint az idegen nyelvek elsajátítását szolgáló szempontok érvényre juttatását és a nyelvvel természetesen és lényege szerint is átmetsződő természettudományi tantárgyaknak a jelentőségét. Hogy a szókinccs és általában a kifejezőképesség fejlesztésében mennyire központi az egyes szaktárgyak szerepe, itt csak egy nyelvtani-nyelvhelyességi (vagy ha úgy kívánjuk, stilisztikai-szövegtipológiai) példát ragadva ki: hogy az „amely ~ ami” vonatkozó névmás szabatos kötőszói használata mennyire fedődik fel és vésődhet be a matematika oktatásakor, közvetlen tapasztalatunk (a két alak szembeállíthatósága-megkülönböztethetősége, amely a köznyelvben feloldódhat, a matematikai leírásban, definícióban kényszerű).

S a vázoltak örvén említhetjük, miszerint a szakemberek egyértelműen utalnak arra, hogy függetlenül attól, vajon az anyanyelv és az irodalom oktatása egyetlen vagy két önálló tárgyként szerepel, az anyanyelvi nem irányulhat olyannyira túlzóan csak a szépirodalom anyagára, amint az lenni szokott. Miközben tömören ehhez még annyit, hogy a szépirodalom nyelvhasználatát és a benne kifejeződő esztétikumot és kreativitást mindenkor a nem szépirodalminak a háttérével fogjuk fel és értékeljük, valamint hogy a nyelvnek egyetemességéből annak mint szemiotikai és kommunikatív s nem csupán „nyelvi”, hanem más humán tevékenységek akciómintáit szolgáltató alapmodellnek az ismérve is következik. Még tömörebben tehát: a nyelv és az irodalom oktatásának szoros egymásra utaltsága úgyszintén fennáll.

Az elmondottakat összegezően és egyben differenciálva tételként fogadhatjuk el, hogy az anyanyelv oktatásának biztosítania kell a nyelv hatékony használatát, s ezzel minél szervezesebb kapcsolatban kell kialakítania és alkalmaznia a nyelv leírását, a szükséges nyelvelméleti-nyelvtani alapfogalmaknak, kategóriáknak (a megfelelő „metanyelvnek”) operatív elsajátítását. A készségek és jártasságok talajába a képzésfok haladványában fokozott jelleggel kell beépülniük a nyelvtani ismereteknek és stílusmintáknak. Ezekkel együtt kell a tanulónak „belátnia”, hogyan használjuk és használja a nyelvet (a kérdéskörhöz lásd Halliday et al. 1964; Fülei-Szántó 1976).

De épp a két összetevő arányát és tartalmi megoldását illetően a válaszformálás nem egységes. Ha a „nyelvtan és fogalmazás” vagy a „nyelvtan és stílustan” szinonim jelöléssel élünk mint az anyanyelvi oktatás két meghatározó összetevőjének a megnevezésével, azt kell mondanunk, hogy megítélésükben jelentős eltérés mutatkozik. A gyakorlati nyelvi képzést, a kifejezőképesség fejlesztését, a fogalmazás oktatását a tantárgy- és tantervelméleti dolgozatok vagy elsődlegesként tüntetik fel, s csak ebbe épül be a nyelvtan, vagy pedig a nyelvtani képezi a rendszerjellegű keretet („tantárgyszervező”), s evvel társulnak a fogalmazás, nyelvhelyesség

és stílusban fejezetei. Mindezt természetesen módosítja még az oktatás foka és az iskolatípus szerinti eloszlás és arányítás. A tartalmi kérdések részletezésekor pedig további problémák merülnek fel, elsősorban az alkalmazandó nyelvtan típusának a kérdése, valamint hogy a nyelvtan mely körzeteit kell leginkább súlypontoznunk, s azokat milyen egymásutánban kell tárgyalni. S nyomban megjegyezhetjük: megfelelően értelmezve a bevezetesként felsoroltakat a nyelv közlő funkciójáról, magától értetődőnek valljuk a fenti viszonylatokban a stílustannal társuló, jelentés-tani megalapozottságú mondattannak a központúságát.

Érvelésünket e helyütt nem tekinthetjük elégségesnek, még kevésbé kimerítőnek, de már annak az alapján is, hogy a tantárgyak didaktikája az adott szak és a pedagógiai diszciplínák metszetében konstituálódik, mindenképpen indokolt, ha az anyanyelv oktatásának taglalását, a felmerülő kérdések megválaszolásának lehetséges módzatait a nyelvtudomány felől kíséreljük meg. Igaz, hogy épp az anyanyelv oktatása célkitűzésének és tartalmának a tisztázásakor – lévén a nyelv egyrészt egyetemes, másrészt összetett jelenség – a nyelvtudományi megközelítés önmagában egyoldalúnak minősülhet, hisz ez esetben sokkal tágabb körzetű jelenségekről és tényezőkről van szó. Ne feledjük azonban, hogy a nyelvtudomány sem jelenti ma csupán a grammatikai vagy lexikológiai viszonylatok zárt rendszerének tanulmányozását, hanem átmetsződik az antropológiai és pragmatikai vonatkozásokkal, átváltva az etno-, szocio- és pszicholingvisztikai kutatásra (amit Hjelmslev sem felejtett ki sarkítottan képletszerű *Prolegomenájából*; 1961, 127).

G. Helbig szerint a 20. század hetvenes éveitől beszélhetünk a nyelvtudományban a nyelv belső, rendszerszintű tulajdonságainak a vizsgálatát felváltó, a nyelvre mint cselekvésre-használatra irányuló ún. kommunikatív-pragmatikai fordulatról. A szövegnyelvészet kibontakozása (tárgya a szöveg mint a nyelv közvetlenül megjelelődő formája), a nyelvet közlésfunkciójában-irányultságában (illokutív funkciójában) definiáló beszédaktus-elmélet és újabban a párbeszédkutatás (alaptétele, hogy épp a dialógus a nyelv természetes egysége) – mind ennek a változásnak a része. A közlésfolyamat tényezőinek, feltételeinek, vagy mondjuk egyszerűen: a rendszeren kívüli kontextusnak a számbavételéről van szó, a nyelvet mint a humán tevékenység formáját vagy legalább előfeltételét értékelendő (vö. Helbig 1986, 13, 148 skk.). De a szerző a kötet végén olvasható „Kitekintés”-ben a nyelvtudomány szűkebb, a nyelvi rendszerre korlátozódó („grammatikaközpontú”) és pragmatikai („használatközpontú”) pólusát egymást feltételezőnek és kiegészítőnek tekinti. Továbbá utal arra, hogy a vizsgálat szakszerűsége mindenképpen a nyelv grammatikájának rendszerszintű elemzésétől függ, azaz a rendszerről mint meghatározó vonatkozási háttérről nem mondhatunk le (311 skk.). Amint kivehetjük, a nyelvoktatás elméletében és gyakorlatában a nyelvtan és fogalmazás-stílus kettősségének a nyelvtudomány szintjén megfogalmazott párhuzamáról szoltunk, s tulajdonképpen a *langue* és *parole*, nyelv és beszéd ismert és tudva tudott egymásra vonatkoztatásának követelményéről. A számítógépes nyelvhasználat, amely a nyelvi jelentésnek logikai-matematikai módszerekkel eszközölt rögzítését feltételezi, tulajdonképpen a rendszerszintű grammatika ilyenmű megtoldása-kiteljesedése. Jelentőségére egyebek közt az automatikus információfeldolgozás, szövegolvasás, -értelmezés vagy a gépi fordítás mutathat rá.

