

51682

ANGEWANDTE LINGUISTIK

LINGÜÍSTICA APLICADA

ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY

PRIMENJENA LINGVISTIKA

Primenjena lingvistika

LINGÜÍSTICA APLICADA

VI. ÉVFOLYAM 1-2. SZÁM

PRIMENJENA LINGVISTIKA

2006

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)

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

ISBN 963 86156 0 5

Készült az OOK-PRESS Kft. nyomdájában

Veszprém, Csillag u. 5.

felelős vezető: Szathmáry Attila



2007 DEC. 14

VI. évfolyam 1-2. szám 2006.

Alkalmazott Nyelvtudomány

Hungarian Journal of Applied Linguistics

Veszprém

KÖTETES

Alkalmazott Nyelvtudomány

Hungarian Journal of Applied Linguistics

Az egyes tanulmányokat és recenziókat szakterületi kompetenciával rendelkező szakemberek lektorálták.

(Manuscripts for this issue were reviewed by recognised experts of the respective fields.)

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (Budapest)

ANDOR JÓZSEF (Pécs)

FÖLDES CSABA (Veszprém)

GÓSY MÁRIA (Budapest)

GÖNCZ LAJOS (Újvidék)

KESZLER BORBÁLA (Budapest)

É. KISS KATALIN (Budapest)

LENGYEL ZSOLT (Veszprém)

NAVRACSICS JUDIT (Veszprém)

Technikai szerkesztő (Technical and graphic editor):

SIMON ORSOLYA (Veszprém)

Korrektúra (Proofreader):

SZILÁGYI ANIKÓ (Veszprém)

JASZENOVICS MELINDA (Veszprém)

KATONA LÁSZLÓ (Veszprém)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA:

A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során 5

GÓSY MÁRIA ÉS HORVÁTH VIKTÓRIA:

A percepciós folyamatok összefüggései hatéveseknél 25

LACZKÓ MÁRIA:

Beszédtervezési műveletek 15-18 évesek spontán beszédében 43

HARDI JUDIT:

Hibaüzenetek kezelése az idegen nyelvi olvasás folyamatában 69

VARGHA FRUZSINA SÁRA:

Különböző nyelvek aktiválása a mentális lexikonban 83

MARKÓ ALEXANDRA:

A megakadásjelenségek hatása a beszédészlelésre 103

DELI ÁGNES:

Diskurszfolyamatok angol nyelvű konverzációs váltásokban,
amikor a válaszváró megnyilatkozás kijelentés-formájú 119

DOMINICH SÁNDOR, DARÁNYI SÁNDOR ÉS SZLÁVIK ZOLTÁN:

Magyar hiedelmek hierarchikus struktúrája 137

VINCENZO ORIOLES:

Többsz nyelvűség: értelmezési modellek, terminológia, intézményi
vonatkozások 161

KONTRA MIKLÓS:

Magyar nyelvtudomány, társadalmi felelősség, politika 177

FORINTOS ÉVA:

Nyelvi-ökológiai kérdések Ausztráliában – mint aktuális kulturális
ökológiai kérdés 187

KÖNYVSZEMLE

J. Allen-Bond, A. Vaughan, N. H.: Business Calls (Németh Dorottya)	199
Kontráné Hegybíró Edit és Kormos Judit (szerk.): A nyelvtanuló (Jaszenovics Melinda)	201
Fóris Ágota: Hat terminológia lecke (Tamás Dóra)	203
Kontra Miklós (szerk.): Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika (Lengyel Zsolt)	206
T. Litkovina Anna: Magyar közmondástár (Boronkai Dóra)	208
Alison Mackey és Susan Gass: Second language research: Methodology and design (Dolgosné Kormos Judit)	212
B. Nagy Ágnes és Szépe György (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (Lengyel Zsolt)	215

KONFERENCIASZEMLE

„Antal László és a mai magyar nyelvtudomány” (Péché Olívia)	219
IX. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem (Simon Orsolya)	222

AZ ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY LEENDŐ SZERZŐIHEZ	225
---	-----

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, BTK, Budapest

A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során

The article covers the development of language awareness of Hungarian children acquiring their mother-tongue. Before the description of this process the related literature is reviewed and the concept is defined.

„A kutatás azt mutatja, hogy noha a beszéd belső, értelmi, szemantikai oldala és külső, hallható, kimondott oldala teljes egységet alkot, mindegyik a maga külön mozgási törvényeinek engedelmeskedik.”
(Vigotszkij)

1. Bevezetés

Eszterke hatéves. Megkérdem tőle: Mi az első hang a *hajó* szóban? *H* – válaszolja. És mi a második hang? *A!* Hát a harmadik? *J!* A negyedik? *Ó!* Eszterke a nyelvi tudatosság magas fokán áll, elkezdődhet az olvasás és az írás tanítása. Péterke ötéves, tőle is megkérdem, hogy mi az első hang a *hajó* szóban. *H* – vágja rá ő is. Mi a második hang? *Ó* – hangzik a lelkes válasz. Péterke a szavak elejét és végét érzékeli, teljesítménye megfelel a korának, nyelvi tudatossága életkorával párhuzamosan majd finomodik. Luca hároméves, ő még csak szótagolni tud, ismétli a hangosan eltapolt és szótagolva kimondott szavakat. Luca nyelvi tudatossága éppen most kezd kibontakozni. Ez a családi kísérlet – a három gyerek unoka – már egy évtizede történt, azóta megismételtem velük is, a többi aprósággal is: nagyjából ez a képlet.

A szó hangjainak a felismerése a memória működésének szabályai szerint történik. Gósy Mária (1999) ezt írja a holofrázisokról:

A tapasztalat szerint a holofrázisok a magyarban alakilag a hallott szavak elejét rekonstruálják mintegy 60%-ban (pl. *ba* – 'banán', *tük* – 'tükör', *nusz* – 'nyuszi'), a végét mintegy 30%-ban (pl. *át* – 'lapát', *pá* – 'hoppá', *geji* – 'reggeli', *ző* – 'fűző') és a közepét mintegy 10 %-ban (pl. *omo* – 'homok', *ike* – 'énekel').

Ebben az esetben nincsen még szó nyelvi tudatosságról, csak egy olyan sorrendről – a szó eleje, vége, közepe –, mely később, a nyelvi tudatosság kialakulásakor megismétlődik, nyilvánvalóan az artikulációs és a percepciós bázis összefüggése okán, de ez a memória működésének általános szabálya is.

A gyermeknyelvi kutatásokban vannak olyan megfigyelések, melyek a gyermek kibontakozó nyelvi tudatosságáról tanúskodnak, anélkül azonban, hogy a szerzők használnák a nyelvi tudatosság fogalmát.

A toldalékok felismerése is a nyelvi tudatosság ébredéséről tanúskodik (Gósy, 1999):

A tudatos toldalékolás egyik jellegzetes ismérve az időtartamok sajátos alakulása. A gyermek már pontosan ismeri a toldaléknak mint elemnek a funkcióját, ezért a megjelenítésre, a toldalékban szereplő hangok képzésére fokozottan ügyel. Mindennek következményeként a toldalék objektív időtartama nemegyszer azonos a szótőével, sőt meg is haladhatja azt.

A *-val, -vel* rag nem hasonulása ösztönös elemzés eredménye. Unokáim négy-öt éves koruk táján produkáltak efféle alakokat, különösképpen Réka: *asztalval, tányérval, kutyusval* és hasonlók (Gósy, 1999):

Az ok kézenfekvő: a gyermek szegmentálja a kérdéses (toldalék)morfémát, s önállóan kapcsolja a tőmorfémához. Példák: *Grisztijánval, azval, nűlval* – 'nyűllal', *vízvel, ujjadval*. [...] itt nem az artikulációs könnyebbség elve dominál, hanem a morfémakapcsolás hangsúlyozása még akkor is, ha ezzel éppen az artikulációs feladat nehezedik.

Ezek az adatok azért érdekesek és figyelemre méltók, mert a külföldi szakirodalomban hasonlókkal nem találkoztam, érthető módon, hiszen az angolra nem jellemző a gazdag morfológia, ellenkezőleg. A toldalékok „megsejtése” egy agglutináló nyelvet elsajátító gyerekekre jellemző (Pléh, 1998).

A gyermek mentális lexikonában megfigyelhető kettős tárolás is valamiféle „tudatosság” jele. Arról van szó, hogy a gyerekek rögzíti a fonetikailag helyes formát és saját kialakulatlan, gyermeknyelvi formáját is. Tehát elkülönül tudatában a *rigó* és a *jigó* forma, s a felnőttektől az elsőt várja el. Ha gügyögnek hozzá, kiabál: nem *jigó*, hanem *jigó!* A harmadik életév táján azután „megszűnik a gyermek mentális lexikonának kettéosztottsága; a kétféle tárolás feleslegessé, sőt akadállyá válik a további fejlődés számára” (Gósy, 1999). Ezt az érdekességet az angol szakirodalomban „fisz” jelenségnek nevezik, ti. a *fish* 'hal' szóval írták le a kettős tárolást (Crystal, 1998). Érdekesek a gyermekek szóértelmezései. A gyermek megpróbál kapcsolatot teremteni a szó jelentése és az általa jelölt valóságélem között. Például a *futó zápor* onnan kapta a nevét, hogy az emberek elkezdenek futni, ha esik; az *égszert* 'ékszer' azért nevezik így, mert úgy ragyog, mint a csillag az égen; a *földrajzórán* az iskolások a földre rajzolnak. Ezek már elgondolkodtató jelenségek (Albertné, 1991 és 2004).

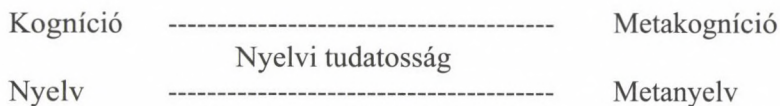
A hazai szakirodalomban fellelhető példák után lássuk, miről van szó, hogyan lehet meghatározni a nyelvi tudatosságot.

2. A nyelvi tudatosság fogalma

A nyelvi tudatosság – *language awareness* – olyan intuitív analízáló képesség, melynek segítségével a kisgyerek megfigyeli beszédét, s alkotórészeire bontja. Elkülönítheti a mondatokat, a mondaton belüli nagyobb egységeket, például az alanyi és az állítmányi részt, a szavakat, a szavakon belül a szótagokat, a szóelemeket és a hangokat. Következésképpen mondat-, szerkezet-, szó-, morféma-, szótag- és fonématudatot különböztethetünk meg.

A nyelvi tudatosság képessége nem szükséges a nyelv elsajátításához, sem a beszédprodukciónak, sem a beszédpercepciónak. A gyermek megismerő tevékenységének és nyelvének fejlődésével párhuzamosan alakul ki. Arról van szó, hogy a kisgyermek figyeli környezetét, miközben anyanyelvét elsajátítja. Elérkezik életében egy pillanat, amikor figyelme a nyelvre irányul, s ösztönös megfigyelései tükröződnek nyelvhasználatában.

A nyelvi tudatosság nem azonos a metakognícióval, a kisgyerek kognitív és nyelvi fejlődésében a metakognícióhoz való közelítés. A metakognícióhoz képest ösztönös tevékenység. A nyelvi tudatosság nem tudatos kontroll és nem tudatos szabályozás, egy olyan fokozat, amely ehhez vezet. A nyelvi tudatosság következményeként létrejött produktum nem azonos a metanyelvi produktummal. A folyamatokat a következőképpen ábrázolhatjuk:



A nyelvi tudatosság képessége nem szükséges a nyelv elsajátításához, nélkülözhetetlen képesség azonban az olvasás és az írás elsajátításához, éppen ezért felismerése szükséges, és fejlesztésével foglalkozni kell. Azt a gyereket lehet megtanítani olvasni, akinek van némi, kibontakozóban lévő nyelvi tudatossága. Előfeltétele az olvasás-írás megtanulásának, ám az olvasás-írás tanulása közben tovább fejlődik, és magasabb szintre kerül. Tökéletes minősége tehát következménye az írás és az olvasás megtanulásának.

A *nyelvi tudatosság* fogalmára a külföldi szakirodalom többféle terminust használ, ilyenek: *language awareness*, *linguistic awareness*, *lexical awareness*, *phonemic awareness*, tulajdonképpen az *awareness* szót lehet kombinálni minden nyelvi egységgel. Használatos azonban a *metalinguistics*, *metalinguistic awareness* kifejezés, ez azonban félrevezető, a legújabb kutatások nem használják már, s ha használják, akkor a tanulmányban kiderül, hogy nem a nyelvi tudatosságról, hanem valóban metakognícióról van szó.

A szakirodalom a nyelvi tudatosság kibontakozásában a következő fokozatokat állapítja meg: szótagolás (kb. hároméves korban), mondatok felismerése, az alanyi és az állítmányi rész elkülönítése, a szavak felismerése, végül hatéves kor

táján a szó hangjainak analizálása (a szó elején, szeriálisan, pozicionálisan). A szavakról és a szóalakokról viszonylag keveset írnak.

3. A szakirodalom áttekintése

A nyelvi tudatosság fogalmát M. D. Vernon (1971) vitte be a köztudatba 1971-ben publikált *Reading and its difficulties* című könyvében. A nyelvi tudatosság fogalmát Ignatius Mattingly (1972) tette népszerűvé egy 1972-ben írt tanulmányában. Ettől kezdve számos kutatás foglalkozott a nyelvi tudatossággal. Vizsgálták a szó, a mondat, a hang „felfedezését”, a szó és a hangok viszonyát, az olvasásról, vagyis a nyomtatott szöveg funkciójáról alkotott elképzeléseket. A nyelvi tudatosság kutatása az 1970-es években virágzott, s feltárták a kérdéskör sok részletét. 1979-ben Kandában egy szemináriumot szerveztek a nyelvi tudatossággal kapcsolatos kutatások áttekintésére, mert ezek időközben nagyon felszaporodtak. 1984-ben John Downing, a University of British Columbia és Renate Valtin, az akkori nyugat-berlini Freie Universität tanára egy kötetet szerkesztett *Language awareness and learning to read* címen. Máig ez a legteljesebb és a legjobb publikáció a nyelvi tudatosság témájában (Downing & Valtin, 1984).

A kötet élén természetesen Ignatius Mattingly tanulmánya áll. Abból indul ki, hogy lényeges különbség van a beszéd és az olvasott szöveg megértése között. A beszédet és a beszédértést elsődleges tevékenységnek nevezi. Ezzel szemben az olvasás másodlagos nyelvi tevékenység, szinte parazita, mert az elsődleges tevékenységen élőködik (*parasitic on listening*). Az olvasás nyelvi tudatosságot kíván. Érvelésének e pontján vezette be Mattingly a *linguistic awareness*, tkp. *nyelvészeti tudatosság* fogalmát. Hangsúlyozza, hogy nem terminológiai tudatosságról beszél, nem nyelvtani, nem metanyelvi ismeretről, hanem bizonyos nyelvi elemek felismeréséről, elkülönítéséről. Tanulmányában az általa régebben használt *tudatosság* (*consciousness*) terminus helyett a *hozzáférhetőség* (*access*) terminust használja (*language awareness is not a matter of consciousness but of access*). Éppoly természetes, mint az elsődleges nyelvi tevékenység, tulajdonképpen a mondatok valamiféle megérzése (Mattingly a *knowledge* szót használja).

Mattingly kétféle agybeli tevékenységet különböztet meg az olvasás kapcsán. Az egyik az analitikus olvasás, melynek során az olvasó a mondat leírt szavait azonosítja az agyában tárolt lexikonnal, grammatikai analízist végez, azaz elemeire bontja a szót; s ezen műveletek végzésével párhuzamosan megéri a mondatot. A másik az impresszionisztikus olvasás, melynek során az olvasó megpróbálja kitalálni a mondat jelentését, és jelentésbeli asszociációk hálóját működteti. Az analitikus olvasás munkaigényesebb és lassabb, a kezdőre jellemző inkább. A gyakorlott olvasó olvas impresszionisztikus módon, tempója a szöveg minőségétől és a motivációtól függ. Mattingly úgy véli, hogy az nem igazán

olvasó, aki nem képes a mondat analizálására, ha szükséges; azaz nem képes analitikusan olvasni, ha a szükség úgy kívánja.

A kötet számos szerzője – John Downing, Linnea Ehri, Renate Valtin – szól hozzá a nyelvi tudatosság kérdéséhez (ismertetésüket l. A. Jászó, 2006).

Látható, hogy a nyelvi tudatosság problémája az olvasási nehézségek kapcsán, s nyugodtan hozzátehetjük, hogy az olvasás „*pszicholingvisztikai találós-játék*”-nak való minősítése kapcsán került a figyelem középpontjába (A. Jászó, 2006). Az 1984-es kötetben úgy merül fel a probléma, hogy a nyelvi tudatosság előfeltétele vagy következménye az olvasástánításnak, vagy pedig az olvasástánítással párhuzamosan alakul ki. Mattingly és Downing határozottan azt a véleményt képviselte, hogy a nyelvi tudatosság előfeltétele az olvasástánításnak, Renate Valtin az ellentétes nézetet vallotta: a nyelvi tudatosság kialakulása szerinte az olvasástánítás következménye. Linnea Ehri azon az állásponton van, hogy a fonématudat kialakulása és az olvasás-írás tanítása kölcsönhatásban van egymással. Van olyan nézet is, mely szerint mind a nyelvi tudatosság, mind az olvasástanulás egy harmadik, kognitív tényezőtől függ: megfelelő érettségtől és intelligenciától. Természetesen, ez nagyon is igaz.

Az előzmény-következmény körüli viták eldöntésére vállalkoztak a skandináv kutatók. Két, nagy anyagon végzett, több évet felölelő vizsgálat eredményeit közölték a *Reading Research Quarterly*-ben, az első vizsgálat eredményei 1988-ban, a másodiké 1991-ben jelentek meg (Lundberg, *et al.*, 1984). Ingvar Lundberg és munkatársai meggyőzően bizonyították be, hogy a hangok előzetes ismerete, vagyis a fonématudat kritikus készség az olvasás elsajátításában, ezt a készséget lehet fejleszteni, továbbá hogy ez a készség pozitívan hat mind az olvasás, mind a helyesírás elsajátítására.

Az 1990-es években a fonématudat kutatása került előtérbe, olyannyira, hogy a nyelvi tudatosságot némelyek kifejezetten a fonématudattal azonosítják. Ez a szemlélet tükröződik a *Literacy Dictionary* második kiadásában (Harris & Hodges, 1995). A *linguistic awareness* szócikk mindössze azt hangsúlyozza, hogy a nyelvi tudatosság lényegi előfeltétele az olvasás megtanulásának. A *phonemic awareness* azonban hosszú, esszézerű szócikk. Ehhez az eltolódáshoz nyilvánvalóan hozzájárult Marilyn Jager Adams 1990-ben publikált nagy hatású és sokat idézett könyve, a *Beginning to read: Thinking and learning about print* (Adams, 1990). Az egész könyv a hangoztatás és a hangtanítás (*phonics*) fontosságáról szól, határozottan azt a nézetet képviseli, hogy a fonématudat előfeltétele az olvasástánításnak, ennek a kérdésnek egy egész fejezetet szentel (*Phonological prerequisites: becoming aware of spoken words, syllables, and phonemes*). Adams jelentősége abban van, hogy fokozatokat állapít meg a fonématudat kialakításában, s keresi a könnyítő átmeneteket. A szótagstruktúra felismerése mindenképpen előkészítő mozzanat. Két fonetikai egységet hoz kapcsolatba a fonématudat kialakításával, s ez az *onset* és a *rime*. Ezek a szótagon belül elkülöníthető, önmagukban koherens, pszichológiai egységek. Sokkal könnyebb a szótagot először onsetre és rime-ra bontani, s azután hangjaira. Sze-

rinte érdemes egy olyan tanítási rendszert felépíteni, melyben a fonéमतudat könnyen kifejlészthető, a rímek felismerésével kezdve, a szótagstruktúra felismerésén keresztül.

Ezen kutatások nyomán most már egyre többen és egyre határozottabban jelentik ki, hogy a graféma-fonéma ismeret szükséges az olvasástanításhoz (Ehri, 1994, 1998; Goswami, 1998). Sőt a kódtanítás (*code-emphasis*) képviselői, Jeanne Chall és Marilyn Jager Adams olvasásprogramot fejlesztettek ki az elmúlt években. A hangtanítás fontosságát a nálunk tankönyvként használt *Kognitív pszichológia* is elismeri (Eysenck & Keane, 2003).

Jómagam először 1989-ben az akkori Nyugat-Berlinben rendezett európai olvasáskonferencián tartottam a nyelvi tudatosságról előadást *Language awareness and reading development: Historical considerations* címen. Majd második amerikai vendégprofesszorságom idején ezen a címen tartottam kurzust a mester fokon, s több tanulmányt publikáltam angol és magyar nyelven (1990, 1993, 1995). Azért fontos a nyelvi tudatosság fogalmát tisztázni, mert sokan még most is azt hiszik, hogy nyelvtanításról van szó, pedig nem így van.

Az az érdekes, hogy a külföldi szakirodalomban is felmerül még mindig a *meta-* előtag, s van olyan tanulmány, mely a szóalak tudatossága kapcsán a nyelvtanítás eredményeként létrejött tudatosságról ír, tehát tanítási következményről (Owens, 1996; Nagy, 2003).

4. A tanulmány célja

Látható, hogy a kutatás az olvasástanítás szempontjából vizsgálja a nyelvi tudatosságot. Fogadjuk el, hogy a jelenség létezik, előfeltétele az olvasástanításnak. Most az a célom, hogy felvázoljam a gyerek nyelvi tudatosságának kibontakozását, s egy kevésbé vizsgált területre, a jelentésre – elsősorban a metaforálásra – és a szóalakra összpontosítsak.

5. A gyerek nyelvi tudatosságának kibontakozása

A gyerek nyelvi tudatossága fokozatosan bontakozik ki. Abban mindenki egyetért, hogy a gyerek először a szótagot ismeri fel, a hároméves kisgyerekek tökéletesen tudnak szótagolni. Ez a jelenség nyilvánvalóan összefügg azzal a ténnyel, hogy az elemi beszédpercepció és beszédprodukció egység minden bizonnyal a szótag (Gósy, 2005). Valóban köztudomású, hogy a gyerekek könnyebben szótagolnak, s nehezebben bontanak hangokra, csak öt-hat éves koruk táján. Ez azért van így, mert a szótagok jobban elkülönülnek, a hangok a folyamatos beszédben egybeolvadnak. A szótagra és a hangra bontása között azonban számos fokozat létezik.

A megnyilatkozás szavakra bontása nehéz feladat a gyerek számára (Sinclair & Berthoud-Papandropoulou, 1984). Négy-öt éves gyerekekkel végeztek kísérleteket, s az eredmények mindenütt – Oroszországban, Finnországban – azonosak voltak. *A Hat gyerek van a szobában* mondatban a gyerekek szerint hat szó

van: *Feri, Juli* stb. *A malac sokat evett* mondatban 19 szó van, mert sokat evett. *Az elefánt lépeget* mondat hosszabb, mint a *Kicsi pillangó vidáman röpköd a virágos rét felett*, mert az elefánt nagy. A gyerekek eleinte a valóságra összpontosítanak, nem a nyelvre. A fejlődés későbbi fokán a gyerekek alanyi és állítmányi részre bontják a mondatot, s nem különítik el az igét. Megkérdezték például, hogy hány szó van a következő mondatban: *Le garçon lave le camion* (A fiú mossa a teherautót). A válasz az volt, hogy kettő: *la garçon* és *lave le camion*. A szavak felismerésével kapcsolatos kísérleteiket francia és spanyol nyelvű, három-hét éves gyerekekkel végezték. Azt állapították meg, hogy a kisgyerekek eleinte nem tesz különbséget a szó és a dolog (a jelentés és a referencia) között: az *eper* szó, mert a kertben nő; a *vonat* hosszú szó, mert sok kocsiból áll; a *kankalin* rövid szó, mert a virág maga kicsi. Az *elefánt* szót szerintük azért kell több betűvel leírni, mint a *lepke* szót, mert az elefánt nagyobb, mint a lepke. Ha azt kérik, hogy mondjanak szavakat, akkor rendszerint tulajdonneveket vagy 'ember' tartalmú szavakat mondanak, mint *lány*, vagy pedig a környezethez tartozó szavakat, állatok, gyümölcsök nevét. Sosem mondanak viszonyzókat, például kötőszókat.

A nagy kérdés az, hogyan és mikor történik meg a váltás a tartalomról a formára, vagyis hogyan és mikor történik meg a szavak és – ami izgalmasabb – a szóalak felismerése. (A példákat a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma 2004. évi anyanyelvi pályázatára beérkezett tanulmányokból veszem, ez tekintélyes korpusz. A pályázatok kódja a következő: 1314, 1316, 1324, 1336, 1340, 1369, 1375. A pályázatok egyik bírálója voltam, a szerzőket nem ismerem, többnyire a szülők feljegyzéseiről van szó. Ezek a pályázatok nem jelentek meg a beküldött tanulmányokból szerkesztett kötetben, vö. Balázs Géza és Grétsy László, 2005. Érdekes módon, a publikált anyagban kevesebb volt az engem érdeklő példa.)

