

54622

1339

ANGEWANDTE LINGUISTIK

LINGÜISTICA APLICADA

ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY

PRIMENJENA LINGVISTIKA

primijenjena lingvistika

II. ÉVFOLYAM 1. SZÁM

PRIMENJENA LINGVISTIKA

2002

Applied Linguistics

Alkalmazott Nyelvtudomány

Hungarian Journal of Applied Linguistics

Szerkesztőbizottság elnöke (Head of the Editorial Board):

GÓSY MÁRIA (Budapest)

Főszerkesztő (Editor-in-Chief):

LENGYEL ZSOLT (Veszprém, Pécs)

Szerkesztőbizottság (Editorial Board):

GALGÓCZI LÁSZLÓ (Szeged)

HIDAS JUDIT (Budapest, Szombathely)

KONTRA MIKLÓS (Budapest, Szeged)

KLAUDY KINGA (Budapest, Miskolc)

NAVRACSICS JUDIT (Veszprém)

SZÉKELY GÁBOR (Nyíregyháza)

Tudományos tanácsadók (Advisory Board):

DEZSŐ LÁSZLÓ (Budapest)

HERMAN JÓZSEF (Budapest)

KIEFER FERENC (Budapest)

SZÉPE GYÖRGY (Pécs)

A folyóiratot kiadja az MTA Nyelvtudományi Bizottság Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága; szerkeszti a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke. Megjelenik évente kétszer.

(*Hungarian Journal of Applied Linguistics* is issued by the Applied Linguistics Committee of the Hungarian Academy of Sciences and is edited and published by the Department of Applied Linguistics of the University of Veszprém. Two issues of the journal are published annually.)

Megvásárolható vagy megrendelhető:

HÜLBER ATTILÁNÉ

Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Veszprém, 8201, Egyetem u. 10., Tel./Fax: 06/88/406-360

ISSN 1587 – 1061

Készült az OOK-PRESS Kft. nyomdájában
Veszprém, Csillag u. 5.
felelős vezető: Szathmáry Attila

2002 DEC 09.

1339

II. évfolyam 1. szám 2002.

Alkalmazott Nyelvtudomány

Hungarian Journal of Applied Linguistics



Jövőre írtas!
Veszprém

Mutakönyv - asch!

Alkalmazott Nyelvtudomány

Hungarian Journal of Applied Linguistics

E szám lektorálásában részt vettek (Manuscripts for this issue were reviewed by):

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (Budapest)

CSÁNYI YVONNE (Budapest)

CSEERNUSNÉ ORTUTAY KATALIN (Veszprém)

GÓSY MÁRIA (Budapest)

HUSZÁR ÁGNES (Pápa, Pécs)

KONTRA MIKLÓS (Budapest, Szeged)

KURTÁN ZSUZSA (Veszprém)

LENGYEL ZSOLT (Veszprém)

MUZSNAI ISTVÁN (Budapest)

NAVRACSICS JUDIT (Veszprém)

PLÉH CSABA (Budapest)

Technikai szerkesztő (Technical and graphic editor):

SIMON ORSOLYA (Veszprém)

Korrektúra (Proofreader):

SZILÁGYI ANIKÓ (Veszprém)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

ANNICK DE HOUWER:

Comparing monolingual and bilingual acquisition 5

HELTAI PÁL:

Rutin és kreativitás a szakfordításban 19

MITRING ÉVA:

A –bV(n) változó a hiperkorrekció tükrében 41

BÓDI ZOLTÁN:

Az internet nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata 49

GÚTI ERIKA:

Néhány gondolat az etnikai konfliktusok okairól és lehetséges
megoldásairól a közép-európai háromszögben 71

KÁROLY KRISZTINA:

Az alkalmazott nyelvészeti kutatások néhány alapvető módszertani
kérdéséről 77

MIRE JÓ?

BODNÁR ILDIKÓ ÉS KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA:

A Magyar szókincstár és felhasználási lehetőségei 89

MŰHELYBESZÉLGETÉS

NAVRACSICS JUDIT:

Interjú François Grosjeannel a kétnyelvűségről 103

ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI MŰHELYEK

LENGYEL ZSOLT:

Alkalmazott nyelvészet: Szlovákia 115

KÖNYV- ÉS FOLYÓIRATSZEMLE, SZOFTVERKRITIKA

Carmen Silva-Corvalán: Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles; Silva-Corvalán, C. (szerk.): Spanish in Four Continents: Studies in language contact and bilingualism; Silva-Corvalán, C.: La situación del español en Estados Unidos (Golubeva Irina)	123
Jasone Cenoz és Ulrike Jessner (szerk.): English in Europe. The Acquisition of a Third Language (Navracsics Judit)	126
David Ingram: Language Centres: Their Roles, Language Policies and Language Functions and Management (Denis Cunningham)	131
L1 – Educational Studies in Language and Literature (Nádasi Edit)	134
Magyar nyelvi beszédtechnológiai alapismeretek. Interdiszciplináris, multimédiás szoftver (Menyhárt Krisztina)	135

KONFERENCIASZEMLE

Egy műhelyvita tanulságai. XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Pécs, 2001. április 17-19. (Hoppálné Erdő Judit)	139
XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Szeged, 2002. március 27-29. (Goldman Leonóra)	143
V. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem, Balatonalmádi, 2002. május 26-30. (Szilágyi Anikó)	144

KONFERENCIANAPTÁR	147
--------------------------------	-----

AZ ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY LEENDŐ SZERZŐIHEZ	151
---	-----

ANNICK DE HOUWER

University of Antwerp, Belgium

*annick.dehouwer@ua.ac.be***Comparing monolingual and bilingual acquisition**

When Slobin assumed no fundamental difference between monolingual and bilingual acquisition in his 1973 paper, he had very little empirical evidence to back up this assumption. Three decades later we fortunately do have available many studies that can speak to the issue of the fundamental similarity or difference between monolingual and bilingual language development. The aggregated evidence strongly suggests that in essence, bilingual and monolingual children go through the primary language development process in fundamentally similar ways. That process appears to be quite immune to the fact whether a child is growing up with two languages or just one.

Introduction

In his seminal paper from 1973, Dan Slobin fundamentally sees monolingual and bilingual child language acquisition as being guided by the same 'operating principles'. Only 5 years later, another influential paper by Virginia Volterra and Traute Taeschner was published that made the opposite claim, viz., that young bilingual children initially approach the language learning task very differently from monolingual children. This, at least, is the implication of the authors' three-stage model of bilingual acquisition, which states that bilingual children will first develop a sort of hybrid language system that bears little relation to each separate input system and will thus sound very different from monolingual children (Volterra & Taeschner, 1978).

How different or how similar are monolingual and bilingual children? This question could not really be addressed in the 1970's or even the 1980's because of lack of appropriate empirical evidence. Fortunately the enormous increase in studies of both bilingual and monolingual acquisition covering many different languages makes it possible now to at least start with a comparative assessment.

I will limit my discussion to normally developing children who have regularly heard a particular language or set of languages from birth up until the time of study.

Basis for comparing monolingual and bilingual development

Up until the early 1980's most of modern child language research had been focused on the (monolingual) acquisition of English. Whereas indeed English is still the most widely represented language in studies of child language acquisi-

tion today, there is now a great variety of languages-in-acquisition that have been studied, whether in monolingual or in bilingual children.

For monolingual children data are currently available on at least 40 languages. These languages span a wide typological range, and include, for instance, Inuktitut (Allen, 1997), Turkish (Aksu-Koç, 1988) and Sesotho (Demuth, 1992). On the one hand, individual researchers have been gathering data on different languages-in-acquisition which are then brought together in volumes dedicated to cross-linguistic research (see, e.g., the contributions to Slobin, 1992). On the other hand, research groups comprising scholars working on different languages are working together on particular issues in acquisition that are being approached on the basis of cross-linguistic comparisons (Dressler, 1997). Data from many different languages are now available to the child language community through CHILDES (Child Language Data Exchange System; MacWhinney & Snow, 1985; MacWhinney, 1995).

Table 1 (see Appendix) gives a selective overview of studies on Bilingual First Language Acquisition that do not exclusively deal with specifically bilingual features of bilingual children's language use, viz., language choice and the structure of mixed utterances. The combined findings from these studies lend support for the comparisons of bilingual and monolingual acquisition in the remainder of this paper.

It is often claimed that bilingual children reported on in the literature are primarily children of (psycho-)linguists (see, e.g., Romaine, 1999). Whereas this might have been the case in the past, it certainly no longer is today. Only 8 of the 58 children in Table 1 (viz., Hildegard, Andreu, Manuela, Sonja, Odessa, Jessie and the brothers Fernando & Zevio) are children of linguists or psychologists (viz., correspondingly, Leopold, Pérez-Vidal, Deuchar, Schelleter, Jisa, Wanner and Schnitzer & Krasinski). As in most studies of child language in general, the children studied primarily live in a middle class environment that, on the whole, is fairly unexceptional in the Western world (most of the children studied live in Western Europe and North America).

For pre-school children exposed to two languages from birth there are currently data available on at least 13 languages in at least 14 different combinations (cf. Table 1). Most of these languages belong to the group of Indo-European languages (for instance, Catalan, Dutch, English, French, German, Italian, Latvian, Spanish and Swedish). Some non-Indo-European languages that have featured in studies of bilingual children are Basque, Cantonese, Serbian, and Japanese. Like in child language acquisition research involving monolingual children, English is much more heavily represented than any other language: of the total of 13 different language combinations listed in Table 1 nine include English. French is a distant second with four appearances.

There are by estimation at least 5000 languages in the world. Most of these remain uninvestigated as far as child language goes. Under these circumstances it is of course premature to draw any hard and fast conclusions based on the

studies carried out so far. However, in the following I will outline some generalizations that are supported by the empirical evidence to date.

Children in a bilingual vs. a monolingual environment: a general characterization

There is one major difference between children growing up in a bilingual vs. a monolingual environment from their first days of life: typically, children growing up in a monolingual environment will in fact start speaking the language they hear in their environment. Children growing up bilingually, on the other hand, may never start speaking one of the languages they've been hearing from birth (they will, however, speak the other one). It is not atypical or unusual for children raised in a bilingual environment to understand two languages, but to speak only one. For instance, 14% of 1728 children in Flanders who heard two languages spoken at home themselves spoke only one language (De Houwer, 2001). Even children who hear two languages from birth according to the 'one person, one language' principle may end up speaking only one language (this was the case, for instance, for the child Odessa up until the age of 2;7; see Jisa, 1995). Not all bilingual exposure results in active bilingualism, then (see also De Houwer, 1999).

Children who have been regularly and frequently exposed to two languages from birth and who actually speak those languages are no different from children growing up with just one language as far as the general course of language development is concerned. The main distinction between actively bilingual children on the one hand and monolingual children on the other is that the first are able to make themselves understood in two languages whereas the latter are not. Apart from this, there are far more similarities than differences.

As is becoming increasingly clear from most cross-linguistic comparisons to date, monolingual children first and foremost learn a particular language rather than 'Language' (see also Bowerman, 1985). From the earliest times of speech production onwards, children use mostly quite language-specific forms to the exclusion of other, from the viewpoint of different languages equally possible, forms. For instance, a child will use word orders that are possible in the language she hears, to the exclusion of word orders that are not possible, although it may take quite some time for the child to sort out the exact circumstances under which a particular target order can be used (compare, e.g., De Houwer & Gillis, 1998 for Dutch and Wells, 1985 for English).

For actively bilingual children, it is becoming increasingly clear that they, too, usually speak a specific language when they talk. Bilingual children's first words are often relatable to their input languages (Deuchar & Quay, 2000). Just as is the case for monolingual children, bilingual children speak a clearly identifiable language most of the time from the two-word stage onwards (for a critique of earlier theories that denied this as far as bilingual children goes, see De Houwer, 1995).

Although young bilingual and monolingual children clearly speak a particular language from a very early age onwards, they still differ quite dramatically from how the adults in their environment speak that language. Both bilingual and monolingual children make 'errors', use strange sounding neologisms, use some words with different meanings from the adult meaning and so forth: overextension, underextension, overgeneralisation, reversals, reduplications – all these processes can be found in the speech of both bilingual and monolingual children.

Further global similarities between bilingual and monolingual children concern both the timing of a number of important milestones in language development and the concomitant chronology in the course of overall development. Except for the huge range of normal individual variation that exists between monolingual children (and which there also is amongst bilingual children), there are no systematic differences between normally developing bilingual and monolingual children in the ages at which basic language skills are acquired. Just like his monolingual friend, a bilingual two-year-old can be expected to be able to carry on a brief but largely comprehensible conversation with a familiar adult using an occasional two-word utterance. One can expect a great deal more from a bilingual three-year-old (just as one can of a three-year-old monolingual): she should be able to produce utterances containing three or four words, and should be quite comprehensible to strangers.

There is as yet no empirical basis for the claim that, as a group, bilingual children's language development is delayed in comparison with that of monolingual children.

A very robust finding from cross-linguistic research to date is that normally developing (monolingual) children tend to follow a very similar path on their way towards speaking like the people around them. The first year of life is typically marked by a long period of linguistic silence (but lots of communicative activity – see, e.g., Koopmans-van Beinum & van der Stelt, 1998) that ends with a babbling period. For bilingual children there are hardly any studies available that trace communicative development in the first year of life. The picture emerging for Leopold's daughter Hildegard who heard German and English from birth, however, confirms what has been found for monolingual development (Leopold, 1970 c. 1939-49).

Soon after the babbling period, both bilingual and monolingual children start off their conventionally meaningful language production using 'single word sentences' or 'holophrases' (for bilingual children see, e.g., Ronjat, 1913). This typically happens in the second year of life, when children start to produce what the people in their environment interpret as 'words', i.e., as linguistically meaningful items of speech (cf. also Tomasello & Bates, 2001). Somewhere around the second birthday, children start to combine words or morphemes – first only two at the time, later three and four. The normal three-year-old can usually say a number of phrases or what counts as clauses in a particular language, and most

four-year-olds can combine clauses into complex sentences, and can tell a simple, connected story.

The increase in syntagmatic skills is accompanied by an increase in the use of bound morphology in bilingual and monolingual children alike. Depending on the language that is being acquired, both may use a number of bound morphemes at a very early stage in development, and will increase their repertoire as they grow older.

A similar picture emerges for that phonological development. The available evidence suggests that bilingual children develop their phonologies in generally the same way as monolingual children. The phonological system in production starts from a small number of phonemes and is slowly expanded in a course of development in which substitution processes initially play a large role (compare, e.g., Fikkert, 1998 for the monolingual development of Dutch and Ingram, 1981 for the bilingual development of Italian and English).

In general children are able to understand quite a bit more than they themselves can say (compare Bates, Dale & Thal, 1995 for monolingual children and Pearson, Fernandez & Oller, 1993 for bilingual children). Both bilingual and monolingual children start off with a very small expressive vocabulary that gradually increases in size (*ibidem*). Just as can be the case for monolingual children, bilingual children's first words may refer to concrete objects, actions, and a few perceptual qualities of objects (compare, for instance, Quay, 1995 for a bilingual child acquiring English and Spanish and Dromi, 1987, for a monolingual child acquiring Hebrew). Both bilingual and monolingual children's first words include some that have a primarily pragmatic rather than referential meaning.

For all children, language-based social interaction, either with adults or with other children, is one of the prerequisites for human language development to take place (Trevvarthen & Aiken, 2001). The communicative functions or effects of early utterances depend very much on the specific interpretation of a particular vocalization by the infant's interlocutor (Ninio & Snow, 1996). During this early period of pragmatic development, one form is often related to one function. It is only in the second year of life that children clearly exhibit differentiated communicative functions, which, however, are usually clearly related to the here-and-now. As children are more and more able to express different communicative functions, their form-function relationships start to be more diverse as well, with one form expressing different pragmatic functions, and a particular form being realized by more than one form. After their second birthdays, children develop more and more different communicative functions, and their language use starts being more and more decontextualized. The combination of different functions to achieve one overarching communicative goal is a skill only present in school-age children (Baker, Blankenstijn & Roelofs, 2000).

Although most of the research on the development of pragmatic functions comes from English-speaking children, it is clear that the timing of the specific

pragmatic functions that children acquire within a particular language depends on the language that children are acquiring (Baker, Blankenstijn & Roelofs, 2000).

This highly language-dependent aspect of pragmatic development is probably also quite relevant in the development of turn-taking, but here there is rather less cross-linguistic information available. In languages that have been investigated such as Dutch, English and Hebrew, children have been found to develop turn-taking behavior very gradually, and partly as a function of morphosyntactic development (e.g., if children do not understand a complex interrogative because they lack insight into clause dependencies they will be unable to respond). It also takes quite some time before children are able to carry on fully contingent conversations. Also the length of their conversational turns increases as they get older. Children as old as 10 years of age are still fully in the process of acquiring the conversational skills needed to function appropriately in their language community.

To my knowledge there have so far not been any studies that have specifically looked at the development of turn-taking behavior or communicative functions in bilingual children. On the other hand, one aspect of pragmatic development particular to bilingual children, viz., context sensitive language choice, has been investigated in a number of studies (see, e.g., Genesee, Boivin & Nicoladis, 1996; Mishina, 1999). As far as language choice is concerned there is increasingly more evidence that from before the age of two, children growing up with two languages from birth can and do adjust their language choice to that of their conversational partner. Since by definition monolingual children do not have any choice in what language they speak, these types of pragmatic adjustments are unique to bilingual children, although they may have their reflections in style and register variations in monolingual children. That monolingual 4-year-olds are capable of changing their language style in function of addressee was already shown in 1976 by Sachs and Devin in a study of how 4-year-olds address younger siblings.

Finally, metalinguistic awareness as evident from repair strategies seems to be present in both mono- and bilingual children from a young age (compare, e.g., Clark & Andersen, 1979 and Comeau & Genesee, 2001).

Comparing bilingual and monolingual children for one particular language-in-acquisition

There are quite detailed similarities to be noted for bilingual and monolingual children concerning the developmental course of one specific language for morphosyntactic phenomena. In other words, if comparisons are being made, for instance, of the English morphosyntactic structures used by a bilingual child and a monolingual child of approximately the same age, the similarities are quite striking. It is mostly impossible to say on the basis of a corpus of lexically English utterances by a three-year-old whether they were produced by a bilingual or

a monolingual child. Monolingual and bilingual children acquiring the same language from birth use that language in very similar ways: they produce the same sorts of utterances (some studies even report identical utterances – see, e.g., De Houwer, 1990), with similar types of errors and characteristics.

Detailed comparisons between bilingual and monolingual children's morpho-syntactic development so far have been undertaken for Basque, Dutch, English, French, German, and Spanish (see, e.g., Almgren & Barreña, 2000; De Houwer, 1990; Meisel 1985). It must not be forgotten, however, that in comparisons between bilingual and monolingual children acquiring a common language there may be a great deal of variation between individual children. That individual variation makes it quite difficult in some cases to determine whether a small point of difference is relatable to the fact that the bilingual child is simultaneously acquiring another language or not. Future studies will have to show to what extent the minimal differences that do crop up here and there in very detailed comparisons are to be explained in terms of individual variation or other factors. One problem here is that there is often little material available for monolingual acquisition that could be used as a dependable basis for comparison (this problem sometimes occurs even for English, the most frequently researched language in acquisition studies). In 1913, Ronjat complained about this problem too. Unfortunately, his problem is still with us today. Another problem is that studies of spontaneous child speech often have few quantitative data, so that it is impossible to decide to what extent there might be quantitative differences between monolingual and bilingual children in the frequency of occurrence of particular types of linguistic structures.

The only study so far to attempt a detailed monolingual-bilingual comparison for the early development of segmental phonology is the one by Johnson & Lancaster (1998). A comparison of the acquisition of Norwegian and English by a bilingual child and group data for monolingual acquirers of each language found both differences and similarities. However, as the authors note, these differences may well be within the expected range of individual variation.

Comparisons for vocabulary development have been carried out mainly by Pearson and her former colleagues at the University of Miami for English and Spanish. However, because of the daunting methodological problems involved (Pearson, 1998) it is premature to make any specific claims here regarding detailed similarities or differences between bilingual and monolingual children.

Conclusion

When Slobin assumed no fundamental difference between monolingual and bilingual acquisition in his 1973 paper, he had very little empirical evidence to back up this assumption. Three decades later we fortunately do have available many studies that can speak to the issue of the fundamental similarity or difference between monolingual and bilingual language development. The interim

conclusion that we can posit on the basis of the aggregated evidence strongly suggests that in essence, bilingual and monolingual children go through the primary language development process in fundamentally similar ways. That process appears to be quite immune to the fact whether a child is growing up with two languages or just one.

References

- Aksu-Koç, A. (1988). *The acquisition of aspect and modality: the case of past reference in Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allen, S. (1997). *Aspects of argument structure acquisition in Inuktitut*. Amsterdam: John Benjamins.
- Almgren, M. & A. Barreña. (2000). Bilingual acquisition and separation of linguistic codes: ergativity in Basque versus accusativity in Spanish. In: Nelson, Aksu-Koç & Johnson (Eds.), *Children's Language*. Volume 11. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Almgren, M. & A. Barreña. (2001). Past tense verb forms, discourse context and input features in bilingual and monolingual acquisition of Basque and Spanish. In: Cenoz & Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition* (pp. 107-130). Amsterdam: John Benjamins.
- Baker, A., C. Blankenstijn & M. Roelofs. (2000). Pragmatiek (Pragmatics). In: Gillis & Schaerlaekens (Eds.), *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands* [Child language acquisition. A handbook for Dutch] (pp. 287-326). Groningen: Martinus Nijhoff.
- Bates, E., P. Dale & D. Thal. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In: Fletcher & MacWhinney (Eds.), *Handbook of Child Language* (pp. 96-151). London: Blackwell.
- Barreña, A. (1997). Desarrollo diferenciado de sistemas gramaticales en un niño vasco-español bilingüe. In: Pérez-Leroux & Glass (Eds.), *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. Volume 1: Developing Grammars (pp. 55-74). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Barreña, A. (2001). Grammar differentiation in early bilingual acquisition: Subordination structures in Spanish and Basque. In: Almgren, Barreña, Ezeizabarrena, Idiazabal & MacWhinney (Eds.), *Research on Child Language Acquisition. Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language* (pp. 78-94). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Bowerman, M. (1985). What shapes children's grammar? In: Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, 2. *Theoretical issues* (pp. 1257-1320). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clark, E. & E. Andersen. (1979). Spontaneous repairs: awareness in the process of acquiring language. *Papers and reports on child language development*, 16, 1-12.
- Comeau, L. & F. Genesee. (2001). Bilingual children's repair strategies during dyadic communication. In: Cenoz & Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition* (pp. 231-256). Amsterdam: John Benjamins.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. In: Fletcher & MacWhinney (Eds.), *Handbook of Child Language* (pp. 219-250). London: Blackwell.
- De Houwer, A. (1997). The role of input in the acquisition of past verb forms in English and Dutch: evidence from a bilingual child. In: Clark (Ed.), *Proceedings of the 28th Stanford Child Language Research Forum* (pp. 153-162). Stanford: CSLI.
- De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. In: Extra & Verhoeven (Eds.), *Bilingualism and Migration* (pp. 75-95). Berlin: Mouton de Gruyter.
- De Houwer, A. (2001). When do children speak their parents' language? A macro-level investigation of language use in bilingual families in Flanders. Paper presented at the Third International Symposium on Bilingualism, Bristol, April 18-20, 2001.
- De Houwer, A. & S. Gillis. (1998). Dutch child language: an overview. In: Gillis & De Houwer (Eds.), *The acquisition of Dutch* (pp. 1-100). Amsterdam: John Benjamins.

- Demuth, K.** (1992). The acquisition of Sesotho. In: Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, 3 (pp. 557-638). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deuchar, M.** (1992). Can government and binding theory account for language acquisition? In: Vide (Ed.), *Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales VIII*, (pp. 273-279). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Deuchar, M. & A. Clark.** (1992). Bilingual acquisition of the voicing contrast in word-initial stop consonants in English and Spanish. *Cognitive science research paper* 213. Brighton: University of Sussex.
- Deuchar, M. & A. Clark.** (1996). Early bilingual acquisition of the voicing contrast in English and Spanish. *Journal of Phonetics*, 24, 351-365.
- Deuchar, M. & S. Quay.** (1998). One vs. two systems in early bilingual syntax: Two versions of the question. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(3), 231-243.
- Deuchar, M. & S. Quay.** (2000). *Bilingual acquisition: theoretical implications of a case study*. Oxford: Oxford University Press.
- Dressler, W.** (Ed.) (1997). *Studies in pre- and protomorphology*. Vienna: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Dromi, E.** (1987). *Early lexical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ezeizabarrena, M. & M. Larrañaga.** (1996). Ergativity in Basque: a problem for language acquisition? *Linguistics*, 34, 955-991.
- Fikkert, P.** (1998). The acquisition of Dutch phonology. In: Gillis & De Houwer (Eds.), *The acquisition of Dutch* (pp. 163-222). Amsterdam: John Benjamins.
- Genesee, F., I. Boivin & E. Nicoladis.** (1996). Talking with strangers: a study of bilingual children's communicative competence. *Applied Psycholinguistics*, 17, 427-442.
- Hulk, A. & E. van der Linden.** (1996). Language mixing in a French-Dutch bilingual child. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 2, 89-101.
- Idiazabal, I.** (1988). First verbal productions of a bilingual child learning Basque and Spanish simultaneously. Analysis of the noun phrase. Unpublished ms.
- Idiazabal, I.** (1991). Evolución de la determinación nominal en un niño bilingüe vasco-hispanofono [The evolution of nominal determination in a Basque/Spanish bilingual child]. Paper presented at the 1st International Conference on Spanish in Contact with Other Languages, University of Southern California, Los Angeles, U.S.A., November 1991.
- Ingram, D.** (1981). The emerging phonological system of an Italian-English bilingual child. *Journal of Italian Linguistics*, 2, 95-113.
- Jisa, H.** (1995). L'utilisation du morphème *be* en anglais langue faible. *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 6, 101-127.
- Johnson, C. & P. Lancaster.** (1998). The development of more than one phonology: A case study of a Norwegian-English bilingual child. *International Journal of Bilingualism*, 2(3), 265-300.
- Juan-Garau, M. & C. Pérez-Vidal.** (2000). Subject realization in the syntactic development of a bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 173-191.
- Kaiser, G.** (1994). More about INFL-lection and agreement: the acquisition of clitic pronouns in French. In: Meisel (Ed.), *Bilingual First Language Acquisition. French and German Grammatical Development* (pp. 131-160). Amsterdam: John Benjamins.
- Klinge, S.** (1990). Prepositions in bilingual language acquisition. In: Meisel (Ed.), *Two First Languages - Early Grammatical Development in Bilingual Children* (pp. 123-56). Dordrecht: Foris publications.
- Köppe, R.** (1994). NP-movement and subject raising. In: Meisel (Ed.), *Bilingual First Language Acquisition. French and German Grammatical Development* (pp. 209-234). Amsterdam: John Benjamins.
- Koehn, C.** (1994). The acquisition of gender and number morphology within NP. In: Meisel (Ed.), *Bilingual First Language Acquisition. French and German Grammatical Development* (pp. 29-51). Amsterdam: John Benjamins.
- Koopmans-van Beinum, F. & J. van der Stelt.** (1998). Early speech development in children acquiring Dutch. In: Gillis & De Houwer (Eds.), *The acquisition of Dutch* (pp. 101-162). Amsterdam: John Benjamins.

- Krasinski, E. (1995). The development of past marking in a bilingual child and the punctual-nonpunctual distinction. *First Language*, 15, 277-300.
- Leopold, W. (1970 c. 1939-49). *Speech development of a bilingual child. A linguist's record*. New York: AMS Press.
- MacWhinney, B. (1995). Computational analysis of interactions. In: Fletcher & MacWhiney (Eds.) *Handbook of Child Language* (pp. 152-178). London: Blackwell.
- MacWhinney, B. & C. Snow. (1985). The child language data exchange system. *Journal of child language*, 12, 271-295.
- McClure, K. (1997). Evidence against mutual exclusivity. *Proceedings of the GALA '97 Conference on Language Acquisition*, Edinburgh, April 4-6.
- Meisel, J. (1985). Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action. Étude basée sur le langage d'enfants bilingues français-allemand. *Lingua*, 66, 321-374.
- Meisel, J. (1986). Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. *Linguistics*, 24, 123-183.
- Meisel, J. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hytlenstam & Obler (Eds.), *Bilingualism Across the Lifespan, Aspects of Acquisition, Maturity and Loss* (pp. 13-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meisel, J. (1990). INFL-lection: Subjects and subject-verb agreement. In: Meisel (Ed.), *Two First Languages - Early Grammatical Development in Bilingual Children* (pp. 237-298), Dordrecht: Foris publications.
- Meisel, J. (1994). Getting FAT: finiteness, agreement and tense in early grammars. In: Meisel (Ed.), *Bilingual First Language Acquisition. French and German Grammatical Development* (pp. 89-130). Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, J. & N. Müller. (1992). Finiteness and verb placement in early child grammars. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. In: Meisel (Ed.), *The Acquisition of Verb Placement. Functional Categories and V2 Phenomena in Language Acquisition* (pp. 109-138). Dordrecht: Kluwer.
- Mishina, S. (1999). The role of parental input and discourse strategies in the early language mixing of a bilingual child. *Multilingua*, 18, 343-367.
- Müller, N. (1990a). Developing two gender assignment systems simultaneously. In: Meisel (Ed.), *Two First Languages - Early Grammatical Development in Bilingual Children* (pp. 193-236), Dordrecht: Foris publications.
- Müller, N. (1990b). Erwerb der Wortstellung im Französischen und Deutschen. Zur Distribution von Finitheitsmerkmalen in der Grammatik bilingualer Kinder. In: Rothweiler (Ed.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie* (pp. 127-151). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, N. (1993). *Komplexe Sätze. Der Erwerb von COMP und von Wortstellungsmustern bei bilingualen Kindern (Französisch/Deutsch)*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Müller, N. (1994a). Gender and number agreement within DP. In: Meisel (Ed.), *Bilingual First Language Acquisition. French and German Grammatical Development* (pp. 53-88). Amsterdam: John Benjamins.
- Müller, N. (1994b). Parameters cannot be reset: evidence from the development of COMP. In: Meisel (Ed.), *Bilingual First Language Acquisition. French and German Grammatical Development* (pp. 235-270). Amsterdam: John Benjamins.
- Müller, N. (1995). L'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingues (français-allemand). *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 6, 65-99.
- Müller, N., B. Crysmann & G. Kaiser. (1996). Interactions between the acquisition of French Object drop and the development of the C-system. *Language Acquisition*, 5(1), 35-63.
- Ninio, A. & C. Snow. (1996). *The development of pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradis, J. (1996). Prosodic development and differentiation in bilingual first language acquisition. In: Stringfellow, Cahana-Amitay, Hughes & Zukowski (Eds.), *Proceedings of the 20th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 528-539). Somerville, MA: Cascadilla Press.

- Paradis, J. & F. Genesee. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1-25.
- Paradis, J. & F. Genesee. (1997). On continuity and the emergence of functional categories in bilingual first-language acquisition. *Language Acquisition*, 6(2), 91-124.
- Parodi, T. (1990). The acquisition of word order regularities and case morphology. In: Meisel (Ed.), *Two First Languages - Early Grammatical Development in Bilingual Children* (pp. 157-192). Dordrecht: Foris publications.
- Pearson, B. (1998). Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers. *International Journal of Bilingualism*, 2(3), 347-372.
- Pearson, B., Fernandez, S., & Oller, D.K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93-120.
- Pearson, B., Fernandez, S., & Oller, D.K. (1995). Cross-language synonyms in the lexicons of bilingual infants: one language or two? *Journal of Child Language*, 22, 345-368.
- Pearson, B., Fernandez, S., V. Lewedag & Oller, D.K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.
- Quay, S. (1995). The bilingual lexicon: implications for studies of language choice. *Journal of Child Language*, 22, 369-387.
- Romaine, S. (1999). Early bilingual development: from elite to folk. In: Extra & Verhoeven (Eds.), *Bilingualism and Migration* (pp. 61-73). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Sachs, J. & J. Devin. (1976). Young children's use of age-appropriate speech style in social interaction and role-playing. *Journal of Child Language*, 3, 81-98.
- Schlyter, S. (1990). The acquisition of tense and aspect. In: Meisel (Ed.), *Two First Languages - Early Grammatical Development in Bilingual Children* (pp. 87-122). Dordrecht: Foris publications.
- Schlyter, S. (1995). Formes verbales du passé dans des interactions en langue forte et en langue faible. *AILE* (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère), 6, 129-152.
- Schnitzer, M. & E. Krasinski. (1994). The development of segmental phonological production in a bilingual child. *Journal of Child Language*, 21, 585-622.
- Schnitzer, M. & E. Krasinski. (1996). The development of segmental phonological production in a bilingual child: a contrasting second case. *Journal of Child Language*, 23, 547-571.
- Serratrice, L. (2001). The emergence of verbal morphology and the lead-lag pattern issue in bilingual acquisition. In: Cenoz & Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition* (pp. 43-70). Amsterdam: John Benjamins.
- Serratrice, L. (2002). Overt subjects in English: evidence for the marking of person in an English-Italian bilingual child. *Journal of Child Language*, 29 (2).
- Sinka, I. & C. Schelleter. (1998). Morphosyntactic development in bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 2(3), 301-326.
- Slobin, D. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: Ferguson & Slobin (Eds.), *Studies of child language development* (pp. 175-208). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Slobin, D. (Ed.) (1992). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Volume 3. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stenzel, A. (1994). Case assignment and functional categories in bilingual children. In: Meisel (Ed.), *Bilingual First Language Acquisition. French and German Grammatical Development* (pp. 161-208). Amsterdam: John Benjamins.
- Stenzel, A. (1996). Development of prepositional case in a bilingual child. *Linguistics*, 34, 1029-1058.
- Tomasello, M. & E. Bates. (2001). General Introduction. In: Tomasello & Bates (Eds.), *Language development: the essential readings* (pp. 1-11), Oxford: Blackwell.
- Trevvarthen, C. & K. Aiken. (2001). Infant intersubjectivity: Research, Theory and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48.
- Volterra, V. & T. Taeschner. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- Wanner, P. (1996). A study of the initial codeswitching stage in the linguistic development of an English-Japanese bilingual child. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 2, 20-40.

- Wells, G.** (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zlatic, L., P. MacNeilage, C. Matyear & B. Davis.** (1997). Babbling of twins in a bilingual environment. *Applied Psycholinguistics*, 18, 453-469.

Appendix

Table 1. Some recent empirical studies on bilingual acquisition

child	languages	age(s) *	study/studies
Tamara	Serbian/English	0;7-1;0	Zlatic et al. 1997
Daniel	Serbian/English	0;7-1;0	Zlatic et al. 1997
N=25 **	Spanish/English	0;8-2;6	Pearson et al. 1993, 1995, 1997
Manuela	Spanish/English	0;11-1;10	Quay 1995
		1;7-2;3	Deuchar & Quay 1998
		1;7-3;2	Deuchar 1992; Deuchar & Clark 1992, 1996
		1;8-2;2	Deuchar & Quay 2000
Zevio	Spanish/English	0;11-4;6	Krasinski 1995
		1;6-4;6	Schnitzer & Krasinski 1996
Caroline	French/German	1;0-3;6	Meisel 1985
		1;0-3;1	Meisel 1990
		1;6-3;0	Müller 1995
		1;6-5;0	Meisel & Müller 1992, Müller 1990a, 1994a,b
		1;10-3;10	Meisel 1986, 1989
		1;11-2;8	Meisel 1994
		1;11-4;6	Klinge 1990
Pierre	French/German	1;0-3;6	Meisel 1985
		1;0-4;0	Meisel 1990
		2;6-4;0	Meisel 1989
		2;7-3;3	Meisel 1994
		2;7-3;8	Meisel 1986
Christoph	French/German	1;1-3;8	Parodi 1990
		1;11-3;5	Schlyter 1990
		2;3-3;8	Klinge 1990
Fernando	Spanish/English	1;1-3;9	Schnitzer & Krasinski 1994
Andreas	Norwegian/English	1;2-1;8	Johnson & Lancaster 1998
Maija	Latvian/English	1;2-1;11	Sinka & Schelleter 1998

boy	Italian/English	1;3-2;1	Mcclure 1997
Andreu	Catalan/English	1;3-4;2	Juan-Garau & Pérez-Vidal 2000
Ivar	French/German	1;4-2;9	Meisel 1990
		1;5-3;0	Müller 1994a
		1;5-4;3	Meisel & Müller 1992, Müller 1990b
		1;5-5;0	Koehn 1994
		1;5-5;10	Müller 1994b
		1;10-3;0	Kaiser 1994
		1;10-3;5	Schlyter 1990, Müller 1993
		2;0-2;8	Meisel 1994
		2;2-3;5	Klinge 1990
		2;2-2;6	Köppe 1994
Pascal	French/German	2;4-3;5	Müller, Crysmann & Kaiser 1996
		1;5-4;0	Meisel & Müller 1992, Müller 1990b
		1;5-4;7	Müller 1994b
		1;8-4;10	Stenzel 1994
		1;9-2;11	Kaiser 1994
		1;10-2;5	Köppe 1994
		1;10-3;5	Müller 1993
		2;4-4;7	Stenzel 1996
Hildegard	German/English	1;6-2;0	Paradis 1996
Mikel	Spanish/Basque	1;6-3;0	Almgren & Barreña 2000
		1;6-3;6	Barreña 1997
		1;6-4;0	Barreña 2001
		1;7-4;0	Almgren & Idiazabal 2001; Ezeizabarrena & Larrañaga 1996
Jessie	Japanese/English	1;9-1;10	Wanner 1996
Mathieu	French/English	1;9-2;11	Paradis & Genesee 1997
Carlo	Italian/English	1;10-3;2	Serratrice 2001, 2002
Jean	French/Swedish	1;10-3;9	Schlyter 1995
Olivier	French/English	1;11-2;10	Paradis & Genesee 1996
Yann	French/English	1;11-3;0	Paradis & Genesee 1997
Gene	French/English	1;11-3;1	Paradis & Genesee 1996
Peru	Spanish/Basque	1;11-3;2	Idiazabal 1988, 1991
		1;11-4;0	Barreña 2001
Sonja	German/English	2;0-2;6	Sinka & Schelleter 1998
Annika	French/German	2;0-3;11	Stenzel 1994

Mimi	French/Swedish	2;0-4;2	Schlyter 1995
William	French/English	2;2-3;3	Paradis & Genesee 1996
Anne	French/Swedish	2;3-4;4	Schlyter 1995
Anouk	French/Dutch	2;3-3;4	Hulk & van der Linden 1996
François	French/German	2;4-3;4	Schlyter 1990
Odessa	French/English	2;7-2;9	Jisa 1995
Kate	Dutch/English	2;7-3;4	De Houwer 1990, 1997

* ages are indicated in years;months (months have been rounded up to the next month for children who were at least 20 days into the next month); a dash between ages means 'from age X to age Y'; the children are listed according to the youngest age for which data were available

** this publication contains no further identification; it is just mentioned how many children were the subjects

HELTAI PÁL

Szent István Egyetem, Nyelvi Intézet

heltai@folade.gau.hu

Rutin és kreativitás a szakfordításban

The study of ready-made language is a relatively new issue in second language acquisition research. It is now generally accepted that language production is far from being as creative as suggested by TG grammar. The view has been expressed that most language is remembering rather than generating. Modern translation theories emphasize the creative aspect of translation, while recent trends in the practice of non-literary translation, as witnessed by the growing number of translation tools, seem to underline the increasingly routine nature of translation. The present paper adopts an interdisciplinary approach in addressing the problem of ready-made language in the training of non-literary translators. It argues that routinization is an important constituent of non-literary styles, while overstepping the limits of routinization may lead to jargon and translationese respectively. The use of ready-made language enables translation to be more efficient in terms of the effort invested. Therefore, in the training of non-literary translators effective use of ready-made language should be encouraged. However, trainee translators must also be taught to use the *expected degree of routinization* in their translations.

Bevezetés: a fordítástudomány interdiszciplináris jellege

A fordítástudomány az utóbbi néhány évtizedben önálló tudományággá vált, és igyekszik elkerülni azt, hogy a nyelvészet eredményeit közvetlenül plántálja át a fordítás kérdéseinek vizsgálatába, mint ahogy az az ún. nyelvészeti fordításelmélet és a kontrasztív nyelvészet idején történt (vö. például Hatim és Mason, 1990: 26-31). Ez az önállóság azonban nem kérdőjelezheti meg azt a tényt, hogy a fordítástudomány alapvetően interdiszciplináris tudományterület.

Snell-Hornby (1995: 32) a fordítás fajtáit a prototípus-elmélet alapján osztályozza, és rámutat arra, hogy a fordítás különböző fajtái számára a nyelvészet és egyéb tudományok különböző ágai különböző jelentőséggel bírnak. Erre nem árt emlékezni, ugyanis a mai fordítástudományban erősen divik a kizárólagosság elve: ha valaki egy elméletet vagy akár egy elvet kidolgoz a fordítás egy bizonyos fajtájára vonatkozóan, akkor azt (legalábbis implicite) minden fordítási fajtára és szövegtípusra kiterjeszti. A fordítás különböző fajtái pedig annyira eltérő vonásokat mutatnak, hogy kétséges, lehet-e egységes fordításelméletet alkotni, de ha ez lehetséges is, akkor is külön meg kell vizsgálni, mi vonatkozik az általános elméletből minden fordításra, illetve miben térnek el a különböző fordításfajták. Számomra úgy tűnik, hogy az irodalmi fordítás és a szakfordítás között olyan jelentős különbségek vannak, hogy a közös, általános fordításelmélet csakis a Snell-Hornby által vázolt prototípus-elmélet alapján képzelhető el, és a gyakorlatban több a különbség, mint a hasonlóság.

Ez nem meglepő, hiszen az irodalom elsősorban a nyelv poétikai funkciójához, míg a szakfordítás a referenciális funkcióhoz kapcsolódik. Marcus (1977) például 52 opozíciót állapít meg a poétika és a tudomány között (aminek nyilvánvaló következményei vannak a fordítás szempontjából is). Snell-Hornby szerint az irodalmi fordítás elsősorban az irodalomtudományhoz és a kultúrtörténethez kötődik, míg a szakszövegfordítás számára a kontrasztív nyelvészet is fontos lehet.

A mai fordítástudomány tehát, miközben elutasítja azt, hogy a nyelvészet egyik ágának, vagy a nyelvészeti eredmények közvetlen alkalmazási területének tekintsék, és önálló fordítási modelleket dolgoz ki, állandóan alkalmazza más tudományok eredményeit, különösen a nyelvészetét, a múlthoz képest azzal a különbséggel, hogy a kontrasztív nyelvészet helyett a nyelvészet más ágai (szövegnyelvészet, szociolingvisztika, pragmatika, kognitív nyelvészet) kerültek előtérbe. A korpusznyelvészet révén a leíró nyelvészet és kontrasztív nyelvészet is visszatért, míg a fordítás folyamatának tanulmányozásában elkerülhetetlen módon egyre nagyobb szerepet kap a pszicholingvisztika.

A fordítástudomány tehát elkerülhetetlenül interdiszciplináris jellegű, de különböző fordításfajták esetében más-más diszciplínák lehetnek relevánsak. Ezért ha fordításról beszélünk, mindig pontosan meg kell jelölnünk, a fordítás melyik fajtájára vonatkoznak megállapításaink: irodalmi vagy szakfordításra, L1 – L2 vagy L2 – L1 fordításra, tényleges (hivatásos) vagy nyelvtanulási célzatú fordításra (tanfordításra) stb.

Ez a dolgozat tehát a szakfordítás, elsősorban az angolról magyarra történő szakfordítás és fordításoktatás egyes kérdéseit vizsgálja, és erőteljesen támaszkodik a nyelvelsajátítási elméletek, a pszicholingvisztika, a lexikológia és a szociolingvisztika eredményeire.

A „formulaszerű” nyelvhasználat a nyelvelsajátítási kutatásokban

Míg a 70-es években és a 80-as évek elején a nyelvelsajátítási kutatások is főleg a kreativitás szempontját hangsúlyozták, a 80-as évek közepétől kezdve kiderült, hogy a nyelv elsajátítása során gyakran elemzés nélkül, egységként sajátítunk el több szóból álló kifejezéseket vagy mondatokat, és ezeket egységként raktározzuk és hívjuk elő (Pawley és Syder, 1983). Később ezeket a „rutin formulákat” vagy „előregyártott elemeket” nyelvtanilag elemezzük, és nyelvtani szabályok alapján is képesek vagyunk létrehozni őket, de a nyelvhasználat során nem mindig ez történik: sokszor inkább az emlékezetre, az egészben reprodukált, több szóból álló kifejezésekre, illetve mondatokra támaszkodunk. A formulaként memorizált egységek automatikus felidézése időt ad arra, hogy a beszélő az üzenetet tervezze, és így különösen akkor nyújtanak „biztos menedéket” („islands of reliability”), amikor különböző korlátozó tényezők miatt a beszélő nem tud egyszerre figyelni a formára és a tartalomra is. Az elmélet szerint a rutin (formulaszerű) és a kreatív elemek egyaránt szerephez jutnak a nyelvben.

A több szóból álló egységként használt nyelvi elemek kérdése természetesen nem jelent *teljesen új* témát a nyelvészetben: a kérdéssel különböző oldalakról foglalkozott az elméleti nyelvészet, a hagyományos frazeológia, és a stilisztika, illetve a nyelvművelés. Az elméleti nyelvészetben már a generatív nyelvészet viszonylag korai szakaszában problémát jelentett az „idiómák” kérdése, amely „anomáliaként” jelentkezett. Chafe (1968), majd Bolinger (1976), és később Sinclair (1991) azt hangoztatta, hogy az emlékezetből reprodukált több szóból álló nyelvi egységeknek sokkal nagyobb a szerepe, mint ahogy azt korábban feltételezték.

Ezzel párhuzamosan az angol nyelvű lexikológiai irodalomban az utóbbi években előtérbe kerültek a frazeológiai kutatások, amelyekről a korábbi évtizedekben alig lehetett hallani. Howarth (1996) rámutat, hogy az angolban tulajdonképpen nincs is terminus a frazeológiának, mint tudományágnak a megnevezésére. A nyolcvanas évektől kezdve ösztönzőleg hatottak az angol-amerikai lexikológiai kutatásokra a szovjet, illetve kelet-európai frazeológiai kutatások, amelyekre Weinreich hívta fel a figyelmet, és az évtized közepén jelent meg az első angol frazeológiai szótár (Benson, *et al.*, 1986), amelynek szerzői már a szovjet forrásokat is tanulmányozták. A nyolcvanas évek végétől további lendületet adtak a frazeológiai kutatásoknak a korpusznyelvészet által adott lehetőségek.

A több elemből álló, egységként működő nyelvi fordulatok tanulmányozása egyáltalán nem új egy másik területen sem, nevezetesen a stilisztikában, illetve a nyelvművelésben. Itt az előre gyártott, rutinszerűen használt elemeket általában a *sztereotip kifejezés*, *zsargon*, *klisé*, vagy *elcsépeelt kifejezés* névvel illetik, és használatukat általában helytelenítik. A magyar irodalmi hivatkozások helyett itt tanulságos egy olyan tanulmányt idézni, amely az angol nyelvterületen jól ismert, és komoly hatást ért el, ami arra utal, hogy ebben a kérdésben a leíróbb jellegű nyelvészet és a szociolingvisztika térhódítása előtt a legtöbb európai társadalom hasonló reakciókat mutat. Orwell (1946) tanulmányáról van szó, amely erőteljesen bírálja a „holt metaforák”, illetve „verbális protézisek” használatát, többek között a következőket:

ring the changes on, take up the cudgels for, toe the line, ride roughshod over, play into the hands of, no axe to grind, fish in troubled waters, on the order of the day, Achilles' heel, swan song, hotbed; render inoperative, make contact with, give rise to, take effect, exhibit a tendency, play a leading part (role) in, make itself felt; with respect to, having regard to.

A formulaszerű nyelvhasználat tanulmányozásának új aspektusai

A formulaszerű nyelvhasználat kérdését tehát nem a nyelvelsajátítási irodalom vetette fel először, de a nyelvelsajátítási irodalom irányította a figyelmet olyan pszicholingvisztikai aspektusokra, amelyek új megvilágításba helyezik a formulaszerűen memorizált és a kreatív nyelvhasználat egész kérdéskörét. A

korábbi kutatásokhoz képest az egyik fontos különbség a jelenség *mértéke*: Pawley és Syder (1983) szerint több ezerre, sőt több százezerre tehető az emlékezetből reprodukált kifejezések száma. Fontos különbség az is, hogy a rutinszerű nyelvhasználatot pszicholingvisztikai oldalról közelítik meg, tehát az „előre gyártott elemek”, illetve a „rutinszerű formulák” meghatározásában a döntő szempont az, hogy egységként tároljuk és hívjuk elő őket.

Nattinger és DeCarrico (1992) szerint az emberi nyelvhasználatban döntő szerepe van a „ritualizációnak”: a „lexikai frázisok” (meghatározásukat ld. a következő szakaszban) könnyen hozzáférhető, teljesen vagy részben „összeszerelt egységekként” állnak rendelkezésünkre, és bár a nyelvtan szabályai szerint elemezhetők, általában emlékezetből reprodukáljuk, és nem a szabályrendszer segítségével generáljuk őket. A lexikai frázisok ismerete szerintük része a nyelvi (szemantikai) és a pragmatikai kompetenciának is. Az anyanyelv elsajátítása során a gyermek először elemzés nélkül memorizálja ezeket az egységeket a hozzájuk kapcsolódó kontextusbeli funkcióikkal együtt, majd későbbi elemzés során általánosít és vonja el belőlük a szintaktikai szabályokat. A konvencionális kapcsolat a lexikai frázis és a kontextusbeli funkciói között azonban akkor is megmarad, ha a gyermek már elsajátította a kreatív nyelvhasználatot lehetővé tevő szabályrendszert, és a formulaszerű nyelvhasználatnak a későbbiekben is fontos szerepe van. E szerint az elképzelés szerint tehát a formulaszerű elemek központi szerepet töltenek be mind a nyelvelsajátításban, mind a nyelvhasználatban.

A fenti állítások bizonyítására legtöbbször Wong-Fillmore (1976) és Peters (1983) tanulmányaira hivatkoznak, bár a vélemények megoszlanak azzal kapcsolatban, hogy valóban a memorizált formulákból fejlődik-e ki a szabályrendszer, illetve a kreatív nyelvhasználat, és milyen mértékű az anyanyelv használatában a rutinszerű elemek, a memória szerepe. A kérdés rendkívüli jelentőségű, hiszen felveti azt a lehetőséget, hogy az anyanyelvi, fluens nyelvhasználat egyáltalán nem szabályokon alapul, és ez az elméleti nyelvészetre nézve is komoly következményekkel jár. Mindenesetre a kérdés felvetése kiemeli a pszicholingvisztikai kutatások jelentőségét, ezért a következő szakaszban részletesebben meg kell vizsgálnunk, mit is értünk „formulaszerű nyelvhasználaton”, „előregyártott elemeken”, „rutinszerű nyelvhasználaton/ formulákon”, „sztereotip kifejezéseken” stb.

Mi a formulaszerű nyelvhasználat?

Az angol nyelvű szakirodalomban több kifejezést használnak annak a fogalomnak a megjelölésére, amelyre a jelen cikk is több kifejezést használt az eddigiekben: *formulaic language*, *ready-made language*, *routinized language*, *prefabricated language*, továbbá *routine formulae*, *memorized formulae*, *prefabricated elements*, sőt előfordul a *prefabs* megjelölés is. Weinert áttekintő cikke (1995) rámutat arra, hogy az a fogalom, amelyre ezek vonatkoznak, nincs

minden szempontból kielégítően meghatározva. A meghatározás döntő kritériumát végül is abban látja, hogy ezeket a formulaszerű kifejezéseket, illetve mondatokat egységként raktározzuk és hívjuk elő. Itt Weinert utal Raupach (1994) kutatásaira, aki szerint a rutin formulák a fonológiai koherencia és bizonyos prozódiai jellemzők alapján is azonosíthatók, de amint Howarth (1996: 48) megjegyzi, az idiomatikus kifejezések kivételével eddig kevés kutatás irányult közvetlenül és kifejezetten arra a kérdésre, hogy a különböző frazeológiai egységek, illetve formulaszerű elemek hogyan működnek a beszédtevékenység során.

A magyar frazeológiai irodalomban használt terminusok (*frazeológiai egység, sztereotip kifejezés* stb.) nem fedik teljesen a *formulaic /routinized/ ready-made/prefabricated language* fogalmát. A magyar terminusok lexikai egységekre vonatkoznak, itt viszont nemcsak szavakról és szókapcsolatokról van szó, hanem teljes mondatokról is (illetve olyan mondatvázakról, amelyekben üres helyek vannak); további probléma, hogy a magyar terminusok lexikológiai jellegűek, tehát azt hangsúlyozzák, hogy bizonyos szavak gyakran és jellemzően együtt fordulnak elő, de nem utalnak arra a lényeges pszicholingvisztikai szempontra, hogy ezeket a kifejezéseket egységként tároljuk és hívjuk elő.

Mivel a „mentális lexikonban egységként tárolt szókapcsolatok, mondatok és mondatvázak” kifejezést nehézkes lenne használni, ehelyett ebben a dolgozatban a *formulaszerű nyelvhasználat/ nyelvi elemek*, kifejezést fogom használni. Ott, ahol ez nem okoz zavart, esetenként használni fogom a *rutin(szerű) nyelvhasználat*, illetve *rutin(szerű) nyelvi elemek* terminusokat is.

A formulaszerű nyelvi elemek osztályozása

A hagyományos frazeológiai kutatások a frazeológiai egységeket, illetve szókapcsolatokat szemantikai alapon különböző kategóriákba sorolták. A „formulaszerű nyelvi elemek” szélesebb fogalom, mivel a hagyományosan frazeológiai egységeknek tekintett szókapcsolatokon kívül egy sor más memorizált elemet is magába foglal. Pszicholingvisztikai alapon a formulaszerű nyelvi elemek közé a következőket sorolhatjuk:

- idézetek, szállóigék, közmondások, jelszavak, klisék stb. (többnyire teljes mondatok): *Felhőbe hanyatlott a drégeli rom ...; ... zúgva száll, mint a győzelmi zászló; alakul, mint púpos gyermek a prés alatt ...* (Hernádi, 1995) stb.,
- lexikalizált mondatkeretek, helyzetmondatok, lexikai frázisok, társalgási manőverek: *Sajnálom, hogy megvárakoztattam; Fogadja őszinte részvételem; mindent összevetve; ennek a kérdésnek a tisztázására további kutatásokra van szükség* stb.,
- idiomatikus kifejezések, állandósult szókapcsolatok (kollokációk): *fűbe harap, vérszemet kap; hajba kap; fegyvert ragad, vereséget szenved; ebédet főz, felsöpri a szemetet; dühöngő örült, avas szalonna* stb..

A felsorolt kategóriák közül a *lexikalizált mondatkeretek* kifejezéssel Pawley és Syder *lexicalized sentence stems* terminusát próbálom magyarítani: ezek olyan mondatok, amelyek egy-két ponton variálhatók, de lényegében egységként hívjuk őket elő. Pawley és Syder egyik példája erre a *Sajnálom, hogy megvárakoztattam* (*I'm sorry to keep you waiting*), amelyben a tárgy és az igeidő variálható. A „helyzetmondatok” az elnevezésnek megfelelően teljes mondatok, és bizonyos helyzetekhez kötődnek (jól megfigyelhetők amerikai filmekben: *Akarsz róla beszélni? Tudom, mit érzel* stb.) A „lexikai frázisok” Nattinger és deCarrico szerint pragmatikai, illetve szövegszervező funkciót betöltő elemek; ezek általában nem teljes mondatok (*Mellékesen jegyzem meg, ...*). Az idiomatikus kifejezésektől és az állandósult szókapcsolatoktól éppen ez a pragmatikai funkció különbözteti meg őket: a *nagy dobra ver* (idiomatikus kifejezés) vagy a *kemény fagy* (szókapcsolat) nem tölt be semmilyen meghatározott pragmatikai funkciót, míg a lexikai frázisként osztályozható *Ezer bocsánat!, Mindent összevetve... vagy A te helyedben ...* (+ feltételes módban álló ige) igen. A lexikai frázisok egyébként lehetnek többé vagy kevésbé „idiomatikusak” abban az értelemben, hogy az egész kifejezés jelentése nem vezethető le az összetevők jelentéséből, de míg az idiomatikus kifejezések egységvoltát a szemantikai egység garantálja, a lexikai frázisok esetében ez nem döntő szempont.

Mivel az állandósult szókapcsolatok nem rendelkeznek pragmatikai funkcióval, és jelentésük sokszor levezethető az összetevő elemek jelentéséből, nem világos, hogy ezek egységként tárolt és egységként felidézhető kifejezésekként működnek-e, tehát besorolhatók-e a formulaszerű elemek közé. Howarth (1996) szókapcsolatokkal (*restricted collocations*) foglalkozó könyvében úgy vélekedik, hogy a szókapcsolatok egyes kategóriái valószínűleg egységként raktározódnak, míg mások nem. Egyelőre azonban nem tisztázott, hogy az állandósult szókapcsolatok milyen kategóriái sorolhatók a formulaszerű elemek közé. Intuitíve könnyen elfogadható, hogy a *Kutyából nem lesz szalonna* közmondás egységként működik, és a *fűbe harap* mint idiomatikus kifejezés szemantikailag egy egység, tehát valószínűleg (és az eddigi pszicholingvisztikai adatok szerint is) formulaszerű elem, de nem biztos, hogy az *ütött az óra, apjára ütött, szíven ütötte, az asztalra ütött* frazeológiai egységek mind egyformán viselkednek. Elképzelhető, hogy egyes kategóriák egységként viselkednek, más kategóriák (lazább szókapcsolatok) nem, bár az utóbbiaknál is feltételezhetjük, hogy az egyik szó megjelenése „előfeszíti” a másikat, tehát a szókapcsolat létrehozása rövidebb időt vesz igénybe, mint két külön szó hozzáférése.

A formulaszerű nyelvi elemek pszicholingvisztikai kutatásai

Míg a kutatók megegyeznek abban, hogy a formulaszerű nyelvi elemeket egységként tároljuk és hívjuk elő, a pszicholingvisztika még nem vizsgálta meg részletesen, hogy ez hogyan történik. Nattinger és DeCarrico (1992) szerint a

nyelvet redundánsan tároljuk, a szabályrendszerek és lexikai elemek mellett memorizált egységekben is. Aitchison (1987) elsősorban az összetett és képzett szavakkal kapcsolatban írja, hogy feltehetőleg egészben is tárolja őket a mentális lexikon, de előállíthatók a tövek, illetve képzők alapján is. Ennek részleteit azonban nem fejt ki. Howarth (1996) szerint ebből következik, hogy ugyanez a több elemből álló nyelvi elemekre is érvényes, de ez csupán ésszerű feltételezés.

A mentális lexikon modelljei általában lexikai elemekről és elemek közötti kapcsolatokról szólnak, és a kétnyelvű lexikon kutatásai is szószintű elemekre koncentrálnak, különösen arra, hogy a mentális lexikon a két nyelv szavait külön vagy együtt tárolja (vö. többek között Schreuder és Weltens 1993; de Bot, *et al.*, 1995; Singleton, 1999). A lexikai hozzáférés kérdésével foglalkozó kutatások Levett (1989) nyomán szintén egyes szavak hozzáférését vizsgálják (vö. Gósy, 1999), illetve esetenként az idiomatikus kifejezéseket, de ezek a kutatások nem terjednek ki a szókapcsolatoknak és a memorizált kifejezéseknek/mondatoknak arra a széles skálájára, amely a rutin nyelvhasználatot jelenti.

Részben ide tartoznak Ellis (1996) kutatásai is, aki szerint a nyelvelsajátítás tulajdonképpen szekvenciák, sorba rendezett elemek tanulása. A szavak megtanulása fonémásorok megtanulását jelenti, a mondatok megtanulása szavak és szókapcsolatok egymásutániségének megtanulását stb. A szekvencia-tanulási képesség egyénileg változó, és ennek alapján meg lehet jósolni az anyanyelvi vagy második nyelvi szótanulást, illetve szintaxis-elsajátítás sikerét. Ellis szerint a nyelvfeldolgozás statisztikai és nem logikai alapú, a rutin és a kreativitás a nyelvhasználatban megfelelő egyensúlyban van.

Nattinger és DeCarrico (1992) Beckerre (1975) hivatkozva azt állítja, hogy a beszédprodukció során általában frazeológiai egységekből indulunk ki, amelyek nagyjából megfelelnek a mondanivalónknak, és ezeket illesztjük össze, töltjük ki bizonyos elemekkel, és csak akkor „generálunk” új mondatokat a nulláról indulva, ha ez nem lehetséges:

The process of speaking is Compositional: We start with the information we wish to express or evoke, and we haul out of our phrasal lexicon some patterns that can provide the major elements of this expression. Then the problem is to stitch these phrases together into something roughly grammatical, to fill in the blanks with the particulars of the case at hand, to modify the phrases if need be, and if all else fails to generate phrases from scratch to smooth over the transitions and fill in any remaining conceptual holes. (Becker, 1975: 72)

A beszédprodukciónak ez a modellje még nyilvánvalóan nincs kidolgozva, ugyanakkor az idegennyelv-oktatás gyakorlatában ezek az elvek máris alkalmazásra találtak: az utóbbi években egyre nagyobb hangsúlyt kap a lexikán, különösen a kollokációkon és a lexikai frázisokon alapuló nyelvtanítási irányzat, az ún. lexical approach (Willis, 1990; Lewis, 1993, 1997).

A formulaszerű nyelvi elemek szociolingvisztikai kérdései

A nyelvelsajátítási kutatások a formulaszerű nyelvi elemeket leíró jelleggel kezelik, sőt pozitív szerepet tulajdonítanak nekik. A hagyományos lexikológia is sokszor örömmel nyugtázta egyes frazeológiai egységek szemléletességét. A stilisztika és a nyelv művelés viszont nem egyszer kárhoztatta bizonyos kifejezések használatát – nevezzük ezeket akár sztereotip kifejezéseknek, akár terpeszkedő szerkezeteknek, akár holt metaforáknak, akár zsargonnak, akár, Orwellt követve „verbális protéziseknek” (verbal false limbs). Meg kell tehát vizsgálnunk, mi a kapcsolat a semleges értelemben vett rutin nyelvi elemek vagy a stilisztika és a frazeológia által gyakran megcsodált szemléletes kifejezések, illetve a kifogásolt kifejezések között. Ennek a kérdésnek a fordítás szempontjából is komoly jelentősége van, hiszen ha azt vizsgáljuk, milyen szerepe van a fordításban a rutin nyelvi elemeknek, meg kell vizsgálnunk, hogyan különböztethetjük meg az elfogadható, semleges, vagy éppenséggel kíváncsú, szemléletes kifejezéseket a zsargontól és a kliséktől. Vajon minden esetben kerülnünk kell-e a fordítás során a zsargonszerű sztereotip kifejezéseket? Nem ezek az idegenszerű kifejezések felelősek-e az ún. fordításnyelvért?

• A zsargon

A helytelenített kifejezéseket két fő csoportba sorolhatjuk be: a zsargonnak, sztereotip kifejezésnek, terpeszkedő szerkezeteknek minősített kifejezések elkülönülnek a holt metaforának, klisének, elcsépelt frázisnak tekintett kifejezésektől.

A *zsargon* kifejezést több értelemben használják. Gyakran egyszerűen egy tudományág vagy szakma szűkebb terminológiáját, illetve nyelvhasználatát értik rajta, különösen, ha azt természetes közegén kívül használják. (Megjegyzendő, hogy ha a terminológiahasználat helyénvaló, akkor a negatív töltésű *zsargon* szó használata indokolatlan.) Használják a *zsargon* szót ugyanakkor bizonyos stílus megjelölésére is, amelyben sok a formulaszerű elem (előre gyártott elemek, sztereotip kifejezések), és nyelvtani szempontból is túl bonyolult (ez különösen a hivatali nyelvre jellemző, de a tudományos nyelven belül is előfordul). A *zsargonszerűnek* érzett elemek tehát olyan több szóból álló egységek, amelyeket nem a megfelelő kontextusban használnak. Ha nem tudományos kontextusban, vagy tudományos stílust nem igénylő helyzetben használunk tudományos szavakat, illetve sztereotípiákat, akkor valóban azt a benyomást kelthetjük, hogy indokolatlan tudományos pontosságra törekszünk, ami nagyképűségnek hat. Ha a tartalom nem indokolja a tudományos pontosságot, akkor vétünk Grice mennyiségi maximája, illetve a relevancia elve ellen: a tudományos kifejezés feldolgozásához szükséges erőfeszítés nem biztosít olyan kontextuális effektust, amely megérné ezt az erőfeszítést, tehát a kifejezés nem optimálisan releváns (Sperber és Wilson, 1986).

A *zsargon* terminus további jelentéseivel itt nem foglalkozunk. Megjegyzendő azonban, hogy bizonyos mértékű átfedés van a *zsargon* és az *argó*, illetve a *szleng* között is, sőt van olyan értelmezés, amely a *zsargont* a *pidgin*, illetve hibrid nyelvekkel rokonítja, ahogy erre Lengyel és munkatársai (2000: 35) rámutatnak.

• Elcséptelt kifejezések

Az elcséptelt kifejezések (klisék, holt metaforák) azért irritálóak, mert a túl gyakori használat nem áll összhangban az újszerűség követelményével vagy igényével. Ha az adott szituáció eredeti, újszerű kifejezést igényelne, és a beszélő nem eredeti kifejezést használ, de az eredetiség igényével lép fel, akkor ellenkező hatást ér el. A túl gyakori használat elsősorban a metaforikus, idiomatikus vagy érzelmileg töltött kifejezéseket koptatja el. Ezek a kifejezések nem játszanak komoly szerepet szakszövegekben, inkább a beszélt nyelvre, újságnyelvre, politikai nyelvre stb. jellemzők, ahol az érzelmeknek nagyobb szerepe van.

• Formulaszerű nyelvi elemek, zsargon, elcséptelt kifejezések

A helytelenített, bántónak – elcsépteltnek vagy zsargonszerűnek – érzett kifejezések strukturális szempontból nem különböznek azoktól, amelyeket semlegeseknek vagy éppen találónak, szemléletesnek vélünk. A *kézzel-lábbal tiltakozik* kifejezés nagyjából semleges színezetű, legalábbis általában nem tekinthető elcsépteltnek, ugyanakkor a *lábbal tiporja az alapvető emberi jogokat* kifejezést Hernádi (1995) közhelynek tekinti; bármilyen gyakran fordul elő, nem tekintjük elcsépteltnek a *ha törik, ha szakad* kifejezést, míg a *majd ha piros hó esik* kifejezés közhelyesnek, elcsépteltnek hat.

A „formulaszerű nyelvi elem” terminus tehát nem utal az adott kifejezés szociolingvisztikai minősítésére. Nyilvánvaló, hogy minden nyelvben vannak olyan formulaszerű nyelvi elemek (frazeológiai egységek), amelyek stilisztikai szempontból semlegesek. Ezek nélkül a – szótárakban stilisztikai minősítés nélkül szereplő – kifejezések nélkül nem tudnánk kommunikálni, és az adott nyelvet tanulók számára ezek elsajátítandó kifejezésekként jelennek meg.

Az a tény tehát, hogy egy kifejezés több szóból áll, és gyakran használják, még nem jelenti azt, hogy zsargonnak vagy elcsépteltnek kell minősítenünk és kerülnünk kell. A legtöbb esetben észre sem vesszük, hogy több szóból álló formulaszerű elemet használunk, hiszen az a normális, és talán az egyetlen módja a mondanivalónk optimálisan releváns kifejezésének. Ugyan hogyan fejezhetnénk ki más szavakkal, nem formulaszerű kifejezéssel azt, hogy *kapcsolatba léptem vele*, vagy azt, hogy *későre jár*? Vagy nem könnyebb-e ahelyett, hogy *ez egy nagyon nehezen megoldható kérdés* azt mondanunk, hogy *ez kemény dió*? További szemléltetés céljából kijegyzeteltem néhány formulaszerű

kifejezést Szűcs Sándor *Régi magyar vízivilág*, illetve Móricz Zsigmond *Kerek Ferkó* c. művéből (1. Függelék), amelyeket feltehetőleg nem sorolnánk sem a zsargon, sem az elcsépelte kifejezések kategóriájába.

A formulaszerű nyelvi elemek használata tehát elkerülhetetlen, önmagukban nem tekinthetők se jónak, se rossznak. Szociolingvisztikai tényezőktől függ, elsősorban attól, hogy mennyire adekvát az adott elem az adott szituációban, hogy mikor tekintjük elcsépeltnak vagy zsargonnak, illetve (diakronikus szempontból) mikor válik egy kifejezés zsargonszerűvé, illetve elcsépeltté.

• A formulaszerű nyelvhasználat elvárt foka

A különböző regiszterekhez tartozó és különböző kontextusokban elhangzó, illetve leírt szövegeket az is jellemzi, hogy milyen mértékű ritualizációt, formulaszerű nyelvhasználatot várunk el bennük. A népmesék sztereotip fordulatait előre várják a hallgatók vagy olvasók, külön örömet találnak a jól ismert formulák ismétlődésében. Szertartások sem képzelhetők el formulaszerű nyelvhasználat nélkül. Liturgiákban nem ajánlatos az előre megszabott kifejezésektől eltérni, bár a prédikációban már több kreativitásra van lehetőség. Irodalmi művekben érdekes kettősség figyelhető meg: ha az író olyan formulaszerű elemeket használ, amelyek ismeretlenek számunkra (például dialektusból származnak), vagy jellemzik bizonyos szereplők nyelvezetét, akkor megcsodáljuk az „eredeti kifejezőmódot”, míg ha az író narratív szövege jól ismert formulaszerű elemeket tartalmaz, akkor magatartásunk ambivalensebb. Az újságírói és a hétköznapi nyelvben előforduló sztereotip kifejezéseket sokszor bosszantónak, elcsépeltnak érezzük, de sokszor észre sem vesszük. Míg a romantikus helyzetek nehezen tűrik a rutinszerű nyelvhasználatot, a tudományos szövegek elvárt rutinizáltsági foka igen magas.

Formulaszerű elemek szakszövegekben és szakfordításban

• A szakszövegek rutinizáltsága

A szakszövegektől és a szakszöveg-fordításoktól jelentős mértékű rutinizáltságot várunk el (ezt Snell-Hornby „csoportkonvenciónak” nevezi). A szakszövegek tartalmilag jelentős részben ismétlődő jellegűek, ezért a nyelvi formák is ismétlődő jellegűek lesznek, tehát jelentős számú rutin jellegű elemet találunk. Mivel a tudomány explicitiségre törekszik, az implicit jelentések, implikációk, inferenciával elérhető jelentések aránya az explicit jelentésekhez képest jóval kisebb, mint irodalmi szövegeknél. Ennek megfelelően a fordításban jóval nagyobb a szerepe a szó szerinti fordításnak és a viszonylag egyszerű, kötelező jellegű nyelvtani átalakításoknak (Dardoso de Camargo, 2001).

Szociolingvisztikai szempontból akkor jelent a szakszöveg problémát, ha a rutinizáltsági foka nem felel meg az elvártnak. Érdekes módon az elvárt foktól

való eltérés mindkét irányban zavaró. Ha túlzott mértékű, akkor a szöveget zsargonszerűnek érezzük, ha nem elégséges, akkor úgy érezzük, hogy a szöveg nem elég szabatos.

• **Formulaszerű elemek a fordításban: rutin és kreativitás**

A mai fordítási elméletek a fordítás kreatív jellegét hangsúlyozzák, és a nyelvi kontrasztok helyett a pragmatikai tényezőkre (szövegnyelvészeti tényezők, inferenciális fordítás stb.) teszik a hangsúlyt. Ez lehet, hogy indokolt az irodalmi fordítás esetében. A fordítás gyakorlata azonban azt mutatja, hogy a fordítási munka nagyobbik része szakszövegfordítás, és a szakszövegfordításban – akár csak az egy nyelvű szakmai kommunikációban – jelentős szerepe van a rutinnak, az automatizált nyelvi folyamatoknak.

Ennek megfelelően a szakszövegfordításban jelentős szerepet kapnak a formulaszerű, előre gyártott elemek tudására támaszkodó fordítói rutinok és automatizált stratégiák. A szakszövegfordítás rutin jellegét támasztják alá azok a fordítói segédeszközök, amelyek egyre inkább terjednek (ugyanakkor irodalmi fordításban jóval kisebb a szerepük). A gyakorlati fordítás számára rendkívül fontos az időtényező, és mivel az idő legtöbbször korlátozott, a hatékonyabb munka érdekében ismét csak a rutin kerül előtérbe. A rutinszerű nyelvhasználat a fordítást gazdaságosabbá teszi, feldolgozó kapacitást szabadít fel, és mivel az időkorlát a fordítást sokszor a lapról való fordításhoz (blattoláshoz), illetve a tolmácsoláshoz közelíti, a rutinszerű formák használata fontos gazdaságossági kérdéssé válik (vö. Gile, 1995).

A fordítás folyamata tehát *szakfordítás* esetében nem olyan kreatív, mint azt az irodalmi fordításra koncentráló fordításelméletek hirdetik. A fordítók elkerülhetetlenül és szükségszerűen előre gyártott elemekre támaszkodnak, amelyek lehetővé teszik a gyors és az adott szövegtípusban elvárt fordulatokat használó fordítást.

A formulaszerű elemek használatában ugyanakkor mindig benne rejlik a szociolingvisztikai probléma, tehát hogy megfelel-e a szöveg rutinizáltsági foka az elvárhatónak, hogy vajon a fordító nem lépte-e túl azt a határt, amelyen túl a zsargon, illetve fordításnyelv következik.

A mai fordítástudomány idegenkedik a normatív megközelítéstől, és – a nyelvtudományhoz hasonlóan – leíró jellegre törekszik. A fordítások olvasói számára azonban természetes a normatív szempont, hiszen nem mindegy, hogy milyen erőfeszítést kíván egy szöveg feldolgozása, és mennyiben felel meg a kommunikáció céljának.

A jelen szerző azon a véleményen van, hogy a fordító ugyanúgy felelős a célnyelvi normák fenntartásáért, mint a szakcikk szerzője, ezért a fordítóképzésben nem nélkülözhető a normatív szempont. (Ugyanakkor minden esetben mérlegelni kell a kívánatos minőség és a gazdaságosság, illetve a lehetséges szempontjait is, vö. Heltai, 1999.)

• Zsargon és fordításnyelv

Mint a szakszövegeket általában, a szakszövegfordításokat is gyakran éri az a kritika, hogy zsargonszerűek, sőt az eredetileg magyar nyelven írt szakszövegek stilisztikai hiányosságait is a fordított szövegek visszahatásaként értelmezik. Vizsgáljuk meg tehát, mi a viszony a tudományos regiszterekhez tartozó nélkülözhetetlen formulaszerű kifejezések (tudományos sztereotípiák), a zsargon és a fordításnyelv között.

A zsargon, mint fent láttuk, elsősorban azt jelenti, hogy a tartalom és a kontextus nem indokolja a bonyolult kifejezésmódot. Ez utóbbiban szerepet játszhatnak az előre gyártott elemek is: ezt úgy foghatjuk fel, hogy a szöveg rutinizáltsági foka túllépi az indokoltat és elvártat. A zsargonszerű nyelvhasználat egyik összetevője tehát a túlzott mértékű rutinizáltság (indokolatlanul használt formulaszerű elemek); további összetevői az indokolatlan terminológiahasználat és a túlzott pontosságra és explicitiségre törekvő mondatszerkesztés, amely ily módon túl bonyolulttá válik.

Itt megjegyezzük, hogy bár a zsargon használata különböző módokon megnehezítheti a kommunikációt, nem feltétlenül hiúsítja azt meg, és bizonyos körülmények között, amikor különböző tényezők miatt nincs rá lehetőség, hogy a kontextusnak, szövegtípusnak, regiszternek legmegfelelőbb módon fejezze ki a szerző az üzenetet, de kommunikációra mégis szükség van, bizonyos fokig tolerálható. Ebben az esetben a hallgató feldolgozási erőfeszítése megnövekszik – a hallgató magára vállalja a kontrollszerkesztő szerepét – és így a kommunikáció sikerülhet.

A *fordításnyelv* a zsargonhoz hasonló vonásokat mutat, azzal a különbséggel, hogy az idegen nyelv közvetett és közvetlen interferenciája miatt sokszor nemcsak bonyolultnak, nehezen érthetőnek tűnik a szöveg, hanem az idegen nyelvi hatás is érződik rajta. A közvetett hatások elsősorban disztribúciós jellegűek: nagyobb a sztereotip fordulatok, a nominális és a személytelen szerkezetek aránya (Heltai, 2000). Közvetett pragmatikai hatás lehet az explicit és implicit információ elosztásának hiányosságai (vö. explicitációs hipotézis, Klaudy, 1999), míg a közvetlen hatás elsősorban a szókapcsolatokban (amelyeket legalábbis részben a formulaszerű nyelvi elemek közé sorolunk) mutatkozik meg: szokatlan, idegenszerű szókapcsolatokat találunk. Ez elsősorban azért lehetséges, mert az állandósult szókapcsolatok jellemzik ugyan az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatát, de a beszélők a szokatlan, újszerű szókapcsolatokat is képesek értelmezni. Baker szerint (1992: 50) nincsen lehetetlen kollokáció, adott szövegen belül majdnem minden kollokációt értelmezni tudunk. A fordító által az idegen nyelvi mintára alkotott szókapcsolatokat az olvasó tehát szokatlan, újszerű szókapcsolatként értelmezi (a feldolgozási erőfeszítés természetesen megnövekszik). Ugyanez vonatkozhat bizonyos szintaktikai jellemzőkre is: Schmid (1999) vizsgálatai szerint bizonyos angol szerkezetek struktúra-megőrző német fordítása nyelvtanilag helyes mondatot eredményez, és bár tematikai szempontból

nem helyes a fordítás, némi többletmunkával értelmezhető, és a fordítók nagy kísértést éreznek, hogy ezt a fordítási módot kövessék, illetve időkorlát esetén szükségszerűen követik is (Heltai, 1999).

Lexikai szempontból az irodalmi művekben bizonyos reáliák és kulturálisan kötött kifejezések fordítása jelzi az olvasónak, hogy fordításról van szó (oroszlól magyarra fordításban például a *galambocskám* és a *mieink* gyakori előfordulása). Mivel ezek elkerülhetetlenek, ezeket tulajdonképpen nem sorolhatjuk be a fordításnyelv jellemzői közé.

A fordításnyelv egyik fontos jellemzője tehát, különösen szakfordítás esetén, a kelleténél több formulaszerű elem használata, illetve ennek az ellenkezője: a megszokott és várt formulaszerű magyar kifejezés helyett idegenszerű, „kreatív” szókapcsolat. A túlzott mérték egyébként esetleg annak is tulajdonítható, hogy a forrásnyelv adott regisztere nagyobb mértékű rutinizáltságot feltételez, mint a célnyelv megfelelő regisztere. A másik lehetséges ok az időkorlát: előfordulhat, hogy a fordító időhiány miatt támaszkodik előre gyártott elemekre, és ott is ilyeneket használ, ahol a forrásnyelvi szöveg kevésbé rutin módon fejezte ki magát. A fordításnyelv azonban leggyakrabban annak az eredménye, hogy a fordító nem az elvárt sztereotípiákat használja a célnyelvben: vagy nem ismeri fel a forrásnyelvi sztereotípiát, vagy nem találja meg a megfelelő célnyelvi sztereotípiát, vagy nincsen a célnyelvben megfelelő sztereotípia (Heltai, 2000), és a forrásnyelvi kifejezés mintájára adott fordítás az, ami idegenszerűnek hat. Meglepő módon tehát a fordításnyelv úgy is létrejöhet, hogy a fordító nem használja az adott regiszterben szükséges előre gyártott elemeket, hanem újszerű szókapcsolatokat alkot.

A fordított és nem fordított szövegek vizsgálatával különösen az utóbbi időben sokat és sokan foglalkoznak, többek között a párhuzamos, illetve összehasonlítható korpuszok segítségével különösen Mona Baker kutatócsoportja (University of Manchester Centre for Translation Studies, UMIST). A fordított és nem fordított szövegek jellemzőinek alapján Sohár (1998) bebizonyította, hogy egyes angolból fordított fantasy-regények valójában nem fordítások – nem mutatják a fordított szövegek jellemzőit, magyarok írták angol álnéven. Ezek a vizsgálatok eddig főleg irodalmi szövegekre korlátozódtak és szigorúan leíró jellegűek: nem azt akarják bebizonyítani, hogy a fordított szövegek rosszabbak, hanem azt, hogy a nem-fordított szövegekhez képest bizonyos eltéréseket mutatnak. Ugyanakkor szociolingvisztikai tény, hogy a fordítások olvasóiban gyakran kialakul egy negatív értékítélet az általuk fordításnyelvként érzékelt nyelvváltozatról.

A fordításnyelv fogalma szoros összefüggésben van a szakszövegek stílusával. Pápai (2001) az explicitáció kérdését vizsgálva szakszövegkorpuszon végzett összehasonlító vizsgálatokat. Ennek keretében azt is tesztelte, hogy mennyiben képesek magyar anyanyelvű kísérleti személyek egy szövegről eldönteni, hogy az eredetileg magyarul írt szöveg vagy pedig fordítás. Érdekes módon a kísérleti személyek nagy biztonsággal azonosították a fordított szövegeket, de

sok esetben tévedtek az eredetileg magyar nyelven írt szövegek esetében: ezeket jelentős százalékban fordításként azonosították. (Saját magam hasonló eredményt kaptam szakfordító hallgatókkal végzett vizsgálataim során.)

Ezt az eredményt részben magyarázhatja az a tény, hogy sokszor az eredetileg magyar nyelven írt szövegek (újságcikkek, szakcikkek) is idegen nyelvű forrásokra támaszkodnak, és az adaptálás különböző fokait képviselik. Ugyanakkor lehetséges az is, hogy a szaknyelvi szerzők sem mindig találják meg a magyar nyelvi normáknak megfelelő kifejezésmódot, vagy azért, mert anyanyelvi kompetenciájuk a szaknyelvi regiszter területén hiányos, vagy azért, mert a fordítókhoz hasonlóan ők is időkorlát mellett dolgoznak, és a szövegek olvasója hajlamos nehezen érthető kifejezésmód esetében fordításra gyanakodni. A legkézenfekvőbb magyarázat természetesen az, hogy a szakszövegek stílusa eleve bonyolultabb, és a nem-szakszövegekhez képest jelentős eltéréseket mutat, amelyet az olvasó aztán könnyen a fordítás számlájára ír. Az is tény, hogy a magyar szaknyelvi regiszterek kialakulásában komoly szerepe volt a fordításoknak, amelyek feltételezhetően meghatározták a szaknyelvi regiszterek stílusát.

Érdemes ezzel kapcsolatban megemlíteni, hogy a fordított és nem-fordított szöveg közötti határvonal újabban az EU fordítási gyakorlata révén is kezd elmosódni (Pym, 2000: 3), és nyugaton némi értetlenkedéssel fogadták, hogy az EU-ba történő belépés után a finnek félteni kezdték a fordításoktól a finn szaknyelvet.

Fordításértékelés és fordításoktatás

Mint arra már utaltam, a fordítás minősége a céltól és a körülményektől is függ, és az ún. fordításnyelv bizonyos körülmények között és bizonyos mértékig tolerálható (Heltai, 1997, 1999), ugyanakkor a fordítások értékelésében és a fordítók képzésében érvényesíteni kell a normatív szempontot. A formulaszerű elemek tekintetében ez azt jelenti, hogy a fordítónak megfelelő frazeológiai kompetenciával kell rendelkeznie. Ezt tudatosan fejlesztheti is. A frazeológiai kompetencia ki kell terjedjen a formulaszerű elemek ismeretére mindkét nyelvben, ezek megelégtetési képességére, normatív szempontú értékelésére, az egyes regiszterek elvárt rutinizáltsági fokának meghatározására, továbbá a fordítás konkrét körülményei (időkorlát stb.) figyelembe vételével megköthető kompromisszumokra.

A fordítói képzés során fontos a rutin kifejezések előítélet nélküli kezelése és a legfontosabb szaknyelvi sztereotípiák biztonságos használatának elsajátítása, mivel ezek nélkül időkorlát mellett végzett fordítás nem képzelhető el, és a gyakorlatban alig van olyan fordítási feladat, amelyet időkorlát nélkül lehetne végezni. Ráadásul, mint a fentiekből kiderült, a rutinszerű nyelvhasználat a gyorsaság mellett a természetességet is elősegítheti, tehát kifejezetten pozitív hatása is lehet.

A fordítások értékelésében szintén fontos szempont lehet a rutinszerű kifejezések használatának, az elvárt rutinizáltsági foknak és a fordítás körülményeinek való megfelelés figyelembe vétele.

Tájékozódó kísérlet

Az időkorlát melletti fordítás elfogadhatóságának és jellemzőinek vizsgálata során (Heltai, 1999) tájékozódó jellegű kísérletet végeztem annak felderítésére, hogy milyen különbségek vannak gyorsfordítás és kidolgozott fordítás között, és mennyiben használható, illetve fogadható el a minőségileg nem tökéletes, hátridő szorításában készített fordítás, tehát a minimálisan elfogadható fordítás („minimális fordítás”, Heltai, 1997). Ez a kísérlet a formulaszerű elemek szerepével kapcsolatban is érdekes adatokat szolgáltatott. Az eredmények **szakfordításra** vonatkoznak.

A vizsgálatot a Gödöllői Agrártudományi Egyetem 25 ötéves angol szakfordító hallgatójával végeztem 1999-ben. A fordítási feladatot versenyként jelentettem be: arra kértem a hallgatókat, hogy fordítsanak le egy kiosztott szövegből annyit, amennyit csak tudnak egy óra alatt. A szöveg az *Encyclopaedia Britannica forest* címszavának egy részlete volt (l. 2. Függelék). A nyertes az, aki a legtöbbet fordít a megadott idő alatt, *elfogadható* minőségben. Két héttel később ugyanazt a szöveget megkapták a hallgatók házi fordítási feladatként is.

A következő lépésben összevettem az egyes hallgatók gyorsfordításait, illetve az azonos hallgató által készített két fordítást. Ez a szubjektív elemzés érdekes eredményeket mutatott, bár természetesen az itt tapasztalt tendenciákat további vizsgálatoknak kell megerősítenie.

• A kísérlet eredményei

A kísérlet eredményeit a formulaszerű nyelvhasználat szempontjából a következőkben foglalhatjuk össze:

- Az elemzés alapján úgy tűnik, hogy azok a hallgatók, akik korábbi eredményeik alapján a legjobbaként tartottunk számon, sikeresebben alkalmazták az automatikus átváltásokat, mint a kevésbé jó fordítóként számon tartott hallgatók. A legfontosabb automatikus stratégia a **KIEGÉSZÍTÉS** képessége volt: úgy tűnik, hogy a gyakorlottabb fordító képes automatikusan hozzáadni szavakat az eredeti szöveg szavaihoz és ezzel biztosítani a szöveg gördülékenységét és jobb érthetőségét, tehát képes a fakultatív explicitációt (vö. Klaudy, 1999) rutinszerűen alkalmazni. Ami még érdekesebb volt, az az, hogy a kidolgozott fordításból gyakran eltűntek ezek a szerencsés kiegészítések: úgy tűnik, hogy amikor a fordítónak elegendő ideje volt eldönteni, hogyan fogalmazza meg mondanivalóját, akkor jobban ragaszkodott az eredeti szöveghez.

- Szorosan kapcsolódik az automatikus átváltási műveletekhez a formulaszerű elemek használata, hiszen a kiegészítés sokszor azt jelenti, hogy a célnyelvben formulaszerű elemet feleltetünk meg a forrásnyelv nem feltétlenül formulaszerű elemeinek. A gyakorlottabb fordítók jobban, hatékonyabban használták a formulaszerű elemeket, mint a kevésbé gyakorlott fordítók.
- A vizsgálat egyik további eredménye az volt, hogy az egyes fordítók két különböző szituációban készített fordítása sok tekintetben igen hasonló volt, továbbá az, hogy a két fordítás minőségi különbsége a vártnál jóval kisebb volt. Az egyes hallgatók következetesen ugyanazokat a szavakat és szerkezeteket választották mindkét fordításukban, noha a két fordítás között két hét telt el, és ezen idő alatt a forrásnyelvi szöveg nem állt rendelkezésükre. Mivel az első alkalommal az idő szorításában kellett fordítaniuk, így még kevésbé valószínű, hogy emlékeztek volna arra, hogy először hogyan is fordítottak bizonyos szavakat és mondatokat.

A fentiek illusztrálására az egyik legjobbnak tartott hallgató két fordítását a 3. Függelékben közlöm.

• Az eredmények értelmezése

A leírt vizsgálatban a fordítás produktumából következtettünk vissza a fordítás bizonyos folyamataira, nem közvetlenül próbáltuk tanulmányozni a folyamatot, tehát ezeket az eredményeket további kísérletekkel kell ellenőrizni. Mindenképpen vizsgálendő az a kérdés, hogy miként lehetséges, hogy a gyors fordítás – legalábbis egyes részleteiben – sokszor jobb, mint a kidolgozott fordítás, és hogy mi magyarázza a fordítás következetességének a tendenciáját.

A szakszövegek jelentős mértékben formulaszerű, előre gyártott elemekből épülnek fel, és a gyakorlott fordító, aki felismeri a forrásnyelv formulaszerű elemeit és automatikusan meg tudja feleltetni azokat a célnyelv formulaszerű elemeinek, hatékonyabban képes fordítani, mint a gyakorlatlan fordító, aki vagy a forrásnyelv formulaszerű elemeit nem ismeri, illetve nem ismeri fel, vagy a célnyelv formulaszerű elemeit nem ismeri, illetve nem tudja azokat automatikusan megfeleltetni egymásnak. Ez a fordítói frazeológiai kompetencia a szakszövegfordításban nemcsak azért fontos, mert gyorsabbá, tehát gazdaságosabbá teszi a fordítást, hanem azért is, mert sok esetben a szakszöveg stílusának jobban megfelelő eredményt ad, mint a lassúbb, elemző, „kreatív” fordítás. Ez magyarázhatja azt is, hogy a tapasztalt fordítók esetében az azonnali fordítás és a kidolgozott fordítás között sokszor nincs olyan nagy különbség: a formulaszerű elemek automatikus használatán alapuló fordítás gyakorlatilag az optimális fordítás.

Részben hasonló eredményeket kapott Hansen (2001: 31) időkorlát mellett és időkorlát nélkül végzett fordítások számítógépes elemzésével. Eredményei szerint egyes hallgatók időkorlát mellett jobban fordítottak, mint időkorlát nélkül,

míg más hallgatók esetében fordítva volt. Meglepetésre azok a fordítók, akik mindkét nyelvből jó nyelvi kompetenciával rendelkeztek, jól fordítottak, ha korlátozott idő állt rendelkezésükre és nem használhattak segédeszközt, míg ha korlátlan idejük volt, sok hibát követtek el.

Ez megerősíti azt a feltételezést, hogy a fordító egyéniségétől függően a lassúbb, elemző fordítás esetében sokszor nagyobb az interferencia, míg ha a fordító „lendületbe jön”, akkor gördülékenyebben, az eredeti szövegtől a szükséges mértékben elszakadva képes megfogalmazni a fordítást. Ez a „lendületbe jön” kifejezés valószínűleg azt is jelenti, hogy beletalál az adott szöveg stílusába, amely szakszöveg esetén a szaknyelvi stílus, és erőteljesen kapcsolódik a formulaszerű elemek használatához. Annak a jelenségnek, hogy esetenként a gyorsabb fordítás a jobb, szerepe van a formulaszerű kifejezések használatának, ha a fordító éppen azt a formulaszerű kifejezést találja meg, amely az adott regiszterre jellemző.

A fordítások következetességével kapcsolatban vissza kell utalnunk a szakszövegek jellemzőire és arra, hogy a szakszövegek fordítása sokkal jobban megengedi a szószerinti, csak kötelező átváltásokat alkalmazó fordítást, mint más szövegeké. Ugyanakkor elképzelhető, hogy az egyes fordítóknak szakszövegfordításban is megvan a maga stílusa, hajlamai és preferenciái, amelyek szövegtől és fordítási helyzettől függetlenek. Ezt az elképzelést azonban még tovább kell vizsgálni.

Összefoglalás

A fenti áttekintésben megvizsgáltuk a formulaszerű kifejezések különböző pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai aspektusait és ezeknek összefüggéseit a fordítással, fordításértékeléssel és fordításoktatással. A következőket állapítottuk meg:

- A formulaszerű elemek fontos szerepet töltenek be mind a nyelvelsajátításban, mind a nyelvhasználatban.
- A szaknyelvi stílusra különösképpen jellemző bizonyos formulaszerű elemek használata.
- A különböző szövegtípusokra különböző mértékű rutinizáltság jellemző. Az elvárt foktól való eltérés szociolingvisztikai szempontból negatív eredményhez vezet.
- A szakszövegek jelentős mértékben formulaszerű, előre gyártott elemekből épülnek fel. Szakszövegfordításban jelentős szerepet kapnak a formulaszerű, előre gyártott elemek tudására támaszkodó fordítói rutinok és automatizált stratégiák. A *szakfordítás* esetében a kreatív nyelvhasználat aránya kisebb.
- Időkorlát mellett végzett fordítás nem lehetséges formulaszerű elemek használata nélkül. A formulaszerű, előre gyártott elemek használata gazdaságossági kérdés is.

- A formulaszerű elemek használata sokszor pozitív hatást ér el, ha a fordító az adott regiszternek megfelelő elemeket használja.
- A fordításnyelvre nemcsak a formulaszerű elemek használata lehet jellemző, hanem éppen a szükséges formulaszerű elemek mellőzése.
- Mindig fennáll az a veszély, hogy a formulaszerű elemek nem megfelelő használata hozzájárul ahhoz a benyomáshoz, hogy a fordítás zsargonszerű, „fordításnyelven” íródott.
- A fordításnyelv bizonyos körülmények között tolerálható, de a fordító felelős a célnyelvi normák fenntartásáért, ezért a fordítóképzésben nem nélkülözhető a normatív szempont.
- A fordító frazeológiai kompetenciájának ki kell terjednie a formulaszerű elemek ismeretére mindkét nyelvben, ezek megfeleltetési képességére, normatív szempontú értékelésére, az egyes regiszterek elvárt rutinizáltsági fokának meghatározására, továbbá a fordítás konkrét körülményei (időkorlát stb.) figyelembevételével megköthető kompromisszumokra.

Irodalom

- Aitchison, J. (1987) *Words in the Mind*. Oxford: Blackwell.
- Baker, M. (1992) In: *Other Words*. London: Routledge.
- BBI Dictionary: see Benson, et al.
- Benson, M., Benson, E., and Ilson, R. (1986) *The BBI Combinatory Dictionary of English*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Bolander, M. (1989) Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish In: Hyltenstam, K. and Obler, L. (eds.) *Bilingualism across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolinger, D. (1976) Meaning and Memory. *Forum Linguisticum* 1/1. pp. 1-14.
- Bot, K. de, Cox, A., Ralaton, S., Shaufeli A. and Weltens, B. (1995) Lexical Processing in Bilinguals. *Second Language Research* 11/1. pp. 1-19.
- Cardoso de Camargo, D. (2001) Corpus-based Translation research on Legal, Technical and Journalistic Texts. *Paper to be presented at the EST Congress in Copenhagen, 30 August to 1 September, 2001*.
- Chafe, W. (1968) Idiomaticity as an anomaly in the Chomskyan paradigm. *Foundations of Language* 4. pp. 109-126.
- Ellis, N. (1996) Sequencing in SLA: Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. *SSLA* 18/1. pp. 91-126.
- Gile, D. (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gósy M. (1999) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.
- Hansen, G. (2001) Änderung von Gewohnheiten im Übersetzungsprozess durch Selbstkontrolle. *Saarbrückner Symposium als Eurokonferenz Translation and Interpretation in Science and Technology. Technology: Models, Methodology and Machine Support. 15-17. März 2001* (Manuskripte). Saarbrücken: Universität des Saarlands, Advanced Translation Research Center. pp. 31-40.
- Hatim, B. and Mason, I. (1990) *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- Heltai P. (1997) Minimal translation. In: Klaudy K. és Kohn J. (szerk.) *A 2. Transfere Necesse Est konferencia előadásai (Proceedings of the 2nd Transfere Necesse Est Conference)*. Budapest: Scholastica.

- Heltai P.** (1999) Evaluation of Technical Translations. *Traduction – Transition*. Actes du XVe congrès mondial de la Fédération Internationale des traducteurs (FIT), Mons (B), 6-10 août 1999/ 1. pp. 169-174.
- Heltai P.** (2000) Translating Official Texts. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelvoktatás és szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból*. Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Hernádi M.** (1976/1995) *Közhelyszótár*. Budapest: Gondolat.
- Howarth, P. A.** (1996) *Phraseology in English Academic Writing*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Howarth, P. A.** (1998) Phraseology and Second Language Proficiency. *Applied Linguistics* 19. pp. 24-44.
- Hönig, H.** (1998a) Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment. In: Schaffner, Ch. (ed.) *Translation and quality (=Current Issues in Language and Society 4/ 1. 1997)*, Clevedon: Multilingual Matters. pp. 6-34.
- Hönig, H.** (1998b) Sind Dolmetscher bessere Übersetzer? In: Wierlacher, et al. (Hg.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (Band 24). München: iudicium. pp. 323-334.
- Klaudy K.** (1999) Az explicitációs hipotézisről. *Fordítástudomány* 1/2. 1999. 5-21.
- Klaudy K.** (2001) Az aszimmetria-hipotézis. In: Bartha M. és Stephanides É. (szerk.) *A nyelv szerepe az információs társadalomban. A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola. 371-378.
- Lengyel Zs., Navracsics J., Szabari K. és Szépe Gy.** (2000) *Szociolingvisztika*. Budapest–Pécs–Veszprém: Egyetemi Kiadó.
- Levelt, W.** (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: Bradford Books.
- Lewis, M.** (1993) *The Lexical Approach*. London: LTP.
- Lewis, M.** (1997) Pedagogical implications of the Lexical Approach. In: Coady, J. and Huckin, T. (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcus, S.** (1977) Ötvenkét opposíció a tudományos és a költői kommunikáció között. In: Marcus, S. (szerk.) *A nyelvi szépség matematikája*. Budapest: Gondolat. 147-166.
- Móricz Zs.** (1975) *Kerek Ferkó*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- Nattinger, J. and DeCarrico, J.** (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Orwell, G.** (1946) *Politics and the English Language*. Reprinted in Escholz, P.; Rosa, A. and Clark, V. (eds., 1978) *Language Awareness*. New York: St. Martin's Press.
- Pápai V.** (2001) *Universals of Translated Texts*. (Unpublished dissertation)
- Pawley, A. and Syder, F. H.** (1983) Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: Richards, J. C. and Schmidt, R. W. (eds.) *Language and communication*. London: Longman. 191-222.
- Peters, A.** (1983) *The units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pym, A.** (2000) The European Union and its Future Languages: Questions for Language Policies and Translation Theories. *Across Languages and Cultures* 1/1. pp. 1-17.
- Raupach, M.** (1984) Formulae in Second Language Speech Production. In: Dechert, H. Möhle, D. and Raupach, M. (eds.) *Second Language Production*. Tübingen: Günter Narr.
- Schmid, M. S.** (1999) *Translating the Elusive: Marked Word Order and Subjectivity in English-German Translation*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Schreuder, R. and Weltens, B.** (1993) *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sinclair, J.** (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Singleton, D.** (1999) *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snell-Hornby, M.** (1988/1995) *Integrated Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sohár, A.** (1998) Genuine and Fictitious Translations of Science Fiction in Hungary. In: Bowker, L., Cronin, M., Kenny, D. and Pearson, J. (eds.) *Unity in Diversity? Current Trends in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome. 37-47.
- Sperber, W. and Wilson, D.** (1986) *Relevance*.
- Szűcs S.** Régi magyar vízivilág. é.n.

- Weinert, R. (1995) The role of formulaic language in second language acquisition. *Applied Linguistics* 16/2. pp. 180-205.
- Willis, D. (1990) *The Lexical Syllabus*. Collins Cobuild.
- Wong-Fillmore, L. (1976) *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Doctoral dissertation, Stanford University.

Függelék

1. Függelék

Formulaszerű elemek Szűcs Sándor *Régi magyar vízivilág*, illetve Móricz Zsigmond *Kerek Ferkó* című könyvéből:

Szűcs:

számba vette az akkor esett kárát; hossza a három ölet is kiüti; hogy megtapasztalja, milyen a helyzet; igazságot tett; gondja volt erre; megjárós köpönyeg; a hibát így ütöm helyre; tartotta benne a lelket; a házra tüzet vetettek; kutyába se vetted; azért észre vehették volna; szaporítjuk a szót; sort úgyse keríthetünk; avval se érnének semmit; tudjuk, amit tudunk; kendtek már bölcsekedhetnek!; nem bírják az ásót; hajlik a szóra; megeshet ... de magunkra nem vetünk legalább; híradással legyenek; emberveszejtő lápok; nádassal felferve; hiába korholták; élemedett öregektől hallottam

Móricz:

- Tetszik-e tudni, polgármester úr, mi az újság?
- Tudom, ha megmondja, Jóna úr.

Rímsíges rossz kölyök a, megérdemlette az édesapjátul.

Á, megírdemelni megírdemelte, de az öreg milyen iszontató fösvény ember! Borzasztó meg tudja becsülni a garast. Szörnyű derék vagyona is van, kár vón elprédálni.

– Nem ver az isten bottal.

– Ammán való szent igaz.

Físzkes fene, nem nyölnek a hegyek sem az égig. Hát nagy ideje, hogy oszoljon a kunhalom. Eddig is nagy kár vót Kerekegyházára nízvíst, hogy a Kerekegyházy urak ki nem pusztultak magvastul. Hát mán csak megírjuk isten segedelmivel azt is.

2. Függelék

Adaptations

The environmental factors affecting trees are climate, soils, topography, and biota. Each species of tree adapts to these factors in an integrated way, that is, by evolving specific subpopulations adapted to the constraints of their particular environments. As discussed above, the major factor is the decrease in temperature with increasing elevation or extremes in latitude. Each subpopulation adapts to this by modifying the optimum temperature at which the all-important process of photosynthesis takes place.

Many tree species that survive in unfavourable habitats actually grow better in more favourable habitats if competition is eliminated. Such trees have a low threshold for competition but are very tolerant of extremes. For example, the black spruce (*Picea mariana*) is found in bogs and mountaintops in the northeastern United States but cannot compete well with other trees, such as red spruce (*Picea rubens*), on better sites. Consequently, in the White Mountains of New Hampshire in the northeastern United States, red spruce is found at the base of the mountains and black spruce at the top, with some development of subspecies populations (hybridization) at intermediate elevations.

Competition within a species (and in some cases genus) is often most intense because the individuals compete for the same environmental resources. Since trees are unable to move in search of resources, competition for available space and resources can be important. Competition above ground centres on light, space and symbionts (largely pollinators) while that below ground is over water, space, nutrients and symbionts (microorganisms such as mycorrhizae and nitrogen-fixers).

The ability of a tree to coexist with other members of the species in a given habitat may depend on the diversification of the space and resources they require. In extreme environments, such as are found on mountains and the subarctic, survival depends on the physical factors of the environment, whereas in more moderate habitats biotic factors become increasingly important. Flexibility and efficiency of resource use then become more important in determining survival and reproduction.

The concept of species niche relates the species or individual to the totality of its environment. The niche for a plant species is the set of environmental conditions that permits a given species to exist based on its morphological, anatomical, cytological, and physiological capacities.

(From the entry for *forest*, Encyclopaedia Britannica)

3. Függelék

Egy jó fordító azonnali és házi fordításának összehasonlítása szakaszonként. Aláhúzással jelöltük az azonos fordítási megoldásokat, félkövér típusú betűvel azokat a rutinszerű kiegészítéseket, amelyek csak az egyik, vagy csak a másik fordításban jelentek meg.

Alkalmazkodás

1.

A fákra ható környezeti tényezők a következők: a klíma, a talaj milyensége, a domborzati **viszonyok** és a **biotikus tényezők**. Minden fafajta alkalmazkodik ezekhez a tényezőkhez egyfajta integrációs módon: kifejleszti a specifikus szubpopulációit, amelyek alkalmazkodtak az **adott** környezethez. Mint már az előzőekben tárgyaltuk, ilyen szempontból a legjelentősebb **környezeti** tényező a hőmérséklet-csökkenése, amit okozhat a nagy tengerszint feletti magasság, illetve a sarkokhoz való közelség. A szubpopulációk úgy alkalmazkodnak, hogy módosítják azt az optimum hőmérsékleti tartományt, amelyben a fotoszintézis lényeges folyamatai zajlanak.