Az oktatásban minden a kellő arányításon múlik. S a nyelvnek már a meghatározása, jelrendszer volta is magában foglalja, hogy a nyelven kívülre irányul, s a nyelvi szerkezet nem ragadható meg teljességében, ha eltekintünk a használatától. A közlésfunkció eszerint a nyelv elsődleges funkciója, amint azt a funkcionális nyelvszemléletben s a funkcionális stílusok teóriájában elfogadják, s amit a szociolingvisztikai vizsgálatokkal kifejezetten ötvöződő nyelvváltozatoknak a számbavétele teljességében tükröz. Munkásságával a finnugor és magyar tipológiai vizsgálatokat megalapozó Vladimír Skalička professzor egyik tanulmányának már a címe is erre vonatkozólag tüneti (*The Need for a Linguistics of la parole*, 1948; magyar fordításban Antal László [szerk.]: *Modern nyelvelméleti szöveggyűjtemény. I. [A prágai iskola]*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1989, 181–193).

Ekképp tájolódvá vizsgált tárgykörünkben kíséreljük meg a következőkben összefoglalni mindazt, ami a részletezés tisztázásakor a szó retorikai értelmében is közhelyszerű.

2. Ha a filológiai hagyományt és az oktatási tapasztalatot, tárgyunk történetiségét is bevonjuk az értékelésbe, a dialektika – grammatika – retorika egységét és kölcsönösségét képviselő *trivium* tűnik fel mint az oktatás modellje. Tudniillik a három fogalom kellő értelmezésével le lehet fedni az anyanyelv oktatásának problémakörét. A dialektika átfogalmazásunkban az ismeretinek, gnoszeológiai-logikainak a tartományát s a nyelvnek ilyenmű vonatkozását jelenti, a grammatika pedig e tartománynak, tehát végül is a valóságnak sajátosan nyelvi leképezését, a valóság „első” vagy „elsődleges” nyelvi stilizálásának eszközét és rendszerét. Míg a retorika, a tulajdonképpeni nyelvhasználat, a „második” stilizálás szabályzata; elődje a stilisztikának, amely a nyelvi nyilatkozatnak, a nyilatkozat céljának és feltételeinek megfelelő formáltságát vizsgáló szakágazat. A kettőt mint nyelvi és mint stilisztikai *s z ű r ő t* tartjuk számon, amely az „ars recte” és az „ars bene scribendi et loquendi scientia” (Quintilianus) ránk hagyományozott megkülönböztetésének felel meg.

Tovább elemezve e hármas tagolódást eljuthatunk annak a megállapításához, hogy a nyelv valóságvonatkozása a beszédhelyzettel (beszédhelyzet-típussal) egyeztethető nyelvi egységben, a *k i j e l e n t é s b e n s* elvont mintája a *m o n d a t* által ragadható meg a legközvetlenebbül. S tételünk körül rendezhetjük a folytatásban a többi „közhelyet”. Mivelhogy e lényegi összefüggés nyilatkozik meg a nyelvtudomány jelentés- és mondatközpontúságában, abban, hogy a nyelv belső sajátosságát alkotó jelentést elsősorban a mondat szintjén, tehát kifejezetten a közlésfunkció, a használat függvényében vizsgáljuk, ami nyilvánvalóan didaktikailag is követendő.

A mondat jelentéstani szerkezete és alaki formáltsága kölcsönösségének az elemzésekor az *i g e a l a k* (*verbum finitum*) fedődik fel mint a mondat szervező központja. Eszerint a mondat-kijelentés – vagy elemi és elvont formája: a mondatmodell, mondatképlet, mondatminta – nem más, mint az igealaknak és bővítményeinek az együttese. Ekképpen a nyelvtan tengelyében az általános (jelentéstani és szintaktikai) értelemben vett *i g e v o n z a t o k* fejezete áll. Az adott szintagmatika, az igealak mint sarokpont körül szerveződő jelentéstani-nyelvtani funkciók és kitevők révén feltárhatjuk a nyelv és az anyanyelv meghatározó tulajdonságait, beleértve tipológiai teljesítményét. Az oktatás során az ily módon felfogott jelentéstani-mondattani kapcsolatban a nyelvtani paradigmák könnyen tárgyalhatók és szemléltethetők. Az ismert iskolai „Helyezzük mondatba!”, „Képezzünk mondatot!” ráveze-

tés és gyakorlás épp a mondat ebbeli értékének ösztönös felismerése. (A vonzatban a nyelv két rendező elve, a paradigmatis és a szintagmatikus, szorosan egymásra vonatkoztatva jelentkeznek.)

Következésképp mind a nyelv törvényszerűségeinek a leírását, mind ennek az oktatásban hasznosítható módszerét a legcélszerűbben *A Duna torkoll. A Duna árad. Péter unatkozik. Péter olvas. Péter könyvet olvas. Péter könyvet ajándékoz Máriának. Péter találkozik. Péter tegnap találkozott Máriával* típusú kijelentésekben mondatokban kifejeződő jelentéstani összefüggések, más szóval az igealak és a kötelező (ezen belül a kényszerű és a lehetséges), valamint a nem kötelező (esetleges) bővítmények, szabad határozók kapcsolatának vizsgálatával tehetjük a leginkább beláthatóvá. Egyszerre ragadva meg így viszonylag egész jellegében a nyelv lényegi sajátosságát, és tisztázva a részelemek szerepét, az igei alaptagú szószerkezet – s a magyarban érthető okból talán még hangsúlyozottabban a tárgy a s szerkezet – alkalmas keretnek, nyelvi és oktatásbeli mikromodellnek minősül.

2.1. Mindazt, amit szóvá tettünk, egységes nyelv- és grammatikateóriává formálva vizsgálja a valenciaelmélet. Eredetében a szakirodalomban W. Porzigot idézik, aki a szavak-szójelentések kölcsönösségét a nyelv szervező princípiumaként fogta fel. Tehát például az *ugat* ige feltételezi a hozzá tartozó *kutya*, vagy a *szőke*, *füledt* melléknév a társítandó *haj*, *levegő* főnevet stb. (vö. Porzig 1934, 70 skk.). S a társításban az igét elsődlegesnek tartja, mivel az „igében az alany, a tárgy vagy némely határozói bővítmény már adva van, függetlenül mondatbeli kitételüktől, illetve attól, vajon kényszerűek-e vagy hiányozhatnak” (uo. 74). A jelentések mine-műségének, a jelentésvizonyoknak vizsgálatában, amelyek a nyelvi rendszer szintjén „jelentésmezőkbe” rendeződnek, kiemeli az ige irányultságát, teljes szituációt leképező képességét (uo. 74–76; 1957, 123–125), minek folytán a szójelentésnek az igéből kiinduló elemzése egyértelműbb (uo.). A ténnyel az oktatásban lépten-nyomon találkozhatunk, gondoljunk például arra, hogy már az alsó tagozatos feladatok közé tartozik az állatok hangadását jelölő ige és az állatfaj megnevezésének egymásra vonatkoztatása. Eközben azonban a fajnév nem implikálja olyan szorosan a jellemző igét, „szituációt”, a *kutya* mint főnév a *harap*, *csontot rág*, *meg van kötve* stb. állítmánysorral kapcsolható, míg az *ugat* ige csak a *kutyára* vonatkozik, a *nyerít* csak a *lóra*.