A szavak felismerésében két fázist lehet elkülöníteni: a szavak hangalakjával való játékot, valamint a jelentéssel és a morfológiai felépítéssel kapcsolatos műveleteket. Ezek a fázisok nagyjából követik egymást.

Különleges helyet foglal el a gyermek nyelvi tudatosságának fejlődésében a szavakkal való játék. A világon mindenütt a gyerekek élvezik a nyelv zenéjét, a furcsa szavakat, a rímeket. Ezt az antropológusok megfigyelték az írásbeliség nélküli kultúrákban is, de nem kell messzire mennünk, a magyar folklór is gazdag gyermekjátékokban, mondókákban, nyelvi tréfákban. Elegendő a Kiss Áron által publikált *Magyar gyermekjáték-gyűjteményre* (1891) hivatkozni, melyet Kodály Zoltán felvett *A magyar népzene tára* első kötetébe. David Wood idézi a következő angol gyermekverset: *Adam and Eve and Nipmewell | Went in a boat to sea. | Adam and Eve fell out, | Who was left?* Ezt írja (2003: 214-215):

These observations, coupled with studies of word and sound play in babies and pre-school children, suggest that becoming aware of and exploiting the possibilities offered by the ambiguous and metaphorical nature of speech is not simply a product of learning to read. Rather, an

awareness of the various 'levels' and functions of language revealed in children's word play may be an important preparation for the achievement of literacy itself [...].

Gyermekkori emlékem a következő rigmus: *Ádám, Éva kertben voltak, madarat láttak, hányat láttak, mondd meg te! A szülők régebben az otthoni cselekvéseket is rigmusokkal kísérték: a *Mi van ebédre?* kérdésre a válasz ez volt: *Édes, kedves krumplileves.**

Egy kisfiú – a szülők közlése szerint – egyik este a *Megy a gőzös* kezdetű gyermekdal vége felé szereplő *Elöl ül a masinista* helyett – tudatosan – *masinusztá-t* mondott. Amikor kijavították, nevetve folytatta: *Hátul meg a krumplifejű palacsunta.* Ugyanennek a kisfiúnak a szóalkotása a *pizzacica*, túlságosan rövidnek érezte a *pizza* szót, s 'hívott hozzá' egy hasonló hangzású utótagot. A gyerekek szóasszociációi olykor a jelentést követik: *papa – fűró, fogkefe – fogkrém – csap*; olykor a hangalakhoz kapcsolódnak: *bálna – málna – kiabálna, parancs – narancs.* Ez megfelel a tanulmányokban közölt adatoknak (Gósy, 2001).

A rigmusozás ösztönös cselekvés, s hasonlóképpen ösztönös – mindenképpen egy érettebb fok – a gondolkodási műveletek alkalmazása, elsősorban az összehasonlításon alapuló metaforaalkotás vagy a metaforálás, valamint a szavak szerkezetének a megfigyelése. Erről ebben az összefüggésben nemigen olvasni a szakirodalomban, ezek a megfigyeléseim nívumok.

Arról van szó, hogy a kisgyerek alkalmazza a különféle gondolkodási műveleteket a szavakon, vagy megfordítva a tételt: ezek a műveletek a gyerek kibontakozó gondolkodásáról árulkodnak. Ezen „spekulációk” eredményei azok az érdekes szavak, melyeknek a szülők örülnek, s rendszerint feljegyeznek. Természetesen, ezek ösztönös produktumok, de osztályozhatjuk őket gondolkodási és nyelvészeti kategóriák szerint.

Ezek a gondolkodási műveletek egyrészt kapcsolatban vannak a megismerés (descartes-i) módszereivel, vagyis az analízissel és a szintézissel, másrészt azokkal a gondolkodási műveletekkel, melyeket a retorikában általános érveforrásoknak tekintünk. Az általános érveforrások nagy csoportjai: a definíció, az összehasonlítás, a viszonyok és körülmények (Corbett & Connors, 1999). Csoportosításuk a következő lehet: 1. gyermeknyelvi definíciók; 2. az összehasonlításon alapuló műveletek: a) a jelentések közötti vagy a szavak közötti műveletek (metaforák, metonímiák, szinekdochék, szinesztéziák; hasonlatok); b) szóalakon belüli műveletek (rövidítések, szóképzések, kontaminációk, etimológizáló alakulatok, a szóvég megelevenedése, szóhatár-eltolódás); 3. viszonyokon alapuló műveletek (ok-okozati viszonyok, ellentétek); 4. a körülményeken alapuló műveletek (az időviszonyok érzékelése). Az így létrejött gyermeknyelvi szavakat (de csak a szavakat) csoportosítani lehet keletkezésük módja szerint, vagyis a Quintilianus-féle *quadripartita ratio* szerint; tehát eszerint új szavakat alkothat a gyerek hozzáadással, elvétellel, helyettesítéssel és cserével¹. Az aláb-

biakban ezeket a csoportokat illusztrálom példákkal (ahol szerepel az életkor, feltüntettem).

A) A gondolkodási műveletek eredményeként létrejött szavak és egyéb produktumok

Fontosnak tartom azt megjegyezni, hogy bár a produktumok elnevezésére az egyszerűség kedvéért a stilisztikai kategóriák elnevezését használom, ezek a produktumok nem stilisztikai céllal jönnek létre a gyermeknyelvben. A világ megismeréséről van szó, s a gyerek felfedezéseit nyelvi formába önti. Ezeknek a felfedezéseknek és a költői eszközöknek azonos a gyökerük, ezért viszont indokolt a stilisztikai kategóriák használata. Kognitív metaforáról van tehát szó, az inópia, vagyis a nyelvi hiány korrekciójáról (Benczik, 2006; Kövecses, 2005).

Definíció

A gyermek definíciói többnyire körülírások: *Fütyivel locsolt a fűcica 'pisilt'. Elmentünk abba a házba, ahol a menyasszonyt és a vőlegényt összeillesztik* – ez a templom vagy inkább a házasságkötő terem definíciója. A meghatározások sokszor főlőslegesen pontosak: *A kutya ugat a szájával* (mi mással ugatna, mint a szájával; olykor a tanítónők mondanak efféle – eléggé infantilis – utasításokat: *Olvassátok el a szemetekkel!*). Ilyen *a kutyának jó a hallófüle; kakiszarba léptem*. Egy kisfiú szava a *liblob-nyelv*. Csak annyit árul el róla, hogy ő ugyan nem érti, de használja. Saját használatára kifejlesztett halandzsanyelve, mondókákat költ át erre a fiktív nyelvre. (A szülők magnetofon-felvétellel ellenőrizték, hogy vajon képes-e a gyerek mindig ugyanúgy reprodukálni az átköltött mondókát: képes volt. Szerintem ez a logatomok ismétlését jelenti, s ez nagyfokú fonéma-tudatra is vall.) A *liblob-nyelv* már metanyelvi teljesítménynek tekinthető, a nyelvről szóló megállapítás.

Metafora

A metafora névátvitel vagy jelentésátvitel. A mögötte meghúzódó gondolkodási művelet az összehasonlítás, mégpedig a hasonlóság megállapítása, valamint a szó jelként való felfogása: a hangalak és a jelentés szétválasztása. A *rágógumizó tehén* metafora megalkotása háttérben az összehasonlítás a tehén kérődző szájmozgása és a rágógumizós ember szájmozgása között van, s a *rágógumizó* hangsor pedig függetlenedik az eredeti tartalomtól, s új tartalmat kap. *Az ez a néni nyuszi* azt jelenti, hogy a néninek kiáll a foga, az *autoszaurusz* pedig igen-csak régi autó.

A *bárányhimlő* szót mondta a gyerek (5,2) a *libabőr(ös)* helyett: 'Papa, te mennyire fázol! Tiszta *bárányhimlő* vagy!'; *vizi hörcsög a tengerimalac* helyett; *Miért kalácsoltad be a hajad?* – kérdezi a kislány (3,3) az édesanyjától, aki fo-

natban tűzte fel a haját. A kislány (3,3) a *szárnyas tündérlányra* azt mondja, hogy *repülőgép*. Egy négyéves kislány a nagypapával egy tálból gyümölcsöt eszeget; a *golyóca* szót mondja 'naspolya' jelentésben: 'Te szőlőt eszel, én meg csak olyan *golyócat*.' Ugyancsak az ő produkciója a *cicakutya* 'apró termetű kutya', *kisvirág* 'olyasmi, amitől nem kell félni, mert nem látható'; egyszer ugyanis megijedt egy hajladozó virágtól. A bot formájú kukacra mondta a kisfiú: *Rajzoltunk botkukacot a sárba; ajtót fest a majom ostorral* 'ecsettel'; *építettél vilisínt a takaróból* 'a takaró ráncait a villamossínhez hasonlította'; *papucsot, levelet, hajszáritót, kutyát haraptál az almába; megmosod a lábkönyököt* 'tér-det'. *Miért botlott el ez a csatorna?* 'Miért ferde?' *Nyikorgott a madár* – A szülők magyarázata a következő: Amikor az utcán sétáltunk, előzőleg arra lett figyelmes, hogy az egyik lépcsőház ajtaja hangosan nyikorgott. Közvetlenül utána egy madár hasonló hangot bocsátott ki. Mivel a két hangot közel egyidejűleg hallotta, az ajtónyikorgást a madár képzetéhez társította. *Babának fütyifarka, fütyi-víg ormánya van* 'az elefánt ormányát és farkát fütyijéhez hasonlítja' (a képzettársításba az *Egy kis malac* kezdetű dalocska is belejátszik). *A lábadon nem szúnyogpötty van, hanem anyajegy* 'szúnyogcsípés'; *megpusziled a kezdeddel* 'megsimogatod'; *büdös a körte bundája* 'héja'; *kotkodácsol az orrom; a hőmérő néni azt mondta, hogy nap is várható; szőrreszelővel reszeled a szakállad?* *Anyá, én arra gondoltam, hogy a fű a Föld haja; Nagypapa, minek ültetted ide ezt a fűrészfüvet?* 'csalán'. A *fű a Föld haja* metaforát több kisgyerek is megalkotta.

Nemegyszer megmosolyogtatók a gyermekmetaforák: A tikkasztó melegben a nagypapa jó bő gatyában, amibe minden belefér, ejtőzik. A négyéves kislány unoka odamegy és megszólítja: Papuska, kilátszik a *kispocid*.

Megszemélyesítés

A piros póló a színével tud beszélni, mert nincs szája. Ez szinkdoché is, mert elvonja a dolog tulajdonságát. *Nyávogott az ajtó* 'furcsán nyikorgott a bölcsőde ajtaja'. A megszemélyesítésre kevés adatom van. A gyerekekre inkább az jellemző, hogy játékaikat személyeknek tekintik, s beszélnek hozzájuk.

Metonímia

A metonímia esetében a névátvitel mögött érintkezés vagy ok-okozati viszony van. A *zsákmány* szót mondta a gyerek (5,10) *zsák* helyett (azt tehát, ami a zsákban van): 'Anyu, hová tetted a zsákmányomat?' A kislány (2,7) ezt mondja: 'Anyá, én nem kérem ezt a harisnyát, mert már *kiszakadtam* belőle'; nem a rajta lévő harisnya szakadt ki, hanem ő szakadt ki. *Fújós idő* 'szeles idő' ok-okozati viszony, mert fúj a szél (5,0); *baktériumom támadt* 'megbetegedtem' ti. a betegséget a baktériumok okozzák; *Jó módszert estem* 'szerencsésen', ti. a jó módszer okozhatta a szerencsés esést; a tárgyragos bővítmény téves analógián alapulhat. Egy hároméves kislánytól megkérdezték, hogy miért nem megy oviba, mire így

válaszolt: „*Mert fáj a hangom*”. A betegség tünetét azonosította a betegség okával: a torka fáj, emiatt ment el a hangja.

Szinekdoché

A szinekdoché a rész-egész viszony felcserélésén alapuló szókép. Gyakori jelenség, hogy a kisgyerek a dolgot a hangjáról nevezi el, vagyis az egészet a részről nevezi el. Ez *pars pro toto* összefüggés: *vau, vava, vu* 'kutya', *brumma* 'fűrő, porszívó, mosógép' (2,0); *dádá* 'kalapács'; *düzs* 'ütés', *düzsöld meg* 'üsd meg'; *hapűzik* 'alszik', aki alszik, ezt mondja: *haaa-pű*, a levegővétel hangja; *mama, mömőzzek* 'autózzak' (mömő hangot adva); *süssöl* 'repül'; *zsiki* 'fűrés'; *pikkapikka* 'lufi'; *Olyan cuki ez a tengerimalac, mindig hoppanik a boldogságtól* (3,0). Ezek kisebb, kb. kétéves gyerekek szavai. Egy hároméves kislány így kezdte az elbeszélést: *Hát az egyik százegyiskutya leült a tévé elé*. Ide tartozik az a névátvitel, ha valamit a tulajdonságáról neveznek el: *A savanyú az citromot jelent*.

Totum pro parte, vagyis az egész a rész helyett: *Van a fényképezőgépben videó?* 'kazetta'. Ez sokkal ritkábban fordul elő.

Szinesztézia

Durrogatás-színek. (A szülő magyarázata: Nyilvánvalóan, megzavarta, hogy egyszerre lát színeket és hall hangokat. Próbálta megnevezni a számára szokatlan jelenséget. Végül arra a következtetésre juthatott, hogy a hang – a 'durrogatás' – vagyis az erősebb inger következményei az égen látható színek.) Az eredmény kétségkívül szinesztézia, a mögötte lévő gondolkodási művelet ok-okozati viszony. *Olyan sötét van, hogy tiszta süket vagyok!; Ahogy megyünk le a lépcsőn, nem is fogod látni a hangunkat!*

Egy négyéves kisfiú szinesztézia-kompozíciója a következő: „*Anyu, mitől van neked ilyen finom, hosszú illatod, hogy te az emeleten fürdesz, és a finom szappanillat idáig lelóg?*”

Hasonlat

Amikor villámlik, olyan, mintha valaki felkapcsolná és lekapcsolná a villanyt. Mama megmérte a vérnyomásomat. Olyan alacsony volt, mint egy mókus. Az anyagomban kevés példa van a hasonlatra. Lehetséges, hogy az összetett mondatok később alakulnak ki, s a gyerekeknek természetesebb a szókép alkotása.

Ok-okozat

Villámlott a kukacka, a szülő magyarázata: Miután nem értettem, elmagyarázta, hogy éppen játékkukac volt a kezében, amikor kint villámlott. A két jelenséget egymáshoz társította, a villámlást mintegy a játékkukachoz köthető jelen-

seget raktározta el az agyában. *Ki tudod mondani a r hangot, mert a villamoson eléred a jelzőt* 'tehát már nagy vagy'. (Az előzmény az volt, hogy a szülők elmagyarázták a kisfiúnak, hogy ha nagy lesz, ki tudja majd helyesen ejteni a hangokat.)

Ellentét

Jókodás 'jó viselkedés, jóság', a *rosszalkodás* ellentéte; *kinedvesítettem* 'megszárítottam' (5,0); *leöltöztem* 'levetkőztem'. (Az igekötők helyes használata meglehetősen sok próbálkozáson keresztül alakul ki, tulajdonképpen az igekötő és a szavának szemantikai összeillesztése okoz gondot, pl. *a vasaló ki van dugva, a kislány segít édesapjának kinyírni a fűvet, kilepetés* a meglepetés helyett. Szemléletes tömörítés egy hároméves kisfiú kifejezése: *a lufi összelyukadt.*)

Időviszonyítás

Ma nem lehet szombat, mert tél van; Tegnap péntek lesz; Ebből rántott husi lesz legutóbb – ezek jó példák arra, hogy az időviszonyok viszonylag későn alakulnak ki, ötéves kor táján.

B) A szavak szerkezetének megfigyelése

Az esetek többségében az analógia működik a gondolkodás mélyén, az analógia pedig az összehasonlítás gondolkodási műveletén alapul. Ezért jogos a metaforálással együtt tárgyalni az alábbi jelenségeket. Az eredmény többnyire olyan jelenség, amit a szóalkotás fajtái között tartunk számon.

Szórövidítés

Lakatajt < *lakatajtó* 'olyan ajtó, amelyen lakat van'; *Gyöngy* < *Gyöngyi*; *Magd* < *Magdi*; *Gab* < *Gabi*. A *tapé* < *tapéta* elvonás azért érdekes, mert a *-ta* részt toldaléknak érezhette a gyerek, pl. *rajzolta*.

Ikerszóból vonta el egy gyerek a *haminya* 'cumisüveg' szót < *hami-nyami*.

Szóképzés

A *huhog* helyett *uhuzik* ige keletkezett. A *lehel* ige helyett keletkezett a *ház* ige a *h* hangból: 'Majd én *házom* a fagyit, hogy ne legyen olyan hideg.' Az *óvoda* – *óvodába* analógiájára keletkezett az *aludába*: 'Mehetsz *aludába!*', vagyis aludni. A gyerek a *Tüszi* nevet mondta a törpére a *Hapci* helyett. *Befixeztem magam* 'besprayztem magam' (4,0); *munkázni* 'dolgozni' (4,5); *Megnézem, ahogy rotációs kapációzol*; *Nézd, csücsülék!* 'szék'; *gyógyító* 'gyógyszer', a folyamatos melléknévi igenév gyakori a gyermeknyelvben, a *dolgozó* 'munkahely'

jelentésben már régen állandósult, pl. *a mama dolgozóban van; lábászat, fejészet* (a *szemészet* analógiájára); *farkasszomjas vagyok, a farkaséhség* analógiájára.

Kontamináció

rosszcsontkodom < rosszcsont × rosszalkodik; *fángos* < fánk × lángos; *harkács* < harkály × fakopács; *elemorzsia* < elemőzsia × morzsa; *csupára* < csupa × tisztára, 'teljesen'; *inkubaba* < inkubátor × baba; *bemutató* < bemutató × mutató; *mutatvány* (4,0); *Kinyitjuk a sajtaját* < sajt × ajtaját 'a dobozos sajt ajtaját, azaz fedelét, metafora is; *jutalvány* < jut × utalvány; *Kimegy a széndioxid* < széndioxid × oxigén; *Elromlott a busz. El kell vinni a művizbe!* < műhely × szerviz (4,0); *mapa* < mama × papa. A kontamináció lélektani magyarázata a következő. A szavak rendszerben tárolódnak (ez a séma), s előhíváskor az egymással kapcsolatban lévő szavak egyszerre aktiválódnak, s a „felszínen” találkoznak. A versengési elv működéséről van szó (Huszár, 2005).

Etimológizálás

A gyerekek szeretik értelmesíteni a számukra nem értelmes szót. Ezekben az esetekben is szétválik a hangalak és a jelentés: a gyerekek egy hasonló hangzású, de számukra értelmes szót keresnek a számukra nem értelmes helyett (egyébként a népetimológiának is ez a mechanizmusa). A *talicska* helyett *tolicska* 'amit tolni kell' (kontamináció is); a *lapulevél* összetétel előtagját a következőképpen értelmezte a gyerek: *lapuló levél*. A *gyűjtemény* helyett alkotott szó (3,9) *gyűjtami* < *amit gyűj, mit gyűjt* kifejezések tagjainak felcseréléséből. A *bökös kapa* a gereblye elnevezése (3,3), a kapát ismerte a gyerek, s ahhoz viszonyítva alkotta meg a szót, igen jó megfigyeléssel. *Gazda* ehelyett: *Mazda*, *vidámpart* (*vidámpark*), *állóing* (*hálóing*), *gesztenye füle* (*gesztenyepüre*), *lepke* (*lecke*), *vanám* (*banán*), *libapont* (*hibapont*), *mosdólépcső* (*mozgólépcső*), *szitaköpő* (*szitakötő*), *jámborszarvas* (*jávorszarvas*), *akácság* (*apátság*), *népsorolvasás* (*névsorolvasás*). A szívószálra egy kislány (4,0) azt mondta: *fűjőszí*. *Alvópirin* 'Algopyrin'; *anyapók* 'pótanya'; *nagyfoteléknál* 'nagyfateréknál'; *lázasodik a vakond* 'házasodik a vakond'; *Volt egyszer két bors ökröcske, a gazdájuk minden este megfejtette őket* 'megfejte' (ez az értelmesítés gyakran előfordul); *Zúg az Olga, zúg a bolha* 'Zúg a Volga'; *Amikor uzsonnát ettél, akkor adtak téglát* 'céklát'; Ha van hétvége, akkor van *hatvége*, *nyolcvége* is, a gyerek meg is magyarázza: *Hétvégén nem jár a hetes troli, csak hatvégén jár* (értsd: hét közben); *televizió*; *Apa, ez a ventilátor harmadik része?* 'terminátor'; *Ha anya nem eszik, sövény lesz* (ebben a példában a palatális környezet hat inkább) (Kontra & Ringer, 1989). *Életem kockás táskájával* 'életem kockáztatásával'. *Nils Horgász* 'Nils Holgersson'; *Anyu, olyan ugye igaziból nem létezik, hogy szerszám tárul?* 'Szezám, tárulj!'; *Merre van Szódaarabia?* 'Szaud-Arábia'; *Árpád-medence* 'Kárpát-medence'; *Ha valaki lop, az bőröndbe kerül; Éppen ébreszkedik, mert egy álomszósz* 'álomszuszek' (4,0); *Miből van a*

reccsnadrág, hogy úgy feszül? 'sztreccs'; Egy hároméves kislány így sorolta fel a testrészeit: *gerinc, térd, combcsont, laposka, kupola* 'lapocka, koponya'.

Az egyházi szókészlet értelmesítése érdekes: *kísértés* 'sekrestye', elvonás is a következő mondatból: *Ne vigy minket a kísértésbe!* (4,0); *Hazaiás próféta* 'Izaiás próféta'; *uzsonna a magasságban* 'Hozsanna a magasságban!'; *jónási titok* 'gyónási titok'.

Egy négyéves kisfiú cukrot dobál a testvérének, egy kis idő elteltével figyelmeztetik: *Dani, vigyázz, mert a dédinél fog kikötni!* – *Micsoda? A dédi ki fogja köpni?*

Szóösszetétel értelmesítése: A sok rendetlenkedés miatt az apa a kislányára szól: *Kislányom, már sárgalapos vagy!* – *Nem is vagyok sárga!* – *Nem úgy gondoltam.* – *Lapos sem vagyok!*; *Mikor viszed az autót a szerelővízbe?* (3,0); *Látad valahol a hajkefemet?* – *Ott van az ablakpatkányon!*

A szóvég meglevenedése

A *kád* helyett a gyerek (3,3) ezt mondta: *kám*, mert a *-d* szóvéget birtokos személyjelnek értelmezte, pl. 'Kimosod a kámat?' – kérdezte; ha apja vagy anyja fürdött, ezt mondta: *a te kád*. Ezt a példát ketten is közölték. A *nyej* szót a kislány (3,3) a kölyök állatra alkalmazta, a szóvégből vonta el: *kicsinyei* > *kicsi nyej* > *nyej* 'a kutyamamának kicsinyei születtek' (itt erős hiátustustöltő *j* ejtése is lehetett, és szóhatáreltolódási – junktúra – probléma is van: 'kicsinyej iszülettek')². Az *ötszög* helyett ezt mondta a gyerek (5,1): *ötzet*, a *négyzet* analógiájára. A *karalábécé* a *karalábé* szó végének értelmesítésével és elvonásával keletkezett.

Szóhatáreltolódás

Vesszőcske > *vesz szöcske*: 'Anya, rajzolj nekem szöcskét! – De én azt nem tudok. – De igen, pont, pont, vesz szöcskét!'; *Csigabigától kaptad* (a *bögrét*) 'Gabitól'; *tűzégő* 'Mintha pásztortűz ég őszi éjszakákon'; Rigó Béla példája a *Géza malac* 'Szárnyat igéz a malacra', ti. az óvodában azt kérték a gyerekek, hogy az óvó néni Géza malacról meséljen nekik.

Egy hároméves kislány a nagy plüssállatát cipelte. Megkérte felnőtt ismerősét, hogy cipelje. A felnőtt úgy tett, mintha nem bírná el. A kislány megkérdezte: *Te miért nem bírod el a macit?* – *Mert nem vagyok olyan erős, mint te.* – *Nem ettél sok spenótot?* – *Ettem sokat, de biztos nem eleget.* – *Én is hideget ettem!*

Szórendcsere

Első szerelem látásra < *szerelem első látásra* (a stilisztikában ez az enallagé).

Összefoglaló táblázat

definíció: <i>a kutya hallófüle</i>	rövidítés: <i>tapé</i> < <i>tapéta</i>
metafora: <i>bekalácsolja a haját</i>	szóképzés: <i>csücsülék</i> 'szék'
megszemélyesítés: <i>nyávogott az ajtó</i>	kontamináció: <i>művíz</i> < <i>műhely</i> × <i>szerviz</i>
metonímia: <i>zsákmány</i> 'zsák'	etimologizálás: <i>libapont</i> 'hibapont'
szinekdoché: <i>az egyik százegekiskutya</i>	szóvég-megelevenedés: <i>kám</i> < <i>kád</i>
szinesztézia: <i>durrogatás színek</i>	szóhatár-eltolódás: <i>Géza malac</i>

Az első csoportban az alapot a megismerés gondolkodási műveletei képezik. A második csoport szavaiban morfológiai elemzés is van, a háttérben az összehasonlítás gondolkodási művelete működik.