A fákra ható környezeti tényezők a következők: éghajlat, talaj, domborzat és a **biotikus tényezők** (flóra és fauna). Minden fafaj egyfajta komplex módon alkalmazkodik ezekhez a tényezőkhez, **ami jelen esetben azt jelenti**, hogy a fajokból specifikus alfajok fejlődnek ki, amelyek képesek alkalmazkodni a sajátos környezetükhöz. Mint ahogy azt már tárgyaltuk, a legfontosabb tényező a hőmérséklet-csökkenés, ami vagy a növekvő tengerszint feletti magassággal, vagy a sarkokhoz való közelséggel párosul. Minden egyes alfaj alkalmazkodik **ehhez a környezeti tényezőhöz** azzal, hogy módosul az optimum hőmérséklete, amelyen minden lényeges fotoszintetikus folyamat zajlik.

2.

Számos fafajta, amely kedvezőtlen élőhelyen is jól megél, a kedvező élőhelyen ha nincs verseny az élőhelyért, akkor nagyon jól fejlődik. Az ilyen fák nem tolerálják az élőhelyért való versengést, de jól tűrik a szélsőséges környezeti viszonyokat. Például a fekete fenyő (*Picea mariana*) megtalálható lápokban és hegytetőkön is az Egyesült Államok északkeleti részén, de nem tudnak más fákkal, például a ? - fenyővel (*Picea rubens*) versenyezni jobb élőhelyeken. Ezért a *Picea rubens* Amerika északkeleti részén, a New Hampshire-i White Mountains-ban a hegyek lábánál él, a fekete fenyő viszont a hegytetőn, illetve hibridizációval keletkezett szubpopulációi előfordulnak még közepes magasságokban is.

Sok fafaj, amely kedvezőtlen élőhelyen is megél, valójában kedvezőbb körülmények között jobban fejlődne, feltéve, hogy nincs konkurencia. Ezek a fák kevéssé képesek tolerálni a konkurenciát, de jól viselik a szélsőséges körülményeket. Például a fekete luc (*Picea mariana*) megtalálható Északkelet-Amerikában mocsaras területeken és hegytetőkön egyaránt, viszont ez a faj más élőhelyeken nem képes versenyezni más fafajokkal, például a vörös luccal (*Picea rubens*). Következésképpen a new hampshire-i White Hegységben, az Egyesült Államok északkeleti részén a vörös luc a hegyek lábánál található, miközben a lejtőkön alfaj populációk kialakulása figyelhető meg (hibridizáció).

3.

A fajok közötti versengés (néhány esetben beszélhetünk törzsek közötti versengésről) a legintenzívebb, mert az egyedek ugyanazokért a környezeti forrásokért versengenek. Mivel a fák képtelenek megkeresni a szükséges erőforrásait, ezért a lényeges harc a helyért és a felhasználható erőforrás-

okért folyik, míg a föld alatti versengést a vízért, a helyért, a tápanyagokért és a szimbiontákért (mikroorganizmusokért, például mikorhizákért és nitrogénkötő **baktériumokért**) való küzdelem jelenti.

A versengés a fajok között, illetve egyes esetekben nemzetségek között a legjelentősebb, mert az egyedek ugyanazokért a környezeti erőforrásokért versengenek. Mivel a fák nem képesek az aktív mozgásra, hogy így megkeressék a szükséges erőforrásaikat, ezért nagyon jelentős lehet a versengés a rendelkezésre álló termőhelyért és a szükséges erőforrásokért. A föld feletti verseny a fényért, a térért és a szimbionta szervezetekért (leginkább megporzók) folyik, míg a földfelszín alatt a vízért, a rendelkezésre álló térért, tápanyagokért és a szimbiontákért folyik (**olyan** mikroorganizmusokért, **mint** a mikorhizák és más nitrogén-kötők).

4.

Egy fa képessége arra, hogy együtt tudjon élni más fafajok egyedeivel az élőhely sokféleségétől, és a kívánt erőforrásoktól függ. Szélsőséges esetekben, mint például a szubarktikus hegyekben a túlélés inkább a fizikai (abiotikus) tényezők **függvénye**, míg „mérsékelt” élőhelyeken a biotikus tényezők válnak jelentősebb tényezőkké. Így a túlélés és a szaporodási képesség meghatározói az erőforrás használatának hatékonysága és az abban való rugalmasság lesz.

A fák fajok más egyedeivel való együtt élő képessége egy adott élőhelyen nagyban függhet a hely diverzifikáltságától, és az igényelt erőforrásoktól függ. Szélsőséges környezetben, mint például a hegyekben és a szubarktikus zónában a túlélés **lehetősége** a környezet fizikai tényezőitől függ, míg egy mérsékelt övi élőhelyen a biotikus tényezőknek van óriási szerepe. Ebben az esetben az egyedek túlélését és szaporodását az erőforrások hatékony és rugalmas hasznosítása határozza meg.

5.

A fajok nichéjének elve a fajok vagy egyedek viszonyulását jelenti a környezet egészéhez. Növényfajok nichéje azokat a környezeti tényezőket jelenti, amelyek egy adott fajnak a létezéséhez szükségesek – ami a faj morfológiai, anatómiai, sejtani és fiziológiai kapacitásán alapul.

A niche fogalma a fajt, illetve az egyedet összefüggésbe hozza az **öt körülvevő** környezet egészével. Egy növényfajnak a niche **egy sor olyan** környezeti körülményt jelent, amelyek lehetővé teszik az adott faj létezését annak anatómiai, sejtani és élettani tulajdonságain alapulva.

MITRING ÉVA

SZTE, Elméleti Nyelvészet PhD Program

emitring@yahoo.co.uk**A -bV(n) változó a hiperkorrekció tükrében**

The study examines the occurrence of hypercorrection among nouns ending in -bV(n). When describing the phenomenon special attention was paid to the role of certain internal (linguistic) factors. The study sheds light on the fact why it is essential to account for the external (social, psychological) as well as the internal (linguistic) factors. In the introduction the terminology inevitable for the discussion of the studied phenomenon can be found. The next part presents a simple model, which shows the different phases during the genesis of hypercorrection, emphasising the uncertainty inherently present in the linguistic system. This plays a decisive role in the process. Then the categorisation of examples follows, based on the linguistic factors. The second part analyses a pilot study and its results. Finally, I evaluate the results pointing at some unanswered questions and problems. By doing so, I intend to uncover exciting questions and new areas, which might guide future research with the aim of broadening and expanding the field.

Bevezetés

Ha nyelvészek körében hiperkorrekcióról esik szó, akkor szinte mindenkinek automatikusan a Labov munkáiból megismert normatúlteljesítés (áthidalás, kvantitatív hiperkorrekció) ugrik be, jóllehet, a magyar beszélőközösségre legalább ugyanolyan mértékben jellemző az itt ismertetésre kerülő túlhelyesbítés (túláltalánosítás, kvalitatív hiperkorrekció). Talán ebből az észrevételből kiindulva nem árt a fogalmak tisztázásával kezdeni. Trudgill (1997: 54) definíciója alapján a normatúlteljesítés során „A beszélőközösség második legmagasabb státuszú csoportja formális stílusváltozatokban gyakrabban használja a magasabb státuszt jelző változatokat, mint maga a legmagasabb státuszú csoport”. Ezzel szemben, amint azt az egyik terminus is sugallja, túlhelyesbítéskor kvalitatív változással állunk szemben, ugyanis „Az alacsonyabb presztízsű nyelvváltozat beszélői a magasabb presztízsű változat formáit átvéve tévesen elemzik a két változat közötti különbségeket, és a megfigyelt megfeleltetések alapján túláltalósítják őket.” (Trudgill, 1997: 86). A meghatározásokból is kitűnik, hogy a két típusú hiperkorrekció közti legnagyobb különbség abban ragadható meg, hogy míg az első hatására a változás a norma irányába mutat, addig az utóbbi a normától való távolodáshoz vezet.

A hiperkorrekció

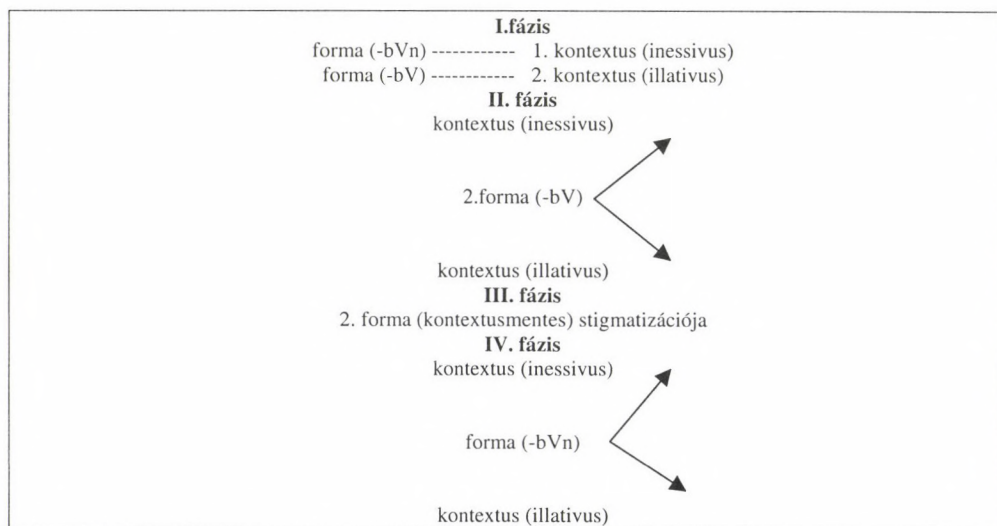
A hiperkorrekció kialakulásának fázisai

A témával foglalkozó korábbi tanulmányok (Pléh, 1990; valamint Pléh és Bodor, 2000) amellet érveltek, hogy a folyamat során, az I-IV. fázisban (1. ábra), két ellentétes erő harca figyelhető meg:

- természetes egyszerűsödési folyamatok, amelyeket a legkisebb erőfelesztés elve irányít (Zipf, 1949, Martinet, 1955); alulról jövő nyomás,
- másodlagos kontroll, ami csökkenteni, illetve megszüntetni kívánja az egyszerűsödési folyamatokat; felülről jövő nyomás.

A következő egyszerű ábra (1. ábra) illusztrálja, hogyan jönnek létre a hiperkorrekt alakok az ideális kezdőállapotból kiindulva. Itt még az egy-az-egyhez való megfeleltetés érvényesül forma és kontextus között. Továbbhaladva, a természetes redukciós fázisban, a 2. forma mindkét kontextusban is használatos. Itt már jól látható, hogyan bomlik meg az egy-az-egyhez való megfeleltetés. A III. fázisban az előbb említett forma kontextusmentes stigmatizációja látható. Ez azt jelenti, hogy a felülről jövő nyomás (nyelvművelés, oktatás) többnyire egy adott formára, nem pedig általános alapelvekre irányul. A 2. forma kontextusmentes elítélése ellenreakciót vált ki, ennek következtében a stigmatizált formát már minden kontextusban próbálják elkerülni a nyelvhasználók, s a biztonságos 1. forma jelenik meg olyan kontextusokban is, ahol a norma a 2. formát írja elő. Az 1. forma kiterjesztett használata a hiperkorrekció.

A vizsgálandó terület (a -bV(n) végű főnevek) végződéseit behelyettesítve, tekintsük át a négy fázist.

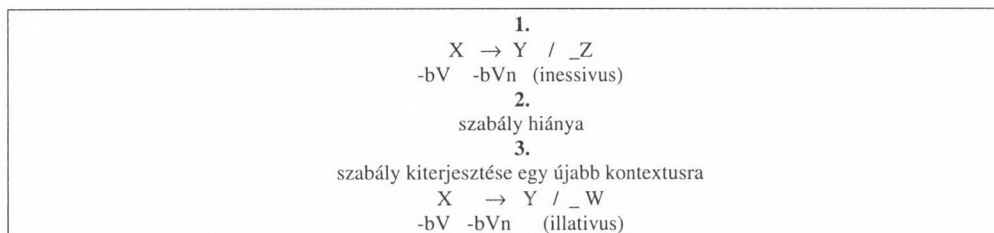


1. ábra

A hiperkorrekció kialakulásának fázisai

Az ábrából is kiolvasható, hogy a hiperkorrekt formák létrejötte azzal magyarázható, hogy a stigmatizációt elkerülendő, a beszélők semmilyen kontextusban sem merik használni a beszélőközösség által megbélyegzett -ba/-be (-bV) alakokat.

A 2. ábra szintén egy adott szabály túláltalánosítását illusztrálja Janda és Auger (1992) egyszerű modellje alapján. Ennek értelmében, ha **A** dialektus beszélői (alacsonyabb presztízsű) ismerik **X** formát (-bV), de nem alkalmazzák a következő szabályt **X** (-bV) $\rightarrow$ **Y** (-bVn)/_Z (inessivus), azaz **Z** környezetben **X** forma helyett **Y** alkalmazandó, mely szabály használatos **B** dialektus (magasabb presztízsű) képviselői körében, akkor a szabály **Y** kimeneteli alakjának hiánya jól reprezentálja **A** beszélőközösséget. Ha erre a hiányosságra gyakran (esetleg drasztikusan és elítélő módon) hívják fel figyelmüket, akkor az előbb-utóbb tudatossá válik. Ebből következőleg a feltörekvő csoport (**A**-beszélők) hajlamosak lesznek a fent említett szabály túlzott használatára és ennek következtében hiperkorrekt módon túlzott mértékben alkalmazzák **Y**-t, kiterjesztve azt egy újabb kontextusra is, **W**-re (illativus). Az **Y** forma ilyen kontextusmentes használata látható a 2. ábrán.



2. ábra

Egy szabály túláltalánosítása

Élőnyelvi példák

A hasonló jelentésű párok (illativus, inessivus) esetében bekövetkező fonetikai redukció (bVn $\rightarrow$ bV), s az ezzel együtt járó stigmatizáció nyelvhasználatbeli bizonytalansághoz, nem ritkán hiperkorrekcióhoz vezet. Ennek különböző módjai lehetségesek, aktív- (produktív), passzív hiperkorrekció (értékítéletes feladatokban a stigmatizáltnak tűnő, de normatív alak elutasítása, lásd 2. forma 2. kontextusban) és kerülés (bizonytalan alakok kerülése, mással helyettesítése). Ezen előfordulási típusok közül most részletesen az aktív és passzív hiperkorrekcióról esik szó.

Először, természetesen a teljesség igénye nélkül, lássunk néhány élőnyelvi példát, majd a későbbiekben ezek kategorizálására kerül sor. Jóllehet, az ilyen, spontán módon följegyzett példák nem képezhetik egy vizsgálódás tárgyát, de

azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy pont az ilyen spontán, interjúhelyzeten kívüli megnyilvánulások során lehet leginkább kiküszöbölni a megfigyelői paradoxont, s ezáltal közel férközni az alapnyelvhez.

...aki Istent *háttérben* akarja szorítani.

Az előadás céljai három *pontban* szedhetők.

Ösztöndíjat nyert a Vak Gyerekek Nemzetközi *Intézetében*.

És rögtön az jutott az *eszembem*...

A herceg és a hercegnő visszatértek a Buckingham *Palotában*.

A japán gyerekek hat napot járnak *iskolában*.

A Dobos család *életében* nemrégiben beköltözött a rettegés.

Ez sem igaz ez a *szembenállítás*.

...legyen Rómeó és Júlia szerelmes *egymásban*.

A pokolgépet egy *kisteherautóban* rejtették el.

Az élőnyelvi példák kategorizálása

A példák átolvasása során feltűnő, hogy egyes mondatok esetén a nyelvi ítélőképességünk határozottan elutasítja azokat, másoknál viszont jóval bizonytalanabbak vagyunk. Minek köszönhető ez?

Az általam lejegyzett korpuszbeli (spontán élőnyelvi, s írásban megjelent) példákat elemezve és rendszerezve a következő csoportokat különítettem el, amik a hipotézis kialakításában is nagy segítségemre voltak:

- a biztonságos inessivusi (-bVn) alak jelenik meg a megbélyegzett illativusi (-bV) helyett. A túlhelyesbítés nem igazán magyarázható.
(1) Tudna filmet adni a *fényképezőgépemben*?
(2) Rengeteg embert adunk a *közigazgatásban*.
- a hiperkorrekt forma megjelenése azzal magyarázható, hogy a mondatban direktív (dinamikus) predikátum szerepel, de ez helyettesíthető egy lokatív (statikus) predikátummal. Sőt lehet, hogy az esetek többségében ez utóbbi a gyakoribb, tehát pragmatikailag az utóbbi az elsődleges.
(3) ... két *szemben* állított vélemény (vö. álló)
(4) A Tisza rádióban most kerülünk igazán *időzavarban*. (vö. vagyunk)
- talán legnagyobb a bizonytalanság mégis azokban az esetekben, ahol az ige kognitívan kétértelmű, azaz a perspektíva is szerepet játszik. Itt a beszélőnek kell eldöntenie, hogy direktív, vagy lokatív perspektívát választ-e. Sokszor azonban úgy tűnik, hogy az alternatívák közti választás során nem az előbb említett tényezőket veszik figyelembe, hanem a „biztonságos” formát preferálják.
(5) ... és körmeimmel lyukat vájtam a kabátja *ujjában*. (hol/hova?)
(6) A pokolgépet egy *kisteherautóban* rejtették el. (hol/hova?)

A várható alakok száma mellett további nyelvi tényezők, amik befolyásolják a hiperkorrekció mértékét, a szórend (7), (8), valamint a predikátum és vonzata közti távolság (9), (10).

- (7) A Dobos család *életében* nemrégiben beköltözött a rettegés.
- (8) A tál aljára egy *sorban* lerakjuk.
- (9) Nem bocsátkozhatunk az adatok *elemzésében*.
- (10) Mikor tudom beleérteni a tartománykorlátozást a *mondatban*?

A vizsgálat

Hipotézisek

Mint minden nyelvi változás, a hiperkorrekció leírása is csak akkor lehet teljes, ha eleget teszünk az alkalmazott nyelvészeti kutatómódszertan egyik alapelveinek, a beágyazottsági probléma követelményeinek, azaz számot adunk mind a külső (társadalmi), mind a belső (nyelvi) tényezőkről. A hiperkorrekcióval foglalkozó eddigi tanulmányok szinte kizárólag csak a külső tényezők (pl.: életkor, nem, iskolai végzettség, lakhely, iskolatípus, tudatosság) vizsgálatára fordították figyelmüket (lásd: Pléh, 1985; Bánfai, Bodor és Pléh, 1987; Pléh, 1990; Pléh, 1995; és Pléh és Bodor, 2000). Ez a hiány motivált arra, hogy a jelenlegi tanulmányban elsősorban bizonyos belső tényezők vizsgálatával foglalkozzam. A cél az, hogy kiderítsük, hogy milyen nyelvi tényezők, s milyen mértékben játszanak szerepet a túláltalánosítás kialakulásában.

Hipotéziseim egyik kiindulópontja az a több száz általam lejegyzett élőnyelvi példa, ami a kutatás tárgya nem, de ösztönzője lehet. Ezekben úgy találtam, hogy a következő nyelvi tényezők valószínűleg szerepet játszanak a kvalitatív hiperkorrekció kialakulásának gyakoriságában, vagy legalábbis érdemes szerepüket megvizsgálni:

- predikátum jellege (dinamikus vagy statikus predikátum jellemzőbb-e pragmatikailag);
- elvárható főnévi végződések száma (azaz lehetséges-e többféle végződés a perspektíva függvényében);
- ige és vonzata közti távolság (azaz van-e közbeékelődő elem);
- ezek sorrendje (szórend).

Hipotéziseimet egy korábbi tanulmányomra is alapoztam (Mitring, 2000), ahol azt tapasztaltam, hogy legalábbis az értékítéletes feladatokban a távolságnak, szórendnek nagy szerepe van a hiperkorrekció (passzív) előfordulásának gyakoriságában. Az ott tapasztaltak egybeestek Pléh Csaba (Pléh, 1998) megfigyelésével, mi szerint a magyar mondatmegértés és -feldolgozás során kis ablak is elegendő döntéshozatalainkhoz, de éppen emiatt gyakran túl gyorsan (esetleg tévesen) hozunk döntéseket.

A vizsgálat

Mindezek figyelembevételével állítottam össze rövid előtanulmányom kérdőívét (1. és 2. táblázat), amelyet 40 véletlenszerűen kiválasztott adatközlő töltött ki.

Feladat I. Javíts ki minden szerinted hibás alakot!

Tegnap két fiatalkoru elkövetőtt X *belvárosába* látták, ahol személygépkocsijukkal a vasútállomás **irányában** közlekedtek. Behajtottak a petőfi *utcába* is, jöllehet, **ebben** az **utcában** a város felől behajtani tilos. Pár perc múlva járművükből kiszállva egy bombának látszó tárgyat relytettek el egy ott-parkoló **kisteherautóban**. E jármű tulajdonosa, B. F. egy gazdag üzletember, s a fiatalok nem fölrobbantani akarták, tervük csupán az volt, hogy a férfit elhallgattatják, nehogy egy másik ügy kapcsán vallomást tegyen a rendőrségen. A B. család **életében** ezek után nem csoda hogy beköltözött a rettegés.

1. táblázat

Hiperkorrekt alakok előfordulása a javításos feladatban

	1. kat.	2. kat.	3. kat.	szórend	távolság	normatív	hiperkorrekt
a. irányában		+		+		22	16
b. ebben	+			+	+	6	34
c. utcában	+			+	+	10	30
d. kisteherautóban			+		+	4	36
e. életében	+			+	+	12	28

Feladat II. Egészítsd ki a mondatokat a zárójelben található szavak segítségével!

Akkor odaállnék bátran, szemrebbenés nélkül önökkel..... (**szem**).

Én sosem tudom, hogy mit kell (tesz).

Ha többen (tud, feltételes) a választ, akkor több esélyük lenne.

Előadásom céljai három (**pont**) szedhetők.

Fontosnak tarom, hogy a kormány a nyugdíjasokat.....(támogat).

A tettesek éjjel 1 és 2 óra között hatoltak be a (**plébánia hivatal**).

Megérdeklődtük, hogy..... (nem, kell) segítenünk.

Házasságuk hamarosan tönkre ment. Nem csoda, hiszen..... (**mozi, színház, étterem**) sosem jártak együtt.

A szomszédotok miért nem.....(lefagyaszt) a gyümölcsöket télire? (mi)..... sántikálsz fiam? Figyelj ide!

2. táblázat

A hiperkorrekt alakok eloszlása a mondat kiegészítő feladatban

	1. kat.	2. kat.	3. kat.	szórend	távolság	normatív	hiperkorrekt
f. szembe(n)		+			+	26	14
g. pontba(n)		+		+		32	4
h. hivatalba(n)	+					40	0
i. moziba(n)		+		+		38	2

Eredmények értékelése

Az eredmények értékelésére csak úgy vállalkozhatunk, ha mindvégig szem előtt tartjuk, hogy a bemutatott vizsgálat egy előtanulmány volt. Az eredmények jó útmutatók lehetnek későbbi kutatásokhoz, de semmiképpen sem tekinthetők véglegesnek.

A kapott adatok abba az irányba mutatnak, hogy:

- minél nagyobb a bizonytalanság (i.e. minél magasabb kategóriájú az ige) annál valószínűbb a hiperkorrekció (lásd d.);
- szórend és távolság szerepet játszik (lásd h., ahol a hiperkorrekt alakok nem jelentek meg);
- talán a távolság nagyobb szerepet játszik (lásd 6 vs. 7,9);
- két típusú feladat közt nagy a különbség, az aktív hiperkorrekció (2. táblázat) alacsonyabb számban fordul elő, mint a passzív (1. táblázat);
- a hiperkorrekció elfogadása és képzése mindig nagyobb számú, mint a stigmatizált alakok elfogadása vagy képzése (lásd anyanyelvi oktatás szerepe Mitring, 2000).

A hiperkorrekciós kutatások kiterjesztése céljából hasznos volna a fent vázolt előtanulmányt megismételni több adatközlő bevonásával, és variancia analízissel kiértékelni. Ily módon megkapnánk, hogy melyek azok a belső (nyelvi) tényezők (faktor csoportok), amelyek szignifikánsak. Ez hozzásegítené ahhoz, hogy a hiperkorrekció előfordulását már nem csak különböző külső (társadalmi, pszichológiai) tényezők, hanem nyelvek függvényében is leírhatnánk.

Irodalom

- Bánfai B., Bodor P. és Pléh Cs. (1987) A megítélési helyzet hatása nyelvhelyességi ítéletekre. *Magyar Nyelvőr* 111. 20-28.
- Janda, R. D. és Auger, J. (1992) Quantitative evidence, qualitative hypercorrection, sociolinguistic variables – and French speakers' eadaches with English h/Ø. *Language & Communication* 12 (3/4). pp. 195-236.
- Martinet, W. (1995) *Économie des changements phonétiques*. Berne: Franke.
- Mitring É. (2000) A hibakereső anyanyelvi oktatás szerepe a hiperkorrekció kialakulásában. In: Lengyel Zs., Navracsics J. és Nádas E. (szerk.) *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok – Közép Európa IV.* Veszprém. 55-62.
- Pléh Cs. (1985) A hiperkorrekció és a lazaság között: a nyelvi intuíció néhány életkori és pedagógiai befolyásolójáról. *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből*. I. 71-85.

- Pléh Cs.** (1990) A stigmatizáció és hiperkorrekció dinamikájáról. In: Balogh L. és Kontra M. (szerk.) *Élőnyelvi Tanulmányok*. Budapest: az MTA Nyelvtudományi Intézete. 55-75.
- Pléh Cs.** (1995) On the dynamics of stigmatization and hypercorrection in a normatively oriented language community. *International Journal of the Sociology of Language* 111. pp. 31-45.
- Pléh Cs.** (1988) *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest: Osiris.
- Pléh Cs. és Bodor P.** (2000, kézirat) Linguistic Superego in a normative language community and the stigmatization-hypercorrection dimension. *Multilingua*.
- Trudgill, P.** (1997) *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGYTF Kiadó.
- Zipf, G. K.** (1949) *Human behavior and the principle of least effort*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.

BÓDI ZOLTÁN

ELTE TFK, Magyar Nyelvtudományi Tanszék

bodizoli@hu.inter.net**Az internet nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata**

This paper is an account of a sociolinguistic investigation concerning the language use of the Internet. For the research empirical methods: online questionnaires, active and passive text analyses were used. The data analysis shows the emergence of new registers and foreign terminology in the Internet language use and also reflects the language attitudes of the Internet users regarding these registers, varieties and vocabulary items. I will attempt to describe the basic elements of the Internet communicational genres in this paper. I describe how the basic stylistic, spelling and literary norms change in the e-mail and the chat. The empirical data of this research proves that the Internet has its own communicational genres, and the language attitude of the users totally changes in comparison with the traditional literary norms. The language use of the Internet creates a new kind of literacy: the written oral literacy.

1. Bevezetés

Az internetes nyelvhasználat empirikus, szociolingvisztikai vizsgálata mindezidáig váratott magára. A nyelvhasználatot pedig érdemes kutatni az interneten, mert itt olyan új jelenségeket tapasztalhatunk, mint a nyelvhasználat gyorsulása, az írásbeliség átalakulása, – ezzel együtt a helyesíráshoz való viszony is megváltozik. A világháló nyelvhasználatát alaposan és objektíven meg kell ismerni, és ennek ismeretében kell a legfontosabb nyelvészeti vizsgálatokat, nyelvpolitikai, nyelvstratégiai lépéseket megtervezni és végrehajtani, valamint a nyelvtechnológiai fejlesztéseket előmozdítani (Balázs, 2000a: 74).

A szociolingvisztika még nem dolgozta ki azt a módszertant, amellyel az internet nyelvhasználati vizsgálatát végre lehetne hajtani. Ismerni kell a nyelvhasználókat, a nyelvhasználati környezetet, az internet technológiai és kommunikációs környezetét, alapműfajait, és kiváltképpen a világhálón felmerülő nyelvi változókat ahhoz, hogy lényeges nyelvészeti megfigyeléseket lehessen végezni. Ezt a feladatot kísérem meg végrehajtani egy hosszú ideje folyó és lassan a végéhez közeledő, merőben új módszertanú szociolingvisztikai kutatással. Mivel ez a kutatási terület szociolingvisztikai módszertannal a nyelvtudományon belül mindeddig feltáratlan, ezért a kutatásom előzmény nélküli, így számos kutatómódszertani problémával kellett megküzdennem, amelyeket ezúttal nem részletezek. A vizsgálati előzményeimet néhány korábbi publikációmban már részben bemutattam (vö. Bódi, 1999). A kutatásomban arra törekszem, hogy az internet nyelvhasználati alapjellemzőiről, és részletesebben az interaktív kommunikációs műfajairól, így az elektronikus levelezésről, illetve az internetes

csevegés (chat) nyelvhasználatáról alkossak képet, valamint a lehetséges nyelvstratégiai összefüggéseket vizsgáljam. Ebben a tanulmányban igyekszem az internet nyelvhasználatát általánosan bemutatni, és néhány különösen fontos nyelvhasználati jellemzőt részletesebben elemezni.

2. Hipotézisek

Ebben a tanulmányban a magánjellegű e-mail és az internetes csevegés (chat) nyelvhasználati jellemzőinek empirikus adatokkal alátámasztott bemutatása a cél. Az internethasználók jellemzően fiatalok, és így a kötetlen, magánjellegű internetes nyelvhasználat jól vizsgálható a körükben. Erre pedig kiválóan alkalmas az elektronikus levelezés és az internetes csevegés nyelvhasználatának a megfigyelése.

Azért is fontos a magánjellegű e-mail és a csevegés vizsgálata, mert itt jól megfigyelhető, hogy az interneten átalakult a hagyományos írásbeliség. Egy korábbi vizsgálatomban már kimutattam, hogy az internetes kommunikáció közelebb áll bizonyos tekintetben a spontán beszélt nyelviséghez, mint a hagyományos írásbeliséghez (Bódi, 1998). Az interneten jelentkező spontán szövegek köztes kommunikációs műfaját **írott beszélt nyelvnek** neveztem (Bódi, 1998). Ezúttal röviden összefoglalom ennek az alaphipotézisemnek a bizonyítékait.

Sok közös vonást lehet találni a spontán élőbeszéd és a spontán témájú elektronikus levelezés **tervezési és kivitelezési folyamatai** között. A spontán beszédnél a tervezés és kivitelezés egyidőben zajlik, és a beszélő nincs tudatában annak, hogy ez valójában két folyamat, hiszen az átlagos, mindennapi beszéd során nincs mód és idő a beszédprodukción megelőző folyamatok állandó korrekciójára és újratervezésére (Gósy, 1998: 3). Úgy tűnik, hogy az elektronikus levelezésnél is hasonló jelenségek játszódnak le, hiszen a hagyományos formájú írott levélhez képest a spontán, nem szövegszerkesztővel készített, és csatolt e-levelek megformáltsága gyenge. Gyakran teljesen hiányzik a javítás:

From: Kolin Péter

To: <ittk@mgx.hu>

Sent: Wednesday, October 06, 1999 7:55 AM

Subject: [Ittk] ez_az

ZKL. Robesz!

Nekem az mgx.-ről minden halandzskent jon at. Igy pl. az IVSZ meghivo, es a GfK emlekezteto is. Please valami nem unixostol, attachementben, word akarmiben.

2. Robesz, mennek IVSZ-re, sorozesre fel, haddajanljak majd en csendes heéyet. Idopont: 111 kezdodo het csut-pent du-este valamikor - javaslom.

3. Direkte lajosnak: contact personr OTP-be mihelyst aktualis, es esengve kerek forrestert (ha lesz ra idod)

Peter

Az informatikai-technikai környezet is hatással van az internetes jelhasználatra. A billentyűzet pontos és gyors használata gyakorlatot, tanulást igényel, viszont a használók túlnyomó többsége nem rendelkezik ilyen ismeretekkel, ezért gyakoriak az elgépelések, félreütések. Sajátosan európai és így magyar jelenség is, hogy a telefonvonal és az internet-hozzáférés magas költsége miatti sietség is szaporítja a gépelési gyakorlatlanság miatt amúgy is jelentkező hibák számát, így a korrígalatlan elütések, a hibás jelölések az internetes szöveg „természetes” részévé váltak. Az egérkattintás vagy a gombnyomás nagyon egyszerűvé teszi az üzenet továbbítását: a rossz szerkezetű, elütésektől hemzseggő, javítatlan szövegek nagy számban jelennek meg az interneten. Ez az írott szöveghez kapcsolódó normáinkat változtatja, a befogadást zavarhatja (Bódi, 2000a: 220).

Az írásjelek és egyéb szimbólumok egy része a para- és extralingvisztikai elemek hiányát kívánja pótolni. Az elektronikus levelezésben vannak olyan szimbólumok, amelyeknek nem lehet egyértelműen megmondani a jelentését, csak a szándékot, amelyet közvetít. Itt először is a *smiley*-t vagyis a mosoly-szimbólumot kell megemlíteni. Csak az adott kontextusban derül ki, hogy egy mosolyjel éppen milyen szándékot közvetít. A szimbólum elemei az emberi arc azonosító jegyeit utánozzák a számítógép billentyűzetén rendelkezésre álló karakterek segítségével, így ikonikus szimbólumok (Bódi, 2000b: 205).

```
:    ez a szem
-    ez az orr
)    ez a felfele görbülő száj
:-)  ez az alapmosoly
:)    mosoly
;)    a könny kicsordul a nevetéstől
;-)  a fentivel megegyező
:(    szomorú
:-(   fenyegetés
;(    nagyobb bánat
:0    üvöltés
lehet fokozni több szájat alátéve :)))
```

Kedves Bozi :o)

Szerintem (bocs, de ugy erzem VEGRE :o) elotort beloled valami NAGYON emberi :o)

Szasztok!

Ha ez a gep bejon (haza-jon) ;-) igerem kettozott erovel fogok dolgozni,

nem mintha eddig lazaltam volna:

;-) Robesz

Alapos áttekintést tanulmányozhatunk a mosolyszimbólumokról pl. a következő webhelyen:

http://www.ece.umn.edu/general/Internet_Users_guide/eeg_286.html.

Ezzel a verbális kommunikációt idéző jelek az írott szöveg részévé válnak, ez is erősíti azt az alaphipotézisemet, hogy az internetes írásbeliség közelít a beszélt nyelvhez.

Más mondatfonetikai jelentésű jelölések is előfordulnak az elektronikus levelezésben és a csevegésben: a kiemelendő szavakat gyakran a szó előtt és után aláhúzással jelölik meg: *_könyv_, _tudás_*. A csupa nagybetűvel szedett szó vagy akár teljes szöveg fokozott emocionális tartalmat tükröz, a csupa nagybetűs szöveg a beszédben kiabálásnak felel meg (Bódi, 1997: 166).

Kedves K.!

Az ...-ról én is valamikor két hete értesültem, egy távoli - nem szakmabeli!!! - ismerősöm tájékoztatott róla. Ahogy megnéztem a szakirodalmat én is meglepődtem, szerintem is sok-sok fontos cikk hiányzik!

*FOGALMAM SINCS, HOGY KI ÍRTA KI! SEMMI KÖZÖM HOZZÁ!!!
EBBEN A FORMÁBAN, SZERINTEM IS HIÁNYOS A BIBLIOGRÁFIA!
Őszintén mondom, hogy sejtelnem sincs az egészről!*

Köszönettel és üdvözlettel: Bódi Zoltán

Válasz:

Jaj, Zoli, nagybetűid kiabálnak róla, hogy félreértettél... Ha szemrehányásnak érezted a levelem, akkor nagyon ügyetlen voltam.

K.

Egyre gyakrabban fordul elő az is, hogy az e-mail szövegekben az íráskép és az írásmód a beszélt nyelvi megnyilatkozások hangzásbeli megjelenését próbálja ábrázolni, tehát olyan esetben is a fonetikai írásmódot alkalmazzák, amikor az nem illik a kodifikált, írott szöveghez *aggyál, taníccs+, nyittyuk, majkésőbbcsinájjuk+, asszem, emlexel*. Az ilyen fonetikus írásmód általában nem a műveletlenséget tükrözi, hanem szándékos, egy új írásbeliség jellemzője. Ezek a jelenségek megint csak arra utalnak, hogy az elektronikus levelezés kommunikációs műfaja inkább a spontán beszédkommunikációhoz, az írott beszélt nyelvhez kapcsolható.

A következő hipotéziseket fogalmazom meg az elektronikus levelezés és az internetes csevegés nyelvhasználatával kapcsolatos vizsgálatom adatainak bemutatása előtt.

- Az e-mail és az internetes csevegés kommunikációs műfajai átmenetet képeznek az írott és a beszélt nyelv között.
- A magánjellegű elektronikus levelezés írásbelisége bizonyos jellemzőiben közelít a spontán beszédhez.
- Az internetes csevegés írásbelisége még jobban közelít a spontán beszédhez.
- A nyelvi megformálás lazább, a kivitelezési és korrigálási szempontokat hagyományos, írásbeli levelezőkhöz képest csak korlátozottan veszik igénybe az internetes levelezés és a csevegés nyelvhasználói.
- Nem jellemző a nyelvjárásiasság az internetes kommunikációra dacára annak, hogy az interneten anonimitás, határnélküliség, regionális sokféleség tapasztalható, és a világhálón kívüli nyelvjárási stigmatizáltság, presztízs és preferencia csak nagyon korlátozottan érvényesül.
- Többségben vannak azok az internetezők, akiket nem zavar vagy akiknek a kommunikációjában nem okoz zavart a világhálón tapasztalható angol nyelvi dominancia.
- Az internetes írásbeliségre sokáig jellemző volt az ékezet nélküli betűk használata. Ez már nem általános, mert az ékezetes karakterek interneten való használatára már van technikai lehetőség.

3. Anyag és módszer

A kutatás törzsanyagát alkotó nyelvi adatok nagy tömegét kérdőíves vizsgálattal gyűjtöttem. A kérdőíves vizsgálatomat az interneten végeztem, ún. online módszerrel. A közvetlenül az interneten végzett (online) módszer lényege az, hogy a világhálón érhetik el az internetezők a kitöltendő kérdőívet, a forgalmas internetes csomópontokról elérhető kérdőívet szabadon tölthetik ki az érdeklődők. Ez a módszer ugyan tartalmaz véletlenszerűségeket, ezért statisztikailag nem a legpontosabb (Márton, 2000: 1241; vö. Babbie, 1999: 293-294). Az internet terjedésével azonban egyre több ilyen online vizsgálatot végeznek, és ha egy ilyen felmérést jól megtervezünk, akkor a beérkező nagy mennyiségű nyelvi adat a szociolingvisztika számára nagyon hasznos, teljesen új eredményeket hozhat.

Az online kérdőíves adatgyűjtés két szakaszban zajlott. Az első vizsgálatot 2000 májusában és júniusában végeztem, az egyik legnagyobb hazai tartalom-szolgáltató (a Hungary Network Kft.) által üzemeltetett honlapokon, a *Heuréka* és a *Hudir* nevű keresőprogramok weboldalain. A weblapokon egy reklámcsik hívta fel a figyelmet a kérdőívemre. A reklámcsikra rákattintva a válaszadó a .html formátumban megjelenő kérdőívet kitölthette, és egy mozdulattal el is küldhette. 1442-en töltötték ki értékelhetően a kérdőívet.

A kérdőíves adatgyűjtésemet az első adatfelvételi szakasz után az adatok ismeretében, a tapasztalatokkal kiegészítve 2001 júniusában-júliusában megismételtem.

Az első, felmérési szakaszhoz képest több weboldalon jelent meg a kérdőív, több kérdést tartalmazott és összességében hosszabb ideig (2001. június 9-től, 2001. július 23-ig) volt elérhető. A második kérdőív már nemcsak a *Hungary Network Heureka* (<http://www.heureka.hu>) és *Hudir* (<http://www.hudir.hu>) nevű keresőprogramjainak oldalain volt elérhető, hanem a *Stop!* című népszerű internetes hírportálon (<http://www.stop.hu>), a legnagyobb példányszámú politikai napilapunk, a *Népszabadság* internetes kiadásának a honlapján (<http://www.nol.hu>), egy csevegőfórumokat üzemeltető, népszerű és igen látogatott honlapon a *Gyalogló Chaten* (<http://chat.gyaloglo.hu> és <http://www.gyaloglo.hu>), a legolvasottabb hazai számítástechnikai magazin, a *PC World* honlapján (<http://www.pcworld.hu>), a *Comedia* nevű informatikai hírportálon (<http://www.comedia.hu>), valamint a kifejezetten internetes kérdőíves vizsgálatokat lebonyolító, tekintélyes *e-voks* című honlapon (<http://www.e-voks.hu>). Ezzel a módszerrel biztosíthattam, hogy a kérdőívet olyan internetfelhasználók láthassák, akik megfelelnek az átlagos internetes érdeklődésnek, a kellően sokoldalú tematikájú honlapok változatos közönséget érnek el, és ezzel jobb, mélyebb merítésű mintát állítottam elő. Ez alatt az idő alatt 2945 értekelhető, teljesen kitöltött kérdőív érkezett. Ez a minta olyan magas elemszámú, és olyan sokféle nyelvi adatot biztosít, hogy a szociolingvisztika számára releváns eredmények keletkezhetnek.

A kérdőívem direkt aktív módszerű volt, és a zárt kérdések mellett alkalmaztam nyíltakat is. A nyílt válaszok kitöltése nem volt kötelező, hiszen a korábbi kutatásaimban rájöttem, hogy az internethasználók nem szeretnek nyílt kérdésekre hosszasan válaszolni (Bódi, 1999, 2001b). A nyílt válaszlehetőségekre viszont ennek ellenére szükség volt, hiszen így más típusú nyelvi adatokat is kaphattam. Nyílt kérdésben kértem példákat az interneten esetlegesen előforduló nyelvjárási jelenségekről, a jellemző internetes nyelvhasználatot tartalmazó helyekről, az internetes kommunikációban használatos szimbólumokról, jelzésekről, néhány gyakori, és alapvető internetes és informatikai kifejezés szinonimáiról.

A kérdőívekre beérkezett adatokat számítógépes módszerrel, SPSS statisztikai program segítségével elemeztem. (Az adatgyűjtés és az adatelemzés technikai lebonyolításáért ezúton mondok köszönetet a NIB Research kutatóintézetnek, valamint a kutatásban részt vevő összes honlap működtetőjének.)

A legfrissebb, 2001. június-júliusi kutatási szakasz adatai közül emelem ki ebben tanulmányban a hipotéziseimnek megfelelő nyelvi adatokat.

4. Eredmények

A válaszolók demográfiai profilja

Az átlagos internethasználó válaszolóm jellemzően férfi, 25 év körüli, a legtöbbjük 15 és 35 év közötti, három éve napi gyakorisággal használja az internetet, diplomás vagy érettségizett, foglalkozását tekintve alkalmazott vagy éppen diplomáját szerző felsőoktatási hallgató, tanuló, városban lakik (jellemzően a fővárosban), és az otthonában, valamint esetenként a munkahelyén is használja a világhálót. Ebből a demográfiai profilból levonhatjuk azt a következtetést, hogy az átlagos felhasználómra jellemző a fiatalok nyelvhasználata, a felnövekvő és fiatal felnőtt nemzedék képviselője, akinek a nyelvhasználata példa- és mintaértékű a gyermekek számára. Ez a csoport társadalmi státusa és életkora miatt is hajlamos az ifjúsági csoportnyelvi szerveződésre, valamint a szleng használatára. Ezzel a vizsgálattal pontosan megismerhetjük a kötetlen internetes nyelvhasználatot, és ehhez főleg a csevegőfórumok és a magánjellegű elektronikus levelezés műfajait érdemes tanulmányozni.

Ez a fiatal korosztály az országos átlagnál sokkal jobban ismeri és használja az idegen nyelveket, hiszen a középiskolákban, felsőoktatási intézményekben, a fiatal diplomásokat foglalkoztató munkahelyeken már fontos követelmény az idegen nyelvek ismerete. Ebből adódik, hogy ez a korosztály az interneten is sokkal fogékonyabb az idegen kifejezések, szakkifejezések használatára, befordulására, hiszen kevésbé okoz nekik kommunikációs akadályt, mint az idősebbeknek.

Mivel az országos statisztikákkal megegyezik az én felmérésemben részt vevő átlagos internetezőnek a demográfiai profilja, kijelenthetjük, hogy ez a csoport a jellemző magyar internethasználó (Cyber Scope 2001:

<http://www.magyarhirlap.hu/Archivumindex.php3?cikk=100000028037&next=0&archi>, Visitor Lifestyle Research 2001:<http://www.nrc.hu/hirek/vlsr2.htm>). Levonhatjuk tehát azt a következtetést, hogy a felmérésemből az internetes nyelvhasználatról kialakuló kép általánosítható a magyar internetezőkre.

A nyelvi megformálás jellemzői

A kérdezettek legalapvetőbb formai elemekről való véleményét a következő kérdéssel vizsgáltam: Fontos-e a helyesírás és a stílus a magánjellegű e-mail üzenetekben? A kérdésfeltevésben azért szerepel a helyesírás és a stílus, mert ezeket a kifejezéseket mindenki egyformán pontosan érti, míg a „nyelvi megformálás” vagy a „formai elemek” kifejezések homályosak lehetnek a válaszadóknak. Mivel a nyelvi megformálás két fontos tényezője a helyesírás és a stílus, ezért ez a kérdés arra ösztönözte a kérdezetteket, hogy az általános megformálási sajátosságokról, a nyelvi kivitelezésről alkossanak véleményt.

A válaszadók 77%-a, tehát kicsivel több, mint háromnegyede szerint egyértelműen fontos a helyesírás és a stílus a magánjellegű elektronikus levelekben, viszont 23%, azaz csaknem a negyedük szerint nem fontos. Az, hogy a válaszadók körülbelül egynegyede szerint nem fontos a helyesírás a magánjellegű e-mailben, nagyon jelentős adat, alapvetően meghatározza az internetes írásbeliségről alkotott véleményünket. Magyarazza ez az adat, hogy miért alakult ki az az általános vélemény, hogy az elektronikus levelezés bizonyos témaköreiben gyakoriak a helyesírási és az alapvető formai hibák, hiányosságok.

Nyelvjárásiasság az interneten

A válaszolók többségének, 65%-ának, magánjellegű internetes csevegésében és e-levelezésében nem fordulnak elő nyelvjárási elemek. A várakozásaimat felülmúlta viszont az, hogy a válaszolóknak a 35%-a, tehát több mint egyharmada használ nyelvjárási jelenségeket a magánjellegű internetes kommunikációjában. Ezt részben az magyarázza, hogy a magánjellegű, bizalmas érintkezés megfelel a nyelvjárásokra amúgy is jellemző korlátozott kommunikációs érvényességnek (Kiss, 2001: 34). Az viszont a nyelvjárásiasság internetes megjelenése ellen szól, hogy az internetes kommunikáció alapvetően írásos, és a nyelvjárásoknak ritkán van írásbeli változatuk. Meglepő és csak nehezen indokolható, hogy a válaszolók ilyen jelentős aránya nyilatkozott úgy, hogy a nyelvi regionalitások előfordulnak az interneten is. Ez a meglepő adat jelentősen ellentmond a hipotézisemnek, miszerint a nyelvjárásiasság nem jellemző az internetes kommunikációra. Magyarázatot kaphatunk erre az ellentmondásra, ha megfigyeljük a nyitott válaszokban megfogalmazott egyéni véleményeket és nyelvi példákat.

A válaszadók által önállóan idézett példákból az derül ki, hogy jelentős többségben vannak a példát is hozók között azok, akik a kérdésben jelölt nyelvjárásiasságon nem a nyelvhasználati regionalizmusokat értették, hanem az egyéni nyelvi újításokat, az internetes nyelvhasználatra jellemző szlenget, szimbólumokat. Meglepő ez, hiszen a nyelvjárás kifejezést, elképzelésem szerint, elég jól ismerik a laikusok is, különösen így gondoltam ezt az átlagosnál képzetebb, feltételezhetően nagyobb nyelvi tudatosságú internethasználók esetében.

525 nyitott válaszban jelöltek meg konkrét nyelvi példát, amelyben az internetes nyelvjárásiasságot illusztrálják a válaszadók. Ebből azonban csak 57 példa értelmezhető, csak ebben az 57 esetben volt a válaszadónak releváns elképzelése a nyelvjárásiasságról. A beérkezett 525 nyitott válasznak tehát csak mindössze a 10,85%-a értékelhető. Ebből a nagy arányú félreértelmezésből arra gondolhatunk, hogy a nyelvjárások interneten való megjelenését bemutató válaszok igen nagy mértékben torzítanak. Véltetően nagyon sokan félreértették a kérdést azok közül, akik úgy válaszoltak, hogy a magánjellegű internetes csevegésben és e-levelezésben előfordulnak nyelvjárási elemek. Ez egyszersmind igazolja is azt a hipotézisemet, hogy a nyelvjárásiasság nem jellemző az interneten.

A helyesen értelmezett nyelvjárási példák között vannak objektív és szubjektív nyelvi adatok. Objektív nyelvi adat az a nyelvi adat, amely az adatközlő egyéni véleményétől függetlenül létező nyelvi tény, míg szubjektív nyelvi adatnak az adatközlő által a nyelvről, nyelvhasználatról megfogalmazott vélekedés minősül (Kiss, 1995: 30).

Objektív nyelvi adatok (az adatokat az adatközlő által használt eredeti formában, javítás nélkül közlöm, a saját értelmezéseimet [kapcsos zárójelben] fűzöm a példákhoz.):

- **a Béla, a Kriszta, a <keresztnev> . Hülye pesti szokás.**
[A keresztnév előtt határozott névelő használatát minősíti az adatközlő nyelvjárásiasságnak.]
- *a pestiek tesznek névelőt a nevek elé*
- *Az erdélyi magyarok szórend, szóhasználat alapján könnyedén felismerhetők.*
- **Debrecenben: jöszötk-e**
- *itten*
- *jöszötk, megyen, pisztergál*
- **kecskemétet a környéken kecsónak nevezik**
- *köllött, kölök*
- *lajtorja, lajbi, bizgerli, etc...*
- *levonos=matrica*
- *Ma' megen itten vagyol*
- *makuka= szotyí=napraforgomag*
- *paszujka*
- *Pl. "iszok" következetes használata (amennyiben ez nyelvjárásfüggő).*
- *pl. csiklandoz helyett: csikál stb.*
- *Pl. erdélyi ismerős kérdezi tőlem: „mennyit ülsz?” csak azt akarta megtudni, hogy tanulmányaim hány évig tartanak még*
- *pl. 'Ja!' (igen ért.-ben, Dunántúl, Északkelet is (!)*
- *sergő*
- *tájszólás pl. ithol, mink nálunk, stb.*
- **Te általában hova jársz ki = hova jársz szórakozni? (szabadkai magyar csetelő)**
- *tirpák, eriggy, aszem, nemtom, szal, jah, aham,*
- **x idő van hátra/vissza, rajta/rajt van, tulajdonnév előtt névelő (a Pista)**
[Ebben a példában a nyelvjárási elemek a válaszadó szerint a következők: valamennyi idő van vissza 'valamennyi idő van hátra' jelentésben, rajt van 'rajta van', tulajdonnév előtt névelő.]

A válaszadók jobbra nyelvjárási lexémákat, szó szerkezeteket, szóösszetételeket hoztak példaként, de találhatunk hangtani eltérésekre való utalást is, illetve

némely esetekben bizonyos morfológiai jellemzőket is nyelvjárási elemként je-
lölt meg a válaszadó (pl. *jöszökök-e, iszok*).

Szubjektív nyelvi adatok:

- *a szegedi nyelvjárást is használom néha*
- *az erdélyi magyarok sokszor másképp fejezik ki magukat.*
- *magyarország minden egyes reszen maskent beszélnek pl, Szentgotthardon egészen maskepp beszélnek mint szegeden, de a dunantul hatarhoz /Austria/ kozeleben nem is beszélnek Magyarul mivel nem is tudnak*
- *Más "szerepet" kapott a "tájszólás", például egy mélyenszántó gondolatnál: "böcs" idea következik stb. stb. Röviden: átértékelődött számos nyelvjárási jelenség.*
- *Más tájegységek csevegői bizonyos szófordulatokat máshogy- vagy félreértelmeznek, mint akár a Budapestiek, akár az ország ellenkező felén élők. Nyugat és kelet, valamint Bp eltérő humorral élnek.*
- *Néha ritka, olykor általam nem ismert tájnyelvi szóalakokkal találkozom. Előfordul, hogy nagyon jellegzetes szóhasználat alapján körülbelül meg tudom saccolni, beszélgetőtársam merre él az országban.*
- *salgótarjáni barátnőmmel "pálócul" szoktunk néha írni egymásnak, pedig egyikünk sem beszéli a "nyelvet"*
- *Szögedi barátommal "szögediül" levelezünk*

A szubjektív nyelvi adatokból kirajzolódik az a kép, hogy a válaszadóknak ez a része az interneten jelentkező regionalizmusokról határozott véleményt képes kialakítani. A nyelvjárásiasság másságát, a megszokástól való eltérését tartják fontosnak, vagyis a nyelvjárásiasság eltér az internetes nyelvhasználati normától. A nyelvjárásiasság szerepe átértékelődik, és humoros vagy akár ironikus, gúnyos stílushatás forrásává válik. A vélemények egy részéből az is kiderül, hogy az internetes írásbeliségben jelentkező nyelvjárásiasságban előfordul a diglossziás helyzet, hiszen vannak olyan vélemények is, amelyek azt mutatják, hogy a nyelvjárási partnerrel való internetes érintkezés esetén használják a regionális dialektust.

Túlnyomó többségben vannak azok a nyitott válaszok, amelyek megfogalmazói helytelenül értelmezték a nyelvjárási fogalmát. A következő válaszokat érdemes idézni:

Objektív nyelvi adatok:

- :) :o) :P =) -----<----@
- :-), BTW ('by the way'), stb.
- *meg6, 5let, +ettem stb.*
- *tsók, tsókolom, pussz stb.*
- *1x majd +hivlak nalunkhoz*

- *cset, hepay, haggyámá, Leccerűsitem a dolgokat. Minél rövidebb legyen.*

A válaszadók többsége a nyelvjáráson az internetre általánosan jellemző globális nyelvi hatások alapján kialakuló nyelvhasználati elemeket ért. Ezekben a válaszokban így jellemző a leegyszerűsített, szimbólumokból, betűszókból, szám és betű kombinációjából álló elemek, idegen elemek, az internetes szleng elemeinek a használata. Mivel nagyon sok válaszadó ezeket a speciálisan az internetes nyelvhasználatra jellemző elemeket hozta fel nyelvjárási elemként, arra gondolhatunk, hogy ezek a válaszadók határozottan érzékelik, hogy az internet saját nyelvváltozata kirajzolódófélben van.

Viszonyulás az interneten tapasztalható idegen nyelvi hatáshoz

Az interneten tapasztalható (jellemzően angol) idegen nyelvi dominanciáról szóló kérdés relevanciáját nemzetközi felmérések bizonyítják. A kérdésfeltevésben rejlő állítás közkeletű igazság („Az interneten tapasztalható [jellemzően angol] idegen nyelvi dominanciáról mi a véleménye?”), amelyet a kutatókon kívül az internetezők is tapasztalnak. Az internetezők nyelvi összetételéről szóló nemzetközi Global Reach felmérésre, illetve a világ internetes honlapjainak nyelvi összetételéről szóló OECD tanulmány szerint az angol nyelv dominanciája tapasztalható az internetezők anyanyelvi megoszlásában és a honlapok nyelvi összetételében is: az internetezők 45%-a angol anyanyelvű, és a világ összes honlapjának 78%-a angol nyelvű

(<http://www.glreach.com/globstats/index.php3>; Distribution of webpages by domain and by languages 1999:

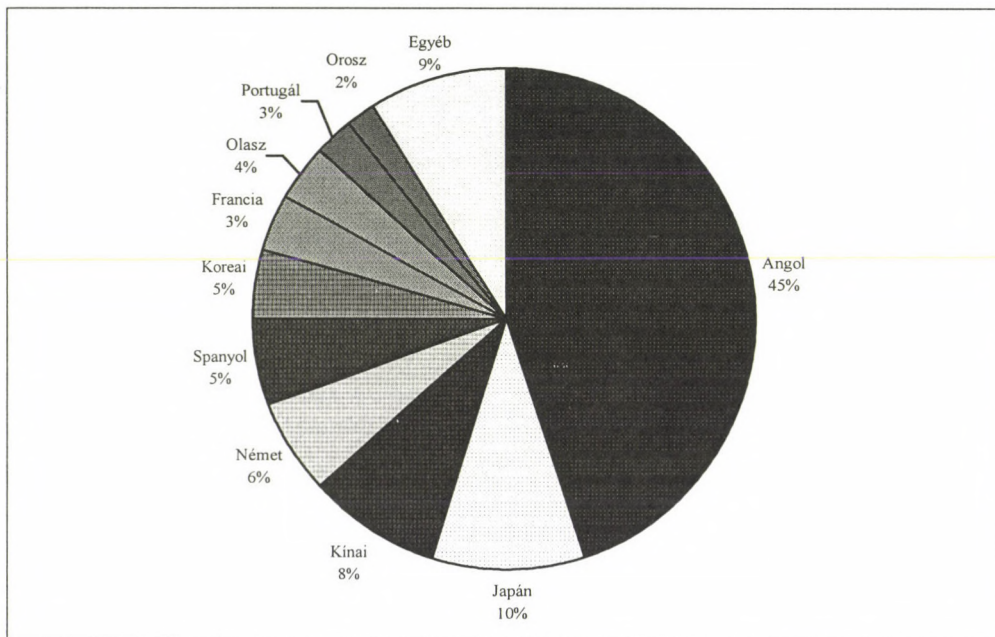
<http://www.oecd.org/dsti/sti/it/cm/stats/indicators.htm>).

Az OECD tanulmánya szerint a világ összes honlapjának 78%-a angol nyelvű, míg az elektronikus kereskedelemmel kapcsolatos honlapok 91%–96%-a angol. Az elemzők szerint az angol nyelv elsődlegességének az az oka, hogy a kereskedők így nemcsak a nagy számú angol anyanyelvű vásárlót érik el, de a még nagyobb számú angolul beszélő vásárlót is (Distribution of webpages by domain and by languages 1999: l. fentebb).

Az OECD-nek ugyanez a tanulmánya megállapítja, hogy a magyar bejegyzésű (.hu végződésű) domainnevek 35%-a angol nyelvű, 2%-a német nyelvű, 1%-a francia, 1%-a orosz nyelvű és csak 61%-a magyar nyelvű (Distribution of webpages by domain and by languages 1999: l. fentebb).

Ugyanakkor figyelembe kell venni azt is, hogy a honlapok nyelvéről szóló felmérés legfrissebb elérhető adatai 1999-re vonatkoznak, és az online populáció azóta viharos sebességgel növekszik és változik. Itt kell hivatkozni a Global Reach folyamatos felmérésére, amely szerint a világ internethasználói között évek óta egyre több a nem angol anyanyelvűek száma. 2001 nyarán az internetezők 45%-a angol anyanyelvű, 9,8%-a japán, 8,4%-a kínai, 6,2%-a német, 5,4%-a spanyol, 4,7%-a koreai és csak 3,4%-a francia anyanyelvű. 2000

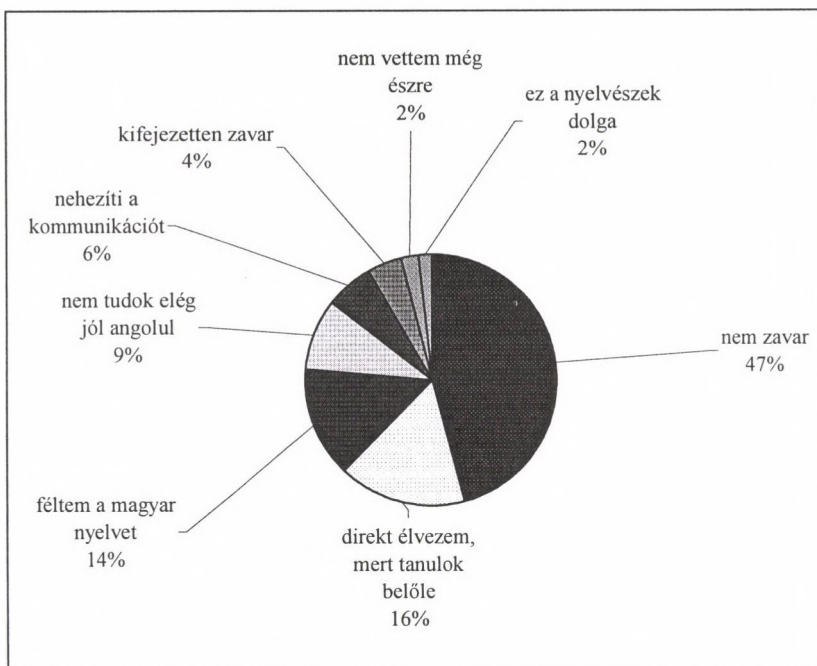
második félévében kerültek többségbe a világ internethasználói között a nem angol anyanyelvűek (<http://www.glgreach.com/globstats/index.php3>). Az internethasználók és előbb-utóbb a tartalom is egyre inkább multilingválissá válik, de egyelőre az angol nyelv dominanciája jelentős.



1. ábra

A világ on-line populációja 2001 júniusában

Feltételezésem szerint többségben vannak azok a válaszadók, akiknek a kommunikációjában nem okoz zavart az angol nyelvi dominancia. Mindezt azal magyarázom, hogy a magyar internethasználók meglehetősen magas iskolai végzettséggel rendelkező fiatal értelmiségiek, akik jól ismerik az angolt. Azért érdemes feltárni ezt a helyzetet, mert így választ kaphatunk arra, hogy mennyire motiváltak az internetes kommunikáció résztvevői az informatikai, internetes nyelvhasználat idegen eredetű elemeinek a magyarításában. Ha a hipotézisem beigazolódik, és az idegenszerűségek jellemzően nem okoznak jelentős zavarokat az internethasználók számára, akkor hajlamosak az idegen kifejezések gyakori használatára, és csak kevesebb kifejezésnek keresnek magyar megfelelőt, az informatikai kifejezéseket, inkább eredeti, idegen formájukban illesztik be a magyar nyelvbe.



2. ábra

Az interneten tapasztalható (jellemzően angol) idegen nyelvi dominanciáról mi a véleménye?

A válaszadóim 47%-át nem zavarja az interneten tapasztalható amerikai angol nyelvi túlsúly, további 16%-nak kifejezetten tetszik, mert segíti a nyelvtanulását, 2-2% nem vette észre, illetve a nyelvészet hatáskörébe utalja a kérdést. Összeségében tehát a válaszadók 63%-a, tehát jelentős többsége elfogadó attitűdöt mutat az interneten található angol nyelvi dominancia iránt, ezek feltehetően befogadják, értik és használják is az angol kifejezéseket. A válaszadóimnak a kisebbsége mutat némi elutasító attitűdöt az angol kifejezések iránt: 14% félti a magyar nyelvet, 9% nem tud jól angolul, tehát feltehetően nehézséget okoz neki ez az állapot, 6% szerint kifejezetten nehezíti a kommunikációt, 4%-ot kifejezetten zavarnak az interneten tapasztalható angol nyelvi elemek.

Az elektronikus levelezés kommunikációs műfajáról

1. táblázat

Milyen előnye van az e-mail használatának más távközlési eszközökkel szemben?

	Esetszám	A válaszok százaléka	Az esetek százaléka
gyors	2651	12,30%	90,70%
kényelmes	2328	10,8%	79,7%
olcsó	1985	9,2%	67,9%
egyszerű	1891	8,8%	64,7%
a szöveg könnyen javítható vagy szerkeszthető	1573	7,3%	53,8%
sokféle állomány csatolható	1533	7,1%	52,5%
könnyű kapcsolatot tartani	1532	7,1%	52,4%
nem időhöz kötött	1427	6,6%	48,8%
hatékony üzenettovábbítás	1139	5,3%	39%
közvetlen	1043	4,8%	35,7%
mindig jól olvasható	987	4,6%	33,8%
jól archiválható	915	4,2%	31,3%
visszaigazolás lehetősége	854	4%	29,2%
laza megformálás lehetősége	845	3,9%	28,9%
humoros	440	2%	15,1%
biztonságos	387	1,8%	13,2%
nem tudom	14	0,1%	0,5%
Összesen	21544	100%	737,3%
Esetek száma	2922		
Hiányzó esetek	23		

Az elektronikus levelezés előnyeiről szóló vizsgálat eredményeképpen ki tudjuk választani az e-mailre legjellemzőbb kommunikációs műfaji jegyeket. A válaszolók több, mint 90%-a (90,7%) jelölte meg (a „Milyen előnye van az e-mail használatának más távközlési eszközökkel szemben?” kérdésre válaszolva), hogy a **gyorsaság** olyan jellemző, amely kiemeli az elektronikus levelezést más, hasonló kommunikációs műfajok közül. Emiatt tapasztalhattuk, hogy a nyelvi megformálás a hagyományos írásbeliséghez képest lazább, a kivitelezési, és korrígálási szempontokat korlátozottabban veszik figyelembe e műfaj nyelvhasználói. Ez pedig az e-levelezés írásos nyelvhasználatát kiemeli és elválasztja a hagyományos írásbeliségtől, és közelíti a spontán beszélt nyelvhez (Bódi, 1998: 184-186).

A válaszadóknak csaknem a 80%-a (79,7%) szerint az e-mail **kényelmes**, 67,9% szerint **olcsó**, 64,7% véleménye szerint **egyszerű**. Ezek a jellemzők is a formai egyszerűsítésre ösztönzik a felhasználót, hiszen az az eszköz, amely ké-

nyelmes, olcsó (egy rövid ideig tartó helyi telefonhívás díjáért bonyolítható le a világ bármely pontjára történő levélváltás) és egyszerű szövegelőállítás és -továbbítást lesz lehetővé, arra ösztönzi a használóját, hogy gyakran és gyorsan állítson elő és továbbítsa szövegeket. A gyakori és gyors szövegelőállítás az internetes levelezésben pedig a formai egyszerűsítést vonja maga után.

Ismervén az e-levelezés nyelvi megformálási és korrigálási elégtelenségeit, meglepő, hogy a válaszadók többsége szerint (53,8%) az e-mail egyik előnye, hogy a **szöveg könnyen javítható vagy szerkeszthető**. Mindebből arra következtethetünk, hogy a válaszadók tisztában vannak a számítógépes szöveg-előállításnak ezzel az általánosan érvényes előnyével, és az elektronikus levelezésben használják is, csak a különböző tematikájú e-levelekben eltérő mértékben (vö. Prószéky-Kis, 1999: 80). A vizsgálatom középpontjában álló magánjellegű elektronikus levelezésben kevésbé korrigálják a szöveget nyelvi, formai szempontból, mint a hagyományos írásbeliségben, vagy a hivatalos témájú szövegekben.

A válaszolók 52,5%-a szerint fontos sajátossága az e-levelezés műfajának, hogy **sokféle állomány csatolható** a szöveghez. Ez megerősíti azt a gondolatot, hogy az internetes szövegek sajátos szerkezetűek, hiszen különféle típusú és műfajú állományok csatolhatók össze bennük, azaz multimédiások, és a különböző állományok között közvetlen, hipertextuális kapcsolat lehet (vö. Petőfi S., 1995: 171; Koltay, 1995: 117). Ha az e-levél szövegéhez különböző állományokat csatolunk, akkor a levél szövege tartalmában és formájában is lefokozódhat egyszerű kísérő üzenetté, ami a megformálás további rováására válik (Bódi, 2001a: 72; vö. Nyíri, 1996: 10.)

A válaszadóimnak körülbelül a fele tartja fontos kommunikációs jellemzőnek, hogy az e-levelezéssel **könnyű kapcsolatot tartani** (52,4%) és **nem időhöz kötött** (48,8%) ez a kapcsolattartás. A számítógéppel könnyebb előállítani, és az interneten könnyebb továbbítani egy szöveget, mint a hagyományos írott formában, a posta segítségével. Az e-mail kommunikáció szabadságához és egyszerűsödéséhez az is hozzájárul, hogy a telefonhívással ellentétben, az e-levél küldésével nem kell attól félnünk, hogy a partnert megzavarjuk a telefoncsörgéssel, éppen alkalmatlan időpontban hívjuk, amikor nem vagy csak jelentősen lerövidített formában kommunikálhatunk. Az e-levelet bármikor megírhatjuk, elküldhetjük, olyan formában fejthetjük ki a szöveget, amilyen formában akarjuk, olyan nyelvváltozatot használhatunk, amelyet éppen szeretnénk, a címzett akkor tölti le és olvassa el az e-mailjeit, amikor neki megfelelő. Mindezt foglalja össze a válaszadók 39%-a által kifejtett vélemény, hogy az e-mail **hatékony üzenetváltást** tesz lehetővé, vagyis gyorsan, egyszerűen, pontosan, olcsón cserélhetünk a segítségével információt. Mindezek a nyelvhasználatban is hatékonyságra (rövidsége, egyszerűsége) ösztönzik a nyelvhasználót.

Közvetlen stílusú az e-levelezés a válaszadók 35,7%-a szerint, ez a megállapítás a középmezőnyben szerepel, tehát korántsem a legfontosabb sajátosságok

közé tartozik. Ez műfaj-, téma- és partnerfüggő lehet, mint a többi levelezős kommunikációs műfajban.

A válaszadóknak csak közel egyharmada emeli ki azt a sajátosságot, hogy az e-mail mindig jól olvasható (33,8%) és jól archiválható (31,7%). Még kevésbé jellemző egyedülállóan az e-levelezésre, hogy általában humoros és biztonságos. A válaszadók véleménye nem támasztja alá azt a feltételezést, hogy az elektronikus levelezés általában laza megformáltságú lenne, meg kell állapítani, hogy a nyelvhasználati kötetlenség, a hagyományos normasértések nem általános jellemzői az e-levelezésnek, csak esetleg bizonyos tematikus, műfaji vagy életkori csoportokra jellemző.

2. táblázat

Milyen hátránya van az e-mail használatának más távközlési eszközökkel szemben?

	Esetszám	A válaszok százaléka	Az esetek százaléka
nincs mindenkinek	1833	18,6%	63,4%
géphez kötött	1616	16,4%	55,9%
személytelen	853	8,7%	29,5%
technikai korlátokba ütközik a széleskörű használata	709	7,2%	24,5%
spam lehetősége	702	7,1%	24,3%
a kézírás hiánya	642	6,5%	22,2%
gyakori az igénytelen megformálás	611	6,2%	21,1%
gépfüggőséget alakít ki	525	5,3%	18,2%
a válasz könnyen elmarad	501	5,1%	17,3%
szegényes érzelmkifejezési lehetőségek	475	4,8%	16,4%
nem interaktív	330	3,4%	11,4%
nem hivatalos	323	3,3%	11,2%
könnyen átláthatatlan nagyságúvá válhat	317	3,2%	11%
az ékezetes betűk hiánya	302	3,1%	10,4%
nem tudom	110	1,1%	3,8%
Összesen	9849	100%	340,80%
Esetszám	2890		
Hiányzó esetek	55		

Az elektronikus levelezés hátrányairól szóló vélemények jóval kiegyensúlyozottabban oszlanak meg a válaszadók között, mint az előnyök, hiszen kevesebb kiugróan magas esetszámú jellemző van. Az elektronikus levelezés iránti szimpátiát bizonyítja, hogy a hátrányok felsorolása közt az első helyen olyan említés szerepel, amely valójában nem a műfajiságból származó hiányosság: a válaszolók 63,4%-a szerint a legnagyobb hátránya az e-mailnek, hogy **nincs mindenki-**

nek, tehát nem lehet korlátlanul használni, szintén a technikai korlátokra utal, hogy 55,9% szerint hátrány az, hogy a **használat a géphez kötött**.

Ki kell emelni, hogy a válaszolók 29,4%-a fogalmazta meg azt, hogy **személytelen** az elektronikus levelezés, és ez hátrányos a többi távközlési eszközzel szemben. Az e-mail üzenetek azonosítására csak az e-mail cím szolgál, amelyet részben a levelező választ, részben a technikai háttér biztosít. Az e-mail cím két részből áll, az első része egy általában teljesen szabadon, vagy esetleg előre meghatározott korlátok között a használó által választott ún. azonosító vagy felhasználó név. A második része az e-mail címnek a kiszolgáló gépet, illetve a rendszert azonosítja, ez a név előre adott. Az azonosító a @ jel előtt, a kiszolgálónév a @ jel után szerepel (pl. bodi.zoltan@kiwwi.hu). Mivel az azonosítót a használó általában szabadon választhatja, ezért el is térhet az anyakönyvezett névtől, sőt egy használónak több e-mail címe is lehet, egymástól teljesen eltérő azonosító névvel. Mindez, illetve a fentebb már említett gyorsaság, nyelvi ökonómia, a divatszerűség, a használók viszonylag homogén szociális összetétele, úgy hat az e-mail nyelvhasználatára, hogy személytelenné teheti a stílust.

A válaszolók 24,5 %-a jelölte meg, hogy **technikai korlátokba ütközik** a széleskörű használata az e-levelezésnek, ám ez a vélemény az első két helyen szereplő jellemzővel erősen összefügg.

A **spam**, vagyis a kéretlenül érkező, rendszerint reklámjellegű levelek lehetőségét 24,3% jelölte meg, amely még szintén jelentős aránynak mondható a hátrányok között.

Újabb nyelvhasználati jellemzőként sorolhatjuk fel, hogy a válaszadók alig több, mint 20%-a szerint az e-mail műfaji hiányosságai közé tartozik, hogy **nem kézírással**, illetve **gyakori az igénytelen megformálás**. A kézírás hiánya esetleg olyan emocionális, személyes jegyeiktől, érzelmkifejezési lehetőségektől fosztja meg a használókat, amelyek szűkítik a kommunikációs csatornát. Az előnyöknél is megjelölték a laza megformálás lehetőségét mint előnyt, és itt, a hátrányoknál is megjelölték az igénytelen megformálás lehetőségét, bár mindkét esetben a középmezőnyben, tehát nem a legjellemzőbb sajátosságok között került elő ez a szempont. Vagyis ismételten megerősödik az a feltételezés, hogy a nyelvi forma kötetlensége, lazasága, az alapvető formai, nyelvhelyességi, helyesírási, stilisztikai szabályok mellőzése általában nem jellemző az elektronikus levelezésre.

Azt, hogy az e-mail gépfüggőséget alakít ki a használókban, a válasz könnyen elmarad és szegényesek az érzelmkifejezési lehetőségek, már csak viszonylag kevesen jelölték meg (18,2%, 17,3%, 16,4%). Úgy is fogalmazhatunk, hogy ezek a jellemzők már csak korlátozottan, csak kevesek szerint érvényesek az e-levelezésre.

Kifejezetten érdekes, ám az én hipotézisem szerint egyáltalán nem meglepő, hogy a legutolsó helyen szerepel a hátrányos tényezők sorrendjében az, hogy az e-mailre jellemző az ékezetes betűk hiánya. Ez azzal magyarázható, hogy az ékezetes betűk használatára már van technikai lehetőség a magyar rendszerek-

ben, így általában használjuk is, és akik mégsem használják, azok már hozzászoktak ehhez a régi jelenséghez.

A válaszadók véleménye alátámasztja azt a hipotézisemet, miszerint van internetes nyelvhasználat, és egyértelműen leírhatók azok a nyelvi elemek, amelyek ezt a nyelvhasználatot jellemzik. A válaszadók majdnem háromnegyede (74%-a) nyilatkozott úgy, hogy vannak olyan nyelvi elemek, amelyeket csak az interneten használ.

A válaszadók 82,2%-a szerint a **smiley és az egyéb szimbólumok** a legjobban definiálható nyelvi elemek, amelyek kizárólag az internetes nyelvhasználatra vonatkoznak. Egyetlen másik nyelvi elemmel kapcsolatban sem ilyen egyöntetű a válaszadók véleménye. Az összes válasz 18,6%-át teszi ki a mosoly-szimbólumok és az egyéb szimbólumok aránya. A válaszadók többségének a véleménye szerint még jellegzetes internetes nyelvhasználati elemek az internetes írásbeliségben alkalmazott **rövidítések** (a válaszadók 63% -ának a véleménye szerint) és az **általános tegeződés** (a válaszadók 53,2%-ának a véleménye szerint). A válaszadók 46,8%-a szerint kifejezetten jellemző még az internetes nyelvhasználatra a szándékos vagy hanyag **helyesírási hibák** gyakori előfordulása, 44,2%-uk szerint van **internetes szleng**, és 40,5% véleménye szerint az internetes nyelvhasználat jellemzője a szövegek **laza megformálása**. A többi nyelvi jellemzőt ennél kisebb arányban jelölték, az egyharmaduk vélte úgy, hogy említésre méltó még, a **rövid és tömör** forma (34,2%), valamint az **ékezethiányos írás** (33,8%). A többi jellemzőt olyan kevesen választották, hogy a válaszadók szerint ezek nem kifejezetten jellemzőek az internet nyelvhasználatára.

Ennél a kérdésnél is több zárt választ is bejelölhetett a válaszadó, és a válaszok és a válaszadók (esetek) számarányából kitűnik, hogy egy válaszadó általában négy, négy és fél választ jelölt be, vagyis a válaszadók általános véleménye szerint a felsorolt nyelvi jellemzők közül az első négy-öt (smiley, rövidítések, általános tegeződés, helyesírási hibák, szleng) kifejezetten jellemző az internet nyelvhasználatára.

Szövegalkotási stratégiák

E-mail

Annak érdekében, hogy pontos képet kapjak a helyesírás és a stílus fontosságáról, külön vizsgálom, hogy a válaszadók véleménye szerint milyen kommunikációs partner esetén, milyen kommunikációs helyzetben mennyire fontos ezeknek a normáknak a betartása.

Az **ismeretlennek szóló** e-levelekben a legfontosabb az alapvető helyesírási és stilisztikai normák betartása (a válaszadók 86,7%-a gondolja így, ez az összes válasz 32,3%-át teszi ki). A helyesírással és a stilisztikai normák betartásával, az írott szöveg formájával pozitív benyomást lehet kelteni az ismeretlen befogadó-

ban. A válaszadók 73,7%-a és a válaszok 27,4%-a szerint a helyesírás és a stílus fontos még akkor is, ha az e-mail **tekintélyes partnernek** szól. Sokkal kevésbé fontos a helyesírás és a stílus akkor, ha nagyobb életkori különbség van a partnerek közt, illetve ellentétes nemű a címzett. A helyesírás és a stílus nem veszíti el a presztízsét az e-levelezésben, csak nem minden esetben érvényesül. Az interneten a korosztályi különbség és a nemi különbség a demográfiai adatok alapján nem jellemző, és nem is figyelhető meg, hiszen a világháló felhasználói nem azonosíthatók egyértelműen. Ezért a nyelvi megformálás sem függ ezektől a jellemzőktől.

Internetes csevegés (chat)

Feltételezésem szerint az internetes csevegés sokkal közelebb áll a spontán beszélt nyelvhez, mint az elektronikus levelezés, mert a csevegés során a korrekció még kevésbé fontos, mint az e-mailben. Így azt várom, hogy a helyesírás és a stílus nem, vagy csak részben lesz fontos a válaszadók többsége szerint.

A válaszadók legnagyobb csoportja, 34,5%-a szerint egyértelműen fontos a csevegés során a helyesírás és a stílus, de ez az arány csak a válaszadók alig több, mint egyharmadát teszi ki. A többség szerint ezek az alapvető szabályszerűségek az internetes nyelvhasználatnak ebben a műfajában csak bizonyos feltételek esetében fontosak vagy egyáltalán nem fontosak. A válaszadók 32,1%-a szerint csak annyira kell megfelelni az alapvető formai szabályoknak, hogy még éppen érthető legyen a szöveg, 9,5% szerint a kommunikáció gyorsasága miatt a helyesírásra már csak ritkán jut idő, és 5,9% szerint egyáltalán nem fontos a helyesírás és a stílus a csevegés során. A válaszadóknak csak a 17,5%-a helyezkedett semleges álláspontra, hiszen saját bevallásuk szerint, nem használják az internetes csevegést.

Ezúttal empirikus adatokkal sikerült bizonyítani azt a hipotézist, hogy az internetes csevegés során a helyesírás és a stílus alapvető megformálási szabályai csak korlátozottan érvényesülnek. Ez döntően változtatja meg az interneten jelentkező írásbeliségről való elképzeléseinket. Feltételezésem szerint az internetes csevegés az írásbeliség és a szóbeliség köztes műfaja (Bódi, 1998: 186).

5. Következtetések

Hipotéziseimről már az adatelemzés során kiderült, hogy beigazolódtak. Az internet nyelvhasználatát megismerhető és leírható. Az internet egyes kommunikációs műfajainak önálló nyelvhasználat, jellemző használói köre van, használati szabályai és elemei vannak. Ennek a megismeréséhez szükség volt az új stílusú, nagy mennyiségű adatot felmutató adatgyűjtési módszer kidolgozására. Ennek köszönhetően olyan nagy mennyiségű és olyan pontos szubjektív és objektív nyelvi adatokat kaphattunk, amelyek minden eddiginél alaposabb képet rajzoltak az internetes nyelvhasználat egyes kérdéseiről.

Az internetes nyelvváltozat interaktív műfajaira (e-mail, chat) jellemző anonimitás és gyors kommunikáció miatt a nyelvi megformálás, kivitelezés egyre hanyagabb. Az internetes levelezésben és különösen a csevegésben a helyesírás, a stílus nem annyira fontos, mint a hagyományos írásbeliségben, és ez a gyors kivitelezést szolgálja. Ez az elektronikus levelezésben ugyan erősen téma- és partnerfüggő, viszont a csevegés során minden a gyorsaságnak, a kapkodó, rövidítésekkel hemzseggő írásgyorsításnak van alárendelve. Az internetes írás – ezekben a műfajokban – az írásbeliség és a szóbeliség határán van, új írásbeliség alakult ki a világhálón. A fonetikus írásmód sokkal erőteljesebben mutatható ki a csevegés, és részben az e-mail írásmódjában, mint a normatív helyesírásban. A nyelvi korrekció módja is jobban hasonlít a spontán szóbeliséghez, mint az írásbeliséghez.

Az internetes nyelvváltozat olyan viszonyban van a köznyelvvvel, mint a regionális dialektusok a köznyelvvvel, vagyis az internetes nyelvhasználat a magyar nyelv egyik alváltozatává kezd válni.

A válaszadók szerint van internetes nyelvhasználat, és ezt a nyelvi alváltozatot jól jellemzi a mosolyszimbólumok és az egyéb szimbolikus jelek használata, gyakran gyorsítják meg az írásbeli kommunikációt rövidítésekkel, általános a tegező megszólítás, amely a használók részbeni anonimitásából, illetve abból ered, hogy a használók jellemzően egy életkori csoporthoz tartoznak (fiatalok).

Az internet globális jelenség, nincsenek határok, a kommunikáció írásbeliségének köszönhetően a nyelvjárásiasság nem jellemző. Fontos nyelvhasználati jellemzője viszont az internet itt bemutatott műfajainak, hogy a nyelvjárásiasság a humor, a csoportnyelviség forrása lehet. Ugyanez jellemző a nyelvi devianciákra, a helyesírásbeli, nyelvi megformálásbeli vétségekre is. Bebizonyosodott, hogy a nyelvi vétségek viszonylag magas száma az interneten nem a műveletlenség miatt fordul elő, hanem tudatos, csoportnyelvi összetartó erőnek, és műfaji szabálynak számít. A hagyományos írásbeliség alapjellezőitől való eltérés tehát alapvetően tudatosan alkalmazott műfaji jegy. Ez viszont magában rejti annak a lehetőségét, hogy automatizmussá válnak ezek a vétségek, és a hagyományos írásbeliségre, a köznyelvre is hatást gyakorolnak.

Az internet használói képzettségüknél, összetételüknél és gyakorlatuknál fogva könnyen értik és használják az idegen nyelvi elemeket. Az amerikai angol eredetű informatikai szakkifejezések egyre nagyobb nyelvhasználói körhöz jutnak el, így a köznyelv is egyre több idegen eredetű informatikai kifejezéssel bővül. A nyelvpolitikának, a nyelvstratégiának, a szaknyelvi magyarításnak új feladatot ad ez az állapot.

Ez a vizsgálat ugyan csak egy kis részletét mutatja be egy átfogó elemzésnek, de így is megbizonyosodhattunk arról, hogy az internet olyan nyelvhasználati szintér, amelynek a vizsgálata fontos feladata, ráadásul a pontos és átfogó kutatáshoz új módszertant kell kidolgozni. Ehhez kíván hozzájárulni ez a vizsgálat.

Irodalom

- Babbie, E. (1999) *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Balázs G. (2000a) *Lehetséges nyelvi szabványok*. Budapest: A-Z Kiadó.
- Bódi Z. (1997) Cybernelv, azaz a nemzetközi számítástechnikai hálózatok nyelvi világa. In: Fercsik E. és Somogyi M. (szerk.) *Oktatási tapasztalatok – kutatási eredmények*. Budapest: Korona Nova Kiadó. 156–172.
- Bódi Z. (1998) Internetes kommunikáció – beszédkommunikáció. In: Gósy M. (szerk.) *Beszéd kutatás '98. Beszéd, spontán beszéd, beszédkommunikáció*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 178–188.
- Bódi Z. (1999) Internet és nyelv. *Kutatási Jelentés 3–4*. Budapest: BME-UNESCO Információs Társadalom- és Trendkutató Központ. INFINIT Műhely. 188–195.
- Bódi Z. (2000a) Az informatika nyelvhasználatának hatásai és nyelvstratégiai háttere. *Magyar Nyelv* XCVI. 218–223.
- Bódi Z. (2000b): Az informatikai nyelvhasználat jelei és kommunikációs konfliktusai. In: Balázs G. és Voigt V. (szerk.) *Jeles jogok – jogos jelek. Nyelvi jogok – társadalmi konfliktusok*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság. 197–198.
- Bódi Z. (2001a) Internetes közlemények szerkezeti elemzése. In: Adamikné Jászó A. és L. Aczél P. (szerk.) *A régi új retorika. A szónoki beszéd részei és a beszéd fajták*. Budapest: ELTE TFK Magyar Nyelvtudományi Tanszék. Trezor Kiadó. 67–75.
- Bódi Z. (2001b) A magyar internetezők körében végzett kvantitatív, online szociolingvisztikai vizsgálat eredményeiből. In: Fóris Á, Kárpáti E. és Szűcs T. (szerk., 2002). *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye*. Pécs: Lingua Franca Csoport. 117–128.
- Cyber Scope (2001)
<http://www.magyarhirlap.hu/Archivumindex.php3?cikk=100000028037&next=0&archi>
 Distribution of webpages by domain and by languages (1999)
<http://www.oecd.org/dsti/sti/it/cm/stats/indicators.htm>
 Global Internet Statistics (by Language) <http://www.glreach.com/globstats/index.php3>
- Gósy M. (1998) A beszédtervezés és a beszédkivitelezés paradoxona. *Magyar Nyelvőr* 122. 3–15.
- Kiss J. (1995) *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss J. (2001) *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Koltay T. (1995) A hipertext szövegéről. In: Petőfi S. J., Békés I. és Vass L. (szerk.) *Szemiotikai szövegtan. 8. A verbális szövegek szemiotikai megközelítésének aspektusaihoz*. Szeged: JGYTF Kiadó. 115–126.
- Márton S. (2000) A számítógép a szociológiai kutatásokban. *Magyar Tudomány* 2000/10. 1240–1241.
- Nyíri K. (1996) Bölcsészettudományok az írásbeliség után. *Világosság* 1996/6. 3–16.
- Petőfi S. J. (1995) A hipertextuális irodalom a perszonál komputer elterjedt alkalmazásának korszakában. In: Petőfi S. J., Békés I. és Vass L. (szerk.) *Szemiotikai szövegtan. 8. A verbális szövegek szemiotikai megközelítésének aspektusaihoz*. Szeged: JGYTF Kiadó. 153–172.
- Smiley Dictionary. http://www.ece.umn.edu/general/Internet_Users_guide/eeg_286.html
- Visitor Lifestyle Research (2001) <http://www.nrc.hu/hirek/vlsr2.htm>

*Tanulmányok a magyar-szlovák kétnyelvűségről**

„... a szlovákiai magyarok nem kis hányada eljutott abba a nyelvi állapothoz, amikor a másodlagosan elsajátított szlovák nyelv válik dominánssá, s az elsődleges szocializáció nyelve, a magyar, egyre inkább háttérbe szorul, használati köre beszűkül, tehát a magyar-szlovák kétnyelvűség a szlovák egynyelvűség irányába billen el, vagyis egyéni szinten nyelvvesztés, közösségi szinten nyelvcserére áll be.

E nyelvi helyzetnek arra kellene ösztönöznie bennünket, hogy feltárjuk és megismerjük a nyelvcserét okozó és a nyelv-megtartást támogató erők működését, s ezeket az ismereteket is felhasználhatnánk anyanyelv-megőrzési stratégiánk kialakításában” – olvashatjuk a kötet egyik tanulmányában.

A sorozat eddig megjelent kötetei:

VADKERTY KATALIN
A reszlovakizáció (1993)

GYURGYÍK LÁSZLÓ
Magyar mérleg (1994)

SZARKA LÁSZLÓ
Szlovák nemzeti fejlődés –
magyar nemzetiségi politika
1867-1918 (1995)

POPÉLY GYULA
Ellenszélben (1995)

VADKERTY KATALIN
A deportálások (1996)

LANSTYÁK ISTVÁN –
SZABÓMIHÁLY GIZELLA
Magyar nyelvhasználat – iskola –
kétnyelvűség (1998)
Tanulmányok a magyar-szlovák
kétnyelvűségről (1998)

VADKERTY KATALIN
A belső telepítések
és a lakosságcsere (1999)
Fejezetek Losonc történetéből
(2000)

SÁNDOR ANNA
Anyanyelvhasználat és kétnyelvűség
egy kisebbségi magyar
beszélőközösségben, Kolonban
(2000)

„A közreadott írások (...) hozzájárulhatnak a szlovákiai magyar nyelvváltozatok kutatása területén meglévő fehér foltok eltüntetéséhez, s ösztönzően hathatnak a további vizsgálatokra, ezeknek egyfajta kiindulópontjául szolgálhatnak. Ezen kívül (...) hasznosak lehetnek a nyelvtervezés és nyelvművelés, valamint az anyanyelvi nevelés és a magyarszakos-képzés szempontjából is. Ezért a kötet (...) nemcsak a »céhbeliek« érdeklődésére tarthat számot, hanem pedagógusok és diákok, írók és publicisták, politikusok és más közéleti személyiségek, s általában a nyelviileg művelt (vagy nyelviileg művelődni kívánó) szlovákiai és más kisebbségi, sőt kisebbségi magyarok is haszonnal forgathatják.”

*Lanstyák I. et al. (szerk., 1998) *Tanulmányok a magyar-szlovák kétnyelvűségről*. Pozsony: Kalligram.

GÚTI ERIKA

Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

gutie@btk.pte.hu**Néhány gondolat az etnikai konfliktusok okairól és lehetséges megoldásairól a közép-európai háromszögben**

The purpose of this paper is to show, if there are any exemplary models in the Middle-East-European triangle, whether there is a solution to release the hostile relationship between the Hungarian community living outside the country and the dominant nations. It also aims at pointing out the cause of ethnic conflicts, as well as drawing a picture of how we Hungarians are judged abroad.

Bevezetés

1989 után remények ébredtek a közép-európai regionális integráció megvalósítására. A remények azonban hamarosan szertefoszlottak, mert Közép-Európában szinte mindenütt szélsőséges politikai mentalitást egyesítő rendszerek jutottak hatalomra, mivel az újonnan létrejött államok magukat nemzetállamként definiálták, ezzel fejezve ki másságukat a posztszocialista rendszerekkel szemben, amelyek a nemzet és a nemzeti értékek helyett az internacionalizmus jelszava mögé bújtatták saját politikai törekvéseiket. A többségi nemzetek a kisebbségekre általában mint a destabilizáció egyik potenciális veszélyforrására és a békétlenség előidézőjére tekintettek /tekintenek – nincs ez másképpen a magyar közösségeket tekintve sem –, ez azonban hibás elgondolás, ui. „a kisebbségi kérdés az általános emberi jogi kérdésekkel függ össze, nem pedig a konfliktusokkal és esetleg a destabilizáció veszélyével; a kisebbség konfliktusforrássá csak akkor válik, ha a megfelelő jogokat nem kapja meg” (Nádor és Komlós, 1998: 44).

Magyarok a statisztika tükrében

A magyarság létszámát tekintve a második legnagyobb, anyaországgal rendelkező kisebbség Európában. Ha a kisebbségi sorban élő magyarok számát arányítjuk az anyanemzetben élők számával, akkor kiderül, hogy ez az arány 25%-os az Európában élő magyaroknál. Ebben a tekintetben nagyobb arányt csak az albánok képviselnek, amíg ez az oroszoknál a 120 milliós össznépességet arányítva a 15 milliós kisebbségi sorban élőkkel 12-13% (Tóth és Trócsányi, 1997: 174).

A kisebbségben élő magyarság létszáma 1945 óta szinte állandónak tekinthető, amely fokozatos térvesztést eredményezett a Kárpát-medencében. Mivel a

Kárpát-medence más népessége azóta többszöröződött – a románságé nagyjából megháromszorozódott, a szlovákok száma Trianon óta megkétszereződött –, a magyarság arányának csökkenésével a népszaporulatbeli deficit kontra biológiai gyarapodás hatására felgyorsult a magyarság természetes asszimilációja, ezzel a térségben csökken(t) a versenyképessége (Kiss, 1996-97).

Egy felmérés szerint, amelyet az USA-ban végeztek, az amerikaiak 14%-a tudta Magyarországot lokalizálni – ez az arány megegyezett a volt Jugoszláviát elhelyezni tudók arányával –, amíg Lengyelországot a megkérdezettek 28%-a(!) tudta behatárolni (Tóth és Trócsányi, 1997: 179). Magyarország külföldi megítélése az országimázs program ellenére sem megfelelő. Sajnos a tapasztalat azt mutatja, hogy bár az európaiak nagy része helyesen határozza meg Magyarországot földrajzi elhelyezkedését –, Budapest és a Balaton kivételével általában semmi más információval nem rendelkeznek az országról, és gyakori a Budapest-Bukarest fogalomzavar is. Az országot „jobban ismerők” pedig általában hamis képpel rendelkeznek, és az ország számukra a rónát, a pusztát, a paprikát és a gulyást jelenti. Ez áttételesen rontja az állam gazdasági lehetőségeit is, és segíti azokat a törekvéseket, amelyekkel a szomszéd államok saját nemzeti mitológiájuk felhasználásával – pl. dáko-román kontinuitás-elmélet – regionális szerepüket, geopolitikai törekvéseiket alapozzák meg (Pomogáts, 1998).

Az amerikaiak körében végzett másik vizsgálat más nemzetekkel szemben tanúsított szimpátiájukat és ellenszenvüket mérte. A vizsgálat viszonylag kedvező eredményt mutatott a magyarságra nézve. A rokonszenv mértékét 1-től 9-ig lehetett pontozni: a magyarság 4.7 osztályzatával a 20. helyet foglalja el a listán¹ (Tóth és Trócsányi, 1997: 179).

Az etnikai konfliktusok okai a közép-európai háromszögben

Magyarország földrajzi helyzeténél fogva egy destabilizációs övezet gyújtópontjában van. A magyar nemzeti közösségeknek már a pusztta léte is ingerli a bizonytalan nemzettudattal rendelkezőket; bizonytalanságuk olyan tünetegyüttesből fakad, amelyet egy egész történelmi korszak magyaráz. A Monarchia felbomlása után a kialakult helyzet pszichológiai kísérőjelenségének, a többség kisebbségektől való félelmének palástolására, valamint gazdasági és kulturális sikertelenségének kompenzálására védekezésképpen olyan „megfoghatatlan” mítoszokat teremtett, amelyekkel tulajdonképpen önbizalmát növelte. Másik tipikus reakciója a kisebbségekkel szemben a bűnbakkeresés (volt), vagyis a hipernacionalizmus, amelyet ugyancsak a sikertelen rivalizálás eredményezett. A magyarellenesség megnyilvánulásai a kilencvenes években sem hagytak alább, amelynek oka, hogy szomszédos államokban a többség a demokráciába való átmenetet érzelmi és társadalmi válságként élte meg: a stabilizálódás végett bűnbakot keresett, erre pedig ott volt a már évszázados ellenlábás (Hamerton-Kelly, 1997).

A napjainkban még mindig tapasztalható hungarofóbia és nyelvelenesség rányomja bélyegét a magyarul beszélő kisebbségek közérzetére is. A többség ellenséges reflexeinek oka, hogy alig ismeri nyelvünket, ugyanakkor nem tolerálja a magyar nemzeti kisebbségek kétnyelvűségből fakadó helyzeti előnyét sem. Ezért a többségi nemzetet érintő gyakorlati hátrányt megpróbálta/ megpróbálja ideológiailag ellensúlyozni, és a „cuius regio, eius lingua” jelszó által vezérelve a nyelv- és oktatáspolitikában a magyar nyelv továbbadásának lehetőségét drasztikus szabályozással minimálisra csökkenti: így az anyanyelvhasználat nemzetközileg és alkotmányosan is biztosított joga a privát szférára szűkül. A magyar anyanyelvűek többnyire anyanyelvük csak valamely, többnyire regionális köznyelvi változatát ismerik, szemben a többségi nyelv kiművelt változatával, s ez az egyensúlyhiány a nyelvváltás irányába hat. Ezek a folyamatok kikezdik az egyes beszélők identitását, és csökkentik a nyelv- és a nyelvet beszélők társadalmi megbecsülését (Péntek, 1999).

Az említetteken túl, Kelet-Közép-Európában helytelen az állam, a nemzet és a nyelv közötti megfelelés nyugat-európai modelljének erőltetett alkalmazása, mivel a kelet-európai államok nem homogén nemzetállamok. A XIX. században a nyelvújítók teremtették meg először azt a nyelvi egységet; amelyre később ráépülhetett a nemzet és az állam fogalma, eltérően Nyugat-Európától, ahol a központosított államok helyén fokozatosan alakultak ki a nemzetek. Ezért az állam, a nemzet és a nyelv hármasságának erőltetett felhasználása rossz politika, mert szintén állandó forrása a régió konfliktusainak (Balogh, 1998; Samu, 1998).

Megoldás

A kisebbségi nyelvtervezésben a státusztervezésnek van a legnagyobb szerepe. A nyelvtörvényekkel – amelyekre azért volt szükség, hogy a regionálisan domináns nyelvek természetes módon érvényesülő dominanciája ne veszélyeztesse az „államhatalmi alapú dominanciát”-t (Lanstyák, 2000) – a többség a magyar nyelven beszélő kisebbségeket másodrendű polgárokká alacsonyította, és kikezdte a magyarul beszélők társadalmi és nyelvi presztízsét is. Mivel a magyar nyelv használata funkcionálisan korlátozottá vált: hivatalokban nem használható, szakmát csak államnyelven lehet tanulni, az oktatásban alkalmazott mélyvíztechnika finomabb változatában, az ún. átirányítási-modellben tilos a „nemzeti” tantárgyak anyanyelvű oktatása, alacsony színvonalú a magyar nyelvű tömegtájékoztató stb., fokozódik a magyar kisebbség magyar nyelvű közösségből való ki-, illetve leszakadása.

Mi a teendő? A magyarság pozíciójának megerősítése érdekében növelni kell a magyar nyelv presztízsét, mivel a társadalmi szerepvállalásban kulcsfontosságú az, hogy a többség mennyire ítéli hasznosnak a nyelvet, illetve a kisebbség tudja-e azt egzisztenciálisan hasznosítani, ezért megélenkülő kulturális és gazdasági kapcsolatokkal kell segíteni a magyar kisebbségeknek a nyelvhez való „visszatérését”. Szükség van hungarológiai műhelyek létesítésére és nyelvújí-

tásra is, amelynek lényege a magyar nyelv, elsősorban a szaknyelv egységesítése lenne (Gál, Pomogáts, 1998; lásd még Szabó Mihály, 1997). A magyar szórványok anyanyelvi és kulturális gondozása érdekében célszerű lenne a hétvégi magyar iskolák átfogó rendszerének kiépítése, valamint a távoktatási programok határon túli kiterjesztése. Az Internet adottságainak kihasználása ugyancsak elősegítheti a magyar kisebbségek anyaállammal való kapcsolattartását. Szükség van kisebbségtudományi műhelyek létesítésére is, amelyek a kisebbségek helyzetével interdiszciplináris módon foglalkoznának. A média terén a médiumágazatok közeledését és hatékony együttműködésük feltételeit kellene megteremteni, az anyaországnak pedig segítenie kellene az utódállamok magyarságát az ismeretterjesztésben és a hírszolgáltatásban.

A kisebbségek jogait tekintve az utódállamokban célszerű lenne Finnország politikájának követése, ahol a hajdan uralkodó svédeknek kisebbségi sorban is megmaradtak jogai. De a finnországihoz hasonló modell megvalósulása a térségben egyelőre csak távlati cél, mivel létrejött egy magasabb szintű politikai kultúrát feltételez, ezért jelenleg szinte lehetetlen a kisebbségek érdekeinek megfelelő törvényeket hozni. S bár az együttélés eddigi gyakorlati tapasztalata rácsfol, mégis talán reménykedhetünk abban, hogy az európai struktúrához való csatlakozással nő szomszédaink irányunkban mutatott politikai- és kulturális lojalitása is (Szépe, 1996).

Csak a szomszédokkal folytatott aktív politikai párbeszéd eredményezheti a kölcsönös közeledést, és segítheti elő az európai struktúrához való csatlakozást. Azonban eredmények csak úgy érhetők el, ha a magyar nemzet határokon átfelölő politikai és kulturális egységét sikerül elfogadtatni a nemzetközi politikai elittel. Nagyon fontos az is, hogy bár a határon túli magyarság harcának segítése komoly konfliktusokat gerjeszthet a szomszéd államokkal, ezáltal ronthatja az ország euroatlanti csatlakozásának esélyeit, mégsem szabad a két kérdést összekapcsolni és közöttük fontossági sorrendet felállítani (Balogh, 1998). Ugyanakkor az európai integráció önmagában nem jelent megoldást a problémákra, azt a szubszidiaritás elvével kell párosítani, ami azt jelenti, hogy az egyesülés mellett meg fog nőni az önkormányzatok szerepe, ezért szükséges a kétnyelvű közigazgatás és jogszolgáltatás területének megtámogatása és a nyelvhasználat egységesítése (Samu, 1998). Az önkormányzati demokrácia azonban csak ott lesz kiépíthető, ahol az államok túllépve a nemzetállam koncepcióján a polgári elv érvényre juttatásával az etnikumokat az állam egyenjogú alkotórészeként kezelik (Kusy, 1996).

Az etnikai problémák megoldására különböző kísérletek folynak, amelyek eltérő modelleket eredményeznek. A legrégebbi és talán a legáltalánosabb az autonómia², amelyről sokan úgy vélekednek, hogy szeparatista törekvés; ennek ellenére elismerik, hogy az egyetlen lehetséges válasz a nemzetállam fogalmára.

Az autonómia-modellek közül a kelet-közép-európai magyar kisebbség számára példaértékű lehet a dél-tiroli rendezés, mert a magyarok, hasonlóan a dél-tiroli németekhez és ladinokhoz az utódállamokban viszonylag tömbszerűen,

zárt településrendszerben élnek. Ugyanakkor le kell szögezni, hogy nincs két ugyanolyan kisebbségi szituáció Európában, amelyre azonos megoldások volnának alkalmazhatók, hiszen eltérőek a történelmi gyökerek, a partnerek mentalitása, és a kisebbségi-többségi nemzet aránya. Mindenesetre a modellnek vannak tanulságai, amelyek a következők: (a) az autonómia nem rontja, inkább elősegíti a lojalitást az állam iránt; (b) a dél-tirolihoz hasonló autonóm státusz elnyerése hosszú, évtizedekig tartó folyamatos küzdelem eredménye. Mitől függ a siker? (1) A saját identitás megőrzésének akaratától; (2) a politikai egységtől (ebben az irányban vannak törekvések: a romániai magyarok gyűjtőpártja az RMDSZ, a szlovákiai magyaroké a Magyar Koalíció Pártja); (3) az anyaország támogatásától (Szabó Mihály, 1996-97).