Egy másik változatban a szerző az előbbieket úgy összegezi, hogy „Az alanyoknak és a tárgyaknak csak bizonyos körét rendelhetjük hozzá az igéhez, de a többi meghatározó tag (Bestimmung) is, amelyekkel a mondatban társul, az ige tartalmából következik” (1957, 124). Az idézetekből összeállíthatjuk a valenciaelmélet tartozékait, beleértve azt a végső tételét is, miszerint a kötelező vonzatokat-bővítményeket az igejelentésből mint az ige („mélyszerkezeti”) jelentéstani összetevőinek szintaktikai-mondattani vetületét azonosíthatjuk. A szójelentés és a mondat ezáltal közel kerül egymáshoz, sőt még egyetemesebb érvénnyel: A külső forma és a jelentés („hangalak és jelentés”) egymásra vonatkoztatása, egymáshoz rendeltsége – mint ami aszimmetriájával együtt nyelvvé teszi a nyelvet – a tanuló nyelvszemléletének és valóságismeretének a kialakítása szempontjából jelentős.

A Porzigéhoz hasonló kezdeményezés a kijelölt irányban a bühleri „üres helyeknek” a fogalma. Ezen azt kell értenünk, hogy minden nyelvben léteznek bizonyos „vonzások és választások” (Wahlverwandschaften...), „a határozó keresi a hozzá il-

lő igét” stb. Vagyis a szavak valamely osztálya környezetében egy vagy több szintaktikai pozíciót, „üres helyet” nyit, amelyeket egy másik osztály szavai kitölthetnek. A jelenséget Bühler már a sztoikusoknál és a skolasztika (majd J. S. Mill) logikájából ismert konnotáció (együttjelölés) értelmében magyarázza (Bühler 1934, 173, 226 skk.).

A valenciafogalom meghatározása és a valenciaelmélet megalapozása azonban csak L. Tesnière nevéhez fűződik. Szintaxiselméletének első vázlata 1934-ből származik, a teljes változatot az 1953-as és főképpen az 1959-es posztumusz kötet tartalmazza. Tesnière az igét téve meg a mondat irányító központjának, követi az általa meghatározott függőségi viszonyokat, azt, ahogy az ige kiosztja a résztvevőknek (aktánsoknak; alanyoknak, tárgynak, részeshatározónak) a történésben (folyamatban, cselekvésben, állapotban) a „drámai szerepeket”. Ugyanezt a valencia kémiai értelmezésében az atom szerkezetére utalva szemlélteti. Grafikai ábrázolásában az igét helyezve a szerkezeti ágrajz, szemma csúcsába, balra írja a valenciaszerkezet tagjait képviselő aktánsokat, amelyek az igével együtt értelmes mondattá állnak össze, s jobbra a mondatból elhagyható körülményhatározókat („cirkumsztánsokat”). Bár a két csoport különválasztása felemás maradt (a szerző az átmeneti formákat sem zárta ki, vö. 1976, 127), az elv az újabb kutatásokra ösztönzőleg hatott, akárcsak az igéknek valenciaszám szerinti osztályozása: érték nélküli (avalens; ilyenek az időjárást jelölők – *fagy, havazik*), egyértékű (monovalens), két-, valamint háromértékű igék. Részletekbe itt nem bocsátkozhatunk, esetleg még annyit, hogy a cselekvőszenvető igejelentésnek (diatézisnak), továbbá Tesnière-nek az ún. aktánsváltásra, -cserére vonatkozó számos megállapítása bizonyult maradandónak.

Az így képzett „függőségi nyelvtan”, azaz az ige „vegyértékeire” épülő mondattani tipológia mind a nyelvtudományban, mind az anyanyelv és az idegen nyelvek oktatásában bizonyos hagyománnyá fejlődött. Tudniillik olyan osztályozó és mondatképző eljárást jelent, amely lehetővé teszi az egyszerű, elemibb nyelvi szerkezetekre és elsajátításukra támaszkodva variálásukat és összefűzésüket, összetettebb mondatok létrejöttét. A módszer a múlt század hatvanas éveiben főleg a generatív-transzformációs nyelvi modellt alkalmazó eljárásokkal nagymértékben egybevágott. A generatív, „összetevős” (részvétel a magasabb szintű egységben) és az összetevők alá- és fölérendeltségét, a függőség irányát kifejezetten számításba vevő függőségi grammatika ugyanis egymásra leképezhető. A két elv egymást nem zárja ki, ahogy ezt Fülei-Szántó Endre „szerkezeti-műveleti” grammatikájában is észrevehetjük. Az – bár általában az előbbi képezi hivatkozásrendszerét – „függőségileg” is értelmezhető (lásd Fülei-Szántó 1964; szlovák nyelvű változatban: 1965; 1973; a német mondat típusainak felsorolását nyújtja Helbig 1976, monografikusan 1982; a francia nyelv oktatására nézve lásd Happ 1978; a valencia explikálását és didaktikai alkalmazását illetően Bondzio 1976, 1977, 1977a).

A valenciafogalomnak az elemek vegyértékéhez hasonlításában az elsőség R. Bräuer szerint (1974, 270) Sz. D. Kacnelson (1948, 32, 132) illeti; történetiségét viszonylagos teljességében taglalja monográfiájában Vilmos Ágel (2000). A külföldi kiadványok nem említik E. Paulinynek a témakörben kifejtett nézeteit az ige intenciójáról, s az ekképpen definiált igejelentésből levezethető mondatfűzőknek a koncepcióját (Pauliny 1943). Annál inkább méltányoljuk H. Molnár Ilona tájékozottságát, aki a vonzat problémáinak fellapozásában a Pauliny-féle igei intenciót

pontosan jellemzi mint „szintaktikailag többféleképpen kifejezhető általános irányjelentést”, „amely ma sem veszítette el aktualitását. Rá épül például a szlovák akadémiai leíró nyelvtan igei típusana. De még fontosabb, hogy kiderült, Paulinynek sikerült egy olyan általános, szintaktikailag és szemantikailag egyenértékű jegyet találnia, amelyhez azóta más úton mások is eljutottak. – Pauliny szerint fel kell tételnie, hogy minden eseménynek három összetevője van: a cselekmény, az agens és a patiens. Ezek sokféleképpen kombinálódhatnak. Az intenció nem egyéb, mint az ige jelentésének az a sajátossága, hogy megkívánja-e az agensnek, illetőleg a patiensnek külön szóval való kifejezését az igei állítmány mellett vagy sem. Ha igen, extern, ha nem, intern módon adott agensről, illetve patiensről kell beszélni” (1973, 127). Hivatkozásai cseh szerzők munkáira is kiterjednek (Křížková, Daneš, Mrázek). Eközben kiemeli Brassai Sámuel mondat- és igeszemléletének jelentőségét (uo. 128).