Az egészen kis (kétéves) gyerekekre jellemző, hogy a hang alapján nevezik el a dolgot, a szinekdoché gondolkodási mechanizmusa segítségével (*pars pro toto*). A legtöbb lelemény a 3-4 éves gyerekekre jellemző, ezek nagy része metafora és etimológia. A metaforaalkotás a valóság megismerésében segíti őket (Kövecses, 1998 és 2005; Benczik, 2006), gondolkodási alapja az összehasonlítás; a dolgok összehasonlításával új ismeretekre tesznek szert, ha nem nevezik is meg őket a szokásos módon. Ha az *ecsetre* azt mondja hogy *ostor* (*a majom ostorral fest*), az ecsetet ismeri meg, mégpedig kiemeli egy lényeges tulajdonságát, ami egy másik dologhoz hasonló. Sokkal fontosabb azonban szempontunkból a jelölő és a jelölt szétválasztása, külön kezelése, ahogy Vigotszkij állapította meg: „...*a szó hangtani és hallásbeli oldala a gyermek számára közvetlen egység, nem differenciált és nem tudatosult. A gyermek beszédfejlődésének egyik legfontosabb vonala éppen abban nyilvánul meg, hogy ez az egység differenciálódni és tudatosulni kezd*” (Vigotszkij, 2000: 344).

A Quintilianus-féle *quadripartita ratio* (a négy átalakító művelet) révén létrejött szóalkotási módok a morfológiai elemzéssel társulnak:

Hozzátoldás: *csücsülék*

Elvétel: *tapé*

Felcserélés: *tolicska*

Szórendcsere: *első szerelem látásra*

A gyermeknyelvi szakirodalom azt állapítja meg, hogy hat- és hétéves kor táján már nem tapasztalhatunk lényeges változásokat a gyermek nyelvének kialakulásában, a szókincs természetesen bővül, a mondatszerkesztés finomodik. Lényeges viszont hatéves kor táján a nyelvi tudatosság kialakulása, sőt a nyelvi tudatosság legmagasabb – legnehezebb, mert tisztán formális – szintjének, a fonématudatnak a kialakulása. A gyermek nyelvi tudatossága teszi lehetővé az ol-

vasás és az írás, majd a nyelvtan és szinte minden, az anyanyelvi oktatással kapcsolatos terület (szövegértő olvasás, fogalmazás) tanítását.

Arról van tehát szó, hogy a kisgyerek figyelni a környezetét. Azután van az életében egy olyan pont, amelytől kezdve kezdi megfigyelni a beszédet. Fokozatosan észreveszi a beszéd részeit, legelőször a szótagot, azután előbb a nagyobb egységeket, majd a kisebbeket, végül a hangokat.

Érdekes, hogy az iskolába kerülén, a kisgyerekek felhagynak a metaforálással. Minden bizonnyal azért, mert figyelmüket az olvasás-írás megtanulása köti le (Gardner, 2004). Nagy kár, hogy sok esetben a metaforák iránti érzékenységük elmúlik, s nem lesznek fogékonyak a költészet iránt. Ezt a jelenséget a tanítóknak jó tudniuk, s a költészet iránti fogékonyságot fenn kellene tartaniuk, vagy fel kellene ébreszteniük.

6. Összefoglalás

Az ismertetett szakirodalomból és a vizsgált gyermeknyelvi produktumokból levonható néhány következtetés.

A nyelvi tudatosság – *language awareness* – olyan analízáló képesség, mely ösztönösen, azaz tanítás nélkül alakul ki a gyermekben (másképp Tóth, 2002; Cs. Czachesz, 1998.).

A nyelvi tudatosság lényege a jelentés és a forma szétválasztása, a hangalakra való váltás. Ezt a váltást nagyon nehéznek tartják azok, akik a fonématudattal és általában a kezdeti olvasástanítással foglalkoznak. Az is kiolvasható a szakirodalomból, hogy e miatt a nehézség miatt hagytak fel a hangok és a betűk primer tanításával, s tértek rá a szavak egészben való, globális tanítására. Az a bizonyos váltás a formára azonban nem olyan nehéz, ha ismerjük a gyerek nyelvi tudatossága kibontakozásának megelőző fokozatait, segítjük ezt a folyamatot, s nem vetünk elé gátat.

Ezért jelenthetjük ki azt, hogy a nyelvi tudatosság megléte előfeltétele az olvasástanításnak, sőt előfeltétele a nyelvi stúdiumoknak, a nyelvtan és a helyesírás tanításának. Ezért van szükség az olvasás-írás tanításának megkezdése előtt előkészítő szakaszra, melynek legfontosabb feladata a nyelvi tudatosság – benne a fonématudat – fejlesztése. Az a helyzet ugyanis, hogy az első osztályba kerülő gyerekek nyelvi tudatossága nincsen egyforma szinten, a különbségeket a tanítónak fel kell ismernie, s a lemaradókat fel kell zárkóztatnia.

Az olvasás- és írászavarok háttérében a hiányzó nyelvi tudatosság rejlik, nem véletlen, hogy az efféle problémákkal foglalkozók irányították a figyelmet a nyelvi tudatosság jelenségére (Vernon, 1971; Csépe, 2000).

A nyelvi tudatosság kibontakozása gondolkodási – kognitív – folyamatokra épül, melyeknek az alapja az analízis és a szintézis, a jelenségek lebontása, de ugyanakkor együtt tartása. Robert Hetzron (1991) ír erről érdekesen

Van egy Logan nevű fizikus [...], aki írt egy könyvet: *The alphabet effect*. [...] Logan azt állítja, s ebben egyre inkább igazat adok neki,

hogy az alfabetikus írás révén olyan analitikus metódus alakult ki, amelyben az összetevőknek az összege még nem ugyanaz, mint az az egység, amit az összetevők alkotnak. Tehát például az $a+sz+t+a+l$ egyáltalán nem tartalmazza az *asztal* fogalmát, de mégiscsak az. Szóval az ilyen analitikus képesség az, ami a modern technikai civilizációt megalapozta. Ilyen szempontból, azt hiszem, a nyelvészet kulcs-tudomány, mert pontosan ezzel foglalkozik. A nyelvészet – nem az írás szintjén, hanem elsősorban más szinten – nagyon mélyre jut ebben az analízisben. Egy komplexumot lényegi jellegétől eltérő összetevőkre lehet felbontani. Azt hiszem, ez óriási tudománytörténeti haladás.

Ha nem is tudománytörténeti jelentőségű, de az egyes ember esetében óriási haladás a nyelvi tudatosság kibontakozása.

Talán meglepően hangzott, hogy a retorikai érvforrásokkal kapcsoltam össze az alapvető gondolkodási műveleteket, a definiálást, az összehasonlítást, a viszonyokat és a körülményeket (mind a négy kategória számos alkategóriára oszlik). Ehhez azt kell tudni, hogy a retorikai érvelés gyakorlati érvelés vagy kvázi-logikai érvelés, a mindennapi gondolkodásra épül. Aisztotelész azt mondja, hogy „a rétorika a dialektika párja”, s ezen azt érti, hogy érveléstechnikájuk ugyanaz (ezzel a mondattal kezdődik a *Rétorika*) (Corbett & Connors, 1999; Perelman, 1982; A. Jászó, 2004).

Ezért van a trópusoknak érvelő funkciójuk, ahogyan erre a 20. századi retorikusok rámutattak. (Perelman 1982) Azért, mert szorosan kapcsolódnak a megismeréshez, ahogy azt Arisztotelész és sokan mások kifejtették.

Ezeket a képességeket fejleszteni lehet, erről szól Jeff Zwiers új könyve, melyben a gondolkodási képességek – *academic skills* – fejlesztéséről van szó, mégpedig a sokféle intelligencia elmélete alapján (Zwiers, 2002). Ez a fejlesztő tevékenység állt a beszéd- és értelemgyakorlatok középpontjában, ezt a tantárgyat a haza bölcsei 1963-ban eltörölték. Az iskolai tudás lényegét a gondolkodási műveletek alkotják (Csapó, 2002).

Arisztotelész azt is kifejtette, hogy a hasonlóság felismerése van minden felfedezés, minden költői alkotás mélyén, a metafora örömet okoz, a felismerés örömét (*Rétorika* 1371b, 1405a, 1412a). Figyelmeztetők annak a kislánynak a szavai, aki egyszer ezt állapította meg édesanyjához szólván: „Anyu, az iskolában kiveszett minden aranyosság belőlem.”

Jegyzetek

1. Ehhez a felosztáshoz néhány magyarázat kívánkozik. A szinekdochét és a szinesztéziát külön csoportba vettem, tehát nem tekintem a szinekdochét a metonímia alfajának; a szinesztéziát is külön kategóriaként kezelem, mint átmenetet a metafora és a metonímia között, vö. Kemény Gábor (2005): A nyelvi képek többféle csoportosításának lehetőségéről. In: A. Jászó A. és Aczél P. (szerk.). *A szóképek és a szónoki beszéd*. Budapest: Trezor Kiadó. 33-50. A quadripartita ratiót kizárólag szavakra lehet alkalmazni, ahogyan eredetileg Quintilianus is tette. Tehát ezen a ponton nem osztom a liège-i μ -csoport álláspontját, vö. Dubois, J. – Edeline, F. – Klinkenberg, J. M. – Minguet, P. – Pire, F. – Triron, H. (1970) *Rhétorique générale*. Paris; Adamik Tamás. (2004) Az alakzatok és a szóképek fogalmáról és osztályozásáról. In: A. Jászó A. és Aczél P. (szerk.). *A szónoki beszéd kidolgozása*. Budapest: Trezor Kiadó. 43-69. Érdekes, hogy a belga retorikusok a szóképek közé felveszik a gyermeknyelvi produktumokat.
2. Ez olyasmi, mint amikor a piacozók ezt mondják: *A banira megyek*. (A nagybani piacra.) Rozgonyiné Molnár Emma: Nyelvhasználatunk színe és visszája. In: Balázs G., A. Jászó A. és Koltói Á. (szerk.). (é.n.) *Éltető anyanyelvünk. Írások Grétsy László 70. születésnapjára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 419-421.

Irodalom

- A. Jászó Anna és Aczél Petra.** (szerk., 2005) *A szóképek és a szónoki beszéd. A régi új retorika*. Budapest: Trezor Kiadó.
- A. Jászó Anna.** (1990) Az olvasástanítás aktuális problémái, történeti áttekintéssel. *Magyar Nyelvőr*, 114. 205-224.
- A. Jászó Anna.** (1993) Nyelvi tudatosság – olvasástanítás – helyesírás. *Magyar Nyelvőr*, 117. 320-331.
- A. Jászó Anna.** (2004) Retorika. In: A. Jászó A. (szerk.) *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor Kiadó.
- A. Jászó Anna.** (2006) *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Adamik-Jászó, A.** (1989) Language awareness and reading development: Historical considerations. In: Biglmaier, F. (ed.). *6th European Conference on Reading*. Berlin: Freie Universität. 82-93.
- Adamik-Jászó, A.** (1995) Phonemic awareness and balanced reading instruction. In: Owen, P. and Pumfrey, P. (eds.). *Emergent and developing reading: Messages for teachers*. London-Washington: Falmer Press. 67-79.
- Adams, M. J.** (1990) *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge-London: MIT Press.
- Albertné Herbszt Mária.** (1991/ 2004) A gyermeknyelv. In: A. Jászó A. (szerk.). *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Arisztotelész.** (1963) *Poétika*. Fordította és a jegyzeteket írta Sarkady János. Budapest: Magyar Helikon.
- Arisztotelész.** (1999) *Rétorika*. Fordította, a bevezetést és a jegyzeteket írta Adamik Tamás. Budapest: Telosz Kiadó.
- Balázs Géza és Grétsy László.** (szerk., 2005) *Nyelv és nyelvhasználat a családban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Benczik Vilmos.** (2006) *Jel, hang, írás. Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Chall, J.** (1967) *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Corbett, E. P. J. and Connors, R. J.** (1999) *Classical rhetoric for the modern student*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D.** (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Cs. Czachesz Erzsébet.** (1998) *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Csapó Benő.** (szerk., 2002) *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Csépe Valéria.** (2000) Az olvasás és írásképeség zavarai. In: Illyés S. (szerk.). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. 239-278.
- Downing, J. and Valtin, Renate.** (eds., 1984) *Language awareness and learning to read*. New York: Springer-Verlag.
- Ehri, L. C.** (1998) Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In: Ehri, L. C. and Metsala, J. L. (eds.). *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum. 3-40.
- Eysenck, M. W. and Keane, M. T.** (2003) *Kognitív pszichológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gardner, H.** (2004) *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Perseus Books.
- Goswami, U.** (1998) The role of analogies in the development of word recognition. In: Ehri, L. C. and Metsala, J. L. (eds.). *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum. 41-63.
- Gósy Mária.** (2001) A lexikális előhívás problémája. In: Gósy M. (szerk.). *Beszéd kutatás 2001*. Budapest: MTA. 126-142.
- Gósy Mária.** (2004) *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy Mária.** (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Harris, T. L. and Hodges, R. E.** (eds., 1995) *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Hetzron, R.** (1991) Magyarországon nem része az emberi jogoknak az eltérő nyelvészeti vélemény. In: Bakró Nagy M. és Kontra M. (szerk.). *A nyelvészetről – egyes szám, első személyben*. Budapest: MTA
- Huszár Ágnes.** (2005) *A gondolatól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbottlások tükrében*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kontra, M. and Ringer, C.** (1989) Hungarian neutral vowels. *Lingua*, 78. 181-191.
- Kövecses Zoltán.** (1998) A metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Cs. és Győri M. (szerk.). *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó.
- Kövecses Zoltán.** (2005) *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest, Typotex.
- Lengyel Zolt.** (1981) *A gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Lundberg, I., Frost, J. and Petersen, O.** (1988) Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, XXIII/3. 263-284.
- Mattingly, I.** (1972) Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In: Kavanagh, J. F. and Mattingly, I. G. (eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge: MIT Press.
- Mattingly, I.** (1984) Reading, linguistic awareness, and language acquisition. In: Downing, J. and Valtin, R. (eds.). *Language awareness and learning to read*. New York: Springer-Verlag.
- Nagy, W. E. – Scott, J. A.** (2000) Vocabulary processes. In: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, D. P. and Barr, R. (eds.). *Handbook of reading research*. Volume III. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum. 269-284.
- Owens, R. E. Jr.** (1996) *Language development. An introduction*. Boston: Allan and Bacon.
- Perelman, C.** (1982) *The realm of rhetoric*. Notre Dame – London: University of Notre Dame Press.
- Pléh Csaba.** (1998) *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Schmitt, N.** (ed., 2002) *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold.
- Sinclair, A. and Berthoud-Papandropoulou, I.** (1984) Children's thinking about language and their acquisition of literacy. In: Downing, J. and Valtin, R. (eds.). *Language awareness and learning to read*. New York: Springer-Verlag.
- Tóth László.** (2002) *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Vernon, M. D.** (1971) *Reading and its difficulties*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vigotszkij Lev Szemjonovics.** (2000) *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Wood, D.** (2003) *How children think and learn. The social contexts of cognitive development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Zwiers, J.** (2002) *Developing academic skills in grades 6-12. A handbook of multiple intelligence activities*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Előzetes információ

A X. Balatonalmádi Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemről

A Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke és az MTA
Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága

2007 májusában is megrendezi a balatonalmádi Nereus Hotelben egyhetes
szakmai konferenciáját

Kognitív folyamatok és a mentális lexikon ***Cognition and the mental lexicon*** címmel

A konferencia időpontja: 2007. június 3.-június 8.

Kiemelt témakörök:

- szóelérési – szófelismerési folyamatok
- második nyelvelsajátítás
- két- és többnyelvűség
- gyermeknyelv, nyelvi szocializáció

A konferencia első körlevele október folyamán várható

A konferencia munkanyelve: magyar és angol

A szervezők sok szeretettel várnak a rendezvényre minden pszicholingvisztika
iránt érdeklődő kutatót és hallgatót. A nyári egyetem egyben fórumot kíván te-
remteni az alkalmazott nyelvészeti doktori kurzusokra járó hallgatók előadásai-
nak, beszámolóinak és témabemutatóinak.

További információ:

- szervezők: Lengyel Zsolt, Navracsics Judit, Simon Orsolya, Szilágyi Anikó
és Hülber Attiláné
 - Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
8201, Veszprém, Egyetem u. 10.
tel./fax.: 06-88/624003
 - lengyelz@almos.vein.hu, navracsj@yahoo.co.uk és hulber@almos.vein.hu
-
-

GÓSY MÁRIA – HORVÁTH VIKTÓRIA

MTA Nyelvtudományi Intézet – ELTE Fonetikai Tanszék

*gosity@nytud.hu – hviki@freemail.hu***A percepció folyamatok összefüggései hatéveseknél**

Speech production and speech perception skills develop during first language acquisition. The acquisition of written language is dependent on the speech perception and comprehension at the corresponding age; possible backwardness and/or disorder restrict the successful and skillful learning to read and write. Therefore the actual information about the speech perception level of preschool children is of decisive importance. A great amount of research is dealing with the analysis of children's speech processing in the literature. However, studies published so far have been tending to deal with the operation of just one or another process separately. This is the first comprehensive study of the speech perception processes of Hungarian six-year-olds. Its theoretical importance is the modelling of the interrelations of the perception processes of six-year-olds. According to the obtained data, speech perception processes do not work properly in the majority of the 200 tested kindergarten subjects (GMP-diagnostic study, individual testing). However, backwardness does not equally concern all the processes. The careful analysis of our data has shown (i) the speech perception strategies of preschool children, (ii) the connections within their perception mechanism, and (iii) the practical implications which make the large scale development of kindergarten children justified and necessary.

Bevezetés

Az anyanyelv-elsajátítás egyfelől a beszédprodukciós, másfelől a beszédpercepció készségek kialakulását jelenti. Míg az előbbi közvetlenül hallható, és így a fejlődés egyszerűen nyomon követhető, addig az utóbbi rejtetten működik, ezért a folyamat egyes szakaszai csak közvetve tapasztalhatók, a gyermekek teljesítménye legfeljebb megbecsülhető, de célzott tesztelés nélkül nem ítéltető meg. A pszicholingvisztikai érdeklődésen túl közvetlen gyakorlati okai is vannak annak, hogy a hatévesek beszédpercepció mechanizmusáról pontos képet alakítsunk ki. Az írott nyelv megtanulása alapvetően a megfelelő életkori beszédészlelés és beszédmegértés függvénye (Stackhouse & Wells, 1997; Gósy, 2005). Az esetleges elmaradások és/vagy zavarok hátráltatják, korlátozzák, adott esetben lehetetlenné teszik az olvasás és írás megtanulását és készségszintű alkalmazását. Ennek a negatív következményei pedig hosszútávúak és sokfélék. Fontos tehát pontosan ismernünk az iskolába lépő gyermekek beszédpercepció szintjét. Ezek az adatok közvetve hatással lehetnek az olvasás- és írástanítás módszertanára, a ráfordított idő alakítására és legnagyobb mértékben a fejlesztés szükségességére és irányaira.

A nemzetközi szakirodalomban számos kutatás foglalkozik a gyermekek beszédfeldolgozásának elemzésével; a megjelent munkák azonban jobbra egy-egy

folyamat, vagy még inkább egy folyamat egy meghatározott szakaszának működésével és működtetési stratégiáival foglalkoznak (Grunwell, 1987; Hoffmann, *et al.* 1989; Gleason & Bernstein, 1998; Maassen & Groenen, 1999; MacWhinney, 2004). Ezek a munkák többnyire angol anyanyelvű gyermekek vagy kétnyelvűek kísérleti adatait elemzik. A beszédfeldolgozás univerzális sajátosságainak megismeréséhez az anyanyelv-elsajátítás folyamatában ezek a vizsgálatok nagyon fontosak és bizonyos fokig meghatározók, azonban nem alkalmazhatók módosítás nélkül minden nyelvre, továbbá szükséges a nyelvspecifikus tényezők integrálása, ha egy adott nyelv gyermeknyelvi percepcióját kívánjuk megismerni.

Magyar anyanyelvű hatévesek beszédpercepciók folyamataival rész kutatások már foglalkoztak, például a mondat- és a szövegértés összevetésével, avagy egyes észlelési folyamatok alakulásával kapcsolatosan (Gósy 1994 és 1995; Kocsis, 1996). Nem került azonban sor eddig egy átfogónak tekinthető és viszonylag sok gyermekkel végzett kísérletsorozatra. A jelen kutatás célja egy ilyen vizsgálat sor megtervezése és véghezvitele volt. Képet akartunk kapni arról, hogy az iskolába kerülő hatéves gyermekeknek milyen a beszédpercepciók szintje mintegy 6-8 hónappal az iskolakezdést megelőzően. A kutatás elméleti jelentőségét az adja, hogy konkrét adatok alapján első ízben modellálja a hatévesek percepciók folyamatainak összefüggéseit. Gyakorlati vonatkozásai pedig az írott anyanyelv már említett tanulásával kapcsolatosak.

A kutatás hipotézise az volt, hogy az elvárt és az alkalmazott módszer, a GMP, beszédészlelést és beszédmegértést vizsgáló eljárás (Gósy, 1995/2006) sztenderd értékeihez képest a vizsgált hatéves gyermekek elmaradásokat fognak mutatni, de úgy gondoltuk, hogy ezek az elmaradások nem egyformán érintik az egyes folyamatokat. Ez a hipotézis abból a többéves tapasztalatból adódik, hogy az iskolába járó gyermekek olvasás- és írástanulása nehezen megy; számos tanulónál megállapítható az írott anyanyelv megtanulásának zavara. Noha ez a tény sokféle okra vezethető vissza, egyik meghatározó probléma nyilvánvalóan a beszédfeldolgozás nem megfelelő szintje. Ez pedig – véleményünk szerint – már nagycsoportos óvodás korban is tetten érhető és bizonyítható. Feltételeztük továbbá, hogy a morfofonológiai észlelésben és a szövegértésben fogjuk a leggyengébb eredményeket kapni. Hipotézisünk szerint a lányok valamivel jobban fognak teljesíteni, mint a fiúk, de a fiatalabb és az idősebb nagycsoportos óvodások között nem vártunk jelentős különbségeket.

Kísérleti személyek, anyag, módszer

Hatéves, nagycsoportos óvodás gyermekek alkották a kísérleti csoportot, amelybe válogatás nélkül kerültek a gyerekek. Mindössze két szempontot érvényesítettünk: azonos számú lány és fiú legyen a kísérleti személyek között; a legfiatalabb 6;0, a legidősebb pedig 6;11 éves legyen. Ez utóbbit a Magyarországon jelenleg érvényes beiskolázási életkori korlátozás indokolta. Azok a hat-

és hatévesek kezdhetik meg iskolai tanulmányaikat, akik a tanévkezdés évében május 31-ig betöltötték a hatodik életévüket, illetve ebben az évben még nem töltik be a nyolcadikat. Ennek megfelelően a nagycsoportos óvodások egyfelől jellemzően 6;0-6;5 év közöttiek, illetve annál idősebbek. Ez egyúttal lehetőséget teremtett arra is, hogy a 'nagycsoportos óvodások' relatíve homogén csoportját két részre osszuk. Tekintetbe véve a kísérletek idejét, a részt vevő gyermekeket fiatalabbakra és idősebbekre osztottuk (1. táblázat).

1. táblázat

A kísérletben részt vevő nagycsoportos óvodás gyermekek adatai

Életkor	Gyermekek száma	
	Lány	Fiú
6;0-6;5	50	50
6;6-6;11	50	50
Összesen	100	100

A kétszáz gyermeket részben a fővárosból, részben alföldi és dunántúli városokból és községekből választottuk véletlenszerűen. Valamennyien egynyelvűek egynyelvű családokból, ép hallásúak, nem beszédhibásak. (A tesztfelvételhez a szülő minden esetben hozzájárult.)

A beszédészlelés és beszédmegértés vizsgálatára fejlesztették ki a GMP-diagnosztikát (Gósy, 1995/2006), amelyet e kutatás módszereként használtunk. Ez sztenderdizált teszt 20 alteszttel, amelyek közül 19 a beszédészlelés részfolyamatait, a mondatértést és a szövegértést, a szókincsaktiválást, az agyfélteke-dominanciát és a kézdominanciát vizsgálja, egy pedig a verbálisan nem kommunikáló gyermek nyelvi készségeit próbálja feltérképezni. A diagnosztika 8 tesztjét alkalmaztuk a hatévesek beszédpercepció teljesítményének mérésére. Ezek a tesztek észlelési és megértési folyamatokat vizsgálnak: GMP2, GMP4, GMP5, GMP10, GMP12, GMP16, GMP17 és GMP18. Az alábbiakban röviden összegezzük az egyes tesztek közvetlen célját, anyagát és az eljárást.