Ehhez hasonló a belgiumi modell, amely a nyelvi csoportjogok elismerését és állami szintre emelését jelenti. Az alkotmány elismerte a három nyelv, a francia, holland és német kulturális autonómiáját, és a nyelvi csoportoknak részt juttatott a nemzeti parlamentben, ahol közösségi törvényhozó testületként vesznek részt. A közösségi közigazgatás teljes egészében felelős a központi kulturális törvényhozásnak, ezért annak része és talapzata (Tóth és Gúti, 2000). Végezetül mi az elérendő cél? Az, hogy a magyarok az utódállamokban az állampolgári jogokat a kisebbségi jogokkal összhangban élvezhessék; amennyiben ez megvalósul, akkor az állam a kisebbségtől elvárhatja az állampolgári lojalitást, különben az irredentizmus örökös újratermelődése várható, ami újabb és újabb összeütközéshez vezethet. Emellett a többségi nemzetnek tiszteletben kell tartani azt, hogy a kisebbségi érdekek átfelneveljen a politikai határokon, és nem tarthatók azon belül. „Természetesen fontos az önkormányzatok anyagi forrásainak biztosítása is, mert ha a pénzügyi források tartósan a központi kormányzattól függenek, akkor irányítási zavar jöhet létre, ami ellehetetlenítheti akár az autonómiák működését is” (Haas, 1999: 23).

Jegyzetek

1. Ebben a tekintetben népünket megelőzik többek között a finnek, a dánok és a kínaiak, amíg a csehek, a lengyelek, a románok és az oroszok mögöttünk maradnak.
2. Az autonómia fogalmát a nyolcvanas években Nyugat-Európában az etnoregionalizmus váltotta fel. Az etnoregionalizmus a tájegységi és az etnikai érdekegyeztetés mozzanatán nyugszik (Hamerton-Kelly, 1997), ahol az állam megszabadulva az elnyomó szerepkörtől az érdekegyeztetés koordinátorává válik. Az állam azzal, hogy teret ad a nemzeti újjáéledési mozgalmaknak és biztosítja a kulturális autonómiát, saját nélkülözhetetlenségét is biztosítja, mivel a nemzetiségek saját érdekeiket nem tudnák hathatósan képviselni az erősebb gazdasággal, vagy a magasabb lélekszámmal rendelkező másik/harmadik nemzettel szemben (Tóth, 1999). Az etnoregionális megoldások egyik legjellemzőbb példája Svájc és Belgium, de a brit, az olasz és a spanyol nemzetiségi politika is ezen az úton halad. A dél-tiroli autonómia fél-etnoregionális megoldásnak tekinthető, mert a gazdasági autonómia nem teljes, de irányában vannak törekvések.

Irodalom

- Balogh A.** (1998) A nyelvi jogok nemzetközi képviselésének lehetőségei, módszerei és eszközei. In: Nádor O. és Komlós A. (szerk.) *Kiút a csapdából? Nyelvi és nyelvhasználati jogok a Kárpát-medencében*. Budapest: A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Anyanyelvi Konferencia. 37-51.
- Európai utas*. 1999/3-4.
- Gál S.** (1998) A „szellemi” Magyarország újjászervezése. In: Nádor O. és Komlós A. (szerk.) *Kiút a csapdából? Nyelvi és nyelvhasználati jogok a Kárpát-medencében*. Budapest: A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Anyanyelvi Konferencia. 141-43.
- Haas Gy.** (1999) Kisebbségi jogok Dél-Tirolban. Gondolatok egy európai autonómiához. Beszélgetés Ludwig Steinerrel. *Európai utas* 10/4. 18-23.
- Hamerton-Kelly, R.** (1997) Nemzeti kisebbségek és az európai integráció. Egy elméleti perspektíva. *Külpolitika* 3/2. 42-50.
- Kiss J.** (1996-97) A magyar nyelv mai helyzetéről nyelvpolitikai szempontból. In: Nagy L. J. (szerk.) *Helyesírás és nyelvpolitika*. Gyula: Erkel Ferenc Gimnázium, Kereskényi Miklós. 56-62.
- Kusy, M.** (1996) A szlovákiai magyar kisebbség a szlovák nemzetállamban. *Vigilia* 61/7. 518-527.
- Lanstyák I.** (2000) A Kárpát-medencében érvényesülő nyelvpolitikai modellek (896-1996). (Kézirat).
- Nádor O.** (1998) A magyar nyelv és a nyelvi jogok az anyanyelvi oktatás összefüggésében. *Regio* 1. 49-80.
- Nádor O. és Komlós A.** (szerk., 1998) *Kiút a csapdából? Nyelvi és nyelvhasználati jogok a Kárpát-medencében*. Budapest: A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Anyanyelvi Konferencia.
- Péntek J.** (1999) Az anyanyelv mítosza és valósága. *AESZ-füzetek*. Kolozsvár.
- Péntek J.** (1999) *A megmaradás esélyei*. Budapest: A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Anyanyelvi Konferencia.
- Pomogáts B.** (1998) Az európai integráció pozitív hatásáról. In: Nádor O. és Komlós A. (szerk.) *Kiút a csapdából? Nyelvi és nyelvhasználati jogok a Kárpát-medencében*. Budapest: A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Anyanyelvi Konferencia. 186-191.
- Samu M.** (1998) Frusztráció és nemzetiségpolitika Kelet-közép Európa államaiban. In: Nádor O. és Komlós A. (szerk.) *Kiút a csapdából? Nyelvi és nyelvhasználati jogok a Kárpát-medencében*. Budapest: A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Anyanyelvi Konferencia. 153-159.
- Szabómihály G.** (1996-97) A szlovákiai magyar nyelvpolitikáról. In: Nagy L. J. (szerk.) *Helyesírás és nyelvpolitika*. Gyula: Erkel Ferenc Gimnázium, Kereskényi Miklós. 73-82.
- Szépe Gy.** (1996) A nyelvi jogokról a nyelvész szemével. In: Lengyel Zsolt és társai (szerk.) *Szociolingvisztika δ-π*. Veszprém: Egyetemi Kiadó. 87-100.
- Szépe Gy.** (1999) The position of Hungarians in Romania and Slovakia in 1996. *Nationality Papers*. 27/1. 69-92.
- Szépe Gy.** (2001) Nyelvpolitika: múlt és jövő. *Iskolakultúra-könyvek* 7. Pécs: Molnár Nyomda és Kiadói Kft.
- Tóth J. és Trócsányi A.** (szerk., 1997) *A magyarság kulturális földrajza*. Pécs: Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Molnár Nyomda és Kiadói Kft.
- Tóth S.** (1999) Az etnikai problémák megoldásának belga útja. In: Pap N. és Tóth J. (szerk.) *Első magyar politikai földrajzi konferencia – Változó világ, átalakuló politikai földrajz*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem, Természettudományi Kar Földrajzi Intézete. 143-147.
- Tóth S. és Gúti E.** (2000) A vallon-flamand-német együttélés Belgiumban. In: Godó N. és Tóth J. (szerk.) *Földrajzi tanulmányok a pécsi doktoriskolából II.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Természettudományi Kar Földrajzi Intézete. 277-295.

KÁROLY KRISZTINA

ELTE, Angol-Amerikai Intézet, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

karolyk@ludens.elte.hu**Az alkalmazott nyelvészeti kutatások néhány alapvető módszertani kérdéséről***

This paper aims to review, based on the relevant literature, the most important methodological issues of research in applied linguistics. Besides describing the main questions of validity (internal and external validity) and reliability, it provides an overview of the various types of qualitative and quantitative research and illustrates these with specific studies from the field of applied linguistics. It also demonstrates the principle characteristics and pitfalls of such research designs (e.g., selection of participants, construction of measuring instruments, procedures of data collection) and highlights the most important steps of the research process.

1. Bevezető

A dolgozat célja az alkalmazott nyelvészet területén végzett kutatások legfontosabb módszertani jellemzőinek áttekintése. A kutató munkája egy lényeges szempontból eltér a hétköznapi emberétől: neki – a kutatás eredményének megbízhatósága és hihetősége érdekében – szervezett, szisztematikus módon kell megkeresnie a feltett kérdésekre a választ (Hatch & Lazaraton, 1991).

Az alábbiakban áttekintjük – a releváns szakirodalom felhasználásával – az alkalmazott nyelvészeti kutatások legfontosabb módszertani sajátosságait. Az alkalmazott nyelvészet számára az empirikus kutatás elengedhetetlen, ez a kívánt korszerű eljárás, hiszen a vizsgálódás konkrét adatokon, adatbázison, illetve korpuszon alapul (Nagy, 1972; Papp, 1986; Hatch & Lazaraton, 1991). A tudományos kutatások főbb érvényességi (az angol szakirodalomban „validitási”) és megbízhatósági kérdéseinek tárgyalásán kívül bemutatjuk a kvalitatív és kvantitatív kutatások különböző típusait. Rávilágítunk továbbá az egyes megközelítések legfontosabb jellemzőire és buktatóira (pl. a résztvevők kiválasztása, a mérőeszközök összeállítása, az adatgyűjtés menete). Természetesen nem áll módunkban minden kutatás-módszertani problémára kitérni, de reményeink szerint a felvetett témák és kérdések hasznos fogódzókul és kiindulópontul szolgálnak majd az alkalmazott nyelvészet területén végzett kutatások módszertanához.

* A tanulmány elkészítését az OTKA (F025212) támogatta.

2. Az alkalmazott nyelvészeti kutatások sajátosságai

A kutató munkáját a szakterületén belül felmerülő kérdések motiválják. A kutatási kérdések több forrásból származhatnak. Eredhetnek saját érdeklődési területünkből, lehetnek ún. „divatos” témák (amelyek mások számára is fontosak), vagy más kutatók által felvetett még megválaszolatlan kérdések. A kutatás célja lehet új információ gyűjtése vagy már meglévő ismeretek megerősítése új módszerek segítségével.

Az alkalmazott nyelvészeti kutatások két fő típusát különböztetjük meg: az elsődleges (primer) és a másodlagos (szekunder) kutatásokat (Brown, 1988; Tomcsányi, 2000). Az elsődleges kutatások közvetlen adatelemzésen alapulnak, és új eredményt hoznak. Ide tartoznak például az esettanulmányok (egy/keves résztvevős, longitudinális tanulmányok) és a statisztikai tanulmányok (csoportjelenségek vagy egyéni viselkedés vizsgálata, „keresztmetszeti”, felmérésen alapuló vagy kísérleti jellegű, ún. experimentális tanulmányok). A kutatások fontos jellemzői a rendszeresség (aprólékosan kidolgozott kutatási terv alapján készülnek), a logikus megközelítés, a számszerűsíthető adatbázis, a megismételhetőség (a kutatást olyan részletességgel írja le, hogy az a leírás alapján megismételhető), valamint a megbízhatóság és az érvényesség. E két utolsó jellemző minden sikeres kutatás alapfeltétele, ezért ezekre az alábbiakban részletesebben is kitérünk.

A másodlagos kutatások – ezzel szemben – *mások* kutatási eredményeinek vagy elméleteinek az összegzése egy adott témában. Hallgatók szemináriumi dolgozatai lehetnek ilyenek, amennyiben a feladat nem kutatás, hanem a már meglévő ismeretek/eredmények bizonyos szempontú összefoglalása, szintetizálása egy adott témában.

Megbízhatóság

A kutatás megbízhatósága azt jelenti, hogy azt megismételve – ugyanazon körülmények között – ugyanazt az eredményt kapjuk. Megbízhatóságra, következetességre kell törekedni az adatgyűjtés és az adatelemzés során is. Ennek egyik módja az adatgyűjtésben illetve elemzésben részt vevők képzése, betanítása arra, hogy a szakterminológiát egységesen értelmezzék, az adatgyűjtés/adatelemzés kritériumait rutinosan alkalmazzák, és hasonlóan kezeljék a felmerülő problémákat.

Osztálytermi megfigyelés esetén például, amennyiben az adatgyűjtés ún. megfigyelési lap (az angol nyelvű szakirodalomban „observation sheet”) segítségével történik, a megbízható adatfelvétel és a hibák elkerülése érdekében tanácsos minél kevesebb adatfelvevővel dolgozni, tisztázni velük a megfigyelési lapon szereplő kritériumok jelentését, majd előzetesen kipróbálni a lap alkalmazását, hogy mire élesben használják, már kellő rutinnal rendelkezzenek és előre megállapodhassanak az esetlegesen felmerülő problémák egységes kezelésében.

Az adatelemzés során is hasonlóan kell eljárni. Szövegelemzésnél azzal egészül ki a folyamat, hogy a megbízhatóság érdekében általában legalább ketten – egymástól függetlenül – elemzik a szövegeket a megadott szempontok alapján, majd egyeztetik eredményeiket. Vitás esetekben igyekeznek megegyezésre jutni, vagy egy harmadik elemzőt kérnek fel arra, hogy döntse el a vitát. Nagy méretű adatbázis esetében elégséges, ha a második elemző a szöveg egy részén végzi csak el az elemzést, majd ezt vetik össze a kutató (vagy első elemző) eredményeivel. Ha az eredményeik egyeznek, nem szükséges tovább folytatni az ellenőrzést.

A megbízhatóságot statisztikai módszerekkel is lehet mérni, ez esetben egy ún. megbízhatósági együtthatót számolunk. A megbízhatósági együtthatót a korrelációs együtthatókhoz hasonlóan kell értelmezni (vagyis maximális értéke +1.0, ami a tökéletes megbízhatóságot jelenti). Ha a fenti szövegelemzési példát vesszük, a megbízhatósági együtthatót az első és a második elemző eredményeinek korrelációja adja. Az elfogadható érték természetesen az elemzés jellegétől és az alkalmazott taxonómiától is függ. A folyamatot jól illusztrálja Schneider és Connor (1990) tanulmánya, akik a témastruktúrát elemezték angol nyelvű írott érvelő szövegekben (megbízhatóság mérésének módja: 419. o.), vagy Klaudy és Károly (2000) kutatása, akik az ismétlés szövegszervező funkcióját vizsgálták „profi” illetve hallgatói fordításokban (megbízhatóság mérésének módja: 148. o.). A megbízhatóság mérésére alkalmas statisztikai módszerekről ma már számos forrás áll a kutató rendelkezésére: pl. Nagy (1972), Brown (1988), Hatch és Lazaraton (1991), Alderson, *et al.* (1995).

Belső érvényesség

A kutatás abban az esetben teljesíti az érvényesség feltételét, ha valóban azt a jelenséget vizsgáljuk, amelyet eredetileg vizsgálni kívántunk. Az érvényesség különböző típusait Brown (1988) tárgyalja részletesen. Az alábbiakban ezek közül kettőt emelünk ki: a kutatások belső és külső érvényességével kapcsolatos szempontokat.

Hatch és Lazaraton (1991) értelmezése szerint a belső érvényesség a kutatás eredményeinek értelmezésére vonatkozik a tanulmányon *belül*. Ennek érdekében különösen nagy figyelmet kell szentelni:

- a kísérleti személyek kiválasztására (jellemzőik, relevancia, lemorzsolódás),
- a résztvevők természetes érésére (angolul „maturation”, amely arra utal, hogy különösen longitudinális tanulmányoknál az eltelt idő folyamán a résztvevők maguktól is változnak, fejlődnek, ami befolyásolhatja teljesítményüket),
- egyéb befolyásoló eseményekre (pl. a nyelvi fejlődés vizsgálatánál: az adott nyelvterületre történő utazás),
- a mérőeszközök kifejlesztésére (érvényesség és megbízhatóság),

- a feladatmegjelölésre (pontos megfogalmazás, kipróbálás), a megfelelő adatbázis létrehozására (pl. egy mérőeszközön belül hány tétel mér egy adott változót), illetve
- a mérés hatására (pl. előtesztelésnek köszönhetően megváltozhat a résztvevő teljesítménye az igazi mérésakor).

Külső érvényesség

Hatch és Lazaraton (1991) szerint a külső érvényesség a kutatás eredményeinek értelmezésére és a tanulmány keretein *túli* általánosíthatóságára utal. A belső érvényesség hiánya kizárja a külső érvényességet. Az általánosítás feltétele a résztvevők megfelelő kiválasztása. Fontos, hogy a résztvevők reprezentatív mintát alkossanak, kiválasztásuk véletlenszerűen történjen és, hogy a statisztikai elemzések értelmezése során a leíró és következtető jelleg domináljon, hiszen a leírás alapján képes az olvasó értékelni/értelmezni a kapott eredményeket.

3. A kvalitatív és a kvantitatív kutatások jellemzői

A kutatások módszertani szempontból két nagy csoportra oszthatók: a kvalitatív, illetve a kvantitatív kutatásokra. Larsen-Freeman és Long (1991) az alábbi módon foglalja össze a kétféle megközelítés legfontosabb jellegzetességeit és a köztük rejlő alapvető különbségeket (lásd 1. táblázat). Bár a kétféle kutatás ily módon történő egybevetése néhol túlságosan kategorikus, mindazonáltal ez a legátfogóbb megközelítés.

1. táblázat

*A kvalitatív és kvantitatív kutatások legfontosabb jellemzői
(Larsen-Freeman & Long, 1991 alapján)*

Kvalitatív kutatások	Kvantitatív kutatások
Kvalitatív módszerekre épül.	Kvantitatív módszerekre épül.
Cél: az emberi viselkedés megértése.	Cél: társadalmi jelenségek tényyszerűségeinek/ okainak feltárása.
Természetes, nem kontrollált megfigyelés.	Beható és kontrollált mérés.
Szubjektív.	Objektív.
Adathoz közeli, „belső” perspektíva.	Az adatoktól eltávolodó, „kívülálló” perspektívája.
Felfedezés-orientált, leíró jellegű.	Igazolás-orientált, hipotézis(ek)ből indul ki.
(cél: hipotézis alkotása)	(cél: hipotézis igazolása)
Folyamat-orientált.	Eredmény-orientált.
Érvényesség jellemzi: „valós”, „bőséges”, „mély” adatok.	Megbízhatóság jellemzi: tényyszerű és megismételhető adatok.
Nem általánosítható következtetések; esettanulmányok.	Általánosítható következtetések, mert nagy számú alanyra épül (reprezentatív mintavétel).
Holisztikus.	Részletekbe menő.

A kvalitatív kutatások jellegzetességei

Kvalitatív kutatás esetében az 1. táblázatban feltüntetett jellemzők értelmében, a következő szempontokat fontos szem előtt tartani (*TESOL Quarterly* 30):

- A kutatás résztvevőinek **belső** meglátásaira épít, arra, ahogyan ők bizonyos viselkedésformákat, eseményeket és helyzeteket értelmeznek (pl. *Mondd el, hogy látod...*).
- Az adatgyűjtés időben elhúzódó, kitartó megfigyelést igényel, és ún. három szempontú (az angol nyelvű szakirodalomban: „**triangulation**”: pl. egyszerre alkalmazza a megfigyelés, az interjú és a dokumentáció-készítés módszerét).
- Az adatelemzés jellemzően **induktív** módon történik, vagyis az egyes esetekből az általánosra következtető (a kutatás menete: adatgyűjtés → adatok elemzése → a kapott eredmények alapján hipotézisalkotás → hipotézisek igazolása újabb adatok alapján).
- A kutatás részeinek nagyon alapos és **részletes** leírása: elméleti alapok, kutatási kérdések, a kutató szerepének, a kutatás helyének, a résztvevőknek és a kutatás menetének részletes bemutatása.
- Az adatelemzés során talált **törvényszerűségek** bemutatása.
- **Holisztikus** megközelítés (törvényszerűségek vizsgálata az adott mikro- és makro-kontextusban).
- **Következtetések** levonása az adott szituáció mélyreható vizsgálatán keresztül, valamint kapcsolódási lehetőségek keresése releváns **elméletek**-hez.

A kvantitatív kutatások jellegzetességei

Az alkalmazott nyelvészet területén végzett kvantitatív kutatásokban alkalmazható statisztikai módszerekről gazdag szakirodalom áll rendelkezésre (pl. Hajtman, 1971; Nagy, 1972; Woods, *et al.*, 1986; Brown, 1988; Hatch & Lazaraton, 1991; Alderson, *et al.*, 1995), ezért ezeket most nem tárgyaljuk. Az alábbiakban a főbb módszertani követelményeket foglaljuk össze (Nagy, 1972; *TESOL Quarterly* 30):

- A kvantitatív/statisztikai tanulmányok a kutatás menetét részletesen írják le (pl. a résztvevők kiválasztásának szempontjai, véletlenszerű vagy tudatos mintavétel, mérőeszközök kidolgozásának módja, adatelemzés módszerei) a **megismételhetőség** érdekében, amely alapfeltétel minden kutatás esetében.
- A kutatási **kérdéseket** és **hipotéziseket** pontosan kell megfogalmazni, hogy világos legyen a kutatás tárgya és célja, valamint, hogy elkerüljük az értelmezésbeli problémákat.
- Ellenőrizzük a **megbízhatóságot** és **érvényességet** (érvényesség a mérőeszközök esetében: előzetes kipróbálás, statisztikák készítése stb.; a mérés

megbízhatósága: pl. egymástól függetlenül értékelő tanárok közötti egyezés vizsgálata korrelációs elemzéssel).

- A **mérőeszközök** és az **intervenció** pontos leírása elengedhetetlen mind az eredmények értékeléséhez, mind pedig a megismételhetőséghez.
- A **változókat** explicit módon meg kell adni. Ezek lehetnek ún. folytonos (bizonyos határok között bármely értéket felvevő, pl. szünethossz, testsúly) illetve diszkrét változók (csak egyes meghatározott értéket felvevő, pl. a szó hossza hangokban megadva).
- Az **alapstatisztikák** közlése (pl. átlag, szórás, mintaméret) azért fontos, mert ezek segítségével tudja az olvasó értékelni az eredményeket.
- A statisztikai **szignifikancia** értelmezése.
- Az eredményeket **táblázatokban** közöljük, szemléltetésre pedig alkalmazhatunk **grafikonokat/diagramokat** (pl. kör-, oszlop-, szalagdiagram) és **ábrákat**. Ezek annál jobbak, minél egyszerűbbek és kifejezőbbek, jelmagyarázataik segítik a megértést.
- Fontos az **eredmények** világos **közlése** és **értelmezése**, valamint alternatív értelmezési lehetőségek vizsgálata.
- A kutatási **módszer értékelésével** segítséget nyújthatunk az adott témában végzett további kutatások módszertani kidolgozásához.
- A mennyiségi kutatások egyik veszélye, hogy a sok számítás után nem kapunk „értelmes” eredményeket, illetve, hogy a nagy adatbázisra való tekintettel túlzó általánosításokba bocsátkozunk. Egyik sem helyes, ezért ezeket el kell kerülni.

4. A kutatások típusai

A különféle kutatási formák a gyakorlatban nem különülnek el egymástól élesen. Larsen-Freeman és Long (1991) egy skálán ábrázolja a kutatások különböző típusait, amely egyik végén az egyértelműen kvalitatív, másik végén pedig a kvantitatív megközelítés áll. A 2. táblázat összefoglalja a főbb kutatási formákat, és megjelöli helyüket a kontinuumon. (A további szakirodalom könnyebb felkutatása érdekében zárójelben megadtuk a táblázatban az egyes kutatástípusok elnevezésének angol megfelelőjét is.)

2. táblázat

*Kutatás-módszertani kontinuum
(Larsen-Freeman & Long, 1991 alapján)*

Kvalitatív kutatások ←				→ Kvantitatív kutatások		
Introspekció	Megfigyelés részvétellel	Megfigyelés részvétel nélkül	Célzott leírás	Elő-kísérlet	Kvázi-kísérlet	(Valódi) kísérlet

Introspekció

Az introspekciós módszer a pszichológiai kutatások területéről származik, azt jelenti, hogy megpróbálunk „menet közben” betekinteni a fordítás vagy nyelvtanulás közben lejátszódó mentális folyamatokba. Különösen hasznos az introspekciós módszer fordítók esetében (Klaudy, 1997), mivel a nyomtatásban megjelent, többszörösen ellenőrzött és átszerkesztett fordítások nem árulnak el sokat a fordító mentális tevékenységéről. Pedig nagyon érdekes lenne nyomon követni a megértési és megfogalmazási változatok állandó felvetésének és elvetésének folyamatát, míg végül a fordító megtalálja az adott szövegben és az adott közlési helyzetben számára legjobbnak tűnő változatot (1997: 53). Erre tett kísérletet Hans Krings (1986, 1987), aki arra kérte a fordítókat, hogy gondolkodjanak hangosan és mondják magnószalagra, ami fordítás közben az eszükbe jut. A felvételekről készített jegyzőkönyveket „think-aloud protocol”-nak nevezik (rövidítése: TAP). Krings kutatásai nyomán világszerte elkezdtek a fordítói tevékenység introspekciós vizsgálatát, különösen divatos a téma Finnországban (Tikkanen-Condit & Jääskeläinen, 2000), ahol 1999-ben egész konferenciát rendeztek az introspekciós vizsgálatok eredményeiről (a konferencia anyaga olvasható az *Across Languages and Cultures* című folyóirat 2002/1. számában).

Az introspekciós módszert felhasználják az idegen nyelv elsajátításának kutatásában is (Cohen, 1987). A módszer lényege az, hogy a résztvevők hangosan megfogalmazzák a feladat (pl. olvasás: Elekes, 2000; fogalmazás írása: Raimés, 1985) végrehajtása közben bennük felöltő összes gondolatot. Elekes (2000) például az idegen nyelvű olvasási készség vizsgálatára alkalmazza. Kutatásának célja egyrészt az olvasást kísérő mentális folyamatok megismerése, másrészt pedig olyan praktikus javaslatok megfogalmazása, amelyek segítségével mind a kutatók, mind pedig a gyakorló nyelvtanárok sikeresen alkalmazhatják ezt a módszert.

Megfigyelés

A megfigyelés történhet **a kutató részvételével**. Bizonyos jelenségek vizsgálatakor értékes adatok gyűjthetők, ha a kutató részt vesz a vizsgált tevékenységben. Ilyenkor nem egy vagy több konkrét hipotézisből indul ki, hanem abból, amit megfigyel vagy átél (hipotézis-alkotó vizsgálat). Ezt a módszert a hosszú megfigyelés, valamint az alacsony számú résztvevő jellemzi. Mivel a kutató maga is részt vesz a tevékenységben, az adatokat például utólagos jegyzetelés, vagy napló formájában rögzíti. Ennél a módszernél is felmerülhetnek érvényességi problémák, hiszen az aktív részvétel miatt a kutató figyelmét elkerülhetik bizonyos jelenségek, illetve nem biztos, hogy képes objektíven megítélni a történeteket.

Ezt a módszert alkalmazta Bailey (1980, idézi Larsen-Freeman & Long, 1991) saját tanulási folyamatát vizsgálva, miközben a franciát mint második

nyelvet tanulta. Naplót vezetett a francia kurzus közben, ebben rögzítette megfigyeléseit csoporttársairól és a tanárról. Naplója introspekciós megjegyzéseket is tartalmazott, mivel tanulás közben a saját tapasztalatát, élményeit is vizsgálta, értékelte.

A longitudinális esettanulmányok jellemző módszere a hosszú ideig tartó megfigyelés **a kutató részvétele nélkül**. Ilyenkor ő nem vesz részt a tevékenységben, csupán megfigyeli azt. Nem egy vagy több konkrét hipotézisből indul ki, hanem abból, amit megfigyel (hipotézis-alkotó vizsgálat). Ezt a módszert az időben elhúzódó megfigyelés és a résztvevők alacsony száma jellemzi. Az adatgyűjtés módja lehet például jegyzetelés vagy magnófelvétel. Érvényességi problémákat okozhat egyrészt az, hogy a kutató jelenléte a teremben befolyásolhatja a résztvevők természetes viselkedését (Labov: a „megfigyelői paradoxon”), másrészt pedig az, hogy a kutató eddigi tapasztalata, előítéletei stb. bizonyos korlátokat szabhatnak annak, vagy befolyásolhatják azt, hogy mit figyel meg.

A naplóírás és magnófelvétel módszerét alkalmazta Réger (1986a, 1986b) két éven át, rendszeres időközönként, két gyermek – egy kisfiú és egy kislány – beszédfejlődését vizsgálatára. Longitudinális kutatásának célja az utánzás szociális funkciójának bizonyítása volt a kisgyermek beszédfejlődésében olyan objektíven megadható szöveggrammatikai és szövegszemantikai problémához kapcsolódó támpontok alapján, amelyek függetlenek a megfigyelőtől.

Célzott leírás

Célzott leírást akkor végzünk, ha egy konkrét jelenséget vagy változót figyelünk meg (pl. anyanyelv hatása, a tanári beszéd mennyisége az órán). Célja az adatok osztályozása, rendszerezése, kapcsolatok, illetve összefüggések keresése. Ilyen kutatásnál már nagy számú résztvevővel is lehet dolgozni. Az adatgyűjtés történhet például megfigyelési lap segítségével. Az ilyen jellegű vizsgálat előnye az, hogy célirányos mérést tesz lehetővé, kevésbé időigényes, sok résztvevővel is dolgozhatunk, és ezáltal megbízható is, hiszen minden adatgyűjtő ugyanazt a lapot tölti ki, tehát összevethetőek az eredmények. Érvényességi korlátai éppen előnyeiből fakadnak: nevezetesen abból, hogy célirányos jellege csupán egydimenziós vizsgálatot eredményez, az „élet” pedig nem ilyen, hanem tényezők sokasága jellemez egy-egy jelenséget. Ugyancsak problémát okozhat az is, hogy a mérőeszközön (a megfigyelési lapon) levő tételek nem feltétlenül fedik tökéletesen az adott viselkedést. Ezért nagyon fontos feltétele az ilyen vizsgálatoknak a mérőműszer körültekintő kidolgozása és kipróbálása még az adatgyűjtés előtt.

Hock (2000) például ezzel a módszerrel vizsgálta a nyelvtanárok nyelvhasználati szituációit az órán. Kutatása célja az volt, hogy feltárja és leírja azokat a jellegzetes helyzeteket a nyelvórán, amelyekben a nyelvtanárok az angol nyelvet használják, hogy majd ezen információk segítségével alakítsák életszerűvé a le-

endő nyelvtanárok számára kidolgozott nyelvvizsga-feladatokat. Mérőeszköze négy fő szempont alapján vizsgálta a tanárok viselkedését: (1) készségek, (2) szövegtípusok, (3) téma/tartalom és (4) kommunikációs stílus.

Elő-kísérlet

Az ún. elő-kísérlet már a kvantitatív módszerekhez áll közelebb. Nem a folyamatra koncentrálnak, hanem az emberi viselkedést igyekeznek megjósolni, illetve megmagyarázni. Módszertani korlátai (pl. kontrollcsoport hiánya, nem véletlenszerű csoportbeosztás) miatt azonban nem állíthat fel ok-okozati viszonyt, inkább hipotézis-alkotásra alkalmas. Jellegzetes adatgyűjtési formája például az egy csoporttal történő elő- és utófelmérés. Ezt a módszert alkalmazta Gardner, *et al.* (1977), amikor egy öthetes intenzív francia nyelvi kurzus hatását vizsgálták a tanulók motivációjára, attitűdjére és nyelvi fejlődésére. A kurzus előtt és után végeztek méréseket, amelyek bár változásokat mutattak, mégsem lehetett egyértelműen megállapítani azt, hogy ezek a változások az intenzív nyelvtanfolyamnak köszönhetők, hiszen számos egyéb befolyásoló tényező is felléphetett. Így eredményeik inkább hipotézisalkotásra alkalmasak, amelyek hasznos kiindulópontjai lehetnek további kutatásoknak.

Kvázi-kísérlet

A kvázi-kísérlet már teljesíti az igazi kísérlet egyik alapfeltételét: alkalmaz kontroll csoportot(ka)t. Azért nem tekinthető azonban kísérletnek, mert a résztvevők csoportokba sorolása tudatosan és nem véletlenszerűen történik – ez a kísérletek másik alapfeltétele. Az adatgyűjtés egyik jellemző módja ilyen vizsgálatoknál például a beavatkozás előtt és után történő többszöri megfigyelés.

Kvázi-kísérlet Dörnyei (1995) tanulmánya a kommunikációs stratégiák taníthatóságáról. Dörnyei három csoporttípust alkalmazott: kísérleti csoportokat, akik hat héten keresztül stratégia-képzésben vettek részt, és kétféle kontrollcsoportot. Az egyik fajtában nem történt intervenció, ők a megszokott tanmenet szerint haladtak. A kontrollcsoportok másik része egy általános beszélgetési tréningben vett részt, de kommunikációs stratégiai képzést nem kapott. A kísérlet célja az volt, hogy rávilágítson arra, hogy a stratégiai képzés hogyan hat a stratégia-használat mennyiségi és minőségi aspektusaira, valamint a beszédtempóra. Ezek mellett azt is vizsgálta, hogy a nyelvtudás hogyan befolyásolja az eredményeket, illetve, hogy a tanulók hogyan viszonyultak a képzéshez.

Petric (2000) tanulmánya is a kísérletek ezen csoportjához tartozik. Azt vizsgálta, hogy célzott tréning segítségével milyen mértékben fejleszthető a nyelvtanulók idegen nyelvi (hallás utáni) értési készsége. A vizsgálatot két angol szakos, elsőéves csoporton végezte el a Novi Sad-i egyetemen: a kísérleti csoport – egy féléven keresztül – szisztematikus, célzott hallás utáni értési képzést kapott, a kontroll csoport pedig csak az általános nyelvi kurzuson vett részt, amely nem foglalkozott a hallás utáni értés fejlesztésével. A csoportbeosztás tudatos volt, az

egyetemen általánosan alkalmazott elvet követte. Petric azonban ügyelt arra a csoportok kiválasztásánál, hogy például nyelvtudásbeli különbségek, illetve a nemek és nemzetiségek különböző eloszlása ne térjen el jelentősen a két csoportban.

Kísérlet

A valódi kísérlet célja ok-okozati viszony feltárása a beavatkozás/intervenció és a következmény között. Az ilyen vizsgálat kritériuma, hogy egy tényező kivételével minden állandó legyen: a vizsgálat során ezt az egy változót manipulálom és azt figyelem, hogy mit változtat.

A kísérletnek teljesítenie kell továbbá két fontos alapfeltételt. Egyrészt alkalmaznia kell kísérleti és kontroll csoportokat. Az egyik csoportnál van beavatkozás, a másikonál nincs, tehát – ideális esetben – a különbséget a beavatkozás okozza. Ez természetesen az ideális eset, amelyet tökéletesen nagyon nehéz megvalósítani, de amennyire csak lehet, igyekezni kell megközelíteni. A másik lényeges alapfeltétele az experimentális kutatásoknak a véletlenszerű csoportbeosztás. Ez utóbbi lényeges az összevethetőség szempontjából. Egy igazi kísérlet esetében lényeges a nagy számú résztvevő, hogy általánosítható következtetéseket lehessen levonni. Ezt példázza Henrichsen 1984-es tanulmánya (idézi Larsen-Freeman & Long, 1991), aki azt vizsgálta, hogy bizonyos fonológiai módosulások, mint például a kontrakció (pl. *gonna* < *going to*) vagy az asszimiláció (pl. *watəð* < *what are you*), hogyan befolyásolják a megértést az angolban. Háromféle résztvevővel dolgozott: anyanyelvi beszélőkkel és az angolt második nyelvként tanuló diákokkal, akik egy része magas szintű, másik része gyenge nyelvtudással rendelkezett. A résztvevőket véletlenszerűen osztotta két csoportba, amelyek egyikében alkalmazta a fenti fonológiai módosulásokat, a másikban pedig nem. Az értést egy erre kifejlesztett mérőeszközzel mérte. Kísérlete igazolta feltevését, amely szerint az anyanyelvi beszélők értését nem, de az angolt mint második nyelvet beszélők értését hátrányosan befolyásolták a fonológiai módosulások.

Bár az ilyen kutatások általában általánosítható eredményeket hoznak, bizonyos érvényességi problémák itt is felmerülhetnek. Az adatgyűjtés laboratóriumi körülményei akadályozzák a természetes viselkedést; a kapott eredmények nem biztos, hogy egyeznek a hétköznapi, normál körülmények közötti viselkedéssel. Bizonyos etikai, emberi jogi problémák is felmerülhetnek a kísérlet során, hiszen nem minden esetben jósolható meg előre, hogyan hat a beavatkozás, vagy adott esetben annak hiánya a résztvevőkre.

5. Összegzés

A dolgozat az alkalmazott nyelvészet területén végzett kutatások főbb módszertani sajátosságait tekintette át. A kvantitatív és kvalitatív módszertani megközelítések legfontosabb jellemzőinek bemutatása mellett rávilágítottunk a kü-

lönféle kutatási formák főbb előnyeire és lehetséges buktatóira. Befejezésül pedig fontos hangsúlyoznunk azt, hogy egy kutatás sikere vagy kudarca – témájától függetlenül – nagy mértékben függ módszertani megalapozottságától. Ezért minden kutatónak élnie kell azokkal az egyre bővülő kutatás-módszertani lehetőségekkel, amelyek ma már az alkalmazott nyelvészet területén is rendelkezésre állnak.

Irodalom

- Alderson, J.C., Clapham, C. & Wall, D. (1995) *Language test construction and evaluation*. Cambridge: CUP.
- Brown, J. D. (1988) *Understanding research in second language learning*. Cambridge: CUP.
- Cohen, A. (1987) Using verbal reports in research on language learning. In: Faerch, C. and Kasper, G. (eds.) *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters. 82-95.
- Dörnyei Z. (1995) On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly* 29. pp. 55-85.
- Elekes K. (2000) "Please keep talking": The 'think-aloud' method in second language reading research. *NovELTy* 7/3. pp. 4-14.
- Gardner, R., Smythe, P. & Brunet, G. (1977) Intensive second language study: effects on attitudes, motivation, and French achievement. *Language Learning* 27. pp. 243-262.
- Hajtman B. (1971) *Bevezetés a matematikai statisztikába (pszichológusok számára)*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hatch, E. & Lazaraton, A. (1991) *The research manual*. New York: Newbury House.
- Hock I. (2000) English for teaching purposes. *NovELTy* 7/2. pp. 4-11.
- Klaudy K. (1997) *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy K. & Károly K. (2000) The text-organizing function of lexical repetition in translation. In: Olohan, M. (ed.) *Intercultural faultlines. Research models in translation studies I. Textual and cognitive aspects*. Manchester, UK & Northampton, MA: St Jerome Publishing. 143-160.
- Krings, H. (1986) *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Krings, H. (1987) The use of introspective data in translation. In: Faerch, C. and Kasper, G. (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters. 159-176.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Nagy F. (1987) *Kvantitatív nyelvészet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Papp F. (1986) *Alkalmazott nyelvtudomány*. (Akadémiai székfoglaló). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Petric, B. (2000) The effect of listening instruction on the development of listening skills of university students of English. *NovELTy* 7/3. pp. 15-29.
- Raimes, A. (1985) What unskilled ESL students do as they write: a classroom study of composing. *TESOL Quarterly* 19/2. pp. 229-258.
- Réger Z. (1986a) A gyermeknyelvi utánzás kutatása a pszicholingvisztikában. Egy új szempont. *Pszichológia* 6/1. 93-134.
- Réger Z. (1986b) The functions of imitation in child language. *Applied Psycholinguistics* 7. pp. 323-352.
- Tirkkonen-Condit, S. & Jääskeläinen, R. (eds., 2000) *Tapping and mapping the processes of translation and interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Schneider, M. & Connor, U. (1990) Analyzing topical structure in ESL essays. Not all topics are equal. *SSLA* 12. pp. 411-427.
- TESOL Quarterly Qualitative Research Guidelines. (1996). *TESOL Quarterly* 30. pp. 386-387.
- TESOL Quarterly Statistical Guidelines. (1996). *TESOL Quarterly* 30. pp. 384-385.
- Tomcsányi P. (2000) *Általános kutatómódszertan*. Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Woods, A., Fletcher, P. & Hughes, A. (1986) *Statistics in language studies*. Cambridge: CUP.

BESZÉDKUTATÁS 2002 konferencia

A konferencia témája: Kísérleti beszéd kutatás

Az előadások az alábbi témaköröket érintik:

laboratóriumi fonológia, műszeres fonetikai vizsgálatok,
kísérleti pszicholingvisztika, kísérleti beszédpatológia,
beszédanalízis szintézissel,
életkori tényező(k) a beszédtevékenységben,
a beszéd modellezése, beszédfelismerés és beszédgenerálás,
esettanulmányok.

A konferencia időpontja: 2002. október 18–19. (péntek, szombat)

Helyszíne: Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium,
1068 Budapest, Benczúr u. 33.
(Tel.: 321-4830/172). E-mail: menyhart@nytud.hu

Az előző konferenciákhoz kapcsolódó kiadványok (a fenti címen
megvásárolhatók vagy megrendelhetők):

Gósy M. (szerk., 2000) *Beszédkutatás 2000. Beszéd és társadalom.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 191 p.

Kiefer F. és Gósy M. (szerk., 2001) *Helyzetkép a magyar nyelvtudományról.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 156 p.

Gósy M. (szerk., 2001) *Beszédkutatás 2001. Elméleti és alkalmazott fonetikai tanulmányok.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 205 p.

Mire jó? elnevezésű rovatunk címét Fodor Istvántól kölcsönöztük. A fejezet műfajilag szabálytalan írásműveket ad közre: könyvekről, szoftvekről, módszerekről stb. közül elsősorban felhasználói szempontú gondolatokat.

BODNÁR ILDIKÓ – KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA

Miskolci Egyetem, Modern Filológiai Intézet

nyecseti@gold.uni-miskolc.hu

***A Magyar szókincstár*¹ és felhasználási lehetőségei az anyanyelvi nevelésben**

Az érdeklődő olvasóközönség, a művelt és anyanyelvét szerető olvasók tábora nagyon szép és hasznos kiadványt forgathat lassan immár négy esztendeje. Egy olyan könyvet, amely megtalálható kellene, hogy legyen minél több magyar család könyvespolcán, legfőképpen ott, ahol iskoláskorú gyerekek cseperednek, s természetesen tanítóik, magyartanáraik íróasztalán is, valamint az iskolai és egyéb könyvtárakban, ezeken a helyeken esetleg több példányban is. Egy akár naponta forgatható, forgatandó könyvről, a *Magyar szókincstár*ról szeretnénk elmondani gondolatainkat. Ez a Tinta Könyvkiadónál 1998-ban megjelentetett munka, amely alcíme szerint *Rokon értelmű szavak, szólások és ellentétek szótára*, s amely KISS GÁBOR főszerkesztésében látott napvilágot, igen fontos gyakorlati szerepek betöltésére is alkalmas alkotás, egyúttal pedig a huszadik század legvégének magyar nyelvhasználatáról tanúskodó, értékes magyar nyelvi dokumentum.

A szótár bevezetője szerint is e munka minél több olvasóhoz, a magyar nyelvet beszélők széles táborához kíván szólni:

A szótár a magyar anyanyelvűek legszélesebb köre számára készült, a „hivatásos” tollforgatók (az újságírók, a fordítók, a tanárok, a szerkesztők) mellett mindenki haszonnal forgathatja, aki igényesen, pontosan, színesen kívánja kifejezni magát. A magyar nyelv oktatásának is jól hasznosítható segédeszköze.

A mű, amely mind terjedelmét, mind változatos szóanyagát, mind pedig a benne rejlő lehetőségeket számba véve valóban több, mint egyszerű szótár, azaz szógyűjtemény vagy *szókincs-tár*, sokkal inkább – hogy játékosan mindjárt fel is használjunk néhány szót a kínált gazdag választékból – valóságos *szó-kincstár*, avagy *kincsestár* (ahogy az előszóban olvashatjuk is), azaz *tárháza*, *kincsesháza*, *kincseskamrája*, mondhatni igazi *kincsesbányája* anyanyelvünknek: régebbi és

¹ Kiss Gábor (szerk., 1998) *Magyar szókincstár. Rokon értelmű szavak, szólások és ellentétek szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó

vadonatúj, választékos és köznapi, olykor éppen szleng vagy durva, máskor ritka tájnyelvi szavak *lelőhelye*.

Ez az ízléses megjelenésű, könnyen áttekinthető és kezelhető szótár **80600** szót rejt a szócikkekben; a címszavak száma kerekén **25500**. A rokon értelmű szavak gyakran ún. szinonimasorokban (vagy szinonimabokrokban) jelennek meg; ezek száma **42300**. E sorok egymástól elválasztva, a hétköznapi olvasó számára is jól követhetően találhatók meg a szótárban. Az ellentétes jelentések mindig egy-egy konkrét szinonimasorhoz kapcsolódnak.

Bár ez az anyanyelvi beszélőben ritkán tudatosodik, közismert, hogy szavaink zöme nem egy-, hanem ún. többjelentésű (poliszém) szó. Így szavaink jó része az eltérő jelentések alapján több szinonimasorba is beletartozik. A *tart* ige például számos szinonimasort indít el, aszerint, hogy jelentése egyszerűen *kézben tart* valamit, vagy *odatart*, esetleg *tárol*, vagy *birtokol* valamit, avagy *eltart*, *gondoz*, más esetben meg *visszatart* valakit, s akkor még az idővel kapcsolatos *tart* valami valameddig, vagy a különféle vonzatú – *tart valamit valamilyennek*, *tart valamitől*, *tart valaki valamerre* és a *tart* (=megtart, megrendez valamit) – jelentéseket nem is említettük. S a *tart* csupán egy a több ezer ige közül; a hozzá kapcsolódó szinonimák száma 60, s ez a 60 rokon értelmű szó az ige fent bemutatott tizenegy jelentéséhez kapcsolódik.

Amikor elkezdtünk a *Magyar szókincstár*ral foglalkozni, először próbára akartuk tenni a gyűjteményt, s természetesen magunkat is. Egy egész sor szóhoz gyűjtöttünk hát szinonimákat, majd fellapoztuk a megfelelő címszót. A legtöbb-szor alul maradtunk e képzeletbeli versenyben, azaz az általunk felidézett, olykor több tucat szón kívül is tudott a szótár még jó néhányat, s noha olykor nálunk jelent meg egy-két, a címszóval rokon értelmű további szó, az „abszolút győztes” vitathatatlanul a *Magyar szókincstár* lett.

A szinonimaszótárak több európai nyelv esetében hosszabb történeti múltra tekinthetnek vissza; az első ilyen kötet francia nyelvterületen jelent meg 1718-ban, német nyelvű szinonimaszótárak pedig 1802 óta jelennek meg. A ma fellelhető különféle francia, angol, német és orosz stb. szinonimaszótárak terjedelme a céltól függően változik. Vannak közöttük egyszerű, kevesebb szóanyagot fellelő, diákok számára készített kiadványok, de tudományos igényű, teljességre törekvő művek is.

Nálunk a múlt század utolsó harmadára tehető a szinonimákkal való nyelvészeti foglalkozás kezdete, bár a szókincs adta lehetőségekkel mind íróink, mind nyelvészeink, sőt már nyelvtaníróink is jóval korábban tisztában voltak; az írók és költők természetes módon éltek az árnyalt kifejezés rokon értelmű szavak nyújtotta eszközével. A korabeli iskolákban oktatott retorika, később stilisztika az antik hagyományokhoz kötődően is nagy jelentőséget tulajdonított a kifejezés vátozatosságának, a rokon értelmű elemek használatának. SZVORÉNYI JÓZSEF például így fogalmazott 1846-ban megjelentetett *Magyar ékes szókötés* című munkájának lapjain:

Gyöngédségre mutat a kellemetlenebb vagy finomságot sértő eszmék kitételeinek szelidítése is... (pl.) a komorító, bús eszmék neveinek gyöngébb szó-, vagy körülírással való fölváltása, így: *halál* helyett *álom*, *szunnyadás* illeszthető; *meghalt* helyett: *volt*, *élt*, *kimúlt*, *idvezült*, *megboldogult*, *jobblétre szenderült* ... (Szvorényi, 1846: 81).

Bár rokon értelmű kifejezések példaként szinte minden, a szép fogalmazást, ékes szólást tanító könyvben szerepeltek, szótározásukra mégsem került sor so-kaig. Az első, nagyobb számú rokon értelmű szót és kifejezést összegyűjtő szótár nálunk PÓRA FERENC tanár munkája volt: *A magyar rokon értelmű szók és szólások kézikönyve*. Több évtizedes gyűjtőmunka után, 1907-ben jelent meg, s mintegy harmincezer szinonim szót és szólást tartalmazott, 800 logikai csoportban elrendezve. Ez a szótár SZÜTS LÁSZLÓ és a Gondolat Kiadó jóvoltából 1991 óta könyvritkaságból ismét lapozható, anyanyelvi műveltségünket csaknem egy évszázad múltán is jól szolgáló, élő könyv lett. Úgy érezzük, hogy aktualitását a *Magyar szókincstár* megjelenése után sem veszítette el, azok az összefüggések, amelyekre – nem csupán a rokonértelműség körében – ráébredt, igen sokoldalúak. Ugyanis PÓRA FERENC munkája nem egyszerűen szinonimaszótár, noha anyaga egy részét valóban a rokon értelmű szavak adják, hanem ún. fogalom-szótár.

Ugyancsak tanárember volt a szerzője a *Garmada* című könyvecskének. Ez is sok tekintetben a fogalmi szótárak közé tartozik, vagyis a gyűjtött szavak egy része nem valódi szinonima. BALASSA LÁSZLÓ több éven át gyűjtötte tanítványai segítségével a hat jelentéskör több száz szavát; a leggazdagabb a *menni* igéhez gyűjtött szavak listája. A példamondatoknak mindkét korai munkában nagy szerepük volt; a *Garmadában* a szerző által összegyűjtött kerek 10000 példamondatnak csak egy kicsiny töredéke jelenhetett meg. Az idézetek és példák, valamint a részletes magyarázatok miatt nem is igazán szótár ez a kis könyv, hanem egyfajta, az iskolai anyanyelvtanítást sokoldalúan elősegítő nyelvművelő kiadvány. „Legközvetlenebbül hasznosítani gyűjteményünket bizonyára az iskolákban lehet, mégpedig a nyelvtan és a fogalmazás tanításában, valamint a remekművek méltatásában” (Balassa, 1958: 8).

A *Magyar szókincstár*at megelőzően is volt tehát néhány, a rokon értelmű szavakat lajstromozni szándékozó kiadványunk; legfontosabb közülük mégis az első kiadásban 1978-ban megjelent *Magyar Szinonimaszótár* volt. A *Szókincstár* a főszerkesztő szándéka szerint semmilyen vonatkozásban nem kapcsolódik az Akadémiai Kiadónál megjelent, O. NAGY GÁBOR ÉS RUZSICZKY ÉVA által szerkesztett *Magyar Szinonimaszótár*hoz; teljesen önálló és új gyűjtésű szótár létrehozása volt az alkotók célja. Éppen ezért nem találjuk a *Magyar szókincstár* forrásai között a hétkötetes *A magyar nyelv értelmező szótára* című munkát sem, amely éppen az előbbi kiadványnak szolgált alapjául.

A *Magyar Szinonimaszótár* (SzinSz.) mintegy 12500 címszó köré csoportosította a szótárba felvett mintegy 30000 rokon értelmű szót. Takarékosági okok is közrejátszhattak abban, hogy a szinonimasorok csupán egy egyenes vonallal

(virgulával) elválasztva szerepelnek, időnként viszont ismétlődéseket találunk. (Egy példa: *altató* fn. → *altatódal* → *altatószer*). Ezután mindkét jelzett címszónál újra megjelenik az *altató* szó; a *Magyar szókincstár* eljárása ennél célravezetőbbnek tűnik, de ismétlődések itt is előfordulnak.

De nemcsak ilyen kisebb jelentőségű kérdésekben, hanem magában a szinonima-felfogásban is különbségek mutatkoznak a két szótár között. A szótárak bevezetéséből idézünk egy-egy erre utaló mondatot.

A szótárba elsősorban azok a lexikai egységek kerültek bele rokon értelmű (szinonim) szóként/állandósult szókapcsolatként, amelyek jelentésük, közelebbről fogalmi tartalmuk (szignifikátumuk) szempontjából közel állnak egymáshoz, csupán kis mértékben, esetleg csak árnyalatnyilag különböznek vagy olykor nem is térnek el egymástól... (O.Nagy-Ruzsiczky, 1978: 7-8.).

Illetve:

A címszó szinonimáiként szókincsünknek azokat az elemeit soroltuk be, amelyek jelentése a címszóéhoz többé-kevésbé közel áll ... Az ajánlott új szó, a szinonima bizonyos szempontból – hangulati, stílári értéke révén – találóbba is teheti mondanivalónkat, mint azt az elsőnek nyelvünkre kíváncsozó szó tette volna ... (Kiss, 1998: VIII.).

A használhatóság különbségét pedig jól példázhatja a *ház* címszó feldolgozása, ill. szinonimáinak sora a SzinSz., ill. a *Magyar szókincstár* lapjain. Az előbbiben a címszó alatt hat szinonimasorban összesen 13 szót találunk: *lakóház, házikó, otthon, palota, kastély, épület, háztarás, család, porta, szegényház, nészótér, képviselőház* és *uralkodóház*. A nyíllal történő utalásokat követve (a 13 szó közül nyolc esetben látunk ilyen nyilat) természetesen további szavak is a szinonimák közé kerülnek. A szavak előtt magyarázatként, használatra és a stílusárnyalatra való utalásként további csaknem két tucat szó jelenik meg. A *Magyar szókincstár*ban kilenc szinonimasor alatt 32 szó található; érdekes módon viszonylag kevés a különféle háztípusokra utaló rokon értelmű szó, de megjelennek például a 7. szinonimasorban a *ház* olyan szinonimái, mint *váz, burkolat, burok, tok, hüvely, köpeny*; a 8. esetben pedig az *üzletház* és *cég* szavak. A *ház* szó szófajának megadásán kívül csupán két esetben találkozunk stílusminősítéssel: *lak* (választékos), régies(en): *szoba, lakóhelyiség*. A szinonimasorok vagy -bokrok minden magyarázat nélkül, önmagukért beszélnek; ami a stílusminősítéseket illeti, ezek száma a *Magyar szókincstár*ban erősen korlátozott, összesen 10 ilyen elemet találunk. A *Magyar Szinonimaszótár* stílusminősítéseinek száma jóval húsz fölött van; találhatóak közöttük mind a nyelvi rétegre, mind a műfajra és szövegtípusra utalók, mind pedig ún. stilisztikai megkülönböztetők.

A *Szókincstár* bevezetőjének végén, az anyaggyűjtéshez használt források sorában huszonegy egynyelvű szótárat és szólásgyűjteményt, valamint hét kétynyelvű szótárat is találunk. Az utóbbiak érdekessége, hogy szerepel közöttük

első kétnyelvű szótárunk, SZENCZI MOLNÁR ALBERT 1604-ben kiadott *Dictionarium Latinoungaricum*a, s egy 1991-ben napvilágot látott *Angol-magyar szlengszótár* is. Az egynyelvű szótári források közül a legkorábbi BARÓTI SZABÓ DÁVID *Kisdéd szótára*, 1792-ből, míg a legutóbbiakat két rétegnyelvi szótár (*Diáksóder*, ill. *A régi Budapest a fattyúnyelvben*) képviseli, a kilencvenes évek közepéről.

Tény, hogy az egynyelvű, nyelvészeti ihletettségű szótárak körében különös hely illeti meg a szinonimaszótárakat. A nyelv ugyan minden szinten képes rokon értelmű szerkezetek létrehozására, mégis a szókincs ezek legismertebb területe. Ugyanarra a fogalomra olykor szavak tucatjai állnak az anyanyelvi beszélő rendelkezésére a legtöbb nyelven. A magyar szinonim szavakat, szókapcsolatokat, szólásokat mégis csak a legutóbbi időkben rendszerezi ilyen mélységű munka. Öröndetes tény, hogy nem sokkal a *Magyar szókincstár* megjelenése előtt még egy további, szinonimákat tartalmazó könyv is napvilágot látott, s ez TÓTFALUSI ISTVÁN *Szines szinonimátár* című kötete. Ebben rokon értelmű szólásaink rendszerezésére vállalkozott a szerző.

Ez a kisszótár az első a műfajban, amely alapelvvé emelte a rokon értelmű szólások és állandó nyelvi fordulatok egyenrangú szerepeltetését. Olyannyira, hogy nem is tartalmaz szócikket többemű szinonima nélkül (Tótfalusi, 1997: 7).

A szótárban az *iszákos* szó összesen tizenegy főnévi és melléknévi szinonimája mellett harminc körül van a szólások száma; a *rosszalkodik* ige négy igei szinonimája mellett további hat szólást és kifejezést találunk. A zsebkönyv méretű kis könyv a szerző szándékai szerint főleg a diákoknak lehet hasznos segítője az anyanyelv jobb megismerésében.

A *Magyar szókincstár*hoz visszatérve, ennek kifejezett pozitívumai között említhető az **eddig legteljesebb szókincs**, mind a szavak, mind pedig a szókapcsolatok és szólások vonatkozásában; a szavak **szinonimabokrokban** való szerepeltetése, amelyek nyomdatechnikailag is jól elkülönülnek egymástól; valamint a rokonértelműség mellett – magyar szótárban először – az **ellentétes értelmű (antonim) szavak felsorolása**, amelyek mindig egy-egy eltérő szinonimasorokhoz kapcsolódnak.

A szótárral kapcsolatos vitatható kérdések, esetleges hiányok között említhető – ahogy már utaltunk is rá – a **stilisztikai minősítések viszonylag csekély száma**, tehát hogy az olvasónak sokszor a nyelvérzékére kell hagyatkoznia egyes elemek hovatartozásának kérdésében. A **szleng szavak**, bár valóban mai nyelvünk alkotóelemei, s használatuk terjedőben is van, mégis, mintha az **indokoltnál nagyobb mértékben** volnának itt jelen. Ezeket voltaképpen külön szlengszótárnak kellene számba venni. (Időközben már lett is ilyen szótárunk, KÖVECSES ZOLTÁN szerkesztésében.) A másik arányeltolódást a **tájnnyelvi formák nagy arányában** érezzük, s nem csak azért, mert nehéz itt megmondani, mi ma is élő ezek közül, s melyik csupán nyelvtörténeti alak, hanem azért is,

mert – s ez talán még fontosabb, mint az előbbi érv, ahogy Károly Sándor is utal rá 1980-as tanulmányában – **a köznyelvbe be nem került tájszó nem szinonima a hétköznapi nyelvhasználó számára.** Természetesen nem gondolnánk a teljes anyag száműzését, csak egy kicsit mérsékeltebb használatukat, főként, ahol nem paronimaként (közös származású, rokon jelentésű szóként) vannak jelen. Ugyanakkor talán remélhető ezektől az újra- szótározott tájszavaktól, de még inkább tájnyelvi szólásainktól a szó- és kifejezéskincs bővülése. Sőt már az is eredmény lehet, ha ráébredtünk nyelvünk valamikori hihetetlen gazdagságára. Végül az **ellentétes értelmű szavak** listája lehetne valamivel bővebb; reméljük, hogy a közeljövőben valóban megjelenik az első magyar antonima-szótár, amelynek esetleg éppen ez a könyv lesz az egyik forrása.

A továbbiakban, mint ahogyan a címben ígértük, gyakorlati ötleteket próbálunk adni a *Magyar szókincstár* tanórai és tanórán kívüli felhasználásához; az utóbbi kapcsán gondolunk például a különböző anyanyelvi és műveltségi versenyekre, nyelvapoló és nyelvművelő szakkörökre. Reméljük, hogy ötleteinkkel hozzájárulhatunk ahhoz, hogy a *Magyar szókincstár* anyanyelvünk oktatásának jól hasznosítható eszközévé váljon.

Mire is jó a gyakorlatban a Magyar szókincstár? Hogyan segíthet középiskolás diákjainknak anyanyelvünk mind alaposabb megismerésében? Azt is megkérdezhetnénk – utalva arra, hogy a *Magyar szókincstár* szerkesztői és méltatói többször is hangsúlyozták a szótár „kínálati” jellegét – hogy **mit kínál ez a szótár a magyar anyanyelvi oktatásnak?**

Ha a *Magyar szókincstár*at értő szemmel lapozgatjuk, szinte maguktól kínálkoznak a jobbnál jobb feladatok. Ezek összeállításánál természetesen figyelembe kell vennünk tanulóink anyanyelvi tudásának szintjét, s a könnyebben megoldható feladatok után fokozatosan emelhetjük a feladatok nehézségi fokát. Célszerű az egyszerűbb, kevesebb „szótárazást” igénylőktől haladni az egyre nagyobb nyelvi kreativitást megcélzó feladatok felé. A *Magyar szókincstár* segítségével növelhetjük tanulóink aktív szókincsét, kitérhetünk tájjellegű, régies szavainkra, felhívhatjuk figyelmüket a választékos beszéd jellegzetességeire. Egyszóval: **stilisztikai ismereteket közvetíthetünk** a megszokottól kicsit eltérő módon, s óráinkat is élvezetesebbé, érdekesebbé tehetjük. Rávilágíthatunk a magyar nyelv páratlanul gazdag szinonima-készletére, ennek „próbára tételével” diákjaink értékes tapasztalatokra tehetnek szert, miáltal egész anyanyelvi nevelésünk válhat hatékonyabbá.

A feladatsorunkban szereplő reproductív és produktív feladattípusok tulajdonképpen ismerősek minden anyanyelvet tanító szakember számára, a különbség az, hogy a feladatok szókészlete a *Magyar szókincstár*ra épül, abból táplálkozik, azt dolgozza fel. Tananyagtól függetlenül, a legkülönbözőbb évfolyamokon beépíthető szókincsfejlesztésről van tehát szó. Ötleteinket mi magunk is kipróbáltuk a gyakorlatban. A könnyebb és reproductív jellegű feladatokat kisgimnazisták, az összetettebb mondat- és szöveg-átalakítási feladatokat harmadi-

kos gimnazisták oldották meg. A következőkben ezekről a tapasztalatainkról adunk számot.

A feladatokat – a könnyebb bemutatathatóság kedvéért – mindig fantáziánéven közöljük. Az első három szókeresési feladat megoldható verseny, vetélkedő formájában is.

Az első feladat címe ez lehetne: **Stílusosan!** A Magyar szókincstár segítségével a tanulók csoportmunkában 10-12 rokon értelmű szót kerestek ki a szótárból, majd kicserélve a szószorozatokat, a csoportok tagjainak ezeket kellett a megfelelő stílusminősítéssel ellátniuk. A feladatnak ezt a második részét már szótár nélkül kellett megoldani, de az ellenőrzéshez ismét használhatták a szótárat. Egy 10-12 szóból álló sorozat kikeresése és minősítése nem vesz negyedóránál több időt igénybe, s az eredmény igen látványos, ha táblázatot is készítettünk. Vegyük például a *sétál* ige feldolgozását:

1. táblázat

A *sétál* ige feldolgozása

KÖZNYELVI	TÁJNYELVI	RÉGIES /IDEGEN/	BIZALMAS /SZLENG/
sétálgat	gévalyog	flangíroz	löttyög
gyalogol		spazíroz	korzózik
ballag		promenál	flangál
jár-kel			
lődörög			

Mi négy-öt minősítést (köznyelvi, bizalmas/szleng, régies/idegen, tájnyelvi) használtunk fel egy-egy 10-12 ígét tartalmazó sorozathoz. A feladat jól megoldhatónak bizonyult, egészen változatos szinonimasorok épültek fel. Szerepelt még a sorban a *sétál* igeen kívül többek között a *bolondozik* címszó is, melynek szinonimái között találjuk például a következőket: *figurázik* (tájszó), *bodázik* (tájszó), *borgátáskodik* (tájszó), *dévajkodik* (régies), *ökörködik* (szleng). Nyilvánvaló, hogy nem az a feladat célja és értelme, hogy a tanulók a talált szinonimákat egytől egyig be is vessék, hanem az, hogy általuk felfedezzék, milyen gazdag anyanyelvünk szókincse, milyen elemeket tartalmazott egykor, s találkozzanak számos ritkább, nem mindennap használatos kifejezéssel is.

Érdekesnek találták a tanulók a **Válaszd a megfelelőit!** típusú feladatot. Egyrészt próbára teheték saját szókincüket, hiszen maguk gyűjtötték a rokon értelmű szavakat, de ha elakadtak, segítségül hívhatták a szótárat is. Megfigyelhettük, hogy a tanulók úgymond „saját kútforrásból” a szleng szavak jó részét ismerték, ennek megfelelően nem kellett kikeresniük például az *elme* ige szleng megfelelőit, még szlengen belüli szinonimákat is felsoroltak: *lelécel*, *elhúzza a csíkot*, *olajra lép* stb. Más minősítésű szavaknál (pl. tájszavak, idegen szavak,

tréfás és bizalmas szavak) erősen támaszkodtak a szótárra, ill. a szótár segítségével ellenőrizték megoldásaikat.

Mindenképpen hasznos feladatnak bizonyult a szóban és írásban versenyfeladatként is adható *Folytasd a sort!* című klasszikus szógyűjtés, szinonima-keresés. A közös szógyűjtés után kikerestük a Magyar szókincstárból a megfelelő címszót, s összehasonlítottuk a két adatsort. Mondanunk sem kell, hogy a szótár által felkínált hatalmas mennyiségű szóanyagot egy esetben sem tudtuk túlszárnyalni.

Ebben a feladatban érvényesült igazán a *Magyar szókincstár* nagyszerűsége, s nem csak mennyiségi szempontok szerint. A *Magyar szókincstár* egyik kiváló módszertani fogása az, hogy szinonimabokrokat épít fel, lehetővé teszi azt, hogy gyorsan jussunk a keresett információk birtokába. Mivel a klasszikus szinonima-keresés állandóan jelen van az anyanyelvi órákon, az már csak egy lépés, hogy az aktuális szócikket kikeressük és felolvassuk (felolvastassuk) a *Magyar szókincstárból*.

A rokon értelmű szavak és kifejezések utóbbi típusú gyűjtésekor nem játszik szerepet sem a stiláris minősítés, sem bármilyen egyéb megkötés (pl. a cselekvés fokozódó intenzitása, érzelmi többlet kifejeződése, hangulati aláfestettség stb.), a játék fő vonzereje a gyorsaság és a találékonyság, s egymás túlszárnyalásának vágya. A szinonimitás jelentése ilyenformán természetesen nagyon is tágan értelmezett, de a *Magyar szókincstár* szerkesztőinek szándéka is ezt a felfogást támasztja alá, hiszen ők maguk is a lehető legtágabb keretek között értelmezett szinonimitást preferálják. Ezt a feladattípust a *megver* szavunkkal próbáltuk ki. A diákok viszonylag kevés köznyelvi változatot tudtak mondani, gyűjtésükben túltengtek a szleng és durvább kifejezések. A szótárat a címszónál fellapozva összesen 40 rokon értelmű szót és kifejezést olvashattunk, melyek között 25 különösebb minősítéssel el nem látott szinonimát (pl. *elagyabugyál, bántalmaz, ellátja a baját* stb.), 6 bizalmas minősítésűt (*elkalapál, megdádáz* stb.), 2 szleng változatot (*megbunyóz, meghiringel*) és 7 tájszót (*megabriktol, megagyal, eldéklinál* stb.) találtunk. S akkor még nem is szóltunk a címszónál megadott 22 szólásról (pl. *lekapja a tíz körméről, szijat hasít a hátából, somfahájjal kengeti*), melyek szituációtól függően ugyan, de szintén a *megver* ige jelentéstartalmát adják vissza.

Az egyszerű és klasszikus szinonima-keresési feladatban találjuk magunkat legkevésbé szemben azzal a problémával, hogy miként is értelmezendők a *Magyar szókincstár* stiláris minősítései, míg ezzel a nehézséggel az előbbi és még néhány következő feladat esetében számolnunk kell. A szótár stiláris minősítéséről ugyanis – ahogyan már említettük – nem teljesen egybehangzóak a vélemények. Bár a szerzők az előszóban megadják stiláris értelmezéseik kereteit, a magyar nyelvet tanítóknak ugyancsak szükségük van magas szintű anyanyelvi ismereteikre, nyelvérzékükre és ösztönös stílusérzékükre ahhoz, hogy el tudják dönteni, szókészletünk mely eleme melyik kategóriába tartozik. Néha még egy oly nagy hozzáértéssel és gondossággal elkészített szótár esetében is, mint a

Magyar szókincstár, elmosódhatnak a stílushatárok, mint ahogyan ezt a bizalmas és a szleng stílusminősítésnél tapasztalhatjuk. A *szakít valaki valakivel* kifejezés rokon értelmű szavaiként szleng minősítéssel ellátott a következő három szó: *dob*, *lekoptat*, *lepasszol*, ellenben bizalmas minősítésű a *leléptet*. Vajon mi indokolhatja ezt? Miért bizalmas a *kaszni* és miért szleng a *sitt*? Erre vonatkozóan, sajnos, nem találunk bővebb magyarázatot a *Magyar szókincstár*ban, eltekintve az előszóban olvasható néhány gondolattól.

A magyar nyelvet oktatók és a szótárat használók egyaránt természetes nyelvi kompetenciájukra hagyatkozva kell, hogy döntést hozzanak a fentiekhez hasonló kérdésekben. Lehetőségünk van ugyanakkor arra is, hogy fellapozzunk más szótárakat, melyek közül néhányat írásunk első részében meg is említettünk, de elfogadhatjuk a *Magyar szókincstár* döntését is. Az előbbi probléma kapcsán arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy mielőtt diákjainkkal belefogunk a *Magyar szókincstár* segítségével történő szógyűjtésbe és szókincsgyarapításba, stiláris érzékük fejlesztésébe, nem árt, ha mi magunk is alaposan utánajárunk a dolgoknak.

Az egyszerű szógyűjtésnél sokkal szórakoztatóbb feladat lehet a **Keresd a kakukktojást!** című. Kiosztunk (kivetítünk, esetleg felírunk a táblára) egy szósortozatot, amelynek tagjai egy szinonimabokrot alkotnak, de van közöttük egy oda nem illő elem (kakukktojás). Ennek a kiválasztása a feladat. Egyik példánkban a következő szinonimabokorral dolgoztunk: *figyel*, *lát*, *szemlél*, *nézelődik*, *vizslat*, *skubizik*, *bandzsít*, *kamerázik*, *kémlel*, *bámul*. A 15 fős csoportunkból 10 fő jelölte meg megoldásként a *bandzsít* igét, 5 diák hibázott, s érdekes módon mind az öten a *skubizik* szót jelölték be. (Feltételezzük, hogy a *bandzsít* igét a nézéssel való kapcsolata miatt érezhették a sorozat tagjának, míg a *skubizik* esetleg teljesen ismeretlen szó volt számukra.)

A *Magyar szókincstár*ban bőséggel találunk frazeológiai egységeket, főképpen szólásokat és szólásmondásokat, melyek az egyes címszavakhoz rendelt szócikk második részét alkotják. Ezeket két irányban is gyakoroltathatjuk, célra vezetők az ún. hozzárendelési gyakorlatok. A **Szólással szebb!** címet viselő játékban a diákok azt a feladatot kapták, hogy a szótár segítségével rendeljenek hozzá a megadott szavakhoz (pl. *eltékozol*) egy-két szólásmondást (pl. *kidobja az ablakon*). A játék fordítottja, a visszafelé keresés nem bizonyult könnyen megoldhatónak. Amikor megadtuk a szólást, azt vártuk, hogy a diákok a szólás jelentéstartalmát lehetőleg egy szóval, ill. egy szócsoporttal adják vissza (pl. *tűzet fúj az orra likán* = *haragos*, *haragszik*, *mérges*). Úgy tapasztaltuk, hogy a frazeológiai egységeket alig ismerik a diákok, így tanításukhoz is igazi kincses-tár a *Magyar szókincstár*. Nem is gondolnánk, hogy a *gőgös* melléknevünket szinte egy teljes hasábot betöltő szólással tudjuk kifejezni!

Mint már volt szó róla, a *Magyar szókincstár* újdonságának számít, hogy feldolgozza a szavak ellentéteit is, ezek az alakok zárják le sokszor a szócikkeket. A mi idevágó gyakorlataink közül leginkább a **Mondd az ellenkezőjét!** típusú feladat vált be, s tapasztalataink igazolták a feladat hasznosságát is. Nem is volt

olyan egyszerű feladat például a nem mindennap használatos szókincsünk el-
lentétes értelmű alakjainak gyors, szótár nélküli felidézése (pl. *megharagszik* ↔
megbékél, *kiengesztelődik*; *hasadás* ↔ *összeforrás*, *egybeolvadás*).

A jól begyakorolt szókeresési és szótalálási feladatok után következhetnek a
bonyolultabb és komolyabb anyanyelvi ismereteket feltételezők. A *Magyar szó-
kincstár* szerkesztői és méltatói többször is kiemelték a szótár „kínálati” jellegét,
ami az összetettebb és nyelvi kreativitást feltételező feladatoknál mutatkozott
meg igazán. Ide sorolhatóak a játékos mondat- és szöveg-átalakítási feladatok,
melyeket egyéni és csoportmunkában is megoldathatunk, s melyek célja részben
a stílussajátosságok iránti érzékenység fokozása, részben pedig az írásbeli kife-
jezőkészség fejlesztése. Szótárunkkal ez játékos formában történhet, s talán na-
gyobb hatásfokkal, mintha szabályokat próbálunk elsajátíttatni. Itt semmiképpen
nem a tájnyelvi vagy a régies forma helyességéről vagy helytelenségéről van
szó, hanem arról, hogy a diákok szívesen foglalkozzanak, ha kell, akár játssza-
nak is a szavakkal, mondatokkal és szövegekkel, hogy anyanyelvünk elsajátítása
ne fárasztó és unalmas folyamat legyen, hanem kellemes élmény. Jól mutatják
ezt példaszövegeink, amelyek készítése valóban megmozgatta a gyerekek fantá-
ziáját, s akár alkotási folyamatnak is tekinthető. Ezzel kapcsolatban azt a fela-
datot adtuk, hogy a tanulók „írják át” a következő mondatot különböző változa-
tokban: *A fiú addig-addig udvarolt lánynak, míg egy napon arra ébredt, hogy
már meg is házasodott, s három gyerek szaladgál körülötte.*

A gyakorlat akár a *Szócsere (Menj vissza (előre) az időben! Használd tájsza-
vakat! stb.)* címet is viselhetné. Az alábbiakban közreadunk néhány nem túl
komolyan kezelendő, nyelvi játéknak szánt variációt:

Tájnyelvi változat: *A legény addig-addig kacs margott a lánynak, míg egy
napon arra érzett fel, hogy már meg is házult, s három csimota lófol körülé.*

Régies változat: *A kolop addig-addig kurizált a leánynak, míg egy napon arra
mozzant fel, hogy már meg is frigyesült, és három szüleménye körülötte sétá-
fikal.*

Szleng változat: *A csávó addig-addig csajozott, míg egy napon arra nyitotta
ki a csipáját, hogy már be is dobta a törölközőt, s három klapec skerál körü-
lötöte.*

Elképzelhető, hogy köznyelvi, esetleg választékos változat is készülhet úgy,
hogy egy-egy mondat szinte minden szavát kicseréljük; jelen esetben azonban
azokat a példákat mutattuk be, amelyek megírására maguk a diákok vállalkoz-
tak. Ennél a feladattípusnál vettük észre a szótárnak azt a hiányosságát, amelyre
az egyszerű szókeresések során nem figyeltünk fel. A nyelvjárási és a régies
alakok mellől sajnos hiányzanak a vonzatok, s ez jelentősen megnehezíti a sza-
vak mondatba való beillesztését. Vajon a *kacs marog* és a *kurizál* szavak a *vala-
kinek* vonzattal állnak-e, mint az *udvarol* ige, vagy a *valakivel* vonzattal, mint a
jár valakivel ige? Sok jó példáját találjuk viszont a vonzatok megjelenésének
TÓTFALUSI ISTVÁN *Színes szinonimatará*ban; nála ráleltünk a *kurizál* ige *valaki-
nek* vonzatára.

A szókeresési és szótalálási folyamattal kapcsolatban a szótárat létrehozó KISS GÁBOR a szótár előszavában utal arra, hogy e két folyamat nagyrészt automatikusan működik, s ennek tudatában a szótár készítői hagyatkoztak az anyanyelvi beszélő nyelvi kompetenciájára, s az anyanyelvi beszélő is nyugodtan hagyatkozhat saját nyelvi kompetenciájára. Úgy tűnik tehát, hogy ha egy minden előzetes kritériumnak megfelelő, valóban jó szöveget akarunk létrehozni, akkor a szótár használata egyfelől kreatív alkotói folyamatot tételez fel, másfelől pedig belső, ösztönös értékítéletet vár el az anyanyelvi beszélőtől. Ez a fajta nyelvi kreativitás és nyelvi értékítélet a mi esetünkben is legjobban az önálló szövegprodukciónban mutatkozott meg.

Egy másik alkalommal diákjainknak egy rövid történetet olvastunk fel, s az volt a feladatuk, hogy tetszőleges szövegváltozatot választva fogalmazzák át a történetet. A három csoport közül kettő a szleng változat mellett döntött, egy pedig a régies stílus mellett.

A megadott feladattal sajátos módon tettük próbára nemcsak a *Magyar szókincstár* gyakorlati alkalmazhatóságát, hanem az anyanyelvi beszélők egy bizonyos rétegének (kisgimnazisták, gimnazisták) szövegalkotási készségeit is. Kihívást jelentett számukra a stílusban különböző szövegek létrehozása, mivel a feladat semmiképpen sem fogható fel úgy, hogy bizonyos szavakat mechanikusan kell kicserélni; ennél jóval összetettebb alkotói folyamattal állunk szemben. A szavak stílusos jegyein túl figyelniük kellett a kiválasztott stílusrétegek egyéb jellemzőire is, például a mondatfűzésre, a központosásra. A lexikai szinonimitás elérhetőnek tűnt, tűnik a *Magyar szókincstár* segítségével, de a többi stílusos jegy tekintetében a szövegalkotók csak saját anyanyelvi ismereteire támaszkodhattak.

Ezzel a feladattal kapcsolatban figyelemmel kísértük egyrészt a szótárhasználat gyakoriságát és a szótalálási folyamat eredményességét. A két szleng szövegváltozatot elkészítő csoport között nem volt nagy eltérés a „szótárazás” arányát illetően, maximum 6-8 esetben fordultak a szótárhoz. A legnagyobb arányban a *megüti, leüti, pofon üti/vág* szócsoporthoz keresték ki a *Magyar szókincstár*-ból. Az elkészült két szöveg alapján jól megfigyelhető jelenség, hogy az anyanyelvi beszélő számára a szleng sokszor összeolvad a bizalmas minőségű szavakkal. Találtunk rá példákat, hogy a szótár bizalmasnak minősít egy adott szót, s a feladatot megoldó szövegalkotók mégis szleng stílusba illőnek érezték, ezért beépítették a szövegbe: a *börtön* szó esetében mindkét csoport a bizalmasnak minősített *dutyi ill. kaszni* mellett döntött. Előfordult az is, hogy egy szót a szótár pejoratív minősítéssel lát el (*lepaktál*), ám ez nem zavarta a szövegalkotókat abban, hogy felhasználják a szót a szleng-szövegváltozat megírásakor. Természetesen bekerültek a szövegekbe olyan, a szövegalkotók által szleng stílusúnak tudott szavak is, amelyek a *Magyar szókincstár*-ban nem fordulnak elő, pl. a *vernyákol* (síránkozik, panaszkodik, nyávog) és a *besuttyant* (lecsukat) jelentésben. Azt, hogy e szavak valóban beleférnek-e a szleng stílusba, ehelyütt nem feladatunk eldönteni. A szleng stílusú lexikai egységeken túl fontos stílusos jegynek minősült a laza mondatfűzés. Az alábbiakban közreadjuk az egyik szleng-szó-

vegváltozatot. Ezekre a szövegekre még fokozottabban érvényes az, amit az imént az átírt mondatokról mondtunk: játékról van szó; ez játék az anyanyelvvél, a szavakkal, s nem nyelvészeti hitelességet akarunk számon kérni a szövegeken.

Egyszer egy csehóban dekkoltam, és az orangutánokról dumáltunk. Egy tengerész meg arról sztorizott, hogy az orangutánt nem lehet megkülönböztetni egy szőrös pacáktól, mert úgy be van nőve a pofája szőrrel, mint annak a krapeknak ott a szomszéd asztalnál. Mind oda bámultunk, a szőrös pali meg odakúszott a tengerészhez, és bepancsolt neki egyet, az meg úgy benyomta a búróját egy üveggel, hogy rögvest feldobta a pacskert, mire a tengerész nyomban olajra lépett, ahogy végre eljutott az agyáig, hogy mit művelt. A fakabátok bezsuppoltak bennünket a kaptárba, ahol a pacákból csak úgy dőlt a lé, hogy bepaliztuk. Mi persze állítottuk, hogy ez így ebben a formában nem igaz, én meg végre rádumáltam a főfakabátot, hogy világosítsa meg már neki a lényegét, el is gajdolta neki szépen, hogy mi a pálya, de az ürge folyton csak azt hadoválta, hogy még a fakabát is leblattolt velünk, mire a főzsaru szépen bekaszliztatta, hogy kigőzölgjön a búrója. Mi meg húztunk volna vissza a csehóba, de a főfakabát minket is hívőrsre tett.

A régies szövegváltozat elkészítésekor a szövegalkotók többször forgatták a szótárat, s talán várározáson felüli arányban támaszkodtak a szótárban megtalálható stílusminősítésekre. Mivel igencsak valószínű, hogy nem ismerték a szótárban régiesnek minősített szavak nagy részét, szövegbe való beilleszthetőségükről a döntést a szótár minősítésének elfogadásával hozták meg. Az elkészült szövegben csillaggal adtuk meg a *Magyar szókincstár*ból kölcsönzött 12 szót, amely hozzávetőlegesen 20 keresési folyamat eredményeképpen került be a szövegbe. Ennél a feladatnál is éreztük azt, hogy nemcsak a tájszó, hanem a régi szó is kérdéses lehet a szinonimitás szempontjából. Ha azonban azt akarjuk, hogy a következő generációk is ismerjék valamilyen szinten ezeket az elemeket, közel kell vinni őket hozzájuk, akár játékosan is. S most lássuk a másik szöveget, amely megalkotói szerint „jól sikerült régies szöveg”.

*Egyszer egy *kabaréban ültem, és az orangutánokról *diskuráltunk. Egy tengerész arról *adomázott, hogy az orangutánt aligha lehet megkülönböztetni egy szakállas úrtól, mert olyan szőrös az álla, mint annak az úrnak a szomszéd asztalnál. Mind odatekintettünk, a szakállas úr pedig átjött a mi asztalunkhoz és adott a tengerésznek egy *poflét. A tengerész pedig úgy fejbe vágta egy üveggel, hogy menten hanyatt esett. A tengerész szó nélkül *elmasírozott, mikor *recipialta, hogy mit viett véghez. Addigra odaért a *patrul és bekísért bennünket az őrszobára, ahol is a szóban forgó úr folyvást csak azt hajtogatta, hogy a bolondját járattuk vele. Mi persze azt állítottuk, hogy nem így történt a dolog. Végtére is én megkértem az *inspektor urat, hogy *kommentálja a dolgot. Az *inspektor úr el is mondta a mi álláspont-*

tunkat, de az úrral továbbá teljességgel lehetetlen volt *disputálni, hiszen egyre csak azt hajtogatta, hogy még az *inspektor úr is *konspirált velünk. Erre a kijelentésére az *inspektor úr *berupáltatta. De sajnos mi is az *áristomban töltöttük az egész éjszakát.

Hogy valójában mennyire sikeredett régiesre ez a szöveg, azt ki-ki döntse el maga. Mint ahogyan arra sem tudunk kitérni, mennyire illeszkednek be a szövegalkotók által felhasznált régies szókincs egyes darabjai a szövegkörnyezetbe vagy mennyire „kortársai” egymásnak a *poflé*, a *patrul* és az *áristom*.

Rendhagyó könyvismertetésünk elején a *Magyar szókincstár*at tanítóknak, tanároknak, tanulóknak ajánlottuk. Reméljük, gyakorlati ötleteink hozzájárultak ahhoz, hogy a szakmai olvasók táborát valóban meggyőzzük a *Magyar szókincstár* hasznosságáról és használhatóságáról. Lexikai tudásunk csiszolására bármikor kézbe vehetjük ezt a könyvet, s kedvünkre szemezgethetünk benne. Ez a szótár azonban a mindennapok iskolai gyakorlatában is hozzájárulhat anyanyelvi oktatásunk színvonalasabbá tételéhez és a felnövekvő nemzedékek szókincsbeli gyarapodásához.

A tanulmány közepén felvetett három kérdésre pedig összefoglalóan azt válaszolhatjuk, hogy a *Magyar szókincstár* segítségével színesebbé tehetjük anyanyelvi óráinkat, bátran kísérletezhetünk, játszhatunk az anyanyelv adta lehetőségekkel, s ebben – tapasztalataink ezt mutatják – diákjaink biztosan jó partnerek lesznek.

Irodalom:

- Balassa L. (1958) *Garmada. Rokon értelmű szócsoporthoz és írói kifejezésformák*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kiss G. (szerk., 1998) *Magyar szókincstár*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Kövecses Z. (1998) *Magyar szlengszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- O. Nagy G. és Ruzsiczky É. (1978) *Magyar Szinonimaszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Póra F. (1907) *A magyar rokon értelmű szók és szólások kézikönyve*. Új kiadása: 1991. Budapest: Gondolat.
- Szvorényi J. (1846) A magyar ékes szókötés. In: Szathmári I. (szerk.) *A magyar stílus útja*. Budapest: Gondolat. 51-85.
- Tótfalusi I. (1997) *Színes szinonimátár*. Budapest: Háttér Kiadó.

MODERN FILOLÓGIAI KÖZLEMÉNYEK

Tanulmányok a nyelvtudomány, az irodalomtudomány és társtudományaik köréből

(megjelenik évente kétszer – 1 példány ára: 1000 Ft)

Főszerkesztő
KLAUDY KINGA

Olvasószerkesztő
BODNÁR ILDIKÓ

A *Modern Filológiai Közleményeket* 1999-ben alapította a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának Modern Filológiai Intézete. Szerkesztőbizottsága a filológiának tágabb felfogását képviseli: fórumot kíván nyújtani olyan színvonalas tanulmányoknak, amelyek a nyelvtudomány, az irodalomtudomány és társtudományaik (pl. az alkalmazott nyelvészet, a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, a nyelvpolitika, a fordításelmélet, a kommunikációelmélet, az interkulturális kommunikáció stb.) témakörébe tartoznak. Közöl recenziókat, konferencia beszámolókat, szótárismertetést stb. A folyóirat állandó rovatai: *Nyelvtudomány, Irodalomtudomány, Társtudományok (változó), Krónika, Könyvszemle, Folyóiratszemle, Konferencianaptár*. A tanulmányok nyelve magyar, angol, német, francia. A folyóirat évente kétszer jelenik meg: tavasszal és ősszel. Eddig megjelent: 1. évf. 1. és 2. szám, 2. évf. 1. és 2. szám, 3. évf. 1. szám.

A SZERKESZTŐSÉG CÍME:

Modern Filológiai Közlemények szerkesztősége

Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Modern Filológiai Intézet
Miskolc-Egyetemváros 3515, Tel/fax: 46 565-111/17-66

Interjú François Grosjeannal a kétnyelvűségről¹

Saját kétnyelvű élete

NAVRACSICS JUDIT: Grosjean professzor, Ön maga is kétnyelvű. Emlékszik arra, hogy miként vált azzá?

FRANÇOIS GROSJEAN: 1946-ban születtem Párizsban. Anyám brit, apám francia volt, de nem azonnal lettem kétnyelvű, mivel a szüleim eleinte csak franciául beszéltek velem. Csak 7 éves koromban – amikor Svájcba küldtek egy angol bentlakásos magániskolába – sajátítottam el az angol nyelvet a „vagy megszoksz vagy megszöksz” módszerrel. Nem emlékszem arra, hogy nehéz lett volna, mivel a tanárok és a társaim nagyon barátságosak voltak. 7 évet töltöttem el abban az iskolában, és aztán 14 éves koromban Angliába kerültem, szintén egy bentlakásos iskolába, ahol az A-level (legfelsőbb szintű vizsgák a középszint vége – N. J.) vizsgáimig maradtam. Ez a változás kulturális szempontból eléggé megviselt, és sohasem sikerült teljesen egykultúrájúnak lennem (azaz csakis britnek) úgy, ahogy mások szerették volna. Azonban 11 évi angol iskoláztatás után már nem voltam igazán francia sem, és a Franciaországba való visszatérésem 18 éves koromban már tényleg nagy változást hozott. Évekbe telt, hogy mind nyelvileg, mind pedig kulturálisan adaptálódjak Franciaországhoz, és ez sok mindent megmagyaráz azzal kapcsolatban, amiről a könyvemben évekkel később írtam.

NAVRACSICS JUDIT: A saját családjá kétnyelvű?

FRANÇOIS GROSJEAN: Igen, annak az ajánlásnak ellenére, amit a könyvemben írtam: „Feleségemnek, Lysiane-nek a bátorításáért és az informatív kétnyelvűségéért és a fiaimnak, Marc-nak és Eric-nek az oly kategorikus és mégis oly természetes egynyelvűségükért”. Most az egész család angol-francia kétnyelvű. 1982-ben, miután 7 évet eltöltöttünk az Egyesült Államokban, visszajöttünk Európába egy évre, és a két angol egynyelvű gyermekünk megtanult franciául. Fenntartottuk kétnyelvűségüket, amikor újabb három évre visszamentünk, és 1987 óta, amikor végleg visszatértünk Európába, az angol és a francia a családnyelvünk, most mind a kettőt felváltva használjuk. Általában más nyelv használatát báztuk, és sokat váltogatunk a nyelvek között.

NAVRACSICS JUDIT: Milyen módszert alkalmaztak, amikor a gyerekek kicsik voltak?

FRANÇOIS GROSJEAN: Bár kétnyelvűnek akartuk nevelni gyermekeinket, azzal, hogy az Egyesült Államokban éltünk angol egynyelvű környezetben, ezt nehéz volt megvalósítani. Köztudott, hogy a gyermekek nem (vagy csak részben) sajátítják el a kisebbségi nyelvet, ha a környezet vagy az oktatás ezt nem támogatja, vagy nincs más motivációs tényező, ami a két nyelv használatát ter-

¹ Az interjút 2002 februárjában Navracsics Judit készítette.

mészetessé tenné. Így aztán csak akkor váltak a gyermekek a francia nyelv használóivá, amikor 1982-ben egy évet töltöttünk francia nyelvkörnyezetben. Utána – amikor visszatértünk az Államokba – keményen (de azért olyan természetes módon, ahogy csak lehet) megdolgoztunk azért, hogy a francia nyelvet el ne veszítsék.

NAVRACSICS JUDIT: Mennyiben határozta meg saját kétnyelvűsége a kutatási témáját?

FRANÇOIS GROSJEAN: Először a Párizsi Egyetemen megszerzett Master fokozat elérésekor írt disszertációmban – amelyet Párizsban élő angol-francia kétnyelvűek tanulmányozása után írtam – rajzolódott ki a személyes, korai érdeklődésem a kétnyelvűség iránt. Így kezdtem megérteni, ki is vagyok én, és ekkor kezdtem el gondolkodni a kétnyelvűről mint egy más típusú beszélő-hallgatóról. Ez időben fedeztem fel magamnak olyan kutatókat, mint pl. Weinreich és Haugen. Nem is álmodtam volna arról, hogy valaha jó barátok leszünk Einar Haugennel.

NAVRACSICS JUDIT: Könyve a *Life with Two Languages (Élet két nyelven)* címet viseli. Mi vezette arra, hogy megírja ezt a könyvet?

FRANÇOIS GROSJEAN: Az ötlet, hogy megírjam a könyvem, akkor jött, amikor megkértek, hogy tartsak kurzusokat az Egyesült Államokban a kétnyelvűségről, és rájöttem, hogy nincs egy átfogó könyv, ami tárgyalná a kétnyelvűség összes aspektusát. Így aztán nagyon naívan megkérdeztem a Harvard University Press-t, hogy kötnének-e velem szerződést egy ilyen könyv megírására. Elkértek egy fejezetet, átnézték, és megadták az engedélyt. Közben találkoztam Einar Haugennel és nagyon jó barátok lettünk vele és feleségével, Evával is. Haugen pont az az ember volt, akire egy fiatal szerzőnek szüksége volt: szárnyai alá vett, nagyon támogató volt, és a könyvem minden egyes fejezetét elolvasta. A kétnyelvűség témájának összes szerzője közül ő volt a legemberibb (abban az értelemben, ahogy ő a kétnyelvű EMBERről írt), és megpróbáltam az ő példáját követni a könyvemben (ezért van a sok első kézből való beszámoló a keretekben). Azt akartam, hogy a könyvem átfogó legyen, de méginkább azt, hogy a kétnyelvű szemszögét bemutassa. Amit korábban írtak a kétnyelvűségről, az többnyire az egynyelvű szempontjából született, és azt akartam, hogy a kétnyelvű személy körvonalazódjon a könyvben. Még most is az tölt el a legnagyobb meglepéssel, amikor maguk a kétnyelvűek mondják, hogy élvezik a könyvem.

NAVRACSICS JUDIT: Milyen álláspontokat akart képviselni a könyvében (és a későbbi írásaiban)?

FRANÇOIS GROSJEAN: Amikor a könyvet írtam – és azóta is –, számos olyan álláspontot próbáltam képviselni, amelyeket fontosnak tartok. Ezek a következők:

- A kétnyelvűség két (vagy több) nyelv használata az ember mindennapi életében, nem pedig két vagy több nyelv optimális és egyforma szintű ismerete (amint azt a laikusok hiszik).

- A kétnyelvűség nagyon is elterjedt, és normaként funkcionál (és nem kivétel) a mai világban.
- A kétnyelvűség régebbi – egynyelvű – vizsgálata nagyon sok negatív hatással járt. Az egyik legrosszabb, hogy sok kétnyelvű nagyon kritikusan áll a nyelvi kompetenciájához, és nem tartja magát kétnyelvűnek.
- A kétnyelvű egy sajátos beszélő-hallgató, akit önmagában kell vizsgálni és nem az egynyelvűekkel összehasonlítva. A kétnyelvű két nyelvet használ – elkülönítve vagy együtt – különböző célokra, az élet különböző területein, különböző emberekkel. (Lásd a Komplementer Elvet a későbbiekben.) Mivel a két nyelv szükségessége és használata teljesen eltérő, ritkán fordul elő, hogy a kétnyelvű egyformán vagy teljesen fluens a két nyelvben.
- A mindennapi életben a kétnyelvűek egy szituációs kontinuum különböző pontjain helyezkednek el, ami indukálja a nyelvi módot. A nyelvi mód fogalma nagyon lényeges (lásd később), és segít az olyan dolgok szétválasztásában, mint pl. az interferencia, kódváltás, kölcsönzés stb., amelyeket az olyan tudósok, mint pl. Weinreich, soha nem különböztetett meg.
- A kétnyelvűeket tesztelőknak (vagy vizsgálóknak) figyelembe kell venniük, hogy vajon a kétnyelvű személy a nyelvi átszerveződés (azaz egy új nyelv elsajátítása és/vagy az első nyelv elvesztése) fázisában van-e, vagy pedig már elért egy stabil kétnyelvű állapotot. Sőt, többek között olyan dolgokat is figyelembe kell venni, mint a nyelvhasználat különböző terei, vagy azt, hogy a vizsgálat ideje alatt milyen nyelvi módban van a kétnyelvű személy.

A kétnyelvűség aspektusai

NAVRACSICS JUDIT: A kétnyelvűség Ön által megfogalmazott holisztikus megközelítése világszerte jól ismert. Mégis, még mindig nagyon sok ember ragaszkodik a kétnyelvűség egynyelvű megközelítéséhez, és maguk a kétnyelvűek is tagadják kétnyelvűségüket, mivel nyelvi kompetenciájuk nem egyforma mind a két nyelvben. Ön is úgy látja, hogy ez széleskörű jelenség?

FRANÇOIS GROSJEAN: Igen, sajnos, azt hiszem, ez így van. Annak ellenére, hogy a legtöbb kutatónak megegyezik a véleménye a kétnyelvű személlyel kapcsolatban az egész világon, aminek a lényege a két (vagy több) nyelv (vagy nyelvjárás) szokásos használata a mindennapi életben, a laikusok még mindig ragaszkodnak a kétnyelvűség egynyelvű szemléletéhez, amely szerint a kétnyelvűeknek kiegyensúlyozottan és egyformán fluensnek kellene lenniük mindkét nyelvben. A probléma az, hogy ha a „két egynyelvű egy személyben” szemléletet követnénk, akkor a világ lakosságának felét nem tudnánk minek nevezni. Komolyabbra fordítva a szót, egy olyan személyt kellene meghatározni, amilyen rendkívül ritkán fordul elő. Ez a személy a nemzetközi konferenciákon működő tolmáchoz lenne hasonlítható, de még neki is megvannak a maga különlegességei. Azt hiszem, nekünk, kutatóknak az a feladatunk, hogy eloszlassuk a két-

nyelvűek körüli félreértéseket. Tudom, hogy ez sok időbe telik, de remélem, hogy egy napon elérjük célunkat. Amikor a holisztikus megközelítemért állok ki, folyton azokra a kétnyelvűekre gondolok, akik lebecsülik a kétnyelvűségüket azért, mert nem egyformán tudják a két nyelvüket. Ettől bizonytalanok lesznek, és aggódnak a kommunikáló emberek közötti státuszuk miatt. Ez elszomorít engem, mivel minden kétnyelvűnek pozitív érzésekkel kellene rendelkezni a kétnyelvűségükkel kapcsolatban. Gyakran mondogatom nekik, hogy az egy nyelvűeknek csak egy nyelvvel kell megbirkózniuk az élet különböző színterein, nekik pedig mint kétnyelvűeknek ugyanezt két vagy több nyelven kell megtenniük (egyik nyelven bizonyos színtereken, a másik nyelven más színtereken, két vagy több nyelven pedig megint más területeken). Ők ugyanolyan kommunikátorok, mint az egy nyelvűek, csak egész egyszerűen másként kommunikálnak.

NAVRACSICS JUDIT: Állítása szerint Ön stabil kétnyelvűeket vizsgál. De felmerül a kérdés: lehet-e az ember valaha is stabil kétnyelvű, figyelembe véve azt a tényt, hogy a kétnyelvű mentális lexikon állandóan változik?

FRANÇOIS GROSJEAN: Igaz, hogy a lexikális tudás és más nyelvi tudás valóban változik az idők folyamán, de ez a változás a stabil kétnyelvűek esetében valószínű sokkal lassúbb. Kutatásaimban olyan kétnyelvűeket vizsgállok, akik nem éppen most szervezik át a nyelveiket (nem most költöztek egy új országba, nem most tanulják vagy felejtik el a másik nyelvüket stb.). Minden kétnyelvű eset érdekes (azok is, akik most válnak kétnyelvűvé, azok is, akik most szervezik át a nyelveiket stb.), és mindegyiküket vizsgálni kell. Én azonban azokra koncentrálok, akik egy stabil állapotot elértek, egyszerűen azért, mert őket könnyebb kísérletekkel tanulmányozni. (Ne felejtse el, hogy kísérleti pszichológus vagyok és a kétnyelvűekkel kísérleteket folytatok.)

NAVRACSICS JUDIT: A kétnyelvűség meghatározásában Ön két (vagy több) nyelvet (vagy nyelvjárást) említ. Ez azt jelenti, hogy Ön a két- és többnyelvűséget egyformán kezeli? Nem gondolja, hogy a mennyiségi különbségek kívül minőségi különbségek is vannak a két- és többnyelvűség között?

FRANÇOIS GROSJEAN: Ez egy nagyon nehéz kérdés, amelyre nem tudom pontosan a választ. Bár nem lepődnék meg, ha – amikor már annyit tudunk a többnyelvűségről, mint amennyit most a kétnyelvűségről – rájönne arra, mennyi hasonlóság, de ugyanakkor mennyi különbség is van közöttük. Örömmel látom, hogy a szakirodalomban egyre nagyobb fontosságot tulajdonítanak a többnyelvűségnek. Azt is örömmel látom, hogy sok koncepció és megközelítés, amit a két nyelv elsajátításának, tudásának és használatának kutatásából nyerünk, némi adaptációval könnyen átvihető a három vagy több nyelv vizsgálatára. Végül is van ebben ráció.

A Komplementer Elv

NAVRACSICS JUDIT: Nemrégiben bevezette a Komplementer Elvet a kétnyelvűek jellemzésére. Megmagyarázná, mit ért ezen?

FRANÇOIS GROSJEAN: Sokféle lehet az ok, ami miatt két nyelv kapcsolatba kerül egymással és ezzel kétnyelvűség alakul ki: különböző típusú migrációk (gazdasági, oktatási, politikai, vallási vándorlások), nacionalizmus és föderalizmus, oktatás és kultúra, kereskedelem, vegyes házasságok stb. Ezek a tényezők különböző nyelvi szükségleteket alakítanak ki azokban az emberekben, akik két vagy több nyelvvel vannak kapcsolatban, és akik a szükségletek által meghatározott mértékben kifejlesztették nyelvi kompetenciájukat. A kontaktushelyzetekben ritkán adódik úgy, hogy az élet minden területén mindig csak ugyanazt a nyelvet kell használni (ha ez így lenne, akkor az emberek nem lennének kétnyelvűek), vagy hogy mindig két nyelvet kell használni (pl. A és B nyelvet a munkában, otthon, a barátokkal stb.). Ez az, ami elvezet az ún. Komplementer Elvhez, amelyet a következőképpen határoznak meg:

A kétnyelvűek általában más és más célból tanulják meg és használják a nyelveiket az élet más és más területein, más és más emberekkel. Az élet különböző aspektusai általában más és más nyelv használatát igénylik.

Ez pontosan azért van, mert a nyelvekre és használatukra más és más szempontból van szükség, és a kétnyelvűek ritkán fejlesztenek ki egyforma és teljesen folyékony tudást a nyelveikben. A nyelvtudás szintje (pontosabban a nyelvi készség) egyrészt attól függ, hogy miért van szükség arra a nyelvre, másrészt pedig használat szempontú.

NAVRACSICS JUDIT: Miért fontos a Komplementer Elv?

FRANÇOIS GROSJEAN: Eddig a Komplementer Elv meg nem értése volt a fő akadály abban, hogy pontos képet kapjunk a kétnyelvűekről, és ez nagyon sok negatív következménnyel járt:

- a kétnyelvűeket a nyelvtudásuk és a két nyelvben való kiegyensúlyozottságuk (ami meglehetősen ritka) tükrében írták le és értékelték;
- a kétnyelvűek nyelvi készségeit majdnem mindig az egynyelvű mércével mérték (pedig az egynyelvűek csak egy nyelvet használnak mindennapi életük során, amíg a kétnyelvűek kettőt vagy többet);
- a kétnyelvűségi kutatásokat gyakran a kétnyelvűek nyelveinek szeparált vizsgálatával végezték (vagy A vagy pedig B nyelv használata, amikor tulajdonképpen mindkét nyelv egyszerre használatos);
- és végül: még mindig sok kétnyelvű nem tartja jónak a nyelvi kompetenciáját.

NAVRACSICS JUDIT: Hogyan segít minket a Komplementer Elv a kétnyelvűség megértésében?

FRANÇOIS GROSJEAN: Számos jelenséget segít megérteni. Először is, a kétnyelvű nyelvi repertoárjának valós konfigurációját tükrözi: milyen nyelveket és milyen szinten ismer, mire, kivel és mikor használja azokat, miért van az, hogy az egyik nyelv erősebb, mint a másik stb. Másodszor: segít megmagyarázni, hogy miért változik állandóan a kétnyelvű nyelvi repertoárja: ahogy a

környezet változik, és a különböző nyelvi készségek szükségletei is változnak, úgy fog változni a kétnyelvű kompetenciája is a különféle nyelvi készségeiben. Új helyzetek, új beszélgetőtársak és új nyelvi funkciók újabb és újabb nyelvi szükségleteket vonnak maguk után, és ezért az egyén nyelvi konfigurációja is állandóan változni fog. Harmadszor: az utóbbi években a Komplementer Elv egyre szélesebb körű elterjedésével a kutatók nézete megváltozott a kétnyelvűekkel kapcsolatban. Már nem úgy tekintik a kétnyelvűt, mint két (vagy több) teljes vagy nem teljes egynyelvű személynek az összegét, hanem sokkal inkább mint egy teljesen kompetens beszélő-hallgatót, aki kifejlesztette kommunikatív kompetenciáját, amely egyenlő, de természetében különböző az egynyelvűétől. Ez aztán új definíciójához vezet a kétnyelvű nyelvi kompetencia értékelésének meghatározásában. Most kezdik a kétnyelvűeket a teljes nyelvi repertoárjuk tükrében vizsgálni, és csak most kezdik figyelembe venni a nyelvhasználati teret és a kétnyelvű különböző nyelveinek funkcióit. Végül a Komplementer Elv ad magyarázatot arra, hogy az átlagos kétnyelvű általában miért nem nagyon jó fordító vagy tolmács. Előfordulhat, hogy nem ismeri bizonyos szavaknak (vagy kifejezéseknek, állandósult kifejezéseknek stb.) az ekvivalensét a másik nyelvben, ami aztán értési és produkciós problémákhoz vezethet. A különböző élettereken (munka, vallás, politika, sport stb.) csak akkor nem lesz zavarban a kétnyelvű a szókincsét illetően, ha úgy tanulta a másik nyelvet, hogy a szavak, kifejezések ekvivalenseit tanulta meg a másik nyelven, még akkor is, ha teljesen fluensnek tűnik mindkét nyelvéen.