A szerzőnek a tárgykörrel foglalkozó írásaiban a valenciaelmélet valamennyi kérdése felmerül. S már az egyik korábbiiban megtalálhatjuk a valenciafogalomnak, vonzatnak szintekre bontását: „hogyan voltaképpen jelentéstani, logikai vagy grammatikai jelenség-e az igevonzat, vagy pedig mindhárom egyszerre, illetőleg olyan jelentéstani-logikai jelenség, amely grammatikai szabályszerűségeiben nyilvánul meg” (H. Molnár 1966, 159). S másutt is a végső kérdéseket veti fel: „Vajon milyen mértékben determinálhatja az ige vonzatkörét a jelölt valóság-részlet természete, illetőleg lehetnek-e általános érvényű szabályai annak, hogy valamely szituáció hogyan tükröződik a nyelv szintaktikai szintjén?” (uo. 1972, 104). A nyelvben tükrözés áttételességét (amelyet az előbbieknél során „nyelvi szűrőként” jegyeztünk) nem veszítve szem elől, az ige irányulásjelentését mint tranzitivitást úgy fejt ki, miszerint „tranzitivitáson az ige az azt a tulajdonságát kell érteni, hogy a valóságot mint valahonnan és/vagy valahová (valamely objektumra, helyről helyre, állapotból állapotba stb.) irányuló cselekvést, folyamatot ragadja meg” (uo. 106). A vázolatlan kapcsolatban utal Halliday tranzitivitáselvére (1973, 129), s ugyancsak Fillmore esetgrammatikájára („amely az igevonzat egyfajta elmélete is egyben”; 1972, 105; 1973, 129). Megállapítja, hogy felfogásuknak szerves része tulajdonképpen másokkal együtt az a tétel, hogy a mondat szemantikai és szintaktikai formája valamely nyelven kívüli szituációt jelöl; úgy, hogy mind a szemantikai, mind a szintaktikai „nyelv” „szavai” a valóságbeli viszonykapcsolatok komponenseire vonatkoznak. Az ige valenciája, értelmi kiegészítési szükséglete tehát végső fokon attól függ, hogy milyen a viszony az ige jelentése és a jelölt szituáció között. Mennél több elemét jelöli már maga az ige a szituációnak, annál kevésbé szorul kiegészítésre (1973, 136).

Sőt az anyaggal kapcsolatosan az alapvető kettéosztást (kötelező és nem kötelező) árnyaló jelenségeket is feldolgozta, mint amilyen a tárgy elhagyása a mondatból, miáltal az ige sajátos jelentést szerez (H. Molnár 1969, 242–243; 1973, 133. A kérdést lásd Daneš 1971, 133 skk.; Daneš – Hlavsa et al. 1981, 66–69; Panevová 1980, 36 skk.).

Visszatérve a valencia fogalmának szintek szerinti megkülönböztetéséhez, meg kell jegyeznünk, hogy a vizsgálódásokban a nyelvi-jelentéstani és a szemantikai-logikai értelmezése vagy összemosisodik, vagy az elemzés éppen hogy kifejezetten különválasztásukra igyekszik (lásd Helbig 1982, 11–24, 50, 62. skk.). Eközben a szlo-

vák és a cseh szerzőknél az intenció jelölés mint az ágens–pátiens stb. viszonyban megadott jelentéstani szintre vonatkozó rögzült.

Az előzőekben „nyelvi szűrőnek” nevezettnek, illetve az általa megszűrtnek és a nyelven kívülinek, a nyelvi jelentésnek és az ismereti tartalomnak az összefüggése H. Molnár tanulmányainak egyik leitmotívuma. A nyelvtudományban mindenképpen a szabatos körülhatárolás, a limes megvonása a cél (Hlavsa 1982). Daneš a mondat rendszerszintű leírásaként hangsúlyozza a mondatképlet függetlenségét a szituációtól (1970, 408). De az oktatásban a nyelvnek és a valóságnak az egymásra vonatkoztatásában a szituáció (amely különböző fokú elvonatkoztatást jelenthet) jellegét tekintve vállalnunk kell az antropomorf ráértést és belemagyarázást. A kutatók a mathesiusi nyelvszemlélet hagyományához igazodva utalnak arra, hogy a nyelvi szerkezeteket „a valóság tartalmi struktúráinak” hátterével kell értékelnünk (Dokulil – Daneš 1958, 232 skk.; Daneš – Hlavsa – Kořenský 1973, 133), ami elől főleg a nyelvek közti összemérésben körülményes volna kitérnünk (vö. Mühlner – Sommerfeldt 1981, 11–12).

2.2. A kifejtettek kontúrjainak éleesebb megvonása végett térünk rá a Daneš-féle koncepció ismertetésére, dolgozatunk tudománytörténeti és metodológiai szándékosságát mélyítve.

F. Daneš a 20. század hatvanas éveitől kezdve – s később másokkal együtt – kidolgozta a szintaxis és a mondat tárgyalásának azt a módszerét, amely a cseh akadémiai grammatika (1987) adott fejezetét képezi, s amelyet elemeiben az oktatásban és a tankönyvírásban alkalmaznak (a didaktikai vonatkozásokat lásd Daneš – Kořenský – Hlavsa 1982; Hlavsa 1982–1983; Müllerová 1983–1984, 1985). Az ún. grammatikai mondatképletet bemutató dolgozatát (1963) követően önálló és társszerzőkkel írt tanulmányainak sorozatában rajzolódik ki egyre részletesebben az ige jelentésére épülő mondatvizsgálat.

Szerinte az ige jelentésének szintaktikailag (a mondat szervezése szempontjából) releváns összetevői vonzati sajátosságai által határozhatók meg. Modelljezükben Daneš grammatikai mondatképletet (ezt mondatmintának is neveztük, H. Molnár Ilonánál „mondatforma”; 1973, 132), jelentéstani mondatképletet és jelentéstani (szemantikai) formulát különböztet meg és vonatkoztat egymásra. A grammatikai mondatképlet (GMK) az ige formális-grammatikai vonzattárának s egyben az ige jelentéséből következő szintaktikai szerkezetnek absztrakt kifejezése:

$$S_{\text{nom}} - \text{VF} - S_{\text{acc}}$$

(*Anyánk meglátogatta barátnőjét*)

$$S_{\text{nom}} - \text{VF} \begin{cases} S_{\text{acc}} \\ S_{\text{dat}} \end{cases}$$

(*Péter könyvet ajándékoz Máriának*)

Ha az ige körül rendeződő szintaktikai helyeket mint a cselekvő (ágens), az objektum („tárgy”, pátiens), a címzett stb. jelentéstani funkciókban adjuk meg, megkapjuk a mondat jelentéstani képletét (JMK). A két képlet egymásra vonatkoztatva az ún. komplex mondatképlet (ennek „számlálójába” írjuk a grammatikai és „nevezőjébe” a jelentéstani mondatmintát, -képletet.¹ Teljességében határozza meg a mondat szerkezetét és típusát, feltüntetve a grammatikai és a szemantikai szint közötti megfelelést, illetve eltérést. A következő mondatban az ige tárgyasságát csak a jelentéstani szint, képlet jelzi (bővebben a továbbiakban):

Subj – VF

Ág – akció – Pát

(*Ez a kutya nem harap*)

Más szóval: a grammatikai mondatképlet pozícióiban – az ige vonzatkörében – mondatjelentéstani funkciók, szerepek rendeződnek, amelyek az ige kategóriális jelentésének szintaktikai vetületei, azaz azoknak a jelentéstani összetevőknek, amelyek nyomán az igék – például az *ad*, *elad*, *kölcsönöz*, *ajándékoz* stb. – egyazon csoportba sorolhatók. Ami a felsorolt igék jelentését megkülönbözteti egymástól, tudniillik hogy a birtokváltás jellege szerint tartós-e, térítéssel történő vagy anélkül, már az egyes igék saját, „idioszinkrázisos” jelentése. Az *ajándékoz* elvont jelentése tehát annyi, hogy a birtoklás tárgya az eredeti birtokostól a végső birtokos tulajdonába kerül, miközben a cselekvésben az első birtokos az eszközlő (cselekvő, ágens). A szemantikai formula ezt a relációs logika szimbólumaival fejezi ki – $x:1$ (zPx) T (zPy) esetleg (zPx) TÁ (zPy). A nagybetűk jelölik az állandókat (P – possessívítás, birtoklás; T – transitio, átmenet; Á – ágens), a kisbetűk a változókat (x – Péter, y – Mária, z – könyv). A mondatképletben meg nem jelenő zPx előfeltevés, hogy Péternek „van könyve” (lásd Daneš 1968 56 skk.; 1968a; 1970; Daneš – Hlavsa – Kořenský 1973, 130–133).