A mondatazonosítás zajban (GMP2) elnevezésű teszt a beszédészlelés akusztikai szintjének vizsgálatára alkalmas. A hanganyag zajjal elfedett 10 mondatot tartalmaz. A gyermek feladata a zajban elhangzott mondat azonnali hangos ismétlése. Példák a mondatok közül: *A repülőgép most szállt le. Vagy Az őzikét kergeti az oroslán.* Frekvenciaszűréssel torzított tíz mondat azonosítása (GMP4) jelzi a fonetikai észlelés szintjét, az akusztikai kulcsok megfelelő működését, integrálódását a fonetikai feldolgozásba. Példák: *A vonat nyolc órákor indul. Vagy Kapcsold be a televíziót!* A mondatok frekvenciatartománya mintegy 1000 Hz-es sáv (2200-2700 Hz között, 36dB/oktáv meredekségű szűrővel szűrve), vagyis döntően a jellemző akusztikai kulcsokat tartalmazza az adott sávban. A morfofonológiai észlelés vizsgálatát sajátos szerkezetű, szókincsű, morfofonológiai szerkezetű, elhangzásában meggyorsított mondatok (GMP5)

ismételtetésével végezzük. A mondatok részben szón belül, részben szóhatáron érvényesülő fonológiai koartikulációs folyamatok eredményeit tartalmazzák (hasonulások, hiátustöltés). A természetes ejtésű, férfihanggal rögzített mondatokat az eredeti bemondás tempójához képest mintegy 25%-osan műszerrel felgyorsítottuk. Az átlagos tempó így 14 hang/s, azaz valamivel gyorsabb, mint a köznyelvi magyar beszédtempó. A mondatok jelentéstartalma és grammatikai szerkesztettsége szándékosan meghaladja az óvodáskorúak nyelvi ismereteit. Példák: *Őt is beidéztek a tárgyalásra?* Vagy *Átkokat szórt mások fejére.* Az eredmények arra adnak választ, hogy a jelentés és az asszociációk szintjeinek bizonyos mértékű kizárásával, de a morfofonológiai szint működtetésével képes-e a gyermek az életkorának megfelelő beszédészlelési teljesítményt nyújtani. A szeriális észlelés vizsgálata (GMP10) az elhangzás sorrendiségének pontos visszaadásán alapszik. Tíz értelmetlen hangsor (például *menelékej, siszidami, zseréb*) azonnali ismétlése a gyermek feladata. Valamennyi logatom megfelel a magyar hangsorépítési szabályoknak. A gyermek számára a teszhelyzet ahhoz hasonló, mint amikor új szavakat hall, és első ízben megpróbálja azokat megismételni. A szövegértést (GMP12) egy mese meghallgatását követő megértést ellenőrző kérdésekkel teszteljük. Az életkornak megfelelő szövegértéshez az adott nyelvi jelek helyes feldolgozásán túl szükség van az ismeretek beépítésének és alkalmazásának képességére, valamint az ok-okozati összefüggések, az időviszonyok helyes felismerésére és jó logikára. Szükséges továbbá a nyelvi jelek szemantikájának pontos ismerete, jól működő mentális lexikon, gyors feldolgozás, biztos döntéssorozat. A szövegértés feldolgozását, a szemantikai, szintaktikai struktúrák értelmezését, az ok-okozati viszony felismerését, illetőleg az asszociációs szint működését vizsgáljuk ebben a tesztben. Rövid, másfél perc hosszúságban, férfihanggal, közepes tempóban magnetofonszalagra rögzített mese a vizsgálat anyaga. A tíz, megértést ellenőrző kérdés a szöveg részleteire és összefüggésére vonatkozik. Például: *Mit főztek a kutyák?* Vagy *Miért akartak a kutyák tejfölt tenni az ételbe?* A beszédmegértési folyamat eltérően működhet attól függően, hogy milyen hosszúságú közlés hangzik el. A szövegértési teljesítmény nem feltétlenül azonos a mondatértési teljesítménnyel, és ez fordítva is igaz. A mondatértési teszt (GMP16) az adott életkorban szükséges szemantikai sajátosságok és a szintaktikai/grammatikai struktúrák feldolgozásáról nyújt felvilágosítást. A tesztsorozat anyaga 10 mondatnak és változatának tartalmáról készült 20 db színes rajz. A rajzok páronként megfelelnek egymásnak oly módon, hogy közöttük minimális az eltérés (pl. az egyik képen a kislány adja a könyvet a kisfiúnak, a másik képen pedig fordítva). A mondat elhangzását követően kell a gyermeknek a rajzpárok közül a megfelelőt kiválasztania. A beszédhang-differenciálás vizsgálatára szolgáló teszt (GMP17) választáson és döntésen alapul. A gyermek két rövid értelmetlen hangsort hall egymás után (pl.: *móz/nóz, voka/vokka, begi/begi, lefi/levi*), amelyek vagy azonosak, vagy különbözőek. A feladata hallás alapján eldönteni, hogy egyforma vagy nem egyforma hangsorokat hallott. A transzformációs észlelés előjelzi a hang-betű meg-

feleltetés készségének megfelelő szintjét (GMP18). A részfolyamat eszköze 12 színes kis fakocka, amelyeket beszédhangként kell a gyermeknek azonosítania. A tesztelés során egyre komplexebb feladatokat kell a gyermeknek megoldania, amelyekben a szerialitásnak, a beszédhang-azonosításnak és a differenciálásnak is jelentős szerepe van.

A teszteket a gyermekekkel egyénileg vettük fel, csendes szobában, délelőtt. A tesztfelvétel időtartama átlagosan 15 perc volt.

Egy gyermek esetében 87 adatot kaptunk, a teljes adatmennyiség 17 400, a tesztlapokon pedig a részletes minőségi elemzéseket is rögzítettük (pl. hibatípusok, téves észleletek). A statisztikai elemzéseket az SPSS 8.0 szoftverrel végeztük (ANOVA, párosított t-próba, korrelációelemzés).

Eredmények

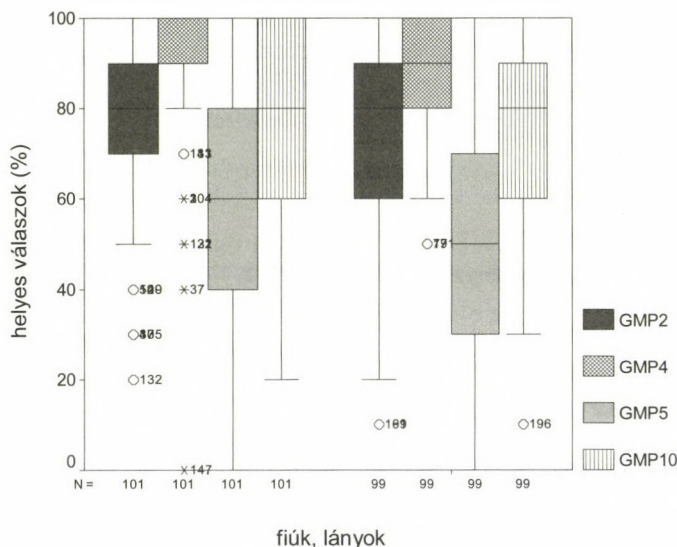
A statisztikai eredmények (ANOVA) a kor és a nem tekintetében nem mutatnak eltérést, vagyis ebben az értelemben a kétszáz nagycsoportos óvodás homogénnek tekinthető. Ennek ellenére a finomabb elemzésekben kitérünk a két korcsoport, illetőleg a lányok és a fiúk bizonyos fokig eltérő teljesítményére.

Beszédészlelési folyamatok

A beszédfeldolgozásban meghatározóak az akusztikai, a fonetikai, a morfofonológiai és a szeriális percepció működései. Ezek biztosítják az anyanyelvi artikuláció elsajátítását, a meglévő artikulációs mozgássorok stabilitását, a hangzási egymásutániség azonosítását és reprodukálási lehetőségét, valamint új hangsorok felismerését és tárolási stratégiáit. A sztenderd értékeknek megfelelően az akusztikai és a morfofonológiai észlelés elvárt értéke hatéves korban 90% (GMP2, GMP5), a fonetikai és a szeriális észlelésé 100% (GMP4 és GMP10). A tesztelt gyermekek jelentős része elérte ezeket az értékeket, sőt meg is haladta őket, hiszen hibátlan teljesítményt nyújtottak. Sok óvodás azonban nem érte el az elvárt értékeket, azaz adataik nagymértékben eltérnek az elvárt szinttől. A kapott minimumértékek a négy tesztben a következők. Az akusztikai észlelés leggyengébb eredménye az összes óvodást tekintve 10% volt a lányoknál, 20% a fiúknál; a fiatalabb lányoknál a minimumérték 20%, az idősebb fiúknál 40%. Hasonló a tendencia fonetikai észlelésben is, akad 10%-os teljesítmény, de fiatalabb lányoknál a leggyengébb is 50%-os, míg az idősebb fiúknál a leggyengébb 60%. Nincs különbség a morfofonológiai percepcióban, mindenütt van 0%-os eredmény; és igen hasonló, 10-20%-os a szeriális észlelés minimumszintje is.

A négy folyamat közül legjobban a fonetikai észlelés működik, ez azt jelenti, hogy legjobban a beszédhangok azonosítása működik a tesztmondatok ismétlésében. Az átlagérték 89,95% (az átlagos eltérés 14,33%). Nincs különbség az akusztikai és a szeriális észlelés átlaga között: 74,2% és 73,95% (az átlagos eltérések: 21,34% és 22,43%). A leggyengébb teljesítményt a morfofonológiai per-

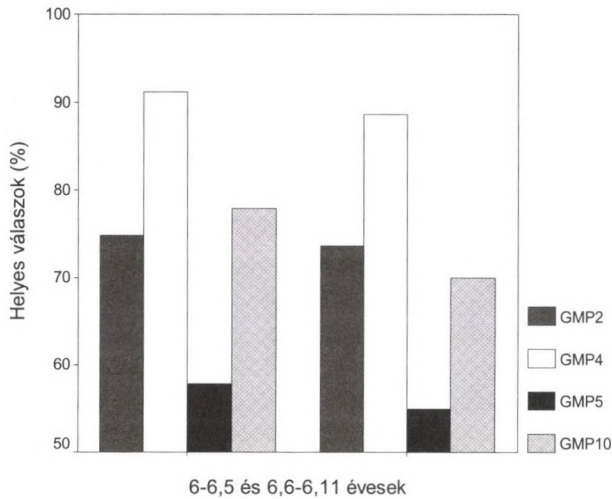
cepció tesztjében kaptuk, az átlag 56,45% (az átlagos eltérés 26,63%). A négy teszt átlagértékeit és szórásartományát nemekre bontva szemlélteti az 1. ábra. Elemeztük a fiatalabb és idősebb gyermekek teljesítményét e négy tesztben. Noha statisztikai különbséget nem találtunk, meglepetésre az idősebb óvodások eredményei voltak gyengébbek; a helyes válaszok átlagértéke náluk kisebb volt, és az egyéni különbségek is nagyobbaknak adódtak.



1. ábra

*Az akusztikai, fonetikai, morfofonológiai és szeriális észlelés teljesítménye
(bal oldalon a fiúk, jobb oldalon a lányok adatai)*

A különbségek csaknem elhanyagolhatók (az akusztikai észlelésben mintegy 1%, a fonetikai és morfofonológiai észlelésben csaknem 3%, legnagyobb a szeriális percepcióban, itt közel 8%), de minden esetben a fiatalabbak voltak a jobbak (2. ábra). Feltételezzük, hogy ez abból adódik, hogy olyan gyermekek is szerepeltek a kísérleti személyek között, akiket vélt lassúbb fejlődés miatt tartottak vissza még egy évre az óvodában (vagyis nem a születési idejük indokolta, hogy valamivel idősebbek társaiknál).



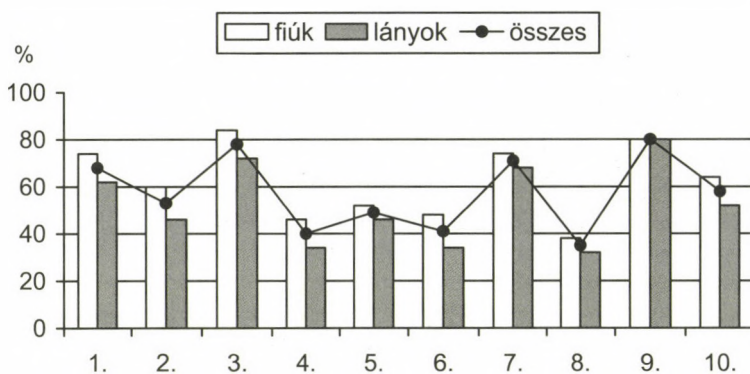
2. ábra

*Az akusztikai, fonetikai, morfofonológiai és szeriális észlelés átlagai a két korcsoportban
(bal oldalon a fiatalabbak, jobb oldalon az idősebbek adatai)*

Az egyes folyamatokat tekintve a különbség szignifikáns volt az akusztikai és a fonetikai ($t(-11,075)$), az akusztikai és a morfofonológiai ($t(11,877)$), a fonetikai és a szeriális ($t(11,216)$), a fonetikai és a morfofonológiai ($t(22,016)$) észlelés között, valamint a morfofonológiai és a szeriális ($t(-11,167)$) észlelés között (minden esetben $p < 0,000$). Nem szignifikáns a különbség az akusztikai és a szeriális észlelés között.

A hibázásokat részletesen elemeztük a morfofonológiai észlelésben, minthogy itt kaptuk a leggyengébb teljesítményeket, ugyanakkor ez a percepció folyamat meghatározó az olvasás- és írástanulásban. A legkönnyebben azonosított mondat a *Gyorsan megitták az állatokat* volt. Mindhárom szó jól ismert a hatévesek számára, s a képzési hely szerinti hasonulás nem okozott felismerési nehézséget a gyermekek 80%-ának. Hasonló arányban volt jó *A forgalmat rendőrök irányítják* mondat azonosítása is, amely egy többszörös hasonulást tartalmazott. Gyengébb volt a felismerés helyessége a *Ki akart számot adni a munkájáról?* mondatban (71%), amelyben a hiátustöltés ténye nehezítette az ismétlést; ehhez igen hasonló lett *Az irigység rossz tulajdonság* átlaga (68%), amelyben egy zöngésségi hasonulás fordult elő. Mindössze 35%-ban sikerült a gyerekeknek az *Átkokat szórt mások fejére* mondat helyes ismétlése, amelyben több, morfémahatáron érvényesülő koartikulációs jelenség található. Alig jobb az is-

méltási eredménye a *Ne gyártsatok selejtet!* mondatnak (40%), amelyben többszörös hasonulás és a gyermek számára ismeretlen szavak szerepelnek (3. ábra).



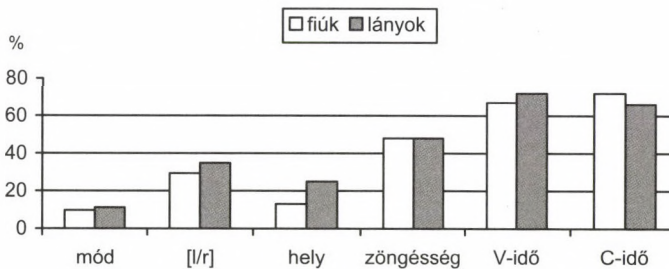
3. ábra

A GMP5 mondatainak (1-10.) helyes ismétlése

A szeriális észlelés mind az új jelentéseket hordozó hangsorok elsajátításában és rögzítésében, mind később az írott anyanyelv tanulásában meghatározó. A mennyiségi adatokon túl ezért fontos a minőségi vonatkozások fonetikai elemzése is. Ennek eredményeként azt találtuk, hogy a hatévesek számára a hangsorok hossza és komplexitása, azaz jelen esetben a szótagszerkezet típusa okozza a legnagyobb nehézséget. A *kriszposztyüvan* logatom azonosítása volt a legnehezebb (mindössze 44% helyes megoldás), feltehetően nem függetlenül az artikulációs megoldástól sem. Azt, hogy itt elsősorban percepciós nehézséget látunk, az igazolja, hogy a szótagszerkezetben hasonló, de rövidebb hangsor, a *trankün* azonosítása jóval könnyebb volt (74%-ban helyes). A beszédhangok relatív gyakorisága is hat az észlelésre, ennek tudható be, hogy a *vucsityó* hangsort csak 61%-ban adták vissza jól. A *feréndekék*, *menelékej* (71-71%), a *jacolov* (70%) és a *siszidami* (67%) közötti különbségek elenyészőek, észlelésükben a sorrendiség, ritkábban az utolsó szótag helyes azonosítása jelentett problémát. A szóvégek észlelési gondja visszavezethető a gyermekeket körülvevő beszéd relatív gyorsaságára, azzal, hogy a felnőttek gyakran „elnyelik”, rövidítik, nem tökéletesen artikulálják az utolsó hangokat. Ennek eredménye, hogy a gyermekek szinte rákényszerülnek arra, hogy a feldolgozott szótó és a grammatikai szabályok ismeretében mintegy kitalálják az elhangzottakat pontos észlelés nélkül. Hasonló stratégiákat alkalmaznak később az olvasásban, ami sok dekódolási és értési hibához vezet. A magyar agglutináló nyelv, a grammatikai információk a szóvégeken vannak, ezért ezek a stratégiák igen nagy gondot okoznak

(Adamikné Jászó, 2006). A legkevesebb nehézséget a *zseréb* hangsor (90% helyes észlelés) okozta, a *veréb* szó lehívása a mentális lexikonból ugyanakkor egyetlen egyszer sem fordult elő, tehát nem feltételezhető, hogy ez a hasonlóság segítette volna a gyermekeket. A *bakógy* logatomot még 84%-ban felismerik, de a *galalajka* és a *trankün* percepciója már gyengébb (78% és 74%); a tévesztések a sorrendiség felismerésének nehézségéről, a zárt szótagok és a mássalhangzókapcsolat észlelési nehézségéről árulkodnak.

A beszédhang-differenciálás (GMP17) vizsgálatával arra kerestünk választ, vajon a gyermek képes-e észlelni a beszédhangok közötti különbségeket a zöngesség, a képzésmód és képzéshely, valamint az időtartam szempontjából. Ebben a tesztben a fiatalabb fiúk jobban teljesítettek az idősebbeknél, noha a különbség nagyon kicsi, nem egészen 10%, a lányoknál az 5%-nyi különbség az idősebbek javára látható. Mindkét korcsoportban voltak olyan gyermekek, akik hibátlanul oldották meg a feladatot (19-en a fiúk és 8-an a lányok között). Az átlagos hiba 4-6 volt a 23 hangorból; a maximális hibaszám a fiatalabb fiúknál 11 (47%), a nagyobbaknál 15 (65%), a fiatalabb lányoknál 17 (73%), az idősebbeknél 16 (69%). A két korcsoportot tekintve kis különbségeket találunk abban, hogy melyik képzési jegyek eltérését volt nehezebb felismerniük a gyermekeknek. Sem a kor, sem a nem tekintetében nincs statisztikailag igazolható különbség a gyermekek között. A kapott adatok lényegében az elvárt fejlődésnek felelnek meg, azaz a képzési hely felismerése pontosabb, mint a képzési módé. Ha azonban a [l/r] mássalhangzók elkülönítését is tekintetbe vesszük, akkor az arányok változnak, a pergőhang és a laterális approximáns differenciálása ugyanis nagyfokú hibaarányt mutat; négyszer olyan gyakran tévesztik a gyermekek, mint más, képzési módban eltérő mássalhangzók differenciálását. Ez a megkülönböztetési nehézség nemritkán még hétéves kor fölött is jellemzően fennáll (4. ábra).



4. ábra

A beszédhang-differenciálás téves megoldása a tesztelt hatéveseknél

Az időtartam-eltérések okozzák a legnagyobb problémát; a gyermekek mintegy 70%-ának gondot jelent a rövid-hosszú oppozíció megkülönböztetése. Ez később azért is jelent nagy gondot az írott anyanyelv elsajátítása során, mert az időtartam fonológiai is releváns tényező, azonos hangsorokban az időtartambeli eltérések jelentéskülönbségeket eredményeznek. A lányok többet hibáztak a képzésmód megkülönböztetésében, mint a képzéshely esetében. A zöngéesség szerinti megkülönböztetés a két nemnél pontosan ugyanolyan arányban okozott problémát (48%). Korábbi vizsgálatok kimutatták (Gósy, 2000), hogy az azonos hangsorok tévesztése a beszédhang-differenciálás képességének nagyfokú bizonytalanságát jelzi. A jelen kutatás eredményei azt mutatják, hogy a fiúk nagyobb biztonsággal működtetik a diszkriminációs képességet: a hatéves fiúk 16%-ánál fordult elő, hogy az azonos hangsort különbözőnek ítélték; a lányok 27%-ánál találtunk ilyen választ.

A transzformációs észlelés jól működő folyamatának elsősorban az írott anyanyelv elsajátításában van jelentős szerepe. Ez a képesség felelős azért, hogy a gyermek a beszédhangokat megfeleltesse írott alakjuknak, a betűknek. Ez a tudatosság 6-7 éves korra alakul ki, mint láttuk, több más, az írott anyanyelv tanuláshoz szükséges percepciós folyamattal együtt. A GMP18-as tesztet a fiúk átlagosan 54,75%-ban oldották meg sikeresen. A 6 év 5 hónapnál fiatalabbak 54,5%-os teljesítményt; az ennél idősebbek 55%-ot produkáltak. A két csoport átlagos eredményében nem mutatható ki életkori változás. Mindkét korcsoportban előfordult, hogy a gyermekek egyáltalán nem voltak képesek a feladat megoldására (0%); a fiatalabbaknál és az idősebbeknél egyaránt mindössze 12 gyermek érte el a 100%-ot az 50-50 főből. Az egyéni különbségek is hasonlóak (az átlagos eltérés 29% körüli mindkét korcsoportban). A lányok átlagos teljesítménye azonos a fiúkéval (54,5%), az egyéni különbségek náluk valamivel nagyobbak (26,28%, ill. 29,21%). A fiatalabb lányoknál mindössze öt, a nagyobbaknál kilenc gyermek egyáltalán nem tudta teljesíteni a tesztet. Tökéletes, azaz 100%-os feladatmegoldást a 6;5 évnél fiatalabbak közül kilencen, az idősebbek közül heten produkáltak. A kor és a nem tekintetében az eltérések statisztikailag nem igazolhatók.

A 2. táblázat a transzformációs észlelés tesztjének négy feladatában elért eredményeket mutatja. A I. résztesztben a beszédhang-kocka megfeleltetés, a II.-ban a transzformáció létrehozása a feladat; a III.-ban a szerialitással, a IV.-ben pedig beszédhang-diszkriminációval nehezedik a feladat.

2. táblázat

A transzformációs észlelés (GMP18) résztesztjeinek átlagai

Életkori csoportok	A GMP18 részfeladatainak eredménye (%)							
	I.		II.		III.		IV.	
	fiúk	lányok	fiúk	lányok	fiúk	lányok	fiúk	lányok
6;0-6;5	80	74	64	70	42	50	26	26
6;6-6;11	80	76	70	62	56	58	28	16
Összes	80	75	67	66	49	54	27	21

A betöltött hónapok számától függetlenül a fiúk 80%-a volt képes a hang és a forma azonosítására, illetve reprodukálására (I.). A transzformációs átvitel feladatát (II.), a fordított elhangzású transzformációs feladatot (III.), illetve az utolsó, komplex részfeladatot (amely egyben a szeriális észlelést, a rövid idejű verbális memóriát és a beszédhang-azonosítást is teszteli) kivétel nélkül az idősebb korosztály tagjai oldották meg nagyobb százalékban – ahogyan ez el is várható az életkori fejlődésnek megfelelően. A vizsgálat eredményei azonban azt mutatják, hogy a beiskolázás előtt álló fiúk mintegy kétharmadánál megfigyelhető a transzformációs észlelés kisebb-nagyobb mértékű zavara, amely a hangok és betűk helyes megfeleltetésében fogja akadályozni a gyermekeket. A lányoknál sem volt tapasztalható változás az életkor mentén, sőt, a IV. részfeladat helyes megoldásainak egyébként is alacsony arányában jelentős csökkenést látunk az idősebbeknél. Az eredmények meg sem közelítik az iskolába lépéskor kívánatos 100%-os feladatmegoldást. Felmerül a kérdés, hogy miért fontos a transzformációs észlelés jó működése, hiszen az iskolában tanítják a hang-betű megfelelést. A válasz az, hogy amennyiben a hang-betű megfelelés mögöttes észlelési feltétele, a transzformációs percepció nem működik, akkor az iskolában nehéz megtanítani azt a gyermeknek, illetve a bizonytalan transzformációs percepció mellett nem stabilizálódik a hang-betű megfelelés, és ez olvasástechnikai hibához vezet.