Nyelvi mód, kódváltás, kölcsönzés és interferencia

NAVRACSICS JUDIT: Ön fejlesztette ki a nyelvi mód fogalmát. Tudna nekünk erről beszélni?

FRANÇOIS GROSJEAN: A nyelvi mód a kétnyelvű nyelveinek és nyelvfeldolgozási mechanizmusainak az aktivált állapota egy bizonyos időpontban. A kétnyelvűek egy képzeletbeli szituációs vonal különböző pontjain helyezkednek el, ami egy sajátos nyelvi módot eredményez. A vonal egyik vége felé teljesen egynyelvű nyelvi módban vannak, mivel csak az egyik nyelvük egynyelvű beszélőivel beszélgetnek. Az egyik nyelvük aktív, a másik ki van kapcsolva (deaktivált). A vonal másik vége felé kétnyelvű nyelvi módban vannak, mivel olyan kétnyelvűekkel beszélgetnek, akik ugyanazon két (vagy több) nyelven beszélnek, mint ők maguk, és akikkel bármikor keverhetik a nyelvüket (kódváltás és kölcsönzés szintjén). Ebben az esetben mindkét nyelvük aktív, de az egyik, amelyet a kommunikáció fő nyelveként használnak (a bázisnyelv) aktívabb, mint a másik. Ezek végletek (végpontok), de a kétnyelvűek a kontinuum köztes pontjain is elhelyezkedhetnek olyan tényezőktől függően, mint pl. a beszélgetőtárs, a beszédhelyzet, a beszélgetés tartalma és az interakció funkciója.

NAVRACSICS JUDIT: Ön úgy gondolja, hogy a nyelvi mód nagyon fontos a kétnyelvűek vizsgálatakor. Miért?

FRANÇOIS GROSJEAN: A nyelvi mód viszonylag kevés figyelmet kapott az eddigi kétnyelvűségi kutatásokban, pedig igen nagy fontosságú: egyrészt, mert tükrözi, hogy miként dolgozzák fel nyelveiket a kétnyelvűek szeparáltan vagy együtt; segít, hogy a különböző kétnyelvű populációkban szerzett adatokat megértsük; részben ennek tudhatók be a problémás és kétértelmű eredmények, amelyek olyan témákra vonatkoznak, mint pl. nyelvi reprezentáció és feldolgozás, interferencia, kódváltás, nyelvi keverés kétnyelvű gyermekek körében, kétnyelvű afázisok stb., és végül, változatlanul jelen van a kétnyelvűségi kutatásokban mint független, ellenőrző vagy zavaró tényező, és ezért állandóan figyelni kell rá. Hadd mondjak el csak egy esetet a sok közül. A kétnyelvű nyelvi fejlődés szakirodalmában van olyan feltételezés, hogy azok a gyermekek, akik a két nyelvet egyszerre sajátítják el, egy korai fúziós szakaszon mennek keresztül, amelyben a nyelvek egy egységes rendszert alkotnak (egy lexikont, egy nyelvtant stb.). Aztán lassan elkezdik szétválasztani a nyelveiket, először a lexikonokat, aztán a nyelvtanokat. Ennek bizonyítására olyan adatokat szolgáltatnak, amelyeket egészen fiatal kétnyelvű gyermekek nyelvi keveréseinek megfigyelésekor kaptak, valamint abból vontak le következtetéseket, hogy az életkor növekedésével a keverések száma fokozatosan csökken. Számos kutató cáfolta és kritizálta ezt az álláspontot, köztük Fred Genesee és Jürgen Meisel, és az egyik hivatkozás mindenegyes alkalommal az volt (azon túl, hogy előfordulhat, hogy a lexikai ekvivalenseket nem tudják a kétnyelvűek, lásd a Komplementer Elvet), hogy a kontextus – amelyben a vizsgálatra szánt felvételek készültek – valószínűleg indukálta a nyelvi keverést, hiszen nagyon ritkán készültek (ha egyáltalán készültek) egynyelvű beszédmódban felvételek. A megfigyelések során a gyermekek eleve kétnyelvű nyelvi módban voltak, és ezért történt a nyelvi keverés.

NAVRACSICS JUDIT: Elég sok félreértés, tévhit és értetlenség van a kódváltás, keverés, kölcsönzés és az interferencia meghatározásai körül. Beszéljen először az interferenciáról, kérem!

FRANÇOIS GROSJEAN: Ahogy mondtam, hiszem, hogy ezeknek a kategóriáknak a félreértése nagyrészt abból adódik, hogy a kutatók nem veszik figyelembe a kétnyelvű nyelvi módját, amikor a kétnyelvű beszédprodukción vizsgálgják. A nyelvi keverés (ami számomra egy összefoglaló fogalom a kódváltásra és a kölcsönzésre) általában nem fordul elő egynyelvű nyelvi módban (bár van néhány kivétel). Azonban lehet találni ebben a nyelvi módban interferenciát, amely a másik nyelv(ek) hatása miatti az éppen beszélt nyelvtől történő beszélőspecifikus eltérés. Minden nyelvi szinten (fonológiai, lexikai, szintaktikai, szemantikai és pragmatikai) és minden csatornán (beszélt, írott vagy jel) megjelenhet. Két fajta interferencia van: statikus, ami az egyik nyelv állandó hatását tükrözi a másik nyelvben (ezért ez a köztesnyelvnek egy szempontja), és dinamikus, amely a másik, deaktivált nyelv pillanatnyi betolakodása: pl. véletlen hangsúlytévesztés a másik nyelv hangsúlymintáinak szabályai hatására, vagy egy pillanatnyi szintaktikai struktúrazavar, ami a másik nyelvből jön stb. Az interferenciát csak akkor lehet vizsgálni, ha a kétnyelvű beszélő egynyelvű nyelvi

módban van, mert a keverés más formái (kódváltás és kölcsönzés) nemigen fordulnak elő ebben a nyelvi módban.

NAVRACSICS JUDIT: Akkor mi a helyzet a kódváltással és a kölcsönzéssel?

FRANÇOIS GROSJEAN: A kétnyelvű nyelvi módban, ha a bázisnyelv adott, a kétnyelvűek a másik nyelvüket („vendég-” vagy „beágyazott” nyelv) is behozhatják a társalgásba különböző módon. Az egyik ilyen mód a kódváltás, ami azt jelenti, hogy egy szó, kifejezés, szintagma vagy teljes mondat erejéig teljesen váltunk a másik nyelvre. A másik mód, hogy kölcsönzünk egy szót vagy egy rövid kifejezést a másik nyelvből és adaptáljuk morfológiaiilag (és gyakran fonológiaiilag) a bázisnyelvbe. Így, ellentétben a kódváltással, ami a két nyelv egymás melletti felsorakoztatása, a kölcsönzés az egyik nyelv a másikba való integrációja. Leggyakrabban mind a szó formáját, mind pedig a tartalmát kölcsönözzük (hogy létrehozzunk egy úgynevezett kölcsönszót vagy egyszerűbben egy kölcsönzést). A kölcsönzés egy másik fajtája az alkalmoszerű váltás, ami vagy abban áll, hogy a bázisnyelv egy szavát kiterjesztjük egy neki megfelelő szóra a másik nyelvben, vagy átrendezzük a bázisnyelv szavait a másik nyelv mintájára, és így egy új jelentést kölcsönzünk neki. Shana Poplackkal együtt hiszem, hogy fontos szétválasztani az idioszinkratikus (egyéni) kölcsönzéseket (amiket beszédkölcsönzéseknek vagy véletlenszerű kölcsönzéseknek is szoktunk nevezni) és azokat a szavakat, amik egy nyelvközösség szókincsének részévé váltak, és amelyeket az egynyelvűek is használnak (amiket nyelvi kölcsönzéseknek vagy megrögzött kölcsönzéseknek nevezünk).

A kétnyelvűség pszicholingvisztikája

NAVRACSICS JUDIT: Hogyan látja Ön a kétnyelvű mentális reprezentációt?

FRANÇOIS GROSJEAN: Én még mindig nagyon hiszek a kompetencia és a performancia közötti különbségben. A kétnyelvű két vagy több nyelvet tud (különböző szinteken), és használja ezt a tudást, amikor érti és létrehozza ezeket a nyelveket, akár külön-külön egyesével, akár egy kevert nyelv formájában. A reprezentáció fogalmat használhatjuk a tudás jellemzésére (pl. grammatikai kompetencia, lexikai kompetencia stb.) vagy a tulajdonképpeni nyelvhasználat egy állapotára: a reprezentáció, amit verbalizálunk, amikor létrehozuk a beszédet, vagy a reprezentáció, amely a nyelvi értési/észlelés folyamat végterméke (van aki ebben az esetben interpretatív reprezentációról beszél).

NAVRACSICS JUDIT: Néhány kutató úgy tartja, hogy a kétnyelvű memória nem létezik. Mi a véleménye erről?

FRANÇOIS GROSJEAN: Szerintem el kell különíteni a memória-folyamatokat attól, amit tárolunk. A memória-folyamatok lehetővé teszik, hogy az információt különböző memóriákban tároljuk (ikonikus, rövidlejárátú, hosszúlejárátú stb.), és ezek valószínűleg nagyon hasonlóak, ha nem egyformák az összes beszélő között, legyenek egynyelvűek vagy kétnyelvűek. Mégis az állandó nyelvi

tárolások (amik a lexikális és grammatikai tudásunkat tartalmazzák) nagyjából bizonyára különböznek az ismert nyelvek tükrében. A kétnyelvűeknek két nyelvi hálózatuk van, amik egyaránt függetlenek is egymástól és ugyanakkor kapcsolatosak is egymással. Függetlenek abban az értelemben, hogy lehetővé teszik, hogy használhasson csak egy nyelvet is a kétnyelvű. Kapcsolatosak abban az értelemben, hogy a kétnyelvűek egynyelvű beszéde gyakran tükrözi a másik nyelv aktív interferenciáját, továbbá abban az értelemben, hogy amikor kétnyelvűek beszélgetnek egymással, kódot válthatnak és kölcsönözhetnek minden nehézség nélkül. Ezt a nézetet hosszú idő óta védi Michel Paradis, aki azt feltételezi, hogy mindkét nyelvet egyformán tároljuk egy kiterjesztett rendszerben, bár az egyes nyelvek elemei – mivel gyakran különböző kontextusban jelennek meg – elkülönült hálózatkapcsolatokat hoznak létre, és így egy alrendszer működik a nagyobb rendszeren belül. Ezt nevezi alrendszer-hipotézisnek.

NAVRACSICS JUDIT: Mi a véleménye a mentális lexikon rendezettségéről? Tudom, hogy Weinreich kategóriái már egy kissé elavultak, de Ön hogyan tekint az összetett, koordinált és alárendelt megkülönböztetésre?

FRANÇOIS GROSJEAN: Nagyon nagy tisztelettel vagyok Uriel Weinreich munkája iránt, amit, úgy gondolom, a mai napig nem értettünk meg igazán világosan. Az ő kategóriái nemcsak a lexikai jelentésre voltak érvényesek, hanem a nyelv más szintjeire is, és nem hiszem, hogy ő úgy értette volna, hogy a kétnyelvűek csak egy típusúak lehetnek. Az egész ellentmondásos dolgot feltárom a könyvemben több oldalon keresztül (240-244. old.), és miután újraolvastam az e témáról leírtakat, még most is úgy gondolom, mint akkor. A kétnyelvű nyelvi tudása sokkal komplexebb annál, hogy e három közül az egyikbe kategorizálható legyen, amikor a legtöbb kétnyelvű egy kicsit mind a három egyszerre. Például a lexikon szintjén a kutatók most azt feltételezik, hogy ugyanannak a kétnyelvűnek a lexikonában vannak olyan szavak, amelyek a két nyelvben koordinált kapcsolatot, mások összetett kapcsolatot, megint mások pedig alárendelt kapcsolatot létesítenek, különösen akkor, ha a két nyelvet különböző kulturális közegben és más-más időben sajátították el.

NAVRACSICS JUDIT: Röviden elmondaná a Lexikai Elérés Kétnyelvű Modelljének lényegét?

FRANÇOIS GROSJEAN: 1988-ban kidolgoztam a kétnyelvűek szófelismerésének interaktív modelljét, amelyet azóta úgy hívnak, hogy BIMOLA (Bilingual Model of Lexical Access = Lexikai Elérés Kétnyelvű Modellje). A modell létrehozását erősen inspirálta McClelland és Elman TRACE modellje és két alapvető feltételezésen nyugszik. Először, úgy gondolom, hogy a kétnyelvűeknek két nyelvi hálózatuk van (jegyek, fonémák, szavak stb.), amelyek függetlenek és kapcsolatosak. Függetlenek, mivel lehetővé teszik azt is, hogy a kétnyelvű akár csak egy nyelvet is beszélhessen, de kapcsolatosak is, mivel az egynyelvű beszédük gyakran tükrözi a másik nyelv aktív interferenciáját, valamint, mert amikor kétnyelvűek beszélgetnek egymással, kódot válthatnak és kölcsönözhetnek minden nehézség nélkül. A második feltételezésem, hogy az egy-

nyelvű nyelvi módban az egyik nyelvi hálózat erősen aktivált, míg a másik csak nagyon gyengén (ezért a másik nyelv aktiváltsága nagyon alacsony). Ezzel szemben a kétnyelvű beszédmódban mindkét nyelvi hálózat aktív, de az egyik jobban, mint a másik. A BIMOLA szerint a jegyek szintje közös a két nyelvben, de a következő két szint (a fonémák és a szavak) az alrendszer hipotézis szerint rendezett, azaz mindkettő egymástól független (mindegyik nyelvet az egységek alrendszere képviseli), ugyanakkor kölcsönösen egymástól függő is (mindkettő alrendszer egy nagyobb rendszerben foglaltatik). Mind a szavak, mind pedig a fonémák szintjén az egységeknek lehetnek közeli és távoli alakú szomszédjaik, akár egy nyelven belül, akár a két nyelv között. A jegyek és a fonémák közötti kapcsolatok egyirányúak, míg a fonémák és a szavak között kétirányúak. A jegyek aktiválják a fonémákat, amelyek aztán aktiválják a szavakat. A lefelé irányuló kapcsolatok, amelyek tartalmazzák a hallgató bázisnyelvről és a nyelvi módjáról való információt, arra szolgálnak, hogy aktiválják a szavakat, amelyek aztán aktiválják a fonémákat. A nyelvi aktiváció (ami az egyik nyelvi rendszer átfogó aktivációja a másik fölött) ezeken a lefelé irányuló kapcsolatokon keresztül, valamint a nyelven belüli kapcsolatokon, a fonémák és a szavak szintjén történik. Az utóbbi években finomítottunk a modellen, és Nicolas Léwy a számítógépes változatát is kidolgozta.

Siketség és kétnyelvűség

NAVRACSICS JUDIT: A siket gyermekek kétnyelvűvé válási jogairól írt cikkét a világ számos nyelvére lefordították. Kérem, beszéljen erről!

FRANÇOIS GROSJEAN: Még 1999-ben felkértek, hogy a siket gyermekek kétnyelvűségéről tartsak egy rövid előadást. Valószínűleg tudja, hogy korábban már több tanulmányt írtam a siketek kétnyelvűségéről. Amikor ezt az előadást terveztem (és később írtam), azzal az ötlettel álltam elő, hogy kezdjük azzal, hogy megnézzük, mire is kell a siket gyermeknek a nyelv: hogy kommunikáljon már egészen korán a szüleivel, fejlessze kognitív képességeit, a világról elsajátítson ismereteket, a környezetével teljes értékűen kommunikáljon, és hogy bekapcsolódhasson a siketek és a hallók világának kultúrájába. Aztán azzal a ténnyel folytattam, hogy ha ezek a viselkedések valóban fontosak a gyermek számára, akkor az egyetlen megoldás, hogy lehetővé tegyük, hogy kétnyelvűekké válhassanak mind a verbális, mind pedig a jelnyelv használatával. A jelnyelv segít a nyelvelsajátítási eszköz működésének beindításában, egy természetes nyelvet ad a gyermeknek az élet első éveiben, és segíti a verbális nyelv elsajátítását is. Azzal fejeztem be a tanulmányt, hogy az ember soha nem bánja meg, ha több nyelvet tud, de valószínűleg nagyon bánhatja, ha nem tud eleget, különösen, ha az ember fejlődése a tét. A siket gyermeknek meg kell adni a jogot, hogy kétnyelvűként nőjön fel és a mi felelősségünk, hogy ebben segítsük őt. Azóta ennek a kis írásomnak nagyobb sikere lett, mint bármelyik eddiginek! Úgy kb. 20 nyelvre fordították le (köztük kínaira, japánra, oroszra, spanyolra, magyarra stb.) és számos publikációban megjelent.

NAVRACSICS JUDIT: Változik a siket gyermekek helyzete? Néhány országban még mindig dűl az oralisták és a jelelők közötti harc.

FRANÇOIS GROSJEAN: Nagyon hiszem, hogy a helyzet változik, hiszen a kétnyelvű megközelítés – amelyet sokan vallunk – nem is kételkedik akár a hangzó, akár a jelnyelv fontosságában. Mindkettőre szükség van, úgyhogy akár ennek, akár annak a módszernek a védelmezői kevésbé érzik magukat veszélyben ezzel a középútas megoldással. Ráadásul, mióta a kutatások kimutatták, hogy a jelnyelv segíti az orális nyelv elsajátítását, különösen az íráskészségek terén, a szülők, pedagógusok és logopédusok egyre nagyobb érdeklődést mutatnak ebben az irányban. Észak- és Dél-Amerika (pl. Kanada, az Egyesült Államok, Nicaragua, Kolumbia stb.) sok iskolájában követik a kétnyelvű módszert. Ez a helyzet Skandináviában, Hollandiában és más európai országokban is. Vannak még országok, amelyek lassabban nyitnak az új módszer felé, de teljesen biztos vagyok abban, hogy az elkövetkezendő években a siket gyermekeknek meglesz a lehetőségük, hogy már egész kicsi korukban kétnyelvűek lehessenek.

Jelenlegi kutatások

NAVRACSICS JUDIT: Mivel foglalkozik mostanában?

FRANÇOIS GROSJEAN: Mivel képzettségemnél fogva kísérleti pszichológus vagyok, tovább folytatom a kétnyelvű beszédfeldolgozással kapcsolatos kísérleteimet (és a számítógépes munkálatokat N. Léwyvel). Egyik legfrissebb tanulmányom például – a D. Guillelmon-nal közösen írt cikk – arról szól, hogy a korai és késői kétnyelvűek miként jelzik a grammatikai nem jelöltségét a nyelvi feldolgozásban. A célom az, hogy jobban megértsem, hogy hogyan dolgozzák fel nyelvüket a kétnyelvűek, amikor egynyelvű beszédmódban vannak (és így a másik nyelvük deaktivált) és amikor kétnyelvű beszédmódban vannak (vagyis amikor egy bázisnyelvet hoznak létre vagy értenek meg, valamint a másik nyelvből kölcsönöznek és kódot váltanak). Továbbra is írok általános összefoglaló tanulmányokat a kétnyelvűekről és a kétkultúrájúakról. Ezen kívül – mint tudja – az elmúlt 5 évben nagyon elfoglaltak a *Bilingualism: Language and Cognition* (Cambridge University Press) című folyóirat szerkesztési munkálatai. Mihelyt abbahagyom a társszerkesztőséget, egy újabb könyvet szeretnék írni a kétnyelvűségről, ami összegzi mindazt, amit a témával kapcsolatban találtam, amióta az *Élet két nyelven* (*Life with Two Languages*) megjelent.

NAVRACSICS JUDIT: Grosjean professzor, köszönöm az interjút.

FRANÇOIS GROSJEAN: Én is köszönöm a beszélgetést.

Irodalom

- Grosjean, F.** (1982) *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F.** (1996) Living with two languages and two cultures. In: Parasnis, I. (ed.) *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F.** (1997, 2000) Processing mixed language: Issues, findings and models. In: de Groot, A. and Kroll, J. (eds.) *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, NJ: LEA. 1997. Also In: Li Wei (ed.) *The Bilingual Reader*. London: Routledge. 2000.
- Grosjean, F.** (1997) The bilingual individual. *Interpreting 2 /1/2*. pp. 163-187.
- Grosjean, F.** (1998) The on-line processing of speech: Lexical access in bilinguals. In: Bhatt, P. and Davis, R. (eds.) *The Linguistic Brain*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Grosjean, F.** (1998) Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition 1/2*. pp. 131-149.
- Grosjean, F.** (1998) Transfer and language mode. *Bilingualism: Language and Cognition 1/3*. pp. 175-176.
- Grosjean, F.** (1999, 2000) The right of the deaf child to grow up bilingual. *Deaf world 1999. 15/2*. pp. 29-31; *WFD NEWS 2000. 13/1*. pp. 14-15; *The Endeavor 2000/1*. pp. 28-31. Translated into different languages including Hungarian: *Modern Nyelvoktatás 1999/ 4*. 5-8.
- Grosjean, F.** (2001) The bilingual's language modes. In: Nicol, J. (ed.) *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell.
- Guillelmon, D. and Grosjean, F.** (2001) The gender marking effect in spoken word recognition: The case of bilinguals. *Memory and Cognition 29/3*. pp. 503-511.

***Alkalmazott nyelvészeti műhelyek.** E rovatunkat alkalmosszerűen működtetjük. Szándékunk: nem magyarországi intézmények, iskolák, műhelyek, kutatók bemutatása a szélesen vett magyar alkalmazott nyelvészet szemszögéből. Bár földrajzilag megnevezhető, jól körülhatárolható, rendszerint több intézményt is magában foglaló területeken folyó alkalmazott nyelvészeti munkákról kívánunk tudósítani, mégsem választjuk sem szó szerinti, sem átvitt értelemben a „határokon túli” nézőpontot, mert ez szűkítést jelenthet, aminek valamennyien vesztesei lennénk. Vállalt feladatunk az adatközlés és nem az értékelés. A bemutatás jelzésszerű híradást jelent, teljességről nem lehet szó. Főleg a 90-es évek és napjaink publikációira, kutatásaira leszünk tekintettel.*

LENGYEL ZSOLT

Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

lengyelz@almos.vein.hu

Alkalmazott nyelvészet: Szlovákia

A szlovákiai alkalmazott nyelvészet bemutatását a kulcsfogalmak, a szerzők és a kiadók listászerű felsorolása nyitja, majd a legfontosabb kutatási területeket hozzuk szóba.

A szlovákiai alkalmazott nyelvészet listászerű bemutatása

1. A szlovákiai magyar alkalmazott nyelvészeti publikációk leggyakrabban használt **fogalmi**: kódleépülés (nyelvléépülés), kódválasztás, -vált(oga)ás, lingvicizmus, nyelvkörnyezettan (nyelvökológia), nyelvművelés, nyelvpolitika, nyelvtervezés, nyelvi deficit, státustervezés. E kulcsfogalmak kijelölik az alkalmazott nyelvészetnek azokat a kérdéseit, amelyekben a szlovákiai alkalmazott nyelvészet elsőrendűen illetékes, ebből adódóan ezek vizsgálatában és megválaszolásában a szlovákiai alkalmazott nyelvészeti kutatások, azok eredményei nem kerülhetők meg.

2. A szlovákiai alkalmazott nyelvészeti kutatások legfontosabb **intézményi** színterei: a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom tanszéke, valamint a Nyitrai Konstantin Egyetem (korábban Pedagógiai Fakultás) Magyar Tanszéke. Külön is ki kell emelni, hogy az empirikus kutatások a magyarországinál nagyobb mértékben folynak közoktatási intézményekben: alapiskolákban, gimnáziumokban (Dunaszerdahely, Párkány, Pozsony, Fülek, Kassa). E kutatások gyakran az Illyés és az Agentura Pacis Posonium Alapítvány segítségével élvezik.

3. Az alkalmazott nyelvészeti munkák gondozását az alábbi **kiadók** vállalják (vállalták) magukra:

Kalligram (Pozsony, Mercurius, Dialógus könyvek): a nyelvészeti (alkalmazott nyelvészeti) munkák mellett jelentősek a kiadó által publikált történelmi, demográfiai, politológiai, helytörténeti témájú könyvek is.

Lilium Aurum (Dunaszerdahely, Egyetemi Füzetek sorozat) nem csak nyelvészeti dolgozatokat közöl (pl. László Béla – Tóth János: *Bevezetés a számelméletbe*, 2000). Célkitűzéseit az a helyzetfelismerés diktálja, hogy a szlovákiai felsőoktatásban a magyar nyelvű oktatás csak a pedagógusképzésben létezik, ugyanakkor a szlovákiai felsőoktatásban több ezer magyar anyanyelvű diák tanul, és kb. 200 magyar anyanyelvű oktató oktat. Magyarul is érdemes tehát publikálni az eredetileg szlovákul elhangzott egyetemi/főiskolai előadásokat. A kiadó ezzel felbecsülhetetlen szolgálatot tesz: az egyetemi/főiskolai hallgatóknak lehetőségük nyílik magyarul is elsajátítani szakmájuk nyelvét.

Nap kiadó (Dunaszerdahely): nyelvészeti műveket gondoz.

4. A leggyakrabban publikáló **szerzők, kutatók** bemutatásában csak a legfontosabb adatok említésére szorítkozunk (munkahely, kutatási terület). Eredeti célunk csak a ma élő oktatók, kutatók bemutatása volt, mégis a nehéz sorsú Arany A. Lászlóval kezdjük a sort.

ARANY A. LÁSZLÓ: (1909-1967): a nyelvjáráskutatás és a magyar-szlovák kontaktusjelenségek jelentik munkásságának főbb területeit (a pozsonyi egyetemet a háború után el kellett hagynia, börtönbe került, szabadulása után fizikai munkásként tudott elhelyezkedni).

HURKA KATALIN: a Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének oktatója; kutatási területei: a leíró nyelvtan és a magyar mint idegen nyelv.

JAKAB ISTVÁN: a Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének oktatója; főbb témái: stilisztika, nyelvművelés, szlovák-magyar kontaktusjelenségek, leíró magyar grammatika, grammatikaelmélet.

LANSTYÁK ISTVÁN: a Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének oktatója; nyelvjáráskutatás, nyelvművelés, nyelvertervezés, anyanyelvi nevelés, szociolingvisztika, kétnyelvűség, magyar-szlovák kontaktusjelenségek alkotják munkásságának főbb területeit.

MISAD KATALIN: alapiskolai tanárként dolgozik; főbb kutatásai területei a leíró nyelvtan és a magyar mint idegen nyelv.

SÁNDOR ANNA: a Konstantin Filozófus Egyetem Magyar Tanszékének oktatója; főbb kutatási területei: dialektológia, népi szakszókincs, szociolingvisztika, anyanyelvi nevelés, névtan.

SIMON SZABOLCS: középiskolai tanárként dolgozik; a sajtónyelv és a nyelvpolitika kutatásával foglalkozik.

SZABÓMIHÁLY GIZELLA jelenleg szabadfoglalkozású tolmács, szakfordító; főbb kutatási témái: kontrasztív nyelvészet, szociolingvisztika, fordításelmélet.

VANČONÉ KREMMER ILDIKÓ: párkányi gimnáziumi tanárnő; fontosabb kutatási témái: a gyermekkori kódváltás és a magyar-szlovák kontaktusjelenségek.

A szlovákiai alkalmazott nyelvészeti kutatások tematikus áttekintése

Az elődök iránti tisztelet azt diktálja – bár mint volt róla szó, e rovatunk csak az előző (XX.) század utolsó évtizedének és napjaink alkalmazott nyelvészeti munkáiról kíván informálni –, hogy ne hagyjuk említés nélkül BARCZAFALVI SZABÓ DÁVID nevét, aki a pozsonyi *Magyar Hírmondó* szerkesztője volt (Révai Miklóst váltotta ezen a poszton 1786-ban). Ma is élő szóalkotásai: *csontváz*, *esernyő*, *külföld*, *minta*, *mondat*, *szerkezet*, *tábornok* stb.

1. Nyelvművelés, stilisztika, szlovák-magyar nyelvi kontaktusok

Négy lábacska kolbász; érdekkör; ezt az antibiotikumot szedje ki!: Jakab István több száz rövidebb-hosszabb tanulmányában elemzi a fent ízelítőül felsorolt és ahhoz hasonló nyelvi példákat (többek között ld. Jakab, 1998). A hentesboltban *négy lábacska kolbász*-t kérő magyar vásárló – az ugyancsak magyarul beszélő henteshez fordulva – a szlovák *noha* ('láb') szó kicsinyítő képzős formáját használja a kolbász „mértékegységéül” (tükörfordítás) a magyar mértékegység (*szál*) helyett. A szlovákiai magyar nyelvváltozatban használt *érdekkör* szintén szlovák tükörfordítás. Hallani *fényképészeti*, *csillagászati*, *irodalmi érdekkör*-t is, ami a magyarországi magyarban a *szakkör* szónak felel meg. Az utolsónak említett példa is a szóban forgó nyelvi eljárás szellemét tükrözi. *Antibiotikumot* (és általában: *a gyógyszert*) *kiszedni* tulajdonképpen azt jelenti, hogy egy doboznyi tablettát az utolsó szemig (meghatározott adagolás szerint) bevenni, tehát a *kiszedni* nem egy-egy szem tablettá bevitelét, hanem a folyamat egészét, azaz egy doboznyi tablettá elfogyasztását jelenti. A problémát általánosítva, Jakab (1998: 24) így fogalmaz:

Mi szlovákiai magyarok nemcsak akkor fordítunk, amikor egy-egy szlovák nyelvű szöveget a szó szoros értelmében lefordítunk magyarra, hanem úgyszólván állandóan, hiszen mindig beleütközünk egy-egy olyan fogalomba, **amelynek csak a szlovák vagy a cseh nevét ismerjük** (kiemelés L. Zs.), s ezt ösztönösen, kapásból magyarra fordítjuk.

Különbözik tehát ez a nyelvművelés a magyarországitól, mert kénytelen másodnyelvi (szlovák) interferencia-hatásokra fókuszálni. A „klasszikus” kétnyelvűséget – ezen belül a kódváltást – is meghaladják a vizsgált jelenségek, mert a másodnyelvi hatás nem elsőnyelvi hiányoknak köszönhető, hanem annak, hogy a két (a magyarországi magyar és a szlovákiai magyar) beszédközösség közötti érintkezés intenzitása a kíváncsatos szint alatt marad. Tehát a nyelvészet klasszikus területének tekinthető stilisztika sajátos árnyalatot és célt kap a szlovákiai viszonyok között.

2. Nyelvi rendszerek: kontaktusjelenségek, centripetális és centrifugális erők

A fentiek tehát predesztinálják a szlovákiai magyar nyelvészeket arra, hogy nyelvészeti kutatásaikat a társadalmi kétnyelvűség sajátos körülményei között folytassák. A nyelvi (rész)rendszerek leírása e keretek között történik: a viszonyítási pontokat hol az egyetemes magyar norma, hol a szlovák nyelv jelenti. Magyar szempontból az első a nyelv centripetális, a másik a centrifugális erőt jelenti.

A szlovákiai magyar nyelv a magyar nyelvnek egy olyan változata, amely korlátozott „piaci lehetőségekkel” és erősen közvetett erőforrásokkal rendelkezik. Ilyen körülmények között kell nemcsak fennmaradásáról, hanem fejlődéséről is gondoskodni. A korlátozott „piaci lehetőségek” a nyelv használati körének szűkülését jelentik: a szlovákiai magyar beszédközösség körében visszaszorulóban vannak a magyar nyelvi szociolektusok, a szaknyelvek, a csoportnyelvek. A rendszer szintjén pedig egyes alrendszerek tűnnek (tűnhetnek) el: a magyar tulajdonnevek (személy-, bece- és ragadványnevek), a magyarlakta helynevek használata helyett terjednek a szlovák formák a magyar formák rovására (N. Császi, 1995; Sándor, 1996, 1997; Vörös, 1997). Az argó tekintetében többféle folyamat figyelhető meg: erős szlovák hatás, a „modern” magyar argó csekély ismerete és használata, a magyar változattól való „elmaradás” (Lanstyák, 1995). Mindez funkciószegényedést, regisztervesztést jelent. Ezek és hasonló jelenségek képviselik a nyelvi centrifugális erőket.

A szlovák nyelv hatása – jelenleg – nem mutatható ki a szlovákiai magyar nyelvi rendszer valamennyi síkján, elsősorban lexikai, szemantikai, pragmatikai, ritkábban grammatikai hatások érhetők tetten. Ugyanakkor ebből fakadóan nem pusztán elméleti konstrukció annak pontos definiálása, hogy mi számít alkalmi kölcsönzésnek, tartósan meghonosodott jövevényszónak, e jelenségekben milyen arányt képvisel az egyéni, egyszeri, illetve a társadalmilag elfogadott használat. Ezért van jelentősége egyfelől e lexikai jelenségek gyakoriságára és előfordulási helyére irányuló vizsgálatoknak (szlovákiai kétnyelvű hivatali szövegek, sajtónyelv, címadás stb.; Simon, 1993, 1994). Minél kevesebb lehetőség van a magyar nyelv hivatali használatára, annál inkább terjednek a szlovákizmusok a helyi (magyar) sajtónyelvben a fordítás révén. A sajtó (általában a média) tartalom- és kommunikációtechnikai elemzése, a szaknyelvi (sütőipar, posta, távközlés stb.) regiszterek vizsgálata deríthet fényt „e verbális küzdelem” állásáról. Nem közvetlenül, de a szaknyelvekkel hozható kapcsolatba a magyarországi munkavállalás ténye. Kevésbé motivál munkavállalásra akár a szaknyelv, akár az „általános” (mint munkavégzési) nyelv alacsony szintű birtoklása.

A kétnyelvűség, a kontaktusjelenségek nem feltétlenül jelentenek nyelv-visszaszorítást, nyelvléépülést. Megfelelő nyelvpolitikai lépések eredményezhetnek ún. felcserélő (szubtraktív) kétnyelvűséget, más lépések viszont hozzáadó (additív) kétnyelvűséget. Az elsőt az a negatív nyelvpolitika eredményezi,

amely a kisebbségi nyelvet lenézi, rosszabb esetben tiltja, használatát jogtalanul korlátozza. Így végül is nyelvcsereét erőszakol ki. A kétnyelvűség hozzáadó szellemű (additív) megközelítését valló és gyakorló nyelvpolitika mindkét nyelvet nagyra értékeli; kijelöli, illetve elismeri mindkét nyelv érvényesülési és használati körét.

3. Elsőnyelvi nem standard – másodnyelvi standard együttélése

Ellentmondást rejt az a helyzet, hogy a szlovákiai magyar iskolások a szlovák standard formáját tanulják, míg a magyar nyelvnek a szlovákiai nyelvjárási formáját birtokolják. Lingvisztikai terminusokban ez az adott nyelvjárás köznyelviesedését jelenti kétnyelvűségi körülmények között. E státusból (is) fakad a regisztercsökkenés, a magyar nyelv használhatóságának korlátozottsága. Az anyanyelvjárás társadalmi szintű használatának korlátozott lehetősége, bizonyos regiszterek hiánya (ami a nyelvjárásokra eleve jellemző), illetve az államnyelv erős hatása a létező regiszterekre makroszkopikus nyelvpolitikai megközelítést igényel. (Sajnos a magyar nyelvtudományban sem elméleti, sem gyakorlati vonatkozásban nem jelenik meg a makro- és mikroszkopikus nyelvtervezés, nyelvpolitika különbsége, holott erre szükség lenne.) A regisztercsökkenés felveti a kódismeret színvonalának, kódelsajátítás teljességének, illetve a kódvesztés (felejtés) és a nyelvi deficit kérdését. Az anyanyelvű iskola sokat segíthet e kérdések megoldásában a nyelvi tudatosság révén.

Az adott helyzetben a magyarországi standard átvétele lehetetlen, tehát egy, a mainál tágabb határú, egyetemes magyar standard létrehozása szükséges, amelynek változatai a határokon túli verziók. Amint a *kukorica* és a *tengeri* szavak használatának területi megoszlása elfogadott tény, éppen úgy elfogadhatónak kell tartanunk az *alapiskola* és az *általános iskola* kifejezések használatának társadalmi (és ehhez kötődően földrajzi) megosztottságát (az *alapiskola* a szlovákiai magyarlakta vidékeken használatos).

A standard – nem standard ellentétéből fakad a kód-, nyelvválasztás (kódváltogatás) helyszíntől való függővé tétele: a hivatalos, állami ügyek intézésében a magyar anyanyelvűek szívesebben választják a szlovák nyelvet. Nemkívánatos használati különbségek lépnek fel: a magyar nyelv visszaszorul(hat) a családi, az intim szférába. Vannak iskolai és munkahelyi kódváltást feltáró kutatások: iskolai órák alatt percenként 4, az egyik zsolnai üzemben a könyvtár területén szakmai társalgás során percenként több mint 10 kódváltást regisztráltak (Lanstyák és Szabó Mihály, 1996). Az alkalmi kódváltás gyakoribbá válása könnyen nyelvcserehez vezet. Bizonyított összefüggés van a településen működő magyar iskola megszűnésének éve és a magyar lakosság részarányának csökkenése között (Sándor, 1994).

4. Az anyanyelvi nevelés alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai

Az anyanyelvi iskola sokat segíthet a kétnyelvűségből fakadó esetleges nyelvi, kommunikációs hátrányok kiküszöbölésében. Általában, de a szlovákiai viszonyokra vetítve sem igen tudjuk, hogy két nyelv elsajátításának módja, ideje és a nyelvtudás színvonala között van-e és milyen korreláció. Mindenesetre a szlovákiai anyanyelvi nevelés már a kezdet kezdetén kénytelen gondosan mérlegelni a kétnyelvűségi körülményeket, többek között azt, hogy a szlovákiai magyar nyelven oktató iskolába lépő gyermek egy erősen nyelvjárási magyar nyelv birtokában kezdi el iskolai tanulmányait. E nyelvjárás a gyermek számára a vernakuláris nyelvet jelenti, érzelmileg ehhez kötődik legerősebben. A gyermek közvetlen magyar nyelvű környezete (család, szomszéd) ezt támogatja, a köznyelvi (standard) magyar nyelv – ha nem is elérhetetlen, de – elég távoli. E vernakuláris nyelvváltozat ismeretére építve kell a gyermekkel az egyetemes köznyelvi magyar standardot megismertetni, illetve lehetőséget biztosítani számára, hogy a kétféle nyelvváltozat funkcionális különbségeit, stiláris értékeit felismerje.

Az anyanyelvi nevelés megalapozását szolgálja a magyarnyelv-tankönyvek és más iskolai tantárgyak tankönyveinek nyelvi-kommunikációs vizsgálata (Lanstyák-Szabó Mihály, 1994; Simon, 1996). E vizsgálatok derítettek fényt arra a nyelvileg tarthatatlan helyzetre, hogy a különböző tankönyvek még ma is gyakran a megfelelő cseh, szlovák tankönyvek fordításai (még az idegen nyelvek is!). Tankönyvszövegekben sok a kontaktusjelenség (tükörszó, jelentéskölcsönzés).

Összegzésül emeljük ki az alábbiakat:

(i) A szlovákiai magyar alkalmazott nyelvészeti kutatások eredményei árnyaltabban láttatják velünk az anyanyelv – első nyelv, második nyelv – idegen nyelv – környezetnyelv, nyelvökológia – nyelvi tervezés összefüggéseit.

(ii) Lényeges az a törekvés is, amely az anyanyelvi nevelést az alkalmazott nyelvészet kísérleti terepének tekinti oly módon, hogy e kapcsolat révén mindkét terület nyereségeket könyvelhessen el.

Válogatott bibliográfia

- N. Császi I. (1995) *Becenévhasználat Nagyker párhuzamos magyar és szlovák osztályaiban*. Előadás az V. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián, Veszprém, 1995. ápr. 21-22.
- Gyurgyík L. (1994) *Magyar mérleg*. Pozsony: Kalligram.
- Jakab I. (1995) *Értsünk szót egymással!* Pozsony: Kalligram.
- Jakab I. (1998) *Nyelvünkéről – önmagunkért (Válogatott, részben átdolgozott nyelvművelő írások)*. Pozsony: Kalligram.
- Jakab I. (2000a) *A jelzős szerkezetek összevonásának törvényszerűségei és hatásuk néhány nyelvi jelenség nyelvtani besorolására*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum Egyetemi Füzetek 5.
- Jakab I. (2000b) *Érthetően, alkalomhoz illően. Nyelvi ismeretek és nyelvhasználati tanácsok*. Dunaszerdahely: Nap Kiadó.

- Lanstyák I.** (1995) A szlovákiai magyar argó néhány kérdéséről. In: Kassai I. (szerk.) *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat. (A 6. élőnyelvi konferencia előadásai)*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya. 189-201.
- Lanstyák I.** (1998a) *Nyelvünkben – otthon*. Dunaszerdahely: Nap Kiadó.
- Lanstyák I.** (1998b) *A magyar nyelv szlovákiai változatának sajátosságai*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum Egyetemi Füzetek 1.
- Lanstyák I.** (2000) *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest-Pozsony: Osiris, Kalligram, MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Lanstyák I. és Simon Sz.** (szerk., 1998) *Tanulmányok a magyar-szlovák kétnyelvűségről*. Pozsony: Kalligram.
- Lanstyák I. és Szabó Mihály G.** (1994) Anyanyelvi nevelés kétnyelvű környezetben. IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Többszínűség az oktatásban és a kutatásban II. *Folia Practico-Linguistica* 24. 782-787.
- Lanstyák I. és Szabó Mihály G.** (1996) Kódváltás és nemzeti azonosságtudat. In: Gadányi K., Bokor J. és Guttmann M. (szerk.) *Nyelvi tudat, identitástudat, nyelvhasználat*. Szombathely: BDTK. 163-174.
- Lanstyák I. és Szabó Mihály G.** (szerk., 1998a) *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében, különös tekintettel a magyarpári kétnyelvűségekre*. Pozsony: Kalligram és a Magyar Köztársaság Kulturális Intézete.
- Lanstyák I. és Szabó Mihály G.** (1998b) *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség (Nyelvi változók a szlovákiai és magyarországi középiskolások néhány csoportjának magyar nyelvhasználatában)*. Pozsony: Kalligram.
- Popély Gy.** (1995) *Ellenszélben*. Pozsony: Kalligram.
- Sándor A.** (1994) Magyar család a nyelvhatáron. *A Hét* 39. 35/9.; 36/11.
- Sándor A.** (1996) Koloni köszönés- és megszólítási formák. *Magyar Nyelvőr* 120. 302-318.
- Sándor A.** (1997) Kolon ragadványnevei. In: B. Gergely P. és Hajdú M. (szerk.) *Az V. magyar névtudományi konferencia előadásai I-II*. Budapest-Miskolc: Magyar Nyelvtudományi Társaság-Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézete. 187-194.
- Sándor A.** (2000) *Anyanyelvhasználat és kétnyelvűség egy kisebbségi magyar beszélőközösségben, Kolonban*. Pozsony: Kalligram.
- Szarka L.** (1995) *Szlovák nemzeti fejlődés – magyar nemzetiségi politika 1867-1918*. Pozsony: Kalligram.
- Simon Sz.** (1993) Újságcímek az Új Szóban. *Nyelvünk és Kultúránk* 88. 39-46.
- Simon Sz.** (1994) Szlovák és magyar újságcímekről. *Kétnyelvűség* 2/6. 20-31.
- Simon Sz.** (1996) Nyelvváltozatok a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák számára írt magyarnyelv-könyvekben. In: Csernicskó I. és Váradi T. (szerk.) *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. (A 8. élőnyelvi konferencia előadásai)*. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. 7-27.
- Vadkerty K.** (1993) *A reszlovakizáció*. Pozsony: Kalligram.
- Vadkerty K.** (1998) *A deportálások*. Pozsony: Kalligram.
- Vadkerty K.** (1999) *A belső telepítések és a lakosságcsere*. Pozsony: Kalligram.
- Vörös F.** (1997) Keresztnevéadás – identitás. (A keresztnevek vizsgálata a szlovákiai Diósförgepatonyán.) In: B. Gergely P. és Hajdú M. (szerk.) *Az V. magyar névtudományi konferencia előadásai I-II*. Budapest-Miskolc: Magyar Nyelvtudományi Társaság-Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézete. 187-194.

Egyetemi Füzetek

(Dunaszerdahely: Lilium Aurum)

Szlovákiában magyar nyelvű felsőoktatás csupán a pedagógusképzésben létezik. A főiskolákon és egyetemeken több ezer magyar nemzetiségű diák tanul, a magyar egyetemi oktatók létszáma eléri a kétszázat. Főiskolai vagy egyetemi jegyzetek magyar nyelven csak a pedagógusképző karokon jelennek meg, ott is meglehetősen ritkán és főként a magyar nyelv és irodalom szakos hallgatók részére.

Az *Egyetemi Füzetek* sorozata lehetőséget kínál a szlovákiai magyar főiskolai és egyetemi oktatók előadásainak magyar nyelvű megjelentetésére. A füzetek mindenekelőtt egyetemi hallgatók számára készülnek, követve az egyetemi képzés tantervi előírásait, de helyet kapnak közöttük olyanok is, amelyek tartalmilag az egyetemi képzést szolgálják egy-egy téma igényes kidolgozásával, illetve a szerző tudományos eredményeinek összefoglalásával. Ugyanakkor célunk az is, hogy elősegítsük alap- és középiskolai pedagógusaink szakmai továbbképzését, valamint a tudományos nyelv használatát és ápolását a szlovákiai magyarság körében.

A kiadó által a füzetek nem estek át sem nyelvi, sem szakmai elbíráláson, ezért a kiadásért mind nyelvi, mind szakmai szempontból a szerző felel.

Azok az egyetemi oktatók, akik előadásait sorozatunkban szeretnék megjelentetni, bejelenthetik igényüket a kiadónál, ill. a sorozatszerkesztőknél.

Az Egyetemi Füzetek nyelvészeti vonatkozású kiadványai

Jakab István. (2000) *A jelzős szerkezetek összevonásának törvényszerűségei és hatásuk néhány nyelvi jelenség nyelvtani besorolására.* Dunaszerdahely: Lilium Aurum.

Lanstyák István. (1998) *A magyar nyelv szlovákiai változásainak sajátosságai.* Dunaszerdahely: Lilium Aurum.

Carmen Silva-Corvalán: Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles

(Oxford: Clarendon. 1994. Paperback edition: 1996. 272 p.)

Carmen Silva-Corvalán (szerk.): Spanish in Four Continents: Studies in language contact and bilingualism

(Washington, D.C.: Georgetown University Press. 1995. Paperback edition: 1997. 316 p.)

Carmen Silva-Corvalán: La situación del español en Estados Unidos. In: El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000

(Barcelona: Plaza y Janés Editores. 2000. 404 p., pp. 65-116.)

CARMEN SILVA-CORVALÁN a Dél-Kaliforniai Egyetem professzora, akinek az egyik kutatási területe az egyesült államokbeli spanyol-angol kétnyelvűség. A szerző számos könyve és tanulmánya közül a fent felsorolt hármát szeretném kiemelni, amelyekre leggyakrabban hivatkoznak ebben a témában.

Ha a spanyol nyelv egyesült államokbeli jelenlétéről beszélünk, akkor dinamikusan fejlődő folyamatra gondolunk, nem pedig átmeneti jelenségre. A spanyolt beszélők számának növekedését elsősorban nem a generációról generációra történő nyelvátadás, hanem az új, spanyolajkú bevándorlók állandó beáramlása okozza. Az ENSZ és a Világbank becslései szerint az Egyesült Államok spanyolajkú lakossága 2010-ben megközelíti majd a 13,8%-ot, 2050-ben pedig a 25%-ot (kb. 100 millió főt. Los Angeles-től keletre például a spanyolajkú lakosság aránya helyenként eléri a 80%-ot. Így a spanyol nyelv egyesült államokbeli jelenléte sem nyelvészeti, sem

nyelvpolitikai szempontból nem becsülhető le. A két nyelv (az angol és a spanyol) kölcsönhatása roppant érdekes és izgalmas kutatási terület. Az angol nyelv hatása megfigyelhető a spanyol nyelv fonológiájában, morfológiájában, szemantikájában és szintaxisában. A spanyol *ser / estar* létigék használatában pl. az angol nyelv befolyása miatt egyre többször fordul elő az *estar* ige a *ser* helyett (Silva-Corvalán, 1995). Az USA-ban beszélt spanyol nyelv több pejoratív megnevezést kapott: „Tex-mex”, „border lingo”, „Spanglish”.

Eddig az amerikai iskolások 67%-a tanulta a spanyolt idegen nyelvként, számuk folyamatosan növekszik, szemben a két másik fontos idegen nyelvvel: a némettel és a franciával. A kétnyelvű oktatás azonban komoly ellenfélre talál az „English Only” mozgalomban. A mozgalom képviselői ugyanis meg vannak győződve róla, hogy az országukba érkező bevándorlók nem tanulnak meg megfelelően angolul, s

ezzel veszélyeztetik az angol nyelv jövőjét.

Az első könyvben (1994) Silva-Corvalán a Los Angeles-ben élő spanyol-angol kétnyelvűekről ír. A nyelvmegőrzést, a nyelvváltást és a nyelvvesztést több különböző megközelítésben elemzi, figyelembe véve a szociolingvisztika, a diskurzus-elemzés és a kognitív nyelvészet szempontjait is. A vizsgált spanyol nyelvváltozatra jellemző a nyelvtan leegyszerűsítése. A Los Angeles-ben és környékén összegyűjtött empirikus adatok alapján Silva-Corvalán kimutatta, hogy az angol-domináns kétnyelvű felnőttek esetében a spanyol igék használata néhány igealakra (Infinitivo, Participio), igeidőre (Presente, Pretérito Perfecto, Pretérito Imperfecto), ill. olyan igei szerkezetre korlátozódik, amelyekkel a spanyolban az igeidők, az igemódok és az aspektus helyettesíthető. Ezután a szerző összehasonlítja adatait a gyermekekre vonatkozó adatokkal. A vizsgálatban olyan gyermekcsoportok vettek részt, akik spanyolul, ill. angolul beszélő családokból származtak, vagy akik születésüktől fogva spanyol-angol kétnyelvűek voltak. Kiderült, hogy a felnőttekre jellemző nyelvtan leegyszerűsödése nem más, mint a spanyol anyanyelvi fejlődés megtorpanása valamely oktatási intézménybe való bekerüléskor (általában 3-5 éves korban).

A könyv logikus felépítése példaként szolgálhat mindazok számára, akik kontaktlingvisztikával foglalkoznak.

A második mű (1995) 4 részből áll, amelyekben nemcsak a spanyol és az angol nyelv kapcsolatáról, hanem a baszk, a bantu, a kecsua, a portugál stb. nyelvről is szó esik. Silva-Corvalán (1995: 3) provokatív kijelentéssel kezdi a téma tárgyalását: „A világon a közel négyszázmillió spanyolul beszélő ember több mint fele használja a nyelvet más nyelvekkel való intenzív, illetve extenzív kontaktusban” (saját fordítás). Az első részben a szerző bemutatja a kétnyelvűséggel járó folyamatokat: leegyszerűsítés, általánosítás, transzfer, kódváltás stb. A kötet további szerzői (G. D. Bills, J. Brody, C. Casado-Fresnillo, M. Cuevas, L. Elías-Olivares, A. Elizaincín, M. E. García, O. García, J.-C. Godenzzi, M. J. Gutiérrez, E. Hernández Chávez, A. Hudson, J. K. Hurley, I. Idiazabal, C. A. Klee, A. Morales, M. Niño-Murcia, A. M. Ocampo, F. Ocampo, A. Quilis, S. G. Thomason, H. Urrutia Cárdenas) konkrét esettanulmányokat sorakoztatnak fel a bevezető tanulmányban közöltek igazolására. A könyvből gyakran hiányoznak az egyértelmű meghatározások, pl.: milyen esetben beszélünk intenzív/extenzív nyelvi kontaktusról, milyen kontaktusváltozatok fordulnak elő az adott országban, amikor a spanyol a kisebbség vagy a többség nyelve. Furcsa módon hiányzik a mexikói spanyol nyelv helyzetének leírása. Nem egészen világos a nyelvi érintkezési formák szociolingvisztikai megközelítése.

A harmadik publikációban Silva-Corvalán (2000) arra a következtetésre jut, hogy a spanyol nyelv

megőrzése nemcsak személyes vagy közösségi döntéstől függ, hanem ebben meghatározó szerepet játszik a politika, az oktatáspolitikai és a nyelvpolitika is. Véleménye szerint az angol nyelv prioritása az oktatásban a spanyol nyelvű kultúra elvesztéséhez vezet. Mindemellett a spanyolajkú bevándorlók pozitívan viszonyulnak anyanyelvükhöz és igyekeznek megőrizni azt. A szerző azonban hiányolja a konkrét gyakorlati lépéseket. A spanyolt leginkább családi és baráti körben használják. A Los Angeles-ben végzett vizsgálat azt mutatta, hogy az első generációs bevándorlók valamivel pozitívabb hozzáállást tanúsítanak a spanyol nyelv iránt, mint a második, vagy a harmadik generáció képviselői. Az utóbbi csoporton belül pozitívabb az attitűd a fiatalok körében, ami talán a kétnyelvű oktatásnak köszönhető. Bár a nyolcvanas évek közepétől folyik az „English Only” háború a kétnyelvű oktatás és más két nyelven igénybe vehető szolgáltatások ellen, mégis a mai fiatalok nem szenvednek ugyanolyan mértékben a spanyol nyelv használata ellen irányuló nyomástól, mint az idősebb generációk. Érdekes az a megfigyelés, miszerint a szegényebb és kevésbé művelt családokban jobban megőrzik az anyanyelvet. Vannak családok, ahol a szülők ott-hon megkövetelik a spanyol nyelv kizárólagos használatát. Amikor azonban kisebb gyermek/testvér születik, az addigi normától eltérnek, így a testvérek között a kommunikáció angol nyelven folyik, és a kisebb testvérnek szinte semmi esélye sem

marad, hogy megfelelően elsajátítsa a spanyol nyelvet.

A spanyol nyelv használatát a hispán közösségen kívül gyakran komoly ellenérzéssel fogadják. Ez annak köszönhető, hogy a nem spanyolajkú emberekben negatív sztereotípiák alakultak ki a „latinokról” mint lusta és semmivel nem törődő népről. Ezt támasztja alá a spanyol nyelvből az angolba átvett szavak (*siesta*, *mañana*) használata a latinokról szóló paródiákban. Első látásra pl. humorosnak tűnik, valójában mégis gúnyolódó, lenéző a *Terminátor* c. filmben használt búcsúzás: *Hasta la vista, baby* (Hill, 1993). Hill cikkében arra kéri az olvasót, hogy próbálja kerülni a spanyol nyelv „burleszk” alkalmazását, mivel ez sértő lehet. Silva-Corvalán (2000) egyetért ezzel a tanáccsal, mert úgy véli az egyesült államokbeli spanyol ajkú kisebbség meglehetősen sebezhető. A szerző hangsúlyozza, hogy az amerikaiaknak végre meg kell érteniük, hogy országuk a nyelvi és kulturális sokszínűséggel csak nyerhet. Ő maga említést tesz arról, hogy a sajtóban mostanában egyre gyakrabban jelennek meg a spanyolajkú lakosságnak a gazdasági növekedéshez való hozzájárulásáról, megbízhatóságáról, vallásosságáról, lojalitásáról szóló pozitív kicsengésű cikkek, s ez javít a közvéleményen. Befejezésül Silva-Corvalán (2000) megismétli, hogy a spanyol-angol kétnyelvűség nem kihalásra ítélt jelenség, hanem dinamikusan fejlődő folyamat, amely még akár több évszázadon át tarthat.

Irodalom

Hill, J. H. (1993) 'Hasta la vista, baby'. Anglo Spanish in the American Southwest. *Critique of Anthropology* 13. pp. 145-176.

GOLUBEVA IRINA

Jasone Cenoz és Ulrike Jessner (szerk.): English in Europe. The Acquisition of a Third Language

(Clevedon: Multilingual Matters. 2000. 271 p.)

A *Bilingual Education and Bilingualism* című sorozat 19. kötetként jelent meg JASONE CENOZ ÉS ULRIKE JESSNER szerkesztésében az a könyv, amely – főcíméhez méltóan – az angol nyelv helyzetét tárja fel a mai Európában. Keretszerűen az első és a negyedik fejezet foglalkozik a főcímbe adott témával, a középső két fejezetben pedig az alcímbe megjelölt témáról, az angol mint harmadik nyelv elsajátításáról kap képet az olvasó.

A szerkesztők a *Bevezető*ben meggyarazatot adnak arra, hogy miért éppen ezt a címet választották: a többnyelvűség kialakulásában nagy fontosságot tulajdonítanak az angol nyelv általános terjedésének. Az angol három szinten van jelen a mai világban: egyrészt vannak olyan államok, ahol első nyelvként használják. Másrészt számos országban tölti be a második nyelv szerepét, mivel jelentős szerepet játszik a nemzetközi kommunikációban, a felsőoktatásban (pl. India, Nigéria, Fülöp-szigetek). Az angol terjedésének a harmadik színtere az iskolai nyelvoktatás: manapság ez a legnépszerűbb, leggyakrabban tanított nyelv. Ez jellemző a világ szinte minden tájára, köztük Európára, Japánra,

Kínára és Dél-Amerikára. Az angol világméretű terjedésének mind szociolingvisztikai, mind pedig pszicholingvisztikai vonatkozásai vannak.

Szociolingvisztikai megközelítésben a jelenség több szempontból érdekes: a nyelv különböző változataiban él, és az egyes változatok deskriptív leírása már megtörtént. Pontosan tudjuk tehát, miben különbözik egymástól pl. a brit és az amerikai változat. Azáltal azonban, hogy az angol az Európai Unió második nyelvéné növi ki magát, egy újfajta nyelvi változat alakul ki, amelyet „euro-angol”-nak neveznek. Ez a változat ötvözi magában az amerikai és a brit nyelvváltozatot, de különbségeket mutat mindkettő forrásnyelvhez képest.

Pszicholingvisztikai szempontból azért kell erre a jelenségre figyelmet fordítani, mert az angol Európa számos országában harmadik nyelvként jelenik meg, főként azoknál a beszélőközösségeknél, akik

- nyelvi kisebbséget képeznek a többségi államban (baszkok, katalánok, frízek, szárdok),
- a nyelvi többséghez tartoznak, akik megtanulják a kisebbség nyelvét is és az angolt harma-

dik nyelvként tanulják az iskolában (spanyolok, hollandok, akik a katalánt vagy baszkot, illetve frízit tanulják az iskolában)

- a kevésbé elterjedt nyelvek beszélői, akik iskolai tanulmányaik során két idegen nyelvet sajátítanak el.

Azáltal, hogy az angol a világ különböző tájain gyakorlatilag a közvetítő nyelv szerepét tölti be, a háromnyelvűség veti meg alapjait. A háromnyelvűséggel pedig foglalkozni kell, mivel a kutatások bizonyították, hogy a háromnyelvű elsajátítás sokkal összetettebb folyamat, mint a kétnyelvű. A háromnyelvű elsajátítás során sokszor érezhetjük a második nyelv hatását, valamint a harmadik nyelvet tanulók jóval nagyobb tapasztalatra tesznek szert a nyelvtanulásban, és sokkal magasabb szintű a metanyelvi tudatosságuk.

Az első két tanulmány az angol terjedésével foglalkozik. CHARLOTTE HOFFMANN a nyugat-európai és a volt gyarmatokon meghonosodott angol nyelvhasználatot, valamint az európai országok és az európai szervezetek által bevett angol nyelvhasználati gyakorlatot részletezi. Hangsúlyozza az oktatás szerepét az angol mint harmadik nyelv létrejöttében. A leghatékonyabb iskolatípusok ebben a tekintetben az ún. „nemzetközi iskolák” és az „európai iskolák”. Ezekben az intézményekben olyan gyermekeket oktatnak, akiknek a szülei multinacionális vagy európai intézményekben dolgoznak. A „nemzetközi iskolákban” nem a

kétnyelvűség a cél, hiszen az oktatás nyelve kizárólag az angol. Mégis a gyermekek kétnyelvűvé válnak, hiszen már az iskola kezdése előtt első nyelvükben elérik a kívánt szintet. Az „európai iskolák” a többnyelvűség kialakulásának legjobb példái. Az Európai Unió dolgozóinak gyermekei járnak az ilyen típusú oktatási intézményekbe. Itt részben az első nyelvükön, részben pedig angolul oktatják őket, szem előtt tartva azt a tényt, hogy ezek a családok meglehetősen mobilisek, hiszen gyakran költöznek különböző országokba. Az ún. „európai órákon” elsősorban az interkulturális ismereteket gyarapítják, és nem helyeznek olyan nagy hangsúlyt a tárgyi tudásra. A szerző kiemeli a Montessori iskolák szerepét az egyéni kétnyelvűség kialakulásában.

Léteznek olyan iskolák is Európában, amelyekben az oktatás részben az első nyelven, részben pedig angolul folyik. Ezek az iskolák azt tűzték ki feladatuk, hogy a gyerekek az angolra ne csak mint iskolai tárgyra, idegen nyelvre tekintsenek, hanem mint a megismerés eszközére is.

ALLAN R. JAMES a közép-európai többnyelvűséget világítja meg. Ausztria – Szlovénia – Olaszország közös határa mentén mind a tömeges, mind pedig az egyéni többnyelvűség nyomon követhető. A tömeges többnyelvűség abból adódik, hogy a karintiai, friuli-velencei és nyugat-szlovéniai tartományokban történelmi négynyelvűség van jelen. Ezt egészíti ki egyes személyek esetében az angol, mint ötödik nyelv. James

az angol mikro-szintű jelenlétét állapítja meg a közép-európai régióban, amely olyan emberek beszédeseményeiben figyelhető meg, akiknek első nyelvük más, mint az angol, például magyar és francia üzletemberek, spanyol, horvát és finn akadémikusok stb. tárgyalásaiban. Az angol jelenléte a médiában szintén nagy hatással van az európai nyelvhasználatra. A szerző az angol nyelvi és szociolingvisztikai jellegzetességeit tárja fel az olvasónak, és megállapítja, hogy az adott helyzetekben használt angol egy sajátos regiszter, amely beszélőtől, helyzettől függően változhat szemantikájában és lexikogrammatikájában.

CENOZ, CUMMINS, HERDINA ÉS JESSNER a háromnyelvűség kialakulásáról, a háromnyelvű elsajátításról ír. A jelen kötetben publikált François Grosjeannel készült interjúban olvashatjuk, hogy még nincsenek olyan pontos ismereteink a háromnyelvűség

pszicholingvisztikájáról, mint a két-nyelvűségéről, ezért még Grosjean is óvatosan fogalmaz azzal kapcsolatban, hogy van-e minőségi – a mennyiségin kívül – különbség a két- és a háromnyelvűség között. A kötet hat tanulmánya bizonyítja, hogy a téma kutatása folyamatban van. A kötetben felsorolt eddigi kutatások azt bizonyítják, hogy a többnyelvű elsajátítás során tapasztalható nyelvek közötti egymásra hatásban elsősorban az első nyelv játszik szerepet, többnyire ez hat a második, illetve a harmadik nyelvre (NB. saját kutatásomban – amelyben egy háromnyelvű testvérpár nyelvi fejlődé-

sét vizsgáltam longitudinálisan – erről nem győződtem meg, sőt egyáltalán nem tudtam rendszert kimutatni a nyelvek egymásra hatásában, még a domináns nyelv javára sem). A nyelvek közötti távolság és tipológiai különbség is döntő fontosságú a nyelvek egymásra hatásában.

CUMMINS szerint alapvetően meg kell különböztetni az alapszintű interperszonális kommunikatív készséget és az akadémiai nyelvtudást. Véleménye szerint a legsikeresebb a kontextusba ágyazott és kognitív szempontból igényes nyelvtanulás. Ennek megvalósításában az iskolai két- és többnyelvű programoknak három komponensre kell nagyon ügyelniük: a kognitív, az akadémiai és a nyelvi összetevőre. El kell érni, hogy az üzenetre, a nyelvre és a használatra koncentráljanak mind a két nyelvben.

HERDINA ÉS JESSNER arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelvelsajátításnak és nyelvvesztésnek pszichológiai és szociológiai okai vannak. Minél több nyelvet ismerünk, annál nagyobb erőfeszítéseket kell tennünk, hogy egyik nyelvünk se romoljon, és hogy elegendő forrást találjunk a nyelvek megtartására. Állítják, hogy egy harmadik nyelv elsajátítása új készségek kialakulásához vezet, amely mindenképpen a többnyelvű beszélő nyelvi rendszereinek minőségi változását idézi elő.

KECSKÉS ÉS PAPP a nyelv és a kultúra egymásra hatásával kapcsolatban kijelentik, hogy multikompetenciáról csak akkor beszélhetünk, ha van egy közös konceptuális alap. Ez szorosan összefügg a nyelvi rela-

tivizmus gyenge változatának elméletével. A megismerést bizonyos fókig meghatározza a nyelv, de csak korlátozott mértékben. A többnyelvű fejlődés egyik problémája, hogy minden egyes nyelvnek megvan a maga metaforikus rendszere, ami nem kompatibilis a másikkal, pl. az amerikaiak pénzt „csinálnak” az oroszok „dolgoznak érte”, a magyarok pedig „keresnek”. Amikor egy nyelvet tanulunk, nemcsak a nyelvi formákkal kell megismerkednünk, hanem a formákkal asszociált konceptuális szerkezetekkel is. Ezért a grammatikai és kommunikatív kompetencia mellett nagyon fontos a metaforikus kompetenciát is kifejleszteni.

SCHÖNPFLUG olyan egyetemistákkal végzett kísérletet, akiknek az első nyelve a lengyel, a második a német és a harmadik az angol. Célja az volt, hogy a háromnyelvű mentális lexikonról kapjon képet. Szókiegészítő kísérletében konkrét, absztrakt, rövid, hosszú, német és angol szavakat adott meg, amelyeknek egy vagy több fordítási ekvivalensük van. Kísérleteit elemezve arra a következtetésre jut, hogy a konkrét szavaknál később következik be a felismerési pont, mint az elvontakénál, viszont azok az absztrakt szavak a legkönnyebben felismerhetők, amelyeknek csak egy fordítási ekvivalensük van. A rövid szavak felismerési pontja csak az utolsó betűnél jön el, tehát csak hosszú szavakkal érdemes ilyen irányú vizsgálatokat végezni.

BOUVY a nyelvek közötti egymásra hatás elméletéből kiindulva

vallon egyetemisták részvételével szervezett kísérletet. A kísérleti személyek első nyelve a francia, második az angol és harmadik a német vagy a holland. A második és a harmadik nyelv egymásra hatását vizsgálta lexikai, morfoszemantikai szinten. A két rokon nyelv egymáshoz hasonló szavainak használata gyakran túláltalánosításokhoz vezet, főleg akkor, ha még fonetikailag is megalapozott a lehívás (pl. a holland *groot* szónak három ekvivalense van az angolban: *great*, *big* és *large*, azonban a holland hangsor közeléte az angol *great* hangsorhoz óhatatlanul túláltalánosításhoz vezet a két nyelvben, és gyakran használják a *great* kifejezést a *big* és a *large* értelmében is.)

A negyedik részben öt tanulmányt olvashatunk arról, hogy miként folyik az angol mint harmadik nyelv elsajátítása a spanyol-katalán, baszk-spanyol, a svéd-finn, a fríz-holland és a magyar-román kétnyelvűeknél. A spanyol-katalán vizsgálatból, MUÑOZ tanulmányából kiderül, hogy a kiegyensúlyozott kétnyelvűség jó nyelvi kompetenciához segíti hozzá a harmadik nyelvben is az egyéneket annak ellenére, hogy sem az első, sem pedig a második nyelv nem áll közel a harmadikhoz, és egyik nyelv sem gyakorol nagyobb hatást a másikonál a harmadik nyelvre. Az is bebizonyosodott, hogy az idősebb gyermekek (12 évesek) hamarabb elsajátítják a nyelvtant, azonban a hallás utáni szövegértési tesztben a fiatalabb gyermekek (10 évesek) jobban teljesítenek. Hasonló következtetésekre jutott LASAGABASTER is

a baszk-spanyol kétnyelvűek angol nyelvi kompetenciáját vizsgálva, valamint megállapítja, hogy a harmadik nyelv iskolai keretek között való tanulása elősegíti a gyermekek metanyelvi tudatosságának megerősödését, ami nemcsak a harmadik nyelvben mutatkozik meg, hanem az első kettőben is. Ebben a háromnyelvűségben a spanyol angolra gyakorolt hatása figyelhető meg; a szerző szerint ennek oka az, hogy az angol és a spanyol tipológiailag közelebb áll egymáshoz, mint a baszk és az angol (a baszk ui. nem indoeurópai, hanem agglutináló nyelv). BJÖRKLUND és SUNI finnországi svéd bementési programban tanuló gyermekek harmadik (angol) nyelv-elsajátításának programjáról ír. A gyermekek már az első osztálytól kezdik a harmadik nyelv tanulását. Itt is az angolhoz közelebb álló svéd hatását figyelték meg a lexikai és a szintaktikai szinten, a finn nem érezte hatását. YTSMA a fríz-holland kétnyelvű gyermekek harmadik nyelvi elsajátításáról szóló tanulmányában arról számol be, hogy a hollandok jelentős része érti a frízt, mivel tipológiailag rokon nyelvek, sőt a történeti nyelvészet szerint az angolhoz legközelebb álló nyelv a fríz. A fríz helyzet abban különbözik a fentebb felsorolt háromtól, hogy itt mind a három nyelv rokon egymással. Ez jó is: gyorsabb, könnyebb az elsajátítás, ugyanakkor rossz is: több a negatív hatás. A romániai helyzetről IATCU számol be. A romániai magyarok megválaszthatják az oktatás nyelvét az általános iskolában. A másik nyelvet (a magyar tanítási

nyelvű iskolákban a román) első osztálytól iskolai tantárgyként tanítják az iskolában. A tanulmány írja szerint a magyar-román kétnyelvűek lassabban sajátítják el az angolt, mint a románok. Ezt azzal magyarázza, hogy a gyermekek egyszerre kezdik a két idegen nyelvet: a román és az angolt. Az angol nyelvi produkciójukban a magyaroknak erősebb az akcentusuk is. A javulást a román nyelvnek tulajdonítja, ami közelebb van az angolhoz struktúrájában is és lexikájában is, mint a magyar. A román hatása a magyarok angol nyelvi produkciójára abban nyilvánul meg, hogy olykor a jelzett szó megelőzi a jelzöt, úgy, mint a románban is. Ekkor fel kell hívni a figyelmüket, hogy az angol e tekintetben a magyarhoz hasonlít, ugyanakkor problémát okoz a magyar interferenciája a „van” kifejezésben: gyakran keverik a *to be* és a *to have* szavakat: itt viszont a románra lehet hivatkozni, mert ott is lexikálisan megkülönböztetik a létigét és a birtoklás igéjét.

Záró fejezetükben CENOZ és JESSNER még egyszer összefoglalják a háromnyelvűség szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai és nyelvpedagógiai vonatkozásait. Kiemelik, hogy Európában az angol közvetítőnyelvként jelenik meg, és különböző tipológiai összetételű háromnyelvűség alakul ki, ami nagyon fontos tényező a nyelvek egymásra hatásának vizsgálatakor. Az olvasóban felmerülhet a kérdés: mi a különbség az angol mint idegen nyelv elsajátítása és az angol mint harmadik nyelv elsajátítása között. A szerzőpáros vé-

leménye szerint az angol nyelv már egyik társadalomban sem idegen, sok helyen „meghonosították”, és egyre szélesebb körökben használják Európa-szerte.

A tanulmánykötetet azért tartom tudatformáló olvasmánynak, mert rávilágít arra a Magyarországon még messze nem mindenki által elfogadott tényre, hogy a sikeres nyelvtanulás többnyelvűséghez vezet. Példák sorával bizonyítja, hogy a különböző életkorban megkezdett

nyelvtanulás olyan második- vagy harmadik nyelvi kompetenciát eredményez, aminek alapján az illető két-, illetve háromnyelvűnek nevezhető. Az ilyen könyvek olvasása talán rádöbbsenti a magyar olvasót, hogy a két- és többnyelvűség nem valami születéstől elrendelt és megváltoztathatatlan állapot: kemény munkával, kellő motiváció biztosításával mindenki számára elérhető.

NAVRACSICS JUDIT

David Ingram: Language Centres: Their Roles, Language Policies and Language Functions and Management

(Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2001. 241 p.)

Successful language centres and language policies are regrettably few across the globe. While much has been written on language policies, their development, implementation and fate, David Ingram's *Language Centres* is the first significant text, I believe, which provides a perspective on and a review of a range of language centres. This, then, presents itself as a review of a review.

As such, it is long overdue. And, predictably, we find permeating the text the leitmotif of intrinsic synergy of language policies and language centres.

Differentiating between language teaching centres and language centres, the latter are the focus of this text. They are defined as „units with a defined purpose related, differentially, to the development of applied linguistics, the improvement of language education, and the implementation of language policy in the in-

stitution, nation or region that they serve” (p. 3).

Identifying the prevailing characteristics of successful language centres (p. 4), the author provides a rationale for the choice of the five centres to be reviewed: (1) The National Foreign Language Center (NFLC), USA; (2) The Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), UK; (3) The European Centre for Modern Languages (ECML), Austria; (4) The SEAMEO Regional Language Centre (RELC), Singapore; and (5) The Centre for Applied Linguistics and Languages (CALL), Australia.

Each is allocated a specific chapter, after the establishment of the parameters of the study in Chapter 1. Comparisons provide further insights in Chapter 7 before the bonus of creating a template for the creation of language centres in Chapter 8.

The NFLC, the brainchild of Richard Lambert, is highlighted for the major role in promoting language policy in the USA, its autonomy, impartiality and expertise and „lean and mean and flexible” staffing profile.

A key target for action is the perceived crisis in language teaching in the USA (pp. 11-12) where the centre uses its expertise to coordinate and impact through research on teaching supply, quality teaching, materials development and methodology evaluation.

Fulfilling its function „to observe, critique and advise” (p. 24), the NFLC identifies „leverage” as an effective means to bring about change. Through a think-tank approach which unites national and international expertise through fellowships and links, the NFLC conducts colloquia, undertakes research and projects, diffuses information electronically and in publications, unswerving and independent in „its commitment to the view of language as serving practical needs in the nation’s interests” (p. 36).

The evolution of CILT over the past 30 years, is provided against a backdrop of the languages scene in the UK. Government funded, CILT’s initial and primary role was as a clearinghouse and information centre (p. 40) for languages. While this has remained the case, CILT has diversified its scope and activities to include: conferences, training programs, publications, projects and an advisory role in the establishment of language colleges and the expanding

use of technology in language teaching and learning. While not involved extensively in language policy development, it is well placed – within its regional centres in Scotland and Ireland and network of Comenius Centres – to advise and assist in the implementation of language policies which reflect the promotion and support of language teaching undertaken nationally by CILT.

A significant component of the chapter on the ECML is devoted to the policy and role of its parent body, the Council of Europe (and the Council for Cultural Cooperation). Established in 1995, the ECML in Graz is very new, but quite exceptional in its pan-European implementation of language policy, its provision of professional development to „multipliers” and others of the 24 participating and other countries.

Also a clearinghouse and dissemination centre, the ECML organises many workshops (and other activities), conducts research and publishes, while not assuming a proactive role of leverage, such as the NFLC. Meeting language teaching needs of Western Europe within an increased focus on Central and Eastern Europe, the ECML’s pan-European role has always given it an international flavour.

The SEAMEO Regional Languages Centre (RELK) in Singapore, detailed in Chapter 5, stands out as a centre addressing the needs of a region, for which it is ideally situated geographically, culturally and lin-

guistically. In existence for 30 years, RELC's primary focus as a „centre of excellence” is on teacher education, while also offering courses (collaboratively with other institutions), programs, conferences and seminars. While also fulfilling the role of a regional information clearinghouse, its online access to resources both within and beyond its walls single it out as an institution of relevance and respect within the Southeast Asian region and globally. Generating most of its funds, RELC enjoys greater autonomy and flexibility than some other centres in its quest for academic excellence.

The Centre for Applied Linguistics and Languages (CALL), located at Griffith University in Queensland (Australia) stands out among the centres reviewed as the only one which is fully self-funded. While this is a strength, the fact that it is housed within a university – it is answerable to it – imposes innumerable bureaucratic constraints and financial demands which appear unrealistic and unfair, and create significant management challenges.

As with the other centres discussed, CALL provides services in consultancy, research and teaching in applied linguistics. Where it diverges markedly from the other centres is in the courses it offers to full fee paying overseas students, in situ and off-shore, using a flexible delivery approach which encompasses distance education and online learning methodologies. With an expanding website role, international links continue to evolve fruitfully as

CALL is a lighthouse institution showing the way for other centres and universities to establish themselves as self-funding, as the exigencies of economic rationalism and government policy demand. The evident downside of operations – which is readily soluble – is the lack of professional development, conference participation and research possibilities available to staff members, as the centre's profits are retained by the host university.

A comparative view of the five centres (Chapter 7) leads into what I believe to be the most important task of assessing issues related to establishing, developing and managing a language centre (Chapter 8). Herein lies the essence and synergy of centres and the motivation of others to create and successfully manage new language centres in response to increasing globalisation.

Key areas of consideration and coverage include: roles, functions and purposes; scope, governance and management; interaction and links; activities; advantages and constraints.

The profile and analysis of the five centres under discussion and the conclusions drawn for successful centres provides a rich springboard from which to establish more centres of similar ilk, a synergetic response to the demands of globalisation and, in this context, the maintenance and promotion of linguistic and cultural diversity.

Professor Ingram drives home his sagacious recommendations from a variety of perspectives, not the least

of which is a passing profile of a centre that failed.

DENIS CUNNINGHAM

L1 – Educational Studies in Language and Literature

(Clevedon: Kluwer Academic Publishers. 2001. 111 p.)

A magyar olvasók örömeire szól, hogy az *L1 – Educational Studies in Language and Literature* című újonnan megjelent lappal ismét bővült a nívós nemzetközi nyelv- és oktatáspolitikával foglalkozó folyóiratok száma. A Hollandiában megjelenő kiadvány színvonalát a valóban nemzetközi szerkesztőbizottság garantálja, melynek tagjai a világ 20 államának (Hollandia, Kanada, az Egyesült Államok, Anglia, Argentína, Spanyolország, Chile, Ausztrália, Svájc, Svédország, Izrael, Portugália, Franciaország, Szlovénia, Dél-afrikai Köztársaság, Magyarország, Dominikai Köztársaság, Venezuela, Norvégia, Görögország, Kína) nyelvészei és nyelvpedagógusai. Magyarországot Lengyel Zsolt, a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének professzora képviseli.

Az induló szám célkitűzései között elsőként szerepel az anyanyelv elsajátításának és oktatásának vizsgálata egy-, illetve többnyelvű közösségekben. Mivel a világ népességének többsége kétnyelvű, ezért a második nyelv tanulásának és tanításának problematikája is helyet kap a lapban. Annak ellenére, hogy nyelvileg és kulturálisan nagyon megosztott az egyes országok populációja, minden egyes társadalom számára egyaránt fontos a nyelv és az irodalom minőségi oktatása. Szociolingvisztikai és nyelvpolitikai szempontból nem mindegy, hogy a tanulók anyanyelve megegyezik-e a társadalom és az oktatás hivatalos nyelvével vagy sem. Ezért a szerkesztők külön figyelmet szentelnek az anyanyelvoktatás kérdéseinek olyan közösségekben, ahol az első és az anyanyelv ugyanaz, illetve ott, ahol egy kisebbséghez tartozó, de a hivatalos oktatásban a többségi nyelvet használó tanuló anyanyelvi fejlődésének vizsgálata a cél. A globalizációnak köszönhetően egyre gyorsuló többnyelvű iskolák kínálnak oktatást a különböző nyelveket beszélő diákok számára. Nekik nem csupán az anyanyelv megtartásával, a hivatalos nyelv elsajátításával, de egy sokadik idegen nyelv megtanulásával is meg kell birkóznuk ahhoz, hogy szót értsenek a más nyelvi és kulturális közösségből származó társaikkal. A számos többnyelvű és multikulturális társadalomban az anyanyelvoktatás kutatásai és eredményei ezidáig nagyrészt elszigetelt keretek között zajlottak és maradtak. A folyóirat ezek tapasztalatait kívánja megosztani nemzetközi kutatási és vitafórumot kínálva szerzőinek és az olvasónak.

Mivel nyelvészeti szempontból rendkívül széles az anyanyelv-elsajátítás és -oktatás vizsgálatának skálája – életkor (óvodás koritól a felnőttoktatási programokig), írott és

beszélt nyelvi változatok, nyelvtan- vagy beszédközpontú oktatás, az írott szöveg célja, stílusa és regisztere, szövegértelmezés vagy kritikai elemzés tekintetében –, ezért a lap nem szorítkozik csupán egyetlen részterület hangsúlyozására, hanem átfogó és a különböző irányzatokat integráló profilú tudományos folyóirat kíván lenni. Legfőbb kritériumának a minőségi tanulmányokat és olvasóközönséget tartja. Az előszóban a szerkesztők részletes listát közölnek azokról a témákról, melyek érdeklődésre tarthatnak számot: elméleti tárgyú és nézeteket tükröző, empirikus kutatások eredményeiről beszámoló, osztálytermi megfigyeléseken alapuló, különböző narratívákat vizsgáló tanulmányok és elemző leírások a pszicho- és szociolingvisztika, leíró nyelvészet, pszichológia, szociológia, irodalomtanítás, oktatáspedagógia és a tanárképzés területén előforduló problémákról. A megcélzott olvasótábor éppen ezért legalább olyan változatos, mint az írások tematikája: kutatók, nyelv- és irodalomtanárok,

egyetemeken és főiskolákon oktatók, nyelvészek, a kultúra területén dolgozó szakemberek, nyelvpedagógusok, tananyagfejlesztők, tesztelési szakemberek és természetesen a tanárképzésben résztvevő oktatók, vezetőtanárok, koordinátorok és diákok érdeklődésére számít a folyóirat.

Az első szám tanulmányai is a fent említett sokszínűséget tükrözik. A hongkongi, izraeli, francia és ausztrál szerzők az anyanyelvoktatás nyelvpolitikai, szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai kérdéseit vizsgálják egy- és többnyelvű közösségekben, valamint az irodalmi szövegértelmezés különbözőségeit multikulturális szempontokból. A vizsgált populáció az életkor tekintetében is változatos.

A szerkesztőbizottság a változatos témájú tanulmányok mellett recenziókat is örömmel fogad csakúgy, mint ismertetéseket és beszámolókat a világ bármely táján rendezett tudományos fórumokról és konferenciákról.

NÁDASI EDIT

Magyar nyelvi beszédtechnológiai alapismeretek. Interdiszciplináris, multimédiás szoftver

(Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 2002.)

A beszédtechnológia a beszédkutatás új irányzata, amely a 20. század utolsó harmadában indult komolyabb fejlődésnek. A beszédkutatás korábbi elméleti és kísérleti eredményeit felhasználva, a beszédtechnológia a mesterséges intelligencián belül a beszéd alapú (verbális) gya-

korlati alkalmazások kifejlesztésével és létrehozásával foglalkozik.

Az elméleti és alkalmazott kutatási eredmények a beszéd különféle technológiai alkalmazásait teszik lehetővé. Ezek közül kiemelhetjük a beszéd számítógépes feldolgozásával előállított speciális beszédanyagok elkészítését oktatási, rehabilitációs,

orvosi-diagnosztikai, illetve más információs célokra, például az automatikus szövegfelolvasás, a gépi beszéd-előállítás, beszédfelismerés, illetve beszéd tisztítás, a beszélő személy felismerése, azonosítása, vagy a digitális beszédfeldolgozás.

A sikeres beszédtechnológiai fejlesztésekhez komplex, több tudományterületet – nyelvészet, fonetika, beszédakusztika, számítástechnika – érintő szaktudás szükséges.

A *Magyar nyelvi beszédtechnológiai alapismeretek* című, interdiszciplináris, multimédiás szakismereti gyűjtemény összekapcsolja a nyelvészeti-fonetikai és a beszédtechnológia fejlesztésével foglalkozó tudományokat. A könyv számítógépen „olvasható”. Megismerteti a mai kor emberét a beszédet létrehozó mechanizmusokkal, a beszédhangok akusztikai szerkezetével, a beszéd dallamformáival, továbbá a beszédtechnológiai rendszerek (beszéd-szintetizátorok, beszédfelismerők és egyéb alkalmazások) működési, tervezési, felhasználási, minősítési részleteivel. Az anyag 640 képernyőoldalt tartalmaz (mérete 680 Mb).

A program összesen kilenc fejezetből áll. Az egyes fejezetek témáinak ismertetése szövegekkel, álló- és mozgó képekkel, valamint élőbeszéddel történik. Ezek szorosan kapcsolódnak egymáshoz (egy adott képhez adott szöveg és hang tartozhat).

A *Bevezetés* c. fejezet a beszéd körfolyamatát ismerteti a gondolat létrejöttétől, az akusztikai megvalósuláson át egészen a beszéd deko-

dolásáig. Itt találjuk a világ nyelveinek hangtani ismertetését is, különös tekintettel a nyelvtől független és a nyelvfüggő tényezőkre. Az utóbbiak közül érdekesség a hangutánzó szavak eltérő megvalósulása a különböző nyelvekben (pl. a kutyaugatás lehet vau-vau, gáv-gáv vagy bu-bu). Ebben a fejezetben tanulmányozhatók a tudományterületre jellemző szakkifejezések is.

A *Hangképzés, hallás* c. fejezet részletesen foglalkozik a beszédképző és beszédfeldolgozó szervekkel és azok működésével (légzőrendszer, gége, artikuláció, fül, hallás, agy). Színes, mozgó ábrák segítségével szemlélteti például a néma légzés és a beszédlégzés közötti különbséget, a hangszalagok rezgését vagy a hallórendszer felépítését, továbbá lehetőséget nyújt a dichotikus hallásvizsgálat elvégzésére is.

Az *Akusztikai alapfogalmak* c. fejezet témája a hangrezgés jellemzőinek bemutatása (időtartam, frekvencia, intenzitás, spektrum). Az ismeretek átadása mindenki számára érthetően, sok ábrával és meghallgatható példák segítségével történik.

A *Beszédakusztika* c. fejezet mutatja be a beszéd általános akusztikai építőköveit (frekvenciaszerkezet, intenzitás szerkezet), továbbá a gerjesztési hang három fajtájának – zöngés, zörejes és kevert – sajátosságait, és elemzi a hangok idő-, a frekvencia- és intenzitás szerkezetét is.

A *Magyar beszéd* c. fejezetben találjuk a magyarra vonatkozó nyelvspecifikus szegmentális és

szupraszegmentális szerkezetek, vagyis a magánhangzók és mássalhangzók, a hangkapcsolatok, illetve a prozódia részletes ismertetését. A magyar nyelvre jellemző 14 magánhangzót típus szerint osztályozza, és részletesen vizsgálja a formánsszerkezetüket, az időtartamukat és a hangzóssági szintjüket. A mássalhangzókánál tárgyalja a különböző típusok (zárhangok, zár-rés hangok, réshangok, nazálisok, illetve az l és az r) akusztikai-fonetikai jellemzőit. A prozódia keretén belül részletesen foglalkozik a hanglejtéssel, a hangsúllyal, a tempóval és a beszéd ritmusával.

A 6. fejezetben a *beszédatadbazisok* iránt támasztott igényekről, illetve az adatbázisok megszerkesztésének és megtervezésének módjáról láthatunk, olvashatunk.

A *Beszédszintézis* c. fejezetben megismerkedhetünk a gépi beszédelőállítás régebbi és mai módzataival, többek között Kempelen Farkas beszélőgépének rekonstruált, működő változatával, amelynek a hangja is meghallgatható. Emellett még szó esik a szintetizált beszéd különböző felhasználási módjairól is, többek között a vakokat és gyengén látókat, illetve a beszédsérülteket segítő szövegfelolvasó-rendszerekről vagy a szintetizált beszéddel működő hallásvizsgáló készülékekről.

A 8. fejezet a *beszéd felismerő rendszereket* és azok felhasználási területeit ismerteti (pl. a beszédrektor-programot, amellyel beszédhibás gyermekek kiejtését lehet javítani), míg a 9. fejezet a *digitális jelfeldolgozással* foglalkozik.

Az ismeretek elsajátítását a *Tudáspróba* c. menüponttal ellenőrizhetjük, amelyben kiválaszthatjuk az adott témakörre vonatkozó kérdéseket, majd a válaszadást követően a program automatikusan megadja a helyes válaszok számát és százalékos arányát.

A *Magyar nyelvi beszédtechnológiai alapismeretek* című interaktív, multimédiás szoftver anyaga jól felhasználható a közép- és felsőfokú iskolai képzés számos tantárgyához kapcsoltn, elsősorban a fonetikában, a fonológiában, az alkalmazott nyelvészetben, a nyelvoktatásban, a pszicholingvisztikában és a gyógy-pedagógiában. Korszerű és az oktatáshoz, tanuláshoz a felhasználó egyéni tempójának és tanulási stratégiájának megfelelő ismereteket ad számos szakterület művelői számára.

A megvalósítást támogatta a Miniszterelnöki Hivatal Informatikai Kormánybiztossága.

A szoftver szabadon, térítésmentesen hozzáférhető!

MENYHÁRT KRISZTINA

Bemutakozik a Papp Ferenc Alapítvány

Az alapítvány létrehozásának indokai

Papp Ferenc akadémikus oktatóként, kutatóként a XX. századi magyar nyelvstudomány meghatározó egyénisége. Szerteágazó kutatásai között kiemelkedő szerep jut az alkalmazott nyelvészetnek. A nyelvstudomány ezen területét a XX. század második felében magyar viszonylatban ő teremti meg. Széles körű nyelvstudása, magas fokú módszertani felkészültsége, a kutatás iránti elkötelezettsége együttesen tették lehetővé, hogy az alkalmazott nyelvészet alapvonalait monográfiák, tanulmányok, hazai és külföldi konferenciái előadások révén meg-rajzolja, kidolgozza. A Papp Ferenc kijelölte kutatási irányok napjainkban egyre nagyobb jelentőségre tesznek szert. Szellemi hagyatékának gondozása, fejlesztése nemcsak egy tudományos iskola belügye, hanem a magyar nyelvstudomány egészének fontos érdeke.

Az alapítvány célja

Az alapítvány Papp Ferenc nyelvész akadémikus szellemi hagyatékát kreatívan, hűen, általában és konkrétan kívánja gondozni. Az alapítvány az alábbi közhasznú tevékenységeket kívánja folytatni:

- tudományos tevékenység, kutatás,
- nevelés és oktatás, képességfejlesztés, ismeretterjesztés,
- kulturális tevékenység,
- kulturális örökség megóvása.

Az alapítvány Papp Ferenc tanításait kész megőrizve továbbvinni, fejleszteni: a magyar társadalomban megfogalmazódó nyelvi problémákra választ kíván keresni és adni. A válaszadásban szem előtt tarja a hazai és nemzetközi hasznosíthatóságot is. Ezt úgy teszi, hogy fejleszti az alkalmazott nyelvészet egyetemi szintű oktatását (könyvek, jegyzetek írásával, tematikák kidolgozásával), támogatja alkalmazott nyelvészeti doktori iskolák létrehozását, hazai és nemzetközi konferenciák, szemináriumok szervezését egy-egy megoldott, vagy megoldandó kérdéskörre vonatkozóan és az *Alkalmazott Nyelvstudomány* c. folyóirat megjelentetését.

Az alapítvány nyitott, ahhoz magyar és külföldi természetes és jogi személyek egyaránt csatlakozhatnak.

Az alapítvány adatai

Név:	Papp Ferenc Alapítvány
Székhely:	8200 Veszprém, Egyetem u. 3.
Adószám:	18933390-1-19
Számlaszám:	11600006-00000000-04643979
Képviselőjének neve:	Dr. Navracsics Judit

Egy műhelyvita tanulságai

XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Pécs, 2001. április 17-19.

„Ha lehetséges egyáltalán nevelés, akkor szükséges, hogy az nyelvi is legyen. [...] A nyelv mint forma, mint erő, mint erőhatás nevel.”

(Karácsony Sándor)

2001. április 17-19. között zajlott Pécsen a XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. A rendezvény szervezői – a Nyelvek Európai Évében – időszerűnek tartották, hogy az előadások, szakmai fórumok, műhelyviták keretében *a nyelv nevelő szerepe* kérdésköre kapjon központi helyet. A kongresszus második napján kerekasztal-beszélgetésekre és műhelyvitákra került sor meghívott előadókkal. Az egyik műhelyvita témája egyrészt a kongresszus motójában szereplő kérdéskört ölelte fel (*A nyelv nevelő szerepe – határon innen, határon túl*), másrészt megpróbálta ötvözni egy hozzá csatlakozó kerekasztal tematikáját is (*Az anyanyelvi nevelés, a nemzetiségi nevelés és az idegennyelv-oktatás közös feladatai*). A műhelyvitában a két vezető, Knipf Erzsébet és Péntek János mellett a következő vitapartnerek vettek részt: Barics Ernő, Deme Tamás, Fazekas Tibor, Frank Gábor, Lengyel Zsolt, Mikes Melánia. Összefoglalómban megpróbálom azt a gondolatmenetet követni, amelynek mentén az eszmecsere zajlott a megadott témakörökben.

A vita az anyanyelvi nevelés funkcióinak meghatározásával kez-

dődött. A mindennapokban hajlamosak vagyunk anyanyelvi nevelésen a nyelvtan, az írás és a helyesírás tanítását érteni, pedig nem lehet ilyen egyszerűen lefedni ezt a fogalmat (KNIPF ERZSÉBET). Az alapprobléma ott kezdődik, hogy magának a nyelvnek a természetét sem ismerjük. A nyelvet funkciója szerint három kategóriába sorolhatjuk: 1. a nyelv mint a kommunikáció eszköze, 2. a nyelv mint a megismerés eszköze és 3. a nyelv emblematis funkciója. A kudarcok alapvetően ezekre a funkciókra vezethetők vissza. Sokan teszik fel azt a kérdést, hogy a határon túli magyaroknak miért kell a Nyelvi Előkészítő Intézetbe kerülniük. Ezeknek a fiataloknak a kommunikációs funkciójuk kétség kívül megvan, de a nyelv mint a megismerés eszköze már nem funkcionál náluk. Az írással kapcsolatosan meg kell jegyezni, hogy a magyar írásrendszer a hangzó nyelvet veszi alapul, és ez más, mint amit egy anyanyelvi nyelvjárásban beszélő hatéves gyermek birtokol. Olyan orális hangzórendszer birtokában van tehát, ami elszakad az írástól (LENGYEL ZSOLT). Hasonló a helyzet Németországban, ahol az elsődleges kommunikációs rendszer a dialektus. Az iskolában viszont az irodalmi nyelv beszélt és írott változatát tanulják, ez kapcsolja be őket a német nemzeti kultúrába. Az írás teszi lehetővé számukra, hogy hatá-

rokon átnyúlva (Svájc, Ausztria) bekapcsolódjanak egy kommunikációs rendszerbe. Németországban már nem merül fel az a kérdés, ami körül viszont Magyarországon vita alakult ki az elmúlt években, ti. a magyar egyközpontú vagy többközpontú nyelv-e (FAZEKAS TIBORC). Ennek a dilemmának az eredményeit Lansztyák István összegezte, aki szerint a nyelvi szétfejlődés egyáltalán nem aggasztó jelenség. Szerinte a központúság vitája csak elméleti jellegű. Az anyanyelvi nevelés alapvetően két szintéren folyik, elsődlegesen a családban (alapváltozat), másodsorban az iskolában (főváltozat). A probléma az, hogy a főváltozat nem veszi figyelembe az alapváltozatot (a vernakuláris változatot), ezért fordulhat elő, hogy az Erdélyből jött, Kazinczy-díjas fiatal szintén a Nyelvi Előkészítő Intézetbe küldik (PÉNTEK JÁNOS). Egyik kisebbség számára sem irrelevánsak a környezeti hatások. A magyar minta szerint, ha valaki nem a sztenderdet beszéli, az stigma. A horvátországi horvátoknál ez nem számít, a magyarországi horvátok viszont átvették ezt a magyar mintát, vagyis eszerint a nyelvjárási forma rossz, kigúnyolandó (BARICS ERNŐ). A *nyelv mint a diszkrimináció eszköze* címmel jelent meg Kontra Miklósnak egy tanulmánya², melyben többek között olyan kérdésekre keres választ, hogy mit értünk sztenderd nyelven, vagy hogy milyen fajtái vannak a kétnyelvűségnek. A szubtraktív kétnyelvűség nyelvcserehez vezethet, ami viszont egyben az asszimilációt jelenti. Az additív

kétnyelvűség viszont gazdagító hatású. Ha komolyan vennénk egy ideális sztenderd magyar nyelvet, akkor az lenne igazi, ha az összes lokális alkalmazást figyelembe vennénk (DEME TAMÁS). A kétnyelvűség – asszimiláció reláció nem feltétlenül igaz. Ennek kontratétele az, amikor a kétnyelvűség pont az anyanyelv erősödését „hozza magával”. A magyar szülők – kisebbségi létben – általában pontosan kisebbségi érzésből adják többségi (pl. szerb) iskolába gyerekeiket, illetve azért, hogy jobban tudjanak boldogulni (MIKES MELÁNIA). A magyar sztenderd szűk és merev. Trianon óta a sztenderd csak az anyaországi sztenderdre korlátozódik. A számítógépek helyesíráellenőrző programjai például mind a mai napig nem vesznek tudomást az erdélyi nyelvhasználatról vagy a Kárpát-medence helységneveiről. A *jöttök* alaknak két változata is él a nyelvhasználatban: *jőtök*, *jösztök*, mégis stigmatizált e két utóbbi változat. A kétnyelvűségről szólva, ha a másodnyelv az államnyelv, akkor a másodnyelv dominanciájú szubtraktív kétnyelvűség vezet nyelvcserehez (PÉNTEK JÁNOS). A kétnyelvűségnek folyamata van. A II. világháború után, az ötvenes években a magyarországi németek számára a szociális felemelkedés egyetlen útja az volt, hogy magyarul tanultak. Az idők folyamán a környezetnyelvük vált anyanyelvvé, a német pedig manapság már csak emblematis funkciójában él. Nemsokára megjelenik egy könyv *Regionale Standards* néven, amelyben az öt régió (Észak-

Németország, Közép- Németország, Dél- Németország, Ausztria, Svájc) dialektusait rendszerezik. (KNIPF ERZSÉBET). A magyar nyelvre vonatkozóan egy befogadó típusú sztenderdre van szükség, és nem kirekesztőre, de ehhez nekünk, nyelvészeknek kell befogadóknak lennünk. A magyar nyelv kultúraváltás előtt áll, úgy, mint ezer évvel ezelőtt. Egy új típusú technikai, pszichológiai jellegű kultúra szóözüne fog ránk zúdulni, aminek meg kell felelnünk nyelvileg is. Ehhez szükség van a médiára. Nem elég mostantól fogva például a szótárakban jelezni, hogy melyik nyelvjáráshoz tartozik az adott szó. Németországban már vannak regionális adók, Magyarországon viszont nyelvjárásban beszélni nyelvi műveletlenségnek számít. Több toleranciára van szükségünk. (FAZEKAS TIBORC). Az egész világ leszűkül a pesti sztenderdre. Mivel a szinkronipar központja is ott van, minden film ezt a szűk, steril nyelvet használja (PÉNTEK JÁNOS). Összefoglalva: rendezetlen a magyar nyelv állapota. Föderalizálódnunk kellene (ÓDOR LÁSZLÓ). Sajnos még a szakemberek is alulműveltek. Az embereket fel kell világosítani. Más a nyelv szerepe a diktatúrákban és más a demokráciákban (LENGYEL ZSOLT).

A műhelyvita során felmerült a hallgatóság körében – dél-amerikai példát említve – az a kérdés, hogy meddig tart a „határon túl” fogalma. Nincs értelme beszélni a nyelvváltozatokról akkor, amikor nincs iskola, ahol a magyar gyerekek magyarul tanulhatnának (DÁNOS KORNÉL). A

kisebbségi nyelvek mindig veszélyben vannak ott, ahol nincs kulturális intézményi háttér. Ilyenkor a szülőkre hárul a felelősség a nyelvmegtartásban. Ennek érdekében pedagógiai eljárások, módszerek is születtek. Az anyanyelv megőrzése érdekében sokkal többet kell a szülőknek gyermekeikkel foglalkozni (mesélni, énekelni) (MIKES MELÁNIA). A szóránymagyarság anyanyelvi problémájával a 60-as évek közepétől az Anyanyelvi Konferencia (1992 után Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága) foglalkozott, illetve a Magyarok Világszövetsége is próbálkozott a feladat megoldásával. A sikeresség/sikertelenség a földrajzi távolság függvénye, viszont ott is tenni kell a magyarokért, ahol már nincs iskola, nincs templom, de csírájában hordozza még az egyén valamennyire a magyar identitástudatát (FAZEKAS TIBORC). Az Anyanyelvi Konferenciák anyagából sok tananyag készült, sőt az Apáczai Közalapítvány pályázatai is a nyugati szóránymagyarság oktatását célozzák meg (PÉNTEK JÁNOS). Győrben már tanfolyam is indult olyan tanárok számára, akik nyugati szóránnyokban, főleg Ausztriában tanítanak (MÉSZÁROS ZSUZSANNA).

A műhelyvita végén többen tértek vissza egy-egy már elhangzott témához, valamint fogalmaztak meg kérdéseket. A kétnyelvűségről szólva egy hallgató üdvözölte az additív kétnyelvűség gazdagító hatását, ugyanúgy a sztenderd kiterjesztését is. Magyar anyanyelvűként ukrán iskolába járt, de a magyar sohasem volt a megismerés eszköze, mert

nem nyíltak volna meg előtte az egyetemek kapui. Az is felvetődhet, hogy vajon a többség hogyan fogadja a kisebbség nyelvét. Ukrajnában például áhítattal hallgatják a magyart, néhányan meg is tanulják. Örömmel értesültünk arról, hogy Beregszászban megnyílt a magyar nyelvű tanítóképző (KUKORELLI SÁNDORNÉ). A magyarországi németek intézményi keretek között folyó tanulásának szép példája a pécsi Magyar-Német Nyelvű Iskola-központ, ahol graduált képzés folyik az óvodától a gimnáziumig, nem csak németeknek. Jelenleg Magyarországon felértékelődött a német nyelv szerepe, így sok magyar is jelentkezik ide. A magyarországi németek esetében sem lehet már anyanyelvről beszélni, hiszen csak a nyelv emblematisztikus funkciója él bennük (FRANK GÁBOR). A magyar nyelv egy-, illetve többközpontúságának kérdését felhozva hangzott el az a kétely, vajon a nyelv többközpontúsága vezethet-e a nyelv széteséséhez, illetve beszélhetünk-e a nyelv különfejlődéséről (BÍRÓ ANDRÁS). Válaszként megfogalmazódott az, hogy a többközpontúság ténykérdés. Nem lehet különfejlődésről beszélni, hiszen a magyar nem pluralisztikus nyelv (PÉNTEK JÁNOS).

A műhelyvita utolsó perceiben került sor arra az izgalmas kérdésre, amely az anyanyelvi nevelés idegennyelv-oktatásban betöltött szerepét vizsgálta. A kontrasztív nyelvészeti tanulmányok már figyelembe

veszik az anyanyelvet, nemcsak a fordításokban, hanem a kommunikatív nyelvoktatásban is (MIKES MELÁNIA). Az idegennyelv-oktatásban az ismeret, a tudás növelése, a világra vonatkozó tudásunk kiteljesítése a cél. Nekünk kell eldöntenünk, hogy kikapcsoljuk-e ebből a folyamatból az egyik, már meglévő komponens, vagy sem (FAZEKAS TIBOR). Az idegennyelv-tanulás során nem lehet az anyanyelvet kiiktatni. Csak akkor válik a nyelvtanulásunk eredményessé, ha működik bennünk a nyelvi tudatosság, a tolerancia és a szeretetteljes kontroll az iskolával szemben, és ha van egy stabil anyanyelvünk (CSEH BORBÁLA).

A közel kétórás műhelyvita kevésnek bizonyult minden kérdés, probléma megtárgyalására. Időhiány miatt sajnálatos módon az idegennyelv-oktatás feladatairól, nevelő szerepéről nem is esett szó. Mégis azt mondhatjuk, hogy érdemi beszélgetés folyt ezen a délutánon, és mind a vitában résztvevők, mind a hallgatók értékes tapasztalatokkal gazdagodtak.

Jegyzetek

Lanstyák István tanulmányai:

1. In: Kontra M. és Saly N. (szerk., 1998) *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Budapest: Osiris.
2. In: Sándor K. (szerk., 2001) *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. Szeged: JGYF Kiadó.

HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT

XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Szeged, 2002. március 27-29.

A kongresszus színhelye a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara volt. A témának, a *nyelvek és kultúrák találkozásának korszerűségét* a három plenáris előadás bizonyította: a globalizáció és az európai egyesülés érintkezésbe hozta a föld nyelveit és kultúráit (SZÉPE GYÖRGY), melyek természetükben különbözök (HIDASI JUDIT), mégis lehetővé teszik a Kárpát-medencei igen eltérő kisebbségek transzkulturális kapcsolatát (FÖLDES CSABA).

A kultúrák viszonya lehet etnocentrikus vagy föderalisztikus, a magyar nyelvi karakterológia konkrétságra hajló és mellérendelő (*1. Kultúrák és Nyelvek szekció*).

A reprezentatív nagykorpusz nyelvészeti, szövegtípusát és kontextusát tekintve is komplex, lényeges a gazdasági altípus terminológiájának pontossága. A kettős név (vezeték-név) használata a feudalizmussal kezdődik és a birtokörökléssel kapcsolatos (*2. Szociolingvisztika*).

A nyelvtanulás nehézsége, a depresszió és az öngyilkossági hajlam (viszonylagos) neurotranszmitter-hiányos háttéréről, az afázisok jellegzetes megkülönböztető fonéma felismerési zavaráról, a többnyelvűek színmegnevezési tesztjéről, a metafora- és kategória-képzés jelentőségéről értekezik a *3. Pszicholingvisztikai szekció*.

A szótárak terjedelméről, a szótárakban történő vonzatábrázolás fontosságáról, és a XV-XVI. század

magyar-olasz szótáráról szól a *4. Lexikológiai szekció*.

A *szaknyelvek* (5. szekció) közül különösen a gazdasági és jogi nyelvről van szó, de említés történik az orvosi nyelv fejlődéséről is. Az utóbbi felső szintjéről megállapítják, hogy az angol lett ugyan a koiné nyelve, de gondozni kell a modern magyar orvosi nyelvet is.

Az „alányúl” akaratlagos cselekvés, az „alányúlik” szándéktalan történés (más a pragmatikai tartalom, azonos denotáció mellett) (*6. Anyanyelvi nevelés*).

A stílus alkalmazkodik a kultúrában megnyilatkozó emberi természetábrázolás jellegéhez: képzőművészeti-térbeli-leíró, verbális-időbeli-epikus vagy érzelmi-zenei-lírikus. Az elsővel van összhangban az agglutináló nyelv, a legutolsóval a klasszikus-nyugateurópai metrikus stílus. (*7. Szöveg, stílus*).

A politikai nyelv lehet vélemény-nyelv vagy funkcionális társadalomformáló, lehet belső használatra szánt vagy nyilvános, szakzsargon vagy felső szintű. Az 1868. évi magyar nemzetiségi törvény a francia nemzetállamnak megfelelő volt ugyan, de nem konszenzuson alapuló (*13. Nyelvpolitika*).

A kontrasztív nyelvészet a különböző nyelvek eltéréseinek bemutatásával a nyelvtanulást is segíti, és a kulturális különbségeket is áthidalja (*17. Kontrasztív nyelvészet*).

Nagy érdeklődés kísérte a ke-rekasztal beszélgetést *Preskripció*

*nélkül. Nyelvművelés: érvek és ellen-
érvek* címmel (Kontra Miklós vitain-
dító előadásával).

GOLDMAN LEONÓRA

V. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem, Balatonalmádi, 2002. május 26-30.

2002. május 26. és 30. között im-
már ötödik alkalommal rendezte
meg a Veszprémi Egyetem Alkal-
mazott Nyelvészeti Tanszéke és az
MTA Nyelvtudományi Bizottság
Alkalmazott Nyelvészeti Munkabi-
zottsága Pszicholingvisztikai Nyári
Egyetemét Balatonalmádiban.

A most már hagyománnyá vált
nyár eleji konferencia minden máso-
dik évben nemzetközi fórum, a 2002.
évi nyári egyetemre nemcsak Európa
több országából, hanem a tengeren-
túlról is érkeztek a szakma kiválósá-
gai.

A balatonalmádi tanácskozás köz-
ponti témája a gyermeknyelv-kutatás
volt, az elhangzott előadások túl-
nyomó többsége az anyanyelv- ill.
idegennyelv-elsajátítás, a gyermek-
kori kétnyelvűség ill. az írott nyelv
elsajátításának folyamataihoz kap-
csolódott. A konferencia magas
színvonalát többek között olyan ki-
váló külföldi gyermeknyelv-kutatók
biztosították, mint BRIAN MAC-
WHINNEY (Carnegie Mellon Uni-
versity, Pittsburgh) az Egyesült Álla-
mokban, MARGARET DEUCHAR (Uni-
versity of Wales, Bangor) Nagy-Bri-
tanniából vagy ANNICK DE HOUWER
(University of Antwerp) Belgi-
umból.

BRIAN MACWHINNEY, a konferen-
cia talán legkiemelkedőbb, magyar
származású előadója a konferenciát

nyitó előadásában a nyelvelsajátítási
folyamatok és a nyelvtipológia ösz-
szefüggéseiről beszélt, ezen kívül
áttekintést nyújtott az általa koordi-
nált gyermeknyelvi adatbázisokról.

MARGARET DEUCHAR egy spa-
nyol-angol kétnyelvű gyermek nyelv-
vi fejlődését ismertette longitudinális
vizsgálat alapján. A kutató saját
családjában, ahonnan az előadáson
elhangzott adatok származnak, a
különböző anyanyelvű szülők az
„egy személy – egy nyelv” elvének
sajátos alkalmazását választották: az
otthon (mindenki által) használt
nyelv a spanyol, az otthonon kívül
azonban mindannyian az angol
környezetnyelvet használják követ-
kezetesen. Az előadáson példákat
láthattunk többek között arra, hogy a
gyermek kevert nyelvi produkciói-
ban a tartalmas szavak mindig a do-
mináns nyelven jelentek meg.

ANNICK DE HOUWER előadásában
általános, összefoglaló áttekintést
nyújtott a gyermekkori kétnyelvű-
ségről. Az egy- és kétnyelvű gyer-
mekek nyelvi fejlődésében semmi
különbséget nem talált: a nyelvelsa-
játítási szakaszai és fázisai mindkét
esetben ugyanazok.

Kétnyelvű gyermekek longitudi-
nális vizsgálatáról hallhattunk hatá-
ron túli magyar kutatóktól is
(VANČONÉ KREMMER ILDIKÓ Szlo-
vákiából). Határon túli magyar

gyermek kétnyelvűségével foglalkoztak a Vajdaságból érkezett kutatók, GÖNCZ LAJOS (egy- és kétnyelvű) vajdasági gyermekek metanyelvi képességeinek fejlődéséről számolt be.

A rendezők részéről a hangzó nyelv elsajátításának univerzális sajátosságait és hazai tapasztalatait GÓSY MÁRIA, az írott nyelv ontogenezisére jellemző vonásokat LENGYEL ZSOLT foglalta össze. Többnyelvű gyermekek nyelvelsajátítási stratégiáit NAVRACSICS JUDIT mutatta be.

A konferencia öt napját néhány más témájú előadás színesítette: pl.

az öngyilkosságot elkövetők búcsúleveleinek elemzése, református sírfeliratok összehasonlító vizsgálata, nyelvspecifikus nyelvbtlások bemutatása.

A tudományos tanácskozás résztvevői az előadásokat követően közös kirándulásokat tettek Herendre és Veszprémbe is.

A Balatonalmádi Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem jövőre is várja visszatérő, régi és új hallgatóit illetve előadóit.

SZILÁGYI ANIKÓ

Bemutatkozik a GRAMMA Nyelvi Iroda

A *Gramma Nyelvi Iroda* 2001 augusztusában jött létre a Mercurius Társadalomtudományi Kutatócsoportban tevékenykedő nyelvészek jóvoltából. Az iroda anyagi és infrastrukturális háttérét a Magyar Tudományos Akadémia Kisebbségkutató Intézete biztosította, amely egy-egy kutatóállomást kívánt létesíteni Szlovákiában, Ukrajnában, Romániában, Szerbiában és Horvátországban. A *Gramma* vállalta, hogy saját szervezeti keretei közt ellátja a szlovákiai kutatóállomás feladatait. Az iroda jelenleg Dunaszerdahelyen a városi hivatal épületében található, de valószínűleg hamarosan átköltözik a Csemadok új, Bakács utcai székházába.

Az irodának öt állandó munkatársa van: Szabó Mihály Gizella, Lanstyák István, Misad Katalin, Simon Szabolcs és Menyhárt József nyelvészek. Ezenkívül az iroda által szervezett tevékenységbe külső munkatársak is folyamatosan bekapcsolódnak.

A *Gramma Nyelvi Iroda* tevékenysége

A *Gramma Nyelvi Iroda* fő rendeltetése, hogy szervezője és kivitelezője legyen a nyelvtudomány és néhány más társadalomtudomány körébe tartozó kutatásoknak Szlovákiában, a kutatási eredmények felhasználásával nyelvtervező tevékenységet folytasson, valamint nyelvi jellegű szolgáltatásokat nyújtson intézményeknek és magánszemélyeknek, megteremtve ezzel a kisebbségi nyelvtörvény által biztosított nyelvi jogok érvényesülésének nyelvi feltételeit. E célok elérése sokrétű elméleti és gyakorlati tevékenységet igényel. Legfontosabb tevékenységi területeink a következők:

- elméleti és empirikus kutatások,
- nyelvi adatbázisok építése,
- nyelvtervezés,
- nyelvi szolgáltatások,
- publikációs tevékenység,
- könyvtárárpítés,
- kutatásszervezés és szakértői tevékenység.

Gramma Nyelvi Iroda – Jazyková kancelária Gramma

92901 Dunaszerdahely, Fő u. 50/16 – 92901 Dunajská Streda, Hlavná 50/16

e-mail: grammads@stoneline.sk

tel.: 00421-31-550-42-61, fax: 00421-31-550-42-62

telefonos ügyfélszolgálat: 00421-31-550-42-62

Folyóiratunk a jövőben is folyamatos tájékoztatást szeretne adni a szakma hazai és külföldi rendezvényeiről, konferenciáiról, továbbképzéseiről, ösztöndíj-kiírásokról és egyéb, a szakmát érintő eseményekről. Rovatunk szívesen közlést tesz bármely alkalmazott nyelvészeti műhely idevágó híradásait.

Konferencianaptár 2002. augusztus – 2002. október

Konferenciák külföldön

2002. 7. 16-21. Joint Conference of the IX International Congress for the Study of Child Language and the Symposium on Research in Child Language Disorders

Színhely: Madison, WI USA
www.waisman.wisc.edu/srclcd/

2002. 8. 5-16. 14th European Summer School on Logic, Language, and Information (ESSLLI)

Színhely: Trento, Italy
www: <http://www.esslli2002.it>

2002. 8. 5-9. 11th International Conference on Methods in Dialectology

Színhely: Joensuu, Finland
www: <http://www.joensuu.fi/fld/methodsxi>

2002. 8. 7-10. World Congress of the International Federation of Translators

Színhely: Vancouver, Canada
www: <http://www.stibc.org/fit-2002-call-for-proposals-english.htm>

2002. 8. 14-17. EUROCALL 2002

Színhely: Jyväskylä, Finland
www: <http://www.solki.jyu.fi/eurocall2002>

2002. 8. 18-20. CALL Professionals and Future of CALL Research

Színhely: Antwerp, Belgium
www: <http://www.didascalie.be>

2002. 8. 18-23. Fédération Internationale des Langues et Littératures Modernes

Színhely: Bangkok, Thailand
www: <http://www.au.ac.th/fillm/fillm.html>

2002. 8. 19-22. The Way We Think

Színhely: Odense, Denmark
<http://www.humaniora.sdu.dk/%7Ethewaywet/hink/index.html>

2002. 8. 22-24. International Conference on First Language Attrition

Színhely: Amsterdam, The Netherlands
<http://www.let.vu.nl/events/2002/langattr.nsf>

2002. 8. 24- 9. 1. COLING 2002

Színhely: Taipei, Taiwan
www: <http://www.coling2002.sinica.edu.tw>

2002. 8. 31-9. 1. 6th Conference on Natural Language Learning

Színhely: Taipei, Taiwan
www: <http://www.aclweb.org/signll/cfp.html>

2002. 9. 2-6. Linguistics and Phonetics 2002

Színhely: Urayasu, Japan
<http://www.adn.nu/~ad31175/lp2002/lp2002main.htm>

2002. 9. 4-7. Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik

Színhely: Salzburg, Austria
<http://www.sbg.ac.at/ger/gig/differenzen.htm>

2002. 9. 5-7. 2nd Conference on Contemporary Germanic, Romance and Baltic Linguistic Studies

Színhely: Vilnius, Lithuania
<http://www.info.vu.lt/english/conferences/linguistic/conference.htm>

2002. 9. 9-11. ALT-C 2002: Learning Technologies for Communication

Színhely: Sunderland, UK
www: <http://www.alt-c2002.org.uk>

2002. 9. 9-12. Text, Speech and Dialogue

Színhely: Brno, Czech Republic
www: <http://www.fi.muni.cz/tsd2002>

2002. 9. 9-12. IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies

Színhely: Kazan, Russia

www: <http://ltf.ieee.org/icalt2002>

2002. 9. 10-12. 6th International Conference on the Structure of Hungarian

Színhely: Düsseldorf, Germany
<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/~icsh6>

2002. 9. 11-13. International Colloquium on Grammatical Inference

Színhely: Amsterdam, The Netherlands
www: <http://www.illc.uva.nl/ICGI-2002>

2002. 9. 12-14. British Association for Applied Linguistics 2002

Színhely: Cardiff, Wales
www: <http://www.baal.org.uk/baal2002.htm>

2002. 9. 12-14. 6th International Conference on Romani Linguistics

Színhely: Graz, Austria
www: <http://www.gewi.kfunigraz.ac.at/ling>

2002. 9. 14. Linguistic Politeness Research: Politeness and Power

Színhely: Loughborough, UK
<http://www.linguisticpoliteness.eclipse.co.uk>

2002. 9. 16-20. International Conference on Spoken Language Processing

Színhely: Denver, CO
www: <http://www.icslp2002.org/>

2002. 9. 18-21. European Second Language Association (EUROSLA) Annual Conference

Színhely: Basel, Switzerland
www: <http://eurosla12.romsem.unibas.ch>

2002. 9. 19-21. Globalization: English and Language Change in Europe

Színhely: Warsaw, Poland
www: <http://www.ils.uw.edu.pl>

2002. 9. 19-21. Jahrestagung der GAL (German Association for Applied Linguistics)

Színhely: Köln, Germany
www: http://www.gal-ev.de/gal_jahrestag.htm

2002. 9. 19-21. Comparative Romance Linguistics

Színhely: Antwerp, Belgium
Contact: Martine Coene

2002. 9. 22-26. 14. Symposium Deutschdidaktik

Színhely: Jena, Germany
<http://www.uni-jena.de/~x9krmi/SDD2002>

2002. 9. 23-24. 3rd International Workshop on Writing Systems

Színhely: Köln, Germany
<http://www.uni-koeln.de/~amd58/workshop>

2002. 9. 24-27. 2nd International Luria Memorial Conference

Színhely: Moscow, Russia
<http://www.psy.msu.ru/science/conference/luria/english.htm>

2002. 9. 24-28. Sprachtypologie und Diskurs

Színhely: Bern, Switzerland
<http://www.sagw.ch/members2/SSG/d-index.htm>

2002. 9. 26-28. International Conference on Language for Specific Purposes

Színhely: Madrid, Spain
Contact: Marinela Garcia Fernandez

2002. 9. 27-29. Translating in the 21st Century

Színhely: Thessaloniki, Greece
www: <http://www.frl.auth.gr/trad2002.htm>

2002. 9. 30-10. 2. Medienkongress Hamburg

Színhely: Hamburg, Germany
<http://www.medienkongress-hamburg.de>

2002. 10. 3-5. Federation on Natural Language Processing: Language, Brain and Computation

Színhely: Venice, Italy
Contact: Dr. Anne Marie Di Sciullo

2002. 10. 3-6. Second Language Research Forum

Színhely: Toronto, Canada
www: <http://home.oise.utoronto.ca/~slrf2002>

2002. 10. 4-5. International Conference on Language and Identity

Színhely: New York, NY
Contact: Prof. Wayne H. Finke

2002. 10. 6-8. 3rd International Conference on Mental Lexicon

Színhely: Banff, Alberta, Canada
Contact: Gary Libben

2002. 10. 7-9. Linguistic Socialization, Language Acquisition and Language Disorders

Színhely: Budapest, Hungary
Contact: utak@nytud.hu

2002. 10. 10-13. New Ways of Analyzing Variation

Színhely: Stanford, CA
<http://www-linguistics.stanford.edu/nwav>

2002. 10. 11-12. Symposium on Second Language Writing

Színhely: West Lafayette, IN
<http://icdweb.cc.purdue.edu/~silvat/symposium/2002/>

2002. 10. 11-13. Interchanges and Exchanges: Current Trends in ELT

Színhely: Ankara, Turkey
[www: http://www.inged-elea.org.tr/](http://www.inged-elea.org.tr/)

2002. 10. 16-18. International Conference on Translation Studies

Színhely: Ankara, Turkey
Contact: Dr. Ismail Boztas

2002. 10. 17-20. Mass Media and Communication in the e-Society of the 21st Century

Színhely: Moscow, Russia
Contact: Natalia Bolotina

2002. 10. 17-20. International Association of World Englishes (IAWE)

Színhely: Urbana-Champaign, IL
[www: http://www.linguistics.uiuc.edu/iawe](http://www.linguistics.uiuc.edu/iawe)

2002. 10. 21-25. Metaphor in Language and Thought

Színhely: São Paulo, Brazil
[www: http://lael.pucsp.br/~tony/metaphor](http://lael.pucsp.br/~tony/metaphor)

2002. 10. 23-26. International Symposium on Bilingualism

Színhely: Vigo, Spain
[www:http://www.uvigo.es/webs/ssl/sib2002](http://www.uvigo.es/webs/ssl/sib2002)

2002. 10. 24-25. Measuring Lexical Variation and Change

Színhely: Leuven, Belgium
<http://wwwling.arts.kuleuven.ac.be/sociolex>

2002. 10. 31-11. 3. TESOL Euromed

Színhely: Edinburgh, Scotland
<http://www.heimdall-scot.co.uk/tesoleuromed>

2002. 12. 16-21. AILA 13. Alkalmazott Nyelvészeti Világkongresszus

Színhely: Singapore
congrex@congrex.com.sg

Konferenciák Magyarországon

2002. 8. 26-29. Logika és nyelv 7. nemzetközi szimpózium

Színhely: PTE, Pécs
albi@btk.pte.hu

2002. 10. 4-5. A tanulás fejlesztése

Színhely: Agro Hotel, Budapest
[www: http://www.oki.hu/konf2002.asp](http://www.oki.hu/konf2002.asp)

2002. 10. 4-6. 12th International IATEFL – Hungary Conference

Színhely: Veszprém
www.iatefl-hu.com

2002. 10. 7-9. Linguistic Socialization, Language Acquisition and Language Disorders

Színhely: MTA, Budapest
Contact: utak@nytud.hu

2002. 10. 17-18. IV. Magyar- finn kontrasztív konferencia

Színhely: Szombathely, Hungary
Contact: Csire Márta

2002. 10. 18–19. Beszédkutatás 2002

Színhely: MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest
menyhart@nytud.hu

Levélcím

Veszprémi Egyetem

Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

8200 Veszprém, Egyetem u. 10.

✂.....

MEGRENDELŐLAP

az

MTA Nyelvtudományi Bizottság Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága

***Alkalmazott Nyelvtudomány* c. folyóiratához**

**A folyóirat évente kétszer jelenik meg, éves előfizetési díja: 1400,- Ft +
postaköltség**

Fizetés módja:

- átutalással: (Papp Ferenc Alapítvány számlaszáma:)
11600006-00000000-04643979
- postai csekken: Papp Ferenc Alapítvány
8200 Veszprém, Egyetem u. 3.

NÉV: _____

CÍM: _____

PÉLDÁNYSZÁM: _____

☐ átutalással fizetek

☐ postai csekken fizetek

Kérjük a megfelelőt szíveskedjen bejelölni.

A számlát a következő névre és címre kérem:

✂.....

Az Alkalmazott Nyelvtudomány leendő szerzőihez

Folyóiratunk első közlésre szánt, elsősorban magyar nyelvű dolgozatokat vár megjelentetésre az alkalmazott nyelvtudomány tárgyköréből. A lap évente kétszer, április és november közepén jelenik meg. A közlésre szánt kéziratokat Microsoft Word fájlként és egy példányban kinyomtatva a következő címre kérjük:

Veszprémi Egyetem
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
8200 Veszprém, Egyetem u. 3.
simono@almos.vein.hu

A kézirat terjedelme ne haladja meg az 1 ívet (40 000 n)! Kérjük, a kéziratban ne alkalmazzanak tabulátorokat, stílusokat és elválasztást, s kövessék a következő formátumot:

Összefoglaló

A kézirat elején szerepeljen egy legfeljebb 1000 leütés hosszú, angol nyelvű összefoglaló. Az összefoglalót Times New Roman (TNR) 11 pt. normál betűvel, szimpla sortávolsággal, sorkizárással, behúzás nélkül kérjük.

Szövegtörzs

A kézirat szövege TNR 14 pt. normál betűvel, szimpla sortávolsággal, sorkizárással, az első sor 0,5 centiméteres behúzásával készüljön, a margó minden oldalon 2,5 cm legyen. A fél oldalnál nagyobb ábrákat és táblázatokat kérjük a mellékletben elhelyezni, a szövegben sorszámozással hivatkozzanak rá. A táblázatok és ábrák száma és címe TNR 11 pt. normál betűvel készüljön, a felirat a táblázat esetében felül, középen, az ábra esetében alul, középen legyen elhelyezve. Az esetleges **kulcsszavak** kiemeléséhez félkövér, vagy dőlt betűket használjanak, felsorolásoknál pedig egységesen behúzást és – ha szükséges – bujdosz szöveget.

Szerző, cím, alcím, fejezetcímek

A szerző neve TNR 14 pt. normál betűvel szerepeljen kis kapitálissal, középre zárva. Kérjük feltüntetni a szerző munkahelyét és e-mail címét is a szerző neve alatt TNR 11 pt. normál betűvel. A cím legyen TNR 16 pt. félkövér középre zárva, az alcím és a szövegben szereplő további alcímek pedig TNR 15 pt. félkövér betűvel balra zárva.

Nyelvi példák

Nyelvi példák megadása dőlt betűvel történjen az esetleges **hívószavaké** félkövérrel. Használjuk a következő jelöléseket: /fonéma/, [hang], 'betű'.

Idézetek, hivatkozások

A szövegben szereplő „két sornál rövidebb idézeteket” kérjük idézőjelbe tenni.

A hosszabb – két sort meghaladó – idézetek külön bekezdésbe kerüljenek, 14-es betűnagysággal, idézőjel nélkül. Ilyenkor a sortávolság legyen szimpla, és mindkét oldalon legyen 1 cm a behúzás. Az idézet előtt és után hagyjanak 6 pt helyet.

Mindkét esetben kérjük, adják meg a pontos forrást. A hivatkozásokat (Grosjean, 1997) és a pontos hivatkozásokat (Grosjean, 1997: 123) formában kérjük megadni. Kérjük, legfeljebb két szerző vezetéknévét tüntessék fel, több szerző esetén alkalmazzák az *et al.* rövidítést (McLeod, *et al.*, 1998: 23). Ha a szerző több, azonos évben kiadott művére hivatkoznak, az évszám utáni kis betűkkel különböztessék meg a műveket (Long, 1990a: 649-66) és (Long, 1990b: 251-85). A művek részletes adatait az irodalomjegyzékben kérjük megadni.

Jegyzetek

1. A jegyzetek a szöveg után következzenek sorszámozva, TNR, 11 pt, normál betűvel.
2. A sortávolság legyen szimpla.
3. Lábjegyzeteket ne használjanak.

Irodalom

Az összes felhasznált mű pontos megadása a kézirat végén szerepeljen. Kérjük, használja a következő példákban látható formátumot (TNR, 11 pt., szimpla sortáv, a bekezdés típusa függő, a szerző neve félkövéren, a magyar szerzők keresztnéve elé ne kerüljön vessző, az évszámok a szerző neve után zárójelben jelenjenek meg, csak a könyvcímek legyenek dőlten szedve, a cikkek címét ne tegyék idézőjelbe, a kiadó neve kövesse a kiadás helyét, magyar nyelvű kiadványok esetében pp. jelet ne használjanak). Amennyiben a közlésre szánt tanulmány nem magyar nyelvű, alkalmazkodjanak az adott nyelvben szokásos irodalomjegyzék formátumához.

Kötetek:

Latour, B. (1987) *Science in Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Stigler, F., Schweder, R. & Herdt, G. (eds., 1990) *Cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kiss J. (1995) *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Folyóiratcikkek:

Long, M. (1990a) The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL Quarterly* 24/4. pp. 649-66.

Long, M. (1990b) Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12/3. pp. 251-85.

Tanulmánykötet adatai:

Sulyok H. (1994) A dalmáciai „latinok”. In: Annus G., Bárdos J. és Lengyel Zs. (szerk.) *II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia 1992*. Veszprém: Egyetemi Kiadó. 315-318.

Függelék

A mellékletek, függelékek a jegyzeteket és az irodalomjegyzéket kövessék (TNR, 11 pt., szimpla sortáv). A mellékletben szerepeljenek a nagyobb táblázatok és ábrák sorszámozva. Az ábrák legyenek fekete-fehérek, nyomdakész állapotban, a betűk pedig legyenek könnyen olvasható méretűek.

Recenziók

A recenziókat a szövegtörzsben leírtakhoz hasonlóan kérjük megszerkeszteni, hasáboakat ne alkalmazzanak. A recenzált könyv szerzője és címe kerüljön a lap tetejére, TNR, 16 pt., félkövér, középre zárva, majd ugyancsak középre zárva, TNR 11 pt. normál betűvel zárójelben jelenjen meg a mű kiadási helye, a kiadó, a kiadás éve és a mű terjedelme a következőképpen:

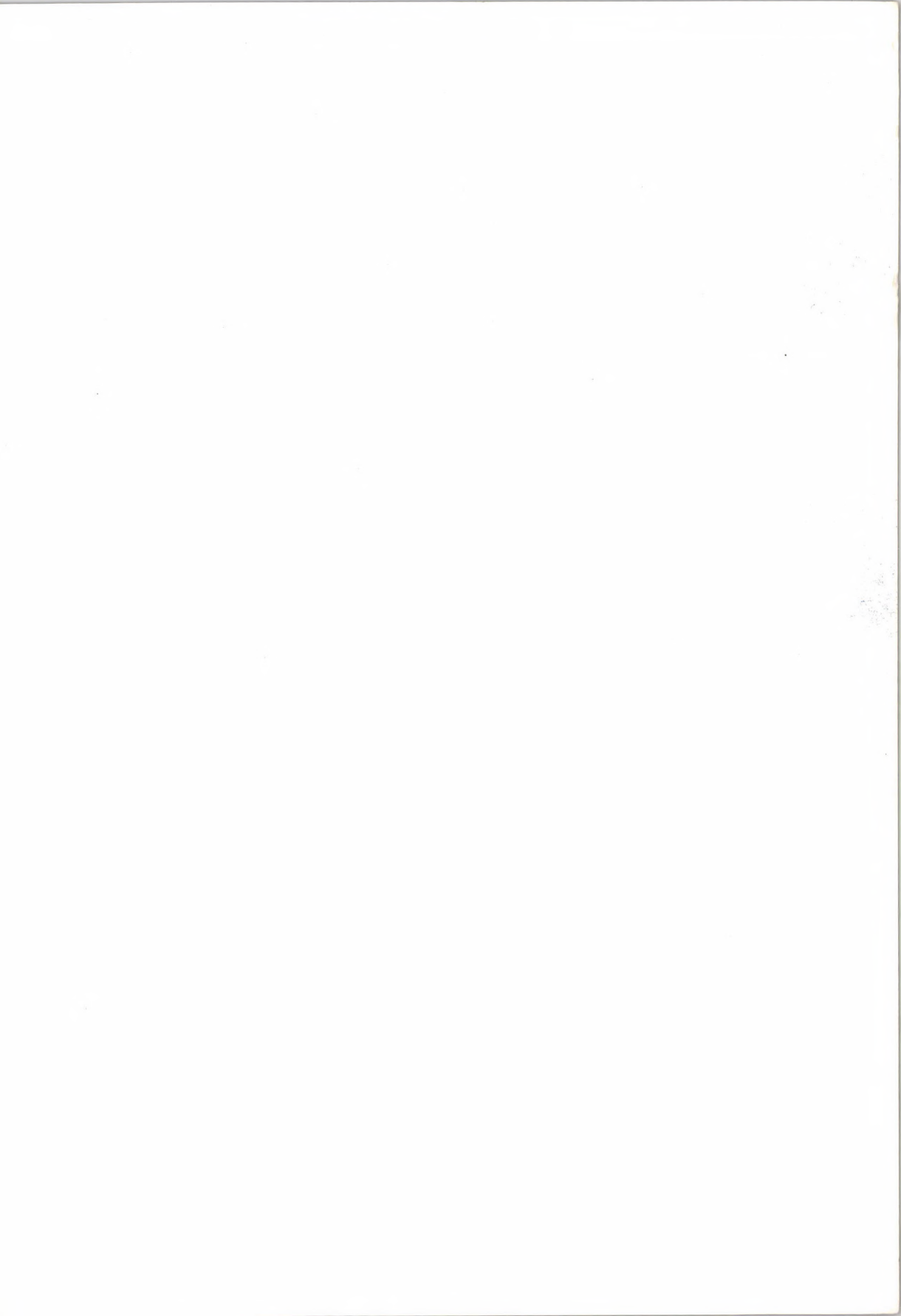
David Graddol: *The Future of English?*

(London: The British Council. 1997. 64 p.)

Tisztelettel kérünk minden leendő szerzőt, hogy írása benyújtásakor vegye figyelembe a fent ismertetett szerkesztési útmutatót. Amennyiben a kéziratban formai hiányosságok fedezhetők fel, a kéziratot átszerkesztésre visszaküldjük.

A kéziratokat folyamatosan várjuk a szerkesztőségbe. Tekintettel arra, hogy a lektorálási és az utólagos szerzői módosítási munkák több hónapot is igénybe vehetnek, az egyes írások megjelentetése nem garantálható a beérkezésüket követő számban.

Minden szerző értesítést kap kézírata beérkezéséről, a lektorok által javasolt módosításokról, de arról is, ha a kézirat valamilyen ok miatt nem jelenhet meg a folyóiratban. Kéziratokat nem küldünk vissza.



Alkalmazott Nyelvtudomány

II. évfolyam 1. szám 2002.

E számunk munkatársai:

Bódi Zoltán	ELTE, TTK, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest
Bodnár Ildikó	Miskolci Egyetem, Modern Filológiai Intézet, Miskolc
Cunningham, Denis	FPIA President, Belgrave, Ausztrália
De Houwer, Annick	University of Antwerp, Belgium
Goldman Leonóra	Veszprémi Egyetem, Nyelvi Lektorátus, Veszprém
Golubeva, Irina	Veszprémi Egyetem, Nyelvpedagógiai Doktori Program, Veszprém
Gúti Erika	PTE, BTK, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
Heltai Pál	Szent István Egyetem, Nyelvi Intézet, Gödöllő
Hoppálné Erdő Judit	PTE, BTK, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
Károly Krisztina	ELTE, BTK, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest
Kegyesné Szekeres Erika	Miskolci Egyetem, Modern Filológiai Intézet, Miskolc
Lengyel Zsolt	Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém
Menyhárt Krisztina	MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest
Mitring Éva	SZTE, Elméleti Nyelvészeti PhD Program, Szeged
Nádasi Edit	Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék, Veszprém
Navraicsics Judit	Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém
Szilágyi Anikó	Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém

Primenjena lingvistika

57622

1339

ANGEWANDTE LINGUISTIK

LINGÜÍSTICA APLICADA

ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY

PRIMENJENA LINGVISTIKA

Primijenjena lingvistika

LINGÜÍSTICA APLICADA

II. ÉVFOLYAM 2. SZÁM

PRIMENJENA LINGVISTIKA

2002

Applied Linguistics

Alkalmazott Nyelvtudomány

Hungarian Journal of Applied Linguistics

Szerkesztőbizottság elnöke (Head of the Editorial Board):

GÓSY MÁRIA (Budapest)

Főszerkesztő (Editor-in-Chief):

LENGYEL ZSOLT (Veszprém, Pécs)

Szerkesztőbizottság (Editorial Board):

GALGÓCZI LÁSZLÓ (Szeged)

HIDASI JUDIT (Budapest, Szombathely)

KONTRA MIKLÓS (Budapest, Szeged)

KLAUDY KINGA (Budapest, Miskolc)

NAVRACSICS JUDIT (Veszprém)

SZÉKELY GÁBOR (Nyíregyháza)

Tudományos tanácsadók (Advisory Board):

DEZSŐ LÁSZLÓ (Budapest)

HERMAN JÓZSEF (Budapest)

KIEFER FERENC (Budapest)

SZÉPE GYÖRGY (Pécs)

A folyóiratot kiadja az MTA Nyelvtudományi Bizottság Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága; szerkeszti a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke. Megjelenik évente kétszer.

(*Hungarian Journal of Applied Linguistics* is issued by the Applied Linguistics Committee of the Hungarian Academy of Sciences and is edited and published by the Department of Applied Linguistics of the University of Veszprém. Two issues of the journal are published annually.)

Megvásárolható vagy megrendelhető:

HÜLBER ATTILÁNÉ

Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Veszprém, 8201, Egyetem u. 10., Tel./Fax: 06/88/406-360

ISSN 1587 – 1061

Készült az OOK-PRESS Kft. nyomdájában
Veszprém, Csillag u. 5.
felelős vezető: Szathmáry Attila

2003 MARE 05.

II. évfolyam 2. szám 2002.



Alkalmazott Nyelvtudomány

Hungarian Journal of Applied Linguistics

Veszprém

Alkalmazott Nyelvtudomány

Hungarian Journal of Applied Linguistics

E szám lektorálásában részt vettek (Manuscripts for this issue were reviewed by):

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (Budapest)

BÁNRÉTI ZOLTÁN (Budapest)

B. FEJES KATALIN (Szeged)

CSERNUSNÉ ORTUTAY KATALIN (Veszprém)

DÁVID GERGELY (Budapest)

GÓSY MÁRIA (Budapest)

HORTOBÁGYI ILDIKÓ (Veszprém)

HUSZÁR ÁGNES (Pápa, Pécs)

KÁROLY KRISZTINA (Budapest)

LENGYEL ZSOLT (Veszprém)

SZENTGYÖRGYI SZILÁRD (Veszprém)

Technikai szerkesztő (Technical and graphic editor):

SIMON ORSOLYA (Veszprém)

Korrektúra (Proofreader):

SZILÁGYI ANIKÓ (Veszprém)

A kiadványt az Oktatási Minisztérium támogatta.

TARTALOM

TANULMÁNYOK

BRIAN MACWHINNEY:

Language Emergence: Five Timeframes and Three Illustrations 5

MARGARET DEUCHAR:

The Case Study Approach to Bilingual Acquisition 33

BÁCSI JÁNOS:

A szintaktikai fa metszése magyar anyanyelvű afáziás és diszfáziás
betegek beszédprodukcióiban 43

PACZOLAY DÉNES, TÓTH LÁSZLÓ, KOCSOR ANDRÁS ÉS KEREKES JUDIT:

Gépi tanulás alkalmazása egy fonológiai tudatosság-fejlesztő
rendszerben 55

SZINGER VERONIKA:

Az írás és olvasás előkészítése az óvodapedagógus szemszögéből 69

KONCZOSNÉ SZOMBATHELYI MÁRTA:

A magyar és idegen nyelvek változó használati értéke. Vizsgálat
egy győri, külföldi érdekeltsgű vállalatnál 79

NÉMETHNÉ HOCK ILDIKÓ:

A 2001-es angol írásbeli felvételi vizsga belső hitelesítése 93

MIRE JÓ?

SZ. PALLAI ÁGNES:

Vonaton. Dramatikus módszerek a kommunikációs készség
fejlesztésében 109

KÖNYVSZEMLE

Walt Wolfram, Carolyn Temple Adger és Donna Christian: Dialects in Schools and Communities (Pusztai Ágnes)	123
Ronald Schmidt, Sr.: Language Policy and Identity Politics in the United States (Czeglédi Sándor)	127
Huszár Ágnes: Nyelvek és kultúrák válaszfútján (Szilágyi Anikó)	129
Balázs Géza, A. Jászó Anna és Koltói Ádám (szerk.): Éltető anyanyelvünk. Írások Grétsy László 70. születésnapjára (Nobik Nagy Rita)	131
B. Fejes Katalin: A tankönyvszövegek szintaktikai jellemzői (Lengyel Zsolt)	136
Svenka Savic, Marija Aleksandrovic, Stanka Dimitrov és Jelena Jovanovic: Romani Women. Oral Histories of Romani Women in Vojvodina (Lengyel Zsolt)	139

KONFERENCIANAPTÁR	143
-------------------------	-----

AZ ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY LEENDŐ SZERZŐIHEZ	145
--	-----

BRIAN MACWHINNEY

Carnegie Mellon University, Pittsburgh, Egyesült Államok

macw@cmu.edu

Language Emergence: Five Timeframes and Three Illustrations

The core lesson of the last fifty years has been that both empiricism and nativism are wrong. Empiricism is wrong because it attempts to construct the mind out of nothing but domain-general “buzzsaws”. Nativism is wrong because it makes untestable assumptions about genetics and unreasonable assumptions about the hard-coding of complex formal rules in neural tissue. We have made great progress and these issues are no longer on the table. Emergentism provides a conceptually solid way of linking our growing understanding of the brain with new theories of cognition, as well as new tools for simulation. By distinguishing mechanisms of emergence across the five time-scales mentioned above, we can incorporate the old opposition between nativism and empiricism into a detailed new research program. By linking these concepts together in a single framework, we open up the promise that this new millenium will experience a productive outpouring of new ways of thinking about the emergence of language.

1. Stipulationism

In the 1950s, researchers thought that children learning language through imitation, guided by principles of shaping and reinforcement (Skinner, 1957). By the end of the decade, the new information-processing psychology (Newell & Simon, 1972) and the rapidly growing theory of generative grammar (Chomsky & Halle, 1968) were challenging this view. These new paradigms expressed the complexities of human behavior not as links between habits, but as complex systems of interlocking rules. The power achieved by these systems relied on the ability of the modeler to stipulate the right set of rules in terms of their elements, combinations, and patterns of rule orderings. The successes of these stipulative systems can be attributed to the precision of their formulation and the expressiveness of the formal production system language on which they relied (Hopcroft & Ullman, 1979). Stipulative rule systems promoted the articulation of enormous cognitive architectures of seemingly impossible complexity (MacWhinney, 1994). As these systems grew in complexity, testing the empirical grounding of their individual components became increasingly impossible. Through its descriptive successes, stipulationism ended up sewing the seeds of its own conceptual destruction.

In the 1980s, the rise of connectionism (Rumelhart & McClelland, 1987) provided an alternative to stipulationism. Neural networks viewed children as learning cues, rather than rules (MacWhinney, *et al.*, 1989). In the 1990s, researchers began to explore still other alternatives to rule systems, including dy-

namics systems theory (Thelen & Smith, 1994), optimality theory (Tesar & Smolensky, 2000), and biological models of neural plasticity (Elman, 1999). Formal linguistic theory also began to move away from stipulationism, attempting to extract a minimal set of principles from which broader syntactic patterns could emerge (Chomsky, 1995).

2. Emergentism

Historically, emergentism began as a reaction against stipulationism. However, it is wrong to think that any model of language development that does not specifically stipulate particular rules or hard-wired modules is emergentist. If we simply used the absence of stipulated rules as our criterion, we would allow even the most half-baked, inarticulate idea to count as an emergentist solution. Clearly, something more is needed for an emergentist account. These additional ingredients are mechanism and generativity. Just like the “big, mean” rule systems of the 1970s, an emergentist account must provide a specific mechanism that works to generate the observed behavioral patterns. In an emergentist account, generativity emerges not from stipulated rules, but from the interaction of general mechanisms. Let us consider some examples.

If you spend time watching the checkout lines at a supermarket, you will find that the number of people queued up in each line stays roughly the same. There are rarely six people in one line and two in the next. There is no socially articulated rule governing this pattern. Instead, the uniformity of this simple social “structure” emerges from other basic facts about the goals and behavior of shoppers and supermarket managers.

Honeybees are certainly not smarter than shoppers. However, working together, bees are able to construct an even more complex structure. When a bee returns to the hive after collecting pollen, she deposits a drop of wax-coated honey. Each of these honey balls is round with approximately the same size. As these balls get packed together, they take on the familiar hexagonal shape that we see in the honeycomb. There is no gene in the bee that codes for hexagonality in the honeycomb, nor any overt communication regarding the shaping of the cells of the honeycomb. Rather, this hexagonal form is an emergent consequence of the application of packing rules to a collection of honey balls of roughly the same size.

Nature abounds with examples of emergence. The outlines of beaches emerge from interactions between geology and ocean currents. The shapes of crystals emerge from the ways in which atoms can pack into sheets. Weather patterns like the Jet Stream or El Niño emerge from interactions between the rotation of the earth, solar radiation, and the shapes of the ocean bodies. Biological patterns emerge in very similar ways. For example, the shapes of the spots on a leopard or the stripes on a tiger emerge from the timing of the expression of a pair of competing genes expressing color as they operate across the developing leopard

or tiger embryo (Murray, 1988). No single gene directly controls these patterns. Rather, the stripes emerge from the interactions of the genes on the physical surface of the embryo. The shape of the brain is very much the same. For example, Miller, Keller, and Stryker (1989) have shown that the ocular dominance columns described by Hubel and Weisel (1963) in their Nobel-prize-winning work may emerge as a solution to a competition between projections from the different optic areas during synaptogenesis in striate cortex.

Emergentist accounts of brain development provide useful ways of understanding the forces that lead to neuronal plasticity, as well as neuronal commitment. For example, Elman (1999) shows how the learning of linguistic categories emerges from the interaction of constraints on the activation of sheets of neuronal tissue. Similarly, Quartz and Sejnowski (1997) have shown that plasticity may also involve the growth of new patterns of connectivity. On the macro level, recent fMRI work (Booth, *et al.*, 1999) has shown how children with early brain lesions use a variety of alternative developmental pathways to preserve language functioning.

These emergentist formulations of the neural grounding of cognition allow us to consider new ways of dealing with age-old confrontation between nativism and empiricism. We teach students that the opposition between nativism and empiricism is the fundamental issue in developmental psychology. However, what students end up learning is that everything in human development involves some unspecified interaction between nature and nurture. Because we often fail to explain how this interaction occurs, students end up being confused about the underpinnings of the science of human development. Emergentism addresses this problem directly. It replaces the traditional opposition between nativism and empiricism with a new conceptual framework, explicitly designed to account in mechanistic terms for interactions between biological and environmental processes. The goal of emergentism is to eliminate stipulationism without sacrificing mechanism and generativity. In the place of stipulation, emergentism provides accounts in which structures emerge from the interaction of known processes.

We must temper this strong formulation of the emergentist program with practical reality. The primitive state of our understanding of basic neurological and developmental processes means that models often still have to rely on stipulation to characterize structures that we do not yet fully understand. For example, a model of the effects of auditory processing deficits may need to include a hand-wired representation of information passed on to language processing from the auditory cortex. This type of stipulation regarding structures that are not at the core of a given model is not a theoretical commitment. Rather, it reflects the primitive nature of our current modeling techniques.

3. Five Timeframes

Emergentism does not imply a radical rejection of either nativism or empiricism. On the contrary, emergentism views nativist and empiricist formulations as the partial and preliminary components of a more complete account. The traditional contrast between nativism and empiricism revolves around the fact that they describe developmental processes that operate across different timeframes. When we discuss some ability in the infant, we often ask ourselves, "Is this ability innate or learned?" There is nothing wrong with this question, as long as we realize that it is really a question about the timeframe involved in the delineation of the relevant emergent processes.

We can distinguish five separate timeframes for emergent processes and structures (Lorenz, 1958).

1. **Evolutionary emergence.** The slowest moving emergent structures are those that are encoded in the genes. These structures, which are subject to more variability and competition than is frequently acknowledged, are typically the result of glacial changes resulting from the pressures of evolutionary biology. Stipulationist accounts of language evolution (Bickerton, 1990; Chomsky, 1980) typically emphasize how evolutionary discontinuities (Gould, 1977) have led to the construction of specific modules. Emergentist accounts (MacWhinney, 2001) in this area emphasize continuity and the ways in which evolution has reused older forms for new functions.
2. **Epigenetic emergence.** Translation of the DNA in the embryo triggers a further set of processes from which the initial shape of the organism emerges. Some structures are tightly specified by particular genetic loci. For example, the recessive gene for phenylketonuria or PKU begins its expression prenatally by blocking the production of the enzymes that metabolize the amino acid phenylalanine. Although the effects of PKU occur postnatally, the determination of this metabolic defect emerges prenatally. Other prenatal emergent structures involve a role for physical forces in the developing embryo. The formation of the stripes of the tiger is an example of this type. Epigenetic emergence does not cease at birth. To the degree that the brain maintains a level of plasticity, epigenetic processes allow for recovery of function after stroke through rewiring and reorganization.
3. **Developmental emergence.** Jean Piaget's genetic psychology (Piaget, 1954) was the first fully articulated emergentist view of development. Impressively complete in its coverage, it was often incomplete in terms of its underspecification of particular mechanisms of development. Attempting to provide this missing mechanistic detail, current emergentist accounts of development rely on connectionism, embodiment, and dynamic systems theory.

4. **Online emergence.** The briefest timeframe for the study of emergent processes is that of on-line language processing. Emergentist accounts are now showing how language structure emerges from the pressures and loads imposed by online processing (MacWhinney, 1999). These pressures involve social processes, memory mechanisms, attentional focusing, and motor control.
5. **Diachronic emergence.** We can also use emergentist thinking to understand the changes that languages have undergone across the centuries (Bybee, 1998). These changes emerge from a further complex interaction of the previous three levels of emergence (evolutionary, developmental, and online).

With these five timeframes in mind, we can provide a revised interpretation of the standard question "Is it innate or learned?" What this question really means is "Across what timeframe does this ability emerge?" If we could consistently replace the earlier form of this basic question with this newer form, I believe that much of our scientific dialog regarding the nature of human language would become clarified.

Even within this newer framework, there is still an enormous amount to discuss and debate. First, we can easily disagree regarding the timeframe for a given ability. Consider the case of the "KE" family in East London studied by Gopnik and Crago (1990). This family has members who exhibit problems with the marking of regular suffixes on verbs. Specifically, the affected family members tend to use "jump" as the past tense of "jumped" more than their language-matched controls. Genetic analysis (Van Der Lely & Stollwerk, 1996) points to a pattern of autosomal dominant inheritance, since about half of the members of three generations descending from a particular grandmother are affected. Researchers such as Van Der Lely and Gopnik have interpreted this deficit in non-emergentist terms. They see it as involving a specific mutation on a specific gene that somehow controls the process of regular suffixation and perhaps other aspects of linking (Van Der Lely & Christian, 2000).

Emergentist accounts of this familial pattern provide a more complete picture. Emergentist accounts are able to deal with the fact that this disability impacts many aspects of motor control apart from language (Alcock, *et al.*, 2000). Affected family members have problems with swallowing, finger tapping, mouth control, and other fine motor actions. Their speech is effortful and strained, as if they were dealing with a major disconnection to the control of motor output. This pattern of impairment suggests that we are not dealing with a "grammar gene" or a module for regular inflection (Pinker, 1991), but with a general motor impairment that impacts regular morphology, perhaps because of the omissibility of the regular marker (Labov, 1986; Leonard, 1998). From an emergentist perspective, this particular disability could be linked evolutionarily to the recent consolidation of motor control for language in the human species (Donald, 1991; MacNeilage, 1998). However, the fact that people with language impairments

tend to marry and reproduce less than the general population would makes it difficult for a disability like this to propagate. The fact that this particular disability has not been reported from other families indicates this must be either a very recent mutation or the result of a virus with an effect on gestation. A virus of this type, which can also be inherited, may have impacted the embryological formation of pathways for motor control.

This reinterpretation of the impairment in the “KE” family provides several important lessons. First, when interpreting disabilities, we need to be careful about assuming the existence of a stipulated gene that controls a stipulated module. We should examine the complete manifestation of the disability, asking ourselves questions about timeframe and mechanism. Second, if we want to postulate phylogenetic emergence, we need to see that the trait has been widely distributed in the species. Third, if suspect phylogenetic emergence, we need to also understand how the particular genetic pattern influences embryological development. Fourth, we need to examine the extent to which the disorder may be linked genetically to some form of compensatory adaptive advantage (Bradshaw & Sheppard, 2000). For example, we know that the gene for sickle cell anemia, while maladaptive in homozygotes, provides protection against malaria in heterozygotes. What would be a parallel function for language disorders? Finally, when we look at the behavioral expression of the postulated disorder, we need to consider the ways in which general cognitive and motor disabilities can have differential impacts on specific linguistic patterns. For example, Bates, Wulfeck, and MacWhinney (1991) have shown that all forms of aphasia tend to lead to the omission and misinterpretation of grammatical morphology. In fact, we know that grammatical morphology is subject to loss in non-neurological patients such as those suffering from lower-back injuries. To understand these patterns, we need to focus on models of information load during online processing.

Emergentist accounts must specify particular mechanisms that operate on particular timeframes. As we move to replace the earlier stipulationism with the new emergentism, we need to focus on developing a fuller understanding of the arsenal of basic emergent mechanisms. In the end, all emergentist accounts must be grounded on these core mechanisms. If we attempt to postulate specialized mechanisms for single problems, we are returning to stipulationism. Some examples of general mechanisms include:

- **Learning through error propagation.** A good example of this type of mechanism is the back-propagation algorithm used in PDP modeling (Rumelhart & McClelland, 1986).
- **Self-organization.** Mechanisms such as the self-organizing feature map (Kohonen, 1990) provide alternatives to mechanisms based on error propagation.
- **Item-based learning.** In the area of grammatical development, the theory of item-based learning (MacWhinney, 1975; Tomasello, 2000b) relies on general concepts from Construction Grammar (Goldberg, 1999).

- **Reorganization of cognitive function to the contralateral hemisphere.** Children with early left focal lesions are able to recover language function by reorganizing language to the right hemisphere. This plasticity in development is a general mechanism that supports a wide variety of emergent responses to injury or sensory disability (Booth, *et al.*, 1999; Corina, *et al.*, 1992; MacWhinney, *et al.*, 2000).
- **Physical pressures on cognitive structures.** Phonologists have shown that the shape of the vocal mechanism has a wide-ranging impact on phonological processes (Ohala, 1974). Rather than stipulating phonological rules or constraints (Bernhardt & Stemberger, 1998; Kager, 1999), we can view them as emergent responses to these underlying pressures.
- **Conversational emergence.** A wide variety of linguistic structures seem to be adapted to specific conversational patterns as they emerge online. For example, Du Bois (1987) has argued that ergative marking in languages emerges from the fact that speakers tend to delete the actor in transitive sentences, because it is already given or known.
- **Perceptual recording.** Recent studies of infant auditory perception (Jusczyk, 1997) have revealed that, even in the first few months, infants apply some general-purpose mechanism to record and learn from auditory input.
- **Constituent structure.** All syntactic theories need to assume that related words cluster together in units and that the head of those units then serves to cluster with higher argument slots. This fundamental process of constituent structuring must be based on a set of basic mechanisms for motor control and planning (Donald, 1999).

This is, of course, just a small sampling of the many mechanisms and pressures that shape the emergence of language. Others involve the shape of social relations in the young child's family (Ninio & Snow, 1988), the shape of the input to guest workers learning a second language (Klein & Perdue, 1989), the preference in the brain for short connections (Shrager & Johnson, 1995), and the shape of sound dissipation for low frequencies across distances. In each case, the mechanisms we are considering are either corroborated through direct observation or are highly general processes based on lower-level mechanisms that have been directly observed.

4. Domain Generality

Within the language learning community, there is an active debate regarding the extent to which language learning is based on domain-general mechanisms. Sabbagh and Gelman (2000) present an analysis which equates emergentism with domain generality. This strong formulation of the emergentist position matches up well with the disembodied connectionism of the 1980s (Rumelhart & McClelland, 1986). However, the strong version fails to fully appreciate the

degree to which emergentists view cognition as grounded on the body, the brain, and the social situation.

Consider a simple example from phonological development. There is a universal tendency to avoid sequences of nasal consonants followed by voiceless obstruents, as might arise in forms like “manpower”. This constraint is grounded on the facts of speech production (Huffman, 1993) and figures prominently in recent elaborations of Optimality Theory (Kager, 1999). Languages use at least five phonological processes to deal with this problem. These processes include nasal substitution, post-nasal voicing, denasalization, nasal deletion, and vowel epenthesis. Initially, children may apply a variety of these processes (Bernhardt & Stemberger, 1998). Which processes are preserved and which are dropped out will depend on the shape of the target language, be it Indonesian, Quechua, Toba Batak, English, or Kelantan Malay. The shape of the vocal tract and the innervation of the muscles of the tongue determine the domain-specific landscape. Domain-general processes sample these constraints and negotiate between them in real time. In the terms used by Sabbagh and Gelman, the overall system of constraint satisfaction is a “buzzsaw” cutting patterns through the local domain of embodied articulatory constraints. This example emphasizes the extent to which emergentism must make reference to the body. To attempt to construct an emergentist psycholinguistics that ignores the body, the brain, and the social situation would be like attempting to build an emergentist account of honeycomb formation that ignores the honey.

Although it is clear that emergentism needs to refer to domain-specific facts about the body, it is not clear that it needs to rely on any domain-specific cognitive mechanisms. Instead, it is likely that evolution reuses general cognitive mechanisms to serve new functions in special areas. For example, Givón (1998) has argued that the major cognitive event that occurred during language evolution involved a linkage of episodic memory to the auditory system through the support or tutelage of the visual system. The visual system had already established general mechanisms for the episodic encoding of spatial position and form. Primates had already developed a mechanism for recording auditory sequences (Hauser, *et al.*, 2001). Adapting this mechanism to the task of language learning involved reshaping and relinking previously available cognitive mechanisms. It is true that these domain-general episodic mechanisms have a specific localized shape for each modality. However, it is likely that the general mechanisms undergo a special tuning when they function at the local level (Caplan & Waters, 1999; Pinker, 1999).

5. Emergence in Grammar

In the next three sections, I will present three specific example emergentist solutions to central problems in language learning. These sections will examine, respectively, grammatical learning, lexical learning, and language evolution. In

this section, we will look at how emergentism provides accounts for grammatical learning.

One of the most active areas in recent work on language acquisition has been the study of the child's learning of inflectional marking. In English, inflections are short suffixes that occur at the ends of words. For example, the word "dogs" has a final /s/ suffix that marks the fact that it is plural. There are now well over 30 empirical studies and simulations investigating the learning of inflectional marking. The majority of work on this topic has examined the learning of English verb morphology with a particular focus on the English past tense. These models are designed to learn irregular forms such as "went" or "fell", as well as regular past tense forms such as "wanted" and "jumped". Other areas of current interest include German noun declension, Dutch stress placement, and German participle formation. Although the learning of inflectional markings is a relatively minor aspect of language learning, our ability to quantify this process has made it an important testing ground not only for the study of child language, but for developmental psychology and cognitive science more generally.

To illustrate how connectionist networks can be used to study the learning of inflectional morphology, let us take as an example the model of German gender learning developed by MacWhinney, Leinbach, Taraban, and McDonald (1989). This model was designed to explain how German children learn to select one of the six different forms of the German definite article. In English we have a single word "the" that serves as the definite article. In German, the article can take the form "der", "die", "das", "des", "dem", or "den". Which of the six forms of the article should be used to modify a given noun in German depends on three additional features of the noun: its gender (masculine, feminine, or neuter), its number (singular or plural), and its role within the sentence (subject, possessor, direct object, prepositional object, or indirect object). To make matters worse, assignment of nouns to gender categories is often quite nonintuitive. For example, the word for "fork" is feminine, the word for "spoon" is masculine, and the word for "knife" is neuter. Acquiring this system of arbitrary gender assignments is particularly difficult for adult second language learners. Mark Twain expressed his consternation at this aspect of German in a treatise entitled *The awful German language* (Twain, 1935) in which he accuses the language of unfairness and capriciousness in its treatment of young girls as neuter, the sun as feminine, and the moon as masculine. Along a similar vein, Maratsos and Chalkley (1980) argued that, because neither semantic nor phonological cues can predict which article accompanies a given noun in German, children could not learn the language by relying on simple surface cues.

Although these relations are indeed complex, MacWhinney, *et al.* show that it is possible to construct a connectionist network that learns the German system from the available cues. The MacWhinney, *et al.* model, like most current connectionist models, involves a level of input units, a level of hidden units, and

a level of output units (Figure 1). Each of these levels or layers contains a number of discrete units or nodes. For example, in the MacWhinney, *et al.* model, the 35 units within the input level represent features of the noun that is to be modified by the article. Each of the two hidden unit levels includes multiple units that represent combinations of these input-level features. The six output units represent the six forms of the German article.

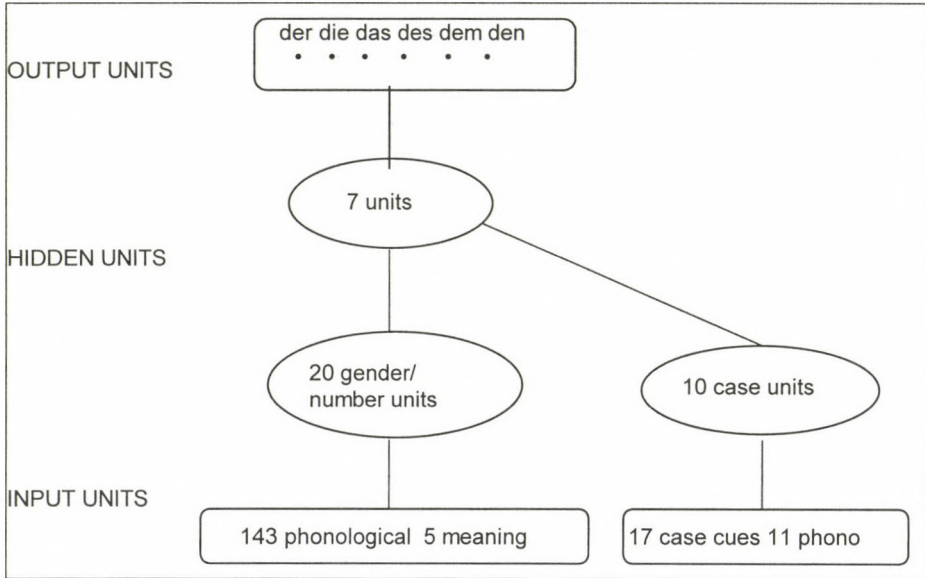


Figure 1

A network model of the acquisition of German declensional marking

As noted above, a central feature of such connectionist models is the very large number of connections among processing units. As shown in Figure 1, each input-level unit is connected to first-level hidden units; each first-level hidden unit is connected to second-level hidden units; and each second-level hidden unit is connected to each of the six output units. None of these hundreds of individual node-to-node connections is illustrated in Figure 1, since graphing each individual connection would lead to a blurred pattern of connecting lines. Instead a single line is used to stand in place of a fully interconnected pattern between levels. Learning is achieved by repetitive cycling through three steps. First, the system is presented with an input pattern that turns on some, but not all of the input units. In this case, the pattern is a set of sound features for the noun being used. Second, the activations of these units send activations through the hidden units and on to the output units. Third, the state of the output units is compared to the correct target and, if it does not match the target, the weights in

the network are adjusted so that connections that suggested the correct answer are strengthened and connections that suggested the wrong answer are weakened.

MacWhinney, *et al.* tested this system's ability to master the German article system by repeatedly presenting 102 common German nouns to the system. Frequency of presentation of each noun was proportional to the frequency with which the nouns are used in German. The job of the network was to choose which article to use with each noun in each particular context. After it did this, the correct answer was presented, and the simulation adjusted connection strengths so as to optimize its accuracy in the future. After training was finished, the network was able to choose the correct article for 98 percent of the nouns in the original set.

To test its generalization abilities, we presented the network with old nouns in new case roles. In these tests, the network chose the correct article on 92 percent of trials. This type of cross-paradigm generalization is clear evidence that the network went far beyond rote memorization during the training phase. In fact, the network quickly succeeded in learning the whole of the basic formal paradigm for the marking of German case, number, and gender on the noun. In addition, the simulation was able to generalize its internalized knowledge to solve the problem that had so perplexed Mark Twain – guessing at the gender of entirely novel nouns. The 48 most frequent nouns in German that had not been included in the original input set were presented in a variety of sentence contexts. On this completely novel set, the simulation chose the correct article from the six possibilities on 61 percent of trials, versus 17 percent expected by chance. Thus, the system's learning mechanism, together with its representation of the noun's phonological and semantic properties and the context, produced a good guess about what article would accompany a given noun, even when the noun was entirely unfamiliar.

The network's learning paralleled children's learning in a number of ways. Like real German-speaking children, the network tended to overuse the articles that accompany feminine nouns. The reason for this is that the feminine forms of the article have a high frequency, because they are used both for feminines and for plurals of all genders. The simulation also showed the same type of overgeneralization patterns that are often interpreted as reflecting rule use when they occur in children's language. For example, although the noun "Kleid" (which means clothing) is neuter, the simulation used the initial "kl" sound of the noun to conclude that it was masculine. Because of this, it invariably chose the article that would accompany the noun if it were masculine. Interestingly, the same article-noun combinations that are the most difficult for children proved to be the most difficult for the simulation to learn and to generalize to on the basis of previously learned examples.

How was the simulation able to produce such generalization and rule-like behavior without any specific rules? The basic mechanism involved adjusting

connection strengths between input, hidden, and output units to reflect the frequency with which combinations of features of nouns were associated with each article. Although no single feature can predict which article would be used, various complex combinations of phonological, semantic, and contextual cues allow quite accurate prediction of which articles should be chosen. This ability to extract complex, interacting patterns of cues is a characteristic of the particular connectionist algorithm, known as back-propagation, that was used in the MacWhinney, *et al.* simulations. What makes the connectionist account for problems of this type particularly appealing is the fact that an equally powerful set of production system rules for German article selection would be quite complex (Mugdan, 1977) and learning of this complex set of rules would be a challenge in itself.

6. Emergence in the Lexicon

One of the most active areas of current research in the child language is the study of early word learning. Philosophers like Quine (1960) have emphasized the extent to which word learning needs to be guided by ideas about what might constitute a possible word. For example, if the child were to allow for the possibility that word meanings might include disjunctive Boolean predicates (Hunt, 1962), then it might be the case that the word "grue" would have the meaning "green before the year 2000 and blue thereafter". Similarly, it might be the case that the name for any object would refer not to the object itself, but to its various undetached parts. When one thinks about the word learning task in this abstract way, it appears to be impossibly hard.

Markman (1989) and Golinkoff, Mervis, and Hirsh-Pasek (1994) have proposed that Quine's problem can be solved by imagining that the child's search for word meanings is guided by lexical principles. For example, children assume that words refer to whole objects, rather than parts of objects. Thus, a child would assume that the word "rabbit" refers to the whole rabbit and not just some parts of the rabbit. However, there is reason to believe that such principles are themselves emergent properties of the cognitive system. For example, Merriman and Stevenson (1997) have argued that the tendency to avoid learning two names for the same object emerges naturally from the competition (MacWhinney, 1989) between closely-related lexical items.

The idea that early word learning depends heavily on the spatio-temporal contiguity of a novel object and a new name can be traced back to Aristotle, Plato, and Augustine. Recently, Baldwin (1991; 1989) has shown that children try to acquire names for the objects that adults are attending to. Similarly, Akhtar, Carpenter, and Tomasello (1996) and Tomasello and Akhtar (1995) have emphasized the crucial role of mutual gaze between mother and child in the support of early word learning. Moreover, Tomasello has argued that human mothers differ significantly from primate mothers in the ways that they

encourage mutual attention during language. While not rejecting the role of social support in language learning, Samuelson and Smith (1998) have noted that one can also interpret the findings of Akhtar, Carpenter, and Tomasello in terms of low-level perceptual and attentional matches that help focus the child's attention to novel objects to match up with new words.

We can refer to the formation of a link between a particular referent and a new name as "initial mapping". This initial mapping is typically fast, sketchy, and tentative. Most lexical learning occurs after the formation of this initial mapping. As the child is exposed repeatedly to new instances of an old word, the semantic range of the referent slowly widens. Barrett (1995), Huttenlocher (1974) and others have viewed this aspect of meaning growth as "de-contextualization". Harris, Barrett, Jones, and Brookes (1988) have shown that the initial representations of words contain components that are linked to the first few contacts with the word in specific episodes or specific contexts. As long as the child sticks closely to attested instances of the category inside the confirmed core, she will tend to undergeneralize the word. For example the word *car* may be used to refer only to the family car. Anglin (1977) and Dromi (1987) have argued that the frequency of such undergeneralizations is typically underestimated, because undergeneralizations never lead to errors. If one does a careful analysis of the range of uses of new words, it appears that under-generalization is closer to the rule than the exception.

Gradually, the process of generalization leads to a freeing of the word from irrelevant aspects of the context. Over time, words develop a separation between a "confirmed core" (1984; 1989) and a peripheral area of potential generalization. As the confirmed core of the meaning of a word widens and as irrelevant contextual features are pruned out, the word begins to take on a radial or prototype form (Lakoff, 1987; Rosch & Mervis, 1975). In the center of the category, we find the best instances that display the maximum category match. At the periphery of the category, we find instances whose category membership is unclear and which compete with neighboring categories (MacWhinney, 1989).

According to the core-periphery model of lexical structure, overgeneralizations arise from the pressures that force the child to communicate about objects that are not inside any confirmed core. Frequently enough, children's overgeneralizations are corrected when the parent provides the correct name for the object (Brown & Hanlon, 1970). The fact that feedback is so consistently available for word learning increases our willingness to believe that the major determinants of word learning are social feedback, rather than innate constraints or even word learning biases.

One emergentist framework that allows us to model many of these forces is the self-organizing feature map (SOFM) architecture of Kohonen (1982) and Miikkulainen and Dyer (1990; 1991). These self-organizing networks treat word learning as occurring in maps of connected neurons in small areas of the cortex.

Three local maps are involved in word learning: an auditory map, a concept map, and articulatory maps. Emergent self-organization on each of these three maps uses the same learning algorithm. Word learning involves the association of elements between these three maps. What makes this mapping process self-organizing is the fact that there is no pre-established pattern for these mappings and no preordained relation between particular nodes and particular feature patterns.

Evidence regarding the importance of syllables in early child language (Bijeljac, *et al.*, 1993; Jusczyk, *et al.*, 1995) suggests that the nodes on the auditory map may best be viewed as corresponding to full syllabic units, rather than separate consonant and vowel phonemes. The recent demonstration by Saffran, *et al.* (1996) of memory for auditory patterns in four-month-old infants indicates that children are not only encoding individual syllables, but are also remembering sequences of syllables. In effect, prelinguistic children are capable of establishing complete representations of the auditory forms of words. Within the self-organizing framework, these capabilities can be represented in two alternative ways. One method uses a slot-and-frame featural notation from MacWhinney, Leinbach, Taraban, and McDonald (1989). An alternative approach views the encoding as a temporal pattern that repeatedly accesses a basic syllable map. A lexical learning model developed by Gupta and MacWhinney (1997) uses serial processes to control word learning. This model couples a serial order mechanism known as an "avalanche" (Grossberg, 1978) with a lexical feature map model. The avalanche controls the order of syllables within the word. Each new word is learned as a new avalanche.

The initial mapping process involves the association of auditory units to conceptual units. Initially, this learning links concepts to auditory images (Naigles & Gelman, 1995; Reznick, 1990). For example, the 14-month-old who has not yet produced the first word, may demonstrate an understanding of the word "dog" by turning to a picture of a dog, rather than a picture of a cat, when hearing the word "dog". It is difficult to measure the exact size of this comprehension vocabulary in the weeks preceding the first productive word, but it is probably at least 20 words in size.

In the self-organizing framework, the learning of a word is viewed as the emergence of an association between a pattern on the auditory map and a pattern on the concept map through Hebbian learning (Hebb, 1949; Kandel & Hawkins, 1992). When the child hears a given auditory form and sees an object at the same time, the coactivation of the neurons that respond to the sound and the neurons that respond to the visual form produces an association across a third pattern of connections which maps auditory forms to conceptual forms. Initially, the pattern of these interconnections is unknown, because the relation between sounds and meanings is arbitrary (de Saussure, 1966). This means that the vast majority of the many potential connections between the auditory and conceptual maps will never be used, making it a very sparse matrix (Kanerva, 1993). In

fact, it is unlikely that all units in the two maps are fully interconnected (Shrager & Johnson, 1995). In order to support the initial mapping, some researchers (Schmajuk & DiCarlo, 1992) have suggested that the hippocampus may provide a means of maintaining the association until additional cortical connections have been established. As a result, a single exposure to a new word is enough to lead to one trial learning. However, if this initial association is not supported by later repeated exposure to the word in relevant social contexts, the child will no longer remember the word.

Parallel with the growth of the auditory map, the child is working on the development of an extensive system for conceptual coding. As we have noted, studies of concept development in the preverbal infant (Piaget, 1954; Stiles-Davis, *et al.*, 1985; Sugarman, 1982) indicate that the child comes to the language learning task already possessing a fairly well-structured coding of the basic objects in the immediate environment. Children treat objects such as dogs, plates, chairs, cars, baby food, water, balls, and shoes as fully structured separate categories (Mervis, 1984). They also show good awareness of the nature of particular activities such as falling, bathing, eating, kissing, and sleeping.

Like auditory categories, these basic conceptual categories can be represented in self-organizing feature maps. Schyns (1991) applied a self-organizing feature map to the task of learning three competing categories with prototype structures. The individual exemplars of each category were derived from geometric patterns that were blurred by noise to create a prototype structure, although the actual prototypes were never displayed. The simulations showed that the network could acquire human-like use of the categories. When presented with a fourth new word that overlapped with one of the first three words, the system broke off some of the territory of the old referent to match up with the new name. This competitive behavior seems to reflect the process of competition between old words and new words discussed for children's word learning by Markman (1989), Clark (1987), and MacWhinney (1989).

Another simulation of meaning development by Li and MacWhinney (1996) used a standard backpropagation architecture to model the learning of reversive verbs that used the prefix "un-" as in "untie" or "dis-" as in "disavow". The model succeeded in capturing the basic developmental stages for reversives reported by Bowerman (1982) and Clark, Carpenter, and Deutsch (1995). In particular, the model was able to produce overgeneralization errors such as "*unbreak" or "*disbend". The network's performance was based on its internalization of what Whorf (1938; 1941) called the "cryptotype" for the reversive which involved a "covering, enclosing, and surface-attaching meaning" that is present in a word like "untangle", but absent in a form such as "*unbreak". Whorf viewed this category as a prime example of the ways in which language reflects and possibly shapes thought.

7. Emergence in Evolution

This section explores a very different type of emergentist account (MacWhinney, 2001). Unlike the emergentist accounts reviewed in the previous two sections, this account cannot be directly implemented in mechanistic terms. Instead, it attempts to ground itself directly on known facts about brain structure, evolution, and language processing. In effect, this is a sketch of a class of possible emergentist accounts that must eventually be constructed in greater detail. This account is designed to link the emergence of language to specific evolutionary pressures that operated across the last 6 million years. These pressures are shown to have introduced a variety of modifications to cognitive structure that are in fact preconditions to language. Once these preconditions were in place, the final attainment of language was an emergent phenomenon.

MacWhinney (2001) analyzes the gradual evolution of language in terms of four major cognitive milestones. These four milestones are the building blocks of an embodied model of language processing developed in MacWhinney (1999). That model views language as a method for taking a directly grounded perception and ungrounding it through imagery and perspective-switching.

7. 1. Bipedalism

On the most grounded level, the model links language to cognition through the direct perception of affordances for action sequences. The second level links language to systems for spatial navigation and episodic encoding of temporal relations. These first two levels are associated first with the hominid assumption of a bipedal gait at about 4 MYA (million years ago). During the period between 4MYA and 2MYA, the model holds that our ancestors solidified the social role of language by linking vocal processes to cortical control. Beginning about 2MYA, homo erectus began to elaborate a mimetic system that provides the underpinnings for grammar. The introduction of a means for rapid control of phonation at about 200,000 years ago then led to a linkage of these earlier cognitive systems to a full system for using language to control social interactions.

This account emphasizes the role of specific neuronal adaptations at each of these evolutionary junctures. The move to bipedalism opened up major cognitive challenges in terms of the control of the hands. Apes already have good control of reaching and basic object manipulation (Ingmanson, 1996). However, with both hands now always free for motion, humans were able to explore still further uses of their hands. Rizzolatti (1996) has shown that monkeys (and presumably also primates) have "mirror" neurons in the supplementary eye fields of premotor cortex that allow them to directly map their own body image onto that of a conspecific. The basic neural mechanism for assuming the postural perspective of another would allow an early hominid to directly track

and imitate the motions of other hominids. It allows them to follow actions such as prying open shells, hitting things with clubs, and digging for roots.

The construction of a mental image for controlling motor plans depends on the dorsal visual pathway that processes actions upon objects (Goodale, 1993). As hominids increased their ability to control hand motions and grasping actions, they could use this system to link specific actions to the affordances of different objects, as they are used for different purposes. The move to a terrestrial environment was quite gradual (Corballis, 1999). This meant that hominids needed to provide neural control for both tree-climbing activities and the use of the arms when walking bipedally on the ground. The pressures in the arboreal environment that favor some limited form of brain lateralization were then carried over to the terrestrial environment (McManus, 1999). This ability to shift quickly between alternative environments required neural support for competing postural and affordance systems. This postural flexibility may also have allowed some early hominids to adapt partially to an aquatic environment (Morgan, 1997).

Bipedalism also put some pressure on another set of neural mechanisms. Because hominids ceased relying on trees for refuge, and because they were now ranging over a wider territory, they needed to develop improved means of representing spaces and distances. Holloway (1995) has presented evidence from endocasts indicating that there was, in fact, a major reorganization of parietal cortex after about 4 MYA. This reorganization involved the reduction of primary visual striate cortex and the enlargement of extrastriate parietal cortex, angular gyrus, and supramarginal gyrus.

7. 2. Cortical control of the vocal system

The second major reorganization of cognitive functioning introduced cortical control over the vocal-auditory channel. As Holloway (1995) has stressed, this change does not require a major increase in brain size. However, it does require a rather major rewiring of the relation between frontal cortex and the limbic system. In macaques (Jürgens, 1979), control of the vocal system relies on the periaqueductal gray matter of the lower midbrain. Additional midbrain regions can stimulate the periaqueductal gray, but the cortex does not control or initiate primate vocalizations. In man, on the other hand, electrical stimulation of both the supplemental motor area and the anterior cingulate of the frontal cortex can reliably produce vocalization. Tucker (2001) shows that the basic adaptation here involved the absorption of the primate external striatum by the neocortex (Nauta & Karten, 1970).

The linkage of vocalizations to cortical control not only allowed our ancestors to distinguish themselves from other hominids, it also allowed them to build up a system of face-to-face social interactions. MacNeilage (1998) has argued that the primate gesture of lip smacking is the source of the core CV syllabic struc-

ture of human language. The CV syllable has the same motoric structure as lip smacking and its is produced in an area of inferior frontal cortex close to that used for lip smacking and other vocal gestures. Primates use lip smacks as one form of social interaction during face-to-face encounters. However, even bonobos, the most social of all primates, do not maintain face-to-face conversations for the long periods that we find in human interactions. By linking its members into tight affiliative relations through face-to-face interaction, our ancestors achieved a form of social organization that allowed them to maintain large social groups for defense against other hominid groups. Other primates have also responded to these pressures by developing a variety of social support mechanisms (de Waal & Aureli, 1996). Other primates have also developed systems for attending to face-to-face interactions and pointing behavior (Gomez, 1996). To maximize the effectiveness of face-to-face interactions, hominids then brought the production of facial gestures under cortical control. As in the case of the control of tool use through motor imagery, humans differ from monkeys in the extent to which the cortex can produce gestures upon demand (Myers, 1976).

In considering the role of face-to-face vocalization in hominid groups, we must not forget the possible divisive role played by aggressive males (Anders, 1994; Goodall, 1979). Hominid groups relied on aggressive males for their skills as hunters and their ability to defend the group against attack. However, groups also needed to provide ways to avoid the direction of male aggression toward other members of the group, particularly other males. We know that primates had already developed various methods for handling these conflicts, including exile for problematic males, the formation of master-apprentice relations, and development of male social groups. Within this already established social framework, males could also benefit from ongoing reaffirmation of their social status through face-to-face chat. By socializing young males into this productive use of language for social cohesion, mothers could also contribute to the stability of the group. Breakdowns in these processes could threaten the survival of the group and even the species.

7. 3. Mimesis

The brain size of *homo erectus* tripled in size during the period between 2 MYA and 100,000 years ago. This growth reflects the growing importance of protolanguage in *homo erectus* or *homo ergaster*. In order to maintain this mimetic system, these neuronal adaptations were required:

- The production system must link up stored visual representations to the output processes of chant, gesture, and dance. This linkage of vision to gestural and vocal output requires not only the expansion of both central and peripheral (MacLarnon & Hewitt, 1999) output control areas, but the expansion of their connections to basic visual areas (Givón, 1998). More

generally, control of this system requires the construction of a cognitive simulation of the human body (MacWhinney, 1999).

- Mothers must be able to socialize their children into an understanding of the core mimetic sequences of their own social group.
- The episodic memory system must store mimetic sequences and their components.
- As mimetic sequences become elaborated, the brain will need to provide methods for storing whole perspectives, such as that of the hunter, to allow for a switching of perspective, as well as traditional reenactment of these shifts.

Unlike the evolutionary pressures of earlier periods, the cognitive pressures imposed by mimesis cannot be solved simply by linking up older areas or by reusing earlier connections. Instead, the brain must add new computational space to store the multitude of new visual and auditory images (Li, 2001). In addition, the brain needs to expand the role of the frontal areas for storing and switching between perspectives. Because this system grew up in a haphazard way from earlier pieces of lip smacking, pointing, gesture, and rhythm, the brain cannot simply extract a core set of elements from mimetic communications, thereby reducing requirements for storage space. Instead, many patterns and forms must be learned and stored as whole unanalyzed sequences. This Gestalt-like shape of early mimetic patterns corresponds well with the Gestalt-like cognitions that we develop through our interactions with objects. For example, when we chop wood, there is a complete interpenetration of muscle actions, visual experiences, hand positions, and sounds. We can think of this as a single merged form such as I-hands-back-lift-axe-drop-split-chips-wood-cut. Mimetic forms have this same unanalyzed quality. Because they are highly grounded on our direct perceptions and actions, they communicate in a basic way. However, they provide little support for cognitive organization.

The growth of the brain in response to these pressures was so rapid that it is typically assumed that it involves a single genetic mechanism. One such mechanism might well be the role of a few regulatory genes (Allman, 1999) in controlling the overall size of the cortex. Changes in the function of these genes can lead to the observed across-the-board increase in size for the cortex and cerebellum that we see in *homo erectus*. However, the expansion of the cortex placed additional adaptive pressures on *homo erectus*. One was the need to increase caloric intake to support the metabolic needs of a larger brain. This pressure could be met through changes in diet and modifications to the digestive system. A more fundamental pressure was the fact that increases in the size of the infant brain produce problems for the process. The width of the hips had narrowed in both men and women as a response to bipedalism. As long as the skull was not much larger than that found in the primates, this did not cause major problems. However, the expansion of the skull in *homo erectus* ran directly into this evolutionary barrier. To deal with this, the infant is born at a

time when it is still fairly immature and the skull is relatively pliable. The increasingly organized shape of the society guarantees the survival of the child. In addition, women have had to sacrifice their ability to run quickly so that the hips could widen, permitting births with larger infant heads. The slowing of infant development not only helps in the birth process, but also helps the child maintain cortical plasticity (Elman, *et al.*, 1996; Julesz & Kovacs, 1995) even into adolescence, thereby further enhancing the ability of the group to construct accepted mimetic patterns.

7. 4. Systematization

Some of the adaptations required for smooth vocal production are quite peripheral. (Lieberman, 1973), involving changes to the vocal tract, the structure of the larynx, muscle innervation, tongue support, and facial musculature. Some of changes were underway before the Pleistocene; others have been more recent. To control this additional external hardware, the brain has needed to fine-tune its mechanisms for motor control. This fine-tuning does not require the type of brain expansion that occurred in *homo erectus*. Instead, it involves the linking of inferior frontal areas for motor control to temporal areas (Gabrieli, *et al.*, 1997) for sequence storage. These linkages (Damasio & Damasio, 1988) involve pathways that lie under the central sulcus. They constitute a functional neural circuit that implements a phonological loop for learning new words (Gupta & MacWhinney, 1997). The auditory shapes of words are stored in topological maps (Miiikkulainen, 1990) in superior temporal auditory cortex and can be associated to visual images in inferior temporal areas. This linkage of the vocal-auditory channel to the visual channel further develops binding the entrainment of the vocal-auditory channel by the visual channel (Givón, 1998).

Once *homo sapiens* had achieved an ability to produce, store, and learn a large vocabulary of phonologically organized forms, the remaining steps in the evolution of language were comparatively easy. Humans had already achieved a mimetic system for perspective-taking and perspective-switching. This system allowed listeners to mentally reenact the motions, rhythms, and chants of the speaker as they depicted movement between places and actions on objects. Once words became available, speakers and listeners could parse these single-package gestalt-like communications into their components. With words to name specific objects and participants, it was possible to separate out nouns from verbs. This adaptation to grammar required no particular new cognitive skill for nouns. However, for predicates such as verbs, it was important to store linkages between the overall configuration of the action and the specific uses with participants. In other words, children had to learn how to manage language in terms of item-based syntactic constructions (MacWhinney, 1975, 1982), including “verb islands” (Tomasello, 2000a). Neuronal processes for this level control involve little in the way of new evolution. However, they place storage demands

on the pathways between the temporal lexical areas and the frontal planning and sequencing areas.

As speakers build up longer and longer strings of propositions, they rely increasingly on frontal areas, such as dorsolateral prefrontal cortex (DLPFC) for the storage of one perspective that allows shifting to a secondary perspective. Shifts of this type are central in the processing of anaphors and gaps in argument structure. As MacWhinney (2000) has shown, these various syntactic processes are grounded not on the construction of abstract syntactic trees, but on the direct processing of embodied perspectives of the type that were also important during the period of mimetic communication.

Given the minimal nature of the additional adaptations needed to support human language, why was the human species suddenly so successful after about 60,000 years ago after having lived through near extinction? The reason for this great success is that, with the onset of good phonological systematization, humans were able make a fuller use of the massive expansion in brain size that had occurred earlier. They did this by constructing a system that uses the entire brain to represent experience. It uses the basic sensorimotor systems of posterior cortex to encode objects in terms of direct perceptions and properties. It uses the navigation system that developed in the hippocampus and the temporal lobe to organize deictic terms, prepositions, and locative adverbs. It relies on the system that attributes intentionality to conspecifics to construct causal actions by both animate and inanimate actors. It uses the temporal and inferior frontal areas to encode the form and meaning of vocal-auditory patterns. It then relies on a wide variety of frontal structures to store and shift perspectives in terms of direct perception, spatial systems, and causal actions. Finally, it uses this system of perspective-shifting in the frontal lobes to construct the complexities of social structure. In effect, language production and comprehension end up relying on the entire brain. In this way, the phonological systematization that occurred between 200,000 and 50,000 years ago eventually succeeded in utilizing the full potential of the earlier expansion of the brain.

Language relies on the entire brain to achieve its complete cognitive simulation of experience in terms of objects, space, action, and social relations. Because it integrates these separate modules so thoroughly, it allows us to fully escape the modularity that is present in primates (Russon & Bard, 1996) and young children (Hermer-Vazquez, *et al.*, 2001). Without language, it may be possible to focus directly on the position of an object without regard to earlier orientations or the orientations of others. Without language, we can focus on an action without breaking it apart into its component participants. Without language, we are more directly grounded in the individual aspects of mental life. Language forces us to integrate the whole of mental life into a single, more fully conscious, but relatively less grounded whole.

8. Conclusion

The core lesson of the last fifty years has been that both empiricism and nativism are wrong. Empiricism is wrong because it attempts to construct the mind out of nothing but domain-general “buzzsaws”. Nativism is wrong because it makes untestable assumptions about genetics and unreasonable assumptions about the hard-coding of complex formal rules in neural tissue. The battles against disembodied behaviorism were fought and won in the 1950s. The battle against complex strictly-ordered rule systems was fought and won in the 1980s. We have made great progress and these issues are no longer on the table.

Emergentism provides a conceptually solid way of linking our growing understanding of the brain with new theories of cognition, as well as new tools for simulation. By distinguishing mechanisms of emergence across the five time scales mentioned above, we can incorporate the old opposition between nativism and empiricism into a detailed new research program. By linking these concepts together in a single framework, we open up the promise that this new millenium will experience a productive outpouring of new ways of thinking about the emergence of language.

References

- Akhtar, N., Carpenter, M., & Tomasello, M. (1996). The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development*, 62, 635-645.
- Alcock, K. J., Passingham, R., Watkins, K. E., & Vargha-Khadem, F. (2000). Oral dyspraxia in inherited speech and language impairment and acquired dysphasia. *Brain and Language*, 75, 17-33.
- Anders, T. (1994). *The origins of evil: An inquiry into the ultimate origins of human suffering*. Chicago: Open Court.
- Anglin, J. M. (Ed.). (1977). *Word, object, and conceptual development*. New York: Norton.
- Baldwin, D. A. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child Development*, 62, 875-890.
- Baldwin, D. A., & Markman, E. M. (1989). Establishing word-object relations: A first step. *Child Development*, 60, 381-398.
- Barrett, M. (1995). Early lexical development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of Child Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bates, E., Wulfeck, B., & MacWhinney, B. (1991). Crosslinguistic research in aphasia: An overview. *Brain and Language*, 41, 123-148.
- Bernhardt, B., & Stemberger, J. (1998). *Handbook of phonological development*. San Diego, CA: Academic.
- Bickerton, D. (1990). *Language and species*. Chicago: Chicago University Press.
- Bijeljac, B., R., Bertoncini, J., & Mehler, J. (1993). How do four-day-old infants categorize multisyllabic utterances? *Developmental Psychology*, 29, 711-721.
- Booth, J. R., MacWhinney, B., Thulborn, K. R., Sacco, K., Voyvodic, J., & Feldman, H. (1999). Functional organization of activation patterns in children: Whole brain fMRI imaging during three different cognitive tasks. *Progress in Neuropsychopharmacology and Biological Psychiatry*, 23, 669-682.
- Bowerman, M. (1982). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In E. Wanner & L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art* (pp. 319-346). New York: Cambridge University Press.
- Bradshaw, J. L., & Sheppard, D. M. (2000). The neurodevelopmental frontostriatal disorders:

Evolutionary adaptiveness and anomalous lateralization., 73, 297-320.

- Brown, R., & Hanlon, C.** (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech. In J. R. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language* (pp. 11-54). New York: Wiley.
- Bybee, J.** (1998). A functionalist approach to grammar and its evolution. *Evolution of Communication*, 2, 249-278.
- Caplan, D., & Waters, G. S.** (1999). Verbal working memory and sentence comprehension. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 77-126.
- Chomsky, N.** (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N.** (1995). *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N., & Halle, M.** (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper and Row.
- Clark, E.** (1987). The Principle of Contrast: A constraint on language acquisition. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of Language Acquisition* (pp. 1-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clark, E., Carpenter, K., & Deutsch, W.** (1995). Reference states and reversals: Undoing actions with verbs. *Journal of Child Language*, 22, 633-652.
- Corballis, M. C.** (1999). Phylogeny from apes to humans. In M. C. Corballis & S. E. G. Lea (Eds.), *The descent of mind: Psychological perspectives on hominid evolution* (pp. 40-70). Oxford: Oxford University Press.
- Corina, D. P., Vaid, J., & Bellugi, U.** (1992). The linguistic basis of left hemisphere specialization. *Science*, 255 (5049), 1258-1260.
- Damasio, A. R., & Damasio, H.** (1988). The neuroanatomical correlates of aphasia and the understanding of the neural substrates of language. In L. M. Hyman & C. N. Li (Eds.), *Language, Speech and Mind - Studies in honor of Victoria A. Fromkin*. London: Routledge & Kegan Paul.
- de Saussure, F.** (1966). *Course in general linguistics*. New York: McGraw-Hill.
- de Waal, F. B. M., & Aureli, F.** (1996). Consolation, reconciliation, and a possible cognitive difference between macaques and chimpanzees. In A. E. Russon & K. A. Bard & S. T. Parker (Eds.), *Reaching into thought: The minds of the great apes* (pp. 80-110). Cambridge: Cambridge University Press.
- Donald, M.** (1991). *Origins of the Modern Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Donald, M.** (1999). Preconditions for the evolution of protolanguages. In M. C. Corballis & S. E. G. Lea (Eds.), *The descent of mind: Psychological perspectives on hominid evolution* (pp. 138-154). Oxford: Oxford University Press.
- Dromi, E.** (1987). *Early lexical development*. New York: Cambridge University Press.
- Du Bois, J.** (1987). The discourse basis of ergativity. *Language*, 63, 805-856.
- Elman, J., Bates, E., Plunkett, K., Johnson, M., & Karmiloff-Smith, A.** (1996). *Rethinking innateness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Elman, J. L.** (1999). The emergence of language: A conspiracy theory. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 1-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gabrieli, J. D. E., Brewer, J. B., Desmond, J. E., & Glover, G. H.** (1997). Separate neural bases of two fundamental memory processes in the human medial temporal lobe. *Science*, 276, 264-266.
- Givón, T.** (1998). On the co-evolution of language, mind and brain. *Evolution of Communication*, 2, 45-116.
- Goldberg, A. E.** (1999). The emergence of the semantics of argument structure constructions. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 197-213). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Golinkoff, R. M., Mervis, C. B., & Hirsh-Pasek, K.** (1994). Early object labels: The case for a developmental lexical principles framework. *Journal of Child Language*, 21, 125-155.
- Gomez, J. C.** (1996). Ostensive behavior in great apes: The role of eye contact. In A. E. Russon & K. A. Bard & S. T. Parker (Eds.), *Reaching into thought: The minds of the great apes* (pp. 131-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodale, M. A.** (1993). Visual pathways supporting perception and action in the primate cerebral cortex. *Current Opinion in Neurobiology*, 3, 578-585.
- Goodall, J.** (1979). Life and death at Gombe. *National Geographic*, 155, 592-620.
- Gopnik, M., & Crago, M. B.** (1990). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39, 1-50.

- Gould, S. J. (1977). *Ontogeny and phylogeny*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grossberg, S. (1978). A theory of human memory: Self-organization and performance of sensory-motor codes, maps, and plans. *Progress in Theoretical Biology*, 5, 233-374.
- Gupta, P., & MacWhinney, B. (1997). Vocabulary acquisition and verbal short-term memory: Computational and neural bases. *Brain and Language*, 59, 267-333.
- Harris, M., Barrett, M. D., Jones, D., & Brookers, S. (1988). Linguistic input and early word meaning. *Journal of Child Language*, 15, 77-94.
- Hauser, M., Newport, E., & Aslin, R. (2001). Segmentation of the speech stream in a non-human primate: statistical learning in cotton-top tamarins. *Cognition*, 78, B53-B64.
- Hebb, D. (1949). *The organization of behavior*. New York: Wiley.
- Hermer-Vazquez, L., Moffet, A., & Munkholm, P. (2001). Language, space, and the development of cognitive flexibility in humans: The case of two spatial memory tasks. *Cognition*, 79, 263-299.
- Holloway, R. (1995). Toward a synthetic theory of human brain evolution. In J.-P. Changeux & J. Chavaille (Eds.), *Origins of the human brain*. Oxford: Clarendon Press.
- Hopcroft, J., & Ullman, J. (1979). *Introduction to automata theory, languages, and computation*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Hubel, D., & Weisel, T. (1963). Receptive fields of cells in striate cortex of very young, visually inexperienced kittens. *Journal of Neurophysiology*, 26, 994-1002.
- Huffman, M. K. (1993). Phonetic patterns of nasalization and implications for feature specification. In M. K. Huffman & P. A. Krakow (Eds.), *Phonetics in Phonology V*. San Diego, CA: Academic.
- Hunt, E. (1962). *Concept learning: an information processing approach*. New York: Wiley.
- Huttenlocher, J. (1974). The origins of language comprehension. In R. Solso (Ed.), *Theories in cognitive psychology: The Loyola symposium* (pp. 331-388). Potomac, Maryland: Lawrence Erlbaum.
- Ingmanson, E. J. (1996). Tool-using behavior in wild Pan paniscus: Social and ecological considerations. In A. E. Russon & K. A. Bard & S. T. Parker (Eds.), *Reaching into thought: The minds of the great apes*. New York: Cambridge University Press.
- Julesz, B., & Kovacs, J. (Eds.). (1995). *Maturational windows and adult cortical plasticity*. New York: Addison-Wesley.
- Jürgens, U. (1979). Neural control of vocalization in nonhuman primates. In H. D. Steklis & M. J. Raleigh (Eds.), *Neurobiology of social communication in primates*. New York: Academic Press.
- Jusczyk, P. W. (1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jusczyk, P. W., Jusczyk, A. M., Kennedy, L. J., Schomberg, T., & Koenig, N. (1995). Young infants' retention of information about bisyllabic utterances. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 21, 822-836.
- Kager, R. (1999). *Optimality Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Kandel, E. R., & Hawkins, R. D. (1992). The biological basis of learning and individuality. *Scientific American*, 266, 40-53.
- Kanerva, P. (1993). Sparse distributed memory and related models. In M. Hassoun (Ed.), *Associative neural memories: Theory and implementation*. New York: Oxford University Press.
- Klein, W., & Perdue, C. (1989). The learner's problem of arranging words. In B. MacWhinney & E. Bates (Eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing* (pp. 292-327). New York: Cambridge University Press.
- Kohonen, T. (1982). Self-organized formation of topologically correct feature maps. *Biological Cybernetics*, 43, 59-69.
- Kohonen, T. (1990). The self-organizing map. *Proceedings of the IEEE* (Vol. 78, pp. 1464-1480).
- Labov, W. (1986). Sources of inherent variation in the speech process. In J. Perkell & D. Klatt (Eds.), *Invariance and variability in speech process*. New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press.
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Li, C. (2001). On the evolutionary origin of language. In M. Stamenov & V. Gallese (Eds.), *Mirror neurons and the evolution of brain and language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Li, P., & MacWhinney, B. (1996). Cryptotype, overgeneralization, and competition: A connectionist model of the learning of English reversible prefixes. *Connection Science*, 8, 3-30.
- Lieberman, P. (1973). On the evolution of language: A unified view. *Cognition*, 2, 59-94.

- Lorenz, K. Z. (1958). The evolution of behavior. *Scientific American*, 199, 95-104.
- MacLarnon, A., & Hewitt, G. (1999). The evolution of human speech. *American Journal of Physical Anthropology*, 109, 341-363.
- MacNeilage, P. (1998). The frame/content theory of evolution of speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 499-546.
- MacWhinney, B. (1975). Pragmatic patterns in child syntax. *Stanford Papers And Reports on Child Language Development*, 10, 153-165.
- MacWhinney, B. (1982). Basic syntactic processes. In S. Kuczaj (Ed.), *Language acquisition: Vol. 1. Syntax and semantics* (pp. 73-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, B. (1984). Where do categories come from? In C. Sophian (Ed.), *Child categorization* (pp. 407-418). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, B. (1989). Competition and lexical categorization. In R. Corrigan & F. Eckman & M. Noonan (Eds.), *Linguistic categorization* (pp. 195-242). Philadelphia: Benjamins.
- MacWhinney, B. (1994). The dinosaurs and the ring. In R. Corrigan & S. Lima & M. Noonan (Eds.), *The reality of linguistic rules* (pp. 283-320). Amsterdam: John Benjamins.
- MacWhinney, B. (1999). The emergence of language from embodiment. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 213-256). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, B. (2000). Perspective-taking and grammar. *Japanese Society for the Language Sciences*, 1, 1-25.
- MacWhinney, B. (2001). The gradual evolution of language. In B. Malle & T. Givón (Eds.), *The evolution of language*. Philadelphia: Benjamins.
- MacWhinney, B., Feldman, H. M., Sacco, K., & Valdes-Perez, R. (2000). Online measures of basic language skills in children with early focal brain lesions. *Brain and Language*, 71, 400-431.
- MacWhinney, B. J., Leinbach, J., Taraban, R., & McDonald, J. L. (1989). Language learning: Cues or rules? *Journal of Memory and Language*, 28, 255-277.
- Maratsos, M., & Chalkley, M. (1980). The internal language of children's syntax: The ontogenesis and representation of syntactic categories. In K. Nelson (Ed.), *Children's language: Volume 2* (pp. 127-214). New York: Gardner.
- Markman, E. (1989). *Categorization and naming in children: Problems of induction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McManus, I. C. (1999). Handedness, cerebral lateralization, and the evolution of language. In M. C. Corballis & S. E. G. Lea (Eds.), *The descent of mind: Psychological perspectives on hominid evolution* (pp. 194-217). Oxford: Oxford University Press.
- Merriman, W. E., & Stevenson, C. M. (1997). Restricting a familiar name in response to learning a new one: Evidence for the mutual exclusivity bias in young 2-year-olds. *Child Development*, 68, 211-258.
- Mervis, C. (1984). Early lexical development: The contributions of mother and child. In C. Sophian (Ed.), *Origins of cognitive skills* (pp. 339-370). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Miikkulainen, R. (1990). A distributed feature map model of the lexicon, *Proceedings of the 12th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 447-454). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miikkulainen, R., & Dyer, M. (1991). Natural language processing with modular neural networks and distributed lexicon. *Cognitive Science*, 15, 343-399.
- Miller, K., Keller, J., & Stryker, M. (1989). Ocular dominance column development: Analysis and simulation. *Science*, 245, 605-615.
- Morgan, E. (1997). *The aquatic ape hypothesis*. London: Souvenir Press.
- Mugdan, J. (1977). *Flexionsmorphologie und Psycholinguistik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Murray, J. D. (1988). How the leopard gets its spots. *Scientific American*, 258, 80-87.
- Myers, R. E. (1976). Origins and evolution of language and speech. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 280, 745-757.
- Naigles, L. G., & Gelman, S. A. (1995). Overextensions in comprehension and production revisited: Preferential looking in a study of dog, cat, and cow. *Journal of Child Language*, 22, 19-46.
- Nauta, W. J. H., & Karten, H. J. (1970). A general profile of the vertebrate brain, with sidelights on the ancestry of cerebral cortex. In G. C. Quarton & T. Melnechuck & G. Adelman (Eds.), *The Neurosciences* (pp. 7-26). New York: Rockefeller University Press.

- Newell, A., & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Ninio, A., & Snow, C. (1988). Language acquisition through language use: The functional sources of children's early utterances. In Y. Levy & I. Schlesinger & M. Braine (Eds.), *Categories and processes in language acquisition* (pp. 11-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ohala, J. J. (1974). Phonetic explanation in phonology. In A. Bruck & R. Fox & M. La Galy (Eds.), *Papers from the parasession on natural phonology* (pp. 251-274). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Pinker, S. (1991). Rules of Language. *Science*, 253, 530-535.
- Pinker, S. (1999). *Words and rules: the ingredients of language*. New York: Basic Books.
- Quartz, S. R., & Sejnowski, T. J. (1997). The neural basis of cognitive development: A constructivist manifesto. *Behavioral and Brain Sciences*, 20, 537-596.
- Quine, W. V. O. (1960). *Word and object*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Reznick, S. (1990). Visual preference as a test of infant word comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 11, 145-166.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141.
- Rosch, E., & Mervis, C. B. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1986). *Parallel Distributed Processing*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1987). Learning the past tenses of English verbs: Implicit rules or parallel distributed processes? In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of Language Acquisition* (pp. 195-248). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Russon, A. E., & Bard, K. A. (1996). Exploring the minds of the great apes: Issues and controversies. In A. E. Russon & K. A. Bard (Eds.), *Reaching into thought: the minds of the great apes*. New York: Cambridge University Press.
- Sabbagh, M., & Gelman, S. (2000). Buzzsaws and blueprints: what children need (or don't need) to learn language. *Journal of Child Language*, 27, 715-726.
- Saffran, J., Aslin, R., & Newport, E. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science*, 274, 1926-1928.
- Samuelson, L. K., & Smith, L. B. (1998). Memory and attention make smart word learning: An alternative account of Akhtar, Carpenter, and Tomasello. *Child Development*, 69, 94-104.
- Schmajuk, N., & DiCarlo, J. (1992). Stimulus configuration, classical conditioning, and hippocampal function. *Psychological Review*, 99, 268-305.
- Schyns, P. (1991). A modular neural network model of concept acquisition. *Cognitive Science*, 15, 461-508.
- Shrager, J. F., & Johnson, M. H. (1995). Waves of growth in the development of cortical function: A computational model. In B. Julesz & I. Kovacs (Eds.), *Maturation windows and adult cortical plasticity* (pp. 31-44). New York: Addison-Wesley.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stiles-Davis, J., Sugarman, S., & Nass, R. (1985). The development of spatial and class relations in four young children with right-cerebral-hemisphere damage: Evidence for an early spatial constructive deficit. *Brain and Cognition*, 4(4), 388-412.
- Sugarman, S. (1982). Developmental change in early representational intelligence: Evidence from spatial classification strategies and related verbal expressions. *Cognitive Psychology*, 14, 410-449.
- Tesar, B., & Smolensky, P. (2000). *Learnability in optimality theory*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Thelen, E., & Smith, L. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tomasello, M. (2000a). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.
- Tomasello, M. (2000b). The item-based nature of children's early syntactic development. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 156-163.
- Tomasello, M., & Akhtar, N. (1995). Two-year-olds use pragmatic cues to differentiate reference to objects and actions. *Cognitive Development*, 10, 201-224.

- Tucker, D.** (2001). Embodied meaning: An evolutionary-developmental analysis of adaptive semantics. In B. Malle & T. Givón (Eds.), *The evolution of language*. Philadelphia: Benjamins.
- Twain, M.** (1935). The awful German language, *The family Mark Twain*. New York: Harper & Brothers.
- Van Der Lely, H., & Christian, V.** (2000). Lexical word formation in children with grammatical SLI: a grammar-specific versus an input-processing deficit? *Cognition*, 75, 33-63.
- Van Der Lely, H. K. J., & Stollwerk, L.** (1996). A grammatical specific language impairment in children: An autosomal dominant inheritance? *Brain and Language*, 52, 484-504.
- Whorf, B.** (1938). Some verbal categories of Hopi. *Language*, 14, 275-286.
- Whorf, B.** (1941). The relation of habitual thought and behaviour to language. In L. Spier (Ed.), *Language, culture, and personality: Essays in memory of Edward Sapir* (pp. 75-93). Ogden, Utah: University of Utah Press.

**Az MTA Nyelvtudományi Bizottság
Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága
új tagságának névsora**

ÖRÖKÖS TISZTELETBELI ELNÖK:

Papp Ferenc

ÖRÖKÖS TISZTELETBELI TAG:

Szépe György (Pécs)

ELNÖK:

Gósy Mária (Budapest)

TITKÁR:

Lengyel Zsolt (Veszprém)

TAGOK (névsorban):

Cs. Jónás Erzsébet (Nyíregyháza)

Fenyvesi Anna (Szeged)

Galgóczy László (Szeged)

Gecső Tamás (Budapest)

Hunyady László (Debrecen)

Károly Krisztina (Budapest)

Klaudy Kinga (Budapest)

Kontra Miklós (Budapest, Szeged)

Kovács Magdolna (Debrecen)

Lendvai Endre (Pécs)

Navracsics Judit (Veszprém)

Prószéky Gábor (Budapest)

Székely Gábor (Nyíregyháza)

Szűcs Tibor (Pécs)

MARGARET DEUCHAR

University of Wales, Bangor, United Kingdom

m.deuchar@bangor.ac.uk**The Case Study Approach to Bilingual Acquisition***

In this article I shall begin by discussing some of the positive features of a case-study approach to bilingual acquisition, and how these may be enhanced by particular methodological decisions. I shall illustrate the discussion with reference to my own case-study (Deuchar & Quay, 2000) of a child acquiring English and Spanish simultaneously in a situation where Spanish was spoken at home, and English outside the home. I shall show how a combination of data collection methods in two language contexts made it possible to refute an earlier generalization about the acquisition of the lexicon, to show how early language choice is possible, and to generate hypotheses about early two-word utterances. I shall then go on to present further research on my own and other data relating to the grammar of early two-word utterances, and to factors accounting for language choice.