A grammatikai mondatképlet a legkisebb és egyúttal teljes mondat szerkezet lejegyzése. Ehhez a mondatban-kijelentésben az ige jelentéséből nem következő, tehát nem kötelező (fakultatív) bővítmények törlésével juthatunk el (< *Anyánk tegnap meglátogatta egyik régi barátjánőjét*). A kötelező bővítmény, a vonzat (a tárgyon kívül elsősorban az eredet- és az eredményhatározó) egyik fajtája a mondatból (kivéve a szövegösszefüggésből kiolvasható aktuális ellipszist) nem hiányozhat, mivel a mondat ezáltal értelmetlenné válna (**A Duna torkoll.* **Péter származik.* **A tanuló viselkedik.*), azaz kényszerű (obligát) bővítmény, szoros vonzat. Más kötelező, ún. lehetséges (potencionális) bővítmények viszont elmaradhatnak anélkül, hogy a mondat elveszítené grammatikai jólformáltságát (laza vonzatok; a kérdéshez lásd Havas 1973). A tárgyi bővítmény ilyen jellegű viselkedését a magyarban a hagyományos nyelvtannak „A tárgy kitétele és odaértése” fejezete tartalmazza. A *Péter olvas* mondatból hiányozhat a lehetséges tárgy, ez jelentése folytán ez esetben „általános” (a jelenséget lásd Daneš 1971, 132; Daneš – Hlavsa et al. 1981, 62–63). Különböző típusainak elemzésével felfedhetjük a mondat formájának és jelentésének kapcsolatát. Fő típusai (a) képességnek-készségnek mint a modalitás sajátos fajtá-

jának a jelölése – *A fiam már olvas* ('tud olvasni'), *Péter rosszul lát*. A tárgy közvetlen, grammatikai szinten ebben nem szerepelhet; hasonló a szokványos, uzuális tevékenység (b) – *Anya takarít*. *Anya főz* és az alkalmasság (c) kifejezése – *Ez a kés jól vág*. *A sütő jól süt*. A hiányzó tárgy minősíti a cselekvőt (d) a *Mária fest*. *Péter tanít* (tanár), *János iszik* (iszákos, részeges) mondatokban. Amint jeleztük, az összetetés fényt vet a nyelvtani és a jelentéstani szint egyezésére vagy éppen aszimmetriáira (lásd a komplex mondatképletnél, ezenkívül: Panevová 1980, 35–41). Helyesen jegyzi meg Daneš, hogy a kitételnél-elhagyásnál a kötelezőség fokozataival kell számolni, sőt ugyanaz a mondat önmagában többféleképpen osztályozható-értelmezhető, a *Mária olvas* jelentheti, hogy „már tud (bármit) olvasni”, „szeret olvasni” vagy „éppen olvas” (Daneš 1971, 137; Daneš – Hlavsa et al. i. m. 69).²

A kötelező és ezen belül a kényszerű (obligát) bővítmény, szoros vonzat azonosítására-kimutatására többfajta próba szolgál. Általában olyan bővítmény, amely különféle igékhez egyaránt kapcsolódik, nem lehet kötelező. Az ismérvek közül Daneš felhívja figyelmünket arra, hogy a kényszerű bővítményt nem emelhetjük ki a mondatból, nem iktathatjuk ún. önálló mondatrészként (*A Duna torkoll*. *A Fekete-tengerbe*.), míg a lehetőséggel ezt elvégezhetjük: *Anya olvas*. *Újságot*. (lásd Daneš – Hlavsa et al. i. m. 62; Havas i. m. 173–178). Különválasztásukra Panevová a párbeszédbe ágyazott kérdés módszerét ajánlja. A kényszerű vonzatra történő rákérdezésre ugyanis nem lehet tagadó választ adnunk anélkül, hogy a dialógus értelmetlenné ne válna – A: *Megjöttek a vendégek* (aktuális ellipszis); B: *Hová?*; A: *Nem tudom*.

Amint kivehető, a dialógus „művi”; s nemcsak azért, mivel normálhelyzetben aligha fordulhat elő, hogy a megszólaló önmagát tagadja, de a rákérdezés is csak kivételesen jelenhet meg (ha a kérdező a pontosabb helymegjelölést igényli). Felfedő értékét azonban főképpen akkor tudatosítjuk, ha a kérdést a nem kötelező bővítményre vonatkozó *Mikor?*, *Miért?* (*mi okból?*, *mi végett?*) kérdésre cseréljük, amelyet tagadni lehet. A dialógus-teszttel, a „nem tudom” kizárásával vagy elfogadásával elválaszthatjuk egymástól a kötelező és a nem kötelező bővítményeket, s ugyanakkor a szemantikailag kényszerűt, de a felszíni szintaktikai szerkezetből elhagyhatót a mindkét szinten kényszerűtől (*Éva találkozik*. *Budapest fekszik*; vö. Panevová 1980, 29 skk.).

A tárgykör pásztázása dolgozatunkban nyilvánvalóan csak utalásszerű, célunk csupán a legalapvetőbb tételek és fogalmak összefoglalása és kitekintés a szakirodalomra. De talán elégséges annak az indoklásához, miszerint a mondat szerkezetének s a mondattípusoknak az ige vonzatkerete (slovesný rámeč, verbal frame) és következésképp az igék jelentése szerinti osztályozás az alapja (részletesebben lásd Daneš 1971a 199 skk.; Daneš 1974; Daneš – Hlavsa et al. 1981, 69 skk.).

Didaktikailag összegezve a tárgyalatokat azt mondhatjuk tehát, hogy a valenciaelméletre támaszkodó oktatásban a grammatika egyetemesebb nyelvelméleti és szemléleti megalapozást nyújt. A többé-kevésbé csupán azonosító-osztályozó oktatás helyett a jelentésből kiinduló a forma és a tartalom egymásra vonatkoztatását, egy részterület feltáró és mélyebb megértését teszi lehetővé, amely a nyelvvel való bánásmódnak, nyelvi műveleteknek értelmező-operatív elsajátíttatását szolgálja. A valenciának mint az ige „vegyértékeinek” metaforáját folytatva ötlük fel ben-

nünk a régi vegytankönyvek utolsó lapjának ábrája, a hidrogénatom bemutatása, míg ma az atomszerkezet a bevezető fejezetet képezi.

Amikor szintagmatikus szemléletmódról szoltunk, arról, hogy a szó szerkezet – s meghatározólag az igei alaptagú (a valenciafogalom kiterjesztését a többi szófajra nem említettük) – célszerű mikromodell az oktatásban, olyan megoldásra gondoltunk, mint amilyennel Tompa József professzor egyik régebbi nyelvkönyvében találkozhattunk (Magyar *nyelvismeret*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1948). Aurélien Sauvageaut ugyancsak „erős” szintagmatikájú magyar nyelvtanában (*L'esquisse de la langue hongroise*. Paris, C. Klincksieck, 1952) kiváló bevezetésnek mondja a magyar nyelvbe (328).