Beszédértés

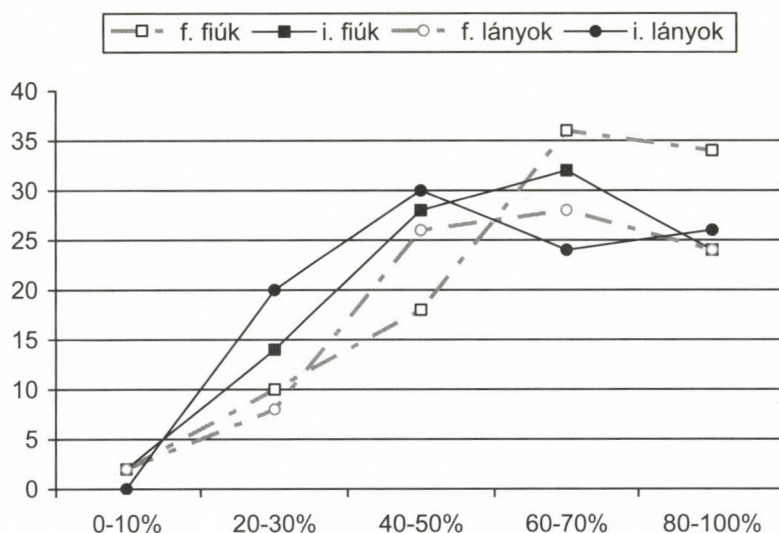
A beszédértés folyamatát a szövegértés (GMP12) és a mondatértés (GMP16) tekintetében elemeztük. A gyermekek – a feltételezésnek megfelelően – a mondatértésben jobban teljesítettek és az egyéni különbségek is kisebbek voltak. A **szövegértésben** az átlag 60,5%, az átlagos eltérés pedig 22,38% (a mondatértés átlaga 82,1%, az átlagos eltérés 17,73%). Akadt 0%-ot és 90-100%-ot elérő óvodás is. Az átlag valamivel alacsonyabb, mint a sztenderd érték alsó szintje, ami 70%. A lányok átlagos teljesítménye majdnem pontosan megegyezik a fiúkéval. A 3. táblázat a két korcsoport és a nemek szerint összegzi a gyermekek eredményeit.

3. táblázat

A helyes szövegértés eredményei

Nagycsoportos óvodások	Gyermekek szövegértése (%)			
	6;0-6;5		6;6-6;11	
	átlag	átlagos eltérés	átlag	átlagos eltérés
Fiúk	63,8	17,9	58,2	18,6
Lányok	62	19,7	57,8	19,5

A fiatalabb és idősebb fiúk átlagos teljesítménye között gyakorlatilag nincs különbség. Elemeztük a szövegértési teljesítményt a tesztelt óvodások arányában (5. ábra). Itt arra kerestünk választ, hogy hány gyermeknek jelent komoly problémát az elhangzó szöveg feldolgozása, hány teljesít életkori szinten, és hányan szorulnak több-kevesebb fejlesztésre.



5. ábra

A gyermekek aránya a szövegértési teljesítmény függvényében

(függőleges tengelyen=a gyermekek aránya, vízszintes tengelyen=az elért eredmények százalékában)

A fiúk legnagyobb arányban 60-70%-os teljesítményt mutattak. 100%-os szövegértése az óvodások 3%-ának volt, nemtől függetlenül; a gyermekek 27% volt képes elfogadható szinten megérteni a szöveget; a lányok és a fiúk között nem

volt lényeges különbség. A hatéves fiúk 55%-a, a lányok 63%-a életkori szintjénél gyengébben teljesített. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a vizsgált gyermekek közül mintegy minden másodiknak a szövegértése elmarad az elvártaktól. Nem találunk tehát fejlődést az életkor előrehaladtával; ami abban az értelemben elfogadható, ha a nagycsoportos óvodásokat mint homonim csoportot tekintjük, függetlenül az aktuális életkoruktól. Ez persze elméletileg tehető csak meg, hiszen a tesztelt hatévesek között csaknem egy év különbség is előfordult. Az iskolában azonban azonos osztályban fognak tanulni, ebből a szempontból tehát megengedhető, hogy egységes mintának tekintsük az összes gyermeket. Még így is feltűnő azonban, hogy – ha statisztikailag nem is releváns –, de tendenciaszerű „romlást” tapasztalunk a gyermekek között. Az idősebbek teljesítménye láthatóan gyengébb a fiatalabbakénál.

A megértést ellenőrző kérdések egyike a szövegösszefüggésre vonatkozik; olyan választ várunk ekkor, amely lényegében nem hangzik el, de a részletek feldolgozása és megértése alapján egyértelműen megválaszolható. A tesztelt kétszáz hatéves 53%-ban oldotta meg helyesen a feladatot, 47%-ban hibás választ adtak, avagy meg sem kísérelték, hogy feleljenek a kérdésre (hallgattak, vagy azt mondták, hogy „nem tudom”). A nemek szerint kismértékben eltérőek az adatok, a fiúk 49%-ban, a lányok 57%-ban adtak jó választ. A fiatalabbak valamivel jobban teljesítettek, a helyes megoldások aránya 56%, az idősebbeké 50%. A jó megoldások megközelítik a helyes szövegértés átlagát, ami azt jelenti, hogy a részletek felismerése kismértékben jobb a vizsgált gyermekeknél, mint az összefüggések azonosítása. Érdekes, hogy a fiatalabb óvodások több helyes választ adtak az összefüggés megértését tesztelő kérdésre (a lányok esetében ez a különbség 12%), mint a részletekre, de az eredmény statisztikailag nem szignifikáns.

A **mondatértés** átlaga 82,1% (az átlagos eltérés 17,73%), vagyis – amint azt már jeleztük –, a mondatértés szintje jobb a vizsgált kétszáz hatévesnél a szövegértéshez képest. A különbség statisztikailag szignifikáns ($t(-13,676)$, $df 199$, $p < 0,000$). A gyermekek mondatértési teljesítménye megfelel a sztenderd értéknek, vagyis az elvárásoknak. A fiúk átlagos teljesítménye 81,4%; a fiatalabbak kissé gyengébb eredményt hoztak (4. táblázat). A kisebb fiúknál tapasztalt minimális teljesítmény 30%, a nagyobbaknál 50%. A lányok teljesítménye igen hasonló a fiúkéhoz; az átlag 82,8%, a fiatalabbak és az idősebbek között gyakorlatilag nincs különbség. Mindkét nem esetében kimondható, hogy a mondatértési teljesítmény mintegy 20%-kal meghaladja a szövegértésit.

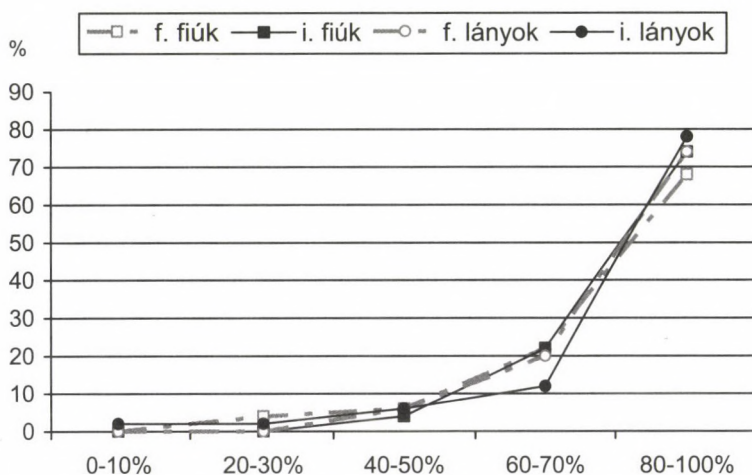
4. táblázat

A helyes mondatértési teljesítmény adatai

Nagycsoportos óvodások	Gyermekek mondatértése (%)			
	6;0-6;5		6;6-6;11	
	átlag	átlagos eltérés	átlag	átlagos eltérés
Fiúk	79,6	14,21	83,2	11,43
Lányok	82,6	13,48	83	15,75

A hatéves fiúk közül legtöbben 90%-ot értek el a mondatértési tesztben. 80%-os vagy annál magasabb teljesítményt a hatéves fiúk 71%-a produkált, tehát a gyermekek közel háromnegyedénél ép mondatértést mértünk. A gyermekek 39%-ánál azonban a mondatok feldolgozásának különböző mértékű zavara tapasztalható. Az idősebb fiúknál kétszer annyi hibátlan eredmény született, mint a kisebbeknél, tehát itt tapasztalható életkori fejlődés. A lányoknál kisebb a különbség a két korcsoport között a mondatértésben. A fiatalabbaknál 40% volt a minimális teljesítmény, míg az idősek között akadt olyan is, aki mindössze egyetlen mondat jelentését tudta helyesen feldolgozni.

A lányok két korcsoportjában megközelítőleg azonos a 100%-os teljesítményt elérő lányok száma (13, ill. 15); a lányoknál a két csoport közötti eltérés mértéke a fiúkéhoz viszonyítva, kisebb. A lányok 76%-ának mondatértése tekinthető épnek, 24%-uk mondatértése nem éri el az életkorának megfelelő szintet (6. ábra).

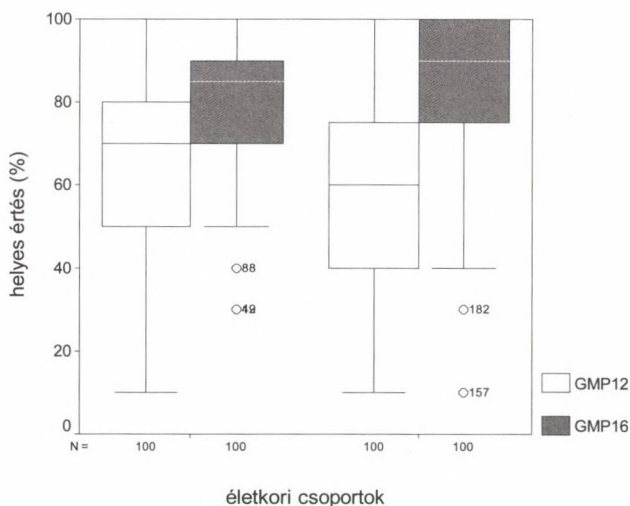


6. ábra

A gyermekek aránya a mondatértési teljesítmény függvényében

(függőleges tengelyen=a gyermekek aránya, vízszintes tengelyen=az elért eredmények százalékában)

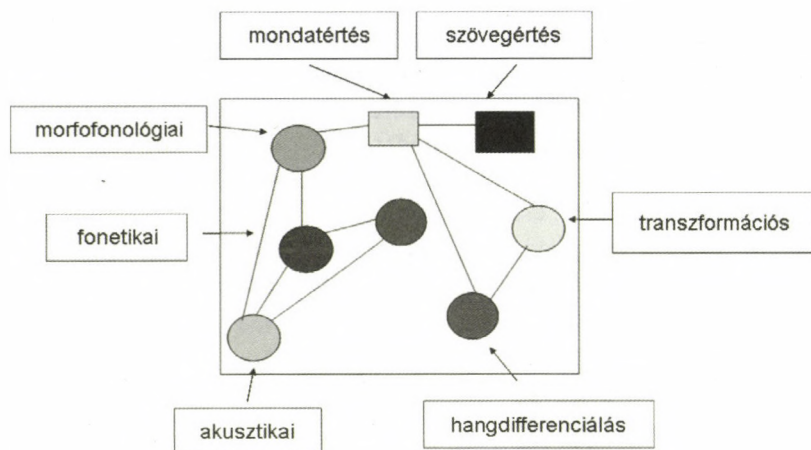
A mondatértésben jól látható a tendencia a jobb eredmény irányába, a szövegértésnél azonban az ellenkezőjét látjuk. Az óvodások közötti egyéni különbségek is kisebb mértékűek a mondat-, mint a szövegértésben. Elemeztük, hogy a mondat- és a szövegértés teljesítményének összefüggéseit (7. ábra). Az adatok a szövegértés csökkenését és a mondatértés fejlődését igazolják. A korrelációanalízis (Spearman) közepesen erős, 99%-os szinten szignifikáns eredményt mutatott ($r=377$, $p \leq 0,001$). Ez ebben az életkorban a két folyamat összefüggését igazolja, és azt jelenti, hogy a mondatértés függ a szövegértéstől és fordítva. Az egyes percepciósi folyamatok önállósulása tehát mintegy 7 éves kortól kezdődik.



7. ábra

A mondatértés és a szövegértés átlagai és szórásstartományai a vizsgált gyermekeknél

Az észlelési és megértési folyamatok közötti összefüggéseket korrelációelemzés alapján elemeztük. Azt tapasztaltuk, hogy csaknem az összes folyamat között közepes korreláció áll fenn (Pearson korreláció: $r=419, 632, 444, 592, 469, 604, 377$, $p < 0,001$). Ez azt jelenti, hogy a tesztelt percepciósi folyamatok a hatéveseknél még nem önállósultak. Más megfogalmazásban azt mondhatjuk, hogy például a morfofonológiai működés nem független az akusztikai és a fonetikai folyamattól, avagy a mondatértés a transzformációs észleléstől és a hangdifferenciálástól. A 8. ábra szemlélteti ezeket az összefüggéseket a fiatalabb gyermekeknél. Az idősebbeknél csaknem ugyanezt tapasztaltuk, az egyetlen különbség, hogy náluk a mondatértés és a morfofonológiai észlelés között már nem áll fenn semmilyen korreláció.



8. ábra

A percepció folyamatok közötti összefüggések fennállása hatéveseknél

Valamennyi percepció folyamatot tekintve, azt feltételeztük, hogy nagyjából ugyanannyi gyermek fog kiváló és igen gyenge teljesítményt nyújtani. Az adatok mindkét korcsoportban megerősítették ezt. Az összes testben 80-100%-ot elért gyermekek aránya 5%; a 70%, illetve 60% alatt teljesítők aránya pedig 6,5%. Nemi megoszlásban: nagyon jól teljesített 5 kislány és 5 kisfiú; nagyon gyengén pedig 6 kislány és 7 kisfiú. A gyermekek az egyes folyamatokban – mint láttuk – meglehetősen eltérő eredményeket mutattak, vagyis a beszédpercepció mechanizmusuk részleteiben nem azonos mértékben működik jól.

Következtetések

A jelen kutatás hipotézise az volt, hogy az elvárt és az alkalmazott módszer sztenderd értékeihez képes a vizsgált hatéves gyermekek elmaradásokat mutatnak. A kísérletsorozattal választ kaptunk a kérdéseinkre, és az adatok igazolták a feltevéseinket. A vizsgált hatévesek nagy részénél a beszédpercepciósi folyamatok nem megfelelően működnek, az elmaradások nem egyformán érintik az egyes folyamatokat. A fonetikai észlelés és a mondatértésben elért eredmények jónak mondhatók, míg az olvasás, írás tanulásához nélkülözhetetlen szeriális és morfofonológiai észlelés, avagy a tanulási folyamatok alapját jelentő szövegértés jelentős zavarokat mutat. Feltételeztük, hogy a lányok valamivel jobban fognak teljesíteni, mint a fiúk, a statisztikai elemzések azonban ezt nem támasztották alá. Némely folyamatokban a lányok, másokban viszont a fiúk eredménye lett jobb; nincs különbség továbbá a nemek tekintetében a legjobb és a leggyengébb teljesítményt elérték között sem. A fiatalabb és az idősebb nagycsoportos óvodások között nem vártunk jelentős különbségeket, s bár matematikailag igazolható eltéréseket nem is kaptunk, szembeötlő, hogy a 6 és 6,5 év közöttiek eredményei tendenciaszerűen jobbak az idősebbeknél. Ennek az lehet a magyarázata, hogy több esetben ezek az idősebb óvodások nem a születési idejük miatt maradtak az óvodában, hanem szülői kérésre vagy óvónői tanács alapján. Ez utóbbiak pedig azt jelzik, hogy a felnőttek valamiféle zavart, elmaradást eleve feltételeztek ezeknél a gyermekeknél, s ezeket a jelen kutatás adatai megerősítették. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a szokásosnál később iskolát kezdő óvodások esetében indokolt legalábbis a beszédpercepciósi folyamatok célzott fejlesztése.

A kétszáz hatéves óvodás percepciósi folyamatai szoros összeüggést mutatnak (9. ábra). Ez azt jelenti, hogy az egyes feldolgozási folyamatok még nem működnek önállóan, egyik segíti a másikat. A vizsgált életkorban ez az anyanyelv-elsajátítási folyamatra jellemző „mintázat”, vagyis a fejlődés tipikus tényezőjének tekinthető (számos analógia hozható például a mozgásfejlődésből). A további fejlődésnek azonban a folyamatok önállósodásának irányába kell mutatnia, vagyis az egyes percepciósi működések relatív függetlenedésének kell bekövetkeznie mintegy hétéves korra. Nyilvánvaló, hogy ez a függetlenedés csak akkor jön létre, ha a folyamatok maguk épen, az életkornak megfelelően működnek. Az elmaradások, zavarok korlátozzák az önállósulást, ezáltal a beszédpercepciósi mechanizmus fejlődését. Eredményeink bemutatták az általánosnak tekinthető jelen helyzetet, a finom elemzésekkel meghatározták az iskolába lépő gyermekek percepciósi működésének összefüggérendszerét, és rámutattak azokra a gyakorlati következményekre, amelyek a széleskörű fejlesztést indokoltá és szükségessé teszik.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna.** (2006) *Az olvasás múltja és jelene.* Budapest: Trezor.
- Gleason, B. J. and Ratner, B. N.** (eds., 1998) *Psycholinguistics.* Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Gósy Mária.** (1994) A mondatértés és a szövegértés összefüggései. In: Gósy M. (szerk.). *Beszédku-tatás '94.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 94-121.
- Gósy Mária.** (1996) A szeriális észlelés fejlődése és zavarai. In: Gósy M. (szerk.). *Gyermekkori be-szédészlelési és beszédmegértési zavarok.* Budapest: Nikol. 83-100.
- Gósy Mária.** (2005) *Pszicholingvisztika.* Budapest: Osiris.
- Gósy Mária.** (1995/2006) *GMP-diagnosztika.* Budapest: Nikol.
- Grunwell, P.** (1987) *Clinical Phonology.* London: Croom Helm.
- Hoffmann, P. R., Schuckers, G. H. and Daniloff, R. G.** (1989) *Children's phonetic disorders.* Boston, Toronto, London: A College-Hill Publication.
- Kocsis Judit.** (1996) Óvodáskorú gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési teljesítményének alakulása. In: Gósy M. (szerk.). *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok.* Buda-pest: Nikol. 100-122.
- Stackhouse, J. and Wells, B.** (1997) *Children's speech and literacy difficulties. A psycholinguistic framework.*
- Maassen, B. and Groenen, P.** (eds., 1999) *Pathologies of speech and language.* London: Whurr Publishers.
- MacWhinney, B.** (2004) A unified model of language acquisition. In: Kroll, J. and De Groot, A. (eds.) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic approaches.* Oxford: Oxford University Press.

A kutatást a T 049426 sz. OTKA támogatta.

LACZKÓ MÁRIA

PSZKI

*mlaczko@freemail.hu***Beszédtervezési műveletek 15-18 évesek spontán beszédében**

(1) There is no experimentally supported knowledge concerning the effect of adolescents' speech planning process on their production. In this paper we analyse 15- and 18-year-old children's spontaneous speech production by comparing their use of their planning strategies in terms of hesitation phenomena occurring in their speech. (2) For the analysis Levelt's theory was used. According to his theory, before the speaker starts talking s/he has to decide the goal of his/her speech and plan the actual topic which s/he is going to talk about. Consequently, the first part of the process is characterised by the interpolations of the thought/ ideas/ meaning; changing of the subject in the given utterance or unexpected complements, while false starts, slips of the tongue, types of repetitions, or fillers as hesitations with grammatical errors can occur when the speaker has to choose from among the appropriate linguistic forms. (3) We used 5-5-minute speech samples for the analysis of all the occurrences mentioned above. The number of children examined was 30 in each group. Our aim was to find some objective indicators of their speech planning mechanisms on the one hand, and to clear the role of age in these processes on the other.

Bevezetés

A beszédprodukciónak folyamata a pszicholingvisztika megközelítésében a közvetítendő gondolat megtervezésének, valamint a gondolathoz tartozó nyelvi forma kialakításának szakaszára osztható. A két folyamat összetartozik, ám nem teljesen felel meg egymásnak, noha a beszélő arra törekszik, hogy a megtervezett gondolatát minél pontosabban fejezze ki. A kommunikációs szituációkban ugyanis a kommunikációs közegnek, a társalgás szerkezetének, a témának, az érdeklődésnek stb. a következtében a tervezés és a meghangosítás folyamata is módosul(hat), így a kimondott közlés a beszélő eredeti szándékától eltérő nyelvi formát ölthet. Különböző hibázásokat tartalmazhat, de a helyes nyelvi forma megtalálása is gondot jelenthet a beszélőnek, s mindezek visszahat(hat)nak a tervezésre. Szellemes példával szemlélteti a folyamatot Gósy az igazmondó juhászlegény alakjával, aki többször is elpróbálja, hogyan mondja el Mátyás királynak az aranyszőrű bárány történetét (Gósy, 1998). A beszélés folyamatának a tervezésre és az artikulációs mozgásokra történő elkülönítését és a két szakasz kapcsolatát Lux Gyula is megfogalmazza. Rámutat arra, hogy a beszélés rész-folyamatai közül a nehézség a tervezési folyamatokban zajlik, hiszen elgondolása szerint a szóalakok és a mondatok kimondását a tudatunkban létező „rendezői elv” biztosítja (Lux, 1926 után: 91).

A beszédprodukción tanulmányozásában a hatvanas évektől a hezitációs jelenségek (például a szünetek típusai, előfordulása, szerepük) elemzése (vö. Goldman-Eisler, 1968), valamint a beszédben előforduló hibázások (nyelvbotlások) analizálása (Fromkin, 1973) új utakat nyitott. Így a későbbi kutatások középpontjába egyre inkább a beszédet megelőző tervezési műveletek elemzése került, és sorra születnek azok a beszédprodukcións modellek, amelyek a beszédtervezés és a kivitelezés szakaszát is reprezentálni kívánják. E modellek az ún. autonóm, valamint az ún. interaktív modellek csoportjába sorolhatók. A szerialitáson alapuló autonóm modellek egymás utáni szakaszokat tételeznek fel a folyamatban, amelyeknek a működése az előzőtől függ, míg az interaktív modellek párhuzamos működéseket sejtetnek. A modellek különböznek működésükkel illetően, ám igazolják Lux korai elgondolását is (Gósy, 2003).

A korai autonóm modellek egyike (Garretté) a beszéd létrehozásakor az üzenet, a mondat és az artikuláció szintjét különíti el. Az első szinten a beszélő az üzenet kimondását határozza el. A szint különálló fogalmakkal „dolgozik”, s pragmatikai-szemantikai ismereteket is tartalmaz. Garrett a mondat létrehozásában elkülöníti a mondat szintaktikai szerkezetének létrejöttét (funkcionális szint) és azt, amikor a szintaktikai szerkezet váza fonológiai és prozódiai jegyeket kap (pozicionális szint). A funkcionális szinten lényeges a „Szemantikai Processzor”, ami a mentális lexikonból kiválogatja a szükséges lexikai egységeket és meghatározza a közlés grammatikai sajátosságait. Az így létrejött információ a „Szintaktikai Processzorba” jut, amelynek a műveletei (a grammatikai jelölőket tartalmazó kereteknek a kiválasztása, valamint a lexikai egységek fonológiai reprezentációinak a keretek megfelelő helyére illesztése) a pozicionális szintű reprezentációt hozzák létre, ami a Fonetikai processzorba kerül. Itt a közlés fonetikai formájának meghatározása történik, majd az információ eljut az artikulációs szintre (Garrett, 1976 és 1982).

Az autonóm modellek között a Clark házaspár modelljében a szöveg, a mondat, az összetevőkre bontás szintjei, a kiejtési program előkészítésének és az artikulációnak a szakasza különül el. A szöveg szintjén „határozódik meg” a létrehozandó szöveg típusa, a mondat tervezésének szintjén a mellé- és az alárendelések, valamint az ismert és az új információk különülnek el, a következő fázisban történik a lexémák válogatása, az elemek sorrendiségének a meghatározása, majd ennek alapján a kiejtési program tervezése és végül maga a kiejtés. A modell hangsúlyozza azt is, hogy a nyelvi forma megválasztása a beszélő szándékainak minél pontosabb kifejezését szolgálja (Clark, 1977).

Az interaktív modellek (Dell, 1986; Stemberger, 1985) a nyolcvanas években terjednek. Ezekben az elgondolás az, hogy a beszéd produkciója során elemek „töltődnek fel energiával” és lépnek a munkamemóriába, ahol a memória kapacitása miatt állandóan cserélődnek. A legkidolgozottabbnak Dell modelljét tartják, aki a beszédtervezésben szemantikai, szintaktikai, morfológiai, fonológiai szinteket különít el. Elgondolása szerint a négy szint egyidejűleg lép működésbe úgy, hogy a magasabb szinteken zajló folyamatok működtetik az alacsonyabb

szinteket. Az egyes szinteket szabályok „irányítják”, így a helyes lexéma, illetve morféma kiválasztását is. A modellben a mentális lexikont olyan hálózattrendszerként gondolják el, amely szavak, morfémák, fonémák csomópontjainak felel meg, s aktiválódáskor a csomópontok más elemekkel is kapcsolatba kerülnek, illetve maguk is többször aktiválódnak (Dell, 1986).