1. Introduction

The case-study approach is common not only in studies of child language but also in the social and behavioural sciences in general. In a discussion of the usefulness of case studies, Platt (1988: 4) quotes a definition of the case-study method by Runyan (1982) as "the presentation and interpretation of detailed information about a single subject, whether an event, a culture, or ... an individual life". As Platt points out, case studies are usually associated with qualitative rather than quantitative methods, and contrasted with survey or experimental approaches. Their special characteristics have sometimes led to the claim that they cannot be used as a basis for generalization, because they may not be representative of other cases.

However, Platt (1988: 18) considers that "there seems [to be] no reason to except case studies from the normal assumption that one can reasonably make generalizations from what one knows already until information inconsistent with this becomes available". She argues that there are particular ways in which case studies can be used to achieve generalizations, and that "no-one disputes that a single case may be a useful source of hypotheses, or refute a universal generalization, or demonstrate the existence of a phenomenon which needs to be taken into account". In what follows we shall demonstrate how our own case illustrates these positive features of case studies as pointed out by Platt. As we shall see, these positive features will allow us to draw theoretical implications from our results for language acquisition theory in general, and for the theory of bilingual acquisition.

2. The case

2. 1. The subject and her linguistic environment

The subject of this case study, henceforth referred to as M, is the first child of an English-speaking mother (the author) and a Spanish-speaking father. The mother is a native speaker of southern British English who learned Spanish in adulthood. She had been using Spanish with the child's father for about six years before the child was born. The father had grown up in Panama and learnt English as a second language at secondary school there. He later spent a year studying at a British university and was using English regularly at work in Britain for four years before M's birth. M was born in southern England, where the family lived at the time of the study.

2. 2. Language input from birth to age two

The mother spoke Spanish to her daughter M when the father was present, but English when the two were alone together during M's first year of life. Around age one, she began to speak Spanish to M even when the father was absent so that Spanish became the home language. In the presence of monolingual English-speaking visitors, both parents spoke English in the home. M attended a crèche regularly from age 0;4 where English was used by all present. As this crèche was situated on the university campus where her mother worked, M's mother would speak English to her in this situation. One day a week, M's monolingual English-speaking maternal grandmother would spend the morning in the home and the afternoon in the crèche with her granddaughter.

In general, the child was exposed to Spanish in the home from her parents who spoke Spanish with each other as well as to her. She was exposed to English outside the home (for example, at the crèche) and sometimes in the home when monolingual English speakers like her grandmother were visiting. During such visits, her parents would use English to the visitor(s) as well as to their child. A typical daily pattern of language use established by the mother is the use of Spanish over breakfast and while driving to the university. On entering the university crèche, the mother would switch to English. The child rather than the mother sometimes initiated this change to English on entering the crèche or to Spanish when entering the car on leaving the campus at the end of the day. We have estimated that the child heard English, 71% of the time, and Spanish, 29% of the time from birth to age 1;0. In the year that followed, she was exposed to English, 48% of the time, and to Spanish, 52% of the time.

2. 3. Data collection

The data were collected in two main forms: diary records and audiovideo recordings. The data were collected in both a Spanish language context, when the child was being addressed in Spanish, and in an English language context, when the child was being addressed in English. The mother kept daily diary records of her daughter from when the child was aged 1;2 until 2;10. These records were made in a Spanish context when the mother (or mother and father) was addressing the child in Spanish at home, and in an English context when the mother was addressing the child in English while they were on the university campus. Entries in the diary consist of phonetic transcriptions of the child's new utterances as they occurred. Audiovideo recordings were also made weekly in the two language contexts between the ages of 1;3 and 3;2. In the English context the child was addressed in English, mostly by the English-speaking grandmother (who spoke no Spanish), and sometimes also by the mother. In the Spanish context the child was addressed in Spanish, mostly by the Spanish-speaking father, and sometimes also by the mother. Most of the recordings were thirty minutes in duration and the two weekly recordings were usually made within two or three days of one another. Some of these recordings have been transcribed in the CHAT format (see MacWhinney, 1995) and have been deposited with CHILDES and can be found at the CHILDES website (<http://childes.psy.cmu.edu>). (For further details of the data collection process, see Deuchar and Quay, 2000.)

3. 1. Positive feature (1): a case study can refute generalizations

In the field of language acquisition as in other fields, any generalizations that purport to be universal are open to being tested by any particular case. If such a generalization is found not to hold, then either the generalization must be revised, or a claim may be made that it was not intended to cover the particular case used to test it. An example of a generalization which we tested in relation to our data is the Principle of Contrast (see e.g. Clark, 1993), according to which children avoid synonymy in their early vocabularies. One specific formulation of this is as follows: "any difference in form in a language marks a difference in meaning" (Clark, 1993: 91). Clark (1987) considered some early bilingual studies (e.g. Taeschner, 1983) to support this generalization in that the evidence then available suggested that young bilinguals would initially have "a single lexicon in which all terms should contrast" (Clark, 1987: 13). For example, the appearance of the word *acqua* (the Italian word for 'water') in an Italian-German bilingual's vocabulary would preclude the appearance of the German equivalent *Wasser* until a later stage. Clark (1993: 98), in the light of additional evidence, suggests that this first stage may last until the child has fewer than 50 words in production. After the first stage, she suggests that the child would realize she

was dealing with two language systems and would not apply Contrast across the two systems, only within each language. In order to test whether the Principle of Contrast only applies once the child has two linguistic systems, the appearance of cross-linguistic equivalents in M's vocabulary was documented in a chronological list of words based on their order of appearance. Here, we report only on the appearance of the first seven pairs of equivalents in M's vocabulary, as follows:

1) <i>bye</i>	(0;10.17)	<i>tatai</i>	(0;10.25)
2) <i>más</i>	(1;3.9)	<i>more</i>	(1;4.14)
3) <i>zapato</i>	(1;3.28)	<i>shoe</i>	(1;4.1)
4) <i>mummy</i>	(1;3.29)	<i>mamá</i>	(1;4.8)
5) <i>duck</i>	(1;3.29)	<i>pato</i>	(1;4.22)
6) <i>bajar</i>	(1;4.7)	<i>down</i>	(1;4.18)
7) <i>hand</i>	(1;4.20)	<i>mano</i>	(1;4.22)

(Throughout this paper, bold italics indicate Spanish words, non-bold English.)

M's first word was produced at the age of 0;10.17, so we can see that these seven pairs were produced within just over the first six months. At the age of 1;4.22 she had 52 words, so that equivalents at this age accounted for 14/52 (27%) of the child's vocabulary. Before this, she already had one pair of equivalents at 11 months, out of only three words altogether, which is 67% of her total vocabulary. By the age of 1;1 this had dropped to 29% because of the acquisition of new words without equivalents, and if we calculate the average proportion of words with equivalents between age 0;11 and 1;10, based on percentage calculations each month, we find that there was an average proportion of 33% words with equivalents over this period. (For further details, see Deuchar and Quay, 2000, Table 4.1.) What we do not find evidence for in our data is a period where there are no equivalents.

So as indicated at the beginning of this section, we are now faced with suggesting that the Principle of Contrast be revised, or that it does not apply to our case. The only way to do the latter would be to argue, along the lines indicated by Clark, that the child may already have two linguistic systems and that Contrast does not apply within each system. However, there is no evidence for a dual lexical system at the onset of word production. Nicoladis (1998) suggests that the appearance of translation equivalents in themselves indicates "lexical differentiation", but we have argued (Deuchar and Quay, 2000, Chapter 4) that their appearance is not a sufficient condition for establishing lexical differentiation. In any case, in order to pursue Clark's suggestion that equivalents appear once the child has two systems, we clearly need independent grounds for the establishment of two systems. One place to look would be areas outside the lexicon, since linguistic systems have more than the lexical component. The area of phonology might be worth investigating, since bilinguals will have to differentiate their lexical systems at some stage. However, as we show in Deuchar and Quay, 2000 (Chapter 3), we can expect to find little evidence of early differen-

tiation in segmental phonology, given that the first segments acquired tend to be similar in the two languages, presumably because of universal constraints. Prosodic structure seems to have been fruitful in the investigation of other studies, but has been applied to vocabularies at a stage where there are at least some polysyllabic words. In M's words up to age 1;4.22, however, most of the words are monosyllabic in pronunciation. It is also worthwhile considering an acoustic approach in the investigation of early phonology. Acoustic studies using instrumentation have the advantage of providing information which is often not easily discriminable by the average listener or even by trained phoneticians. In our study we investigated the acquisition of voicing by measuring voice onset time in utterance-initial stops, but found no evidence for separate voicing systems before age two. (For further details see Deuchar and Clark, 1996; Deuchar and Quay, 2000, Chapter 3.) Overall, then, we found no evidence that the child had two separate linguistic systems by the age of one year, whereas we would need such evidence to argue that the Principle of Contrast applied within two separate language systems.

We thus suggest that the Principle of Contrast should be reconsidered, not only for bilinguals but also for monolinguals. It is possible that monolinguals appear in many cases to be following the Principle because of the relative unavailability of synonyms in the input. Further studies may be able to provide more information on the extent to which monolinguals as well as bilinguals can deal with synonymy in the input.

3. 2. Positive feature (2): a case study can show what is possible

In the introduction to this paper, we quoted Platt's (1988: 18) assertion that a case study may "demonstrate the existence of a phenomenon which needs to be taken into account". In other words, a case study may show what is possible and what needs to be taken into account in any future generalizations. In our case study, an example of a phenomenon which needs to be taken account of is a young bilingual's apparent ability to make appropriate language choices earlier than had been established either for monolinguals or bilinguals. We knew already that monolingual children as young as four years had shown the ability to alternate between registers or styles according to the situation, at least where they had been exposed to those styles (see e.g. Andersen, 1990). We also knew from the work of Lanza (1997: 319) that "bilingual children as young as 2 years of age can and do use their languages in contextually sensitive ways". We knew relatively little, however, about the ability of developing bilingual children below the age of two to make appropriate language choices. We were able to explore this in relation to our data because we had collected data in two separate language contexts, English and Spanish, as described above. This allowed us to identify the language source (where possible) of the child's utterances, and to check whether or not the language source matched the language of the context.

Thus, if the child produced the English word *duck* in an English context, it counted as matching the context, whereas if the same English word was produced in a Spanish context, a mismatch was recorded. Since a detailed account of the methodology and results of this aspect of our study have been reported elsewhere (Deuchar and Quay, 1999), we shall provide only a brief account here, since our emphasis here is on the significance of our results in contributing to generalizations. Table 1 below reports the results of our analysis of one-word utterances produced in both English and Spanish contexts at the ages of between 1;7 and 1;8.

Table 1

Language of context by language of words produced

	English words	Spanish words
English context	64	45
Spanish context	37	132

Note: chi square value = 38.76; $p < 0.001$.

As we can see in Table 1, there was a highly significant tendency for English words to be selected in the English context, and Spanish words in the Spanish context; that is, for the language of the child's words to match the language of the context. Our results also show that the tendency to match the context was even stronger in the Spanish context than the English context: in the Spanish context, only 22% (37/169) of utterances were in English, whereas in the English context, 41% (45/109) were in Spanish. Various explanations for this pattern are considered elsewhere (see e.g. Deuchar and Quay, 1999), but the important point is that there was an overall tendency to match the language context, whether English or Spanish, and that this may be interpreted as evidence that the child is beginning to choose between languages appropriately.

We can make a similar point about the significance of this finding for monolinguals to that made in relation to the Principle of Contrast. The reason why a developing bilingual can show early evidence of language choice is presumably because she is exposed to two languages in two broadly differing contexts, whereas the exposure of the monolingual to more than one language variety in more than one situation is likely to occur later. So children in general appear to have the potential to make appropriate choices once they receive sufficient information in the input about the two varieties or languages and their corresponding situations. This should be taken into account in future generalizations about bilinguals or monolinguals and their ability to make appropriate language choices.

3. 3. Positive feature (3): a case study can be a useful source of hypotheses

The results of case studies may give rise to hypotheses which can usefully be tested in future research. An example of such a hypothesis arising from our study is that developing bilinguals who are exposed more or less equally to two languages will produce mixed utterances in their earliest word combinations. Clearly, if a finding from one case study is to give rise to a hypothesis as to the potential findings in other similar case studies, then there must be a reason for proposing such a hypothesis. We shall illustrate this in relation to our case.

In investigating the syntax of early two-word utterances, we focused on all two-word utterances produced in the first two months of word combinations and recorded in the diary or audiovideo recordings. This two-month period began when the child was age 1;6.25 and ended when she was 1;8.24. Mixed utterances were identified as those consisting of one word unambiguously from English, the other from Spanish. Same-language utterances consisted of two words from the same language. Examples of the two types of utterance are given in Table 2, where numbers showing the distribution of the two types are also shown.

Table 2

Examples of two-word utterances

	Mixed utterances	Same-language utterances
Total out of 179	73 (41%)	106 (59%)
Examples produced in Spanish context	<i>pasa gone</i> ('raisin gone') <i>more fruta</i> ('more fruit')	<i>otro huevo</i> ('another egg') <i>máma cama</i> ('Mummy bed')
Examples produced in English context	<i>más paper</i> ('more paper') <i>more galleta</i> ('more biscuit')	<i>hat off</i> <i>oh-dear table</i>

Out of a total of 287 two-word utterances, 179 were found to contain language-specific words. Utterances like *oh-dear panda*, where *panda* could be either English or Spanish in source, were excluded from the list of 179. As Table 2 shows, of the utterances with language-specific words, 41% were mixed. (For a complete list of the utterances analysed, see Appendix III and Chapter 5 of Deuchar and Quay, 2000.) So 41% of the utterances analysed from the first two-month period of combinations were mixed. In order to pursue the idea that mixed utterances are particularly frequent among the earliest utterances, we calculated the percentage of mixed utterances produced in the first month of two-

word utterances (up to age 1;7.24) and compared it with the percentage produced in the second month (after age 1;7.24).

The calculations showed that 51% of the utterances in the first month were mixed, compared with 34% in the second. So it seems as if mixed utterances may occur in the earliest word combinations, but that their frequency may gradually diminish. Volterra and Taeschner (1978), in a pioneering study of German-Italian acquisition, which has been much debated, claim specifically that a first stage is characterised by the occurrence of mixed utterances, whereas mixed utterances disappear in a second stage. Vihman (1985) reports that the use of mixed utterances by her son (acquiring Estonian and English) diminished from 30% at age 1;8 (when he had just begun to combine words) to 7% at age 2;0. In their studies of German-French acquisition, both Meisel (1994) and Köppe (1996) report an initial period with a high rate of "mixing", followed by a decline in the proportion of mixed utterances.

Those reporting mixed utterances in early combinations have mostly begun collecting data from a time before the child produced his or her first two-word utterance, or very soon afterwards. We suggest that investigators who report a total absence of mixed utterances have either begun collecting data later than this time, or have not been able to sample the early period extensively enough. In our study we found that the diary records were much more fruitful than the audiovideo recordings in providing examples of two-word utterances in general, so those limited to relatively infrequent recordings may find less evidence of mixed utterance than those who have access to diary records.

But why should we expect all developing bilinguals to produce mixed utterances among their early word combinations? There are two main reasons, one being the paucity of lexical resources available to a developing bilingual who is gradually building up her vocabulary, and the other is a suggested tendency for "function" words to be treated as non-language-specific. Deuchar and Quay (1998) sought explanations for the production of all words in mixed utterances which did not match the context. So in the utterance *pasa gone*, for example, which was produced in the Spanish context as indicated in Table 2, an explanation was sought for the English word *gone* failing to match the Spanish context. The one provided was that there was no Spanish word equivalent to *gone* yet in the child's vocabulary. A similar explanation was provided for the Spanish word *galleta* ('biscuit') in the utterance *more galleta* produced in the English context: the English word *biscuit* had not yet entered the child's vocabulary. However, what we may call the "lexical gap" explanation did not always work. In the case of *more fruta*, produced in the Spanish context, the word *more* fails to match the context despite the fact that the Spanish equivalent, *más*, is available in the child's vocabulary. In Deuchar and Quay (1998: 236) we suggested that these words might be "acategorical predicates" having a non-language-specific status for the child. This idea was further developed in Deuchar (1999) where the term "function word" was used to a set of words which could be considered function

rather than content words, and which tended to act as predicates. This set of words included *more/más*, *no* and *oh-dear*. Function words were shown to match the language context much less frequently than content words. Deuchar & Vihman (2002a) found that this applied to Vihman's Estonian-English data as well as the English-Spanish data. In considering possible explanations for this phenomenon, Deuchar & Vihman (2002b) suggested that predication (for which function words are often used) involves more abstraction from the context than reference (for which content words are used), and that this might account for the relative independence of function words of the context in both acquisition and use.

4. Conclusion

We have thus far illustrated the possible value of case studies in showing how our own study was able to 1) refute a generalization about avoiding synonymy in early lexical development; 2) show that language choice is possible under age two; 3) provide the basis for a hypothesis about the occurrence of early mixed utterances in all developing bilinguals. In this way we have shown how a case study can contribute both to theories of child language in general and to bilingual acquisition in particular.

5. Postscript: Further research on language choice

Since the publication of Deuchar & Quay (2000), we have investigated the development of language choice in the child over the period of a year, from age 1;7 to 2;6. Deuchar & Muntz (forthcoming) investigate the effect on language choice of three types of factor which have been frequently discussed: the interaction between the adult and the child, the nature of the adult input, and the child's relative proficiency in each language, or relative dominance. We conclude that, in this case, none of these factors correlates with the child's development of language choice, but that linguistic evidence from the child's productions suggests a point at which self-awareness is beginning to emerge: at this point the child's patterns of language choice begin to reflect her awareness of the norms and competence of her interlocutors.

Endnote

* We should like to record our thanks to the British Academy and the ESRC (ref. no. C00232393) for their grants to Margaret Deuchar in support of this work and to Suzanne Quay for her participation in the analysis of the data and in the writing up of the results.

References

- Andersen, E. (1990). *Speaking with Style: The sociolinguistic skills of children*. London: Routledge.
- Clark, E. V. (1987). The principle of contrast: A constraint on language acquisition. In B. MacWhinney (ed.) *Mechanisms of Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1-33.
- Clark, E. V. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deuchar, M. (1999). Are function words non-language-specific in early bilingual two-word utterances?, *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, (1), 23-34.
- Deuchar, M. & Clark, A. (1996). Early bilingual acquisition of the voicing contrast in English and Spanish, *Journal of Phonetics*, 24, 351-365.
- Deuchar, M. & Quay, S. (1998). One vs. two systems in early bilingual syntax: Two versions of the question, *Bilingualism: Language and Cognition*, 1 (3), 231-243.
- Deuchar, M. & Quay, S. (1999). Language choice in the earliest utterances: a case study with methodological implications, *Journal of Child Language*, 26, 461-475.
- Deuchar, M. & Quay, S. (2000). *Bilingual Acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford: Oxford University Press.
- Deuchar, M. & Vihman, M. (2002a). Language contact in early bilinguals: the special status of function words. In M. C. Jones & E. Esch (eds.) *Language Change: the Interplay of Internal, External and Extra-Linguistic Factors*. The Hague: Mouton, 267-281.
- Deuchar, M. & Vihman, M. (2002b). Function words in early word combinations. Paper presented at the IX Conference of the International Association for the Study of Child Language, Madison, USA, July 2002.
- Deuchar, M. & Muntz, R. (forthcoming). Factors accounting for code-mixing in an early developing bilingual. In N. Müller, N. (ed.) *Proceedings of International Colloquium on Multilingualism*, Hamburg, October 2001.
- Köppe, R. (1996). Language differentiation in bilingual children: The development of grammatical and pragmatic competence, *Linguistics*, 34, 927-954.
- Lanza, E. (1997). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Meisel, J. (1994). Code-switching in young bilingual children. The acquisition of grammatical constraints, *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 413-439.
- Nicoladis, E. (1998). First clues to the existence of two input languages: pragmatic and lexical differentiation in a bilingual child, *Bilingualism: Language and Cognition*, 1 (2), 105-16.
- Platt, J. (1988). What can case studies do?, *Studies in Qualitative Methodology*, 1, 1-23.
- Runyan, W. M. (1982). *Life Histories And Psychobiography*. New York: Oxford University Press.
- Taeschner, T. (1983). *The Sun is Feminine: A study on language acquisition in bilingual children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Vihman, M. (1985). Language differentiation by the bilingual infant, *Journal of Child Language*, 12, 297-324.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children, *Journal of Child Language*, 5, 311-26.

BÁCSI JÁNOS

SZTE, JGYTFK Gyakorló Általános Iskolája

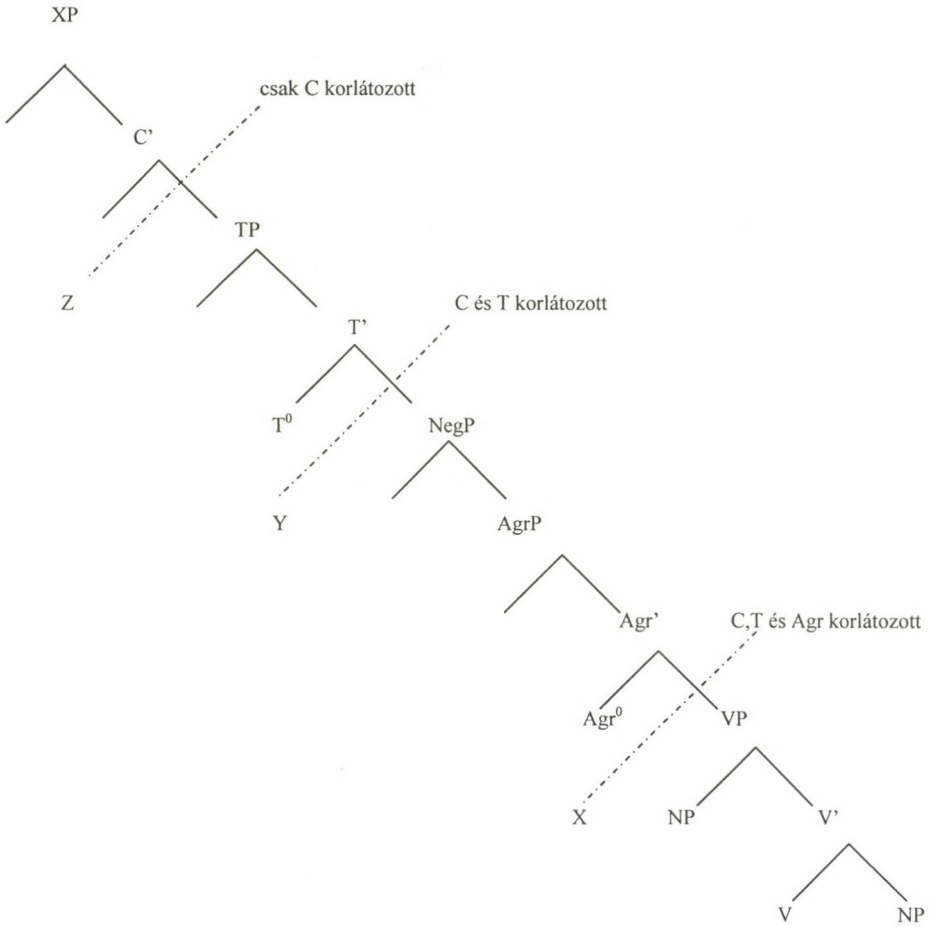
bacsjan@mailbox.hu**A szintaktikai fa metszése magyar anyanyelvű afáziás és diszfáziás betegek beszédprodukcioiban**

Friedmann and Grodzinski (1997) claim in their theory of Pruning the Syntactic Tree that certain groups of aphasics (mostly Broca aphasics) commit syntactic errors systematically and that those systematic errors can be accounted for with the help of grammatical tree structures. This paper tests the validity of the theory of Pruning the Syntactic Tree on Hungarian rules of tense, mood, number and person agreement. The agreement errors of aphasic adults are compared to those of disphasic children.

Friedmann és Grodzinski dolgozatában (1997) olvasható a szintaktikai fa metszésének elmélete, melynek lényege, hogy az afáziások bizonyos csoportja (elsősorban Broca-afáziások) a különböző egyeztetési hibákat szisztematikusan követik el, és e szisztematikus hibázás a grammatikai fa struktúrája alapján magyarázható. A szerzők héber, olasz, francia és angol nyelvi anyag elemzése alapján vonják le következtetéseiket.

Dolgozatomban azt vizsgálom, hogy a szintaktikai fa metszésének elmélete mennyire igaz a magyar nyelv egyeztetési szabályaira az igeragozás (alanyi, tárgyas), az idő, a mód, a szám és a személy esetén, mennyire alkalmas az elmélet az afázia típusának és mértékének diagnosztizálására, hogyan segíthet a terápia kidolgozásában. Néhány tekintetben összehasonlítom az afáziások (felnőttek) és a diszfáziások (gyermekek) egyeztetési hibáit. Az összehasonlítások alapján két következtetés vonható le:

1. A szintaktikai fa metszésének elmélete nyelvspecifikus, mivel az általam vizsgált felnőtt betegek hibái több eltérést, mint hasonlóságot mutatnak a Friedmannék által vizsgált esetekhez képest.
2. A diszfáziás agrammatikus beszéd más jellemzőkkel bír az egyeztetések tekintetében, mint az afáziások beszédprodukcioja, de az egészséges gyermekek beszédfejlődése sokban hasonlít a Broca-afáziás betegek beszédének javulásához, valamint a gyermekek beszédtevékenységének fejlődése az igealakok használatára vonatkoztatva hasonlítható ahhoz, ahogyan egy ige mozog az 1. ábrán látható fastruktúrában.



1. ábra

Friedmann és Grodzinski elmélete (1997) szerint – mint az leolvasható az 1. ábráról – az agrammatizmusban C és/vagy T és vagy Agr alulspecifikált. Ha pedig egy csomópont alulspecifikált, akkor az nem projektálható, vagyis ha egy agrammatikus beszélő csak C korlátozott, akkor nem tud vonatkozó beágyazást, kopulás szerkezetet és kérdőszavas kérdést produkálni.

Ha C és T korlátozott, akkor nem tudja produkálni az eddig elmondottakat, valamint képtelen az időegyeztetésekre.

Ha C, T és Agr korlátozott, akkor nem képes olyan grammatikailag jól formált mondatok létrehozására, amelyekben szerepelnie kellene C, T vagy Agr bármelyik komponensének.

Általánosítva tehát a következőt mondhatjuk: ha egy beteg képtelen egy X csomópont elvárásaiban szereplő grammatikai követelménynek eleget tenni, akkor az ennél magasabban szereplő csomópontok grammatikai elvárásait sem fogja tudni teljesíteni, vagyis ha a szintaktikai fa struktúrája x, y vagy z pontban el van metszve, akkor az adott metszés tovább nem projektálható.

A szintaktikai fa metszésének grammatikaelméleti alapját Pollock *kettévágott inflexió elmélete* (1989) valamint Chomsky *jegyellenőrzési elmélete* (1992) és *Minimalista Programja* (1992) adja. A két elmélet között az a különbség, hogy míg Pollock szerint egy ige ragtalanul kerül ki a lexikonból és a szintaxis során nyeri el toldalékait, addig Chomsky nézete az, hogy az ige már minden inflexióját hordozza a szintaktikai beillesztés pillanatában, így az ige mozgásának célja nem a toldalékolás, hanem a jegyellenőrzés, vagyis hogy megfelelő inflexiót hordoz-e az ige a grammatikai jólformáltság számára.

Bármelyik nézetet valljuk is, a téma szempontjából nem releváns, hogy a fastruktúrában kapja-e meg az ige az affixumait, vagy a fastruktúra csak ellenőrzi az affixumok helyességét, a lényeg az, hogy a grammatikai deficitok leírására alkalmas a fastruktúra, amint ezt a szerzők empirikus adatokkal bizonyítják.

A következőkben azt fogom vizsgálni, hogy a magyar anyanyelvű Broca-afáziás betegek agrammatizmusának helye és mértéke, valamint a diszfáziás gyermekek beszédtevékenységének deficitje leírható-e az 1. ábrán látható fastruktúra alapján, vagy ha nem, akkor milyen korrekciós lehetőségek vannak a szintaktikai fa metszéselméletének módosítására és kiegészítésére, hogy az a magyar nyelvre is alkalmazható legyen.

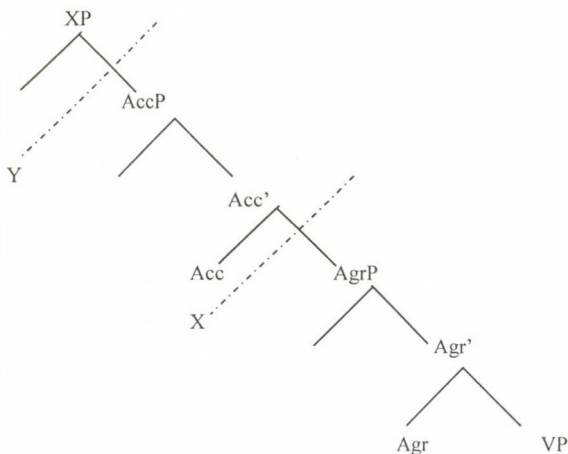
A vizsgálatban öt Broca-afáziás beteg írott- és beszélt nyelvi anyagát használtam fel a szakirodalomból már jól ismert mondatisméltlése, mondatkiegészítései tesztek, valamint a spontán beszéd és írás alapján. (A későbbiekben bemutatok példákat a tesztek közül.) A diszfázia példái nyolc olyan 3,5-6 éves gyermektől származnak, akik beszédterápiáját én végeztem, közülük kettő fejlődését, akik már 3. illetve 4. osztályosok, most is nyomon követem.

Különösen nagy segítségemre volt Zs., aki betegsége előtt magyar-könyvtár szakos tanárként dolgozott egy középiskolában, így beszédfejlődésének egy bizonyos szakasza után el tudta mondani, magyarázni, a nyelvtankönyvben meg tudta mutatni, hogy milyen grammatikai szerkezetek létrehozására képtelen, vagy melyek azok a szerkezetek, amelyek produkálása nehézséget okoz.

(Zs. 57 éves hölgy, aki három és fél évvel ezelőtt kapott ischaemiás stroke-ot. A stroke a carotis interna bal oldali ágát érintette. A CT nagy kiterjedésű (kb. 3 cm), közel ékalakú a kortikális és szubkortikális régiót érintő mérsékelt hypodens elváltozást mutatott, vagyis a sérülés érintette a Broca-, a motoros- és a Wernicke területek működését is. Mivel a beteg a terápiás „ablak-időn” (3 órán belül) szakorvosi ellátásban részesült, így 24 órán belül visszatért a kómából, de a neurológiai vizsgálat a jobb kéz és láb bénulását, valamint „totális” (globális) afáziát diagnosztizált.)

A stroke-ot követő harmadik napon kezdtem meg a beteggel a terápiát (az első hat hétben napi kétszer 20 percet, majd fél évig heti ötször 45 percet, azóta átlag heti 3-4 alkalommal 45 percet). A harmadik héttől kezdődően jöttek vissza bizonyos frazeológiai egységek és sztereotípiák, amelyeket képes volt megismételni, de a megértés az ötödik hónapban vált biztossá, így a dinamikus beszédfejlesztés csak ezután kezdődhetett meg.

Zs. beszédfejlődésének részletes ismertetésére nem térek ki, csak azokat az elemeket ismertetem, amelyek a téma szempontjából relevánsak. A tizedik hónap után kezdett rögzülni az alany és az állítmány egyeztetése, de csak az alanyi ragozás esetén. (A többi betegnél is az alanyi ragozású igealakok helyes egyeztetése időben megelőzte a tárgyas ragozású alakok helyes egyeztetését az alannyal, de a tárggyal nem. Ebből arra lehet következtetni, hogy a magyar nyelv leírása esetén célszerű projektálni egy olyan új csomópontot, amelyben az ige vagy felveszi a tárgyas személyragot (Pollock, 1989 elmélete alapján), vagy megtörténik a tárgyas igei személyrag helyességének ellenőrzése (Chomsky, 1992 elmélete alapján). Ezt a projekciót a 2. ábra mutatja be.



2. ábra

Az AccP csomópont projektálását az indokolja, hogy a Broca-afáziások beszédfejlődésében hamarabb jelenik meg az alanyi ragozású igeek szám- és személybeli helyes egyeztetése, mint a tárgyas ragozásúaké, tehát a szelektív veszteség – szelektív megőrzés esetét mutatja. Ez a tény abban nyilvánul meg, hogy a betegek sokáig kerülnek spontán beszédben a tárgyas ragozású igealakok használatát, valamint a mondatismétléses tesztekben (*Látok egy kutyát. Látom a kutyát.*) az alanyi ragozású igealakokat tartalmazó mondatok ismétlésének aránya jobb, mint a tárgyas ragozású alakoké, függetlenül attól, hogy fókuszos vagy neutrális mondatot kellett megismételni. A helyes megítélések aránya alanyi ragozás esetén 98%, tárgyas ragozás esetén 68%. A hiba nem abból adódik, hogy

nem tudja megismételni az adott mondatot, hanem abból, hogy csak a tárgyas igealakot ismétli (gyakran többször is), de a tárgyat a szórendtől függetlenül elhagyja.

Hasonló eredményt mutatnak a mondatkiegészítést kérő tesztek is. (Pl.: Egészítse ki a mondatokat! *Hozok ..., Hozom ..., Egy almát ..., A kutyát ...*). E feladatok helyességi aránya a következő: az alanyi ragozású igék esetén 95%, a tárgyas ragozásúaknál pedig 63%. A típushibák itt is – hasonlóan az előző feladathoz – abból adódtak, hogy a tárgyas ragozású igealakok egy részét nem tudták kiegészíteni sem szóban, sem írásban.

Figyelemre méltó, hogy a betegek sokkal könnyebben találtak az igehez tárgyat, mint a tárgyhoz igét. Ez talán a tematikus szerepekkel és/vagy az esethierarchiával magyarázható, de ez még gyenge hipotézis. Sok vizsgálatra van még ahhoz szükség, hogy bizonyított tényé váljon az a feltevés, hogy a Broca-afáziás betegeknek könnyebb egy adott régenshez ágenst, experienst stb. keresni, mint egy instrumentumhoz, patienshez stb. megtalálni a releváns ágenst. A helyzetet még bonyolítja, hogy egy-egy tematikus szerepet az esethierarchia különböző szintjén elhelyezkedő viszonyító eszközökkel ki lehet fejezni.

A mondatok helyességének megítélésekor (Pl.: *Érzek a hideget. Érzem a meleget.*) a helyességi arány közel megegyező: helyes megítélés jól formált mondat esetén 99%, rosszul formált mondatnál pedig 96%. Ezek a tények nem annak mondanak ellent, hogy nem szükséges külön kezelni a fában az alanyi és a tárgyas inflexiókat. A látszólagos ellentmondás abból adódik, hogy a Broca-afáziás betegek szemantikai interpretációja tökéletes, de verbális kifejezőkészségük valamilyen fokban sérült, vagyis a beszédértésük jó, de gyenge a verbális kifejezés mind a spontán beszédben és írásban, mind az utánmondásban és a megnevezésben, mint ahogy azt a teszteredmények mutatják. Ez az eredmény inkább Bradley, Garrett és Zurif (1980), valamint Bánréti (1996) szelektív veszteség – szelektív megőrzés elméletét igazolja.

Az eddig elmondottak illusztrálására idézek Cs. (4 éves diszfáziás fiú, aki a Broca-afáziához hasonlítható tüneteket produkál) mondatismétléses tesztanyagából. (A hívómondat után a gyermek válasza dőlt betűvel van szedve.)

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. A tejet issza a fiú. | <i>Iszik tejet.</i> |
| 2. Megeszem az almát. | <i>Megeszek ...</i> |
| 3. Az almát eszem meg. | <i>Megeszek ...</i> |
| 4. Nézi a képet. | <i>A képet nézi.</i> |
| 5. Kérem az autót! | <i>Az autó ...</i> |
| 6. Az autót kérem! | <i>Az autót ...</i> |
| 7. A labdát gurítom. | <i>A labdát gurítom.</i> |
| 8. Gurítom a labdát. | <i>A labdát ...</i> |
| 9. Nézem az esti mesét. | <i>Nézek ...</i> |
| 10. Az esti mesét nézem. | <i>A mesét ...</i> |

A már említett Zs. (57 éves nő) *Ebédet főzök* című fogalmazását idézem, amelyben megfigyelhető a tárgyas igealakok tárgyas ragozásának kerülése, valamint a tárgyas igealakot kívánó mondatban az alanyi ragozású alak használata.

Délelőtt 10 órakor ebédet főzök. A tarhonyát kell csinálni a marha húst főzök. Húslevest házi jellegű szárasztészta főzök. Az uborkát az asztalra kerül. A tányérokat villa kanál kés megteríték. A narancs üdítőitalt a pohárban van. Az almakompótot a család kedveli.

Mint a bevezetőben már említettem Friedmann és Grodzinsky (1997) csak olyan nyelveket vizsgált, amelyekben nincs a tárgy szempontjából két különböző igei paradigmátípus, tehát ki lehet jelteni, hogy a jelenség nyelvspecifikus, valószínűleg csak azokban a nyelvekben kell AccP csomópontot projektálni, amelyekben van tárgy as igei paradigma. Sajnos ezekből a nyelvekből nem rendelkezem példaanyaggal.

A magyar nyelvben az alanyi és a tárgy as ragozás használata több dolog miatt problematikus, ugyanis a tárgy minősége (határozottsága vagy határozatlansága) határozza meg a ragozás típusát. A tárgy minőségét nem kívánom részletesen vizsgálni, de a névelős tárgyról és a puszt a főnév tárgyról teszek néhány megjegyzést. Ha a tárgy határozatlan (pl. határozatlan névelő áll előtte), akkor az ige alanyi ragozású. Mint a példák ből láttuk, az ilyen szerkezetek létrehozása, ismétlése nem okoz akkora nehézséget a Broca-afáziásoknak, mint az, ha a tárgy előtt határozott névelő áll, s ez implikálja a tárgy as igealak használatát. De nyelvünkben a puszt a főnév is lehet tárgy, vagyis olyan főnév, amely előtt sem névelő, sem számnév, sem kvantor nem szerepel. Ilyen frázisok például: *kenyeret vág, cipőt húz, lovat lop* stb.

A mondatisméltéses tesztek azt bizonyítják, hogy a három különböző tárgy as szerkezet ismétlése közül ez a legsikeresebb. Az általam tesztelt Broca-afáziások a puszt a főneves tárgyi szerkezetek ismétlésében nem vagy alig vétettek hibát. Ez a tény implikálhatná azt a feltételezést, hogy talán célszerű lenne egy olyan csomópontot projektálni, amelyen megtörténik az ige jegyellenőrzése puszt a főnévű tárgyi vonzat esetén, de ezt nem gondolom. Feltételezésem szerint az olyan ige, amelynek tárgyi vonzata puszt a főnév, olyan egységet képez, amely a szótárból nem két diszkrét egységként kerül a kiinduló szerkezetbe, hanem úgy, mintha egyetlen szótári egység lenne, ezért semmilyen jegyellenőrzést nem kíván az alanyi/tárgy as ragozás tekintetében sem a kiindulási szerkezetben, sem a mozgatás során. Az ige+puszt a főnév tárgyi vonzatot a frazeológiai egységekhez hasonlítanám, amelyek kiinduló-szerkezetének és felszíni szerkezetének mindig meg kell egyeznie.

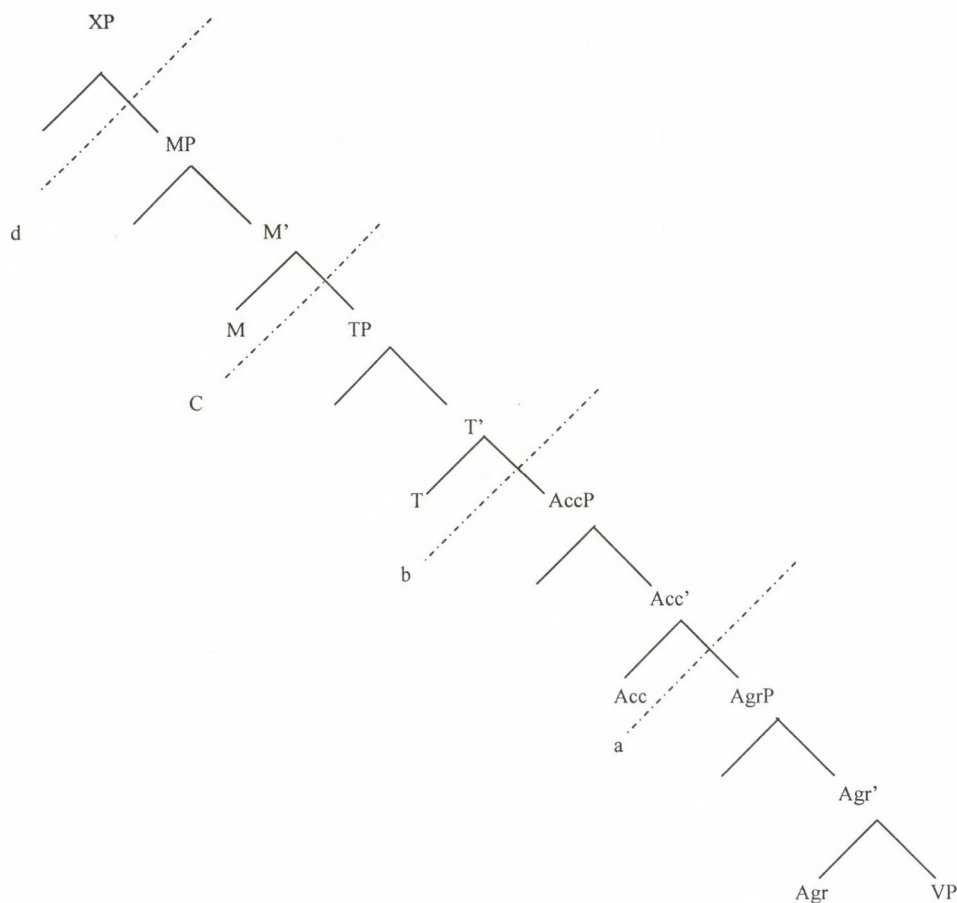
A diszfáziás gyermekek teszteredményei is a fenti hipotézist látszanak igazolni, vagyis azt, hogy a grammatikai defícittel rendelkező gyermekek számára azoknak a tárgyi szerkezeteknek a megisméltése a legkönnyebb, amelyben a tárgy puszt a főnév, valamint könnyű a határozatlan tárgyat tartalmazó szerkezet, de nehéz azoknak a frázisoknak a produkálása, amelyben a tárgy határozott.

A magyarban hasonló lehet a probléma az igemódokkal, mint az igeragozással, ezért eltérést mutat az 1. ábrán látható hipotézistől a mód jegyellenőrzése vagy toldalékolása, mivel a Friedmann és Grodzinsky (1997) által vizsgált nyelvekben az igemódokat külön segédige fejezi ki, így az mozog a fában, nem a főige, a magyar nyelvben viszont az igemódokat a főigéhez kapcsolódó kötött morfémák fejezik ki, így a fában a főigének kell mozognia, hogy megkapja módjelét vagy ellenőrződjön az. Az elmondottakból következően két eshetőség van:

1. az AgrP csomópont minden olyan inflexiót megad vagy ellenőriz, ami az egyeztetésre, az időre és a módra vonatkozik, így elegendő ehhez az AgrP csomópont,
2. azokban a nyelvekben, amelyekben az egyeztetést, az időt és a módot kötött morfémakomplexumok fejezik ki, célszerű ezeknek külön-külön csomópontokat projektálni, mint ahogy már érveltem e mellett az alanyi és tárgyias igeragok szétválása esetén, és teszem ezt az igemódok inflexiójával kapcsolatban, hiszen a magyar anyanyelvű Broca-afáziás betegek szelektív megőrzést – szelektív veszteséget mutató beszédprodukcója a következő inflexiók hierarchiára enged következtetni a fastruktúrára alapján:

1. Agr (alanyi ragozású szám-, személyegyeztetés),
2. Acc (tárgyas ragozású szám-, személyegyeztetés),
3. T (időegyeztetés),
4. M (modus, az igemód egyeztetése).

A bemutatott hierarchiából a 3. ábrán látható fastruktúra projektálható.



3. ábra

Az MP csomópont projektálását nemcsak a Broca-afáziás és diszfáziás gyermekek verbális tevékenységének vizsgálata látszik igazolni azzal, hogy az ő beszédtevékenységükben az igemódok használata szelektív veszteséget mutat, hanem az egészséges gyermekek beszédfejlődésének vizsgálata is erre mutat. A gyermekek a beszédfejlődésük menetében hamarabb használnak időjeleket, mint módjeleket. Előbb jelenik meg beszédükben a múlt idő használata, mint bármelyik igemódé. Még az igemódokon belül is tapasztalható differenciáltság, mivel a kijelentő mód használata után a felszólító mód használata jelenik meg, s csak legvégül a feltételes módé.

A 3. ábrán az **a**, **b**, **c**, **d** betűk a szintaktikai fa metszésének helyét jelölik, és egyben utalnak a deficit feltételezhető mértékére a magyarban, amely az itt felsoroltakra enged következtetni:

1. a metszés esetén nem, vagy rosszul használja a beteg a tárgyas igei személyragokat, nem tud ezt tartalmazó mondatokat ismételni (vagy rosszul ismétli, szavakat hagy ki); nem vagy rosszul használ igeidőt; nem vagy rosszul használja az igemódokat; nem tud kérdőszavas kérdést ill. tagadást produkálni,
2. a **b, c, d** metszések deficitparamétereit részletesen nem írom le, mivel az 1. pontban elmondottak alapján könnyen kiszámítható, hogy egy beteg a metszésponttól felfelé elhelyezkedő csomópontok elvárásait nem tudja teljesíteni.

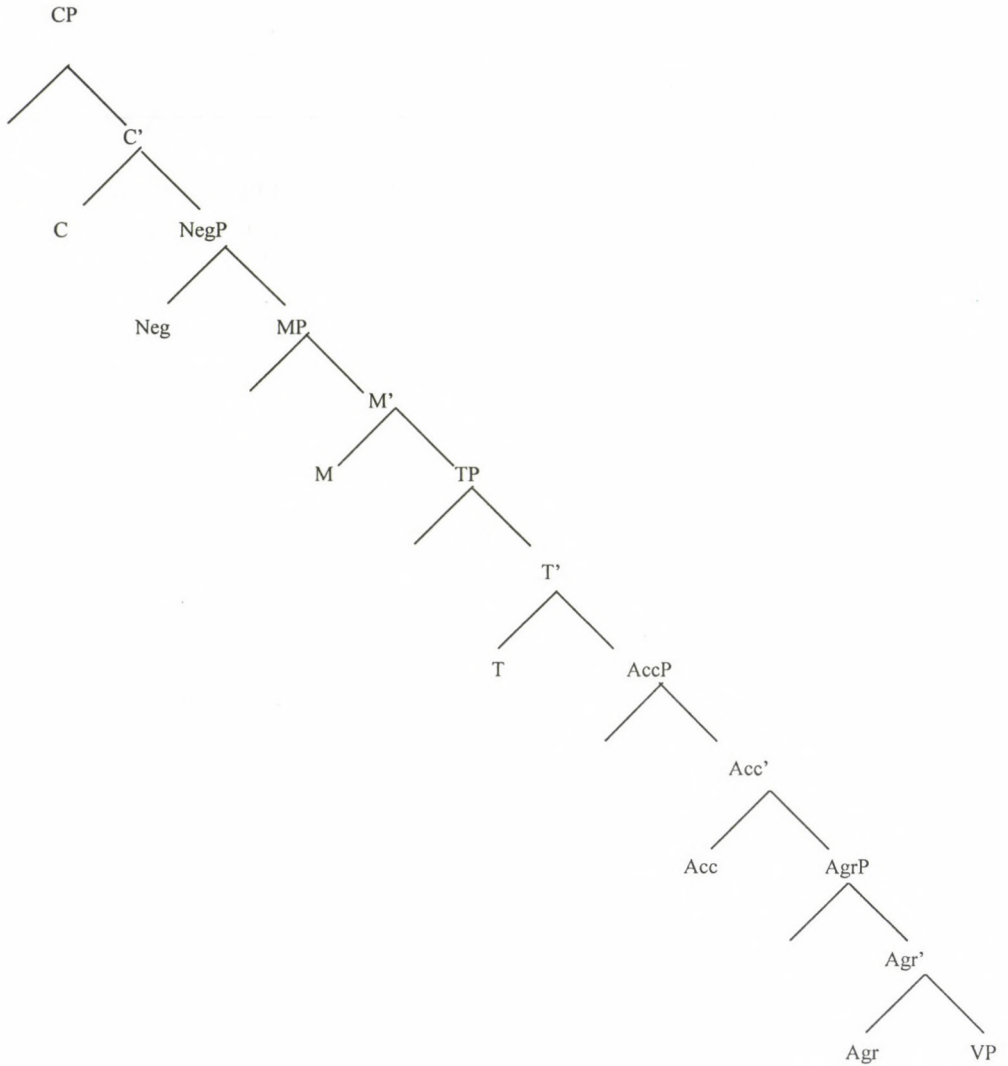
Az időegyeztetés (TP), a tagadás (NegP) és a kérdőszó (CP) csomópontokat azért nem vizsgálom részletesen, mivel a magyar nyelvben ezek helye megegyezik a szerzők által vizsgált nyelvekben betöltött pozíciókkal, s helyük a fastruktúrában leolvasható az 1. ábráról.

A mondatbevezető (C) problémáit e dolgozat keretében nem vizsgálom, bár eltérést mutat a szerzők által vizsgált nyelvektől a magyar, de még nem rendelkezem akkora anyaggal, amelyből következtetéseket lehetne levonni.

Az elmondottakból kitűnhet, hogy a szintaktikai fa metszésének elmélete a magyar nyelvre is alkalmazható a következő három módosítással:

1. az 1. ábrán látható fát ki kellett egészíteni a tárgyas ragozást ellenőrző csomóponttal (AccP). E csomópont nyelvspecifikus lehet, azokban a nyelvekben kell projektálni, amelyek megkülönböztetik az alanyi és tárgyas igeragozást. A projekció beillesztése a 2. ábrán látható,
2. továbbá a Friedmann és Grodzinsky (1997) által létrehozott fát ki kellett egészíteni az igemódok egyeztetésének csomópontjával (MP), amely projekcióját a TP csomópont fölé lehetett behelyezni, a korrekció a 3. ábrán látható,
3. a NegP csomópont az újonnan létrehozott MP csomópont fölé helyeződött át, mivel véleményem szerint a magyarban az ige először lehetséges szuffixumait kapja meg, és csak utána következhet annak tagadása.

A módosítások alapján a magyar nyelvre a 4. ábrán látható fastruktúra látszik alkalmazhatónak a jegyellenőrzés kapcsán.



4. ábra

Ha további kutatások alátámasztják az elmondottakat, akkor a szintaktikai fa metszésének elmélete alapján viszonylag pontosan megállapítható lesz az afáziás betegek igei affixumvesztésének foka, s ez alapján könnyebbé válhat a megfelelő terápia, fejlesztési terv kidolgozása.

Irodalom

- Bánréti Z.** (1996) Neurolingvisztikai problémák. *Absztrakció és valóság*. Szeged: JGYTF Kiadó. 27-40.
- Chomsky, N.** (1994) *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Friedmann, N. A. and Grodzinsky, Y.** (1997) Tense and Agreement in Agrammatic Production: Pruning the Syntactic. *Brain and Language*, 56. pp. 397-425.
- Pollock, J. Y.** (1989) Verb movement, universal grammar and the structure of IP. *Linguistic Inquiry* 20. pp. 365-424.
- Pollock, J. Y.** (1993) *Notes on clause structure*. Manuscript. Amiens: Université de Picardie.

VI. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem, 2003. május 25-29.

Balatonalmádi, Hotel Nereus, Lóczy tér 3.

Az MTA Nyelvtudományi Bizottságának Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága, a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke és a VEAB együttesen megrendezi a

VI. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemet

A magyar nyelv pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai változatai

címmel, amelyre – akárcsak a korábbiakban – egyaránt várja a hazai és nemzetközi szakembereket.

Témakörök:

- | | |
|-----------------------------|----------------------|
| • a magyar mint környezeti, | • neurolingvisztika; |
| iskoláztatási-neveltetési, | • nyelvi jogok; |
| családi nyelv; | • nyelvpolitika; |
| • gyermeknyelv; | • ökolingvisztika; |
| • két- és többnyelvűség; | • szaknyelvek |

A szervezők a megjelölt határokon belül nem kívánnak semmi további (életkori, nyelvi szintek, diaszpóra, kisebbségi, relatív többségi, írott - hangzó nyelvi, oktatási stb.) feltételeket szabni. Az előadások – a hagyományoknak megfelelően – 20-40 percesek. Szállás és étkezés a helyszínen.

Jelentkezési határidő: 2003. február 28. Részvételi díj: 6000 Ft.

További felvilágosítás (jelentkezési lap, szállás, étkezés):

Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Veszprém 8201, Egyetem u. 10. – Tel/fax: 88/ 406-360

e-mail: lengyelz@almos.vein.hu,
navracsj@almos.vein.hu,
simono@almos.vein.hu,
szilagya@almos.vein.hu

Szeretettel várjuk visszatérő, valamint új résztvevőinket!

A szervezők:

Dr. Gósy Mária sk.

Dr. Lengyel Zsolt sk.

Dr. Navracsics Judit sk.

**PACZOLAY DÉNES, TÓTH LÁSZLÓ, KOCSOR ANDRÁS ÉS
KEREKES JUDIT**

MTA, SZTE Mesterséges Intelligencia Tanszéki Kutatócsoport

*pdenes@inf.u-szeged.hu, tothl@inf.u-szeged.hu, kocsor@inf.u-szeged.hu, kerekesj@deltav.hu***Gépi tanulás alkalmazása egy fonológiai tudatosság-fejlesztő
rendszerben***

The most important clue to the process of learning to read is the ability to identify phoneme-grapheme correspondence in a language. In addition, in order to learn to read in a prosperous way young learners must be able to recognize phonemes and must also be able to manipulate them. Many children with learning disabilities have deficiencies in their ability to process phonological information. We constructed a computer-aided training software which uses a very effective phoneme recognizer and provides a real-time visual feedback in the form of flickering letters on stimulus pictures. The brightness of the letters is proportional to the speech recognizer's output. As a result, we can make impressive progress in a very short training period because young people enjoy practising with computers. A special speech database was collected and processed and a good combination of the examined feature extraction techniques and machine learning methods were chosen to develop the best phoneme recognizer possible.

A számítógépek gyors fejlődésével és elterjedésével egyre nagyobb az igény oktatási feladatok automatizálására. Jelen cikk egy olyan programrendszert mutat be, amely gépi tanuláson alapuló fonéma-felismerőre építve, segíti a fonológiai tudatosság kialakítását, illetve növeli annak megbízhatóságát.

A gyermekek olvasástanulásánál az a legfontosabb momentum, hogy képesek legyenek megkülönböztetni és azonosítani a szavakban szereplő fonémákat, illetve összekapcsolni a fonémákat az írott formájukkal, a grafémákkal. Közismert, hogy az olvasási gondokkal küzdő gyermekeknek gyakran a fonológiai információk feldolgozásával van problémájuk. A fonológiai tudatosság fejlesztését nagymértékben elősegíti egy olyan számítógépes rendszer, amellyel a kisiskolások a fonémák és íráskéjük közötti asszociációs képességüket fejleszthetik. Egy ilyen program háttérében úgynevezett gépi tanuló-algoritmusok állnak, így ezek ismertetésére cikkünkben is jelentős hangsúly esik.

A gépi tanulásra épülő fonémaosztályozás megvalósításának a menete a következő: első lépésben egy tanuló-adatbázist kell elkészíteni. Jelen esetben ez beszédhangok rögzítését, illetve ezen belül az egyes fonémák kezdő és végpontjának bejegyzését jelenti. Második lépésben létre kell hozni egy modellt, amely segítségével leírhatók az osztályozásra váró fonémák jellemzői valós

* (A kutatás a KOMA XXIX/31 számú pályázat támogatásával folyik)

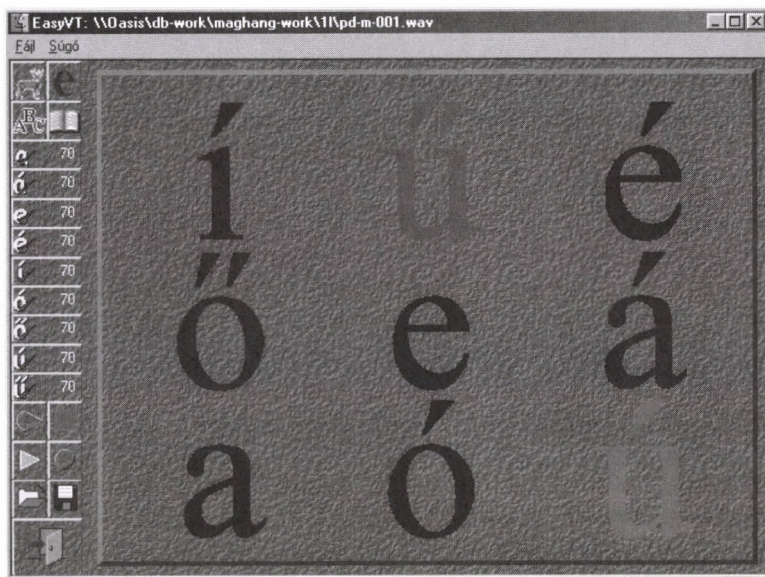
számok segítségével. A jellemzők előállításának egy lehetséges módja az, hogy a hangot szinuszos összetevők súlyozott összegére bontjuk és a kapott súlyokkal spektrális együtthatókat képezünk. Végezetül felhasználunk egy gépi tanuló-algoritmust is a jellemzőkkel adott fonémák modellezésére. Általában ez a három lépés nem csak lineárisan követi egymást, mert esetleg vissza kell lépni az előző szintre, akár az adatbázisgyűjtésig, ha nem értük el a kívánt eredményt. A továbbiakban az *Easy Speech – Vowel Teacher* rendszer rövid ismertetése után az adatbázis elkészítésének körülményeiről, majd a jellemzőkinyerés technikájáról illetve a gépi tanulókról lesz szó. Végezetül az eredmények ismertetése és a konklúzió következik.

1. Az *Easy Speech – Vowel Teacher* rendszer működése

Az *Easy Speech – Vowel Teacher* rendszerben a fonológiai tudatosság fejlesztése a következő módon történik: a rendszer meghatározza, hogy a hang, amit a tanuló kiejt, mennyire hasonlít a rendszerrel tanított magánhangzókhoz, majd eredményképpen megjeleníti a grafémát, és/vagy a hozzátartozó hívóképet. A fonémákhoz rendelt grafémák színe, illetve láthatósága ad információt arról, hogy az adott hangot, mint egy-egy magánhangzót, mennyire ismerte fel a gépi tanuló-algoritmus. Ha nem talál hasonlóságot, akkor a graféma nem látható, ha igen, akkor lényegesen kiemelkedik a háttérből. Jelenleg a program 9 magánhangzót tartalmaz, ugyanis a rövid-hosszú párokat nem különbözteti meg. Így a következő magánhangzókat ismeri: „a” „á” „e” „é” „í” „ó” „ő” „ú” „ű”.

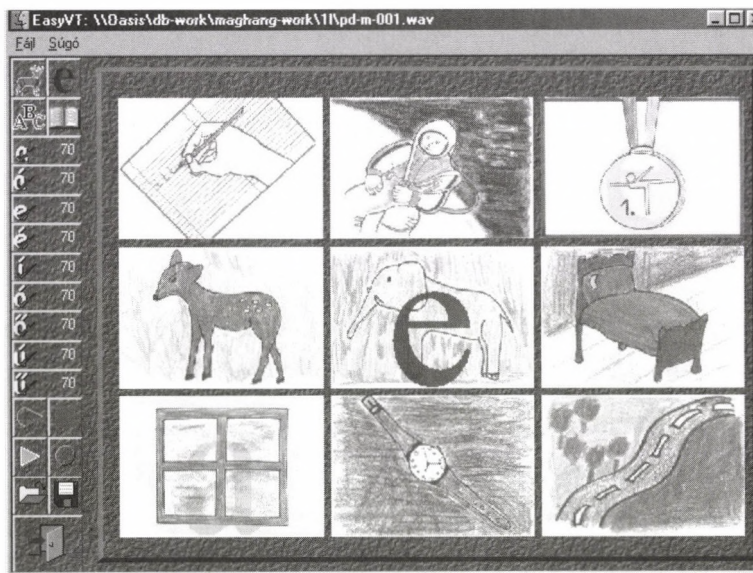
A jelenlegi programrendszer több adatbázist és több megjelenítési módot foglal magában. A rendszer legfontosabb alkalmazási területe a magánhangzók helyes kiejtésének, illetve az írott formájukkal való összekapcsolásának gyakoroltatása. Az első esetben első és második, míg a másik esetben 1-8. osztályos tanulók hangjára épül az adatbázis. A két eltérő feladathoz két-két megjelenítési mód tartozik.

Az első esetben, amikor a kiejtett magánhangzók tisztaságát gyakoroltatjuk, a felismerés eredményét színekkel jelezzük. A programban beállíthatunk minden egyes fonémához egy-egy „elfogadási” határt: ha a határ alatt vagyunk, akkor az adott magánhangzó színe feketéből zöldbe, míg felette zöldből élénk piros színbe megy át. A következő ábra egy olyan esetet szemléltet, amikor az ejtett hang nem tisztán [ű], hanem az [ú] hangot is fellelhetjük benne. (A képernyőn tehát az [ű] piros, az [ú] zöld színnel jelenne meg: l. 1. ábra.)



1. ábra

A második esetben, amikor a kiejtett magánhangzóbetűk írott formájukhoz csatolását gyakoroltatjuk, akkor a megfelelő hívóképen egy-egy piros színű magánhangzóbetű jelenik meg. A betű láthatósága arányos a hang felismerésével. Amennyiben köztes hangot ejtünk, halványan több helyen is látható az írott magánhangzó (1. 2. ábra).



2. ábra

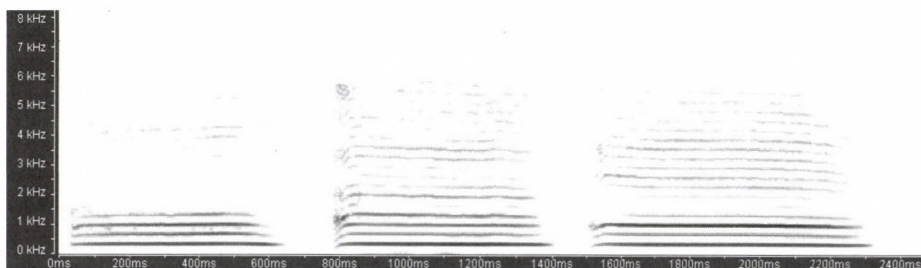
2. Mi áll az *Easy Speech – Vowel Teacher* rendszer háttérében?

A beszédkorpusz

A tanulmányhoz használt korpusz 50 elsős és 10 másodikos fiú, és ugyanennyi lány tanuló kitartott magánhangzó-felvételeire épül. Minden tanuló a fent említett 9 magánhangzót mondta be, amelyek mindegyike egy-egy példát szolgáltatott. Az adatbázisba került a magánhangzókat elválasztó 8 szünet is. Néhány bemondásból lemaradt egy-két hangzó, így végül a 2040 példa helyett 2007 fonéma-példányból áll az adatbázis. A bemondott mintákat két részre bontottuk: a gépi tanuló-algoritmusok tanításához 1514, a tesztelésükhöz 493 elemet tartalmazott az adatbázis.

Jellemzőkinyerés fonémákból

A felismerő tanítása a fonémákból kinyert jellemzők segítségével történik. A fonémák azon jellemzőinek megtalálása, amelyek segítségével valóban meg lehet különböztetni őket, nagyon nehéz feladat, és máig is nyitott kérdés (Moore, 1995). A fonetikában használt spektrogramokat – szinuszos összetevők erősségének időbeli grafikonját – vizsgálva jól látható vízszintes vonalakat (azaz időben állandó frekvencia-összetételt) találhatunk a magánhangzók kiejtésékor. A maximumhelyek a formánsok, melyeknek a helye más-más hangú beszélő esetén kissé máshol van, de relatív helyük és erősségük hasonló egy-egy magánhangzó esetén. Kitartott magánhangzók esetén a formánsok azok a jellemzők, amelyek segítségével a magánhangzók karakterizálhatók.



3. ábra

Az (a), (á) és (e) kitartott fonéma spektrogramja

A felismeréshez egyidejűleg több, egy-egy számértékkel megadható jellemzőt használunk fel, ezeket jellemzőkészletnek nevezhetjük. A jellemzőkészletek mindegyike a hangok energiaspektrumát írja le más-más módon. A tanulmányban négy készletet próbáltunk ki:

- Az első jellemzőkészlet (FBLE) a frekvenciatartományt nem-lineárisan, Bark skála szerint 24-sávra osztja fel, majd itt súlyozott összegét képezi a szinuszos összetevők erősségeinek. Így tehát ha egy sávba formáns esik, akkor ott nagyobb értéket kapunk. A sávok (szűrők) átfedők és különböző szélességűek, mert ily módon szimulálják a hallás kritikus sávjait.
- A spektrum pillanatnyi értékéből az ember sem képes a fonémák pontos azonosítására. A második jellemzőkészlet esetén ezért további két-két szomszédos oszlopot (időintervallumot) is figyelembe vesz a tanuló-algoritmus (így 5x24 jellemzőt használva).
- Másik lehetőség, hogy a változást a frekvenciasávokban is figyelembe vesszük. Ezt a „Deriv” jellemzőkészlet tartalmazza. Itt a 24 sávban számolt energiák mellett a 24 időbeli változást is hozzávesszük a készlethez.
- A negyedik jellemzőkészlet (Grav) megkísérli megbecsülni az egyes formánsok helyét és szélességét. Ehhez négy sávra osztjuk a frekvenciatartományt, majd minden sávban kiszámoljuk a súlypontot, és meghatározzuk, hogy mennyire összpontosul az energia ebben a pontban.

A sávok száma mellett a jellemzőkinyerésnél a spektrogram paramétereit is lehet változtatni. A tesztjeinkben egy nagy felbontású részletes, szélessávú spektrogramot használtunk.

Fonémafelismerés gépi tanulással

A jellemzők keresésével párhuzamosan meg kell találni a célnak leginkább megfelelő gépi tanuló-algoritmust, amely megbízható és valós idejű, azaz a fonéma kiejtése közben azonnal, késleltetés nélkül szolgáltat eredményt.

A tanuló-algoritmus feladata, hogy a jellemzők alapján felismerje a magánhangzókat, és az ezáltal megadott kategóriákba sorolja őket. Várhatóan az egy csoportba tartozó hangokat hasonló számértékek jellemzik, azonban a hasonlóság nem egyértelműen definiált, és ezek a csoportok nem is teljesen különülnek el, így az osztályozás feladata nem egyszerű. Jelen tanulmány elkészítésekor több ismert tanulórendszert próbáltunk ki különféle paraméterekkel, és a tanulás eredményét összehasonlítottuk a tesztadatbázison. A klasszifikációs problémák megoldására szolgáló statisztikai tanuló-algoritmusokat vagy diszkriminatív, vagy generatív tanulóknak nevezik, attól függően, hogy mit modelleznek. A diszkriminatív modellek minden osztályt közös jellemzőcsoporttal írnak le, és arra törekednek, hogy egy-egy osztályt rendre elkülönítsenek a többitől. Ezt egy elválasztó függvény paramétereinek megfelelő beállításával érik el, vagy az osztályokat elemekkel és távolságfüggvény definiálásával reprezentálják. Ilyen diszkriminatív tanuló-algoritmusok például a C4.5, OC1 (Duda, *et al.*, 2001) vagy a Mesterséges Neuronhálózatok (Artificial Neural Network, ANN, Bishop, 1995).

A Bayes-formulát felhasználásával, a C osztály feltételes valószínűsége egy x minta esetén a következőképpen adható meg:

$$P(C|x) = \frac{P(x|C)P(C)}{P(x)}$$

Így ahelyett, hogy közvetlenül a $P(C|x)$ valószínűséget modelleznénk, mint ahogy azt a diszkriminatív tanulók teszik, másik lehetőségként becsülhetjük az osztályok feltételes valószínűségét, azaz $P(x|C)$ -t minden egyes osztályra külön-külön. Ez az úgynevezett generatív megközelítés. Ilyen generatív tanuló-algoritmus a Rejtett Markov Modell (Hidden Markov Model, HMM), vagy a Kevert Gauss Modell (Gaussian Mixture Model, GMM).

A HMM módszer a fonémafelismerési feladatra leggyakrabban használt modell, azonban korábbi tesztjeink alapján a gépi tanulás hatékony módszerei elérik, sőt megelőzik az itt kapott HMM eredményeket.

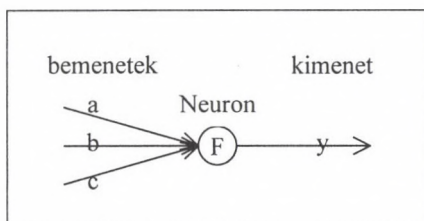
A Kevert Gauss Modell (GMM) az osztályok feltételes valószínűségét, $P(x|C)$ -t közelíti rögzített számú Gauss- vagy más néven haranggörbe segítségével. Ez a görbe sok természetben előforduló valószínűségi eloszlást ír le jól, így várható, hogy néhány Gauss-görbe összegével megfelelő pontossággal közelíthető a tanuló példák eloszlása. Ezután közvetlenül számolható, hogy egy elem milyen valószínűséggel esik egy adott osztályba. A tanítás a Gauss-görbe paramétereinek megtalálását jelenti.

A C4.5 tanuló-algoritmus egy úgynevezett döntési fát épít fel, és ennek segítségével sorolja az objektumokat osztályokba. A C4.5 döntési fája a következőképpen képzelhető el: az algoritmus minden lépésben kiválaszt egy tulajdonságot, és ennek segítségével kettéosztja az elemeket aszerint, hogy a kiválasztott tulajdonsággal rendelkeznek-e vagy sem. Ha a két részre osztott halmazban még osztályozásukat tekintve keverednek az elemek, akkor újabb tulajdonságot választ, és ennek segítségével ismét felbontja valamelyik halmazt két további részre. A döntési fa struktúrája írja le a kérdések egymásutánosságát. Egy csoport felbontása akkor jó, ha az utána keletkezett csoportokban már kevésbé keverednek a különböző osztályba tartozó elemek. A döntési fa hatékony tudás-reprezentáció, ha kevés vizsgálatot eljutunk egy olyan csoporthoz, ahol már csak csupa azonos elem fordulnak elő. A mi esetünkben a fonémaosztályozásnál a jellemzőket valós számok képezik. A döntést, amellyel a példákat két csoportra bontjuk, kiválasztott jellemzőkomponens alapján hozzuk meg, ha ez a jellemző egy gondosan megválasztott küszöbértéket elér, akkor az adott egyedet egyik, különben a másik csoportba soroljuk.

Az OC1 algoritmus a C4.5 tanuló-algoritmus egyik kibővítése. Szintén egy döntési fát hoz létre, de az elemeket felosztó döntést nem egyetlen tulajdonság alapján hozzuk meg, hanem több tulajdonságot súlyozottan veszünk figyelembe. Ez az algoritmus bonyolultabb, de általában hatékonyabb, és kisebb lesz a döntési fa mérete is (kevesebb csoportra vágást tartalmaz).

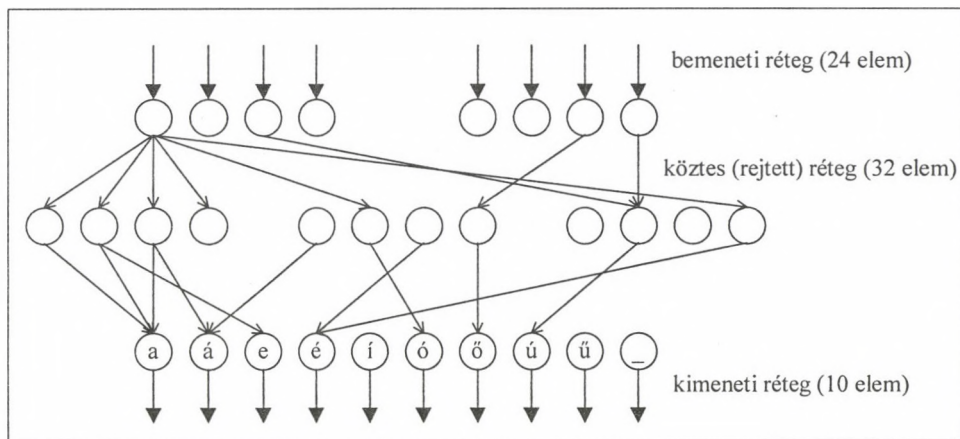
A Mesterséges Neuronháló (ANN) egy olyan gépi tanuló-algoritmus, amely tervezésekor megalkotói a természetben megtalálható neuronhálóak egy egysze-

rúsított modelljéből indultak ki. A neuronháló egy építőelemét a következőképpen lehet elképzelni:



4. ábra

Itt a bemenetek mindegyikéhez tartozik egy súly-érték, ami igazából a kapcsolat erősségét szimbolizálja. Jelen esetben a jelek és a súlyok (a, b, c) természetesen számok. A neuron kimenetére eső jel egy F függvény segítségével a súlyozott bemenetektől származik. Gépi tanuláskor általában rétegzett hálót használunk, ami azt jelenti, hogy neuronokból rétegekbe rendezett hálót építünk fel úgy, hogy az egy rétegen belüli csomópontok között nincs él, csak a szomszédos rétegek között. Az első rétegen található neuronok csak kimenetükkel csatlakoznak más neuronokhoz, a bemeneti értékeiket szabadon meghatározhatjuk. A speciális helyzet miatt ezt a réteget nevezzük bemeneti rétegnek. Az utolsó rétegen elhelyezkedő neuronoknak csak a bemenetéhez csatlakozik neuron, így a kimenetén megjelenő értékeket szabadon leolvashatjuk. Ez a réteg a neuronháló kimeneti rétegeként ismert.



5. ábra

Az egyik testben használt 3 rétegű (24-32-10) neuronháló vázlatja

A neuronháló működése vázlatosan az esetünkben a következő: a bemeneti rétegre írjuk a jellemzőket sorban, majd a kimeneten megjelenő számok adják meg, hogy az adott minta mennyire hasonlít a tanult magánhangzókhoz. A neuronháló tanítása az élekre írt súlyok, és a neuronokra jellemző határok megfelelő beállítását jelenti a tanulópéldák alapján.

A Support Vector Machine (SVM, Vapnik, 1998) egy speciális típusú függvény (hipersík) segítségével osztja két részre a példákat. Egy ilyen függvény azt adja meg, hogy egy elem mennyire tartozik egy adott osztályba. Ha több osztály van, akkor több vágó függvény segítségével lehet a klasszifikációt megvalósítani. A tanítás eredményeként kapott függvények paraméterei a vágáshoz legközelebb elhelyezkedő tanulópéldák segítségével megadhatók.

3. Teszteredmények és diszkusszió

A különféle gépi tanulási módszerek találati arányait az egyes jellemző-készletben a következő táblázat mutatja:

1. táblázat

	ANN	C4.5	GMM	OC1	SVM
FBLE (24)	97,16	90,87	93,10	92,09	95,94
5b (120)	95,94	89,25	93,10	89,86	96,75
Deriv (48)	93,51	90,67	87,02	91,08	94,31
Grav (32)	96,15	89,25	92,90	91,28	96,55
átlag	95,69	90,01	91,53	91,08	95,89

Az összehasonlított algoritmusok mindegyike viszonylag jól osztályozta a magánhangzókat, ami azt jelenti, hogy a kiválasztott tulajdonságok segítségével elkülöníthetők a magánhangzók. Egyes algoritmusok más-más jellemzőkészlet felhasználásával érték el a legjobb eredményt. Az öt szomszéd (5b) készlet általában kissé rosszabbul viselkedett a kiinduló (FBLE) jellemzőkészletnél, ami azt bizonyítja, hogy a szinuszos összetevők (formánsok) viszonylag kevésbé változnak a kitarított magánhangzók esetén, és az osztályozó algoritmusok túl sok jellemző felhasználásával esetlegesen romlanak, kivéve a SVM-et. A táblázat igazolja, hogy a neuronháló (ANN) mellett érdemes döntenünk, mert az egyik legjobb eredményt nyújtja, és a sebessége is elfogadható.

4. Konklúzió

Az elkészített rendszer jelenleg magánhangzókat ismer fel, és az olvasástanítás mellett a részképességeikben sérült iskoláskorúak tanítására és siketek oktatására lehet eredményesen felhasználni. Felmérések szerint az iskoláskorúak 5-7%-a küzd valamilyen beszédhibával. Ez azt jelenti, hogy minden iskolában nagy valószínűséggel előfordul néhány ilyen tanuló. A súlyosabb beszédhibával

rendelkező tanulóval csak logopédus tud eredményesen foglalkozni, de kisebb hibán egy megfelelően képzett tanító is segíthet. E programrendszer a tanítók munkáját segítheti, kihasználva azt, hogy a gyerekek többségét a számítógép teljesen magával ragadja.

A beszédhibás gyerekek kiejtésének javításánál is nehezebb feladat a hallássérültek beszédjavítása. A siketek oktatása nagy szaktudást, türelmet és sok közös foglalkozást követel. A visszacsatolást általában az oktatónak kell megteremtenie, így eredményeket csak kis csoportokban lehet elérni. Ezen okok miatt sok oktatóra van szükség, illetve minden lehetséges segédeszközt használatba kell venni az eredményes oktatásért. Egy ilyen programrendszer ezért több, mint csupán egy hasznos segédeszköz, hiszen siketek egy jelentős részénél önálló terápiát is lehetővé tesz.

Mindezen érvek figyelembe vételével a szerzők érdemesnek tartják, hogy a jövőben folytassák ilyen irányú kutatásaikat, és őszintén remélik, hogy az elkészülő rendszereik hozzájárulnak a fonológiai tudatosság sikeres és intenzív, számítógéppel segített fejlesztéséhez.

5. Didaktikai megjegyzések a gépi tanuláshoz

Az írott nyelv elsajátításával a gyermek egy új nyelvet tanul meg (Lengyel, 1992). Írás és olvasás nélkül ma már elképzelhetetlen a tanulás. Hogy az írás és olvasás elsajátítása mennyi idő alatt, milyen szinten valósul meg, vagyis mikorra válik rutinná, döntően befolyásolni fogja az összes későbbi ismeretszerzés minőségét és mennyiségét.

A vizuális nyelv (írás és olvasás) elsajátítása nem akkor kezdődik, amikor a gyermek az írás és olvasás órákon irányítottan elkezdi foglalkozni a vizuális nyelv tanulásával, hanem jóval előtte.

Francia kutatók bizonyították, hogy az újszülött csecsemők sokkal intenzívebben szopják a cumit akkor, amikor a magnóról anyanyelvükön játszanak le szöveget, mint abban az esetben, ha idegen nyelvű szöveget kell hallgatniuk (Pinker, 1999). Ebből a megfigyelésből arra a következtetésre jutottak, hogy az anyanyelv fonémáinak a tudatosodása már a magzati korban elkezdődik.

A beszédtanulás folyamatában (kb. 2 éves kortól) a gyermekekben ki kell, hogy alakuljon az a rutin, amelynek a segítségével képesek lesznek érzékelni a hasonlóságokat és a különbségeket a szavak hangjai között. Ez a rutinná váló tudás lesz az alapja annak, hogy a gyermek megtanul beszélni, valamint hogy képes lesz mások beszédét megérteni. Az írás és olvasás tanítását – mint azt a későbbiekben látni fogjuk – megkönnyíti az a tény, hogy a beszédtanulás menetében a gyermekek nagyon sokat játszanak, manipulálnak a nyelvvel. Pl. úgy hoznak létre halandzsaszavakat, hogy egy az általuk tudott már tartalmas szó egy fonémáját elhagyják vagy kicserélik. Valójában ekkor már azt a grammatikaelméleti tényt gyakorolják ösztönösen, hogy a fonémák a morféma építőelemei, és hogy a fonémák megkülönböztető jegyként funkcionálnak.

Amikor a szülőktől vagy az óvodában rímelő szövegeket hallgatnak vagy tanulnak (mondókák, rigmusok, versek), már az olvasástanulás tudatos előkészítése folyik, hiszen a rímek felismerése annak felismerését jelenti, hogy két szó egymástól csak 1-2 fonémában különbözik.

A hétköznapi tevékenységekben minden olyan játék és feladat, amely a részegész viszony, valamint a hasonlóság, különbség felismerését, alkalmazását teszi szükségessé, az írás és olvasás elsajátítását, az intézményesített oktatás befogadását készíti elő (Bácsi, 2001).

Az iskolába lépés előtt szinte minden gyermek ismer már egy-két betűt, le tudja írni nevét, nemcsak legalább 10-ig számol, hanem el tud olvasni, le is tud írni néhány számot és szót.

Ma már egyre több gyerek az iskolába lépés előtt megismerkedik a számítógéppel, szakszerűen be és ki tudja kapcsolni, képes néhány játékprogramot megkeresni vagy betölteni, tud azokkal órákon át játszani, vagyis valamilyen szinten képes használni a számítógépet, igényli a számítógépet, így a számítógépes rendszerek alkalmazása az oktatásban ma még szinte beláthatatlan motivációs erővel bír.

Az olvasáselsajátítás feltétele, hogy hatéves korra a fonológiai tudat kialakuljon a gyermekben.

Adams (1990) a fonológiai tudatnak a következő öt szintjét állapítja meg:

1. a fonológiai egység nagyságának érzékelése (könnyebb a mondatokat szavakra bontani és a szavakat szótagokra, mint a szótagokat fonémákra),
2. a fonémák számának meghatározása egy szóban (könnyebb felbontani egy rövid szót, mint egy hosszú szót),
3. a fonéma helyzetének felismerése a szóban (a középhelyzetben lévő hangok beazonosítása a legnehezebb, a szó utolsó hangjának beazonosítása könnyebb, legkönnyebbek a kezdő pozícióban álló hangok),
4. a szóban szereplő hangok fonológiai sajátosságainak felismerése (a folyamatosan hangzó fonémákat könnyebb felismerni, mint a csak nagyon röviden ejthető hangokat),
5. a fonológiai tudatosság különleges eseteinek beazonosítása (a rímelő és kezdő fonémák beazonosítása könnyebb, mint az összeolvasás és a szétbontás).

Ezek a szintek – vagy legalábbis többségük – 6 éves korra rutinszerűen működnek a legtöbb gyermek elméjében.

Az iskolai olvasástanítás fejlesztő menetében Frith (1985) négy szakaszt különböztet meg:

1. logografikus szakasz: a gyermekek kevés olyan szót tanulnak meg, amit a grafémakép alapján közvetlenül fel tudnak idézni. E tanítási szakasz a hívóképek és szóképek tanulásának a szakasza. Általában olyan szavak tanítása szerepel, amelyeknek grafémaképe megengedi a gyermek számára a kiemelkedő grafikai támpontokra való támaszkodást (a homogén gátlás elkerülésének elve),

2. alfabetikus szakasz: a gyermekek a szavakat kezdik a graféma-fonéma megfeleltetések alapján olvasni,
3. ortografikus szakasz: a gyermekek ekkor tanulják meg, hogy helyesírásilag milyen az adott szó, vagyis pl. a magyar nyelvben hogyan kell érvényesíteni a szóelemzés és a hagyomány szerinti helyesírás alapelvét,
4. a rutinszerű olvasás szakasza: amikor a gyermek automatikusan képessé válik az olvasás menetében az előző 3 szakasz közül a lehető legjobbat alkalmazni. Ez általában 8-10 éves korra tehető, de bizonyos esetekben a rutin kialakulása 2-3 évet késhet, diszlexia esetén pedig a diszlexia fajtájától függően egyik szint (szintek) soha nem alakul(nak) ki.

Az intézményesített olvasástanítás menetét döntően az határozza meg, hogy az olvasástanítási metodikák közül egy tanító melyiket választja.

Az olvasás tanításában háromféle módszert különböztetünk meg, melyekhez különböző betűtanítási programok társulnak.

1. Szintetikus módszer, mely három szakaszra bontható:

- előkészítő szakasz: melyben a hangok tanítása kezdődik meg; fejleszti a tiszta fonémahallást és fonémaejtést,
- betűtanítás szakasza: általában egyszerre történik a kis és nagy nyomtatott betűk tanítása és az írott kisbetűk tanítása; majd értelmetlen és értelmes szótagok, szavak olvasása következik,
- készségfejlesztő szakasz: az olvasás gyakorlása, az olvasástechnika fejlesztése, a szövegértés kialakítása, megalapozása, fejlesztése; az olvasás tanítása szótagoló módszerrel történik.

2. Globális módszer: szóképtanulásra épít. Egy szókép megtanítása a nyomtatottan leírt szó és az általa jelölt dolog grafikusan ábrázolt képe között asszociációs kapcsolaton alapul. A szóképek tanítása után következik a hang és betűtanítás.

3. Kombinált módszer: szintetikus és globális elemek alkalmazásán alapul (pl. NYIK). A tanítás tárgykép és szókép egyeztetésével folyik, majd belép a betűtanítás, szó, szószervezetek olvasása. E program nem szótagoltat, azonnal egész szavakat olvastat.

A XX. század második feléig szinte kizárólagos módszer volt hazánkban a hangoztató – elemző – összetevő olvasástanítási módszer. A másik két módszert (globális és kombinált) nem nyelvészek dolgozták ki, hanem pedagógusok azzal a szándékkal, hogy a gyermek és a tanító számára egyaránt hosszú, fáradtságos és unalmas fonéma-graféma megfeleltetési szakaszt valamivel kiválthassák. Nem tartjuk feladatunknak a már említett két módszer kritikáját, de nekünk meggyőződésünk, hogy anyanyelvünk olvasástanításában és helyesírásának tanításában a legcélravezetőbb és legeredményesebb a magyar nyelv sajátossága-ira épülő szintetikus módszer. Ezért olyan metodikai eljárást szeretnénk kifejleszteni, amely megőrzi a szintetikus módszer lényegét, de nem válik unalmassá, éppen ellenkezőleg: óriási motivációs erővel bír.

Eddig megvalósítottuk az *Easy Speech – Vowel Teacher* valós idejű magánhangzó felismerő rendszert, amely képes a szintetikus módszerben alkalmazható graféma-fonéma megfeleltetésre valós időben.

A hívóképeken megjelenő magánhangzók segítségével a gyermekekben könnyen és gyorsan rögzül a megfelelő fonéma-graféma pár. Mivel a rendszer a szín élességével az ejtett hang „tisztaságát” is visszajelzi, segíti az artikulációs bázisban a beszédhang helyes ejtésének rögzülését.

A szoftver nemcsak az olvasástanításban nyújt segítséget, hanem segíthet a siket gyermekek beszédtanításában, mivel a fonemafelismerés valós idejű; az ilyen gyermekeknél kiesett vagy erősen sérült auditórikus percepciót képes lehet vizuális síkon helyettesíteni. (Kaposváron az Óvoda Általános Iskola Diákotthon és Gyermekeotthonban (Siketek Iskolája) jelenleg már folynak kísérletek a szoftver alkalmazhatóságáról.)

A rendszer fejlesztése során arra is rájöttünk, hogy a program alkalmas a különböző típusú beszédhibák javítására. A szoftver a jelenlegi verzióban még csak a magánhangzók ejtészibáinak terápiájára alkalmazható. A számítógépes program alkalmazásával lehetőség nyílik a logopédiában oly nehézkesnek tartott, időigényes és fáradtságos ún. „tükör-módszer” kiváltására. Vagyis nem kell a logopédusnak ölébe venni vagy maga mellé ültetni a gyermeket, és nagyon sokszor elismételnie egy-egy fonémát magyarázva annak jellemzőit: képzés helye, módja stb., hanem a gyermek kezébe veszi a mikrofont és addig realizálja az adott fonémát, ameddig a megfelelő visszajelzést meg nem kapja a géptől.

Terveink között szerepel egy olyan szoftver kifejlesztése, amely játékos formában a legtöbb ejtészhiba terápiájában alkalmazható lesz. Így a logopédusok segítséget kapnak a pöszesség, hangtorzítás, hanghelyettesítés, az orrhangzós beszéd stb. terápiás kezeléséhez.

Az eddigiekben már ígéretes kísérleteket végeztünk a szoftver segítségével bizonyos típusú dadogások terápiájában (Kocsor, *et al.*, 2001). Egyes típusú dadogások valószínűsíthető oka az, hogy a gyermek a szókezdő vagy az első szótagban található magánhangzót nem ejti egyenletes intonációval, így a hosszan elnyúló „vibráló” intonáció miatt a levegő elfogy, ezért újra ismétli az első szótagot. A jelenség alapoka az, hogy egyes magánhangzók helyes ejtésének módja nem vagy rosszul rögzült az artikulációs bázisban. A számítógéppel segített magánhangzó-tanulás során a megfelelő hangképzés rögzül, így a dadogás enyhülhet vagy megszűnhet.

A szoftver alkalmas lehet a diszlexia terápiájában, olyan esetekben, ahol a diszlexia okát a vizuális érzékelés elégtelenségében vagy helytelenségében diagnosztizálták. A szoftver alkalmazásával ugyanis a fonéma vagy szó ejtése során azonnali visszacsatolás nyerhető. A homogén gátlás miatt a diszlexiások a hasonló formájú betűket gyakran összekeverik, felcserélik. Jelenleg már dolgozunk a programnak egy olyan variációján, amely a leggyakrabban előforduló szavakban azonos időben kijelzi és gyakoroltatja ezeket a kritikus hangpárokat.

A valós idejű hangfelismerő rendszer még nagyon sok didaktikai lehetőséget rejt. Végző célunk egy olyan multimédiális szoftver kifejlesztése, amelynek segítségével egy gyermek a számára optimális idő alatt önállóan képes lesz az olvasás elsajátítására.

Irodalom

- Adams, M. J.** (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Bácsi J.** (2001) A megkésett beszédfejlődés nyelvészeti aspektusai. *Pediáter* 10. 75-81.
- Bishop, C. M.** (1995) *Neural Networks for Pattern Recognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Moore, B. C. J.** (1995) *Hearing (Handbook of Perception and Cognition, 2nd Edition)*. New York, USA: Academic Press.
- Frith, U.** (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Pettersson, K. E., Marshall, J. C. and Coltheart, M. C. (eds.) *Surface dyslexia*. London: Routledge, Lawrence Erlbaum Associate Ltd, 301-330.
- Kocsor A., Tóth L., Paczolay D.** (2001) A Nonlinearized Discriminant Analysis and Its Application to Speech Impediment Therapy. *Text Speech and Dialogue 2001*. Springer. LNAI 2166. pp. 249-257.
- Lengyel Zs.** (1992) *Nyelvelsajátítási formák*. Szeged.
- Pinker, S.** (1999) *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet*. Budapest: Typotex.
- Duda, R. O., Hart, P. E. and Stork, D. G.** (2001) *Pattern Classification*. New York, USA: John Wiley & Sons Inc.
- Vapnik, V. N.** (1998) *Statistical Learning Theory*. Chichester, United Kingdom: John Wiley & Sons Inc.

MEGHÍVÓ

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete,
Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományi
Osztályának Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága,
Széchenyi István Egyetem (Győr),
Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet (Győr)

meghívja Önt

a 2003. április 14. és 16. között megrendezendő

XIII. MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONGRESSZUSRA

A kongresszus fő témája:

A TÖBBNYELVŰ EURÓPA

Házigazdák:

Czinege Imre, a Széchenyi István Egyetem rektora
Rechnitzer János, a Széchenyi István Egyetem Jog- és Gazdaságtudományi
Kar dékánja
Annási Ferenc, a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet
igazgatója

Szervezőbizottság: Bakonyi István elnök, Ablonczyné Mihályka Livia társelnök, Görcsné Muzsai

Viktória társelnök,
Árkosi József titkár, Nádai Julianna titkár, Garai Anna, Pápai Vilma, Szabó Gábor
Tibor, Tompos Anikó, Vargáné Kiss Katalin (Széchenyi István Egyetem); Beckl János
(Hittudományi Főiskola); Fóris Ágota (Kozág Kft.); Lőre Péter; Lőrincz Ildikó
(Nyugat-Magyarországi Egyetem)

Helyszín:

Széchenyi István Egyetem
9026 Győr, Egyetem tér 1.
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék
☎ 96/613-577, ☎ 96/613-553

Szépe György s.k. a MANYE elnöke
Gósy Mária s.k. az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság elnöke
Klaudy Kinga s.k. a MANYE alelnöke
Szöllősi Sebestyén András s.k. a MANYE főtitkára
Bakonyi István s.k. a Szervezőbizottság elnöke

SZINGER VERONIKA

Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar

szinger.veronika@tfk.kefo.huAZ ÍRÁS ÉS OLVASÁS ELŐKÉSZÍTÉSE AZ
ÓVODAPEDAGÓGUS SZEMSZÖGÉBŐL

The importance of the written form of communication is indisputable in teaching and learning. Most children meet literacy in a spontaneous way before formal literacy education. Beside family background nursery schools may have an influence on pre-literacy. The National Curriculum of Nursery School Education (Óvodai nevelés országos alapprogramja) keeps a distance in this question, providing various interpretations for nursery school teachers. The following survey tries to reveal nursery school teachers' attitudes towards literacy analysing data in four categories. These categories are as follows: 1. Direct instruction of reading and writing. 2. Developing skills and language awareness necessary for reading/writing. 3. Assuring verbal environment and experiences connected to literacy (literacy event). 4. Total ignorance of either skill/aptitude development or other pre-literacy forms.

Bevezető

Az írásos kommunikáció szerepe – egyelőre – vitathatatlan az iskolai és a szakmai ismeretszerzésben. A direkt olvasás- és írástanítás – figyelembe véve a gyermek kognitív, pszichikai, fizikai fejlődését, az anyanyelv-elsajátítás szintjét, valamint az adott nyelv jellegzetességeit – a világ legtöbb iskolájában hatéves kor körül kezdődik. Az írás és olvasás tanulása sok kisiskolás számára jelent gondot, amire az olvasászavarral küzdő gyerekek magas aránya is figyelmeztet. A felmerülő kérdések közül az egyik az óvoda és iskola viszonyára vonatkozik: hogyan lehetne csökkenteni az óvoda és iskola közötti ma még gyakran áthidalhatatlannak tűnő távolságot, mit tehetnek a gyermekintézmények azért, hogy az iskolakezdés minél zökkenőmentesebb legyen, a kisgyerek pedig sikeresen tanulja meg a betűsorok értelmezését és leírását.

1. Irányelvek az óvoda és óvodapedagógus számára

Az Óvodai nevelés országos alapprogramjában (ONAP, 1998) kevés szó esik arról, hogy az óvodák az iskolaérettség eléréseért fáradoznak, illetve arról, hogy felkészítenek az iskolára. A program szerint az óvodai nevelés feladata, hogy kielégítse az óvodás korú gyermek testi, lelki és szellemi szükségleteit, és nem az az elsődleges szempont, hogy az iskola mit vár el. Az ONAP módszertani szabadságot ad az óvodapedagógusnak minden téren, szigorúan elutasítja azonban a közelmúltban még dominánsan, napjainkban kevésbé meghatározóan, de

továbbra is jelen lévő iskolásító tendenciákat, amelyek a teljesítményhajhász divatoknak, nemritkán az erős szülői nyomásnak köszönhetők. Az általános iskolák többségének jelenlegi struktúrája, valamint az oktatási követelményekkel együtt járó új élethelyzet azonban komplex feladat elé állítja a kicsiket. Ennek teljesítése az óvoda előkészítő és ráhangoló tevékenysége nélkül roppant nehéz.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja lényegében nem tesz említést az írott (nyomtatott) nyelvvel való ismerkedésről, az írás és az olvasás előkészítéséről sem, így meglehetősen tág teret enged az óvodai anyanyelvi nevelés értelmezésének. Ellentmondás húzódik amögött, hogy az ONAP valószínűleg még egy szóképes olvasási iskolakezdést tart szem előtt, amihez nem szükséges előkészítés. Ugyanakkor a kerettanterv kizárja a szóképes olvasástanítási módszert, előtérbe helyezi a nyelvi tudatosság fogalmát, visszaállítja a hangoztatás primátusát. Ezt a változást az ONAP-nak mindenképpen figyelembe kellene vennie. Tudatosítani kellene azt a tényt, hogy ha az óvodai program figyelmen kívül hagyja az előkészítést, ha nem foglal állást, akkor teret enged a szélsőséges megoldásoknak. Az alábbi négy elemzési kategória az értelmezési lehetőségeket próbálja számba venni.

2. Az írás- és olvasás-előkészítés lehetséges értelmezései

Direkt olvasás- és írástanítás (betűtanítás, betűelemek rajzoltatása)

Az ONAP és az erre épülő 14+5 OKI-emblémával ellátott program irányelvei ellenére – az elmúlt néhány évtized tapasztalatai és a szakirodalom alapján – feltételezhetjük, hogy még mindig létezhetnek olyan óvodák, amelyek megpróbálják átvállalni az írás és az olvasás elsajátíttatásának feladatát, azaz direkt tanítás folyik. Ez a próbálkozás a versenyhelyzet kihívásai, valamint a korai írás- és olvasástanításnak több országban – jelenleg már számítógéppel – folyó kísérletei mellett arra is visszavezethető, hogy sokan a diszlexiás és áldiszlexiás gyerekek problémáit – a sport és zene mintájára – az írás- és olvasástanulás expanziójával próbálják megoldani.

Készség- és képességfejlesztés, a nyelvi tudatosság növelése

A következő értelmezés abból a célkitűzésből indul ki, hogy a gyerekek az iskolába kerüléskor már birtokában legyenek azoknak a készségeknek és képességeknek, amelyek egy olyan bonyolult folyamat, mint az olvasás befogadására, megtanulására képessé teszik őket. A részkészségeknek két csoportját különböztetjük meg, az általános és a speciális részkészségeket. Az általános részkészségek (pl. az emlékezet, a logikus gondolkodás, a figyelem, a tempó, a ritmusérzék, az érzelemvilág és a képzelet) minden tantárgyhoz szükségesek. A speciális részkészségek közvetlenül az írás és az olvasás tanítását készítik elő: a kommunikációs magatartás kialakítása, az olvasás/írás céljának és funkciójának

ismerete, a nyelvi tudatosság kialakítása, a szótagolási készség fejlesztése, a vizuális kommunikáció szokásainak ismerete, a metakognitív készségek kialakítása fontos feladat (A. Jászó, 2001: 86).

Tapasztalatból tudjuk, hogy a beszéd fejlettsége és az olvasás minősége között szoros kapcsolat van. Az a kisgyerek, akinek a beszédképessége magasabb szintű, hamarabb és gyorsabban tanul meg olvasni. Az olvasástanítás szakirodalmában is régóta hangsúlyozza, hogy az olvasás elsajátításának alapja az életkornak megfelelő anyanyelvi teljesítmény, ezen belül is leginkább a beszédészlelési és beszédmegértési, valamint az ehhez kapcsolódó egyéb folyamatok (Gósy, 2000: 99-105). Fontos tehát az életkornak megfelelő szintű beszédészlelés, beszédmegértés, beszédprodukció, vizuális és verbális memória, vizuális és verbális szerialitás, ritmusészlelési készség, alakazonosítás- és megkülönböztetés, az irányfelismerés fejlesztése, valamint a kezesség kialakítása. Az írástanuláshoz ezen kívül elengedhetetlen a szenzomotoros, manuális érettség elérése, ezért fejleszteni kell a finommotorikus mozgásokat, a rajzkészséget.

A nyelvi tudatosság megléte vagy hiánya az olvasástanulás egyik kulcskérdése, különösen az olvasás tanulását előkészítő szakaszban van meghatározó szerepe. Az a kisgyermek tanítható könnyen, akinek van némi fogalma a nyelv szerkezetéről, mondatokról, szavakról, szótagokról, hangokról (Gósy idézi Adamikné Jászt, 1999). Az óvodás gyermekek mintegy harmadánál tapasztalható, hogy a nyelvi tudatosság nem vagy csak részlegesen alakult ki. A célzott fejlesztés hiányában ezek a gyermekek elmaradásokkal kerülnek iskolába (Gósy, 1999: 242).

Írásra való szocializálás, „írás-olvasás esemény” az óvodában

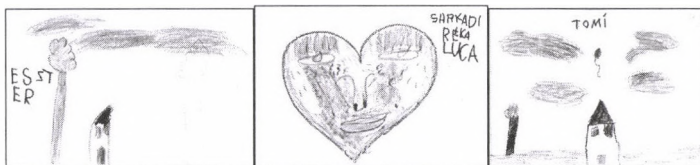
A harmadik értelmezés abból a feltevésből indul ki, hogy az írást nem pusztán tanulás révén, hanem részben elsajátítással vesszük birtokba, a gyermek nemcsak beszélő, hanem író társadalomba is születik (Lengyel, 1999: 521). Mindez azt jelenti, hogy az iskolába (sőt óvodába) lépő kisgyerekek – eltérő formában és gyakorisággal – már korábban kapcsolatba kerültek az írásbeliség világával. Az „írás-olvasásra szocializálásnak”, az ún. „írás-olvasás eseménynek” (literacy event) (Réger, 1995: 103) elsődleges közege a kisgyerek közvetlen környezete. Az olvasást értéknek tekintő családokban a gyermeknevelés eszközeként szolgálnak a színes-képes leporellók (ezek többnyire még csak tárgyak a kisgyerek számára), később a mesekönyvek. Betűkkel teli kultúránkban a hátrányos szociokulturális helyzetű családok gyermekei is találkoznak feliratokkal az utcán, reklámtáblákon, kirakatüvegen, árucikkek csomagolásán, játékokon, de még a sokat támadott televízió képernyőjén is. Nemzetközi és hazai felmérések rámutattak, hogy az óvoda nem tudja felvenni a versenyt a családi hatásokkal (főleg, ha a gyermeket csak egy évre, esetleg egyáltalán nem íratják be óvodába), mégis csökkentheti a hátrányokat. A gyermek nemcsak az otthoni esti mesék, de az óvodai mesekönyvek nézegetése során is számos írásbeliséggel

kapcsolatos ismeretre és készségre tesz szert, beleértve az olvasáshoz kapcsolódó technikai tudást is: pl. lapozás, direkcionális (a magyar oldalakat föntről lefelé, balról jobbra olvassuk), a könyvnek van eleje és vége. A „kvázi olvasás” időszakában a gyerek szívesen tesz úgy, mintha valóban olvasna, utánozza a felnőttek ezzel kapcsolatos mozdulatait: fogja a könyvet, a képek eligazítják, mikor kell lapoznia, gyakran az ujjával is követi a sorokat, valójában saját szavaival mesél vagy a korábban memorizált szöveget mondja el, hiszen a sokszor hallott mesét szinte már kívülről tudja. A könyvvel kapcsolatos tapasztalatok megtanítják arra, hogy a papírra írt jelek információt hordoznak, hogy a könyvek tartalma beépülhet a mindennapi társalgásba.

Már óvodás korban lehetőség van az írásbeliség kommunikációs funkciójának tudatosítására. Ennek egyik eszköze lehet az ún. nyelvtapasztalati módszer (language experience method). A foglalkozás valamilyen közös élményen alapuló beszélgetéssel indul, majd az óvónő leírja és fel is olvassa a korábban elhangzottakat. Az élménybeszámoló kikerül a faliújságra, amit a gyerekek szabadon böngészhetnek, akár rajzos illusztrációt is készíthetnek hozzá. Ily módon tapasztalják, hogy mondandójukat le lehet írni, amit mások elolvasnak és megértenek. A módszer különösen olyan gyerekek körében hasznos, ahol a család kisebb értéket tulajdonít az írásbeliségnek, az írás és olvasás nem rendszeres tevékenység (vö. Kernya, é. n.: 19; A. Jászó, 2001: 62).