3. *Szöveg, stílus, összevetés*. A mondatközpontúság egyben a szövegre tájolást jelenti, a szövegnyelvészeti vizsgálódás figyelembe vételét. S itt nemcsak az egy-mondatos szöveg státusáról van szó, hanem arról, hogy a szövegi szintű jelenségeket mindenkor a szöveg mondataiban érzük el. A mondatminta vagy a mondat-kijelentés egyes tagjainak elhagyása-felvétele, az aktuális tagolást jelölő szórendváltás, -változtatás, a határozott névelő alkalmazása s nem kevésbé a transzformációs műveletek mind határozott szövegbe ágyazottságot feltételeznek. A mondatból így elindulhatunk a szöveg felé, miközben a fordítottja is érvényes: a szöveg témája, jellege, műfaja meghatározza mondatai szerkesztésének programját. A szövegnyelvészet központi témája épp az utóbbit foglalja magában, a közlőhelyzetekből levezethető, azokhoz hozzárendelhető szövegtypológia kialakítása. De ugyanezt lefedhetjük a stílust a közlésfunkció differenciálásaként definiáló funkcionális stilisztika kategóriáival; miközben az elvont kommunikatív jellemzőknek meg kell adnunk konkrét szövegbeli nyelvi realizációját.

Ismételjük: a nyelv lényegéből, jelrendszer voltából és használatából következik, hogy a nyelven kívüli vonatkozik, annak leképezése. Ilyen összefüggésben beszélünk a valóságnak az egyes nyelvek szerinti sajátos stilizálásáról, amely mind a megnevezésben, mind a nyelv grammatikai szerkezeteiben kifejezést nyer. A nyelvhasználatban, a nyilatkozatban-szövegben pedig ezzel az elsődleges nyelvi stilizálással társul a másodlagos stilizálás, a tulajdonképpeni stílus. E két szűrő működése alapján magyarázza a stilisztikumot Enkvist (1964). Egyik markáns példáját variálva (lásd uo. 41) szemléltethetjük a csak nyelvi és a helyzet-használat függőségében megvalósuló „szűrést”. A *Kérek egy csipetnyi sőt. Kérek egy csipetnyi konyhasót. Kérek egy csipetnyi nátrium-kloridot* mondatok nyelvileg mind elfogadhatók. De étkezésnél csak az elsőt választhatjuk (a másik kettő legalábbis modoros volna), míg a kémiai laboratóriumban, még ha benne a csipetnyit egy grammra cseréljük is, használhatatlan, értelmetlen marad; a második szűrő, a szakszerű és egyértelmű megnevezés igénye kizárja (s a triviális *konyhasónak* ugyancsak megvan a speciális eloszlása-használata). A nyelv használatának e kettős függőségét érvényesítve biztosíthatjuk az oktatás hatékonyságát. A mondat- és szövegközpontúság által meg lehet teremteni a nyelvtan és a fogalmazás-szerkesztés (stílustan, a szövegek befogadása és képzése) közötti szerves kapcsolatot. Martinkó András javallata szerint: átvezetni a nyelvtant a stilisztikába (1976, 172). Most nem bolygatjuk a minta és a realizálás viszonyát vagy a spitzeri szállóigét – *nihil est in grammatici, quod non fuerit in stylo* –, hanem újból csak egy példát hozunk fel. A szaknyelvi és a hivatali stílus jellemzőjeként tárgyalt személytelenység követelménye a cselekvőt

(ágenst) kiiktató mondatszerkesztés. Közvetlen kitevői: a szenvedő igealak, az ún. középigék és más szenvedő jellegű kifejezések (gyakori az üres jelentésű igével képzett igei-névszói szerkezet). A funkció ekképpen együvé hozza a nyelvi eszközök megfelelő tárárt (*ebben bennfoglaltatik, a csíralemez betüremlik, a táplálék felszívódik, a cső bedugult, a feltételek adva vannak, a feltételek adottak, elsősegélynyújtásban részesül, kifejezésre jut*), miáltal a nyelvi formának és teljesítményének a jelentősége és alkalmazása könnyen rögzül. Az alaktani, szófajtani, a szóképzési kategóriák, akár a határozottság, a birtoklás kategóriája, a jelöltség-jelöletlenség, a mondatszerkesztés és a szöveg stílusa közti összefüggések felfedéséhez-begyakorlásához a vázolt súlypontozás kellő alapot és integráltságot teremt.

Látszólag megint csak a nyelvtudomány szemszögéből közelítjük meg a kérdést, amikor hangoztatjuk, hogy az anyanyelvi oktatásban – s főképpen bizonyos pedagógiai helyzetekben (mint amilyen a nemzetiségi nyelvoktatás) – hatásos tényezőként hasznosítható a nyelvközi hasonlítás, az összevető nyelvvizsgálat. A vonzatszerkezetek ebben is az egyik lehetőséget kínálják. A szószerkezetben és mondatban mint nyelvi egységben követhető a legkézzelfoghatóbban a nyelvek funkcionális egyenértékűsége, és tudatosodik különeműségüknek jellege, tipológiájuk; miközben fennáll, hogy a különeműség ellenére a szintaktikai szint általában együvé tartó, s alkalmas keretet jelent az eltéréseket leginkább felmutató alaktani sajátosságok konfrontatív-kontrasztív tárgyalásához. A nyelvközi összevetésben továbbá kifejezetten tükröződik az, ahogy az egyes nyelvek az ismereti-logikai kategóriákat mint közös bázist rendszerükkel összhangban formalizálják-stilizálják. S épp az absztrakt értelemben felfogott „tartalmiak” az azonos volta teszi lehetővé a nyelvközi megfeleltetést, amit többek közt a nyelvi univerzálék elmélete és a fordíthatóság ténye bizonyít.

A nyelvek érintkezése és egymásra hatása természetes és közismert jelenség, amely a két- vagy többnyelvű környezetben élő személynél átvételt válthat ki. Az összevető elemzés azonban a negatív előjelű interferencia kivédésében nemcsak a tanár eszköze, hanem a tanuló, a két nyelvet használó személy tudatos és szabatos nyelvhasználatának aktív tényezője lehet. Például ha rámutatunk arra, hogy a magyarban az „iskolában – iskolán” egyféle szembeállítást jelent (középiskolában, de főiskolán), míg a szlovákban ilyen megkülönböztetés hiányzik, illetve csak egy „szupresszívuszi” vonzat létezik (*učí na strednej škole, na vysokej škole*), ezzel a negatív, s amint észleljük, eléggé gyakori átvétel kiküszöbölhető. Vagy a legegyszerűbb, helyesírási-grafikai oppozíciót idézve: a sorszámnevek jelölésében a magyarban az „1–4. veraszak”-nak a szlovákban „1.–4.” felel meg, s a szabály a kontraszt révén jobban vésődik be.