Az autonóm modellek közül a leginkább elfogadhatónak Levelt modelljét vélik. A neves holland kutató modelljében nemcsak a tervezési műveleteket és a kivitelezés folyamatát különíti el, hanem a gondolat tervezésének folyamatát is kétszakaszosnak véli, s nevezi a szakaszokat makro- és mikrotervezésnek. Hipotézise szerint a makrotervezési folyamatok határolják be alapvetően azokat a kommunikatív célokat, amelyeket a beszélő közölni akar, míg a mikrotervezés folyamatában a céloknak megfelelően a nyelvi forma (a lexikális elemek) kiválasztása történik, és a beszélő időrendet is tervez az elhangzásra vonatkozóan. Azaz az elmélet szerint a lexikai szelekció folyamatát megelőzően az üzenet egy olyan pre-lexikális strukturálódáson megy keresztül, amely egy lexikális koncepciót juttat az ún. átalakítóba. Ennek a formulátornak a feladata az, hogy az üzenet gondolati formáját nyelvi formába „öntse” (Levelt, 1989 és 1993). Amíg a makrotervezés részfolyamatai tehát a beszélő szándékához kapcsolódnak, addig a mikrotervezés részfolyamatai főleg a nyelvi formához alkalmazandó szerkezetek pontosítására irányulnak.

Nézzük meg a makro- és a mikrotervezés során zajló részfolyamatok működését! A modell szerint a gondolat megtervezésében a pragmatikai és a szintaktikai szint a felelős. A beszélő felhasználja ismereteit, de a gondolkodási folyamatot mentális és környezeti tényezők is befolyásol(hat)ják, valamint a beszélő a kommunikációban bizonyos udvariassági szabályokat is megtart (vö. pragmatikai szint), s mindezek a kialakítandó nyelvi formára is hatnak. A szemantikai szerkezet az a tartalom tehát, amit a beszélő kifejezni kíván, s a modell alapján ez szintaktikai és fonológiai struktúrák közvetítésével (azoknak a transzformációs szabályoknak a működésével, amelyek a lexikon elemeivel kapcsolatot tartanak) jön létre. A konkrét nyelvi folyamatokért a mentális lexikon a felelős. A mentális lexikon Levelt elgondolásában lemma és lexéma „szintekre” tagozódik, vagyis a lexikonban egy adott nyelvi elemre vonatkozóan elkülönülnek a szemantikai/szintaktikai és a fonológiai jegyek. A szintaktikai, grammatikai és szemantikai információkat egy szemantikailag irányított lexikon tartalmazza, míg a formára vonatkozókat (morfológiai, fonológiai információt) a formalexikon. A lexikai előhívás folyamatában a lexikai szelekció során tehát a beérkező gondolati tartalom aktiválja a lexikon egy olyan elemét, amelyik az üzenet szemantikai/szintaktikai feltételeinek megfelel, s az így létrejövő „felszíni szerkezet” továbbítódik a fonológiai kódolás szakaszába, ahol a konkrét forma rendelődik hozzá. Vagyis a kiválasztott lexikai elemnek a fonológiai programmal való megfeleltetése történik. Eredményeképpen a fonetikai paramétereket tartalmazó elemek az artikulációs tervezőbe jutnak, amelyik a beszéd meghangosítását biztosítja. A lexikális szelekció során létrejövő egységek a lemmák, a specifikus

fonológiai jegyeket tartalmazó egységek a lexémák. Az artikulációs folyamatok „eredménye” a hallgatóhoz akusztikai hullámformaként továbbítódik (Levelt, 1989 és 1993).

Az anyanyelv-elsajátítás folyamatában a beszéd megtanulása a beszédpercepció, valamint a beszédprodukciónak fejlődését jelenti. A beszédprodukciónak szakaszával foglalkozó szakirodalom főképpen a kisgyermekek elsajátítási jellemzőit tárgyalja, az idősebb gyermekek szóbeli kifejezőkészségét kutató tanulmányok jóval ritkábbak, például a középiskolás tanulók beszédének jellegzetességeit kísérletes módon alig vizsgálták. A 15-18 éves korosztályra kimondható, hogy az anyanyelv-elsajátítás folyamata náluk döntően lezárult, de az aktív tanulás időszaka még nem. Ez az időszak az érettségi vizsgára, szakmai orientációra történő felkészülés, az ismeretek bővülésének időszaka, gyakran az idegen nyelv intenzív tanulásának periódusa, s mindezek anyanyelvi fejlődésükre is hatnak. Részben ez lehet a magyarázata annak, hogy az anyanyelv-elsajátítás e záró periódusát több kutató külön szakasznak véli, utalva arra, hogy ebben az életkorban még jellegzetes eltérések tapasztalhatók a nyelv valamennyi területén (a szegmentális elemek és a szupraszegmentumok területén is) a felnőttek nyelvétől (Menyuk, 1981; Obler, 1985; Gósy, 1999). Nem hanyagolható el az sem, hogy e korosztály maga is többféle beszédtempót, beszédstílust hordoz (az előbbire vö. Subosits, 1990; Laczkó, 1991; Gocsál, 2000; az utóbbira Büky és Gósy, 1983).

A beszédprodukciónak említett új szempontú kutatási eredményei, az anyanyelv-elsajátításban feltárt jellemzők, illetve a mindennapi (pedagógiai) tapasztalat alapján feltételezhető, hogy az anyanyelv-elsajátítás „záró szakaszában” a tanulók a beszédprodukciónak tekintetében azon a szinten helyezkednek el, amikor a tervezési és a kivitelezési folyamatok egymásra hatása jól vizsgálható. Ismert, hogy a kommunikáció folyamatában akár előre felkészülünk a beszédre, akár nem (vö. Fábri, 1988), a nyelvi forma kialakítása mindenképpen az adott helyzetben, adott időpillanatban történik. Ha elfogadjuk a spontán közlések e jellemzőjét, akkor véleményem szerint a beszéd tervezési folyamatainak alaposabb megismerése igen lényeges lehet e korosztály beszédprodukciónak megítélésénél. Ennek megítélése nyelvészeti és pedagógiai szempontból egyaránt fontos. Ha tekintetbe vesszük azt, hogy a 2005-ben bevezetett új érettségi rendszerben a magyar nyelv és irodalom tantárgy osztályzatának kialakításában a szóbeli vizsgán nyújtott teljesítmény (tartalom) értékelése mellett fontos volt a forma is, akkor még inkább elmondható az, hogy a szóbeli kifejezőkészség fejlesztése nagyon lényeges e korosztály esetében is. Egy olyan vizsgálat tehát, amelyik azt hivatott elemezni, hogy az említett korosztály beszédében milyen jellegzetességek figyelhetők meg, kiindulópontot jelenthet a tudatos fejlesztés tervezéséhez, és adalékul szolgál e korosztály nyelvi sajátosságainak alaposabb megismeréséhez. E nyelvi jellemzők mind pontosabb ismerete viszont további (összehasonlító) vizsgálatok kiindulópontja lehet. Úgy is fogalmazhatunk, hogy egy empirikus vizsgálat az említett korosztály kifejezőkészségének intuitív

módon tapasztalt jelenségeit alaposabban megismerhetjük, beszédprodukciónk-ról pontosabb képet kapunk, s a kapott eredmények egyaránt fontosak lehetnek az anyanyelv oktatása, sőt az idegen nyelv tanítása szempontjából, valamint újabb adatokat jelenthetnek a nyelvészet, a pszicholingvisztika számára is az anyanyelv-elsajátítás, illetve a beszédprodukción folyamatát illetően.

Dolgozatunk a beszédprodukción vizsgálatára irányul, a keresztmetszeti vizsgálattal a 15 és 18 éves középiskolások beszédtervezési műveleteinek jellegzetességeit kívánjuk bemutatni. A két korosztály kiválasztása tudatos volt, hiszen a középiskolába bekerülő tanulók (bemenet), valamint az azt elhagyó diákok (kimenet) beszédprodukciónjának jellemzői alapján feltehetően jól nyomon követhető a „kognitív érettségnek”, az ismeretek bővülésének, látókörük tágulásának a nyelvi/beszédfejlődésre gyakorolt hatása, s így a kapott mutatók irányadóak lehetnek az intézményesített anyanyelv tanításában, a lemaradások kiküszöbölésében. A magyar anyanyelvű felnőttek tervezési folyamatainak ismeretében hipotetikusan megfogalmazható, hogy az eltérések „érintik” az említett korosztály spontán beszédének tervezési műveleteit is. Az azonban, hogy ez miként jelentkezik, vagyis az említett korosztály beszédtervezési műveletei milyen jellegzetességeket mutatnak, célzott vizsgálat alapján válaszolható meg. Azt vizsgáltuk tehát, hogy a makrotervezést és a mikrotervezést kísérő nyelvi jelenségek milyen sajátosságokat mutatnak a 15 és a 18 évesek anyanyelvi beszédprodukciónjában. A vizsgálat kiindulópontjaként a felnőttek tervezési folyamatainak elemzésére kapott eredményeket használtuk fel. Magyar anyanyelvű felnőttek beszédtervezési folyamatait elemezve meghatározták a nyelvi formának azon típusait, amelyek a gondolat megtervezésének szakaszaihoz (makro- és mikrotervezés fázisai) kapcsolhatók (Gósy, 1998). A felnőttek spontán beszédében egyértelműen nyomon követhetőek voltak a gyakran nem is nyelvi formában megjelenő makrotervezési folyamatok részletei, de a döntően nyelvi struktúrában zajló mikrotervezési folyamatok következményei is. Így elemezzük a közbeékeléseket, az alanyváltásokat és a váratlan bővítmények megjelenésének formáit a makrotervezés eseteiként, a mikrotervezés jelenségein belül az ismétléseket, a töltelékelemeket és a grammatikai hibázásokat mennyiségi és minőségi szempontból a korcsoportokban. A beszédprodukción felvételekor intuitív benyomásunk volt az, hogy az idősebb tanulók többnyire személyes élményüket is „beleszőtték” mondandójukba, s a produkcion is más felépítést sugalltak. Így hipotézisként fogalmaztuk meg azt, hogy a két korcsoport beszédtervezése az anyanyelvben sem feltétlen azonos, tehát a makro- és a mikrotervezés nyelvi jelenségei sem azonos módon követhetőek nyomon beszédprodukciónjukban.

Anyag és módszer

A beszédtervezési műveletek elemzése az ún. **irányított spontán beszéd**en alapult.

A spontán közlések két nagy csoportra oszthatók. Az egyik esetben a beszélő felkészül a beszédre, gondolatait valamennyire összerendezi, de a nyelvi formát az adott szituációban rendeli a tartalomhoz, míg a másik esetben gondolatainak létrejötte és a nyelvi formának a kialakítása is a szituációban történik. Utóbbi a szorosabban értelmezett spontán beszéd, az előbbit az irányított spontán beszéd terminusával jelölik (Fábricz, 1988).

Az **irányított spontán beszéd** vizsgálatához 5-5 perces beszédmintákat vetünk fel. A spontán beszéd témáját előzetes felmérés után három téma (a filmek, az Internet és az iskola) közül választottuk ki. A kísérlethez kiválasztott iskola tanulói előzetesen rangsorolták a nevezett témákat mondanivalójuk „bősége” tekintetében, s az összesített adatok után választottuk a filmeket. A tanulóknak a feladata a filmekkel (tv, mozi, videó) kapcsolatos véleményük, észrevételük, élményeik kifejtése volt. A spontán beszédhez azonos instrukciót kaptak a korcsoportokban: „Szeretném, ha arról mesélnél, hogy mi a véleményed a filmekről; a mozifilmekről, a tévéfilmekről, tévéműsorokról vagy a videofilmekről.” A tanulóknak gondolatai összerendezésére egy-egy percet biztosítottunk. Az irányított spontán beszédet Sony MZR 900-as típusú kazettás magnetofonra rögzítettük mikrofon segítségével, egy, az iskola lecsendesített helyiségében általában a 2. és 3. tanórán. (A teremnek jó a hangszigetelése, például a tanórák végét, kezdetét jelző csengő hangja itt nem hallatszik, iskolai munka nem zavarta a felvételeket, így azok műszeres elemzésre is alkalmasak.)

A felvett szövegeket a magyar helyesírás alapján többszöri lehallgatás után jegyeztük le, majd számítógéppel meghatároztuk a beszédrészletekben a szavak mennyiségét, vagyis azt, hogy az adott időegység alatt a tanulók hány szóval fejezték ki mondanivalójukat. A lexéma (a szótári szó), a szóelőfordulás és a szóalak fogalma nem azonosak, ezért a számítógép segítségével a szóelőfordulásokat néztük meg. (A gyermeknyelvi szakirodalomban a szóbeli kifejezőkészség vizsgálatokor szokásos módszert alkalmaztuk, vö. Buzás, 1972; Gopnyik, 1989; Bicskeiné Zsulán, 1990.) A vizsgálat alapját adó szövegek a 15 éveseknél 12427, a 18 éveseknél 17332 szóból álló korpuszt adnak. Munkamódszerként alkalmaztuk a makro- és mikrotervezés folyamataihoz kapcsolható jelenségek vizsgálatát (ebben az elméleti modellen túl (vö. Levelt, 1989), a magyar anyanyelvű felnőttek beszédtervezési műveleteit vizsgáló tanulmányra támaszkodtunk (vö. Gósy, 1998). (A statisztikai elemzéseket (korrelációs elemzés, variációanalízis) az SPSS 10.0 for Windows nevű programcsomaggal végeztük.)

A vizsgálatban 30-30 gyermek szerepelt, két életkori megoszlásban. A 9. évfolyamosok átlagéletkora 15,3 év, a 12. évfolyamosoké 18,3 év volt. Két-két osztály tanulóit válogattuk, ebben fontos szempont volt, hogy ún. átlagos képes-

ségű és átlagos teljesítményt nyújtó diákok legyenek. E szempont érvényesítéséhez az Oktatási Minisztérium és az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont megbízásából 2001-ben készült országos olvasási szövegértési vizsgálat adatait használtuk fel, így egy Budapest peremkerületében elhelyezkedő szakközépiskola tanulói szerepeltek a vizsgálatban.

Ügyeltünk arra, hogy az iskola szociológiai szempontból is feleljen meg az átlagos iskolának. A középiskolának a beiskolázási körzete sok éve Budapest külső kerületei, valamint a környező települések bejáró diákjait jelenti. A szülők iskolai végzettségét tekintve kevesebb az egyetemi, főiskolai végzettségűek aránya, a legtöbb diák szülei középfokú végzettségűek, és gyakori azoknak a száma is, akik szülei ennél kevesebb iskolai végzettséget mutatnak.

Azt a szempontot, hogy a lányok és a fiúk eredményeit objektíven össze tudjuk hasonlítani, nem tudtuk érvényesíteni, mert bár a vizsgált populáció szociológiai szempontból heterogén volt mind a két évfolyamon, de a lányok jóval többen voltak, mint a fiúk. Arányuk az iskolai arányokat tükrözte, a középiskolában a lányok aránya jóval magasabb, mint a fiúké.

Az említettek alapján a kiválasztott iskola tanulói ún. reprezentatív mintát jelentenek, korosztályuk jellemzőit tehát több szempont alapján hordozzák.

A spontán beszéd felvételeit 2002. január, február és március hónapokban készítettük.

Eredmények

Említettük, hogy az irányított spontán beszéd a filmek témaköre volt, a téma kifejtéséhez adott instrukció elhangzását követően a diákok a tévéfilmekkel, mozifilmekkel kapcsolatos nézeteiket fejtették ki. Nézzük meg, hogy a levelti modell alapján a makrotervezés folyamata miket foglal(hat) magába! A diákok első gondolatai felölelhetik a legutóbb látott tévé/mozifilm képsorait, az átélt élményeket, a soron következő mozi/tévéfilmeket, a sokat reklámozott filmeket, az aktuális tévéműsorokat, sorozatokat, a felidézett műsorok időpontját, helyét. Vagyis a gondolatfolyam még főleg asszociációs kapcsolatokra épül, s ezzel egyidejűleg vizuális és egyéb érzékszervek segítségével rögzített emlékyomok (pozitív és negatív érzelmeik kifejezése, így a felszabadultság, a jókedv, az öröm érzése egy film kapcsán, vagy a bánat, a szomorúság emléke, a düh, az ingerültség stb.) is aktiválódhatnak. Esetünkben a szemantikai szerkezet kialakítását vélhetően nemcsak a diákoknak a filmekhez, tévéműsorokhoz kötődő (érzelmi) viszonya befolyásolja, hanem a filmekről szerzett ismereteik, az adott szituáció ténye (instrukció követése, az udvariassági formák, például a tanár-diák közti kommunikáció szabályainak betartása) is. A nyelvi sajátosságok tehát már a makrotervezéskor is megjelennek, de az, hogy a diák, mely filmeket, milyen sorrendben, mennyire részletesen, milyen szavakkal, mondatokkal mond el, a mikrotervezés során definiálódik. Minthogy a gondolathoz a nyelvi forma az adott szituációban és időpillanatban rendelődik hozzá, a gyakran nem nyelvi

formában meglevő makrotervezést a produkcióban a közbeékelések, az alanyváltások vagy a közlésben rossz helyen levő bővítmények kísérik. A beszélés során a mikrotervezés részleteire a különféle grammatikai hibázások, a tévesen kiejtett szavak, újrakezdések, a szavak funkció nélküli ismétlései és a töltelkelemekként funkcionáló szavak utalnak (Levelt, 1983; Gósy, 1998; Harley, 2001). (Mindezeknek magyar anyanyelvű felnőtt beszélők spontán beszédanyagán végzett gyakoriságára – lásd Gósy, 2002 és 2003). A makrotervezés eredményeként különböző mikrotervezési stratégiák jellemezhetik a beszélőket. A közbeékelődő részek szemantikai vagy logikai kapcsolatot tarthatnak az elhangzottakkal, így a beszédprodukcióban gyakoriak lehetnek a visszautalások. Máskor a beszélő nagyon tömören fogalmaz, s bonyolult gondolatmenete csak a szituáció ismeretében értelmezhető. Jellemzőek lehetnek az azonos vagy módosított nyelvi formában ismételt gondolatok is, s az adott résszel nem mindig tartanak kapcsolatot.

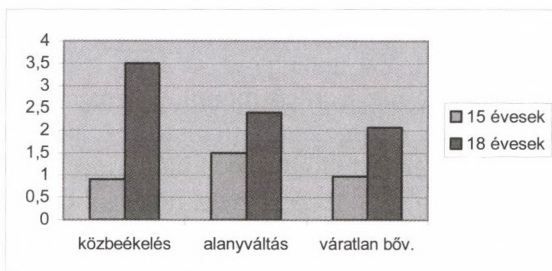
A makrotervezés megjelenése a tanulók beszédprodukcióiban

A beszédprodukcióban a gondolat megszakításának leggyakoribb típusa a **közbeékelés**. (Gyakoriságára és grammatikai elemzésére a felnőttek kötetlen beszélgetéseiben lásd Keszler, 1983; H. Molnár, 1968; középiskolai tanulók beszédében vö. Bicskeiné, 1985.) Amikor a beszélő egy tervezett témáról beszélni kezd, a témához fűződő személyes véleményét vagy a hirtelen aktivált gondolatait beleszövi/beleszöheti a mondottakba, s ezzel megszakítja a gondolat és a kifejezésre szánt megnyilatkozás szerkezetét. A makrotervezést mutató nyelvi jelenségek gyakori esete az is, amikor a beszélő megnyilatkozásaiban a bonyolult szerkezet, összetett gondolat miatt a megnyilatkozás alanyai nem egyértelműek, a beszélő változtatja azokat, s ez nehezíti az alany fölismerését a szerkezetben és az adott megnyilatkozás földolgozását. A spontán beszéd további jellemzője az, amikor a beszélő a mondottakat kiegészíti egy újabb mondatrészsel, ami gyakran hibás szerkezetet eredményez.

Anyagunkban először azt vizsgáltuk meg, hogy e nyelvi jelenségeknek a száma milyen előfordulást mutat a korcsoportok beszédprodukcióiban. Az összehasonlításához az előforduló nyelvi formák megoszlásának egy főre eső számát összegeztük a 1. ábrán.

Az említett nyelvi jelenségek **egy főre jutó megoszlása** a két korcsoportban eltért, a legnagyobb különbség a közbeékelte gondolatok számában, a legkisebb az alanyváltásokban mutatkozott. (A közbeékelte gondolatok egy főre eső száma 0,9 (15é) és 3,5 (18é), az eltérés közöttük szignifikáns, $p < 0,00048$.) A 15 éveseknél az alanyváltások, a 18 éveseknél a közbevetések egy főre eső száma emelkedett ki. (Az alanyváltások egy főre eső száma: 1,5 (15é) és 2,4 (18é), ez az eltérés nem szignifikáns, ($p < 0,068$). A váratlan bővítmények egy főre eső átlagértékei a korcsoportok említett sorrendjében: 0,97, illetve 2,03, a különbség szignifikáns, ($p < 0,0051$)). Így a makrotervezést kísérő nyelvi formákra kapott

menntiségi adatok is sejtetik azt, hogy a két korcsoport beszédtervezési műveletei nem teljesen azonosak. Az idősebbek valószínűsíthetően másfajta stratégiát alkalmaznak a makrotervezés során, mint a fiatalabbak. Feltehetően nem kizárólag a beszélgetés témájára összpontosítanak, hanem a témával kapcsolatos átélt események, élményeik, tapasztalataik is helyet kapnak gondolataik tervezésében, amelynek legszembetűnőbb jele az, hogy a hirtelen aktivált gondolatok sokkal gyakoribbak a közleményeikben, de a már elhangzott közlést is kiegészítik, s ezzel módosítják azt.



1. ábra

A makrotervezést kísérő nyelvi jelenségek (darab/fő)

Megnéztük, hogy a makrotervezést kísérő nyelvi formák milyen további jellemzőket mutatnak. A **közbeékelésekre** általánosan jellemző volt, hogy kisebb részük egy hosszabb egységben, összefüggő gondolatsor közbevetéseként jelent meg, túlnyomó részük azonban egyetlen gondolat nyelvi struktúrájába illeszkedett. A **hosszabb gondolatsorba beékelődő** részek gyakran **külön megnyilatkozást** is jelentenek. Ezt mutatja az alábbi 18 éves tanuló beszédrészlete, amelyben a diák a népszerű mozifilmekről beszél: „*Most van egy-kettő ami (szünet) ami nagyon fel lett kapva és most mindenhol azt. Hát a Gyűrűk ura most. (szünet) A második része. Ő (szünet) Nagyon sok helyen erről beszélnek meg szinte minden moziban ez látható. (szünet)*” A közbeékelte rész („*És de ez három órás, úgyhogy nem fogom megnézni*”). (szünet)) külön megnyilatkozás-ként visszautal a beszélgetés elején általa említettekre, arra, hogy a túl hosszú mozifilmeket nem szereti. A beékelés az előző gondolat folytatását jelző kapcsolatos kötőszó (és) után található, a beékelte gondolat utáni folytatásban a diák a mozihoz kapcsolódó semlegesnek mondható viszonyáról beszél, lezárva az elkezdett gondolatsort: „*Nem nagyon (szünet) érdekel (szünet) úgy a mozi*”. Egy másik (a 18 éves B. Zs.) tanuló beszédéből vett részletben az összefüggő mondanivalóba beékelte gondolat arra az instrukcióra utal vissza, amit a tanulóknak a felvételek megkezdése előtt adtunk. A diák a beékelte gondolatot megelőzően azt az élményét eleveníti fel és meséli el, amikor a barátnőjével moziba mentek, de

a mozi helyett csupán pop cornra futotta a zsebpénzüik, mert a sokféle és ízletes pop corn valamennyi fajtáját megkóstolták. Majd a moziban kapható percc jön szóba, végül az, hogy a barátnője mostanság nem a moziban vásárol „rágcsálnivalót” a filmhez, hanem a gyors étteremben. (Az átélt élmény elmondása is beékelt gondolat eredménye.) A gondolatsort lezáró megnyilatkozásba ékelődött rész „*De hogyha már filmekről kellene beszélnem, igen igen nagyon szeretem a filmeket...*” hirtelen aktivált gondolatként kerül a gondolatmenetébe. Azt a benyomást kelti, hogy a beszélő önmagát is „figyelmezteti”, mintha azt érezné, hogy kissé „elkalandozott”, s mondandója nem a filmek, tévéműsorok véleményezésére (vö. az instrukcióval), hanem inkább élmények és emlékek felidézésére és elmondására irányult. Ezt igazolja az is, hogy a beékelt gondolatot követően a tanuló „visszatér” a megkezdett monológ témájához, s ismét a filmekről beszél. A **közbeékelések e típusában** jellemző volt az is, hogy a tanulók az összefüggő gondolatsorba **kérdést ékeltek** be külön megnyilatkozásként. A kérdések szinte minden esetben arra vonatkoztak, hogy a beszélők által említettek kivül vajon mi az, amit még szükséges megemlíteniük, vagy amiről lehetne beszélniük. A kérdésekre adott „válaszokból”, a mondanivaló folytatásából úgy tűnik, hogy a beékelt kérdő mondatoknak valamiféle gondolkozási szünetet biztosító funkciójuk van. Ezt támasztja alá az is, hogy a beékelt kérdések előtt és utána szinte kivétel nélkül szünet (néma, de gyakran hangos szünet is (elkülönítésükre vö. Goldman-Eisler, 1968)) található. Azaz a beszélő a makrotervezés során elgondoltakhoz képest újabb gondolatokat tervez, s ez a meghangosításban is megjelenik, eredményeképpen a beszélő nyelvi közleménye szintén módosul. Példák: „*Legfeljebb ilyen régebbi filmeket, amiket nővérem felvesz, (szünet) azokat szoktuk így ritkán, így ünnepekkor (szünet), de amúgy így hétköznapokban nem igazán. (szünet) Űm. Mit mondjak még? (szünet) Akkor (szünet) sorozatok”. „... az olyan dolgok olyan magánéleti dolgokról van szó általában, ami nem ország-világ dolga, hanem pontosan magánéleti. (szünet) ő (szünet) Milyen műsorok vannak még? (szünet) Úgy szoktam tévét nézni, hogy ...”. „... de ez a mostani Való Világ az borzasztó. (szünet) Csak a szexről szól végül is. (szünet) űm (szünet) Ilyenekről. (szünet) Hát ő (szünet) hát (szünet) Mit mondjak még? (szünet) Hát én (szünet) Ő én szeretek nézni...”. A közbeékelés e típusát főleg a 18 éveseknél tapasztaltuk.*