A családi szocializációs különbségek, valamint az eltérő érdeklődés miatt az 5-6 éves gyermekek meglehetősen heterogén előismerettel rendelkeznek. Vannak óvodások, akiknek alig van ismeretük az írott nyelvről, mások ismernek szóképeket, de nem tudják az elemeit, vannak, akik néhány betűt ismernek (elsősorban saját nevük betűit, ezeket „az én betűm”-nek nevezik) (B. Méhes, 1995: 54). Négyéves kortól a kvázi olvasás mellett megjelenhet a kvázi írás (úgy tesz, mintha ő is írna, például felismerhetetlen alakzatokból sort hoz létre, amit a felnőttel el is olvasat). A betűfelismerés mellett előfordul a betűrajzolás, esetleg egy-egy szó leírása, ahol szintén elsősorban a saját névvel, illetve a családtagok neveivel találkozunk, ezek azonban inkább szóképként értelmezhető egységek, amit a kisgyerek egészsként sajátít el. Gyakori jelenség, hogy az óvodában készített rajzra nem a kisgyerek jele, hanem következetesen kereszt-, illetve teljes neve kerül nyomtatott nagybetűvel. Ezek a gyerekek már tudnak határozott vonalat húzni, szándékolt irányban haladni, vonalakat összekötni. A saját név felismerése és leírása fontos lépés, mert arra utal, hogy a betűcsoportok ugyanazt mondják mindenkinek. Az előbb említett jelenségek miatt vannak kutatók, akik nem teszik szükségessé a módszeres írástanítást, azt mondván, hogy a gyermek fokozatosan kialakuló nyelvi tudatosságával és olvasási tevékenységével párhuzamosan az írás is kialakul a rajztevékenységből. A gyermekben kibontakozó nyelvi tudatosság és kommunikációs igény elvezeti őt az íráshoz: ez az ún. feltalált írás (invented writing). Az egésznyelvi megközelítés (whole language approach) hívei állítják ezt (Kenneth Goodman irányzata). A pszicholingvisták másik csoportjának álláspontja szerint viszont az iskolában tudatos tevékeny-

ségre, tanításra van szükség, hiszen maga az írás is tudatos nyelvelemzés eredménye (A. Jászó, 2001: 158-159).



1. ábra

A kvázi-írást már óvodáskorban felválthatja a betű- és szóírás

A gyerekek egy része tehát már a formalizált írás- és olvasástanulás megkezdése előtt elkezd érdeklődni a betűk iránt. Ezt az érdeklődést pedagógiátlan magatartás volna figyelmen kívül hagyni, a szó valódi értelmében vett olvasástanítás azonban nem az óvoda feladata.

Az írás és olvasás előkészítésének kiiktatása az óvoda életéből

Az ONAP irányelveinek megfelelően a negyedik értelmezés szerint az írás- és olvasástanítás minden eleme (beleértve az előkészítő szakasz elemeit is) az iskolai feladatok körébe tartozik, az óvodának ezen a téren nincs felelőssége. Ez az értelmezés a már korábban említett szóképes olvasási módszert tartja szem előtt, amihez nem szükséges előkészítés.

3. Interjú óvónőkkel

Négy kecskeméti és győri óvodában 15 óvónővel készített interjú során arra kerestem választ, hogy a módszertani szabadság jegyében dolgozó óvodapedagógusok hogyan értelmezik az írás és az olvasás előkészítésének fogalmát. A kérdést szándékosan nem fejtettem ki, nem részleteztem, az óvónőre bíztam a fogalom akár szűk, akár tág értelmezését, a korábban felállított kategóriákra sem utaltam.

A válaszok rendszerezéséhez az előbb bemutatott négy értelmezési lehetőséget véve alapul az alábbi megoszlás figyelhető meg:

1. táblázat

	Óvónői válaszok száma
1. Direkt olvasás- és írástanítás	0
2. Készség- és képességfejlesztés + nyelvi tudatosság	13
3. Írásra való szocializálás „írás-olvasás esemény” az óvodában	2
4. Az írás és az olvasás előkészítése nem az óvoda feladata	4

1. Az iskolásítás ellen érvelő tendencia hatására a megkérdezettek közül mindenki elutasítja a formalizált írás- és olvasástanítás óvodai megkezdését, sőt néhányan az előkészítő tevékenységeket sem tartják a gyermekintézmény feladatának.

2. Az óvónők jelentős többsége szerint az óvoda elsődleges feladata az írás-és olvasástanulás tekintetében azoknak a készségeknek a játékos fejlesztése és megerősítése, amelyek segítik az iskolába lépő gyermeket a problémamentes tanulás elérésében. Az interjúk alapján az alábbi rangsor rajzolódott ki a készség- és képességfejlesztésen belül. (Egy óvónő természetesen több fejlesztendő területet is megjelölhetett, és bár az írás és olvasás fejlesztési feladatai nem minden esetben választhatók el szigorúan egymástól, a válaszadók rendszerezési elve alapján külön fog szerepelni ez a két készség.)

Olvasás

2. táblázat

Fejlesztendő területek	Említések száma
Beszédprodukción (spontán beszéd; produktív, félproduktív, reprodukció mesélés; szókincs; beszéd-bátorság; tiszta hangzójegyzés, prozódiai sajátosságok)	11
Írányfelismerés, orientációs készség	9
Kézdominancia, szem-kéz koordináció	7
Beszédpercepció (beszédészlelés, beszédmegértés)	3
Alakazonosítás és -megkülönböztetés	2
Értelmi fejlesztés	2
Vizuális és verbális memória	2
Nyelvi tudatosság	1

Az óvónők a legfontosabbnak a beszédprodukciónak fejlesztését tekintik, ettől messze elmarad a beszédészlelés és -értés. A beszédpercepciót általában nem szokás különválasztani a beszédképességtől, holott a vizsgálatok tanúsága szerint a két területen nyújtott teljesítmény időnként eltérhet. Előfordul, hogy a jó beszédképességű gyermek gyengén teljesít a beszédpercepció vizsgálatán. A beszédpercepció fejlesztésének elhanyagolása megfelel annak a hétköznapi tapasztalatnak, hogy sokkal könnyebb a kisgyerekek beszédprodukciónak vizsgálni, annak esetleges elmaradásait felismerni, mint a beszédészlelést vagy beszédértést, főleg akkor, ha az egyébként értelmes óvoda különböző kompenzációs technikákkal leplezi percepció gyengeségeit. Ez azért jelent problémát, mert a kutatási eredmények szerint az anyanyelvi beszédprodukciónak jóval kisebb mértékben gyakorol hatást az olvasástanulásra, mint a beszédpercepciónak folyamatai, amelyek alapvetően meghatározók (Gósy, 2000: 99-105).

Feltétlenül említést érdemel a nyelvi tudatosság szerepének ignorálása az olvasás előkészítésében. A nyelvi tudatosság (language awareness) fejlesztésének központi szerepet kellene kapnia, mégis méltatlanul kevés szó esik róla az iskolát megelőző időszak anyanyelvi nevelése kapcsán. Holott az iskolai nyelvtanítás pont abban különbözik az elsődleges nyelvelsajátítástól, hogy a gyermek folyamatosan kibontakozó nyelvi tudatosságára épít. A kisgyerekek már jóval az iskoláskor előtt észrevesz környezetének nyelvében bizonyos szabályszerűségeket, van némi sejtelme a mondatokról, a szavakról, a szótagokról, a hangokról, a hangok sorrendjéről, amelynek eredményeként hatéves korra kialakul a mondat tudat, szó tudat, szótag tudat és fonéma tudat. Ez utóbbi különösen fontos, mert feltétele az olvasás- és írástanításnak (vö. A. Jászó, 2001: 19; 89). A nyelvi tudatosság és olvasástanulás kapcsolatáról az alábbi problémákat vetették fel a kutatók. „1. Az egyik tábor azt állítja, hogy a nyelvi tudatosság következménye az olvasástanításnak, az írás-olvasás elsajátítása közben fokozatosan alakul ki. 2. A másik tábor azt mondja, hogy a nyelvi tudatosság előfeltétele az olvasástanításnak. A nyelvi tudatosság fejlesztésének meg kell előznie az olvasástanítás megkezdését, tehát szükség van előkészítésre. 3. Az egyeztetők pedig azt tanítják, hogy kölcsönhatás van a nyelvi tudatosság és az olvasástanulás között, de a kezdet kezdetén mindenképpen szükség van az előkészítésre és a feladat tudat kialakítására. 4. A negyedik tábor hívei szerint az olvasás megtanulása egy harmadik, kognitív tényezőtől függ, vagyis a megfelelő szellemi érettségtől és intelligenciától”. A nyelvi tudatosság kialakulása kognitív folyamat, metakognitív képességgé akkor válik, ha a kisgyerekek megtanulja a nyelvtani elnevezéseket. A hangsúly mindenesetre az előkészítés igazolásán van, s ezt az 1980-as években skandináv kutatók egy alaposan megszervezett kísérlettel bizonyították be, melynek eredménye szerint az előrehozott hangtanítás pozitívan hatott mind az olvasásra, mind a helyesírás megtanulására (A. Jászó, 2001: 72; 89). Nálunk többek között Vekerdi Iréne óvodai kísérletei mutattak rá arra (Losoncz, 1989), hogy a gyerekek még iskolába lépésük előtt szilárdan megkülönböztetik a fonémák minőségét tekintve a különböző beszédhangokat. Sok-sok játékos tevé-

kenységgel jutnak el addig, hogy meg tudják különböztetni a hosszú és rövid magánhangzókat. A szótagolás egyszerűbb szabályait önkéntelenül is megtartva tudnak szótagolni (a szótagolás készsége hároméves korban bontakozik ki!). Helyes sorrendben bontanak fonémákra akár két-három szótagos szavakat is.

Írás

Az írástanítás előkészítése során a kutatási eredmények és hétköznapi tapasztalatok alapján az alábbi feladatokat kell megoldani (A. Jászó, 2001). Szükség van a jelfunkció ismeretére, vagyis annak tudatosítására, hogy a hang jele a betű. A könyves környezetből származó gyerekek ezt tökéletesen tudják, de sokat segíthet a mindennapi környezet jeleinek felidézése is (utcai táblák, piktogramok stb.). Meg kell tanítani a vizuális kommunikáció szokásait (az írás eszközei, a magyar sorvezetés iránya). Szintén meg kell tanítani a relációs szókincset (a térbeli viszonyítást kifejező szavakat). Továbbá olyan gyakorlatokat kell végeztetni, amelyek előkészítik egyrészt a térérzékelést, másrészt a finommozgásokat.

Az óvónői válaszokban az alábbi megoszlás figyelhető meg.

3. táblázat

Fejlesztendő területek	Említések száma
Manuális készségek, finommotoros mozgások	10
Megfelelő ecset- és ceruzafogás	6
Rajzkészség	4
Méret és arányrendszer	3
Írányfelismerés, orientációs készség	1

Elsősorban a reformpedagógiai irányzatokban merült fel az írástanítás késleltetésének gondolata, arra hivatkozva, hogy az iskolába lépő gyermek kézizomzata még fejletlen az írástanulás elkezdéséhez. Való igaz, hogy az írás rendkívül összetett mozgáskoordinációt igényel, de az óvodai előkészítő gyakorlatok (kéztorna, a kézügyességet fejlesztő játékok) pont ezt a célt szolgálják. Az óvónők tökéletesen tisztában vannak az ilyen jellegű tevékenységek szerepével, jelentőségével. Az íráshoz szükséges készségek fejlesztésénél a finommotorika került a középpontba, nem véletlenül, hiszen az írástanulás alapja a megfelelően fejlett kézizomzat, a kéz ujjainak, a mozgás koordinációjának fejlettsége. Erre a fejlesztésre az óvodai élet általában rengeteg lehetőséget biztosít, ehhez a megjelenő módszertani kiadványok, munkáltató füzetek is segítséget nyújtanak.

3. Mindössze ketten említették az írásra és olvasásra szocializálás, motiválás fontosságát, ők a képeskönyv-nézegetésre, a könyv megbecsülésére utaltak. Mivel a többi játékszobában sem volt verbálisan ingerszegény a gyerekek környezete (a mesekönyveken kívül az óvónők gyakran szóártyákat is bevontak a játékba pl. PIAC, NYITVA, ZÁRVA, ORVOS stb.), meglepő ez az arány. Holott az óvodai tevékenységek szerves részét alkotják, az óvónők jelentős többsége –

talán pont a mesélés magától értetődő szerepe miatt – elfelejtette az írás- és az olvasás-előkészítés feladatai közé sorolni a könyvről és olvasásról szerzett tapasztalatokat: a mesekönyv nézegetését, meshallgatást, a verbális kultúra állandó jelenlétét az óvodai környezetben. A válaszok ebben az esetben szerencsére nem voltak összhangban az óvodában tapasztaltakkal: a mesélés mindegyik intézményben és csoportban központi szerepet kap.

4. A negyedik kategóriába tartozó négy válasz közül ketten az íráselőkészítést fontosnak, az olvasáselőkészítést azonban lényegtelennek tartják. Két győri óvónő az alapprogram irányelveire hivatkozva tiltott, „illegális” tevékenységnek tartja az olvasás- és íráselőkészítést. Ugyanakkor a beszélgetésből kiderült, hogy a beszédprodukció, az irányfelismerés fejlesztését, a helyes ceruzafogás kialakítását ők is fontosnak tartják.

4. A pedagógusképző intézmények feladata

Feltétlenül meg kell említenünk a pedagógusképzés felelősségét. Sem a tanítók, sem az óvodapedagógusok képzéséből nem maradhat ki a modern nyelvészeti kutatások eredményeinek ismertetése, a tudományos és gyakorlati megalkotottságú módszertani jártasság. Minden pedagógusképző intézmény tantervében helyet kell biztosítani a pszicho- és szociolingvisztikai stúdiumoknak, amelyek segítenek elkerülni az óvodai anyanyelvi nevelés, írás-és olvasás-előkészítés szűk, időnként téves értelmezését. Tudatosítani kell, hogy a tanítás nem szükséges az óvodában, a fejlesztés-előkészítés viszont igen. Ugyanilyen fontos, hogy a már gyakorló pedagógusok lehetőséget kapjanak tudásuk bővítésére, elmélyítésére, a korszerű ismeretek konferenciákon, továbbképzéseken való megszerzésére. Erre azért van különösen nagy szükség, mert hazánkban mintegy 30-40 százalékra teszik az olvasási gondokkal küszködők arányát. Sajnos nagyon gyakran még a tanítók is rámondják ezekre a gyerekekre, hogy diszlexiások, holott a valódi diszlexiában szenvedők aránya mindössze 1-2 százalék, vagyis a jelenség meglehetősen ritka. Az ún. áldiszlexiás gyerekek egy részénél csupán bizonyos részkészségek nincsenek kiépülve, amit a tanító is orvosolni tud. A gyerekek másik csoportjánál az olvasási zavar oka nem a tanulóban keresendő, sokkal inkább magában az olvasástanítás folyamatában, amelynek problémája még inkább a pedagógus felelőssége.

Összegzés

A tanulmányban mindvégig arról volt szó, hogy az óvoda mit tehet a zökkenőmentesebb iskolakezdés érdekében. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy az iskolának legalább annyi, ha nem több a felelőssége az olvasás- és írászavarral küzdő gyerekek számának visszaszorításában. Még egyszer hangsúlyozom, és ezt az óvónői értelmezések is alátámasztják, az óvoda feladata nem a direkt olvasás- és írástanítás vagy annak elkezdése, hanem az, hogy maradéktalanul lássa el az anyanyelvfejlesztés feladatát mindig az adott helyzetnek és

életkornak megfelelően, és ennek része az előkészítés is. A fejlesztést ki kell terjeszteni olyan készségekre, amelyek eddig esetleg nem kaptak kitüntetett szerepet (pl. beszédészlelés és beszédértés, nyelvi tudatosság). Az óvónők felkészítésében elsődleges szerepe van a pedagógusképző intézményeknek (különös tekintettel a kétszakos képzésre), továbbképzéseknek, tanfolyamoknak. Az lenne az optimális, ha mind a játékos, mind a fejlesztő tevékenységek elsődleges célja nem az iskola vagy tanítók elvárásainak való megfelelés lenne, hanem a gyermek személyiségének fejlesztése.

Irodalom

- A. Jászó A.** (2001) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó.
- B. Méhes V.** (1995) Utak az olvasástanuláshoz. *Óvodai Nevelés* 48/2. 54-55.
- Gósy M.** (2000) *A hallástól a tanulásig*. Budapest: Nikol Kkt.
- Kernya R.** (szerk., évszám nélkül) *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Kaposvár, Budapest: Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt.
- Lengyel Zs.** (1999) Az írás visszahatása a hangzó nyelvre. In: Raisz R. és H. Varga Gy. (szerk.) *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. XIII. Anyanyelv-oktatási napok*. Budapest: Nyelvtudományi Társaság. 520-526.
- Losoncz M.** (szerk., 1989) *Az óvodai anyanyelvi nevelés továbbfejlesztése*. Kecskemét: Tanítóképző Főiskola.
- Óvodai nevelés országos alapprogramja** (1998) Budapest.
- Réger Z.** (1995) Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra* 5/24. 102-106.

KONCZOSNÉ SZOMBATHELYI MÁRTA

Kovács Margit ÁMK, Győr

kszm@freemail.hu

A magyar és idegen nyelvek változó használati értéke. Vizsgálat egy győri, külföldi érdekeltségű vállalatnál

The more international people's personal relationships become the more important it is to learn foreign languages. Driving forces influencing language use may be derived from economic reasons. The present study was carried out in Győr as it is one of the target cities of foreign investments. The paper summarises the results of a questionnaire filled in by the employees of one of the foreign companies in the city. The questionnaire touched upon three major topics, such as language skills and usage, motivation and effects of foreign culture transfer. Finally, the author draws up the conclusions and presents her ideas related to language learning.

A világgazdaság fejlődésének megatrendjei közül kiemelt jelentőségű a világméretű globalizáció. A gazdaságban és a politikában kialakuló nemzetközi összefonódás következtében korunk a kultúrák között zajló kommunikáció kora. A kapcsolatteremtés szükségessége átlépi a földrajzi, etnikai határokat. Igaz ez Győrre is, amely a külföldi befektetések egyik célterülete. Budapest és Pest megye után itt a legnagyobb a külföldi tulajdon aránya. Győrben és vonzáskörzetében 2002 januárjában 339 vegyes ill. külföldi tulajdonú céget regisztrált a Megyei Kereskedelmi és Iparkamara. A külföldi befektetők 41 országból származnak; a legnagyobb az osztrákok részesedése a jegyzett tőkében (52%), őket követik a németek és az angolok (12%-12%), a hollandok, a franciák stb. A vegyesvállalatok gazdasági súlyát jelzi, hogy részesedésük a belföldi üzleti forgalomból kb. 50%, az exportból 60-90%, s ők foglalkoztatják a gazdaságban lekötött munkaerő mintegy 30%-át. A külföldi tulajdonosi részesedés 1998-ban érte el csúcspontját (54,8%) (Páll, 1992, 2002).

Ez az új jelenség jelentős hatással van az emberi erőforrás-menedzsmentre is. A 90-es évek elején a külföldi tőke hazai megjelenésének elsősorban közgazdaságtani hatását és következményeit elemezték. Majd kiderült, hogy a külföldi tőke a vállalati kultúrában, a viselkedésben és a gondolkodás minőségében is változásokat eredményez. Egy nemzetközi vállalat szervezete sokszínű és bonyolult képződmény. Elvárás többek között, hogy a szervezet legyen képes rugalmasan reagálni a környezeti változásokra; legyen képes a kulturális különbségek kezelésére; biztosítsa a tanulás lehetőségét valamennyi munkatárs számára. Az átalakulásban katalizátor szerepet játszanak a nemzetközi vállalatok, amelyek más-más kultúrák hatását terjesztik. A Győrött dolgozó magyar és más nemzetiségű menedzserek az interkulturális környezet előnyeit és nehézségeit napi munkájuk során is átélik. Ezért célszerűnek tűnt, hogy megvizsgáljuk, mi-

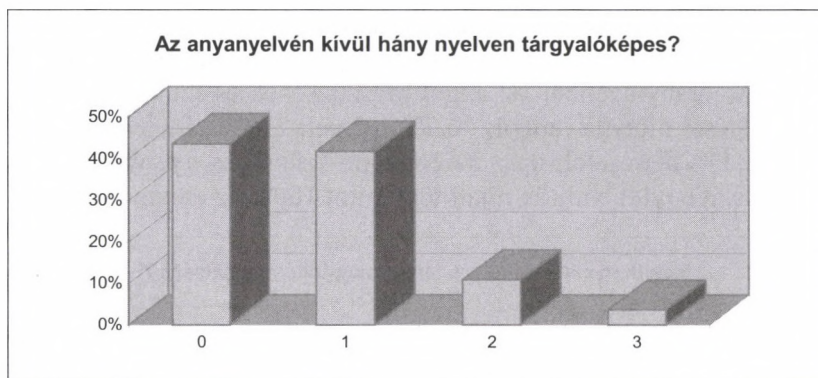
lyen tényezők hatnak közös munkájuk során. Hasonló vizsgálatot végeztek a Pécsi Tudományegyetem kollégái 1996-ban Pécsen és Baranyában, valamint András István 1999-ben a Duna-ferr Csoportnál. Az általuk kialakított képet szeretném bővíteni ill. pontosítani Győrött és régiójában végzett munkámmal (magyar menedzserek interkulturális környezetben Győrött), melynek egyik részterületéről számolok be a jelen tanulmányban.

A vizsgálatot egy olyan vállalatnál végeztem, amely 100%-ban külföldi tulajdonú. Ún. zöldmezős beruhásként jött létre német-osztrák tulajdonként, majd 2002 januárjában beolvadt egy nagyobb norvég vállalatba. A változás a gazdasági szervezetek életének is gyakori velejárója. A menedzserek – a változások irányítói – alapvetően a gondolkodásmód megváltoztatásának támogatásával, a célkitűzésekkel történő azonosulás elérésének segítségével tudják fejleszteni az egyéneket, az emberi erőforrást. Ennek érdekében a vállalat vezetése időszereűnek tartott egy felmérést az idegen nyelvek és kultúrák témakörében. A számukra összeállított kérdőívet 54 adminisztratív munkakörben dolgozó alkalmazott töltötte ki. Átfogó képet kívántunk kapni a vállalat e területén dolgozók nyelvtudásáról, a fejlesztendő területekről, a külföldi érdekltség személyekre gyakorolt kulturális hatásáról. Ezért a kérdéseket három nagyobb téma köré csoportosítottam:

- nyelvtudás, nyelvhasználat
- motiváció
- kulturális hatás.

Nyelvtudás, nyelvhasználat

A nemzetközivé válás és a nyelvi globalizáció kísérőjelensége a nyelvtanulás, amelyre a vállalatok sok pénzt áldoznak. Számukra a tanfolyamköltségek átvállalása, a munkaidő-kedvezmény beruházásnak tekinthető. Ennek is köszönhetően a vizsgált vállalatnál a megkérdezettek 41,8%-a tárgyalóképes anyanyelvén kívül még egy nyelven, 10,9%-a még két nyelven, 3,6%-a még három idegen nyelven.

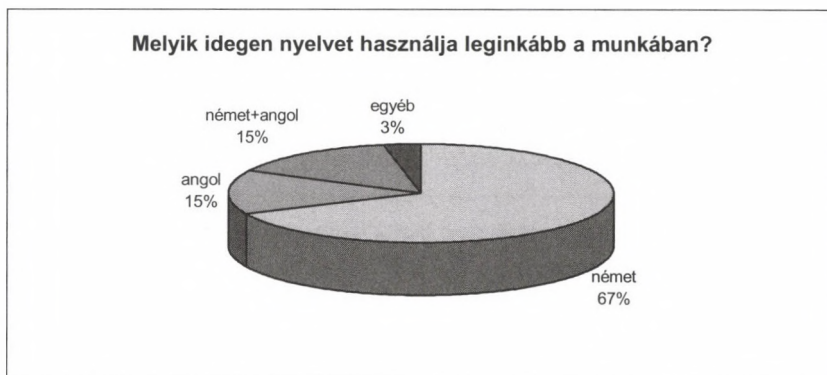


1. ábra

Tárgyalóképes szinten beszélt nyelvek száma

A fenti számokból is nyilvánvaló, hogy a külföldi tulajdonosi érdekeltségű cégeknél sem kell minden alkalmazottnak idegen nyelven beszélnie. A válaszolók 43,6%-a is beszél idegen nyelvet, de azt nem értékelte tárgyalóképes szintnek. Hiszen 87%-uknak munkájukhoz szükségük van idegennyelv-tudásra.

Munkájukban leginkább a németet használják (68%), hiszen az eredeti anyavállalat német nyelvű volt, míg az angolt 14,5%. Mindkét említett nyelvet szintén 14,5%-uk használja munkája során.

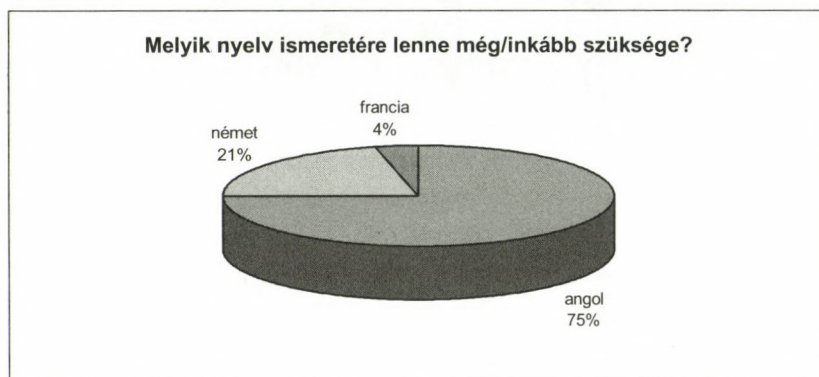


2. ábra

Az idegen nyelvek használati aránya

Az osztrák-német tulajdonú cégnek egy norvég vállalatba történő beolvadása megnövelte az angolnak mint munkanyelvnek a jelentőségét. Az alkalmazottak jelentős része fejleszti angol nyelvtudását. A „Mely nyelv ismeretére lenne

még/inkább szüksége?” kérdésre csak a németet 12,7%, csak az angolt 65,4%, a kettőt együtt 9% jelölte meg, néhányan az angol mellett a franciát is szükségesnek tartják. Az arány azonban az angol presztízsének és szükségességének erőteljes növekedését mutatja (angol: 76,2%, német: 21,7%, francia: 3,6%, megjegyezve, hogy 9% nem jelölt meg még/inkább szükséges nyelvet, ill. az angolt, németet, franciát együtt említők miatt több mint 100% az eredmény).

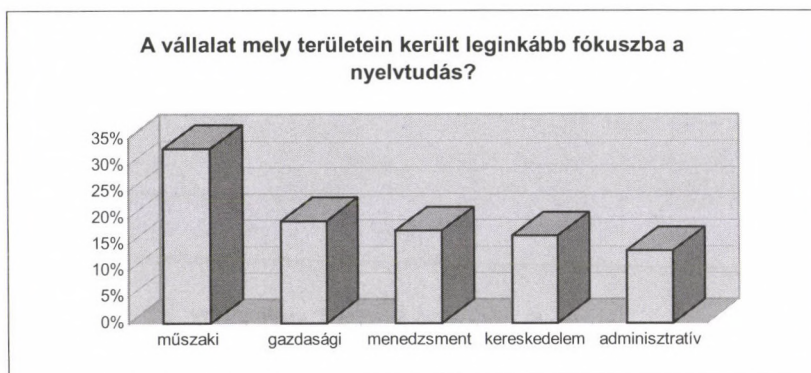


3. ábra

A szükségesnek tartott nyelvek aránya

A külföldi tulajdonosi érdekltség ill. tulajdonosváltás szükségessé tette az angol nyelv ismeretét az alkalmazottak 74,5%-a szerint; kis mértékben 21,8% szerint.

A vállalat minden területén fókuszba került a nyelvtudás. A válaszolók szerint leginkább a műszaki területen szükséges (33%), de a gazdasági (19,2%), a menedzsment (17,4%), a kereskedelmi (16,5%), az adminisztratív (13,7%) munka eredményes végzése is feltételezi a nyelvtudást.



4. ábra

A nyelvtudás szükségességének területei

A nyelvtudás szerzésének útja többféle lehet. A kérdőíven több válaszlehetőséget kínáltam fel (iskola, tanfolyam, célország, ill. ezek variációi). A válaszolók többsége a nyelvtudáshoz több forrásból jutott hozzá. Legnagyobb arányban (37,7%) iskola és tanfolyam együttesét, meglepően magas arányban (20,7%) csak tanfolyamot, 18,8%-ban iskola, tanfolyam és célország, 9,4%-ban tanfolyam és célország együttesét említik. A csak iskolában szerzett nyelvtudás aránya 7,5%, legritkább az iskola és célország együttes említése. Egyéb tanulási módként említésre került a magántanár ill. az autodidakta út. Meglepő, hogy az összes említés számát nézve a tanfolyamok jelentősége (45,6%) jóval meghaladja az iskolákét (36,5%) ill. a célországát a nyelvtudás megszerzése szempontjából.



5. ábra

A nyelvtudás megszerzésének módjai

Ennek oka lehet, hogy

- a kb. 35 év feletti korosztály az iskolában még nem angolt, hanem németet tanult, ill. nem elegendő óraszámban;
- a nyelvtudást is állandóan fejleszteni kell, s mivel a célországban rendszerint rövid időt töltenek (erre a kérdésre később visszatérek), a tanfolyam a felnőttkori nyelvtanulás fontos színtere. Fontos feladat tehát az iskolai nyelvvoktatás hatékonyságának fejlesztése, valamint a külföldi – nyelvtanulással összekapcsolható – utazások számának növelése. A vállalat természetesen az utóbbit tudja közvetlenül befolyásolni, támogatni.

Az idegen nyelv/nyelvek használata során leginkább nehézséget okozó tényezők is azt mutatják, hogy a szükségesnél kevesebb a gyakorlás lehetősége (27%); a szókincs (17,8%), a nyelvtan (16,6%), a dialektusok (10,7%) és a beszéd (9,5%) ezzel szorosan összefüggenek. Ez újabb bizonyíték a kommunikatív nyelvtudás szükségességére. A szakmai nyelvet 9,5%-ban említik legnagyobb nehézségként, az írást 7,1%-ban, egyebet (pl. a gyors anyanyelvű beszélő megértését) 1,1%-ban.

Ezek említése természetesen több tényezőtől függ: pl. az idegen nyelvvel kapcsolatos feladatoktól (az adminisztrációban valószínűleg az írásbeliség okoz nagyobb nehézséget), az egyéni nyelvtudás szintjétől stb.



6. ábra

Nehézségek az idegen nyelvek használatában

A fenti adatok alapján a nyelvi fejlesztés területeinek tartom:

- a gyakorlás, a beszédkészség kiemelt fejlesztését,
- a már meglévő nyelvtudás megőrzését mint tökemegóvást,
- a szakmai szövegek integrálását a nyelvtanfolyamok képzésébe a szak-szókincs fejlesztése céljából.

Az egyén számára fontos kérdés, hogy nyelvtudása előnyt jelent-e számára. A válaszolók megítélése szerint igen (88%) ill. is (12%). Nagy többség úgy látja tehát, hogy előnye származik a nyelvtudásából; néhányan mind előnyt, mind hátrányát érzékelik. Egyikük sem gondolja, hogy egyáltalán nem származik belőle előnye.

A nyelvek presztízsének vizsgálatakor rákérdeztem arra, hogy a válaszadók gyermekeiknek mely nyelv/nyelvek elsajátítását tartják/tartanák fontosnak. Megneveztem kilenc nyelvet, s az „egyéb” kategóriával lehetőséget adtam egyéni igények jelzésére is. Mivel a felsorolt nyelvek rangsorolását kértem 1-től 9-ig, a nyelv helyezésének összpontszáma és a nyelvet említők hányadosa olyan arányszámot ad, mely akkor kedvező, ha értéke 1-hez közelít (pl. a spanyolt hárman említik 2. helyen=6, tizen 3. helyen=30, tizennégyen 4. helyen=56, tizenegyen 5.=55, kilencen 6.=54, egy pedig 7. helyen=7. Így $208/48=4,3$, azaz a spanyolt a megkérdezettek a 4. és 5. hely közé rangsorolták, inkább 4.-nek, mint 5.-nek).



7. ábra

A nyelvek presztízse

Összehasonlításképpen álljon itt egy adat:

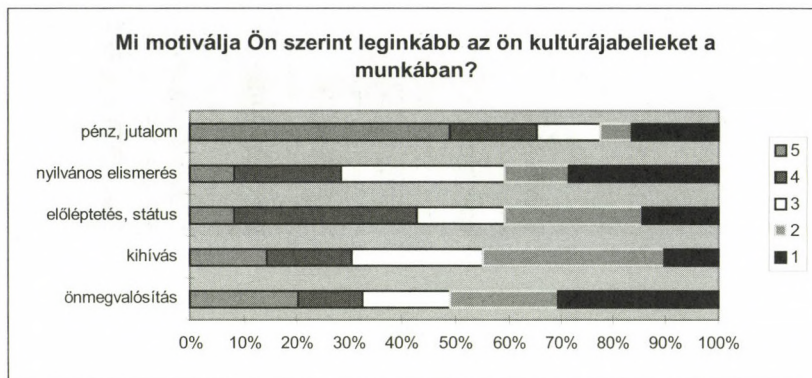
Az EU tagországok középiskoláiban a tanulók 83%-a az angol nyelvet tanulja első vagy második idegen nyelvként, 32% a franciát, 16% a németet. Az olaszt és a spanyolt egyre kevesebben tanulják. (Oláh, 2001: 27).

Motiváció

A szervezeti kommunikáció négy legfontosabb funkciója: információs, ellenőrzési, érzelmi és motivációs. A vezetés és irányítás kérdéskörén belül az egyik nagy probléma a motiváció, az ösztönzés. Manapság azok találnak munkát és tarthatják meg az állásukat, akikben működik az önmotiváció, és sok embernek az a munkája, hogy másokat ösztönözzön. A motiváció a latin „movere” (mozgatni) ill. „motio” (mozgás) szóból származik. Így tehát a motiváció nem más, mint az a valami, ami mozgat bennünket a cselekvés során (ez lehet szükséglet, érzelem, igény). Az egyes cselekedeteket egyszerre több motiváció is mozgathatja. Az emberek többsége legtöbbször egyes motivációk alapján cselekszik.

A kérdőívben szereplő kérdések második csoportja a motivációval kapcsolatos. A megkérdezetteket arra kértük, rangsorolják az alábbi öt motiváló tényezőt: pénz (magasabb fizetés, rendkívüli jutalom); nyilvános elismerés; előléptetés, státusz; a feladatban rejlő kihívás, bizonyítani akarás; az önmegvalósítás lehetősége. A legjelentősebb tényező kapjon 5-öt, a leggyengébb 1-et. A kérdés nem csupán a megkérdezettre irányult, hanem általánosítva a saját kultúrájabeliekre. Az átlag számításakor tehát az a legjelentősebb motiváló tényező, amelyik a legmagasabb eredményt kapta (pl. a pénzt 24-en jelölték 5-tel, tehát tartották a

legfontosabbnak; 8-an 4-gyel, 6-an 3-mal, 3-an 2-vel, 8-an 1-gyel, így ennek átlagszáma: 3,7).



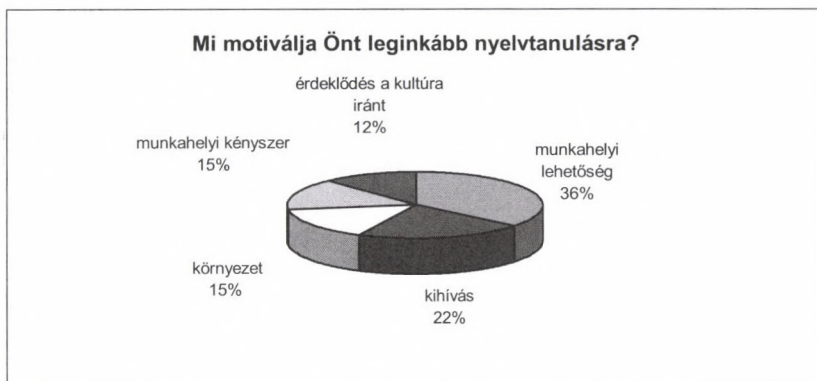
8. ábra

Munkamotivátorok

A kialakult rangsorban legfontosabbnak tartott motiváló tényező a pénz (3,7); második az előléptetés, státus (2,9); harmadik a kihívás, a bizonyítani akarás (2,8); negyedik az önmegvalósítás lehetősége (2,7); ötödik a nyilvános elismerés (2,6). Az értékelés azt mutatja, hogy a pénz stratégiai jelentőségű az emberek többsége számára, mert munkájuk értékét és mások általi értékelését is tükrözi (stratégiai jelentősége sajátos funkcióiból fakad: csereeszköz, felhalmozási eszköz, értékmérő, univerzálisan használható, az elismerés eszköze). Hiánya nagyobb erővel tud elégedetlenséget kiváltani, mint megléte elégedettséget. Ha elég sok van belőle, elveszíti motiváló erejét. A megbecsülési szükségletek fontosságát jelzi az előléptetés, státus 2. helyre kerülése. A presztízs, a rang, a dominancia a fontosság kifejezésének eszköze. A bizonyítani akarás, s ezen keresztül az önmegvalósítás az a munkamotivációs üttér, amely a 21. században rendkívüli fontosságúvá válik ill. vált. Kevés dolog motiválja jobban az embereket, mint a dicséret. Ennek formális és informális változatban is meg kell jelennie. Meg kell teremteni a hivatalos alkalmakat, hogy nyilvánosan elismerjük valakinek a közös célok eléréséhez való hozzájárulását. Az informális elismerésre számtalan alkalom kínálkozik. Az elismerés kifejezése ugyanúgy szakértelmet kíván, mint az egyéb vezetői feladatok ellátása. Nehéz jól csinálni, de nagyon megéri. Az elismerés utáni vágy univerzális jelenség.

A nyelvtanulást elsősorban a nyelvtanulók motivációs tényezői befolyásolják. Az angol nyelv iránti érdeklődés a megkérdezettek 87,2%-a szerint a cégüknél az utóbbi időben nagy mértékben, 9% szerint kis mértékben növekedett. Az angol mint munkanyelv súlyának eltolódási folyamatát figyelhetjük meg. Mi motiválja a nyelvtanulást? Leginkább a munkahelyi lehetőség (35,7%), a kihívás

(21,4%), egyenlő fontosságú a környezet motiváló ereje és a munkahelyi kényszer (15,4%-15,4%), s jelentős azok száma is (11,9%), akiket a kultúra iránti érdeklődés mozgat. Összekapcsolódik tehát a munkahelyi lehetőség mint legerősebben motiváló tényező és a nyelvtanulás leggyakoribb helyszíne: a nyelvtanfolyam.



9. ábra

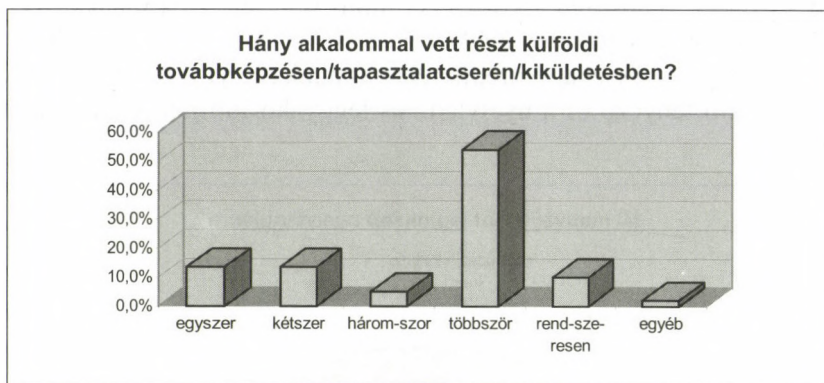
A nyelvtanulás motivátorai

A megkérdezettek 57%-át a nyelvvel kapcsolatos kérdések jobban érdeklik, amióta a jelenlegi cégénél dolgozik, a többieket pedig ugyanúgy, mint előtte. Munkaadók és munkavállalók motivációja kapcsolódik össze, hiszen egyes számítások szerint a kommunikációs zavarok nagyobb pénzügyi kárt okoznak, mint a technológiaiak.

Kulturális hatás

A nemzetközivé válás – az idegen nyelv ismerete kérdésén túl – felvet egy a menedzserekkel szemben támasztott további elvárást: az arra felkészültség igényét, hogy képesek legyenek egy más nemzeti kultúra közegében vagy több kultúrájú, multikulturális vállalati keretek között adekvát módon irányítani és a szoft tényezők szinergiára vezető kiaknázását megtalálni (Borgulya, 2002: 177).

Milyen munkakapcsolataik voltak/vannak a megkérdezetteknek más nemzeti-ségűekkel? Milyen lehetőségeik voltak/vannak multikulturális jártasság megszerzésére? 67,2%-uk volt már külföldi továbbképzésen, tapasztalatcserén, kiküldetésben. Közülük 10% rendszeresen, 54% többször, 5% háromszor, 13,5% kétszer, 13,5% egyszer. A kiküldetés többnyire két hétnél rövidebb volt (67,5%), két hét és egy hónap közti ideig 18,9%, egy és három hónap közti ideig 8,1%, három hónapnál hosszabb ideig 5,2%-uk vett részt.



10. ábra

Külföldi tapasztalatcserék száma



11. ábra

A külföldi továbbképzések időtartama

Dolgozott is külföldön három hónapnál hosszabb ideig a megkérdezettek 16,2%-a; német, osztrák, holland kollégákkal. A szerzett tapasztalatok vegyesek, a más nemzetiségűekhez viszonyulás széles skálán mozog a „szeretek velük dolgozni” és a „nem szeretek velük dolgozni” között, s közülük több mint fele átélte a közös munka során olyan konfliktust, félreértést vagy mulatságos helyzetet, amely a kultúrák különbözőségére vezethető vissza. Minél nagyobb valakinek az interkulturális tapasztalata, annál türelmesebb az esetleges kommunikációs nehézségek iránt, annál zavartalanabb a kommunikáció. Ez pedig záloga az üzleti sikernek és a politikai békességnek egyaránt.

A globalizáció térnyerésével a feladat az új környezeti feltételekhez való hatékony alkalmazkodás. A hazai vállalatok az EU-csatlakozással még inkább részei lesznek a nemzetközi versenynek. Nemcsak a vállalatok irányításában, hanem a dolgozók körében is más szemléletre lesz szükség. Megnö a bizonytalanság érzése, s az üzleti etika és ideológia, az ún. puha tényezők egyre fontosabbak lesznek. A környezeti változásokhoz alkalmazkodó modell középpontjában a technológia és a környezetvédelem áll: a csúcstechnológia gazdaságos alkalmazása áttöri a nemzeti határokat; a környezet megóvása, a kérdés helyes kezelése stratégiai sikert eredményezhet, míg mellőzése a bukás veszélyét rejti (Barakonyi, 2002: 36-40).

Milyen új elvárásoknak kellett megfelelniük az alkalmazottaknak a külföldi tulajdonú cégnél? A külföldi tulajdon milyen interkulturális hatást közvetített? A felsorolt 23 lehetséges válasz közül (András, 1999: 65) a megkérdezettek megkötöttség nélkül jelölhettek meg akárhányat a munka világából és a civil szférából (l. Függelék, 12. ábra). A munka világában bekövetkező stratégiai hatások közül legjelentősebbek: a profitszemlélet felerősödése; a fokozott elvárások teljesítése; a cég igényes külső, belső megjelenése, fokozott egészség-, munka- és környezetvédelem. Az operatív hatások közül legtöbben jelölték a technikák, módszerek átvételét ill. a fegyelmezett, feszített munkatempót. A civil szférában bekövetkező legjelentősebb hatásként a gondolkodásmód változását jelölték meg.

Minden változás megtervezése és bevezetése konfliktusokat hordoz magában. A változást célzó erőfeszítések gyakran ellenállásba ütköznek, melynek oka lehet egyéni és szervezeti: a félelem az újtól, az ismeretlentől; ragaszkodás a szokásokhoz; félreértés és bizalomhiány ill. a hatalmi pozíció féltése. A változással szembeni ellenállást – felmérve és megfelelő módszereket, stratégiát alkalmazva – le lehet győzni. A vizsgált cégnél bekövetkező jelentős, tervezett változással (tulajdonosváltás, hivatalos munkanyelv váltása stb.) kapcsolatos elvárásokra kérdeztem rá a következőkben. Az általam megadott 13 válaszlehetőséget 1, 2 vagy 3 számmal lehetett értékelni: 1, ha várhatóan rosszabb lesz a helyzet; 2, ha nem várható érzékelhető változás; 3, ha egyértelmű javulás várható. A válaszadók egy jelentős része rosszabb helyzetre számít a munkahely biztonsága, a foglalkoztatottság és a belső légkör területén. Egyértelmű javulást várnak a vállalat eredményessége, a termékminőség, a piaci lehetőségek, a költségtudatosság, a továbbképzési lehetőségek, a szakmai tudás szempontjából (l. Függelék, 13. ábra).

„A nyelv olyan kulturális alapkód, amely a megértés nélkülözhetetlen eszköze. A nyelv az elsődleges kontextus a kultúrában” (Buda, 1998: 10). Tudjuk azonban, hogy a nyelv csupán az információk egy részének közvetítéséért felelős. A vegyesvállalatoknál dolgozó menedzserektől és alkalmazottaktól a megváltozott viszonyok magasabb kommunikációs készséget és interkulturális kompetenciát követelnek.

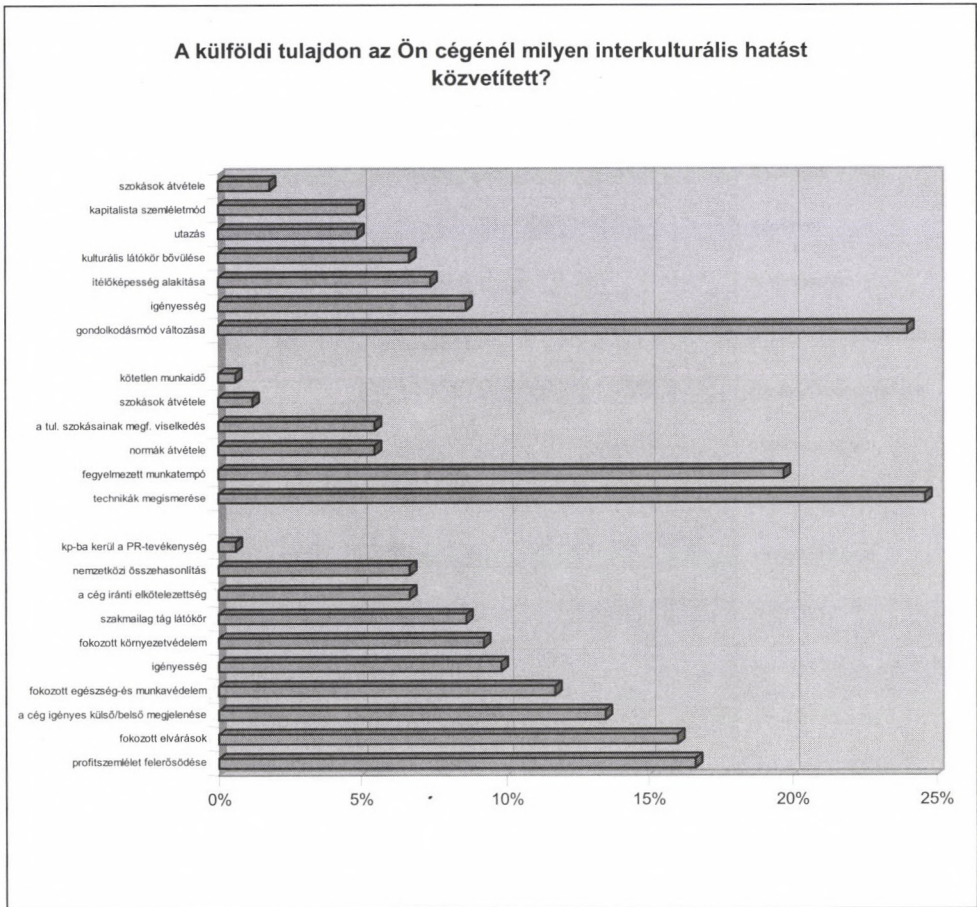
Mi a tanulság, az üzenet mindebből a nyelvvoktatás számára?

- A külföldi piacokon való megjelenéshez, a tárgyalások lebonyolításához szükséges az idegen nyelvek, társadalmi értékek és viselkedési szokások ismerete. Az idegennyelv-oktatásnak tehát kulturális feladatokat is el kell látnia. Ebből a szempontból a nemzetközi vállalatok a nyelvoktatásnak és a felsőoktatási intézmények nyelvi tanszékeinek legnagyobb megrendelői.
- Bár a kommunikáció a nyelvtanítás elismert célja, újra kell értékelni mind a beszédértés, mind pedig az írásbeli készségek fontosságát.
- A felsőoktatási intézmények a nyelvek szélesebb körét kell, hogy kínálják. A tantervek hajlékonysága révén jobban fel vannak készülve a változásra, így a változás motorjaiként működhetnek.
- Megnőtt az igény a sajátosan szakmai célú nyelvek iránt, s ez kihívást jelent a felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok számára is.
- A hallgatók és oktatók – nyelvtudás által lehetővé vált – megnövekedett mobilitása megakadályozhatja az intézmények elszigetelődését, összekapcsolja azokat a nemzetközi nyelvi irányvonalakkal.

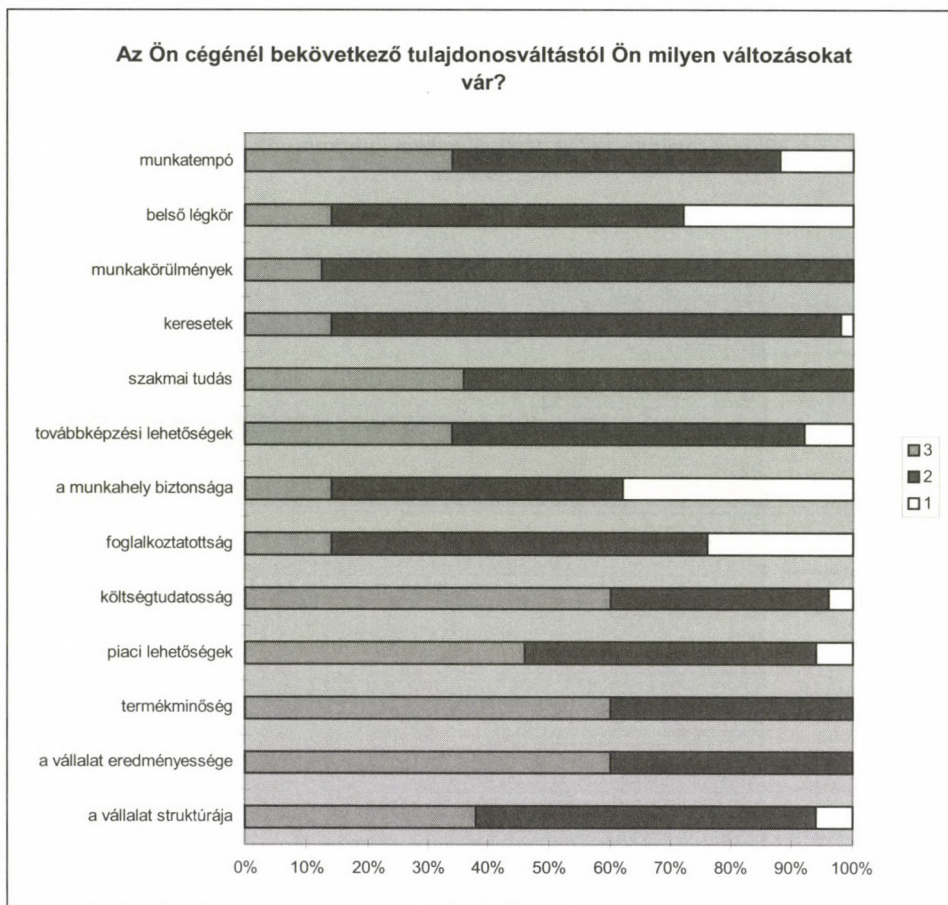
Irodalom

- András I.** (1999) *Termelés, kultúra, nyelv*. Dunaújváros: Dunatáj Kiadói Kft.
- Banczerowski J.** (1999) Nyelvi kommunikációs problémák a mai világban. *Magyar Nyelvőr* október-december. 382-387.
- Barakonyi K.** (2002) A nemzetközi stratégiai menedzsment alapkérdései. In: Farkas F. (szerk.) *A magyar tudomány napja*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar. 36-44.
- Berend T. I.** (2001) A tervezéstől a piacig. *História* 9-10. 53-57.
- Borgulya Istvánné** (1996) *Üzleti kommunikáció kultúrák találkozásában*. Pécs: JPTE.
- Borgulya Istvánné** (szerk., 1999) *A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok '98*. Pécs: JPTE Közgazdaságtudományi Kar.
- Borgulya Istvánné** (2001) Megújuló vállalati kultúrák-átalakuló vállalati kommunikáció. *Vezetéstudomány* 7-8. 33-40.
- Buda B.** (1998) Kommunikáció és kultúra. In: Hidasi J. (szerk.) *Szavak, jelek, szokások*. Budapest: Windsor Kiadó. 9-18.
- Dancs Sz.** (2000) Az európai integráció lehetséges nyelvi következményei. Beszélgetés Szépe György nyelvész professzorral. *Magyar Napló* 4. 70-72.
- Farkas F., Karoliny és Poór J.** (1997) *Személyzeti/emberi erőforrás-menedzsment*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Hidas J.** (1996) Az interkulturális sztereotípiákról. In: Terts I. (szerk.) *Nyelv, nyelvész, társadalom/1*. Pécs: JPTE PSZM Projekt Programiroda. 110-115.
- Lengyel Zs.** (2001) Magyarország nyelvpolitikája. In: Magyar M. és Dávid G. Cs. (szerk.) *Lingua. Milyen nyelvtudás kell az Európai Unióban? Konferencia a Magyar Tudomány Napján*. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem. 7-19.
- Oláh T.** (2001) Van-e nyelvpolitika az Európai Unióban? In: Magyar M. és Dávid G. Cs. (szerk.) *Lingua. Milyen nyelvtudás kell az Európai Unióban? Konferencia a Magyar Tudomány Napján*. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem. 21-27.
- Páll Gy.** (1992) *Külföldi érdekeltségű vegyesvállalatok Győr-Moson-Sopron megye gazdaságában*. Győr: Adplan Bt.
- Páll Gy.** (2002) Tulajdonviszonyok változása a gazdasági társaságokban 1993-2000 között Győr-Moson-Sopron megyében. *Adóvilág*/3. 45-49.
- Szépe Gy. és Derényi A.** (szerk., 1999) *Nyelv, hatalom, egyenlőség*. Budapest: Corvina.

Függelék



12. ábra



13. ábra

NÉMETHNÉ HOCK ILDIKÓ

Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

hock@mail.datanet.hu**A 2001-es angol írásbeli felvételi vizsga belső hitelesítése**

Validity is usually referred to as the acceptability of test score interpretations for the purposes the test is declared to have. The general quality and value of a particular test is judged against assumptions about validity and the validation process. The following study offers a brief discussion of an internal validation process and its results with reference to the written part of the 2001 entrance examinations in English. The discussion is preceded by a description of the historical perspectives and current conceptualisations of validity and validation, as basic issues in language testing. Internal validity (content, response and trivial) is then investigated through expert judgement on test content. The study also handles the analysis of test-taker questionnaires administered among 50 first-year students of English at Veszprém University, which – if only through laymen's opinion – also contributes to the validation process by providing further information on the face, content and response aspects of test validity.

A tanulmány célja

A tanulmány a 2001-es angol írásbeli felvételi vizsga belső validizálási (ké-sőbbiekben validizálás, vagy hitelesítés) folyamatának rövid összefoglalóját adja, a 2001-ben felvételit tett és a Veszprémi Egyetemre bekerült diákok véle-ményének és eredményeinek alapján. Az érintett főbb kérdéskörök a következ-
zők:

- Miként vélekednek a Veszprémi Egyetemre felvett hallgatók a 2001-es írásbeli felvételi vizsgáról és milyen összefüggések mutathatók ki véleke-désük és tényleges vizsgaeredményeik között?
- Megfelel-e a vizsga tartalma a vizsgázók számára elérhető felvételi tájé-koztatókban közzétett leírásnak?
- Tartalmazza-e ez a leírás a vizsga elméleti hátterét, azaz megtudjuk-e be-lőle, hogy pontosan mit is hivatott mérni az írásbeli felvételi feladatsor?

A vizsgálódások tehát elsősorban a felhasználót – azon belül is egy konkrét populációt – érintő kérdéskörökben történtek meg, ezért azok eredményei nem tekinthetők általános érvényűnek. Felvetnek viszont olyan kérdéseket, amelyek-nek átgondolása országos szinten is elengedhetetlen lenne: ilyen például a vizs-gának a felhasználók körében történő elfogadhatósága, vagy a jelöltek vizsgával kapcsolatos tájékozottsága, illetve tájékoztatása. A tanulmány útmutatásul szol-gálhat egy szélesebb körű validizálási vizsgálat lefolytatásához is.

A hitelesség fogalma

A validitás, azaz hitelesség, vagy érvényesség (a továbbiakban ezeket a fogalmakat felváltva használjuk ugyanazzal a jelentéssel) fogalmának értelmezése jelentős változáson ment át az elmúlt évek során. Validitás alatt alapvetően a vizsgapontszámok értelmezése és a vizsga deklarált célja közötti összhang mértékét értjük, egyszerűbben szólva annak meghatározását, hogy a vizsga ténylegesen azt méri-e, amit kijelentünk róla.

A fogalmat történetiségében vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az American Psychological Association *Standards for Educational and Psychological Tests and Manuals* című kiadványában 1966-ban a validitás típusainak még egy hagyományos felosztását adja, amely szerint beszélhetünk triviális-tartalmi, kritérium-függő, azaz jósló és megegyező, valamint szerkezeti validitásról. Azóta jól ismert már, hogy triviális validitás alatt értjük a tényleges vizsgaanyag nem szakemberek – elsősorban a vizsgázók – által történő elfogadhatóságának mértékét. A tartalmi elemzések célja pedig annak eldöntése, hogy a vizsga tartalma megfelel-e a vizsga kitűzött céljának és milyen mértékben reprezentálja azt. A kritérium-függő validitástípusok már a vizsga eredményeit vetik össze más, hiteles vizsgák, vagy teljesítmények eredményeivel, míg a szerkezeti validitás a tényleges vizsgát annak meghatározott elméleti háttérének tükrében vizsgálja. A 70-es évek szakértői (Oller, 1979; Spolsky, 1975) a validitásnak különösen egy aspektusát hangsúlyozzák, mégpedig azt, hogy nem létezik hitelesség megbízhatóság (a továbbiakban reliabilitás, vagy megbízhatóság) nélkül. A különböző megbízhatósági és korrelációs számítások tehát ekkor válnak a validizálási, hitelesítési folyamat fontos részévé.

A 80-as évek hitelesítéssel foglalkozó tanulmányai a validitástípusok kibővített modelljeit használják, amelyeket kellő szemléletességgel foglal össze Henning (1987). A nem empirikus, tehát „minőségi megítélés útján” (Bárdos, 2002: 46) végzett validizálás nem igényel korrelációs, vagy más matematikai számításokat, mivel itt verbális érveket kell felsorakoztatni állításaink igazolására. Ide tartozik a hagyományos triviális és tartalmi, valamint új elemként az elfogadási (response) validitás vizsgálata. Az elfogadási validitás értékelése során arról próbálunk átfogó képet kapni, hogy a vizsgázók valóban olyan módon jutnak-e el a feladatok megoldása során a helyes válaszig, amilyen módokon azt a vizsga készítői feltételezik, illetve elvárják. Amennyiben csak és kizárólag saját ismereteikre és képességeikre támaszkodnak (pl. nem a szomszédéra), akkor legalább az elfogadási validitás megfelelő.

A nem empirikus validitás fogalmak leírásával részben ellentétes az empirikus, azaz „mennyiségi megítélés útján” (Bárdos, 2002: 46) végzett validizálás, amely ma már könnyen végrehajtható, de meglehetősen bonyolult matematikai és statisztikai számításokat sorakoztat fel a vizsga hitelességének kézzelfogható bizonyítékaul. Ide tartoznak a kritérium-függő (jósló és megegyező), valamint a szerkezeti (construct) validitás bizonyítására szolgáló eljárások.

A 90-es évek elején Alderson (1991) már azt állítja, hogy a reliabilitás illetően mutatói valójában a vizsga hitelességét igazolják. A reliabilitásról alkotott kép tehát egy kissé átforgatódik, és egyre inkább olyan tulajdonságként kerül megfontolás alá, amely tulajdonság a vizsga hitelességének adja kézzelfogható bizonyítékát, nem pedig a vizsga elemzésének egy különálló szempontjává szolgál. Kezd tehát elmosódni az a fajta reliabilitás felfogás, amely feltételezi, hogy a megbízhatóság ellentétben állhat a hitelességgel, azaz, ha minél megbízhatóbban mérnek valamit, annál kevésbé lehetek biztos abban, hogy azt mérem, amit szeretnék. Különösen igaznak tartották ezt a produktív készségek mérésének esetében (vö. Underhill, 1982: 17 és Hock, 1993: 11).

A legújabb validitás koncepciók (Messick, 1995; American Psychological Association 1999; McNamara, 2000) ezért egy olyan felfogást hirdetnek, miszerint a validitás minden korábban elszigetelten kezelt szempontot vagy szempontcsoportot egyesítő, komplex fogalommá nőtte ki magát. E szempontcsoportok mindegyike valamilyen módon érinti a szerkezeti hitelesség kérdéskörét, a validitás megállapítása tehát tulajdonképpen a vizsga szerkezeti hitelességének részletes és mindent átfogó elemzését jelenti. Nem beszélhetünk továbbá már a validitás különböző típusairól, csakis egy mindenben átívelő szerkezeti hitelesség különböző aspektusait vehetjük számba. Ezeket Messick (1996) a következőképpen nevezi: tartalmi, lényegi, strukturális, külső, általánosíthatósági és következményi szempontok. Bár ez utóbbi kettő viszonylagosan új szempontként jelenik meg, ezek a fogalmak gyakorlatilag lefedik a korábbi típusokat. Összességében azonban mégis többek azzal, hogy a teljesség, nem pedig a daraboltság és különállóság felől közelítik meg a validitás tárgykörét (az új típusú validitás-koncepció további bemutatását és gyakorlati alkalmazását l. Hock, 2001).

Összességében véve elmondhatjuk, hogy minden vizsga minősége és tényleges értéke csak validitásának mértékével határozható meg. Fontos tudni tehát, hogy az elméleti érvelés és a konkrét, számszerű evidencia mennyire támasztja alá a pontszámoknak vagy eredményeknek a vizsga javasolt céljára, használati lehetőségeire vonatkozó értelmezését. Ennek mértéke pedig a validizálási folyamat során derül ki.

Mindezek szem előtt tartásával kezdtük meg a 2001-es angol írásbeli felvételi vizsga validizálását a Veszprémi Egyetemen a felvételi dolgozatok országos adminisztrálása után. A vizsgálódás csaknem fél évig tartott és a szerző irányításával, egy 12 fős fiatal kutatócsoport segítségével zajlott. Jelen tanulmányban a validizálási folyamat első részének, az írásbeli vizsga *belső* hitelesítésének legfontosabb következtetéseit ismertetjük.

A kutatás résztvevői

A kutatás résztvevőit ötven, 2001-ben felvételt tett és a Veszprémi Egyetemre bekerült elsőéves diák alkotta. Az 50 diákból 30-an az ötéves, 20-an pedig a hároméves képzési program hallgatói, amely az összes felvett hallgatói létszám

felét jelenti. Míg a hároméves program résztvevői tanulmányaik befejeztével általános iskolai, addig az ötéves képzés hallgatói középiskolai tanári diplomát kapnak.

A kutatás eszköze

A triviális validitás főbb kérdéseinek vizsgálatához a kutatás eszköze a vizsgázók számára összeállított kérdőív volt, amely a validizálási folyamat szempontjából fontos kérdéseket vizsgált (l. Függelék). A kérdőívet felhasználás előtt, egy másik vizsgára vonatkozóan, a másodéves hallgatók körében kipróbáltuk és az esetlegesen félreérthető kérdéseket pontosítottuk.

A tartalmi validizáláshoz felhasznált eszközök a 2000-ben kiadott felvételi tájékoztatót, valamint a tényleges írásbeli vizsgafeladatokat foglalták magukba.

A kutatás elméleti háttere

A vizsga hitelesítésénél egy olyan validitás-koncepcióra támaszkodtunk, amely ugyan még típusokról beszél, de amelyben a típusok osztályozása oly módon történik, hogy az az elemző számára könnyen követhetővé teszi az eredmények és tapasztalatok elméleti és statisztikai értelmezését. Ez a modell Alderson, *et al.* (1995: 171) csoportosítását követi, amelyben belső, külső és szerkezeti validitást különböztetnek meg a szerzők. A vizsga belső validitása magában foglalja a triviális, elfogadási és tartalmi vizsgálódásokat, míg a külső hitelesítési folyamat a vizsgaeredményeknek vizsgán kívüli forrásból szerzett érvényes eredményekkel történő összevetését jelenti és a jósló és megegyező típusokat öleli fel. Végül a szerkezeti validitás területén tett elemzések nyújthatnak majd alapot a pontszámok értelmezésére. Jelen cikkben azonban csak a *belső* validizálás folyamatát mutatjuk be, amely tehát a triviális, elfogadási és tartalmi vizsgálódásokat foglalja magában és számszerű bizonyítékok helyett verbális érveléssel szolgál.

A következőkben szöveges és táblázatos formában foglaljuk össze a vizsgált területeket, a vizsgált területeken belül azt, hogy milyen konkrét kérdésekre kerestük a választ, az alkalmazott vizsgálati módszereket, valamint a kutatás legtanulságosabb eredményeit.

A kutatás tárgya és módszere

A belső hitelesség legegyszerűbben vizsgálható aspektusát, a *triviális* validitást a vizsgázók körében végzett kérdőíves felmérés alapján határoltuk be. Mivel a felmérés retrospektív módon, a tényleges felvételi vizsga lebonyolítása után fél évvel, ötven első éves hallgató körében történt, csak csonka mintával volt lehetőségünk dolgozni, azaz ez esetben olyan hallgatók kerültek be a mintába, akik sikeres felvételi vizsgát tettek. A kérdés tehát úgy merül fel, hogy miként vélekednek a Veszprémi Egyetemre felvett hallgatók a 2001-es írásbeli fel-

vételi vizsgáról. Ezeknek a hallgatóknak a kérdőíveket a felvételi dolgozat egy példányával együtt osztottuk ki, ami lehetőséget teremtett a tényleges vizsgaanyag ismételt áttanulmányozására és a válaszok megfontolt bejelölésére. A hallgatókat biztosítottuk arról, hogy válaszaikat kizárólag kutatási célokra fogjuk felhasználni. A kérdőívben a háttérinformációk mellett (neve, életkora, érettségi éve, az angoltanulás időtartama, a program – 3 éves tanárképző, vagy 5 éves egyetemi – megnevezése) arra voltunk kíváncsiak, hogy a vizsgázók mennyire tartották elfogadhatónak a vizsgaanyag formátumát, a feladatok tartalmát, az utasítások megadását, a feladatok nehézségi szintjét, a vizsga lebonyolítását, a vizsgakörnyezetet és a megadott idő mennyiségét. Megkérdeztük továbbá őket arról is, hogy milyen érzésekkel vizsgáztak, hasonló feladatokra számítottak-e, hány hasonló próbatesztet tölthettek ki korábban, igényelt-e háttértudást a feladatok megoldása, milyen módon jutottak el a megoldásokhoz, szerintük tükrözte-e a vizsga eredménye tényleges tudásukat, valamint megkértük őket, hogy egy hét pontos Likert típusú skálán jelöljék be becslésük szerinti saját nyelvtudásuk szintjét.

A vizsga *tartalmi* hitelességének legfőbb kérdése, hogy a vizsga tartalma tükrözi-e a szükséges készségek és ismeretek (továbbiakban elméleti háttér, vagy konstruktum) pontos leírását. Talán még fontosabb tudni azt, hogy a vizsgát összeállítók pontosan meghatározták-e azokat az ismereteket és készségeket, amelyek tudása és használata a vizsga sikeréhez vezet. Tudjuk-e tehát pontosan, hogy mi is a vizsga elméleti háttere? Csak utána kerülhet terítékre olyan kérdések megválaszolása, hogy a feladatok kellőképpen reprezentálják-e ezt a hátteret, valamint hogy világosak-e az utasítások és a pontozási útmutató kritériumai. A vizsgáról szóló részletes tájékoztatóban vagy specifikációban (*Felsőoktatási felvételi feladatok és vizsgakövetelmények 2001*, 2000-ben kiadva) leírtakat tehát összevetettük a vizsga tényleges tartalmával, amely elősegítette a tartalmi hitelesség megállapítását.

Az *elfogadási* hitelesítés következtetései ismét a kérdőíves felmérés eredményére alapoztak, nevezetesen arra a kérdésre, amely a vizsgázók válaszadási technikái felől érdeklődött. Fontos tudni ugyanis, hogy saját bevallásuk szerint, mi segített a vizsgázóknak a helyes válasz megadásában. A vizsga megbízhatóságát és egyúttal elfogadási validitását egy adott populáció körében megkérdőjelezheti az a tény, ha a vizsgázók bevallottan nem kizárólag a saját tudásukra támaszkodva oldották meg a feladatokat. Lássuk most táblázatos formában a belső validizálás fő vizsgálati irányait és módszereit:

1. táblázat

A belső hitelesség vizsgált területei és a validizálás módszerei

Terület	Kérdések	Módszerek
Triviális	- Mit gondol a vizsgázó a vizsga és az egyes ütemek nehézségi szintjéről, az alkalmazott feladattípusokról, az instrukciók érthetőségéről, az esetleges háttérismeretek szükségességéről, a vizsgázás körülményeiről, a feladatok szintjéről és elfogadhatóságáról, a rendelkezésre álló idő mennyiségéről?	- kérdőíves válaszok kiértékelése a tartalom (feladatok és utasítások) relevanciájára, vagy elfogadhatóságára, illetve a vizsgakörnyezetre és az adminisztrációra vonatkozóan
Tartalmi	- Világos és egyértelmű-e a szükséges tudásanyag és készségek (konstruktum) meghatározása, határainak kijelölése? - Bebizonyítható-e a tartalom és a konstruktum közötti kapcsolat megléte? - Kellőképpen reprezentálja-e a vizsga ezt a konstruktumot? - Világos és egyértelmű-e az utasítások megfogalmazása, a feladathatárok kijelölése? - Világos és egyértelmű-e a pontozási útmutató kritériumainak meghatározása?	- az elméleti háttér és a tartalom részletes vizsgálata (mely ütem, melyik feladatban pontosan mit is mér), - a vizsgaleírás, vagy specifikációk (felvételi tájékoztató) és a vizsga tartalmának szakértői (nem a vizsgázók részéről történő) összehasonlítása
Elfogadási (válaszadási)	- Mi segítette a vizsgázót a válaszok megadásánál? (Kizárólag saját tudás, tippelés, szomszéd stb.)	- kérdőíves válaszok kiértékelése a reagálás módjaira vonatkozóan

Természetesen az itt felsorolt szempontok csak a validitás adott aspektusainak egy-egy részletét világítják meg, amelyek a leírt módszerekkel végzett vizsgálatokból kideríthetők.

A triviális és elfogadási hitelesség vizsgálatának eredményei

A következőkben a triviális és elfogadási hitelesség bemutatására a kérdőíves válaszok kiértékelésekor szerzett, leginkább figyelmet érdemlő megállapításokat ismertetjük.

Elmondhatjuk tehát, hogy a Veszprémi Egyetemre felvett, 2001-ben felvételi vizsgát tett, megkérdezett hallgatók életkora 19-től 25 évig terjed, átlagosan pedig 8 éve tanulják az angol nyelvet.

A megkérdezettek 74%-a negatív érzésekkel vizsgázott, amelybe valószínűleg a vizsgadruk is belejátszhatott. Ennél sokatmondóbb viszont az a tény, hogy 85% az írásbeli vizsgát nehéznek, illetve nagyon nehéznek találta. Azt, hogy egészen pontosan miből adódik ez a nehézségi szint, a további elemzések világították meg. Már most nyilvánvaló azonban, hogy nem az utasítások bonyolultságából fakad, hiszen azok 100%-ban érthetőek voltak a célközönség számára; nem is a feladattípusoknak köszönhető, hiszen 71% teljesen megegyező tesztelési módszerekre számított, valamint az is egyértelmű, hogy nem a vizsga lebonyolításának körülményei zavarták a jelölteket, hiszen 94% e tekintetben elégedettségének adott hangot. A vizsga nehézségéből fakadhat viszont az az eredmény, hogy csak 54% gondolta azt, hogy elegendő volt a rendelkezésre álló idő mennyisége a feladatok végrehajtásához. A vizsga hitelessége szempontjából rendkívül figyelemfelkeltő az a tény, hogy a megkérdezettek 74%-a bevallottan tippelgetett a feladatok végrehajtása során, ami nemcsak a triviális, de az elfogadási hitelességet is rontja és az adott populáció körében alááshatja az írásbeli vizsga érvényességét. Ez ugyanis azt jelenti, hogy bár szeretnénk feltételezni, hogy a vizsga a jelöltek tényleges tudását méri, a veszprémi populáció esetében a vizsgázók tippelési sikeressége is bevallottan az eredmények fontos részévé válik, azaz nem lehetünk meggyőződve arról, hogy azt mérjük, amit szeretnénk².

Valószínűsíthető, hogy a nehézségi szintből fakadóan a vizsgázóknak 79%-a érezte úgy, hogy a vizsga csak részben tükrözi képességeiket és tudásszintjüket. A vizsgázók saját nyelvi szintjüket a hét-pontos skálán – ahol a hetes a kiváló nyelvhasználót, míg az egyes a nyelvhasználat hiányát feltételezi – a 3-as és a 6-os pontok közötti intervallumban jelölték be.

A kérdőíves válaszokat és a ténylegesen elért eredményeket SPSS számítógépes programmal is feldolgoztuk, amely során szignifikáns ($p < 0.05$) összefüggéseket találtunk az alábbi tényezők között. A zárójelben szereplő értékek a korrelációs együtthatókat mutatják. Mivel a 0, az összefüggés teljes hiányát, az 1 pedig a teljes egybeesést mutatja, a 0.3 fölötti érték – bár még viszonylag alacsony szinten, de – már kimutatható összefüggést jelez (l. Seliger, *et al.*, 1989: 219).

Inkább az érdekesség kedvéért említjük meg, hogy a 3 éves és az 5 éves programra jelentkezők életkorának átlagai között eltérés mutatható ki: az 5 éves programban résztvevők életkora jellemzően alacsonyabb.

2. táblázat

Az életkorra vonatkozó jellemző adatok

Program	Átlagéletkor	Módusz (a legtöbb vizsgázó által jelölt adott életkor)	Medián (a korrangsorban középen elhelyezkedő kor)
3 éves	22 év	21 év (6 jelölt)	21,5 év
5 éves	20 év	19 év (16 jelölt)	20 év

A két populáció közötti különbséget mutatja az is, hogy az 5 éves programot választók több (átlagban 7-9), a felvételiben szereplő feladatokhoz hasonló feladatot oldottak meg korábban, mint a 3 évesre jelentkezők (átlagban 4-6). Bár ez a validizálás szempontjából nem bír különös jelentőséggel, de érdekes tudni, hogy a leendő középiskolai tanárok több energiát fordítottak hasonló tesztfeladatok kitöltésére az írásbeli felvételre való felkészülés során, mint leendő általános iskolai tanártársaik.

A fentieknek megfelelően jellemző az összefüggés a korábban megoldott hasonló feladatok mennyisége (12. kérdés) és a tényleges eredmények³ között: kimutatható a tendencia abban a tekintetben, hogy minél több hasonló feladatot sikerült valakinek megoldania, annál több esélye volt a sikerre. A két adatsor között az SPSS-en történt korrelációs vizsgálat szignifikáns összefüggést mutatott ki, amelynek mértéke .3724. (Yates táblázata szerint, ahhoz, hogy az összefüggés szignifikáns legyen $p .05$ -nél, 50 fő esetében elegendő .27-es korrelációs érték, $p .01$ -nél pedig ennek az értéknek .35 fölött kell lennie.)

Ez a megállapítás azért elgondolkodtató, mert felveti a feladattípusok, azaz tesztelési módszerek hatását a vizsgaeredményekre. Továbbra is hangsúlyozzuk, hogy bármely vizsgán az elsődleges cél csak az lehet, hogy a jelöltek tényleges ismereteit és készségeit mérjük, a módszerek teljesítményre gyakorolt hatását pedig a lehető legteljesebb mértékben próbáljuk meg kiküszöbölni. Ezt legegyszerűbben a feladattípusok számának emelésével lehet megtenni, vagyis oly módon, hogy nem egy vagy kettő, hanem egy racionális határon belül minél több feladattípust alkalmazunk a mérés eszközeként. Az írásbeli felvételi vizsga esetében gyakorlatilag csak kétféle feladattípussal találkozhatnak a jelöltek, mégpedig 75 db feleletválasztós kérdést kell megválaszolniuk és egy levél megírását kell teljesíteniük. Amennyiben további statisztikai vizsgálatokkal is bebizonyosodna, hogy az adott feladat típusa is befolyásolja a vizsgaeredményt, úgy megfontolandó, hogy nem lenne-e pontosabb a mérés abban az esetben, ha többféle feladattípus szerepelne az írásbeli vizsgán.

Szintén szignifikáns összefüggést mutatnak a nehézségi szintre (9. kérdés) és a vizsgával kapcsolatos érzések (6. kérdés) felől tájékozódó kérdésekre adott válaszok, mégpedig oly módon, hogy minél kevésbé érezték nehéznek a jelöltek a feladatokat, annál kevésbé tápláltak negatív érzéseket a vizsga iránt (a két

adatsor közötti szignifikáns korreláció mértéke .4425). Ez abból a szempontból lehet fontos eredmény, hogy ha a veszprémi populációnál átlagosan sikeresebb populációt – amennyiben létezik ilyen – vizsgálnánk, az esetben a vizsgával kapcsolatos érzések összképe valószínűleg nem ilyen erőteljesen negatív irányba mutatna, azaz a vizsga triviális validitása magasabb lenne.

Amennyiben esetlegesen különbségek lennének a különböző egyetemekre bejutott populációk sikeressége, azaz nyelvi szintje között, akkor elképzelhető, hogy a megoldási folyamatok között is különbségek mutatkoznának. Az elvégzett T-próba (részletes eredményét l. Függelék) szignifikáns különbséget mutat ugyanis a helyes válaszhoz való eljutás alkalmazott módszerei (16. kérdés) alapján két kategóriába sorolható jelöltek átlagai között, a saját nyelvi szintjük megítélése (18.) kérdésre adott válaszaik tekintetében. Azok a vizsgázók, akik bevallottan saját tudásukra támaszkodtak a feladatmegoldások során, becslésük szerint jellemzően magasabb nyelvi szinttel is rendelkeznek. Következésképpen, az ilyen vizsgázók kevésbé folyamodtak a tippelés gyakran említett módszeréhez. A vizsgaeredmények tehát hitelesebbek lehetnek egy olyan populáció esetében, ahol a becsült nyelvi szint a magasabb kategóriához közelít.

Az Anova vizsgálat szintén összefüggést mutat a becsült nyelvi szint (18. kérdés) és a vizsgával kapcsolatos érzések (6. kérdés) tekintetében: a becsült nyelvi szint változása változást eredményez a 6. kérdésre adott válaszokban. Megfigyelhető a tendencia, hogy a magasabbra becsült nyelvi szintek esetében pozitívabb volt a jelöltek vizsgához való viszonyulása is (a két adatsor közötti szignifikáns korreláció mértéke .3748).

A kérdőíves válaszokból kiolvasható, de alapvetően a megegyező validitás mértékéhez szolgáltató járulékos adatot a becsült nyelvi szint (18. kérdés) és a tényleges teszteredmények kapcsolata, amelyek szintén szignifikáns összefüggésben vannak egymással. A 18. kérdésre adott válaszok változása tehát lényeges különbséget eredményez a tényleges teszteredményekben, mégpedig oly módon, hogy a becsülten magasabb nyelvi szinttel rendelkezők teljesítménye ténylegesen magasabbnak is bizonyult (a korreláció mértéke .3700), amely tény a vizsga megegyező hitelességének alátámasztásául szolgálhat.

Érdekességgként utolsó pontban hadd jegyezzük meg, hogy a lányok szignifikánsan nehezebbnek találták a vizsgát, mint a fiúk, amely tényből jelen cikkben nem szeretnénk messzemenő következtetéseket levonni.

A tartalmi hitelesség vizsgálatának eredményei

A tartalmi hitelesség vizsgálatát legcélszerűbb azzal kezdeni, hogy ténylegesen felsoroljuk, milyen részekből is tevődött össze az írásbeli vizsga. Az utóbbi pár évben megszokott gyakorlatnak megfelelően ez a vizsga is egy *Nyelvtan és nyelvhasználat*-nak nevezett 50 pontos feleletválasztós tesztből, egy *Szövegértés* címszó alatt szereplő 25 pontos, szintén feleletválasztós tesztből és egy *Fogalmazás* elnevezésű feladatrészből állt, amelyre a vizsgázó ugyancsak 25 pontot

kaphatott. Vegyük most sorra ezeket a vizsgarészeket és tekintsük át, hogy egyértelmű-e mindegyik rész esetében a szükséges készségek és ismeretek határainak kijelölése, azaz az adott vizsgarészben mérendő konstruktum meghatározása? Ennek megállapításához megvizsgáltuk a vizsga specifikációjában, azaz a vizsgázók számára is elérhető *Felsőoktatási felvételi feladatok és követelmények, 2001* (2000) című kiadványában szereplő leírást⁴ és összehasonlítottuk azt a vizsga tartalmával. A továbbiakban az írásbeli vizsga három részének megfelelően közöljük a fontosabb megállapításokat.

Nyelvtan és nyelvhasználat

A vizsgának ezen részéhez a specifikációban (2000) a vizsgázó nem talál egyértelmű konstruktum-leírást, azaz nem tájékozódhat pontosan a vizsga során számon kérendő tudásszintről, ismeretekről és készségekről. Áttételesen utal viszont a tájékoztató egyfajta középiskolai törzsanyagra (2000: 206), valamint felsorolja azokat a tananyagokat, amelyek a „megkívánt nyelvtudást nagyjából” felölelik. Ha ennek alapján átvizsgáljuk a *Nemzeti alaptanterv* ez irányú követelményrendszerét, valamint ütemről ütemre haladva megállapítjuk, hogy melyik kérdés konkrétan milyen tudást vagy készséget mér, akkor számos aránytalanságot találhatunk. A vizsga tartalma bizonyos nyelvi struktúrákat és jelenségeket egész ütemsorokon keresztül tesztl, azaz túlzott mértékben képvisel. Ilyenek például a határozók és határozószavak mérése, azok közül is elsősorban a mód- és időhatározók használata, míg a helyhatározók szerepe teljesen elsikkad. A helyhatározókhoz hasonlóan „alulreprezentáltak” olyan fontos nyelvtani egységek, mint például a függő beszéd, névelők, vagy hasonlítások. A *Nemzeti alaptanterv* ismerete és a tájékoztatóban közzétett leírás alapján elmondható, hogy az ilyen válogatásra semmi nem jogosítja fel a vizsga összeállítóit.

Mindemellett szerepelnek a vizsgában olyan elemek is, amelyeket az alaptanterv meg sem említ: ilyenek például a kötőmód, az úgynevezett „cleft” mondatok, vagy az inverzió. Igaz ugyan, hogy a felvételi tájékoztatóban egyértelműsítik, hogy a vizsga nem kizárólag a középiskolai törzsanyagot feltételező tudásszintet mér, hanem feltehetően annál magasabbat. A validizálás szempontjából alapvető kérdés lenne, hogy a jelöltek pontosan tudják-e: mennyivel magasabbat?

Nem kerülhetünk-e át a ló túlsó oldalára azzal, hogy túl magasra tesszük a mércét és ezáltal pont azt veszítjük el, amire a legjobban törekszünk, azaz a megfelelő differenciálást a jó és kevésbé jó jelöltek között. A túlságosan nehéz vizsga sokkal kevésbé képes differenciálni, mint egy átlagos nehézségűnek tartott mérés, hiszen ha – túlzó példával élve – senki sem tud megoldani egy feladatot, akkor honnan tudjuk, hogy ki tud többet? A *Nemzeti alaptantervben* leírtakat megcélzó vizsga feltehetőleg reálisabban differenciálna a megfelelő és nem megfelelő tudással és készségekkel rendelkező jelöltek között. Különösen

igaz lehet ez a veszprémi populáció tekintetében, ahol a jelöltek maguk is bevallottan gyakran tippelgettek.

Kijelentett célja a felvételi vizsgának az, hogy csak a „legjobbak” juthassanak be a felsőoktatási intézményekbe. A rendszer tehát egyértelműen norma-orientált alapon működik, amely szerint a vizsgázók teljesítményét egymáshoz, nem pedig egy adott kritérium-rendszerhez hasonlítják. Ebből következik, hogy az a jelölt, aki az egyik évben nem juthat be, a következő évben változatlan tudásszint mellett akár a jobbak között is megkezdheti felsőfokú tanulmányait. A fő kérdés tehát a validizálás szempontjából az, hogy tényleg a legjobbak kerülnek-e be a felsőoktatási intézmények falai közé, vagy inkább azok, akik éppen eltaláltak, hogy mit is kell még tudni, vagy pont jó érzékkel tippeltek. A vizsga ezen részének adott populációra vetített belső hitelesítése alapján nem zárhatjuk ki ez utóbbi lehetőséget sem.

Szövegértés

A felvételi tájékoztató a szövegértési feladatokhoz sem adja meg a szükséges készségek taxonómiáját. A feladatok tartalmát követve könnyen kikövetkeztethetjük a ténylegesen mért készségeket: ilyenek a lényeg felismerésére szolgáló pásztázó olvasás, a szöveg fő irányvonalának követése, a lényeg megkülönböztetése a kevésbé fontos információtól, globális értés, a jelentés szövegkörnyezetből történő kikövetkeztetése, valamint kontextus alapján ismeretlen szavak jelentésének megfejtése. Ezeket a készségeket többé-kevésbé lefedik a *Nemzeti alaptanterv* követelményei, így ha azok – akár csak rövidített formában is – bekerülnének a tájékoztató anyagába, nagy mértékben elősegítenék a vizsga belső hitelességét.

Fogalmazás

A három vizsgarész közül talán a fogalmazási feladatot határozzák meg legpontosabban a vizsga specifikációjában. Világos a feladat típusa, terjedelme, és a pontozási útmutató kritériumainak bemutatásával azt is megtudhatja a jelölt, hogy mire kell figyelmet fordítania a feladat megoldása során, azaz kikövetkeztetheti, hogy mit is mér igazából a feladat. A pontozási útmutató által megállapítást nyert tehát ezen vizsgarész elméleti háttérének mibenléte. A kritériumok elvárásai részletesen megfogalmazottak a pontozók számára, használatuk feltehetőleg egyértelműsíti az adható pontszámok jelentését⁵. Mindez határozott előrelépést jelent a másik kettő vizsgarészhez képest és nagy mértékben alá támaszthatja az íráskészség mérésének validitását.

Összegzés

A validizálási folyamatok lezárásaképpen levonható következtetések eredményét legszemléletesebben egy egyenesen tudnánk bejelölni, amelynek negatív végén a validitás teljes hiánya, pozitív végén pedig annak maximális megléte igazolható. Bármely validizálásról szóló tanulmány elolvasása után megnyugtató érzés lenne a szerző számára, ha az olvasó az elemzett szempontok alapján el tudná helyezni a vizsgát ezen egyenes valamely pontján. Nehéz lenne azonban kijelenteni bármely vizsgáról vagy vizsgarendszerről, hogy az tökéletesen hiteles, vagy hogy abszolút mértékben hiteltelen, mivel maga a validizálási folyamat is gyakran csak részleges lehet.

Jelen tanulmány a *belső* hitelesség fő szempontjainak (triviális, elfogadási, tartalmi) egy adott populációra vetített vizsgálata során nem számszerűsített bizonyítékokat, hanem a kérdőíves vizsgálódásokból és a tartalmi összehasonlításokból levonható megállapításokat sorakoztat fel a vizsga belső validitására vonatkozóan és felhívja a figyelmet arra, ha bármilyen vizsgált szempontból eltérés, vagy nem-megfelelés mutatkozik. Ezeknek az eltéréseknek az esetleges kezelésére a jövőre vonatkozóan konkrét javaslatokkal is él a vizsga hitelességének emelése céljából. Feltételezzük tehát, hogy a javaslatok szem előtt tartásával, a 2001-es írásbeli felvételi vizsga belső hitelessége közelebb kerülhetne az adott szempontokból vizsgált validitás mértékét ábrázoló egyenes pozitív végpontjához, mint valószínűleg teszi azt jelen formájában. Ahhoz azonban, hogy egy mindent átfogó hitelességre vonatkozó megállapítást tehessünk, nem elég egy adott populációra vetített vizsgálat és nem elég csupán a belső validitás szempontjait figyelembe venni. Szükségünk van kézzel fogható, statisztikai eredményeken alapuló számszerű bizonyítékokra, amelyek már a *külső*, illetve a *szerkezeti* hitelesség kérdéskörét érintik és amelyeknek eredményeit egy másik tanulmányban bocsátjuk az olvasók rendelkezésére.

Jegyzetek

1. Ezt az elnevezést Bárdos (2002) használja, a válaszadási validitás talán jobban tükrözné a fogalom lényegét.
2. Ezt a kérdéskört jelen tanulmány egy későbbi, a külső validizálásról szóló részében számszerű bizonyítékok elemzésével még vizsgáljuk.
3. A teszteredményeket 7-es skálára konvertálva vittük be a számítógépbe.
4. Szélesebb körben végzett validizálás során fontos összehasonlítani a tesztkészítők számára összeállított specifikációt is a vizsga tényleges tartalmával. Itt a felhasználók számára elérhető kiadvánnyal dolgoztunk.
5. Kiterjedt tartalmi validizálás esetén célszerű erről a pontozók véleményét megkérdezni és számszerűen megvizsgálni a pontozói következetességet.

Irodalom

- Alderson, J. C.** (1991) Dis-sporting Life. Response to Alastair Pollitt's Paper: 'Giving Students a Sporting Chance: Assessment by Counting and by Judging'. In: Alderson J. C. & North, B. (eds.) *Language Testing in the 90s: The Communicative Legacy*. London: Modern English Publications and the British Council, McMillan Publishers Ltd. 60-70.
- Alderson, J. C., Clapham, C. and Wall, D.** (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- American Psychological Association (1966) *Standards for Educational and Psychological Tests and Manuals*. Washington DC.: Author.
- American Psychological Association (1999) *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington DC.: American Educational Research Association.
- Bárdos J.** (2002) *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Felsőoktatási felvételi feladatok és követelmények, 2001.* (2000) Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda.
- Henning, G.** (1987) *A Guide to Language Testing: Development, Evaluation, Research*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Hock I.** (1993) *Idegen nyelvi mérés- és vizsgatechnika*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Nyomda.
- Hock I.** (2001) *Constructing and Validating a Test of English for Teaching Purposes*. Budapest: ELTE.
- McNamara, T. F.** (2000) *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Messick, S.** (1995) Validity of Psychological Assessment. Validation of Inferences From Person's Responses and Performances as Scientific Inquiry into Score Meaning. *American Psychologist* 50/9. pp. 741-749.
- Messick, S.** (1996) Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13/3. pp. 241-256.
- Oller, J.** (1979) *Language Tests at School*. London: Longman.
- Spolsky, B.** (1975) Language testing – The problem of validation. In: Palmer, L. and Spolsky, B. (eds.), *Papers on Language Testing*. (1967-1974). Washington DC.: TESOL, 37-61.
- Underhill, N.** (1982) The great reliability validity trade-off: problems in assessing the productive skills. In: Heaton, B. (ed.) *Language Testing*. London: Modern English Publications.

Függelék

TEST TAKERS' QUESTIONNAIRE

1. Name / Név
2. Age / Életkor 1. 18-20 2. 21-23 3. 24-26 4. 27+
3. Year of school leaving examination / Érettségi éve 1. 2001 2. 1-2 years ago 3. 3-4 years ago 4. 5 or more years ago
4. Are you on the 5-year or on the 3-year program? / Melyik programban vesz részt? 1. 5-year program 2. 3-year program
5. How many years have you been learning English for? / Hány éve tanul angolul? 1. 3-4 years 2. 5-6 years 3. 7-8 years 4. 9+ years
6. How did you feel about the test? / Milyen érzései voltak a tesztrel kapcsolatban? 1. Absolutely negative 2. Rather negative 3. Neutral 4. Rather positive 5. Absolutely positive
7. Were the instructions clear? / Érthetőek voltak az utasítások? 1. No 2. Partly 3. Yes
8. Was the given time limit enough to complete the tasks? / Elég volt a rendelkezésre álló idő? 1. No 2. Yes
9. What was the level of difficulty of the test? / Milyen volt a teszt nehézségi szintje? 1. Very difficult 2. Difficult 3. Neither difficult nor easy 4. fairly easy
10. Were the tasks of approximately the same difficulty level? / Hasonló nehézségűek voltak-e a feladatok? 1. No 2. Yes
11. Did you expect the same task types? / Hasonló feladat típusokra számított-e? 1. Yes 2. Partly 3. No
12. How many tests of similar kind have you taken before? / Hány hasonló tesztet oldott meg korábban? 1. 0-3 2. 4-6 3. 7-9 4. 10+
13. Were there any tasks that required substantial background knowledge? Which were these tasks? / Voltak-e olyan feladatok, amelyek alapos háttértudást igényeltek? Melyek voltak ezek? 1. No 2. There were some 3. There were many
14. Were you satisfied with the testing environment? / Elégedett volt a tesztírás körülményeivel? 1. No 2. Yes If not, why? / Ha nem, miért?

15. Were there any disturbing factors while you were taking the test? / Zavarta-e bármi, miatt a tesztet írta? 1. Yes 2. No If yes, what? / Ha igen, mi?
16. Were there any factors – apart from your knowledge – that you relied on when answering the items in the test? (Eg.: guessing, looking at your neighbour's test, etc.) / A válaszok megadásakor kizárólag saját tudására támaszkodott, vagy egyéb tényezőkre is? (Pl.: tippelés, szomszéd dolgozata stb.) 1. Yes 2. No If yes, what? / Ha igen, mire?
17. Do you think the test reflects your real language abilities? / Mit gondol, tükrözi-e a teszt az Ön valós nyelvtudását? 1. No 2. Partly 3. Yes
18. How do you judge the level of your own language proficiency? / Hogyan ítéli meg saját nyelvtudásának szintjét? 1 non-speaker 3 limited speaker 5 competent speaker 7 expert speaker -- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----

A T-próba eredménye

Independent samples of IF

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1		37	4.2000	1.033	.327
Group 2		13	4.9167	.830	.169
		Pooled Variance Estimate		Separate Variance Estimate	
		t	Degrees of Freedom	t	Degrees of Freedom
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	t Value	Degrees of Freedom
1.55	.380	2.14	32	1.95	14.09
			.040		.072

Bemutakozik a *Papp Ferenc Alapítvány*

Az alapítvány létrehozásának indokai

Papp Ferenc akadémikus oktatóként, kutatóként a XX. századi magyar nyelvtudomány meghatározó egyénisége. Szerteágazó kutatásai között kiemelkedő szerep jut az alkalmazott nyelvészetnek. A nyelvtudomány ezen területét a XX. század második felében magyar viszonylatban ő teremti meg. Széles körű nyelvtudása, magas fokú módszertani felkészültsége, a kutatás iránti elkötelezettsége együttesen tették lehetővé, hogy az alkalmazott nyelvészet alapvonalait monográfiák, tanulmányok, hazai és külföldi konferenciai előadások révén meg-
rajzolja, kidolgozza. A Papp Ferenc kijelölte kutatási irányok napjainkban egyre nagyobb jelentőségre tesznek szert. Szellemi hagyatékának gondozása, fejlesztése nemcsak egy tudományos iskola belügye, hanem a magyar nyelvtudomány egészének fontos érdeke.

Az alapítvány célja

Az alapítvány Papp Ferenc nyelvész akadémikus szellemi hagyatékát kreatívan, hűen, általában és konkrétan kívánja gondozni. Az alapítvány az alábbi közhasznú tevékenységeket kívánja folytatni:

- tudományos tevékenység, kutatás,
- nevelés és oktatás, képességfejlesztés, ismeretterjesztés,
- kulturális tevékenység,
- kulturális örökség megóvása.

Az alapítvány Papp Ferenc tanításait kész megőrizve továbbvinni, fejleszteni: a magyar társadalomban megfogalmazódó nyelvi problémákra választ kíván keresni és adni. A válaszadásban szem előtt tarja a hazai és nemzetközi hasznosíthatóságot is. Ezt úgy teszi, hogy fejleszti az alkalmazott nyelvészet egyetemi szintű oktatását (könyvek, jegyzetek írásával, tematikák kidolgozásával), támogatja alkalmazott nyelvészeti doktori iskolák létrehozását, hazai és nemzetközi konferenciák, szemináriumok szervezését egy-egy megoldott, vagy megoldandó kérdéskörre vonatkozóan és az *Alkalmazott Nyelvtudomány* c. folyóirat megjelentetését.

Az alapítvány nyitott, ahhoz magyar és külföldi természetes és jogi személyek egyaránt csatlakozhatnak.

Az alapítvány adatai

Név:	Papp Ferenc Alapítvány
Székhely:	8200 Veszprém, Egyetem u. 3.
Adószám:	18933390-1-19
Számlaszám:	11600006-00000000-04643979
Képviselőjének neve:	Dr. Navracsics Judit

Mire jó? elnevezésű rovatunk címét Fodor Istvántól kölcsönöztük. A fejezet műfajilag szabálytalan írásműveket ad közre: könyvekről, szoftverekekről, módszerekről stb. közül elsősorban felhasználói szempontú gondolatokat.

SZ. PALLAI ÁGNES

Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar

pallai.agnes@tfk.kefo.hu

VONATON. Dramatikus módszerek a kommunikációs készség fejlesztésében

Alkalmas-e a dráma a kommunikációs készség mérésére?

A drámapedagógia művészetpedagógia, a színházművészet eszköztárának használatával ér el komplex nevelési célokat. A drámafoglalkozások résztvevői játékos cselekvések során, elképzelt helyzetekben jelenítenek meg kitalált szereplőket, ún. „szerepeket.” A fikció, a megjelenítés és a szerepvállalás – a dráma „tét nélkülségével”, játékosságával együtt –, meghatározó jegye a drámapedagógiának, szemben azokkal az önismereti, pszichodráma vagy kommunikációs tréning jellegű programokkal, melyek a résztvevők valóságos személyiségjegeivel dolgoznak.

1. Valóság és fikció viszonya

Ahhoz, hogy megállapíthassuk, alkalmas-e a dráma a kommunikációs készség mérésére és fejlesztésére, legelőször érdemes megvizsgálni, hogyan viszonyul egymáshoz a fikció és a valóság a drámában.

A helyzet

A drámafoglalkozásokon soha nem valós helyzetekkel, mindig kitalált szituációkkal dolgozunk. Az osztályteremben elhangzó bejelentés, hogy például „vonaton utazunk” – minden résztvevő számára egyértelműen – egy, a valósághoz csak hasonlító, analógiás helyzetet jelez. Tudjuk, hogy a játék során a fantáziánk és beleélő képességünk segítségével, „valóságosnak” fogadva el a fiktív helyzetet, úgy fogunk cselekedni „mintha” vonaton utaznánk. A szituáció, melybe a szereplők belépnek, nem valóság, de hasonlít hozzá. A drámajátéknak nem célja a reprodukció, nem törekszünk személyes emlékek felidézésére, sem megtörtént események rekonstruálására. Olyan kitalált helyzetekkel játszunk, melyekről hihető, hogy előfordulnak vagy előfordulhatnak a valóságban is, olyan reális

és többnyire hétköznapi helyzetekkel, melyekhez hasonlókat bárki bármikor átélhet vagy valószínűleg át is élt már.

A játékos az improvizációban a fiktív helyzettel azonosul. Elfogadja a „mintha” helyzetet valóságosnak, „beleéli magát”, és cselekedeteivel arra a kérdésre válaszol, hogy „ha én kerülnék ebbe a helyzetbe, mit mondanék, és hogyan viselkednék?”. Minél mélyebben átéli valaki a „mintha” helyzetet, annál hitelesebb lesz az improvizáció.

A szerep

Ha dramatikus módszerekkel mérni és fejleszteni akarjuk a kommunikációs készséget, a következő kérdés, amire választ kell keresnünk, hogy a pedagógiai célú improvizációban hogyan függ össze a játékos valódi személyisége és viselkedése egy általa megjelenített, fiktív szereplő viselkedésével. Ki cselekszik és beszél, a játékos vagy a kitalált szereplő? Ki reagál a partner viselkedésére, és kit lát a néző? Pontosan olyan lesz-e egy játékos viselkedése az improvizált jelenetben, mint amilyen az élet hasonló helyzetében lenne? Igen is, nem is.

A játékos soha nem „önmagaként” van jelen az improvizációban, hanem mindig „szerepbe lép”. Ennek tudatos jelzésére kérheti azt a játékvezető, hogy a játékosok ne a valódi nevükön szólítsák egymást, hanem adjanak kitalált nevet a játszott szerepnek. Ez a szerep azonban nem egy művészien megformált, plasztikus karakter, nem hús-vér ember, akinek a „bőrébe kell bújni”, nem rendelkezik egyedi személyiségjegyekkel, külső és belső tulajdonságokkal, melyeket hitelesen meg kellene jeleníteni. Az improvizációban a „szerep” fogalmán tulajdonképpen szociális szerepköröket és viszonylatokat értünk (például szülő-gyerek, tanár-diák, főnök-beosztott, férj-feleség stb.): sokkal inkább társadalmi szerepet, mint individuális jellemet. Ilyen értelemben az improvizáció során a játékos nem egy egyénített karakterrel azonosul, hanem egy „szerepkörrel”, tehát tulajdonképpen „önmaga” marad, egy „szerepben” és egy „helyzetben”.

A játékos, miközben azonosul a helyzettel, („Mi lenne, ha ez velem történne?”) kipróbálja, hogy egy bizonyos magatartás egy adott helyzetben milyen reakciót vált ki a partnerből és a környezetből. Ilyenkor a játékos a szerep által képviselt attitűddel azonosul, akkor is, ha az eljátszott magatartás nem felel meg valódi mentalitásának vagy szemléletmódjának. „Nem én cselekszem, hanem a szereplő, akit játszom.” A szerep védelmet nyújt, büntetlenül, következmények nélkül lehet kísérletezni akár társadalmilag vagy egyénileg elfogadhatatlan magatartásmintákkal is. A szerep felkínálta védettség hozza létre azt a biztonságos légkört, melyben az egyén feltárulkozás és kiszolgáltatottság nélkül, alkotó módon teremtheti újra a valóság hiteles tükörképét, azzal a céllal, hogy a játékból tanulni lehessen.

2. Megtervezettség és spontaneitás

Az improvizáció sajátossága és paradoxona, hogy – bár a helyzetet mesterségesen hozzuk létre, és a szerep is fiktív –, minden szöveg, ami elhangzik, minden, amit a játékos mond és cselekszik, spontán és személyes. Hozzátehetjük, hogy a kiváltott reakciók valamint a létrejövő érzelmek is valóságosak.

Az a típusú „nyitott” improvizáció, melyben a játékvezető csak a szereplők beszédszándékát határozza meg a feladatban (pl. rábeszélés, bocsánatkérés, döntéshozás, egy történet elmondása stb.), különösen alkalmas a spontán beszéd-készség fejlesztésére. Nincs előre megírt, kötött szöveg, nincs elpróbált vagy gondolatban megtervezett dialógus, a jelenet kimenetelét sem határozhatják el a résztvevők előre. A beszédtema megválasztása (mire akarom a partneremet rábeszélteni, miért kell bocsánatot kérni, mi történt, amit el akarok mondani, stb.) tetszőleges – következésképpen személyes –, és a játékosok saját gondolataikat fogalmazzák meg a jelenetekben. Kiszámíthatatlan, hogy mi lesz a partner verbális, non-verbális és érzelmi reakciója, ami a továbbiakban – a sikeres improvizáció érdekében – spontán, valóságos és személyes válaszlépéseket igényel. Tehát a kiindulópont – a beszédszándék által meghatározott helyzet, a szerep és a szereplők közötti kapcsolat – mesterséges, fiktív és megtervezett, a beszédprodukciónak folyamata és maga a beszédesemény valóságos és spontán.

A játékosok a dramatikus feladatok végrehajtásával valóságos tapasztalatokat, személyes élményeket szereznek, így a dráma indirekt módon, a művészi forma elsajátításán keresztül teremt lehetőséget személyiségfejlesztésre és szociális készségek fejlesztésére, többek között a kommunikációs készség fejlesztésére is.

A kutatás körülményei

1. A képzés szerkezete

A Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karán 1996 óta folyik dramatikus módszereket alkalmazó beszéd- és kommunikációs készségfejlesztés. Az egyféléves, 30 tanórás stúdium minden nappali és levelező tagozatos óvodapedagógus és tanító szakos hallgató számára kötelező, gyakorlati jeggyel záruló tantárgy.