A stílus szintjén, akárcsak mondatszinten, különösképpen nagymérvű az analógia, átfedődés és azonosság. A funkcionális stílusok, az egyes szövegtípusok és műfajok jellemzői az adott nyelvtől többé-kevésbé függetlenül érvényes stilisztikai univerzálék. A szaknyelvi stílusban a jelentés és a mondatszerkesztés elvontságát biztosító egyik módozatával, a jelentésanilag üres, kopulaszerű igealak, igei összetevő használatával a magyarban, a szlovákban és más nyelvekben egyformán találkozhatunk. Így a magyar *hat, kelt, függ, képez, alapszik, tevődik össze* igeinek (a tulajdonképpen jelentést ez esetben az igével egységet alkotó, bizonyos fokig frazeológiai kötöttségű névszói egészítvény hordozza; verbonominális szerkezetek) a

szlovák *pôsobí, budí, vzbudzuje, závisí, tvorí, zakladá sa, skladá sa* a megfelelője. Vessük össze: *kelt valamit – vzbudzuje niečo; alapszik valamin – zakladá sa na niečo; képez valamit – tvorí niečo; hat valamire – pôsobí na niečo; függ valamitől – závisí od niečoho; tevődik össze valamiből – skladá sa z niečoho!* Természetesen a nyelvtipológiai adottságokból kifolyólag az „erős kontraszt” sem hiányozhat, a magyarban a nominalizálás legsarkítottabb formáját képviselő főnévi szóösszetételt a szlovák csak periferikusan alkalmazza; szóképzési, terminusképzési és nevezékteni mintáiban főleg idegen szavaknál. A szaknyelvi stílust, nyelvhasználatot esetleg túlságosan művinek tarthatjuk ahhoz, hogy az anyanyelv tulajdonságainak megismerésére, megismertetésére igénybe vegyük. Az anyanyelvnek valójában „interlingvális” sávját képezi. A nyelvtudománynak, a nyelvművelésnek mind gyakorlati, mind bizonyos elméleti megfontolásból azonban egyre inkább magára vonja a figyelmét. Az idegennyelv-oktatásban már szinte önálló diszciplína. S a nyelv differenciálódásában és fejlődésében betöltött szerepét tekintve, az irodalmi szintű nyelvhasználat és a beszélt nyelv jelenségeinek-státusának megmérettetésében nem nélkülözhetjük.

Újabbann ennél fogva az anyanyelv oktatásában is előtérbe került. És sajátos a pozíciója a nemzetiségi anyanyelvi oktatásban a másik nyelv elsajátításához mérve, mivel épp ebben a közléstartományban a legfontosabb és a legkönnyebben érhető el a reális kétnyelvűség.

A dolgozatunkban tárgyalatakat főleg a középiskolai anyanyelvi oktatásra vonatkoztathatjuk, de a felsoroltak egyetemes érvényűek. Didaktikai vonatkozásban – ismételjük – a tanulók nyelvszemléletét, beleértve az értékelő-motiváló mozzanatokat a legközvetlenebbül és a legtermészetesebben az anyanyelv sajátosságainak és teljességjellegének alapján alakíthatjuk ki. Az anyanyelv által és viszonyításában más nyelvekhez, sőt a matematikai-algebraikus nyelvfogalomhoz fogjuk fel a nyelvet mint egyetemesen humán jellegűt, mint egyikét a szemiotikai rendszereknek s egyben alapját is valamennyinek. Látszólagos paradoxon, hogy az anyanyelv „kiteljesülésébe” a másik nyelv is beletartozik. S mind e végett a szakdidaktikának fel kell zárkóznia a nyelvtudomány újabb és tudományközi szakaszához.

Jegyzet

1. A grammatikai képlet (mondatminta) szintaktikai pozícióit a szófaj latin megnevezésének kezdőbetűjével jelöljük (S – substantivum, esetleg N – nomen, VF – verbum finitum). Daneš a mondatrész felvételét csak a mondat szintjén, a lexikai behelyettesítéssel feltöltött komplex mondatképletnél látja célszerűnek (Daneš – Hlavsa et al. 1981, 59; Daneš 1978). A grammatikai és a szemantikai mondatképlet feltünteteti a mondatban kötelező bővítményeket, vagyis meghatározza a mondatbázist. Az oktatásban a koncepció és a jelölés bizonyos módosításával-egyszerűsítésével élhetünk, s a vázolt kitevő (a szófaj és alakja, névszói eset) helyébe írhatjuk a mondatrészt. Hivatkozhatunk eközben arra, hogy szemléletünkben a daneši mondatvizsgálattal egyeztetjük a Sgall-féle funkcionális-generatív nyelvtannak sztratifikációs, az egyes nyelvi szintekre és átírási szabályaikra összpontosuló elemzését, amelyben a mondatrészeket önálló szintnek tekintik (vö. Panevová 1980, 13 skk.). A csoport összefoglaló kötetében a kortárs irányzatokkal és a fillmore-i

koncepcióval egybevetve a tartalmának és a nyelvi jelentésnek a különválasztása rajzolódik ki (vö. Sgall – Hajičová – Panevová 1986, 122 skk.).

2. Ha az igecselekvés önmagában kerül előtérbe, az eredetileg tárgyias ige tárgy nélküli (int-ranzitív) használata gyakori – lásd „A küldöttség koszorúzott”, „Az atléták átmozgatnak”, „A DAC újból bizonyított”.

Irodalom

(A hivatkozások a monografikus műveken kívül kiterjednek a kisebb, folyóiratokban közöltekre. A folytatódó vizsgálatok eredményeiről számol be egy gyűjteményes kötet: *Issues of Valency and Meaning: Studies in Honour of Jarmila Panevová*. Red. Eva Hajičková. Praha, Karolinum, Charles University Press, 1998.)

Ágel, V.: *Valenztheory*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 2000.

Bondzio, W.: Valenz, Bedeutung und Satzmodelle. In: G. Helbig (Hrsg.): *Beiträge zur Valenztheory*. Halle (Saale), Niemeyer, 1971, 85–104. p.

Bondzio, W.: Abriss der semantischen Valenztheory als Grundlage der Syntax. I–III. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 29. évf. (1976), 354–363. p.; 30. évf. (1977) 261–274. p.; 31. évf. (1978) 2–33. p.

Bondzio, W.: Sprachlerntheoretische Überlegungen und Ergebnisse im Umkreis eines Valenzorientierten syntaktischen Modells. In: *Potsdamer Forschungen*, Reihe A, Heft 27, Potsdam, 1977, 139–154. p.

Bondzio, W.: *Tyeorija valentnosztyi i obucsenyje jazika. Inosztrannije jaziki v skole*. Moszkva, 1977a, 4. sz. 14–25. p.

Bräuer, R.: Die Valenztheorie. Ihre Geschichte, ihr aktueller Stand und ihre Möglichkeiten. *WZ der Humboldt-Universität zu Berlin*. Gesellschafts- und sprachwiss. Reihe, XIII. évf. (1974) 3–4. sz. 267–280. p.

Bühler, K.: *Sprachtheorie*. Jena, 1934.

Daneš, F.: Syntaktický model a syntaktický vzorec. In: B. Havránek (red.): *Československé přednášky pro V. mezinárodní sjezd slavistů v Sofii*. Praha, Academia, 1963, 115–124. p.

Daneš, F.: Some Thoughts on the Semantic Structure of the Sentence. *Lingua*, 21. évf. (1968) 55–69. p.

Daneš, F.: Semantic Considerations in Syntax. In: A. Gaur (red.): *Actes du X^e Congres International des Linguistes*. Bucarest, 1967. Bucarest, 1970, II., 407–413. p.