Az **egyetlen gondolat nyelvi** kifejezésekor használt szerkezetekbe **ékelődő közbevetések** sajátos **altípusokat** képviselnek. Az **egyik eset** az, amikor a gondolatmenetben **erős érzelmi töltésű** gondolatok „törnek előre” és jelennek meg a meghangosított szerkezetben. A bonyolult gondolatmenetben az érzelmi okból beékelődött gondolatot indulatszó is bevezetheti. Az érzelmi közbevetések általában negatív érzelmekre vonatkoznak, rosszálló véleményhez kötődnek, kisebb részben pozitív élményekhez. Ez a típus főként a 18 évesekre jellemző. Például: „*Meg a nyelvazete maga is, hogy olyan szavakat használnak benne, és arra figyelek fel, hogy úrsten, most mit mondtak*”. „...viszont a Való Világ első része az egyáltalán nem tetszett, szerintem mindegyik ja (szünet) ú nem (szünet) talán

épp azért, mert a *Big Brother* előbb kezdődött és azt kezdtem el nézni”. Míg az előző példában az *úristen* közbevetés a beszélő megdöbbenésének kifejezése, addig a másikban a *szerintem mindegyik* és a *ja ú nem* részletek befejezetlenül ékelődnek be az elhangzott közleménybe, az utóbb elhangzó funkciója azonban hasonló az előző példában említetthez, a tanulónak a nevezett televíziós műsorról alkotott véleményében az indulat megjelenését mutatja. A következő példa többszörös beékelődést mutat: „*Tehát az ilyen mozifilmek a jók, meg amin lehet röhögni, végül is azért azért ül be az ember, hogy ne vessen. Nem azért, hogy a most ez (szünet) hogy megölte azt meg jaj meg azok a Jackie Chan filmeket de utálok, (szünet) karate meg (szünet) jaj (szünet) ú hagyja már, szoval ezeket én nem szeretem*”. A *a jaj meg azok a Jackie Chan filmek* részlet hirtelen aktivált gondolatként kerül bele a szerkezetbe, és a hozzá kötődő negatív érzelmi viszonyulás kifejezése miatt (*de utálok*) nemcsak újabb, befejezetlen gondolat ékelődik be (*karate meg*), hanem újabb negatív érzelmek is aktiválódnak és felszínre törnek (*jaj, ú*). Az érzelmi beékeléseket az érzelemkifejező indulatszók halmozása is mutatja. A megnyilatkozásban a párbeszédekre jellemző, tegező formát mutató felhívó jelentésű igealak beékelődése is megtalálható, megjelenése feltehetően az indulat kifejezésével magyarázható. (Ez a fajta beékelődés egyébként nem volt jellemző anyagunkban, s nem tapasztalták egy korábbi, csak 15 évesek beszédének elemzésére irányuló vizsgálatban sem, vö. Bicskeiné, 1985). A tanuló által hirtelen aktivált pozitív érzelmi töltés fejeződik ki az alábbi közbeékelésben, amelynek oka vélhetően az, hogy beszélő szükségesnek tartja, hogy a felsorolt filmeket vagy legalább egyiküket példával is illusztrálja. „*Itt lehet háborús film is, történelmi, ismeretterjesztő, (szünet) nemrég néztem például a (szünet) Pearl Harbour című filmet (szünet) vagy lehet a (szünet) szerelmes jellegű film is*”. A **közbevetett kérdések egy gondolon belül** is előfordultak korcsoportokban. Általában felsorolásos szerkezetben találhatók, a kérdésekre a beszélők szintén ugyanabban a közleményben „válaszolnak”, folytatva a megkezdett gondolatot. Azaz a makrotervezés során eltervezett gondolat pillanatnyi módosulása kap helyet a meghangosításban, de a nyelvi megformált szerkezetben a korábban eltervezett gondolatsor nem változik. Ennek a kérdő formát hordozó közbeékelésnek némi gondolkodási szünetet kitöltő funkciója szintén érzékelhető. Példa egy 15 évesestől: „*Sorozat, más sorozatról nem tudok nagyon (szünet) Vad angyal meg mi van még nem tudom, Eszmeralda, de ezek már kimentek asszem*”. Egy 18 évesestől: „*Minden (szünet) mindenféle témájú filmet megnézek, tehát legyen történelmi témájú, legyen csak egy egyszerű romantikus film, legyen az horror, legyen (szünet) üm milyen lehet még (szünet) vígjáték*”. A közbevetések között találhatók olyanok, amikor a beszélők a **felvételt készítőhöz** (hozzám) „szólnak”, kérdés vagy állítás formájában. A közbevetés célja a beszélők személyes meggyőződése arra nézve, hogy az általuk elmondottak vajon milyen mértékben ismertek vagy ismeretlenek a felvételt készítő számára. Vagyis a **közbevetés a beszélő és a hallgató közti kapcsolattartás** formájaként jelenik meg, a beszélők/a diákok mintegy előfeltevéstük „ellenőrzik” a hallgató

téma iránti érdeklődésére, ismeretére vonatkozóan. Ez a típusú közbevetés jellemző volt mind a két korcsoportban. Egy 15 éves diák a valóság showkról beszél, a beékelt rész a bizonytalanságát fejezi ki, hogy vajon tudom-e, hogy miről beszél. „*Hát már nem nagyon nézem őket* (ti. a valóság showkat), *mert* (szünet) *szerintem ez már* (szünet) *nem is valóság show, mert* (szünet) *üm nem tudom, tetszett-e nézni, a Való világba* (szünet) *ott is beszavazás van*”. (A megnyilatkozásban a névmási határozószót (*ott*) is szükségesnek tartja a diák „kitenni” a tévéműsor megnevezése mellett, s ez formailag is helytelenné teszi a szerkezetet. Vö. a váratlan bővítményekről írtakkal). Egy 18 éves diák hasonló beékelt gondolata szintén a valóság showkról kifejtett mondanivalója kapcsán volt tapasztalható. A beékelt mondat kérdésként funkcionál, a rá adott válaszm (nemleges fejbólintás) a diák megnyilatkozásában is helyet kap, majd a gondolat folytatódik. „*Most meg van egy ismerősöm a* (szünet) *a nővéremmel járt egy osztályba, a Solya, nem tudom tetszett-e nézni, nem* (szünet) *na és ő ő is most bekerült a Való világba*”. Egy másik beszédrészlet hasonló közbevetésében a diák (18é) szintén arról szeretett volna meggyőződni, hogy az általa mondottakról milyen ismereteim vannak. „*Hát Az élet szép* (film címe) *bemutatja a második világháborúban* (szünet) *egy ő* (szünet) *egy családot, akit ugye nem tudom látta-e a filmet, szétszakítják ő a családot...*”. Az idézett példák jól mutatják azt, hogy e közbevetések miképpen módosítják a tervezés folyamatát, a megkezdett gondolatok a beékelés hatására kissé magyarázat jelleget öltenek. A közbeékelések egy csoportjában elsősorban a 18 évesek általános vagy személyes **megjegyzést ékelnek** be. Például: „*Már a történet az ő* (szünet) *mint lehet sejteni egy kicsit* (szünet) *brutális volt, de de a mondanivalója az nagyon sok mindent* (ö) *nyújtott nekem*”. „*Tehát a tévében* (szünet) *mostanában nagyon sok olyan filmet játszanak, amik ő* (szünet) *lehet, hogy* (szünet) *igazság szerint még én is szerintem a fiatal korosztályhoz tartozom, de engem valamilyen nem mindegyik film fog meg*”. Az utóbbi esetben a megkezdett gondolatot a diák nem fejezi be, illetve a hirtelen közbevetett megjegyzés miatt morfológiailag, szintaktikailag is egyszerűsít. Felnőttek spontán beszédében ez a fajta beékelődés szintén előfordult (Gósy, 1998a). A **közbeékelt gondolatok** gyakran nem „önállóan” fordulnak elő, hanem a például az **alanyváltásokkal együtt**. A bonyolult gondolatfolyamnak megfelelően a beszélő megnyilatkozásában a hirtelen aktivált gondolat miatt a megnyilatkozás alanya is változik, s minthogy az ilyen szerkezetek gyakran többszörös beékelődést tartalmaznak, a beékelések és az „elindított” gondolat alanyai váltják egymást, a beszélő mintha csapongana a gondolatok között. Ezt a fajta „gondolatsapongást” felnőttek kötetlen társalgásának elemzésekor is tapasztalták (Keszler, 1983). Ilyen beszédrészlet a következő: „*Nagyon szeretem még a mesefilmeket, az ilyen rajzfilmeket* (alany: én), (szünet) *azok például a Zsuzsával néztük meg* (alany: mi) *a Lilo and Steech, Csillagkutya, az volt címe* (alany: az), *de nagyon nagyon jó* (alany, a film címe, hiányzik). Egy másik beszédrészlet többszörös beékelést is mutat. „*Tehát ott a bá bármekkora magas ember ül* (alany: ember), *meg ott jobban el lehet férni* (általános alany), *hogya*

mondjuk egy ilyen dundibb nő (szünet) ül be (alany: nő), mint mondjuk anci egy kicsit dundi (a beékelés alánya: anci) (szünet) tehát hogyyha ő (alany: ő) (szünet), de neki jó jó a Lurdy (beékelés, alany: Lurdy), mondjuk ő nem is jár annyit moziba” (alany: ő). E részletben a közbeékelések és az alanyváltások miatt nem teljesen világos, hogy a „*tehát hogyyha ő*” beékelt gondolat alánya a beszélő édesanyjára vagy a dundibb nőként emlegetett személyre utal-e vissza.

Az **alanyváltások** mindkét korcsoportban hasonlóak, az összetett gondolatmenet miatt a diákok váltogatják azokat a megnyilatkozás részeiben. A közbeékelés miatt is létrejöhetnek, de nélkülük is jellemzőek. Láttuk, hogy a 18 éveseknél magasabb a számuk, ám a 15 éveseknél a makrotervezést kísérő nyelvi jelenségek közül ez emelkedik ki. A beszédrészletek elemzésekor azt tapasztaltuk, hogy az ő megnyilatkozásaik rövidebbek, így a magasabb előfordulási arány azt sejteti, hogy megnyilatkozásaikat általában az egyszerűbb felépítés jellemzi, az előforduló hosszabb közléseikre azonban szinte mindig jellemző az alanyváltogatása. Ez látható a tőlük vett példákban: „*Szóval ilyen hirtelen jelenetek is voltak a filmben, (alany: jelenetek) hogy így nem láttál semmit (alany: te) és csak azt láttad (alany: te), hogy kitekerik a izé palinak a nyakát (alany: ők) (szünet) meg ilyenek voltak (alany: ilyenek)*”. „*Mert itt már nem a személyiség alapján választották be az embereket (alany: ők), hanem hogy kinek szebb szöke a haja (alany: haja), meg (szünet) de (szünet) hát szerintem tényleg, mert (szünet) semmi különleges személyiségek nincsenek bent (alany: személyiségek), ugye most azért van leszbikus (szünet) résztvevő” (alany: résztvevő)*. A 18 évesek hosszabb közléseiben **beszélőre jellemző** módon is megfigyelhető a közlés részeinek alanyváltása, a következő részletet prezentáló diák produkciójában szinte állandósul. A közbeékelések is igen jellemzőek nála, gyakran a két jelenség együttesen fordul elő. „*Moziba viszont a kedvenc mozim a Lurdy volt (alany: Lurdy), de az már nem annyira jó (alany: az, tehát a Lurdy), hanem most már a Westendet szeretem (alany: én), de mondjuk az jóval drágább is (alany az, vagyis a Westend), inkább azért nem megyek oda (alany: én), inkább mégis csak a Lurdyba járok (alany: én)*”. Egy másik példában az alanyok váltogatása szintén jól tükrözi az összetett gondolatmenetet és azt is, hogy az egyes gondolatot tartalmazó megnyilatkozásrészek alánya az adott szituációban értelmezhető. „*Hát manapság rengeteg olyan filmeket gyártanak (alany: a filmrendezők), ami ugye Amerikából és a többi országból származik, ami inkább azt célozza meg (alany: ami, a filmre utal vissza), hogy minél nagyobb bevételt tudjanak szerezni (alany: a filmrendezők), és (szünet) és nem az, hogy ő (szünet) neveljék vagy valamit tanítsanak azoknak az embereknek (alany: ismét a film), akik (szünet) megnézik a filmeket (alany: akik, vagyis az emberek)*”.

A makrotervezés jelensége kísérhető figyelemmel akkor is, amikor a meghangosított közlésben egy **bővítmény váratlan helyen** lép fel. A leggyakoribb típusa mindkét korcsoportban az, amikor a tanuló eleinte ismert információnak véli a közlésbe később valamilyen okból betoldott mondatrészt. A betoldás oka különböző lehet, előfordul, hogy a közlés végén megnevezett mondatrészrel a

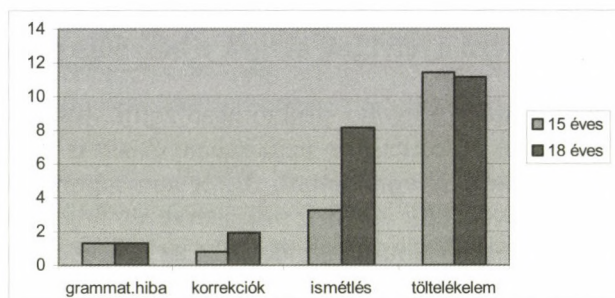
közlésben megfogalmazottakat pontosítani vagy hangsúlyozni akarja a beszélő, máskor módosítja a kimondottakat, vagy hirtelen aktivált gondolatként kerül a szerkezetbe egy újabb, rendszerint a közlésben már előforduló bővítmény. Az is jellemző, hogy milyen bővítmény jelenik meg a megnyilatkozásban „rossz” helyen. Az egyik eset az, amikor a beszélő az **alanyt** ismertnek gondolja, ám a megnyilatkozás záró részében megnevezi, így a megnyilatkozás szerkezete, főképpen szórendje helytelen lesz. Ez a fajta betoldás felnőtt beszélők tervezési műveleteinek is kísérője volt (vö. Gósy, 1998). Példák (15é): „... régen néztem sorozatokat, de azok mostanában nincsenek olyan jók (szünet) sorozatok”. „Éz senkinek nem mond semmit (szünet) legfeljebb csak gúnyolnak odaát (szünet) a sok tuskó”; (18é): „...mert újságot olvasok, mondjuk az is ilyen pletykalap félelőség, ilyen szennylap (szünet) Blikk”. „Értékeket sugároznak, mindegyik”. Az előző példában a diák az általa olvasott újságot csupán körülírja (erre utal a felsorolásos szerkezet is), azonban a közlés végén megnevezi a pontos nevét, ami a megnyilatkozást stilisztikailag helytelenné teszi. A másik példában a tanuló közvetlenül az idézett közlés előtt három művészfilmnek tartott film címét említi. Így az idézetben a közlés végére illesztett bővítmény, a megnyilatkozás alanya, e filmekre utal vissza. Megjelenésének a helye szórendi „problémát” és az ennek következményeként megjelenő egyeztetési hibát is mutat (vö. a grammatikai hibázásokról írtakkal). Az alábbi példában a diák a megnyilatkozás alanyát pontosítja, a betoldott bővítmény azt a hatást kelti, mintha megmagyarázná, mit is ért a korábban kiejtett közlés alanyán (a fiatalokon): „És az az igazság, szerintem, hogy ő a fiatalok most nagyon sokat néznek tévét (szünet) ugye a mi korosztályunk”. Arra is találtunk példát, amikor a beszélő a megnyilatkozás végén más bővítményt nevez meg. Közöttük a leggyakoribb a **tárgy** váratlan helyen való megjelenése mindkét korcsoportban. Példák (18é): „Még talán annyi, hogy ő (szünet) szerintem nagyon sok olyan (szünet) film van a tévében, amit mondjuk nem fő műsoridőbe adnék le (szünet) szívem szerint nem nyolc órai kezdettel, hanem legalább éjfélkor (szünet) kezdeném el azt a film lejátszását”. „A Big Brothert nagyon szerettem, az első”. „A Doktor Zsivágót is föl kellett neki venni a tévéből, azt is nagyon szereti, a Dankó Pistát”. Az előző két példában a közlés végén megnevezett tárgyak a már kimondott, a közlésben szereplő tárgyat módosítják, az utolsóban a film címe hirtelen aktivált gondolatot sejtet. Példák (15é): „Meg hétvége hát esetleg ami ilyen nyolc-kilenc óra körül van filmet”. „Azt viszont nagyon néztem, az MTV-t”. „Úgy most a filmeiktől nem vagyok elbűntetve (szünet) megbűntetve, mert ő apuval megbeszéltem az egészet és akkor (szünet) ő most az egészet föloldotta bűntetés”. A tanulók a tárgyat ismertnek vélik, de a megnyilatkozás végén megnevezik, ami helytelen szerkezetet eredményez (az utolsóban a névelő is hiányzik).

A mikrotervezést kísérő nyelvi jelenségek a beszédprodukciónban

A mikrotervezés döntően a nyelvi struktúrában zajlik, hiszen a beszélő ekkor kezdi a lexikai egységek válogatását a lexikonban, és azt is megtervezi, miként, milyen sorrendben mondja el gondolatait. A két korcsoport beszédprodukcója közötti különbségek követhetők voltak a mikrotervezés folyamatát kísérő nyelvi jelenségekben is. Az idősebb tanulók mindegyike az instrukciót követve egyfajta logikai rendet (sorrendet) alakított ki az elhangzottakra vonatkozóan. Egy meghatározott szempont szerint tervezték meg mondanivalójukat, így beszéltek a tévéműsorokról, a tévéfilmekről, a mozifilmekről, a videofilmekről, s a szempontok alapján „végigvitt” témák váltását is jelezték. Ezt illusztrálja a példa. A diák (18é) produkciójának legelső mondata: „*Először a tévé*”. Majd kifejti a tévéfilmekről és az egyéb műsorokról a véleményét. A következő területre az „*Akkor mondjuk a mozifilmek*” megnyilatkozással vált, aztán az újabb váltást a „*Hát a videofilmek*” megnyilatkozás jelzi. A 15 évesekre azonban nem volt jellemző, hogy mondanivalójukban valamennyi, a filmek témakörét érintő terület szóba került volna egy eltervezett rend alapján. Ezt a fajta felépítést csak azoknál tapasztaltuk, akik a korcsoportjukhoz képest jobb kifejezőkészséget mutattak.

Akkor, amikor a beszélő válogat a megfelelő nyelvi formák között, a meghangosítást olyan hibák kísérhetik, amelyek a tervezés bizonytalanságára utalnak. E hibák sajátos típusai az ismétlések és a töltelékszók (Gósy, 2003), vagyis azok a hibázások, amelyek a beszélő belső bizonytalanságát tükrözik. A nyelvi tervezés zavarát mutathatják a grammatikai típusú hibázások, valamint a lexikai válogatáshoz kapcsolható hibázások és azok korrekciói. Elemztük mindezeknek a megoszlását, a 2. ábrán az egy főre jutó számukat összegeztük mindkét korcsoportban.

A mikrotervezés részleteinek a közlésben való megjelenése szintén eltért a korcsoportokban. A legnagyobb különbség az ismétlések egy főre eső számában volt. (Az egy főre jutó ismétlések száma 3,23 (15é) és 8,16 (18é), az eltérés szignifikáns ($p < 0,00088$)). A mikrotervezést kísérő nyelvi jelenségek között a töltelékelemek egy főre eső száma a legmagasabb életkortól függetlenül, az ismétlések magas aránya főleg a 18 éveseket jellemzi, a grammatikai hibák és a korrekciók száma viszont mind a két korcsoportban jóval alacsonyabb és nagyjából egyező. E mennyiségi adatok azt sejtetik, hogy a két korcsoport produkciója nemcsak a tervezés, de a produkció szintjén is eltéréseket mutat, s arra is utalnak, hogy a mikrotervezési folyamatok sokkal inkább hasonlóak, mint a makrotervezés szintjén zajlók. Vagyis az összesített adatok azt mutatják, hogy a vizsgált korosztálynak a legnagyobb nehézséget a gondolat kifejezéséhez „illesztendő” nyelvi forma megtalálása jelenti. Így jól alátámasztják azt a gyakori pedagógiai tapasztalatot, hogy a középiskolai tanulók nem ritkán kifejezési gondokkal, szótalálási problémákkal küszködnek.



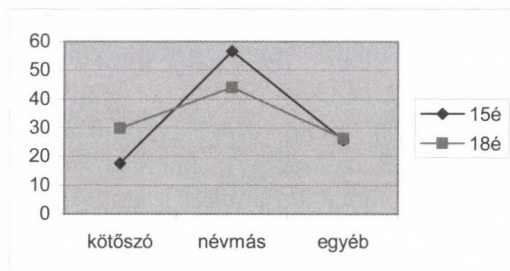
2. ábra

A mikrotervezést kísérő nyelvi jelenségek (darab/fő)

Megnéztük, hogy a mikrotervezés részletei hogyan jelennek meg a közlésben. Elsőként az **ismétléseket** vizsgáltuk. Az ismétlések a spontán beszédben megjelenő olyan hibázást (újabb kifejezéssel megakadásjelenséget vö. Gósy, 2002) jelentenek, amelyek a beszélő belső bizonytalanságának leggyakoribb jelei, s így funkció nélküliek az adott megnyilatkozásban. Levelt modellje szerint a fogalmi szint és a nyelvi tervezés szintje közötti hibaként számítódnak. Az ismétlésnek több „típusa” lehetséges. Ismert az, amikor a beszélő a kimondottakat korrigálni kényszerül, hiszen a korrekciós szándék gyakran ismétlésben nyilvánul meg (vö. Szende, 1973). Máskor indokolatlanul ismétlődnek bizonyos szavak, szócsoportok a spontán beszédben (hezitációs ismétlések), ily módon redundáns elemek. Ez leggyakrabban a névmásokat, névelőket, kötőszavakat érinti, de a töltelékelemekként funkcionáló szavakra is vonatkozik (Keszler, 1983; Szende, 1973; Gósy, 1998a). Az ismétlés sajátos típusát a már kimondott gondolat újbóli megismétlése. Megvizsgáltuk, hogy a korcsoportok beszédprodukciónban az ismétlés melyik fajtája fordul elő, s azok milyen sajátosságokat mutatnak. Megnéztük például az indokolatlanul **ismétlődő szavak** (hezitációs ismétlés) **szófaji** megoszlását, a százalékos értékeket az 1. grafikon mutatja. (Az értékek számításakor az összes ismételt szó előfordulását tekintettük 100%-nak.)

Ismert, hogy a spontán beszédben bizonyos **névmások** (például a személyes névmás és ragozott alakjai) nagyon gyakoriak, hiszen a szövegkohézió fontos elemei, előre- és hátrautalások, valamint a spontán beszédben az adott beszédhelyzetre történő utalások kifejező eszközei (Nagy, 1987; Tolcsvai-Nagy, 2000). Magyar anyanyelvű felnőttek spontán beszédének grammatikai és pszicholingvisztikai elemzése egyaránt igazolták azt, hogy az ismétlések között gyakoriak a névmások (vö. Keszler, 1983; Gósy, 1998). Anyagunkban mind a két korcsoport beszédprodukciónban szintén a megismételt névmások száma emelkedett ki (vö. 1. grafikon), noha a 15 évesek beszédében jóval többször ismétlődtek a névmások, mint a 18 évesekében. Az ismétlések megoszlására ka-

pott arány azt a pedagógiában is jól ismert tényt (nyelvhelyességi problémát) egyértelműen tükrözta tehát, hogy a fiatalabbak anyanyelvi spontán beszédében, de nem ritkán írásaiban is, gyakori a névmások (főleg a személyes és a mutató névmások) szükségtelen használata. Óvatos sejtésünk szerint az adatok arra engednek következtetni, hogy a diákok spontán beszédében a névmások előfordulása magas, ám az életkorral „haladva” valamelyest csökken(het), amiben valószínűsíthetően a nyelvről szerzett ismereteik, iskolai tanulmányok (nyelvhelyességi, stilisztikai, szövegtani tudnivalók) bővülése is szerepet játszhat.