A *Beszédművelés és drámapedagógia* című tréning jellegű tantárgy célja elsősorban a nyilvánosság előtti egyéni szereplésre való felkészítés, melyben a drámapedagógia bizonyos módszereinek használata elősegíti a hallgatók beszéd-készségének és kommunikációs készségének fejlesztését. A kurzus szerkezetét és tartalmát három év tapasztalatai alapján fokozatosan alakítottam végleges formájára. Gerincét *egyéni szóbeli feladatok* alkották, ezekkel gyakorolták a pedagógushallgatók a szabatos és kifejező szóbeli fogalmazást, a témához illő stílus megválasztását, a hallgatósággal való kapcsolattartást és a beszédfonetikai

eszközök használatát. Produkcióikat felvettük *videóra*, a felvételt közösen visszanéztük és megbeszéltük.

2. Drámapedagógiai módszerek

Az egyéni szereplés nehézségeinek leküzdéséhez a *drámapedagógiát* hívtam segítségül. Az első bevezető foglalkozáson csoportépítő, *kapcsolatteremtő*, „jégtörő” *játékokkal* oldott, játékos, biztonságos légkört alakítottunk ki, és minden további foglalkozást is drámajátékos *bemelegítő gyakorlat* vezetett be. Minden videóra vett egyéni szereplés előtt a hallgatók *drámás, előkészítő játékokban* vettek részt, ez nem csak oldotta a feszültséget, hanem „edzés”, „próba” is volt egyúttal. A hatodik foglalkozástól kezdve az egyéni szereplés helyét a *kreatív improvizáció* (pl. VONATON, RÁBESZÉLÉS, BOCSÁNATKÉRÉS, TITOK, STÁTUSZ, EGYÉN ÉS CSOPORT) vette át.

A kreatív improvizációban a résztvevők *cselekvő beszédfeladatokat* kapnak, melyek a beszélőben természetes közlésvágyat ébresztenek. A kreatív improvizációk előkészítése során a hallgatók párosával vagy hármas csoportokban saját maguk találják ki a szituációkat, a szereplőket, a szereplők közötti viszonyokat és a történetet. Ez a *kreatív* feladattípus növeli az *együttműködési készséget* (meg kell egyezni!) és arról játszanak, amihez van élményük, és amit ők találtak ki. A dialógust nem próbálják el, a végkifejletet nem dönthetik el előre, így fejlődik a *spontán beszédkészség*, fokozódik a jelenet „izgalma”. Megkönnyíti a szereplést, hogy a jelenet eljátszásakor a *nézői figyelem több szereplő között oszlik meg*, „nem egyedül őt nézik”, és a játékos lámpalázát oldja, hogy a *feladatra és a partnerre koncentráljanak*. A „szerep” *védelmet nyújt*, nem ő maga beszél és cselekszik, hanem a „szereplő”. Már az első improvizáció után jó érzéssel számolnak be a játékos arról, hogy könnyebb volt így szerepelni, szinte megfeszültek a nézőkről és a kameráról.

A megbeszélés során tisztázni lehet a *szerep* fogalmát. Lényegesnek tartom pontosítani, hogy mit kérek tőlük az improvizációs játékokban – a fiktív helyzet, a „mágikus mintha” elfogadását, olyan jellegű „beleélést”, hogy „mit tennék, mit mondanék és hogy viselkednék én egy ilyen helyzetben?”, valamint, hogy felesleges a külsődleges „színészi” eszközök használata. Már az első improvizációk élménye alapján ők maguk fogalmazzák meg a játék *hitelességének* igényét, és nagyon hamar megtanulják a játékban való természetes megszólalást és viselkedést.

Az improvizációk tervezési szakaszában sokszor problémát okoz, hogy a főiskolások dramatikus, „jól játszható” szituációkat találjanak ki. A *drámai gondolkodás* alakulását segíti, hogy az első improvizáció a kötöttebb struktúrájú VONATON című helyzetgyakorlat, melyben a drámai formát meghatározó adott körülményeket (hely, idő, a szereplők közötti viszony, a szereplők célja és motívációja) a játékvezető adja meg.

Vonaton – helyzetgyakorlat

A *VONATON* c. helyzetgyakorlatban az egyik szereplő (*A*) sürgős munkát szeretne elvégezni egy meghatározott idejű vonatutazás alatt, miközben a másik szereplő (*B*) szeretné egy felkavaró pozitív vagy negatív élményét elmesélni partnerének. A játék előkészítése során a játékvezető két azonos létszámú csoportra osztja a játzókat, az egyik csoport (*A*), a másik (*B*). Az (*A*) csoport feladata, hogy mindenki egyénileg kitalálja, mi az a határidős tevékenység, amit el kell végeznie, miért fontos, hogy elkészüljön vele, és milyen következménnyel jár, ha nem fejezi be, mire a vonat célba ér. A (*B*) csoport feladata egyénileg kitalálni és végiggondolni a rendkívüli eseményt, ami közvetlenül a vonatra szállás előtt történt (*B*) szereplővel. A jelenet eljátszása előtt nincs előzetes megbeszélés, a játékvezető jelöli ki, ki kivel játszik. A jelenet kezdésekor (*B*) belép a fülkébe, ahol (*A*) egyedül ül és dolgozik. (*A*) és (*B*) nem ismerik egymást.

Ez a helyzetgyakorlat alkalmas arra, hogy egy drámai helyzetben (amit a két szereplő ellentétes szándéka okoz: *A* nem akar beszélgetni, *B*-nek közlendője van) vizsgáljunk kommunikációs stratégiákat, és kipróbáljunk, majd elemezzünk különböző magatartásmintákat. Sikerül-e *A*-nak időre elvégeznie feladatát? Hogy próbálja elérni, hogy ne zavarják? Milyen módon akarja *B* partnere figyelmét elnyerni? Meghallgatásra talál-e? Elfogadható-e a szereplők magatartása? Létrejön-e kapcsolat a két szereplő között? Sikeres lesz-e a kommunikáció? Ezekre a kérdésekre keresünk választ a játékkal.

Vizsgálati szempontok

A vizsgálatot egy 18 fős, első éves főiskolai hallgatókból álló csoport videofelvételeinek elemzésével végeztem, páros helyzetgyakorlatról lévén szó, ez 9 jelenet felvételeit jelenti. Ebben a csoportban ennél a gyakorlatnál nem került sor szerepcserére. A jeleneteket egymás után, folyamatosan vettük fel, megbeszélést csak a következő foglalkozáson, a videofelvétel visszanezésekortartottunk, ami meghatározó abból a szempontból, hogy a később sorra kerülő résztvevőknek ebben az esetben nem volt lehetőségük beépíteni az előző improvizációk megbeszélésének tanulságait a saját feladatmegoldásukba. Mindenki „egyenlő eséllyel” játszott, tehát összehasonlíthatók a jelenetek kommunikációs vonatkozásai.

A jelenetek hatását a nézőkre természetesen befolyásolja, hogy a játékosok „jól játszanak-e”, azonban a játékosok improvizációs- és játékkészségének elemzése nem célja sem a foglalkozások megbeszéléseinek, sem ennek a tanulmánynak. A szereplők közötti kommunikáció ugyanis éppen úgy kiolvasható a „rossz”, mint a „jó” jelenetekből. Az improvizációk elemzésekor három olyan szempontot vizsgáltam, melyek erősen befolyásolják a szereplők közötti kommunikációt: az első, hogy a témaválasztás megfelel-e a feladatnak és ügyes-e, a

második az elhangzó szöveg és a helyzet viszonya, a harmadik a jelenet hitelessége a szöveg és a non-verbális elemek szempontjából.

A felvételek elemzésének középpontjában a kapcsolatfelvétel, a szereplők magatartása és a szándék megvalósítása áll. Arra kerestem választ, hogy milyen kommunikációs stratégiákat alkalmaznak a szereplők, és hogy sikeres-e a kommunikáció.

IMPROVIZÁCIÓ

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
témaválasztás	megfelel-e a feladatnak	+	+	-	-	+	+	+	-	+
	ügyes-e	+	+	+	-	+	+	+	-	+
szöveg	világos-e a tartalom	+	+	+	+	+	+	+	-	+
	a szóhasználat megfelel-e a helyzetnek	+	-	+	-	+	+	+	+	+
	kifejező-e a megfogalmazás	+	-	-	-	+	+	+	-	+
hitelesség	szöveg	+	-	+	-	+	+	+	-	+
	non-verbális elemek	+	-	+	-	-	A+ B -	A+ B -	-	+

KOMMUNIKÁCIÓ

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
KAPCSO-LAT-FELVÉ-TEL	mikor kezd bele B a történetbe azonnal	-	-	-	+	-	-	+	-	-
	van előkészítés	+	+	+	-	+	+	-	+	+
	megpróbálja-e B felkelteni A figyelmét	+	+	+	-	+	+	+	+	+
	ha igen, mivel				-					
	szöveg (sz)	SZ	SZ	SZ		SZ	SZ	SZ	SZ	SZ
	gesztus (g)		g			g		g	g	
	mozgás (m)		m					m	m	
	viselkedésmód (v)		v					v	v	
	sikerül-e felkelteni A figyelmét	+	-	-	-	+	-	-	+	+
	A figyelme befolyásolja-e a történet elmesélését	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	kialakul-e párbeszéd	+	-	-	+	-	-	-	-	+
	egymásnak válaszolnak	+	-	+	+	-	-	-	-	+
	egymás mellett beszélnek	-	+	+	-	+	-	+	+	-
	figyelnek-e egymásra a szereplők	+	-	-	-	-	-	-	-	+
	létrejön-e tényleges kommunikáció	-	-	-	-	-	-	-	-	+

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
CÉL	melyik szereplő éri el a célját	A,B	A,B	B	B	B	A,B	A,B	-	B

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
MAGATARTÁS	tolakodó	B	B	B	B	B	B	B	B	B
	elutasító	A	A	A	A	A	A	A	A	-
	udvariatlan	-	A,B	A,B	A,B	A	-	A,B	A,B	-
	közönyös	A	A	A	A	A	A	A	A	-
	udvarias	A,B	-	-	-	-	B	-	-	A,B
	elfogadó	-	-	-	-	-	-	-	-	A
	empatikus	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Elemzés

1. Improvizáció

A vizsgált 9 improvizáció többségénél megállapítható, hogy a jelenetek működőképesek: a témaválasztás 6 esetben felel meg pontosan a feladatnak, 7 esetben kifejezetten ügyes, ami azt jelenti, hogy *B* szereplőnek sikerült kellőképpen szokatlan és jelentős élményt kitalálni, *A* szereplő pedig jól választotta meg a tevékenységet, amivel el volt foglalva. Az elhangzó szöveg szempontjából is jó az arány: 8 jelenetben világos a tartalom, 7 esetben a szóhasználat megfelel a helyzetnek, és 5 improvizációban fogalmaznak kifejezően a szereplők.

Különbség mutatkozik a szöveg és a non-verbális elemek hitelessége között: 6 hiteles szövegű jelenetre csak 3 teljes mértékben adekvát non-verbális kommunikáció jut, továbbá két improvizációban, bár *A* szereplő mozgása és gesztusai hitelesek ugyan, de nem mondható el ugyanez *B* szereplőről.

A legtöbb problémát a szituációval összeférhetetlen fizikai kontaktus okozza, a játék hevében a játékosok hajlamosak figyelmen kívül hagyni, hogy a mi kultúránkban idegenek nem szokták megragadni a beszélgetőpartner kezét vagy megérinteni egymást beszélgetés közben. A túlzás, a gesztusok, a mozdulatok és a beszédmodor irreális felnagyítása a másik jelenség, ami gyengíti a non-verbális közlések hitelességét. A „túljátszásnak” több oka lehet, fakadhat egyrészt abból, hogy a játékos úgy érzi, hogy partnerénél nem érte el a kívánt hatást, ezért „ráerősít”. A másik ok, hogy a játékos egy számára elfogadhatatlan magatartást megpróbál a nézők előtt nevetségessé tenni, a harmadik pedig, amikor a játékos egy lelkiállapotot (izgalom, kétségbeesés, öröm, idegesség stb.) próbál meg különleges eszközökkel illusztrálni.

2. Kommunikáció

Többszörösen indítják a játékosok a jeleneteket. A két szereplő közötti kapcsolatfelvétel vizsgálatánál látható, hogy csak két jelenetben kezd bele *B* azonnal a történetbe, 7 esetben megfelelő az előkészítés, és 8 esetben *B* megpróbálkozik a partner figyelmének felkeltésével. A figyelemfelkeltő szöveg mellett

hármán erőteljes gesztusokat, mozgást és szokatlan viselkedést is munkába állítanak, de a 9-ből összesen csak 4 esetben sikerül *A* figyelmét megragadni.

Gondolatébresztő jelenség, hogy a történet elmesélését egyetlen jelenetben sem befolyásolja, hogy akarja-e a partner hallani a történeteket, és hogy figyel-e az elhangzottakra, vagy sem. *B* mondja a magáét, akár figyel rá a másik szereplő, akár nem, sőt még akkor is, ha negatív visszajelzést kap. 3 jelenetben alakul ki párbeszéd, 5 esetben a szereplők szinte végig egymás mellett beszélnek, és csak 4 esetben válaszolnak egymásnak. Két jelenetben található csak jele annak, hogy a szereplők valamennyire figyelnek egymásra.

B magatartása kivétel nélkül minden esetben tolaikodó, *A* egyetlen kivétellel minden jelenetben elutasítóan viselkedik, és teljesen közönyös marad a *B*-vel történetek iránt. Csak két jelenetben viselkedik mindkét szereplő udvariasan, egy jelenetben *A*, 5 másik jelenetben mindkét szereplő a durvaságot súrolva udvariatlan egymással. *A* egyetlen esetben fogadja el partnere javaslatát, és a 9 jelenet 18 szereplője közül senki nem mutat empátiát a másik iránt.

Annak ellenére, hogy 4 jelenetben *B*, másik 4 esetben mindkét szereplő megvalósítja eredeti szándékát, megállapítható, hogy a 9 improvizáció egyikében jön csak létre tényleges, sikeres kommunikáció! A vizsgálat tanúsága szerint a kommunikáció sikertelenségét a partner iránti figyelmetlenséggel és az empátikus magatartás teljes hiányával lehet magyarázni. Az elemzett jelenetekben minden szereplő kizárólag a saját akarát próbálja érvényesíteni – bármilyen áron.

A helyzetgyakorlat eljátszhatóságához és drámaiságához szükséges feszültség az ellentétes érdekekből és ütköző szándékokból fakad, (hogy *A* elvégezze a munkáját, nem akar beszélgetni, de *B* akar, hogy megossza valakivel élményét), ez azonban csak a kiindulópont, a szereplőket mozgató motiváció, és nem lehet a jelenet végső célja. Ha *B* viselkedésével azt fejezi ki, hogy nem érdekli, zavarja-e partnerét, nem fogja megkapni a figyelmet, amit igényelne, tehát nem éri el valódi célját. Ha *A* elutasító és érzéketlen magatartásával megsérti *B*-t, az ő nyugalmanak is vége, nem fog tudni tovább dolgozni, tehát ő sem éri el célját.

Sikeres kommunikáció csak akkor jöhet létre, ha mindkét fél érzékeli, és tekintetbe veszi a másik szándékát és érdekeit is, kölcsönösen alkalmazkodnak egymáshoz, és mindketten bizonyos mértékig módosítják eredeti szándékukat. A vizsgált jelenetekben a figyelem és az empátia hiánya azt jelzi, hogy dramatikus módszerekkel pontosan diagnosztizálható, hogy milyen területeken van szükség fejlesztésre, gyakorlásra, tanulásra.

A hatékony kommunikációt biztosító motívumok – a másik iránti figyelem, az alkalmazkodóképesség, a kölcsönös empátia és együttműködés – nélkülözhetetlen elemei a sikeres improvizációnak is. A drámafoglalkozásokon az improvizációs feladatok során gyakorlatot lehet szerezni az együttes játékban, el lehet sajátítani a hiányzó készségeket, fejleszteni, finomítani lehet a meglévőket.

Összegzés

Az ismertetett vizsgálattal azt próbáltam feltárni, hogy bizonyos dramatikus módszerek – nevezetesen az improvizációk körébe tartozó *VONATON* című helyzetgyakorlat – segítségével hogyan érhetők tetten jellegzetes kommunikációs stratégiák, melyeket a játékosok kommunikációs céljaik elérésére használnak.

Érveltem amellett, hogy az improvizáció alkalmas kommunikációs készség mérésére, mert – bár az eljátszott fiktív helyzetet mesterségesen hozzuk létre, valamint a játékosok is fiktív szerepekben vesznek részt a kommunikációban, mégis, a dialógusban, ami elhangzik, a résztvevők saját gondolataikat fogalmazzák meg spontán, megismételhetetlen módon.

A vizsgált videoanyag is alátámasztja azt a többéves tapasztalatomat, hogy a főiskolások gyakorlatlansága a drámában mellett, hogy meghatározza az improvizáció minőségét, kiválóan alkalmas arra, hogy kiemeljen és megvilágítson bizonyos kommunikációs stratégiai problémákat. A vizsgálat azt mutatja, hogy szoros összefüggés van az improvizációs készség bizonyos elemei (a partner iránti figyelem, a másik szándékához való alkalmazkodás és az együttműködés) valamint a sikeres kommunikáció összetevői között.

Négy év gyakorlati tapasztalatai egyértelműen igazolják, hogy a drámapedagógiai módszerek alkalmazása nagymértékben segíti a kommunikációs készség fejlesztését. Látható eredményeket lehet a rövid, 30 tanórányi idő alatt elérni, mivel a kreatív improvizációk után a hallgatók magabiztosabban és ügyesebben teljesítik az egyéni feladatokat, fejlődik a beszéd- és együttműködési készségük, hozzászoknak a gondolkodást és kreativitást igénylő munkához, finomodik a véleménynyilvánítási stratégiájuk, növekszik a reális önértékelési képességük ill. a társak munkájának és véleményének megbecsülése.

Függelék

1. jelenet

- Elnézést, szabad ez a hely?
- Persze.
- Jaj, épp hogy elértem a vonatot. Pedig csak Kiskunfélegyházáig megyek. Rohantam utána, majd nem lekéstem. Elnézést, lehet, hogy zavarom.
- Tulajdonképpen igen, mert 20 percem van a megérkezésig, utána pedig megyek a főiskolára.
- Pedig kérdezni akartam valamit. Képzelje el, találtam egy biankó csekket. Nézze meg, alá van írva, nekem csak ki kéne tölteni. Maga szerint ez érvényes?
- Nézze, én még nem láttam csekket, ilyen csekket meg pláne nem.
- Nézze meg, alá van írva és csak a számokat kell beírni. Akármilyen összeget beírhatnék, nem?
- Szerencséje van, de nekem olvasnom kell.
- Mégis, maga szerint mennyit írjak be?
- Hölgyem, ez magán mulik, nem?
- Fél milliót vagy egy milliót?
- Hát, ha van mersze hozzá, hát akkor esetleg...
- Merszem az van, de nem tudom, mennyit írjak be. Komolyan, adjon már tanácsot.
- Nem érdekel. Nem fogja fel, hogy nincs... Nem látja, hogy mit csinállok?

- Tudom, de hát én olyan izgatott vagyok. Velem még soha nem történt ilyen. Olyan, mintha nyertem volna a lottón.
- És hogyha nincs fedezet rá?
- Hát azon még nem gondolkodtam. Majd föl hívom telefonon a bankot.
- Vigye vissza a csekket, oda, ahol találta.
- Hát nem tudom. Nem hiszem, hogy visszaviszem. Miért, maga visszatenné? Mondja meg őszintén. Maga se tenné vissza.
- Attól függ. De most nem érdekel.
- Elnézést, le kell szállnom. Viszontlátásra.

2. jelenet

- Szabad?
- Persze, tessék.
- Mit csinálsz?
- Olvasok.
- Nem tudom elolvasni az írásodat.
- Ezt már mások is mondták, hogy nehezen olvasható.
- Próbáld meg szebben írni.
- Minek?
- Hát hogy mások is ki tudják olvasni.
- Én értem.
- Szóval te nem akarsz velem szóba állni, mi?
- Hát most éppen nem érek rá.
- Pedig most nagyon szeretném neked kiönteni a szívemet.
- Légy szíves, egy kicsit később.
- De akkor már le fogok szállni. Na, mindegy, olvassál, én meg majd mondom, jó? Próbáld meg figyelni arra, amit mondok, meg arra is, ami a kezeden van.
- Az nehéz lesz.
- De ez egy szörnyű történet. De ezen ki fogsz akadni, ugyanúgy, mint én. Képzeld el, mi történt. Lementem vásárolni a szupermarketbe, hátam mögé merészkedik egy kis... nem is tudom, minek nevezzem. Pénze nem volt, meg szegényke nagyon csúnyán nézett ki, meg aztán ripsz-ropisz, nem találom a pénztárcámat. Még jó, hogy a bal kezem a másik zsebemben volt... De fogd már fel, benne volt minden iratom. Egész jegyet kellett vennem erre a hűlye vonatra.
- Ez baj.
- Semmi empátia készség nincs benned. Na, jó, átmegyek egy másik fülkébe.

3. jelenet

- Helló, leülhetek?
- Hát, ha nincs máshol hely...
- Nincs máshol.
- Látom magán, hogy nagyon szeretheti az állatokat. Látszik az arcán, úgy sugárzik.
- Én?
- Igen.
- Hát nem érdekel, bocs.
- Hát pedig itt van nálam éppen három kismacska, amiket szeretnék önnek ajándékozni.
- Én kifejezetten félek a macskáktól, úgyhogy nekem ne adjál semmiféle macskát.
- Nézze meg, milyen aranyos, ide is adom magának.
- Fúj! Nem, bocs. Tanulok.
- Én azt hittem, hogy maga elvállalja és hazaviszi őket fölnevelni.
- Nem, nem.
- Biztos, hogy nem?
- Nem érdekel.
- Pedig ingyen adnám, komolyan. Akkor én most hova menjek ezzel a problémával?
- Tanulok, nem látod?
- Biztos, hogy tanul? Mert tényleg felajánlom őket.

- Bocs. Helló.
- Viszontlátásra.

4. jelenet

- Helló, leülhetek?
- Nem ül ott senki.
- Figyelj, képzeld el, mi történt velem tegnap. Ülök a vonaton, és leült mellém egy alak és folyamatosan magyarázott, pedig olyan fontos dolgom volt.
- Te, figyelj, nem érdekel. Könyvelek, nem látod?
- De tanácsot szeretnék adni, nehogy így járjál legközelebb. Ez nagyon rossz helyzet volt.
- Figyelj, nem érdekel.
- Ott ültem, és már alig tudtam... úgy szenvedtem.
- Tartsd meg.
- Te figyelj már, ne haragudj, hadd mondjam el, amit szeretnék.
- Fogd már be, légyszíves. Könyvelnem kéne, nem látod?
- Mit könyvelsz?
- A személyi jövedelemadómat be kell vallanom ma éjfélig.
- Tegnap.
- Nem jól vagy tájékozódva. Ezt még ma fel kell adni.
- Szerinted hanyadika van ma?
- Tizedike.
- Tizenegy. Kérdezz meg valaki mást. Tizenegyedike van, elkéstél.
- Honnan jöttél?
- Én? Miért?
- Hát, elég kétes külsőd van. Hagyjál békén, jó? Hadd könyveljek.
- Én nem akartalak bántani, csak segíteni szerettem volna, nehogy ilyen rosszul járjál.
- Figyelj, nem, nem érdekel. Jól van. Nem érdekel. Üljlél arrébb.
- Nem.
- Üljlél arrébb, mert ütök.
- Ugyan már. Nem vagy te olyan.

5. jelenet

- Szia, szabad ez a hely?
- Igen, ülj le, csak csöndben.
- Te, figyelj, hiszel az ufókban?
- Tessék?
- Hiszel az ufókban?
- Jaj, ne haragudj, egy nagyon fontos megbeszélésre készülök, és tiszta ideg vagyok. Még nem tudtam meg sem nézni a szöveget.
- Képzeld, én most láttam egy ufót! A Tisza-parton sétálgattam, és láttam egy... zöld feje volt és három ujja...
- Ezt nem lehet megjegyezni! Ilyen nincsen!
- De értsd már meg, hogy mit láttam! Ufót láttam! Nem igaz, hogy nem érted meg!
- Azt már mindenki látott.
- De nem olyan volt, mint az X aktákban! Ez valós volt!
- Persze, én meg a Skaly ügynök vagyok!
- Nem igaz, hogy nem érted meg! Ilyet nem láthatsz minden nap.
- Csak egy kicsit, légyszíves...
- De három ujja volt!
- Na jó, azt hiszem, átmegyek egy másik fülkébe. Na, helló.

6. jelenet

- Szia, szabad itt egy hely? Ja, persze. Iszonyat ideges vagyok. Maga nem ideges?
- Én nem.
- Nem? Miért nem?

- Kérem, legyen szives. Ha befogná a száját...
- Mert mit csinál?
- Éppen írok.
- Én iszonyúan ideges vagyok. Tudja, mi történt?
- Nagyon kérem...
- Akkor elmondom.
- Nem érdekel.
- Akkor is elmondom. Képzelve, mi történt. Egyszerűen... Rohannom kell Pestre. Rohantam ide a pesti vonathoz. És akkor ott volt az az öreg néni a kereszteződésben, mondta, hogy kísérjem át, de én nem tettem. Hát nem elütötte egy autó? Most gondolja el. Az én lelkemen szárad. Nem? Nem így van?
- Ez valószínű.
- Ez egyszerűen örület. Ezt nem élem túl. Megyek, kiugrom a vonatból.

7. jelenet

- Helló. Lecsücscsenek, oké?
- Jónapot kívánok.
- Megvan! Fél évig hajtottam a nőre, de megvan! Fölhívott!
- Idegenekkel nem állok szóba.
- Virágot vigyek vagy pezsgőt? Mit vigyek az első randira? Egyébként hova megy?
- Mondtam már, hogy idegenekkel nem állok szóba.
- De hát egy ideje már ismerjük egymást. Itt ülünk egymás mellett a vonaton.
- Hogy merészel engem letegezni. Egy.
- Elképesztően barátságos, de azért elmondom, ha már itt vagyok. Szóval megvan a nő. Megvan, és az a szerencse, hogy egyszerűen imádom. Tökéletes.
- Elnézést, nem állna föl és távozna?
- Á, dehogy.
- Mert engem nagyon zavar.
- Imádom a nőket.
- Na, majd akkor én odébbállok. Ajánlom magamat. Viszontlátásra.
- Pedig megvan!

8. jelenet

- Az istenit, segítsen már, kérem! Beakadt a nadrágom, hallja! Segítsen már! Ne lökdössön. Segítsen már kiszedni. Hallja? Fáj a derekam. Segítsen már! Szabad?
- Ühüm.
- Köszönöm. Hogy pukkadna meg. Mit csinál? Mit csinál?
- Dolgozom.
- És mit?
- Nem fontos.
- Na jó, rendben. Akkor talán át is ülhetnék.
- Aha.
- De rendes egy figura.
- Nagyon rendes.
- Hát mindent köszönök. Átülök, azt hiszem. Viszlát.

9. jelenet

- Szabad ez a hely?
- Hát persze, nyugodtan ülj le.
- Jaj, olyan szép napunk van ma, nem?
- De.
- Jaj, én olyan boldog vagyok.
- Én is. Ha kijavítottam volna időben az érettségi dolgozatokat.
- Ó, szegény. Szokott maga szerencsejátékokat játszani? Lottó, totó meg ilyet...?
- Nem. Nem.

- Egyszerűen nem is tudom elhinni. Úgy várom, hogy megérkezzek az állomásra.
- Hát én nem.
- Egyszerűen csak néztem a szelvényemet, és nem tudtam eldönteni, hogy tényleg ötösöm van vagy csak káprázik a szemem. Aztán gyorsan elrohantam és vettem egy újságot.
- Elnézést, csak öt percet adjon, míg befejezem az érettségi dolgozatok javítását...
- Jó, nyugodtan, persze.
- ... utána én végighallgatom.
- De ha meghallja, hogy mit mondok...
- Meg is hívhat egy kávéra.
- Nem kávéra hívom meg magát, hanem tíz üveg pezsgőre.
- Jó, csak hadd fejezzem be, mert kezdek idegbeteg lenni.
- Ó, szegény. Az az igazság, hogy tízmillió forintot nyertem. Tudja maga, hogy mit jelent ez nekem?
- Nem, sajnos.
- Nem? Valószínűleg maga sem tudja felfogni. De én se tudom felfogni. Olvastam az újságban, és ott volt, hogy tízmillió forint. Meghívom magát pezsgőzni. Hagyja azokat a dolgozatokat. meghívom magát egy üveg pezsgőre.
- Hát persze, utána meg majd kirúgnak a munkahelyemről, az nagyon jó lesz.
- Jaj, ugyan! Dolgozatjavításért biztos nem rúgják ki magát.
- Hát de érettségi dolgozatok. A diákoknak mit mondok? Hogy ne haragudjatok, pezsgőztem?
- Hát egy éjszakával tovább marad fenn, és akkor minddel elkészül.
- Na, jó, menjünk pezsgőzni.

MEGHÍVÓ

A Dunaújvárosi Főiskola Idegen Nyelvi Lektorátusa
szeretettel meghívja Önt
a 2003. március 20-21-22-én tartandó

V. Dunaújvárosi Alkalmazott Nyelvészeti és Nyelvvizsgáztatási Konferenciára

A konferencia fő témája: A nyelvtudás szerepe a változó Európában

Fővédnök: Dr. Kálmán András, Dunaújváros megyei jogú város polgármestere
Védnökök:

Dr. Kiss Endre, Dunaújvárosi Főiskola főigazgatója,
Dr. Kenesei István egyetemi tanár, MTA Nyelvtudományi Intézet
főigazgatója,
Dr. Lengyel Zsolt tanszékvezető egyetemi tanár, Veszprémi
Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Dr. Dános Kornél főiskolai tanár, SE Nyelvi és Kommunikációs
Intézetének igazgatója

Házigazdák:

Dr. Kukorelli Sándorné lektorátusvezető
Tokaji Ildikó lektorátusvezető helyettes

Szervezőbizottság:

Osztrólcuzki Istvánné, elnök, Pálmai Orsolya, titkár
Csikós Gabriella, Juhász Attila, Szécsenfalvi Zsófia,
Tóth Andrea, Berecz Tamás

Helyszín: Dunaújvárosi Főiskola, 2400 Dunaújváros, Kallós Dezső u. 1.

A tervezett szekciók:

1. Anyanyelv és idegennyelv-oktatás, nyelvvizsgáztatás
2. Két- és többnyelvűség
3. Fordítástudomány, kontrasztív nyelvészet
4. Nyelvi és szaknyelvi kommunikáció
5. Médiahasználat és számítógépes szövegnyelvészet
6. Szociolingvisztika
7. Pszicholingvisztika, neurolingvisztika
8. Nyelvpolitika, nyelvtervezés, nyelvi jogok

Információ:

lektadm@mail.poliod.hu

tokajii@mail.poliod.hu

Walt Wolfram, Carolyn Temple Adger és Donna Christian: *Dialects in Schools and Communities*

(London, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1999; 239 p.)

A szerzők azzal a szándékkal írták meg könyvüket, hogy olyan emberekkel ismertessék meg a dialektusok jellegzetességeit, akik nap mint nap kapcsolatban vannak dialektust beszélő emberekkel, ám nem nyelvészek, így nem rendelkeznek alapvető nyelvészeti ismeretekkel. A cél az volt, hogy ezek a szakemberek újra-gondolják azon téves, bár általános véleményt, hogy mindenki, aki nem a standard nyelvváltozatot beszéli, alacsonyabb rangú – nemcsak társadalmilag, hanem műveltség és intelligencia terén is. A könyv az Egyesült Államokban meglévő helyzetet tárgyalja, amerikai szakembereknek szól, ennek ellenére ajánlható mindenkinek, aki más országban, de hasonló területen dolgozik, mint a könyv célközönsége: tanár, személyzeti főnök, közéleti személyiség – bárki, akinek véleményt kell alkotnia egy másik emberről az illető nyelvhasználatára alapján.

A szerzők úgy gondolják, hogy nem a dialektust beszélő embereket kell megváltoztatni, hiszen nyelvészeti szempontból egyetlen nyelvváltozat sem kevesebb az ún. standard nyelvnél, hanem a társadalom viszonyulását, és ehhez a legjobb közeg az iskola. Főként a tanárok forgathatják haszonnal ezt a könyvet, hiszen nemcsak átfogó és alapos nyelvészeti bevezetést ad a dialektusokba, hanem az oktatásban is hasz-

nosítható ötleteket, s nem ritkán órai tananyagot is nyújt.

Előnye, hogy figyelembe veszi az olvasóközönséget, tehát nem nyelvészeti terminológiával teletűzdelt szakkönyvvel van dolgunk, a nyelvészeti problémákat sem a nyelvészeten megszokott (pl. fonetikai) jelekkel írja le, hanem köznyelvi formulákkal fogalmazza meg. Ami folyamatos olvasás során kissé zavaró lehet – már említett dolgok újra felbukkannak egy későbbi fejezetben –, az éppen előnyére válik a könyvnek: mivel főként az oktatáson keresztül próbálja meg a lakosság véleményét átalakítani, egyes fejezetek más-más képességeket fejlesztő tanároknak szólnak (pl. írás vagy olvasás tanítása), adott szemszögből, szociolingvisztikai megközelítéssel mutatva be a dialektusokat.

A könyv további érdeméért említhető, hogy – bár „laikusoknak” íródott – számos, különböző szakterületen tevékenykedő nyelvész kutatási eredményeivel támasztja alá a felhozott érveket, minden egyes fejezetet bibliográfia követ, valamint a legvégén található függelék az említett dialektusokat összegzi fonológiai, illetve nyelvtani szerkezeteik alapján. A könyvet két index zárja, amelyekben az említett szerzők neve, illetve a szakkifejezések találhatóak.

Az első fejezet általánosságban foglalkozik a dialektusokkal; hangsúlyozza, hogy a közhiedelemmel ellentétben nincsen egyetlen standard amerikai angol, amelyhez az egész lakosság nyelvét viszonyítani lehetne. Léteznek elfogadottabb változatok, azonban egyik sem ab ovo helyesebb a többinél, csupán a beszélők magasabb társadalmi rangja eredményeként vált elfogadott és sokak számára követendő változáttá (általában a középosztály nyelvváltozata). A dialektusok gyakorlatilag a nyelv minden szintjén különbözhetnek – a fonetikától kezdve a lexikán és a nyelvtanon át a pragmatikáig –, megítélésük azonban szocializációnk eredménye. A dialektusok ellenzői szerint ezekből a nyelvváltozatokból hiányzik a belső logika (l. kettős tagadás, ami a klasszikus logika szerint kijelentés, egyes dialektusokban azonban egyszerű tagadás; azonban a recenzio írója sem feltételezi, hogy anyanyelvében, a magyarban előforduló kettős tagadás értelmezési nehézségeket okozna), s ennek eredményeképpen a dialektusban beszélők logikai képességei is alulfejlettek. A standardizált tesztekben alulteljesítő diákok látszólag ezt a nézőpontot igazolják, azonban a szerzők nem győzik hangsúlyozni, hogy a standard nyelven írott tesztek előnyben részesítik a standard változatot beszélő diákokat, valamint az értékelés során figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy egyes diákok közösségében más szabályok érvényesülnek, s az ő nyelvváltozatuk szerint helyesen oldják meg a tesztet. Ha egy diák rossz eredményt

produkál, érdemes megnézni, hogy az adott dialektus és a dialektust beszélő közösség normáinak megfelel-e a megoldás. A veszély abban rejlik, hogy a „rossz” iskolai eredmények akár identitásvesztéshez is vezethetnek, hiszen a diák saját dialektusától/közösségétől is eltávolodhat.

A második fejezet főként olyan szempontból érdekes, hogy módszertani segítséget nyújt a dialektusok megismeréséhez; nemcsak az eltérések észrevételére ösztönöz, hanem a hasonlóságokéra is, mivel a cél a dialektus belső rendszerének megismerése. Módszerként a kutatásokban is ismert menetet adja: adatgyűjtés, hipotézis felállítása, ellenőrzés. A szerzők azt ajánlják, hogy minél több szinten ismerjük meg a dialektust – a kiejtést, nyelvtani szerkezeteket, szókincset, sőt, a nyelvhasználat szabályait is, hiszen számos alulértékelés valójában az eltérő pragmatikai háttérre vezethető vissza. Hangsúlyozzák, hogy a nyelvtani eltéréseket sokkal inkább negatívan ítéli meg a társadalom, mint a lexikai és fonetikai különbségeket, annak ellenére, hogy az ún. standard beszélő nyelvhasználat/helyessége is változó a szituáció függvényében.

A harmadik fejezet a kommunikációs interakciót tárgyalja, amelyet jelentős mértékben befolyásol a résztvevők normarendszere, tehát az adott kultúrában szerzett szocializáció döntően hat arra, ahogyan beszélgetéseink során megnyilvánulunk. Mindez megfigyelhető a gesztikulációban, hangerőben, beszélő-

váltásban stb. Mivel ritkán mondjuk ki azt, amit gondolunk, a kommunikációs szándék kultúránként eltérően kódolt, azonban kevesen veszik ezt figyelembe és sokkal elnézőbbek a saját kultúrájukhoz/közösségükhöz tartozó egyén hibáival szemben, mint egy más társadalmi háttérrel rendelkező emberrel szemben. A fejezetben gyakorló tanárok által jól használható lista van, amelynek alapján ellenőrizhetik, hogy a kulturális eltérések milyen mértékben befolyásolják a tantermi kommunikációt.

A negyedik fejezet azt hangsúlyozza, hogy a nyelvi különbségek nem feltétlenül jelentenek nyelvi hiányosságokat, és ezt a nézetet az oktatás reformja révén lehet a leghatékonyabban érvényesíteni. Számos olyan közéleti személyiség, akinek véleményformáló ereje van, hangoztatja, hogy romlik a nyelv (l. dialektusok sokasága), azonban ezek az emberek figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy a nyelv változó, élő rendszer és sok, manapság helyesnek tartott forma évszázadokkal ezelőtt helytelen volt. A tesztkészítők sem veszik figyelembe ezt, és a standardizált tesztek diszkriminálják a dialektust beszélő, más kulturális háttérrel rendelkező diákokat, mivel az értékelés során csak a standard nyelv és kultúra szabályait veszik figyelembe, s ezzel akarva-akaratlanul a középosztályhoz tartozó diákokat részesítik előnyben. Az iskolában írt, a tanár által összeállított teszteknel a tanárnak kell felelősséget vállalnia annak mérlegelésében, hogy a választadást milyen mértékben befo-

lyásolta a diák nyelvi/kulturális háttere, illetve intelligenciája. Egyes tanulmányok szerint a dialektust beszélő tanulónak gondot okozhat a tananyag elsajátítása, mivel az standard angol nyelven van megfogalmazva, azonban a szaktárgyak külön terminológiáját tekintve ez az állítás kétségsbe vonható. Ennek ellenére léteznek feladatsorok, amelyek ezt a nehézséget próbálják meg elhárítani. A fejezet végén egy matematikai feladatsor található, amely a dialektust beszélő diáknak segít elsajátítani az algebrai kifejezések köznyelvi megfogalmazását.

Az ötödik fejezet a beszélt nyelv iskolai fejlesztésével foglalkozik. Bár a szerzők azt hangsúlyozzák, hogy minden nyelvváltozatnak biztosítani kell az őt megillető jogokat, a társadalomnak a dialektusokkal és beszélőivel szemben tanúsított negatív viszonyulását nehéz lenne megváltoztatni, a kézenfekvő megoldás tehát a standard angol változat megtanítása lehet. Ezt azonban körültekintően kell végezni, hiszen a beszélő részéről két szélsőséges reakciót is eredményezhet: vagy identitásvesztést, vagy túlzott ragaszkodást saját közösségéhez, etnikumához. Fontos, hogy a diák tudja: nem kell mindig a standard változatot beszélnie, ugyanakkor a standard verziót beszélő társakat toleranciára kell nevelni és megmutatni nekik, hogy a dialektusokon keresztül a társadalom és kultúra sokszínűsége fejeződik ki. Mivel a diákok már folyékonyan beszélnek a nyelvet, a hangsúlyt a dialektus és a standard közötti formai különbségekre kell fektetni, a kép-

zéssel kapcsolatban az iskolának és a felelős oktatási szerveknek határozott elképzeléssel kell rendelkezni, s ennek fontosságáról a környezetet – szülőket – is meg kell győzni, hiszen ez nagyban hozzájárulhat a diákok előítéletének megváltoztatásához.

A hatodik fejezet az írásbeliség oktatását tárgyalja. Mivel az angol nyelvben jelentős eltérés mutatkozik az írott és a beszélt nyelv között, bármely nyelvváltozatot beszélő diák számára nehézségeket okoz az írás elsajátítása; a dialektust beszélő diákoknak azonban a fentebb említett okokból kifolyólag további nehézségekkel kell szembenézniük. Az írás minőségét nagyban befolyásolja az a tény, hogy az író maga hogyan viszonyul tevékenységéhez. Mivel a dialektust beszélő diák alapvetően más kultúrában/közösségben szocializálódott, másként értékeli e tevékenység fontosságát, illetve magát a szöveget is másként fogja szerkeszteni. A tanár részéről fontos ezeknek a különbségeknek a tiszteletben tartása, ugyanakkor a diák későbbi iskolai vagy társadalmi, munkahelyi sikerei érdekében meg kell tanítani a standard nyelvhasználat írásos szabályait is. Ehhez ajánl különböző módszereket a fejezet, mint pl. a párbeszéd-könyv, melyben tanár és diák folytat dialógust, s a tanár nem direkt módon javítja a hibákat, hanem a válaszában prezentálja a megfelelő szerkezetet.

A hetedik fejezet az olvasás tanításával foglalkozik, melynek hasonló problémákra kell megoldást találnia, mint az írásoktatásnak. A tanárnak itt is figyelembe kell vennie, hogy

más-más közösségekben különböző fontosságot tulajdonítanak az olvasásnak, továbbá az írott szöveg és a szóbeli prezentálás közötti eltérés nem feltétlenül értelmezési nehézségeket tükröz. A diákok a standard változatban írott szövegeket is a saját dialektusukban fogják felolvasni, amely kiejtésbeli, szerkezetbeli változtatásokat mutathat; ennek ellenére – ha ezek a változtatások megfelelnek az adott dialektus rendszerének – a tanárnak el kell fogadnia a diák munkáját. Szövegértési tesztekben szintén előfordulhat, hogy a diák azért teljesít rosszul, mert saját dialektusának megfelelően oldja meg a tesztet, amely megoldások azonban a standard nyelvváltozat szabályai alapján helytelenek. Az olvasási nehézségek leküzdéséhez egyik megoldásként a standard szövegek fokozatos bevezetését ajánlják a szerzők, amely módszer szerint a tanulók először adott dialektusban íródott szövegekkel ismerkedve fokozatosan jutnak el a standard szövegek olvasásáig.

A nyolcadik fejezet a diákok „nyelvészeti” képzésével foglalkozik, teljes órávázlatokat adva arra, hogyan lehet velük megismertetni a különböző dialektusokat. Ennek fontosságát abban látják a szerzők, hogy a személyes kutatómunka révén a diákok közvetlen tapasztalatokat szerezhetnek egyes dialektusokkal kapcsolatban, elősegítve ezzel a különböző társadalmi osztályok közötti tolerancia fejlődését. Mivel a legtöbb iskola közelében élnek különböző társadalmi osztályhoz, etnikumhoz tartozó csoportok, a dialektusok fel-

kutatása nem nehéz. A projektek ke-
retein belül a tanulók elsajátíthatják
a nyelvészeti kutatás menetét, feltér-
képezhetik a közelükben élő cso-
portok kultúráját és nyelvét, s kide-
ríthetik, hogy miben térnek el a stan-
dard angol nyelvtől. A kutatás a már
korábban is említett adatgyűjtés, hi-
potézis-felállítás és ellenőrzés me-
netét követheti, melynek során meg-

ismerhetik az adott dialektus foneti-
kai, grammatikai, lexikai és pragma-
tikai jellegzetességeit.

Összegzősképpen: mindenkinek a-
jánlom a könyv elolvasást, akit érde-
kel a dialektusok társadalmi szerepe,
s aki tanárként újra akarja gondolni
tanítási alapelveit és módszereit.

PUSZTAI ÁGNES

Ronald Schmidt, Sr.: Language Policy and Identity Politics in the United States

(Philadelphia: Temple University Press. 2000. 296 p.)

ID. RONALD SCHMIDT, a Kalifor-
niai Állami Egyetem politológus-
professzora, 2000 áprilisában jelen-
tette meg azt a könyvét, amelyben
bemutatja az Egyesült Államokban
napjainkban is dúló nyelvi konfliktu-
sok mélyebb összefüggéseit, kritika-
ilag elemzi az egymással gyakran
éles ellentétben álló vélemények
képviselőinek érvrendszerét, vala-
mint felvillantja egy újfajta szintézi-
sen alapuló nyelvpolitika jövőbeli
esélyeit.

SCHMIDT professzor – aki vezető
tisztséget tölt be az American
Political Science Association-ben is
– olyan olvasmányos, ugyanakkor
tudományos alapossággal felépített
művet alkotott, amely joggal vívta ki
mind a politikatudomány, mind pe-
dig a szociolingvisztika jeles képv-
selőinek elismerését LOUIS FRAGÁ-
TÓL JOSHUA FISHMANIG.

A könyv négy, egymástól jól el-
különíthető részre tagolódik. A be-
vezetőben a szerző mozaikszerűen
felvillantja azokat az eseteket, ami-
kor a nyelvhasználat szabályozására

irányuló helyi, tagállami és szövetségi szintű politikai döntések körül
ádáz viták alakultak ki az elmúlt há-
rom évtizedben, hosszú időre meg-
osztva a különböző etnikai háttérrel
rendelkező amerikai közösségeket.
A példák alapján kitűnik, hogy alap-
vetően három csomópont mentén
csoportosítható a látszólag összefüg-
géstelen ügyek halmaza: (1) a nyelvi
kisebbségekhez tartozó gyermekek
(kétnyelvű) oktatásának problemati-
kája; (2) az állampolgári jogok gya-
korlásának biztosítása az angolul
nem, vagy nehezen értő lakosok
számára; végül (3) az angol nyelv
kizárólagos hivatalossá tételének
kérdése szövetségi, tagállami és he-
lyi szinten egyaránt.

A nyelvpolitikai vitákban részt
vevő amerikaiak alapvetően két cso-
portba sorolhatók: a pluralizmus hí-
veire, valamint az asszimiláció szük-
ségességének hirdetőire. RONALD
SCHMIDT mindkét oldal szemszögé-
ből részletesen és irigylésre méltó
pártatlansággal bemutatja, majd „ér-
ték-kritikus” módszerrel (REIN,

1971) elemzi az érvek, ellenérvek és indulatok már-már kibogozhatatlan szövevényét.

A könyv három alfejezetre tagolódó első része sorra veszi a nyelvi konfliktusok kialakulásához általában szükséges előfeltételeket. Szinte minden esetben jelentős mögöttes szereppel bír az etnikai azonosságtudat, továbbá a *nemzeti egység* és az *egyenlőség* filozófiájának egymással rivalizáló elvei. Ezen összetevők akár robbanásveszélyes elegyet is alkothatnak olyan környezetben, ahol a nagypolitika tényezői aktív állami szerepvállalást remélnék a nyelvi sokszínűséget, kontaktust és versengést érintő problémák megoldásában. Az egyes államok nyelvpolitikai megközelítésmódjai az apartheid-típusú dominanciamodelleltől kezdve az erőszakos asszimiláción át a svájci és belga konföderációs megoldáson keresztül a pluralista felfogásig terjedhetnek. A harmadik fejezetben az olvasó választ kap arra, hogy az Egyesült Államokban hogyan alakulnak a fent ismertetett tényezők, illetve az amerikai nemzeti karakter mibenléte körül zajló értelmezési viták milyen kihatással lehetnek a nyelvpolitikai megközelítésmódokra.

A mű második fő része (4-6. fejezetek) aprólékos részletességgel mutatja be a pluralista és az asszimilációpárti érvek ellentétes történelemfelfogáson alapuló hátterét. A véleménykülönbségek többek között az amerikaivá válás önkéntes vagy kényszeres formáinak hangsúlyozásán, illetve a burkolt, etnikai és nyelvi alapon történő diszkrimináció

meglétének kétségbe vonásán vagy elismerésén alapulnak. A szerző mindkét álláspontot görcső alá veszi az igazságosság és a közjó elveinek szempontjából egyaránt.

A harmadik rész (7-8. fejezetek) a pluralista, asszimilációs, és az elkülönülésen alapuló konföderációs megközelítésmódok kritikai elemzését adja, rávilágítva a gyenge pontokra mindegyik érvrendszer tekintetében. SCHMIDT erősen támaszkodik a kanadai liberális filozófus, WILL KYMLICKA nézeteire, amelyek szerint az egyének életminőségének javítása a politikai igazságosság megvalósulásának kulcstényezője. Azonban az egyének saját magának kell meghatározniuk – szabad mérlegelés alapján – a saját boldoguláshoz vezető utat. A helyes választáshoz elengedhetetlenül szükséges információkat és kritériumrendszert viszont az a kulturális közösség közvetíti, amelybe az illető beleszületett vagy amelyiknek később tagjává vált. Amennyiben az érvelés helytálló, úgy az egyén számára a kulturális közösség állapota és jövője létkérdés, hiszen ő csupán ezen a közegen keresztül definiálhatja önmagát és alakíthatja ki egyéniségét. Logikus tehát, hogy a társadalom minden egyes kulturális közösséget egyenlőként fogadjon el és kezeljen.

RONALD SCHMIDT szerint az igazságosság és a közjó elveinek hatékonyabb megvalósítása csupán az utolsó fejezetben felvázolt, *pluralista integráción* (HIGHAM, 1984) alapuló nyelvpolitika alkalmazásával lehetséges. A javaslat az alábbi összetevőkön alapul:

- Kétutas kétnyelvű oktatási programokba kell bevonni a nyelvi kisebbségekhez tartozó és az angol egynyelvű iskolás gyermekek minél nagyobb hányadát.
- Jelentősen emelni kell az angol nyelv tanítására szánt összegeket olyan területeken, ahol a lakosság jelentős hányada nem beszél angolul.
- Többszörforrásokat kell juttatni az őslakos indián nyelvek megőrzése érdekében.
- Nem megengedhető, hogy az USA állampolgárai adott esetben azért ne hozhassanak felelős döntést a választásokon, mert nem tudnak angolul.
- Növelni kell a kétnyelvű köztisztviselők arányát olyan területeken, ahol a kisebbségi nyelvek magas koncentrációban fordulnak elő.
- A szövetségi kormánynak határozott támogatást kell biztosítania a nyelvi kisebbségek cso-

portjai által fenntartott és működtetett civil szervezeteknek.

- Az 1964-es Polgárjogi Törvényt módosítani kell, megtiltva a kisebbségek nyelvi alapon történő diszkriminációját is.

De a kifejezetten nyelvi vonatkozású intézkedések önmagukban nem lehetnek sikeresek. Ahogy a szerző a könyv végén rámutat, ehhez még legalább két területen szükséges reformintézkedéseket fogatosítani. Jelentős és összehangolt erőfeszítésekre van szükség a bevándorlók munkaerőpiaci és állampolgári beilleszkedésének elősegítése céljából, illetve hathatós lépéseket kell tenni az amerikai lakosság egészét is veszélyesen megosztó gazdasági egyenlőtlenségek orvoslása érdekében.

CZEGLÉDI SÁNDOR

Huszár Ágnes: Nyelvek és kultúrák válaszútján

(Pápa: Jókai Kör. 2000. 56 p.)

HUSZÁR ÁGNES tanulmánya alcímében két bakonyi német település kommunikációs szokásainak leírását ígéri, ennél azonban sokkal általánosabb, szélesebb körű tanulságokat fogalmaz meg a magyarországi németek nyelvcseréjének folyamatáról.

A tanulmány azoknak az interjúknak az anyagát és tapasztalatait dolgozza fel, amelyeket a szerző a 90-es évek elejétől készített két Pápa környéki településen, Gannán és Bében.

A rendszerváltás óta eltelt bő egy évtized történéseinek ismertetésével arra keresi a választ, hogy az új nyelvpolitikai helyzetben milyen esély van a német nemzetiség anyanyelvének és kultúrájának túlélésére.

A tanulmány röviden áttekinti a „svábság” kutatásának történetét, a magyarországi német dialektológia főbb irányait és a jelentősebb kutatók által (PETZ GEDEON, SCHWARTZ ELEMÉR, HUTTERER MIKLÓS, WILD

KATALIN, MANHERZ KÁROLY) fémjelzett nagy korszakait, majd a svábok mai helyzetét.

A szerző számba veszi a nemzeti önazonosság és anyanyelv megőrzését segítő ill. akadályozó tényezőket és arra a következtetésre jut, hogy a tárgyi kultúrájukban, vallásukban a környezetükben élő magyaroktól alig különböző bakonyi „svábok” (valójában keletdunai bajor nyelvjárást beszélők) kétnyelvűvé válása már a háború előtt elkezdődött, asszimilációjukat a falvak földrajzi elhelyezkedése is elősegítette.

Az interjúkban résztvevő adatközlőket a szerző (DORIAN nyelvhasználati kategóriáiból kiindulva) az anyanyelvjárás ill. a standard német birtoklásának alapján négy csoportba osztja: kompetens dialektus kétnyelvűek, korlátozott kompetenciájú beszélők (alapnyelvük a magyar), passzív kétnyelvűek és kompetens sztenderd beszélők. Az adatközlők kora, neme és anyanyelve mellett ismerteti azok nyelvhasználati önértékelését is. A négy különböző kompetenciájú csoport nyelvhasználatát a SUSAN GAL által felállított 10 szociolingvisztikai terület (*domain*) alapján vizsgálja: melyik nyelvet részesítik előnyben a vallási-egyházi életben, a hivatalos ügyek intézésekor, munka közben, bevásárláskor, az iskolában, a rokonságban illetve a családban, a szomszédokkal, a kollégákkal, a szabadidős foglalatosságok (tévézés) közben, illetve milyen általános attitűddel

rendelkezik a két nyelvvel (magyar és német) kapcsolatban.

A nyelvhasználati szokások leírásából két alapvető családtípus rajzolódik ki: a nyelvvesztő és a nyelvmegőrző család: az előbbiben a német nyelv teljes visszaszorulása, ezáltal az asszimiláció figyelhető meg, az utóbbiban a német anyanyelvjárás és a standard német magas presztízse s ezáltal a kettős (*Ungarndeutsch*) identitás a jellemző.

Összehasonlítva a német nyelv mai helyzetét a két – különböző sorús – faluban elgondolkodtató, hogy a kitelepítések által nem sújtott Bében az asszimiláció sokkal erőteljesebb, mint Gannán, ahol 1946-48 között 177 családból 131-nek kellett elhagyni szülőfaluját: „*Sarkosan fogalmazva úgy is mondhatnánk: a háború és a kitelepítés kevesebbet ártott a nyelvnek, mint a béke és a szomszédokkal folytatott szoros együttműködés*” (53. old.).

Bár az 1940-es évek végén a kitelepítések és a paraszti gazdálkodás feltételeinek radikális megváltozása miatt a magyarországi németek több mint 200 éves organikus fejlődése véget ért, és a német nyelvjárások használata visszaszorult, a szerző mégis derűlátó a jövőt illetően: a magyarországi németek nyelve – úgy tűnik – átmenthető a harmadik évezredre, és az *ungarndeutsch* identitás nem vész el a nyelvvel együtt.

SZILÁGYI ANIKÓ

Balázs Géza, A. Jászó Anna és Koltói Ádám (szerk.): *Éltető anyanyelvünk. Írások Grétsy László 70. születésnapjára*

(Budapest: TINTA Könyvkiadó. 2002. 504 p.)

A közelmúltban számos kiváló nyelvészt köszönthettünk születésnapjuk alkalmából, közöttük GRÉTSY LÁSZLÓT, a nemrég 70. évét betöltött Tanár Urat, aki hosszú évek óta áll meg egy szóra, ápolja, csiszolja a magyar nyelvet és ad tanácsot a nyelvhasználat kérdéseiben. Az ő tiszteletére jelent meg az *Éltető anyanyelvünk* című kötet a TINTA Kiadó gondozásában.

Két szerkezeti egységből épül fel a mű: a *Köszöntők* című fejezetben hat személyes hangú üdvözlő, méltatást olvashatunk DÁVID IBOLYA volt igazságügyminiszter, KOLTÓI ÁDÁM, ENDRÓDY ORSOLYA, HOLCZER JÓZSEF költő, a nyelvművelőtárs és barát LÁNG JÓZSEF, valamint GRÉTSY ZSOMBOR tollából.

A második szerkezeti egység a *Tanulmányok* címet viseli: száz, a magyar nyelvésztaársadalom jeles képviselői által írt tanulmány kapott itt helyet, melyek tartalmilag széles skálán mozogva a magyar nyelvtudomány és nyelvművelés helyzetének szinte teljes, de minden bizonnyal legfrissebb áttekintését adják.

Az írások egy része a nyelvművelés általános kérdéseivel, más része pedig a nyelvművelés egyes problémáival foglalkozik. A kötetet GLATZ FERENC *Anyanyelv a változó világban* című tanulmánya nyitja, mely összefoglalja a közelmúlt nyelvműveléssel kapcsolatban foly-

tatott vitáiból levonható tanulságokat: anyanyelvünk korszerűsítésre szorul. Hanyatlik mind az iskolai, mind a közéleti beszédkultúra, érintkezési kultúránk szintén igen szegényes – a változásokra így nagy szükség lenne. GLATZ FERENC a megoldást a magyar nyelvre vonatkozó nyelvstratégia kialakításában látja, amely a globális lingua francaként terjedő angol és a regionális lingua francák mellett biztosítaná azt, hogy nyelvünk megfelelően korunk kihívásainak.

ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES a nyelvművelés egyik, GLATZ FERENC által is legfontosabbnak tartott területéről ír *Nyelvművelés – emberművelés* című tanulmányában: az iskolai tanóróról. Az iskola szerepe felbecsülhetetlen a felnövekvő nemzedékek nyelvi tudatosságának kialakításában, ehhez azonban folyamatos, fokozatos, célszerű és pozitív tanórai nyelvművelés kell, mely ugyanakkor kommunikáció- és tevékenység-központú, valamint játékos.

GLATZ FERENC tanulmányának gondolati vonalához kapcsolódik BALÁZS GÉZA *A magyar nyelvművelés eredményei* című esszéje, melyben a szerző áttekinti nyelvművelésünk eddigi történetét és hozadékait. LÖRINCZE LAJOS meghatározása nyomán indul el BALÁZS GÉZA, aki a nyelvművelés kialakulását és kezdeteit az adott népcsoport társadalommá alakulásához köti, melynek

eredményeképpen a nyelvművelés tudatos, tudományos igényű és intézményesített tevékenységgé válik. Ez utóbbi esemény bekövetkezése szinte mindig jól dokumentálható, a kezdetek pedig törvényszerűen kevésbé: a szerző a magyar nyelv első tudatos művelőinek az írnokokat, kódexmásolókat tekinti. Innen kiindulva tekinti át a magyar nyelvművelés történetét a humanista, a reformkori, a nyugatos és az akadémiai, tömegkommunikációs és társadalmi nyelvművelés (nyelvművelői körök) jellemzésén keresztül eljutva a nyelvművelés mibenlétével és mikéntjével kapcsolatban az 1990-es években megindult viták és a 2001-es nyelvtörvény ismertetéséig.

Ezek után tér át a nyelvművelés eddig elért eredményeire, melyek közül kétséget kizáróan a legjelentősebb a nyelvújítás, melynek során nyelvünk nemcsak alkalmassá vált a tudományok, a politika, a publicisztika, etc. magyar nyelven való művelésére, hanem létrehozták a nyelvművelés intézményrendszerét, megfogalmazták és folytonosan csiszolták elméletét és módszertani elveit is, melyek azután tudományos értékű nyelvművelői munkákban öltöttek testet. A nyelvművelés mindennek következtében mára interdiszciplináris, sőt önmagával szemben is kritikus tudománnyá vált, mely értékévé tette a nyelvvel való tudatos (akár laikus, akár tudományos értékű) foglalkozást és összekapcsolta a nemzeti kultúra, nyelv és identitás, a globalizáció és a lokálpatriotizmus kérdéseit.

Elmondhatjuk tehát, hogy a nyelvvel való törődés, a nyelv gondozása közös felelősségünk, amint azt BÉKÉSI IMRE is írja *Ismeretek és mítoszok* című cikkében. Véleménye szerint a nyelvművelő ajánló tevékenysége sohasem előírás vagy mítoszokra, babonákra épülő munka. BÉKÉSI a nyelvtudomány és a nyelvművelés folytonosságát hangsúlyozza, azaz hogy az ismeretek és a babonák/mítoszok síkja nem elkülöníthető – hiszen a ma ismeretei a holnap mítoszai és babonái.

BENCÉDY JÓZSEF is a nyelvművelés és az emberművelés elválaszthatatlanságát hangsúlyozza *A nyelvművelés esélyei ma* című írásában. Véleménye szerint a nyelvművelés szerepe az egyén életében az, hogy hozzásegítse a vagylagosságok felismeréséhez, a változások megítéléséhez és elfogadásához. A nyelvművelő szempontja tehát nem statikus: mivel számára a nyelv érték és esztétikum, ezért a köznyelv színesítése érdekében nem zárkózik el a szlengben nyelvi testet öltő kreativitástól sem. Ez természetesen nem jelent egyet a napjainkban oly nagy teret hódító nyelvi klisék elfogadásával.

GUTTMANN MIKLÓS ANTALNÉ SZABÓ ÁGNESHEZ hasonlóan a nyelvművelésnek az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepét hangsúlyozza – kétnyelvű környezetben (*Iskolai nyelvművelés kétnyelvű környezetben*). A szlovéniai Muravidéken élő nem iskoláskorú lakosság körében végzett nyelvművelői munka az ott használt nyelvváltozat értékeire, gazdagságára, történelmi vonatkozásaira koncentrált, valamint célja

a köznyelvi norma megismertetése a beszélőkkel, melyre a cikk írója szerint nem kis igény van. Ettől némileg eltérően az oktatási intézményekben folyó munka rendszerszerű, célja a tanulók anyanyelvi felkészültségének és nyelvi tudatának olyan magas szintre való fejlesztése, mely lehetővé teszi számára az elsajátított két nyelvi kód közötti tudatos választást. A szerző a továbbiakban a magyar tanárok nyelvművelő tevékenységének fontosságát bizonyítja iskolai dolgozatokból vett példák segítségével, melyek a környezetnyelvek és a magyar nyelv esztétizálásának, jelzős szerkezeteinek interferenciáját mutatják; valamint kitér a térség nyelvjárási jellegzetességeinek és a köznyelvi normának a viszonyára is.

SZÉPE GYÖRGY és SZÜCS TIBOR *A nyelvművelés és a nyelvi ismeretterjesztés néhány kérdése* című tanulmányukban a nyelvművelő tevékenységet alkalmazott nyelvészeti tevékenységként definiálják. Megközelítésükben a nyelvművelés története két szakaszra bontható: a nyelvi standardizáció kialakulását segítő, illetve az azt fenntartó szakaszokra. Az előbbi során a cél egy olyan eszmerendszer létrehozása, amelynek segítségével a nyelvközösség azonosíthatja önmagát, amely tartalmazza a nyelvvel kapcsolatos ismereteket és hiedelmeket, valamint azokat az elveket, amelyek alapján a nyelvvel kapcsolatban döntéseket hozhatunk és az adott nyelvi változatok közül választhatunk.

A nyelvművelés „fenntartó szakaszában” (445. old.) már a nyelvtu-

domány segítségével, kialakult szakmai háttérrel és nyelvművelő gyakorlattal, valamint számos tapasztalattal a hátunk mögött folyik a nyelvművelő tevékenység, melynek központi eleme a nyelvi norma. Ennek során a nyelvművelés a klasszikus helyesírási és nyelvhelyességi kérdések mellett általános érdeklődésre számot tartó nyelvi, nyelvészeti kérdésekkel foglalkozik, ezekben ad tanácsot; azaz pozitív ismeretterjesztést végez interdiszciplináris keretben, több médiumot is igénybe véve. Jellemző rá, hogy közlési egységei a kor igényeihez igazodva egyre kisebbek és tömörebbek, nyelvezete dinamikus, a nyelvművelők által alkalmazott norma többközpontú, így maga a nyelvművelés is a nyelvi diszkrimináció megelőzésének eszköze. Mindezt figyelembe véve a szerzők levonják a következtetést: olyan társadalmi, történelmi, politikai keretben, melyben a nyelv önazonosító, közösségképző szereppel bír, szükség van nyelvművelésre és nyelvműveléssel foglalkozó szakemberekre.

A nyelvművelés általános kérdéseit boncolgató tanulmányok mellett számos egyedi problémával foglalkozó írás is helyet kapott a kötetben. Ez utóbbiak tematikailag széles skálán mozognak: ugyanúgy olvashatunk a nyelvművelés és a helyesírás, nyelvtörténet vagy névtan kérdéseiről, mint a nyelvművelés és a leíró nyelvészet, szaknyelvek vagy éppen nyelvi játékok kapcsolatáról.

ERDÉLYI ERZSÉBET a díjak helyesírásának kérdéseivel foglalkozik

a nyelvművelés szempontjából *Rend vagy rendtelenség a rendeletekben avagy díjazható-e a díjak helyesírása* című cikkében. A vizsgálat eredményei nem túl kecsegtetőek: díjaink elnevezéseiben egyaránt találhatók a felhasznált latin szavak téves ragozásából, idegen szavak latinosításából, az idegen és a magyar névelemek keveredéséből eredő és „hétköznapi” helyesírási hibák.

FÁBIÁN PÁL rádiós sportriporterek megnyilatkozásait vizsgálja *Pillanatkép rádiós sportnyelünkről* című tanulmányában. Egy mintegy tíz évvel ezelőtt végzett felmérés folytatásaként összeveti az akkori és a mai rádiós sportműsorok riportereinek nyelvhasználatát és pozitív következtetésre jut: riportereink változatos szókinccsel rendelkeznek, az idegen szavak kiejtésében (kivéve a mozaikszavakat) biztosak, nyelvhasználatuk megfelel a műfaj követelményeinek. Végül kiter sportolóink megnyilatkozásainak nyelvi megformáltságára, s ezzel kapcsolatban is megállapítja, az interjúalanyok közül sokan megfelelnek a nyilvános megszólalás támasztotta nyelvi követelményeknek.

GÓSY MÁRIA *A hangsúlyeltolódás jelensége* című tanulmányában a beszélt nyelv hangzásának egy napjainkban jól érzékelhető változására hívja fel a figyelmet. A hangsúly definíciójának tisztázását és a szakirodalmi álláspontok ismertetését a nyelvek hangsúly szerinti tipológiája, illetve a hangsúly funkciójának áttekintése követi. A továbbiakban terjedelmes példaanyag alapján megállapítja, hogy a megvalósítandó első

szótagi hangsúly helyett a főhangsúly egyre inkább átkerül a követő szótagokra, összetett szavakban az összetétel második tagjának első szótagjára. Mindezt a szerző negatív tendenciaként értékeli, mivel a jelenség a beszédértés folyamatát, így pedig az eredményes kommunikációt gátló tényező.

HAADER LEA egy rádiós nyelvművelő műsorban felmerült hallgatói kérdésre adott válaszában a nyelvművelés és a nyelvtörténet vizsgálati eszközeit kapcsolja össze. *Nyelvművelés és nyelvtörténet* című tanulmányában a *bár...de* típusú kötőszóállások vizsgálata során elemzi a megengedés és az ellentétes mellérendelés nyelvtörténeti kapcsolódásának lehetőségeit, feltárja annak motivációit, idegen nyelvi párhuzamait.

HAJDÚ MIHÁLY a nyelvművelés és a névtan összefüggéseit vizsgálja *Keresztnévadásunk normája* című cikkében. Régi és mai magyar, valamint angol és orosz példákon keresztül bizonyítja, hogy a névválasztás lehetőségeinek bizonyos fokú szabályozása szükséges, ugyanakkor rámutat arra is, hogy a szabad névválasztás jogos igény, melynek vadhajtásai ellen a nyelvművelők munkája a leghatékonyabb.

HANGAY ZOLTÁN *Igeközös igék a Magyar nyelv értelmező szótárában* című tanulmányában jelentéstani szempontból elemzi és csoportosítja a szótárban található 8104 igeközös igét. Megállapítja, hogy az igeközös átmenetiségük révén utalnak a nyelvi részrendszerek funkcióinak változására. Végül a jelentéstani elemzésen keresztül eljut a határozószók és a

névutók igekötőként való megjelenésének és megítélésének problémájához.

KESZLER BORBÁLA *A magyar termékeny képzők jellemzői* című tanulmányában leíró nyelvészeti szempontból közelíti meg a szóképzés nyelvművelők számára is fontos kérdését. A szerző a tanulmány első felében származékszavakon keresztül bemutatja a ma termékeny képzőket, majd értelmezi a termékenység fogalmát. Ezután az általa felállított feltételrendszer alapján értékeli a magyar képzők rendszerét, s megállapítja: mind minőségi, mind mennyiségi szempontból szegényedett a magyar termékeny képzők állománya, ugyanakkor a szóképzés még mindig élő, eleven, produktív szóalkotási mód.

KISS JENŐ a szociolingvisztika és a nyelvművelés kapcsolódására ad példát *Nyelvművelés és regionális nyelvhasználat* című cikkében. Egyetemisták és főiskolások között elvégzett felmérése tükrében úgy látja, a nyelvművelésnek is feladata a nyelvjárásokkal kapcsolatos tévhit-ek és előítéletek felszámolása, mivel szociolingvisztikai szempontból is megérett az idő arra, hogy a köznyelvi norma fogalmát kitágítsuk a regionális köznyelv irányába.

V. RAISZ RÓZSA a nyelvművelés és a diskurzuselemzés összekapcsolásának egy lehetőségét mutatja be *Beszélt nyelvi elemek a tanári megnyilatkozásokban* című tanulmányában. A nyelvművelés egyik legfontosabb területén, az iskolában folyó tanár-diák interakció nyelvi megnyilvánulásait elemzi a jakobsoni nyelvi

funkciók szerint gazdag példaanyagon keresztül. Az eredmények alapján, valamint tekintettel arra, hogy felmérései szerint a diákok fejenként és tanóránként átlagosan 23, míg a tanár 1200 másodpercet tölt beszéddel, a szerző szerint nagy szükség van a pedagógusjelöltek és a már dolgozó pedagógusok beszédkulturájának rendszeres fejlesztésére.

Végül, de nem utolsó sorban SZÜTS LÁSZLÓ *Játék és nyelvművelés* című cikkében a nyelvművelés egyik leghatékonyabb eszközéről, a nyelvi játékról ír. Méltatja GRÉTSY LÁSZLÓ e téren végzett munkásságát, ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a GRÉTSY nyomán elindult nyelvészek, valamint az anyanyelvi játékokat és vetélkedőket szerkesztő televíziósok, rádiósok felelőssége igen nagy. A feladványok készítése során törekedni kell a megfelelő szellemi színvonalra és a változatosságra is, mivel megoldásukkal nyelvi, nyelvhasználati, helyesírási ismereteket terjesztenek, tudatos és kifejező nyelvhasználatra készítetnek; építik a résztvevők nyelvi műveltségét, azaz hozzájárulnak az anyanyelvi kultúra színvonalának emelkedéséhez.

E rövid áttekintés remélhetőleg képet adott arról, mennyire sokszínű kötet a szerkesztők, BALÁZS GÉZA, A. JÁSZÓ ANNA és KOLTÓI ÁDÁM munkájának eredménye. A korunk kiemelkedő nyelvészei által írt tanulmányok egyrészt hasznos útmutatót adnak a nyelvművelés körüli vitákban tájékozódni kívánóknak, másrészt képet adnak a mai magyar

nyelvtudomány művelőit érdeklő
kérdésekről.

NOBIK NAGY RITA

B. Fejes Katalin: A tankönyvszövegek szintaktikai jellemzői

(Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 2002.)

Ma még – hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt – inkább csak találgatjuk, hogy mi is lehet (lesz) az „educational linguistics” tartalma, de B. FEJES KATALIN munkája bizonyára oda fog tartozni, illetve annak egyik igen lényeges vonulatát jelzi. Könyve ugyancsak komoly alapul és kiindulópontul szolgál azon kutatók számára, melyek azt a rendkívül fontos kérdést kívánják górcső alá venni, hogy az iskoláztatás során miként változik a nyelv (nyelvhasználat), hogyan lesz a kommunikáció eszközéből a megismerés eszköze (is). Miként zajlik e folyamat, amely iránt nemhogy nem lehetünk közömbösek (nyelvészek, pszicholingvisták, pedagógusok), hanem komoly érdekltségünk van ebben, ha a tudás-, készség- és ismeretalapú társadalomra való szocializáció, iskoláztatás szükségességét valljuk.

B. FEJES KATALIN munkája az *Előszóban* (7-11. old.) a tágabb tudományos horizontokat vázolja, érzékeltetve a megoldandó tudományos feladat multi- és transzdiszciplináris jellegét. A horizonton feltűnik a jól ismert szegedi szöveg-szemiotikai iskola (PETŐFI S. JÁNOS, BÉKÉSI IMRE), az MTA Képességkutató Csoportja (CSAPÓ BENŐ, CZAHESZ ERZSÉBET és mások). A nemzetközi vonatkoztatási pontok közül M. A. K. HALLIDAYT kell megemlíteni.

A *Bevezetés* (13-23. old.) egyfelől a hazai és nemzetközi tankönyvszöveg-elemzéseket tekinti át, másfelől – bár e kérdés még később is felbukkan – olyan egybevetést tűz ki benne célul a szerző, amely során szembe-sül a tankönyvszöveg és az e tankönyvek megcélózta iskolás populáció írásbeli munkája (mindkettő a szöveg és a mondat szintaxisa szempontjából). Ezt a közelítést azért is érdemes nyomatékkal megemlíteni, mert a lingvisztikai tartalmú pedagógiai kutatások gyakran csak a megtanítás és ritkábban a megtanulás szempontjait szokták szem előtt tartani (némi iróniával fogalmazva: ennek köszönheti létét a sokféle idegen- és anyanyelvi nyelvpedagógia, miközben az iskolai anya- és idegen nyelvi oktatás színvonala csak csekély mértékben ad alapot a szóban forgó eljárások által hirdetett optimizmusra). B. FEJES KATALIN tehát egyszerre ismeri, látja (és láttatja) a gyermeki (írott nyelvi) szintaxis állapotát és a tankönyvek szövegeinek szintaxisát (ha nem is feltétlenül csak ebben a fejezetben).

Ugyancsak a *Bevezetésben* ad számot a szerző az általa alkalmazott szöveg- és mondatelemzési eljárásokról. DEME LÁSZLÓ jól ismert aprátusát használja.

A *vizsgálat tárgya* c. fejezet 5 alfejezetben elemzi a tankönyvi szövegek legfontosabb sajátosságait: a

szerkesztettséget; a tagoltságot; a mondategységek kapcsolódásait (bonyolultság, megoszlás); a szintnépességet és mélységet; a mondatok és mondatrészek közötti kapcsolatokban mutatkozó (pozitív – negatív, erős, közepes, gyenge) korrelációkat. Egy-egy statisztikailag is alátámasztott elemzést konklúziók követnek: „... a tanulóinknak szánt információ megfogalmazásakor nem elég csak arra figyelni, hogy egy-egy mondategységünk hány szabad mondatrésze tagolódik, hanem azt is szem előtt kell tartanunk, hogy egy-egy mondatrész milyen terjedelmű” (36. old.). Máshol a következő tanácsot fogalmazza meg: „...a szerkezeti nehézséget különösen két szerkezeti tagolással (túltagolással) fokozhatja a szöveg alkotója. A mondategységek szintbeli hierarchiájával az alárendelő összetett mondatokban (lásd a mélységmutatót), valamint a mondatrészek belső tagolásával, a mondatrészek zsúfoltságával és szintbeli elhelyezésével” (38. old.).

Más helyen a szerző tekintettel van arra is, hogy az egyes tankönyvek (irodalom, történelem, matematika stb.) az egységes „tankönyvi műfajon” belül sajátos autonómiával (is) rendelkeznek. Ennek nyelvi következményei is vannak: „Az alárendelés mindig szoros kapcsolatot jelent a tagmondatokban elhelyezett információrészek között, ezért nyilvánvalóan gyakori a megjelenése olyan tankönyvekben, ahol például szükségszerű összefüggéseket fogalmazunk meg a tanulók számára” (62. old.).

A szerző külön fejezetet (73-184.) szentel a tankönyvek bevezető szövegeinek vizsgálatának. Meglátása szerint e bevezető szövegek „nem sorolhatók be egyértelműen sem értekezésnek, sem leírásnak, bár mindkét műfaj jellemzőit megtaláljuk bennük” (73. old.). Nagyon helyesen, a funkció felől közelíti meg e szövegeket. „Alapvető feladatuk, hogy **megszólítsák** (kiemelés L. Zs.) a könyv olvasóját, tájékoztassák arról, amiről a tankönyvben tanulhat, olvashat... (74. old.). Tehát e szövegek a fatikus funkciót, a figyelem felkeltését ötvözik a szemantikai sürítéssel. B. FEJES KATALIN a továbbiakban így határozza meg feladatát: „vajon a szintaktikai összefüggések mennyire viselik magukon a műfaji sajátosságokat” (74. old.). E fejezetből a recenzens nem is annyira a különböző szintaktikai jelenségek közötti (statisztikai) összefüggésekre hívja fel a figyelmet, ugyanis a szerző – nagyon helyeselhető módon – jóval szélesebb perspektívát rajzol. Nem kerüli el figyelmét, hogy a bevezető szövegekben miként viszonyul a szerző a leendő olvasókhoz, a tanulókhöz. Az itt alkalmazott eljárások emlékeztetnek a korai gyermeknyelv egyik részfejezetében tapasztaltakra, az anya-gyermek kommunikáció egyik aspektusára. A gyermeknyelvi szakirodalom nem régen vette észre, hogy az empirikus leírások többféle anyai beszédet regisztráltak. Fürdetés közben az egyik anya *Megmosom a baba lábát* mondattal, a másik *Megmossuk a lábunkat* mondattal, a harmadik *Megmosom a lábad* mondattal kommentálja

az eseményeket. A tankönyvek bevezető (megszólító, tájékoztató funkciót ellátó) szövegeiben is tetten érhetők ezek a stratégiák. „*E könyv mindazokhoz szól...*– így a B. FEJES idézte példa a szerzői „személytelenségről” (77. old.). „A szerző nem használja ki az igei állítmány lehetőségét, hogy az igei személyrag használatával „személyesebb” tegye az olvasóknak szánt gondolatait” (81. old.). Egy másik „...bevezető szöveg írója kézen fogja a tanulót, és tematikus rendben végigvezeti a könyv főbb kérdéskörein. Együtt megy a tanulóval/tanulókkal, ezt jól kifejezik a többes szám első személyű igealakok: *olvasunk, részt veszünk, végigsétálunk* stb. (86. old.).

Ahol a teljesség azt kívánja, hogy ne csak szintaktikai szempontokat érvényesítsen a szerző, ott bátran meg is teszi. Így buktatja ki a (i) *hajdanvolt elődeink és szüleink* valamint (ii) *az egyszerű feladatok és kérdések* szerkezetek különbségét (99. old.). Az első esetben pragmatikai ismereteink állítanak sorompót egy olyan értelmezés elé, hogy a jelző (*hajdanvolt*) mindkét főnévi tagra vonatkozzon (ebben az esetben az olvasótábor csupa árva gyerekből állna), míg a második esetben a névelő is segíti annak érvényre juttatását, hogy a jelző (*egyszerű*) mindkét tagra vonatkozik, a dolog tehát kiegyensúlyozott (tehát megoldható): mind a feladatok, mind a kérdések egyszerűek lesznek.

Dicsérendő, hogy a szerző a pozitívumokra teszi a hangsúlyt, de nem hallgat el negatív jelenségeket sem, hiszen az elemzés azáltal nyer értelmet, hogy mindkét megoldás szóba kerül, tankönyveinkben mindkét lehetőségre találunk példákat. Az egyik bevezetőről kénytelen megállapítani: „A 29 tartalmas szóból álló mondatnak mégsem a szerkezeti felépítése az, amely nem teszi alkalmassá, hogy a tanulók is értsék a benne megfogalmazottakat, hanem a szókincs van nagyon távol a tankönyvet használó diákoktól: *módszertani kísérlet, iskolaszervezet, a Nemzeti alaptanterv tervezetének kerettanterv jellege* stb.” (110. old.).

Az ismertetés kereteit meghaladja annak részletezése, hogy miként viszonyulnak egymáshoz a különböző területek (humán, reál, készségek) tankönyveinek nyelvezete, ezen belül elsősorban a szöveg- és mondat-szintű szintaxis.

A német nyelvű összefoglaló alkalmas arra, hogy a nemzetközi érdeklődést felkeltse. A bőséges és alapos – hazai és nemzetközi szerzők munkáit felvonultató – bibliográfia jól demonstrálja B. FEJES KATALIN kutatói felkészültségét, de a téma iránt érdeklődő olvasó számára a továbblépést is biztosítja, bár a folytatást elsősorban a szerzőtől és az általa képviselt műhelytől várjuk.

LENGYEL ZSOLT

Svenka Savic, Marija Aleksandrovic, Stanka Dimitrov és Jelena Jovanovic: *Romani Women. Oral Histories of Romani Women in Vojvodina*

(Novi Sad: Futura publikacije. 2002.)

A szóbeli történelem (oral history) a történetírás és a szociológia vegyes műfaja, e tudományokat megelőzően jött létre, sőt – némi egyszerűsítést megengedve – az említett tudományok előzményének tekinthető, akárcsak a népi gyógyászat a modern medicinának. A XX. század tudományos és technikai eredményei átmenetileg feledtették e „népi” tudományokat, pedig bűvópatakok módjára jelen voltak a társadalom életében. A családi kisközösségi mikro- és mezoattitűdöket, történelemlátást, a világról való vélekedést és nem utolsósorban a társadalmi viselkedést a szóbeli, a közvetlen elődöktől megélt történelem nem kis mértékben irányította. Hivatalos politikai ünnepek szónoklatai alatt (gyakran azok ellenére) a hallgatóság nem mindig tudott és kívánt a felkínált történelmi perspektívába illeszkedni, hiszen a fejében az motoszkált, hogy éppen a megszálló német, a felszabadító szovjet katona verte ki a nagymama kezéből a lekvárosbögret, vágta le az utolsó malackát stb. A családi kötelék csatornáin közvetített és átadott történelem, az ennek nyomán kialakult magatartás érzelmi töltete révén erősebben befolyásolta az egyén magatartását, mint azt a „hivatalos” ideológia, történelem-szemlélet szerette volna.

A fent dióhéjban előadottak még erősebben jelentkeznek azokban a

kultúrákban, melyekben az oralitás mint közlési csatorna – ilyen vagy olyan okok miatt – más kultúrákhoz képest nagyobb funkciót kap. Ha nincs családi fényképalbum, akkor a már nem élő közvetlen ősök külső, belső tulajdonságait szóban kell megjeleníteni. Ha nincs írott családi krónika, családi levelezés, akkor a történeteket szóban kell átadni az utódoknak. Korántsem soroltunk fel valamennyi funkciót és lehetőséget.

A cigányság különböző közösségeiben – különösen a közép- és kelet-európai régióban – a kultúra átörökítésének orális formája az uralkodó. A cigányközösségek kutatása nem mai keletű, de a cigányság XX. században, különösen annak második felében megélt történelme iránt az érdeklődés napjainkban megnőtt; az érdeklődés nem pusztán „leíró, tudományos”, hanem mindennapi, vitális együttélési, szocializációs gyökerei vannak. A problémakört nehezíti (helyesebben: színesíti) a cigányközösségek transznacionális jellege, tehát az e közösségekkel való foglalkozás nem valamely nemzeti akadémia, nemzeti felsőoktatási intézmény feladata, hanem közös. Ezért van különös jelentősége a SVENKA SAVIC vezette kutatócsoport munkájának, e munka egyik gyümölcse, a címben jelzett könyvnek.

A könyv szerkezeti felépítése – éppen a tartalomnak köszönhetően – külön is említést érdemel. Az alkotó szerkesztő, Svenka Savic előszava nyitja a könyvet, majd a fordító összegzi munkájának nehézségeit (a könyv – a cím is jelzi – angolul íródott). Ezt követi egy rövid áttekintés az interjúalanyok legfontosabb adatairól (életkor, születési év, hely és az interjú készítőjének neve). Ezután jön a leghosszabb tartalmi rész: a strukturált interjúk. Az interjúalanyokhoz intézett kérdések egyfelől tematikus azonosságot mutatnak, másfelől időrendi sorrendet. Rendszerint a gyermekkor (iskoláztatás; felnevelő család, családtagok) nyitja a kérdések sorát, majd a házasság, szülés, gyermeknevelés, családi és társadalmi ünnepek és az ezekhez kötődő szokások alkotják a kérdések tárgyát. Böven esik szó a Vajdaság német megszállásáról, Magyarországhoz való visszacsatolásáról, a partizánokról, az usztasákról, a deportálásokról, a titói időkről, a németországi munkavállalásról, majd Jugoszlávia széteséséről. A könyvet néhány oldalas glosszárium, illetve a szerzők fényképpel illusztrált rövid szakmai életrajza zárja.

Érdemes külön is kitérni a fordításra, amely ebben az esetben nem egyszerűen alkalmazott nyelvészeti téma. Az interjúkészítők szerbül kérdezték a cigányasszonyokat. A válaszok is szerb nyelven hangoztak el (olykor romani, szlovák, német és magyar szavak, mondatok ékelődtek a szerb szövegbe). E szerb szöveget igyekezett a fordító angolra átültetni. Ennek során így vall a fordító: „I

was at all times careful not to make interventions in the text. I rather made an unusual construction or collocation in English than let the original meaning be sacrificed. This process was happening on two levels. At the surface level of the grammar and lexicology and on the deeper one of meaning, culture and tradition” (12. old.). Az eredményül nyert szerb nyelvi anyag fordítása más szempontból is támasztott nehézséget: „Romani women use substandard language..., their words do not agree in gender, number and case as is prescribed by Serbian grammar” (12. old.). Az interjúalanyok a vajdasági szerb egyik dialektusát használták, ez sem könnyítette a fordító munkáját: „... I decided not to try and translate the source text with particular English dialect or with substandard language” (12. old.).

Zárásképpen az egyik interjúalanytól kölcsönzünk. Családjuk megmenekülését így adja elő: „My mother stayed at home, she had a child before she had me, a son who was born in 1940. Our neighbours were Slowaks, both were quislings in the German army. One day, while they were sawing woods in the shed, they were talking in Slovakian about a certain notorious man called Beli who would come kill people in Dobanovci. Luckily, my mother, who speaks Slovakian perfectly, could understand them, so they fled on time. When they arrived they found nobody at home, thanks to the fact that my mother could

understand those young lads speaking Slovakian.” (208. old.)

A vészorszak hétköznapijai is megteremtették a maguk hőseit: „We got along really well with the Slovaks, at least according to what mother said. The old lady came several times during one day and she said, „Jaj, mila, jaj mila, kak je ze

deci mila, pridi u nas („Oh my dear, oh my dear, how are your children come to our house”), but my mother knew why she said this. She could not tell her openly, but they left their house when the village was freed” (208. old.).

LENGYEL ZSOLT

Levélcím

Veszprémi Egyetem

Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

8200 Veszprém, Egyetem u. 10.

✂.....

MEGRENDELŐLAP

az

MTA Nyelvtudományi Bizottság Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága

Alkalmazott Nyelvtudomány c. folyóiratához

A folyóirat évente kétszer jelenik meg, éves előfizetési díja: 1400,- Ft + postaköltség

Fizetés módja:

- átutalással: (Papp Ferenc Alapítvány számlaszáma:)
11600006-00000000-04643979
- postai csekken: Papp Ferenc Alapítvány
8200 Veszprém, Egyetem u. 3.

NÉV: _____

CÍM: _____

PÉLDÁNYSZÁM: _____

☐ átutalással fizetek

☐ postai csekken fizetek

Kérjük a megfelelőt szíveskedjen bejelölni.

A számlát a következő névre és címre kérem:

✂.....

Folyóiratunk a jövőben is folyamatos tájékoztatást szeretne adni a szakma hazai és külföldi rendezvényeiről, konferenciáiról, továbbképzéseiről, ösztöndíj-kiírásokról és egyéb, a szakmát érintő eseményekről. Rovatunk szívesen közlést tesz bármely alkalmazott nyelvészeti műhely idevágó híradásait.

Konferencianaptár: 2003. február – 2003. július

Konferenciák külföldön

Február

19-21. **12. Jahrestagung der Gesellschaft für Sprache und Sprachen**

Színhely: Hradec Králové, Czech Republic

26-28. **DGfS Workshop "Utterance Meanings at the Semantics-Pragmatics Interface"**

Színhely: München, Germany

www: <http://www.linguistics.ruhr-uni-bochum.de/dgfs-2003>

26-28. **DGfS Workshop "Event Arguments in Syntax, Semantics and Discourse"**

Színhely: München, Germany

Március

5-8. **The Inaugural International Dialectologist Congress of IGDD**

Színhely: Marburg, Germany

www: <http://www.igdd.gwdg.de>

13-15. **Knowledge Systems in Text and Translation**

Színhely: Aarhus, Denmark

www: <http://www.euroconferences.info/aarhus.htm>

13-16. **First International Conference on Missionary Linguistics**

Színhely: Oslo, Norway

www: <http://www.hf.uio.no/kri/mlc>

20-23. **Communication - Media – Intimacy**

Színhely: Frankfurt am Main, Germany

www: http://www.unizh.ch/~elwyss/Symposion_CFP.html

22-25. **American Association for Applied Linguistics (AAAL)**

Színhely: Arlington, VA

www: <http://www.aal.org/pages/AAALannounce.pdf>

25-29. **Annual TESOL Convention**

Színhely: Baltimore, MD

www: <http://www.tesol.org>

29-31. **British Association for Slavonic and East European Studies**

Színhely: Cambridge, UK

www: <http://www.basees.org.uk>

31-3. **Discourse and Society: Identifying Self and the Other in/through Language**

Színhely: Zaragoza, Spain

Április

4-6. **Practical Applications in Language Corpora**

Színhely: Lodz, Poland

9-11. **Linguistic Purism in the Germanic Languages**

Színhely: Bristol, UK

www: <http://eis.bris.ac.uk/~gexnl>

30-3. **4th International Conference on Bilingualism**

Színhely: Tempe, AZ

www: <http://isb4.asu.edu>

Május

7-10. **WorldCALL 2003**

Színhely: Banff, Alberta, Canada

www: <http://www.worldcall.org>

14-17. **International Symposium on Linguistic Diversity and Language Theories**

Színhely: Boulder, CO

www: <http://www.colorado.edu/linguistics/symposium>

20-24. Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO)

Színhely: Ottawa, Canada

www: <http://calico.org>

Június

12-14. 2nd International Conference on Language Variation in Europe

Színhely: Uppsala, Sweden

www: <http://www.nordiska.uu.se/ICLaVE2>

15-18. UNESCO-UNITWIN Conference on Intercultural Education

Színhely: Jyväskylä, Finland

www: <http://www.jyu.fi/ktl/unesco2003>

17-22. African Linguistics: WOCAL 4 & ACAL 34

Színhely: New Brunswick, NJ

www: <http://www.wocal4.rutgers.edu>

23-25. The European Association for the Teaching of Academic Writing

Színhely: Budapest, Hungary

www: <http://www.ceu.hu/eataw>

29-6. 21st FIPLV World Congress

Színhely: Johannesburg, South Africa

www: <http://general.rau.ac.za/fiplv/>

Július

6-9. 13th European Conference on Reading

Színhely: Tallinn, Estonia

www: <http://www.konverents.ee/reading>

9-11. International Association of Forensic Linguistics

Színhely: Sydney, Australia

www: <http://www.clg.bham.ac.uk/forensic/IAFL>

10-12. AFMLTA 2003: "Babble, Babel & Beyond"

Színhely: Brisbane, Australia

www: <http://www.afmlta.asn.au>

13-18. 8th International Pragmatics Conference

Színhely: Toronto, Canada

www: <http://ipra->

www.uia.ac.be/ipra/8th_conference.html

23-25. Corpus-Based Translation Studies

Színhely: Pretoria, South Africa

www: <http://www.umist.ac.uk/ctis/>

events/unisa.htm

24-29. 17th International Conference of Linguists

Színhely: Prague, Czech Republic

Konferenciák Magyarországon

2003. 3. 20-22. V. Dunaújvárosi Alkalmazott Nyelvészeti és Nyelvvizsgáztatási Konferencia

Színhely: Dunaújvárosi Főiskola

lektadm@mail.poliod.hu

2003. 4. 14-16. XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus

Színhely: Széchenyi István Egyetem, Győr

2003. 5. 25-29. VI. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem

Színhely: Hotel Nereus, Balatonalmádi

navracsj@almos.vein.hu

Konferenciák a közeljövőben

2003. 9. 4-6. Third International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism

Színhely: Tralee, Ireland

2004. 3. 11-13. International Workshop in Phonetics Dedicated to the Memory of Farkas Kempelen

Színhely: MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, Hungary

www.nytud.hu/kempelen2004

Az Alkalmazott Nyelvtudomány leendő szerzőihez

Folyóiratunk első közlésre szánt, elsősorban magyar nyelvű dolgozatokat vár megjelentetésre az alkalmazott nyelvtudomány tárgyköréből. A lap évente kétszer, április és november közepén jelenik meg. A közlésre szánt kéziratokat Microsoft Word fájlként és egy példányban kinyomtatva a következő címre kérjük:

Veszprémi Egyetem
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
8200 Veszprém, Egyetem u. 3.
simono@almos.vein.hu

A kézirat terjedelme ne haladja meg az 1 ívet (40 000 n)! Kérjük, a kéziratban ne alkalmazzanak tabulátorokat, stílusokat és elválasztást, s kövessék a következő formátumot:

Összefoglaló

A kézirat elején szerepeljen egy legfeljebb 1000 leütés hosszú, angol nyelvű összefoglaló. Az összefoglalót Times New Roman (TNR) 11 pt. normál betűvel, szimpla sortávolsággal, sorkizárással, behúzás nélkül kérjük.

Szövegtörzs

A kézirat szövege TNR 14 pt. normál betűvel, szimpla sortávolsággal, sorkizárással, az első sor 0,5 centiméteres behúzásával készüljön, a margó minden oldalon 2,5 cm legyen. A fél oldalnál nagyobb ábrákat és táblázatokat kérjük a mellékletben elhelyezni, a szövegben sorszámozással hivatkozzanak rá. A táblázatok és ábrák száma és címe TNR 11 pt. normál betűvel készüljön, a felirat a táblázat esetében felül, középen, az ábra esetében alul, középen legyen elhelyezve. Az esetleges **kulcsszavak** kiemeléséhez félkövér, vagy dőlt betűket használjanak, felsorolásoknál pedig egységesen behúzást és – ha szükséges – bajuszos szöveget.

Szerző, cím, alcím, fejezetcímek

A szerző neve TNR 14 pt. normál betűvel szerepeljen kis kapitálissal, középre zárva. Kérjük feltüntetni a szerző munkahelyét és e-mail címét is a szerző neve alatt TNR 11 pt. normál betűvel. A cím legyen TNR 16 pt. félkövér középre zárva, az alcím és a szövegben szereplő további alcímek pedig TNR 15 pt. félkövér betűvel balra zárva.

Nyelvi példák

Nyelvi példák megadása dőlt betűvel történjen az esetleges **hívószavaké** félkövérrel. Használjuk a következő jelöléseket: /fonéma/, [hang], 'betű'.

Idézetek, hivatkozások

A szövegben szereplő „két sornál rövidebb idézeteket” kérjük idézőjelbe tenni.

A hosszabb – két sort meghaladó – idézetek külön bekezdésbe kerüljenek, 14-es betűnagysággal, idézőjel nélkül. Ilyenkor a sortávolság legyen szimpla, és mindkét oldalon legyen 1 cm a behúzás. Az idézet előtt és után hagyjanak 6 pt helyet.

Mindkét esetben kérjük, adják meg a pontos forrást. A hivatkozásokat (Grosjean, 1997) és a pontos hivatkozásokat (Grosjean, 1997: 123) formában kérjük megadni. Kérjük, legfeljebb két szerző vezetéknévét tüntessék fel, több szerző esetén alkalmazzák az *et al.* rövidítést (McLeod, *et al.*, 1998: 23). Ha a szerző több, azonos évben kiadott művére hivatkoznak, az évszám utáni kis betűkkel különböztessék meg a műveket (Long, 1990a: 649-66) és (Long, 1990b: 251-85). A művek részletes adatait az irodalomjegyzékben kérjük megadni.

Jegyzetek

1. A jegyzetek a szöveg után következzenek sorszámozva, TNR, 11 pt, normál betűvel.
2. A sortávolság legyen szimpla.
3. Lábjegyzeteket ne használjanak.

Irodalom

Az összes felhasznált mű pontos megadása a kézirat végén szerepeljen. Kérjük, használja a következő példákban látható formátumot (TNR, 11 pt., szimpla sortáv, a bekezdés típusa függő, a szerző neve félkövéren, a magyar szerzők keresztnéve elé ne kerüljön vessző, az évszámok a szerző neve után zárójelben jelenjenek meg, csak a könyvcímek legyenek dőlten szedve, a cikkek címét ne tegyék idézőjelbe, a kiadó neve kövesse a kiadás helyét, magyar nyelvű kiadványok és idegen nyelvű tanulmánykötetek esetében pp. jelet ne használjanak). Amennyiben a közlésre szánt tanulmány nem magyar nyelvű, alkalmazkodjanak az adott nyelvben szokásos irodalomjegyzék formátumához.

Kötetek:

Latour, B. (1987) *Science in Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Stiger, F., Schweder, R. & Herdt, G. (eds., 1990) *Cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kiss J. (1995) *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Folyóiratcikkek:

Long, M. (1990a) The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL Quarterly* 24/4. pp. 649-66.

Long, M. (1990b) Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12/3. pp. 251-85.

Réger Z. (1986a) A gyermeknyelvi utánzás kutatása a pszicholingvisztikában. Egy új szempont. *Pszichológia* 6/1. 93-134.

Réger, Z. (1986b) The functions of imitation in child language. *Applied Psycholinguistics* 7. pp. 323-352.

Tanulmánykötet adatai:

Klaudy, K. & Károly, K. (2000) The text-organizing function of lexical repetition in translation. In: Olohan, M. (ed.) *Intercultural faultlines. Research models in translation studies I. Textual and cognitive aspects*. Manchester, UK & Northampton, MA: St Jerome Publishing. 143-160.

Sulyok H. (1994) A dalmáciai „latinok”. In: Annus G., Bárdos J. és Lengyel Zs. (szerk.) *II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia 1992*. Veszprém: Egyetemi Kiadó. 315-318.

Függelék

A mellékletek, függelékek a jegyzeteket és az irodalomjegyzéket kövessék (TNR, 11 pt., szimpla sortáv). A mellékletben szerepeljenek a nagyobb táblázatok és ábrák sorszámozva. Az ábrák legyenek fekete-fehérek, nyomdakész állapotban, a betűk pedig legyenek könnyen olvasható méretűek.

Recenziók

A recenziókat a szövegtörzsben leírtakhoz hasonlóan kérjük megszerkeszteni, hasábokat ne alkalmazzanak. A recenzált könyv szerzője és címe kerüljön a lap tetejére, TNR, 16 pt., félkövér, középre zárva, majd ugyancsak középre zárva, TNR 11 pt. normál betűvel zárójelben jelenjen meg a mű kiadási helye, a kiadó, a kiadás éve és a mű terjedelme a következőképpen:

David Graddol: The Future of English?

(London: The British Council. 1997. 64 p.)

Tisztelettel kérünk minden leendő szerzőt, hogy írása benyújtásakor vegye figyelembe a fent ismertetett szerkesztési útmutatót. Amennyiben a kéziratban formai hiányosságok fedezhetők fel, a kéziratot átszerkesztésre visszaküldjük.

A kéziratokat folyamatosan várjuk a szerkesztőségbe. Tekintettel arra, hogy a lektorálási és az utólagos szerzői módosítási munkák több hónapot is igénybe vehetnek, az egyes írárok megjelentetése nem garantálható a beérkezésüket követő számban.

Minden szerző értesítést kap kézírata beérkezéséről, a lektorok által javasolt módosításokról, de arról is, ha a kézirat valamilyen ok miatt nem jelenhet meg a folyóiratban. Kéziratokat nem küldünk vissza.

Alkalmazott Nyelvtudomány

Hungarian Journal of Applied Linguistics

Az *Alkalmazott Nyelvtudományban* megjelent tanulmányok (2001-2002)

I. évfolyam 1. szám (2001)

- GÓSY MÁRIA: Szóasszociációs műveletek az életkor függvényében
HOWARD JACKSON: Lexical Structure and Educational Failure
LIBÁRDI PÉTER: A nyelvi változás tükröződése az egyén mentális lexikonában
NAVRACSICS JUDIT: Kétnyelvűek mentális lexikonának jellegzetességei
BÁRKÁN GYÖRGY: A jelentés szerepe a személyes tudás szerkezetében
PRÓSZÉKY GÁBOR: Mit is jelent az, hogy "a magyar nyelv az informatika korában"?
HUSZÁR ÁGNES: Helycserén alapuló elszólások
MENYHÁRT KRISZTINA: Szövegértés egynyelvű és kétnyelvű gyermekeknél
PINTÉR MÁRTA: Nyelvi attitűdök és poszt-koloniális mentalitás a mai Írországból
GOLDMAN LEONÓRA: A magyar ígékepző rendszer szerepe a szükségsszerű és a szándékos megkülönböztetésében

I. évfolyam 2. szám (2001)

- BÁLIZS JUTKA ÉS MIKES MELÁNIA: Nyelvhasználat a családban
VANČONĚ KREMMER ILDIKÓ: Magyar – szlovák kétnyelvű gyermekek mondat- és szövegértésének vizsgálata
SIMON ORSOLYA: A magyar és az angol beszédészlelési és beszédmegértési teljesítmény összefüggései 11-12 évesek körében
MIKLÓS KONTRA: British Aid for Hungarian Deaf Education from a Linguistic Human Rights Point of View
CZEGLEDI SÁNDOR: A Mühlenberg-legenda hátttere, avagy a német nyelv státusza az Egyesült Államok történetének első évtizedeiben
VESNA MILDNER: Representation of Language Functions in the Bilingual Brain
HOFFMANN ILDIKÓ: Afázias beszélők szótalálási sajátosságai

II. évfolyam 1. szám (2002)

- ANNICK DE HOUWER: Comparing monolingual and bilingual acquisition
HELTAI PÁL: Rutin és kreativitás a szakfordításban
MITRING ÉVA: A –bV(n) változó a hiperkorrekció tükrében
BÓDI ZOLTÁN: Az internet nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata
GÚTI ERIKA: Néhány gondolat az etnikai konfliktusok okairól és lehetséges megoldásairól a közép-európai háromszögben
KÁROLY KRISZTINA: Az alkalmazott nyelvészeti kutatások néhány alapvető módszertani kérdéséről

ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY

II. ÉVFOLYAM 2. SZÁM 2002.

E számunk munkatársai:

Bácsi János

SZTE, JGYTFK, Gyakorló Általános Iskola,
Szeged

Czeplédi Sándor

Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és
Irodalom Tanszék, Veszprém

Deuchar, Margaret

University of Wales, Bangor, UK

Kerekes Judit

MTA, SZTE, Mesterséges Intelligencia
Tanszéki Kutatócsoport, Szeged

Kocsor András

MTA, SZTE, Mesterséges Intelligencia
Tanszéki Kutatócsoport, Szeged

Konczosné

Szombathelyi Márta

Kovács Margit ÁMK, Győr

Lengyel Zsolt

Veszprémi Egyetem, Alkalmazott
Nyelvészeti Tanszék, Veszprém

MacWhinney, Brian

Carnegie Mellon University, Pittsburgh,
USA

Némethné Hock Ildikó

Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és
Irodalom Tanszék, Veszprém

Nobik Nagy Rita

MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest,

Paczolay Dénes

MTA, SZTE, Mesterséges Intelligencia
Tanszéki Kutatócsoport, Szeged

Pusztai Ágnes

Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és
Irodalom Tanszék, Veszprém

Szilágyi Anikó

Veszprémi Egyetem, Alkalmazott
Nyelvészeti Tanszék, Veszprém

Szinger Veronika

Kecskeméti Főiskola,

Sz. Pallai Ágnes

Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét

Kecskeméti Főiskola,

Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét

Tóth László

MTA, SZTE, Mesterséges Intelligencia
Tanszéki Kutatócsoport, Szeged

Primijenjena lingvistika