Daneš, F.: Větné členy obligatorní, potenciální a fakultativní. In: M. Komárek (red.): *Miscellanea linguistica Universitatis Palackianae Olomucensis*. Facultas Philosophica. Philologica Supplementum. Ostrava, Profil, 1971, 131–138. p.

Daneš, F.: Pokus o strukturální analýzu slovesných významu. *Slovo a slovesnost*, 32. évf. (1971a), 193–207. p.

Daneš, F.: Sémantická struktúra slovesa a struktúra věty. In: *Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, Philologica*, roč. 23–24, 1971–1972, Bratislava, SPN, 1974, 17–25. p.

Daneš, F.: Satzglieder und Satzmuster. In: G. Helbig (Hrsg.): *Beiträge zu Problemen der Satzglieder*. Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie, 1978, 7–28. p.

Daneš, F. – Hlavsa, Z. – Kořenický, J.: Postavení slovesa v struktuře české věty. In: B. Havránek et al. (red.): *Československé přednášky pro VII. mezinárodní sjezd slavistů ve Varšavě*. *Lingvistika*. Praha, Academia, 1973, 129–139. p.

Daneš, F. – Hlavsa, Z. – Kořenický, J. et al.: *Práce o sémantické struktuře věty*. Praha, Academia, 1973.

- Daneš, F. – Hlavsa, Z. et al.: *Větné vzorce v češtině*. Praha, Academia, 1981.
- Daneš, F. – Kořenský, J. – Hlavsa, Z.: Nové tendence v oblasti syntaktického bádání a jazykové vyučování. In: J. Oravec (red.): *Syntax a jej vyučovanie*. Nitra, SPN, 1982, 27–41. p.
- Dokulil, M. – Daneš, F.: K tzv. významové a mluvnické stavbě věty. In: B. Havránek et al. (red.): *O vědeckém poznání soudobých jazyků*. Praha, Academia, 1958, 231–246. p.
- Enkvist, N. E.: On defining style. In: Enkvist, N. E. – Spencer, J. – Gregory, M.: *Linguistics and Style*. London, Oxford University Press, 1964, 3–56. p.
- Fülei-Szántó E.: A szerkezeti-műveleti nyelvtan. *Modern nyelvoktatás*, 1964, 5–6. sz. 146–149. p.
- Fülei-Szántó, (E. Kovacsicsová, J.): Vyučovanie nemčiny na základe vzorových viet a operácií so štruktúrnymi modelmi. *Cizí jazyky v škole*, VII. évf. (1964/1965) 9. sz. 394–401. p.; 10. sz. 445–449. p.
- Fülei-Szántó E.: A szerkezeti-műveleti grammatika. In: Telegdi Zs.–Dezső L. (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok IX*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1973, 87–121. p.
- Fülei-Szántó E.: Gondolatok anyanyelvoktatásunk korszerűsítéséről. In: Szépe Gy. (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1976, 97–140. p.
- Halliday, M. A. K. – McIntosh, A. – Stevens, P.: *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London, Longman, 1964, 1965.²
- Happ, H.: Théorie de la valence et enseignement du français. *Le française moderne*, 46. évf. (1978) 97–134. p.
- Havas F.: A magyar igei bővítmények rendszeréről. *Magyar Nyelv*, LXIX. évf. (1973) 172–182. p.
- Helbig, G.: Valenz, Semantik und Satzmodelle. *Deutsch als Fremdsprache*, 13. évf. (1976) 2. sz. 99–108. p.
- Helbig, G.: *Valenz – Satzglieder – semantische Kasus – Satzmodelle*. Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie, 1982.
- Helbig, G.: *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Leipzig, VEB Bibliographisches Institut, 1986.
- Hjelmslev, L.: *Prolegomena to a Theory of Language*. University of Wisconsin Press, 1961.
- Hlavsa, Z.: The means of verbs, semantic sentence patterns and the structure of situation. In: *Probleme der Satzsemantik II* (Linguistische Studien A 92), Berlin, 1982, 22–36. p.
- Hlavsa, Z.: Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. *Český jazyk a literatura*, 33. évf. (1982/1983) 3. sz. 120–129. p.
- Kacnelson, Sz. D.: O grammatyiceszknoj katygoriji. *Vesztnyk Leningradszkovo Unyverszityeta*. Szerija isztoriji, jazika i lityeraturi. Leningrad, 1948 2. sz. 1–32. p.
- Martinkó A.: Az anyanyelvi nevelés korszerűsítése az irodalom felől nézve. In: Szépe Gy. (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1976, 169–176. p.
- H. Molnár I.: A vonzat és jelentés kérdéséhez. In: Telegdi Zs. (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok IV*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1966, 157–165. p.
- H. Molnár I.: Az igei csoport, különös tekintettel a vonzatokra. In: Károly S.–Telegdi Zs. (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok VI*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1969, 229–270. p.
- H. Molnár I.: Az ún. mélyszerkezet kategóriájának kérdéséhez, különös tekintettel az igére. *Nyelvtudományi Közlemények*, LXXIV. évf. (1972) 1. sz. 91–120. p.
- H. Molnár I.: A vonzat problémái és a nyelv közlési funkciója. In: Telegdi Zs.–Dezső L. (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok IX*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1973, 123–145. p.

- Mühlner, W. – Sommerfeldt, K. E.: Zu den Beziehungen zwischen Semantik, Valenz und Sprachkonfrontation. In: Mühlner, W. – Sommerfeldt, K. E. (Hrsg.): *Semantik, Valenz und Sprachkonfrontation des Russischen mit dem Deutschen*. Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie, 1981, 9–14. p.
- Müllerová, E.: Větný rozbor a nové pojetí syntaxe. *Český jazyk a literatura*, 34. évf. (1983/1984) 1. sz. 29–38. p.
- Müllerová, E.: K novému pojetí syntaxe. In: *Sborník Pedagogické fakulty University Karlovy, Filologické studie XIII*. Praha, 1985, 77–93. p.
- Panevová, J.: *Formy a funkce ve stavbě české věty*. Praha, Academia, 1980.
- Pauliny, E.: *Štruktúra slovenského jazyka*. Bratislava, SAVU, 1943, 1948.²
- Porzig, W.: Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur Bd. 58*. H. n. 1934, 70–97. p.
- Porzig, W.: *Das wunder der Sprache*. Bern u. München, A. Francke, 1957.
- Sgall, P. – Hajičová, E. – Panevová, J.: *The Meaning of the Sentence in Its Semantic and Pragmatic Aspects*. Praha, Academia, 1986.
- Sgall, P. et al.: *Úvod do syntaxe a sémantiky*. Praha, Academia, 1986a.
- Skalička, V.: The Need for a Linguistic of la parole. In: *Recueil linguistique de Bratislava I*. H. n., 1948, 21–28. p.
- Tesnière, L.: Comment construire une syntaxe. In: *Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg*, 1934, 217–229. p.
- Tesnière, L.: *Éléments de syntaxe structurale*. Paris, C. Klincksieck, 1959, 1976.²

LÁSZLÓ ZEMAN

LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING

The autor clearly sketches a fan of relationships, including language and speech, and thereby also a multidimensionality and interdisciplinarity of reviewing them. It shows and justifies possibilities, being provided for the language teaching by a valency frame of the verb or dependency grammar. It makes references to works by Tesnière, Pauliny, Dneš, Sgall, and Panevová; stating an evaluation by Ilona H. Molnár. The identification of obligatory, potential actors, facultative, rfee verb supplementation, deepens skills of students in working with sentences and texts, having its style dimension as well.