1. grafikon

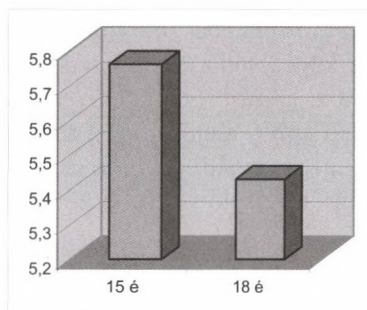
A megismételt szavak szófaji megoszlása (%)

Az is ismert, hogy a beszélt nyelvben magas a részesedése a **kötőszóknak** (vö. Szende, 1973; Keszler, 1983), és azok ismétlése is gyakori. Anyagunkban a kötőszók ismétlése a 18 évesek beszédében emelkedett ki, míg a **megismételt egyéb szófajokban** a két korcsoport között nem mutatkozott lényeges eltérés. Mindezek a mennyiségi adatok megerősíteni látszanak a mondathosszúság elemzésekor és a makrotervezés kapcsán megfogalmazott gondolatainkat, azt, hogy a vizsgált 15 évesek anyanyelvi megnyilatkozásai általában egyszerűbb szerkezetűek, mint a 18 évesekéi, akik mondandójuk kifejtésekor több hosszabb, vagyis kötőszókkal kapcsolt megnyilatkozást ejtettek ki. A **hezitációs ismétlések** további **altípusokat** képviselnek. Egyik leggyakoribb változata az volt, amikor a **megismételt névmások vagy kötőszók közé szünet** ékelődött. Ez a 18 és a 15 évesekre egyaránt jellemző volt, némiképp ellenkező módon, hiszen a 18 éveseknél a kötőszók ilyen típusú ismétlése dominált, a 15 éveseknél a mutató névmásoké. Azonban mindkét típus azonos funkciót hordoz, a beszélő „időhúzásával” hozható összefüggésbe, a kötőszók vagy a névmások közötti szünet voltaképpen gondolkodási szünet, a mechanikusan ismétlődő szóval együtt a tanulók bizonytalanságának kifejezői. Ezt mutatják példáink (18é): „...elhatároztam ezután, hogy (szünet) hogy a másodikat biztosan nem fogom nézni”. „...egy kicsit (szünet) brutális volt, de (szünet) de a mondanivalója az nagyon sok mindent ő nyújtott nekem”. „És nekem ez (szünet) ez nagyon un-

szimpatikus”. A bizonytalanságot jól tükrözik a 15 évesek beszédrészelei is, rámutatnak arra, hogy a megismételt szó után sem mindig „tökéletes” a mondanivaló, aminek lehet az oka az, hogy a beszélőnek nincs több közölni kívánt gondolata, vagy a szókincs „mérete” akadályozza azt meg. „Ez nem tudom olyan (szünet) olyan megható”. „mert az olyan (szünet) olyan érdekes és izgalmas”. „...Mondjuk így (szünet) olyan dolgokat tesznek elfogadhatóvá, amiket (szünet) amiket ő hogyha jobban belegondolunk, nem is fogadnánk el”. „...mindenki megsértődik mindenkire, az úgy (szünet) úgy jó”. A 18 éveseknél **szünet nélkül ismétlődik** két **kötőszó** vagy **névmás** egymás után, e beszélők némelyikénél három kötőszó vagy névmás is ismétlődik egy szünet közbeiktatásával. Például: „...és igenis vannak olyan filmek, amik amik ilyen a brutalitáson alapulnak.” „velem egykorú lányok, fűk (szünet) inkább a vigjátékot (szünet) ő kedveljük, mert mert tényleg úgy el lehet rajta derülni”. „de a Westendbe viszont az a jobb, hogyha előttem ülnek az emberek, akkor (szünet) akkor akkor is látok Az alábbi példák azt az ismétlésfajtát mutatják, amikor a tanuló mondanivalója nagyfokú bizonytalanságokat tükröz, ennek jele az **ismétlés halmozása**, kötőszók, névmások, névmási határozószók együttes ismétlődésével. (Felnőttek spontán beszédében ez szintén gyakori volt (vö. Keszler, 1983).) Ekkor az említett szófajú szavak funkció nélküli ismétlődését követően a mondanivaló kissé üresnek tűnik. S bár ez a típusú ismétlés ritka volt, mindkét korcsoport beszédprodukciónak (azonos gyakorisággal) találtunk rá példát. Például: „Két tűz között (film címe) azt kiválóan szeretem (szünet) de (szünet) de azonkívül ilyen (szünet) ilyen (szünet) cse (szünet) csihi-puhi ilyen ilyeneket én...” (15é). „Szóval ilyen ilyen hülyeségekre, ilyen (szünet) ilyen Amerikai pite (film címe) (szünet) az azt még megnézem, de (szünet) de a mostaniak azok már nagyon túlzás, ilyen sex meg meg minden ilyen hülyeségek”. (18é).

A **korrekció szándékával** létrejövő **ismétlések** közös jellemzője, hogy az eltervezett gondolatfolyamnak megfelelően a beszélő a hangos közlést is megkezd, de a kiejtett közlést valamilyen okból módosítja. Az eredetileg kiejtett és a módosított közlés között rendszerint szünet található. A következő példa azt mutatja, hogy a tanuló pontosítani szeretné az elhangzott közlést (feltehetően a *dolog* szó túl általános jelentése miatt): „... az olyan dolgok (szünet) olyan magánéleti dolgokról van szó állandóan, ami nem ország-világ dolga”. A korrekciós ismétlés oka legtöbbször egyeztetési hiba vagy a toldalék megváltoztatásával járó grammatikai hiba. Ez jellemző volt a már említett 15 éves gimnazisták beszédében is (vö. Bicskeiné, 1985: 90). Példák erre az ismétléstípusra (18é). „És de amúgy tök ugyanaz, mint ami most (szünet) szóval így (szünet) tényleg így kezd (szünet) azért olyan olyanná válni a világ”. „Hát ő mozifilmekben is ő megoszlik ezek megoszlanak ezek a dolgok, már ott is vannak nagyon jó filmek.” A 15 évesektől: „De például vannak ezek a történelmi filmek ő azok (szünet) azokat azért jó, ha (szünet) megnézzük, mert (szünet) vannak benne érdekesek...”. „Hát (szünet) végül is jó, mert ugye végül is egy ilyen (szünet) család szerepel benne és azokat (szünet) azoknak a napjait látjuk”.

Az ismétlés sajátos esete az, amikor nem szavak, hanem hosszabb közlések, egy egész **gondolat ismétlődik**. Az anyagunkban előforduló megismételt gondolatok egy főre eső arányát szintén ábrázoltuk mind a két korcsoportra vonatkozóan (vö. 3. ábra).



3. ábra

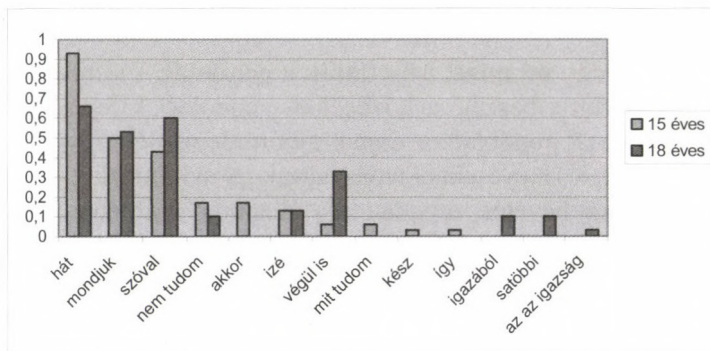
A megismételt gondolatok megoszlása a beszédprodukciókban (%/fő)

A megismételt gondolatok egy főre eső aránya nem mutatott mennyiségi különbséget és így életkori eltérést a korcsoportok között ($p < 0,612$). A **gondolatok azonos** vagy **eltérő nyelvi formában** ismétlődhetnek. A 18 éveseknél megközelítően egyező volt az azonos és az eltérő nyelvi formában megismételt gondolatok aránya, ám a 15 éveseknél inkább az azonos formában ismételt gondolatok dominálnak.

Az is jellemző, hogy **mi miatt ismétlődik a gondolat**. Előfordul, hogy a közbeékelés miatt, hiszen a beszélő a közbeékelte gondolat „kifejtésébe” fog, majd visszatér az eltervezett gondolathoz annak újbóli megismétlésével. Ez beszélőre jellemző, elsősorban a 18 éveseknél tapasztaltuk. A már említett 18 éves (B. Zs.) beszédében sok a közbevetés, mondandója állandóan változik a közbevetett gondolatok részletezése és az előzőleg „elindított” gondolatok között. Monológját így indítja: „*Sza a kedvenc filmem az a Gladiátor*”, aztán a korábbi kedvenc filmjének a címét említi, ami a kedvenc színészeinek a közbeékelését eredményezi, majd a történetet „mélthatja”, s újra megismétli a monológja elején mondottakat. „*Szóval a Gladiátor a kedvenc filmem*”. Ezt követően arról beszél, hogy milyen formában tudja megnézni a nevezett filmet otthonában. Arra is találunk példát, amikor a beszélő a mondottakat szükségesnek véli kiemelni, így a gondolat ismétlése a kiemelés egy lehetséges eszköze. Például: „*Szóval (szünet) ő felnőtt emberek ilyen komolyan így beleélik magukat. Felnőttek is annyira szeretik*”. Ebben az esetben jellemző a gondolat nyelvi formájának megváltoztatása is. Máskor a beszélő a mondottakat korrigálni kívánja, így a gondolat nyelvi formája a már kimondotthoz képest változik. Például: „*tehát ez is egy nagy bu-*

siness így az embereknek. Tehát ez így csak pénzt csinálnak belőle”. A **15 éveseknél** a leggyakrabban a **gondolathiány** vagy a **kifejezési nehézség** miatt ismétlődik a gondolat (vö. a hezitációs ismétlésről írtakkal), azonos és/vagy eltérő nyelvi formában. A következő beszédrészletben az azonos gondolat azonos és eltérő nyelvi formában egyaránt ismétlődik. A diák (15é) monológiát a „...romantikus film azok a kedvenceim” megnyilatkozással kezdi, majd a drámákhoz és a sorozatokhoz kapcsolódó érzelmi viszonyulását mondja el, azután visszatér a nyitó gondolathoz. „Akkor (szünet) romantikus filmeket nagyon szeretem”. Aztán néhány filmet említ, majd újból a már említett gondolat következik. „A mondjuk a (szünet) a romantikát (szünet) azt már mondtam, hogy nagyon közel áll hozzám...”. (Utóbb a beszélő is utal a gondolat ismétlésére a közbevetésben.)

A spontán beszédben a **töltelékelemként** funkcionáló szavakra jellemző, hogy gyakran meghatározott szófajúak, de az adott szövegben ez nem érvényesül, hiszen funkció nélkül kerülnek „bele” a megnyilatkozásba. A töltelékelemek egy része ún. hezitációs jelenség, gondolkodási szünetet kitöltő funkciója van, másik része modoros töltelékelem (Bicskeiné, 1985). Gyakran nem egy szó, hanem több szóból álló kifejezés is lehet hezitációs töltelék szó, néha ezek modoros ismételtetése is jellemző. (A töltelék szók megoszlására lásd G. Varga Györgyi, 1980). A töltelék szavak összesített adatai azt mutatják, hogy legmagasabb előfordulási arányuk a felnőttek spontán beszédében talált tendenciával egyezik (vö. Keszler, 1985; Gósy, 2003). Megnéztük, hogy mely szavak fordulnak elő a leggyakrabban töltelékelemként. A gyakoriságra kapott adatok a 4. ábrán követhetők.



4. ábra

Az előforduló töltelék szók gyakorisága

A két korcsoport **spontán beszédében** a töltelékelemként funkcionáló szavaknak nemcsak az egy főre eső megoszlása, de a szavak típusainak eloszlása is

nagyjából egyezett. A leggyakoribb mindkét korcsoportban a *hát*, gyakorisága életkori eltérést is mutat, a 15 éveseknél gyakoribb, mint a 18 éveseknél. (Gyakorisági mutatója: 0,93 (15é) és 0,67 (18é).)

Egy korábbi 15 évesek spontán beszédének vizsgálata szintén a *hát* szónak a leggyakoribb előfordulását mutatta (Bicskeiné, 1985), felnőttek beszélt nyelvi szövegeinek grammatikai elemzésében szintén a *hát* emelkedett ki, két másik töltelékelem (*szóval, izé*) gyakoriságához képest is (Keszler, 1983). Anyagunkban mindkét korcsoportban igen gyakori töltelékelem volt a *mondjuk* (gyakoriságuk 0,5, (15é) és 0,53 (18é), és a *szóval*. Ez utóbbi gyakorisága 0,6 (18é) és 0,43 (15é). Az utóbbi „töltelékszónak” az alakváltozatai (*szal, sza*) mindkét korcsoportban gyakoriak. Az *izé* gyakorisága szintén megegyezett a korcsoportokban, bár előfordulásuk jóval alacsonyabb volt, mint a másik két említett szóé. Ez az előfordulási arány a felnőttek spontán beszédének elemzéseiben talált gyakorisági sorrendnek megfelelően alakult (vö. Keszler, 1985). Az egyetlen szóból álló töltelékszók között találtunk olyat, amelyik csak az egyik korcsoportot jellemezte. Csak a 15 éveseknél fordult elő egy-egy tanulóra jellemzően például a *kész*, az *így* vagy az *akkor*, csak a 18 éveseknél a *satöbbi* és az *igazából*. Töltelékelem több szóból álló kifejezés is lehet. Anyagunkban mindkét korcsoportban előfordult a *nem tudom* és a *végül is*. A *nem tudom* inkább a fiatalabbakat, a *végül is* jórészt az idősebbeket jellemezte. E szerkezetek némelyike egyik vagy másik korcsoportban volt csak megfigyelhető, beszélőkre jellemző módon, például a *mit tudom én* egy-egy 15 évesnél, az *az az igazság* viszont egy-egy 18 évesnél.

A mikrotervezés megjelenését a közlésben a grammatikai hibák és azok a korrekciók mutatták, amikor a kiejtett formát a beszélő javítja.

A **grammatikai hibák** egy főre eső aránya nem tért el a két korcsoport között. Mindkét korcsoport beszédprodukciónak a leggyakoribb volt az egyeztetési tévedések aránya, ez a felnőttek spontán beszédének szintén gyakori velejárója volt (vö. Gósy, 1998). A 18 éveseknél gyakran két tagmondatot összekötő kötőszó egyeztetési hibája is megfigyelhető volt. Példák tőlük: „*Hát abban is azért vannak olyan dolgok, ami mindig ismétlődik...*”. „*A moziban igazából azokat a filmeket szeretem, amelyik szinkronizálva van*”. „*A legfőbb filmgyártó (szünet) ország Amerika, ott készül a legtöbb filmek és a legjobb filmek is...*”. A 15 évesektől: „*azok is jó volt*”. „*Hát természettudományi filmek az állatokkal, növényekkel, ez ez érdekel inkább engem*”. Szintén gyakori volt a toldalékok tévesztése főnevekben, vagy igealakokban, főként a fiatalabbak beszédében. Például: „*... hát (szünet) filmekből (szünet) inkább az HBO-t szoktam nézni*”. „*Hát ez mindenkinek más véleménye van róla*”. „*Az ember hiába várja, hogy elkezdjen*” (elkezdődjön a műsor). A fiatalabbaknál találtunk példát az alanyi és a tárgyaz ragozás tévesztésére is: „*... nagyon eltalálták ott mindent*”.

A **korrekciók** egy főre eső átlagértékei (vö. 2. ábra) szerint az idősebbek többet korrigáltak a már elhangzottakat, mint a fiatalabbak. (A különbség ($p < 0,0047$) szignifikáns.) A korrekciók közös jellemzője volt az, hogy a tanuló a

tévesen kiejtett szót azonnal korigálta. Említettük, hogy a korrekció következményeként fordult elő az ismétlésnek az a típusa, amikor a kiejtetteket a beszélő egyeztetési tévedés vagy a toldalék hibázásai miatt módosított formában megismétli (vö. a korrekciós ismétléssel). Az utóbbi típustól eltérő korrekciók szintén tipizálhatók. Gyakori eset az, amikor a kimondott szóalakat a beszélő ki nem ejtettnek véli, és azonnal korigálja. Ezek ún. **lexikai korrekciók**, jellemzőjük, hogy egy részükben a kimondott szóalak teljes, máskor részleges cseréje következik be. Ez főként a 18 évesek produkcióját jellemezte. „*Hát abban is azért vannak olyan dolgok, ami mindig ismétlődik, ez a nagy szerelem, meg meg meg a (szünet) hozzá tartozó (szünet) kapcsolódó dolgok...*”. „*Csak most legutóbb azt néztem, azért onnan jutott eszembe*”. „*Ez az, ami (szünet) ahol szinte (szünet) ő film (szünet) gyár van*”. „*Ez a film a (szünet) a náciizmusról szólt, a faj elleni (szünet) fajok gyűlöletéről*”. Náluk szintén nagyon gyakori az, amikor az elkezdett gondolatot a tanuló félbehagyja és módosítva, általában egy kötőszó (ez gyakran a *tehát*) közbeiktatásával fejezi be. Például: „... *de az embereket végül is jobban most (szünet) már az ilyen tehát a gyilkolás meg a sex téma fő foglalkoztatja*”. „... *csak azért voltak benne olyan dur durva jelenetek is, amik azért (szünet) azért nem a (szünet) tehát ha egy nálam (szünet) fiatalabb gyerek nézi meg, azért szerintem ez még neki nem való*”. „...*ő inkább a romantikus sorozatokat (szünet,) amik ő jó (szünet) hosszúak, tehát hogy ő pár hón tehát négyöt hónapig is eltartanak*”. Az utóbbi példában a melléknév jelentését pontosítani kívánja a tanuló a megkezdett határozatlan számnevet tartalmazó szerkezettel (vö. a váratlan bővítményről írtakkal), ám azt nem fejezi be, hanem ismét pontosabb megfogalmazást vél szükségesnek, így a *tehát* kötőszó után a határozott számnev szerepeltetésével módosítja és teszi feltehetően hangsúlyossá a közlésben először kimondott melléknévvel (*hosszú*) kifejezett szemantikai tartalmat. A 15 évesek is gyakran hagyják félbe a gondolatot, és fejezik be módosított formában, de a *tehát* kötőszó használata nem jellemző. Például: „*És (szünet) ő a nevelő (szünet) ő tanítású filmek jobban érdekelnek, mint ami (szünet) úgy (szünet) aminek se füle se farka*”. „... *hogya van egy ilyen kis (szünet) olyan (szünet) nem nem túl erős...*”. Egyetlen szó is félbemaradhat, s a beszélő a félbehagyott szót követően azt az eltervezettnak megfelelően vagy módosítva fejezi be. Például: „*Mert vala nem nem érzem olyan fontosnak*”. „*Aaa (szünet) színházi darabokat is át ő (szünet) hát meg ő átalakítják filmekké*”. „*Újak (szünet). Változat (szünet) hát nem változatosabbak, semmivel*”. A tévesen indított gondolat miatt korigál a beszélő az alábbi két beszédrészletben: „*Ő (szünet) na most mint tud mint így hallani lehet...*”. „*Üm azért mert ő (szünet) most azért szerettem jobban a Való Világot...*”. Arra is találtunk példát, amikor valamilyen típusú nyelvbotlás miatt korigál a beszélő. „*Hát a (szünet) szerintem most a mostani mozifilmek nem annyira jók*”. „... *mert hamarabb elhelyezkednek (szünet), interjút meg interjúk tömkelegével árasztják el őket*”. „*mert magasan vannak az ülések, és senki nem tud úgy be el beülni elé, hogy ne lássam*”.

Összefoglalás, következtetések

Dolgozatunk céljaként magyar anyanyelvű (egynyelvű, ép halló, ép intellektusú) középiskolai tanulók beszédprodukciónak a beszédet megelőző tervezési folyamatok elemzését határoztuk meg. A feldolgozásban vizsgáltuk az életkor szerepét, amelynek jelentősége a makrotervezést és a mikrotervezést (vö. Levelt, 1989) mutató nyelvi jelenségek mennyiségi és minőségi elemzéseiben egyaránt kimutatható volt a beszédprodukciónak. Így a beszédet megelőző **tervezési folyamatok** elemzéseivel újabb adatokat kaptunk az anyanyelvi spontán beszéd-ről, s annak **életkortól függő** jelenségeiről. A makrotervezést mutató nyelvi jelenségek további típusait tudtuk elkülöníteni, míg a mikrotervezésre utaló nyelvi jelenségek részletes elemzésével nyert adataink elsősorban a vizsgált korcsoportok eltérő beszédtervezési műveleteit igazolták.

A beszédet megelőző **makrotervezés** a két korcsoport **anyanyelvi beszédprodukciónak** részben azonos, részben eltérő nyelvi formában jelent meg. Alapvető különbség és így másfajta stratégiára utal az, hogy az **idősebbeknél** a **makrotervezést** leggyakrabban kísérő **közbevetések** nemcsak **egy gondolon belül**, de hosszabb szövegrészek, **összefüggő gondolatsorok között is** mutatkozik, így a visszautalások az elhangzottakra náluk gyakoribbak. **Különbséget** mutatott az **egyetlen gondolat nyelvi struktúrájába ékelődő közbevetések** további **tipizálása** is. Így az érzelmi közbevetések, vagy a közbevetett megjegyzések az idősebbek, a téma további folytatásához köthető közbevetett kérdések, amelyeknek a funkciója tehát a gondolkodási szünetéhez hasonló, valamint a beszélgető partnerhez intézett kérdések (amelyek pragmatikai funkciót töltenek be) azonban mindkét korcsoport tervezésének kísérői voltak. A közbevetések a 18 éveseknél az alanyváltásokkal együtt is gyakoriak, az **alanyváltások** a 15 éveseknél is tapasztalhatók, igaz beszélőre jellemzően ismét csak az idősebbekre jellemzőek. A **közleményben rossz helyen** a leggyakrabban mindkét korcsoportban az **alany** és a **tárgy** fordult elő, de a 18 éveseknél ennek oka leggyakrabban a mondottak értelmezése. A makrotervezés anyanyelvben mutatkozó eltérései tehát jól jelzik a két korcsoport beszédtervezési stratégiáinak különbözőségét és ezzel összefüggésben az anyanyelv-elsajátításának (és a tanulók gondolkodásának) a szintjét. A döntően nyelvi struktúrákban zajló **mikrotervezés** folyamata szintén mutatott különbségeket, de hasonlóságokat is a korcsoportokban, jelezve azt, hogy a **(helyes) nyelvi forma megtalálása** a beszédprodukciónak folyamatában életkortól függetlenül **nehézséget jelent** a vizsgált tanulóknak. A szavak indokolatlan **ismétlése** az életkor alapján szembevetendő különbséget mutatott, a 18 évesek többet ismételtek, s minthogy ennek funkciója a beszédben az „időnyerés”, tehát gondolkodási szünetként funkcionál, így a két korcsoport eltérő tervezési stratégiájára, a beszéd közbeni gondolkodási műveleteire mutat rá. Ezt igazolja az is, hogy az ismétlések a fiatalabbaknál gyakrabban szünettel, az idősebbeknél szünet nélkül fordultak elő, továbbá a **fiatalabbaknál a mondani-**

való nyelvi megformáltsága az ismételt szavak után sem tökéletes. Vagyis náluk a nyelvi forma megtalálása is problematikusabb, de a mondanivalót a szókincs és/vagy a gondolat hiányát jelző hosszú szünetek szintén gyakrabban tagolják. Mindezekkel jól korrelált a **megismételt gondolatok** száma és megjelenési formái. A megismételt gondolatok száma nem különbözött a két korcsoportban, a formáját tekintve a 15 évesek jórészt azonos nyelvi formában ismételték meg a korábban mondottakat, a 18 évesek inkább eltérő formában. Mindez nemcsak a tervezési folyamatok különbözőségére, de a produkciójukban (például a szóhasználat, szókincs nagysága, aktivizálhatósága) kimutatható különbségre is utal. Különbség volt a megismételt szófajokban is, a fiatalabbaknál a névmások, az idősebbeknél a kötőszók dominálnak. Mindez a **mondatszerkezeti sajátságoknak** a két korcsoportban mutatkozó **különbségét** támasztja alá, ami a két korcsoport közötti „minőségbeli” különbséget eredményez, azt, hogy az **összetettebb megnyilatkozások** elsősorban az **idősebbekre** jellemzők. (Ezt alátámasztotta a beszédprodukciók hosszúságára kapott eredményünk is.) A tervezési folyamatok különbözőségével szorosan összefüggött az is, hogy az idősebbek többször **korrigálták** a mondottakat, mint a fiatalabbak, s főként lexikai korrekciókat hajtanak végre, míg a fiatalabbak esetleges grammatikai hibázások (egyeztetési tévedések miatt) korrigálnak. A spontán beszédben gyakori **grammatikai hibázások** nem mutattak szignifikáns eltérést a korcsoportokban, s a **töltelékelemek** előfordulási aránya sem függött az életkortól, számuk igen gyakori volt, gyakoriságuk a felnőtt nyelvi tendenciákat követte (vö. Keszler, 1983; Gósy, 2003). Mindkét korcsoportban ugyanaz a szó (*hát*) fordult elő a leggyakrabban töltelékelemként, mint a felnőtteknél, s mint egy jóval korábbi, hasonló korúakkal végzett vizsgálatban. A mikrotervezés említett jelenségeinek a vizsgálata megerősítette a beszédet megelőző gondolat nyelvi tervezésének életkorról összefüggő különbségét, ami a nyelvi produktum különbségét is feltételezi. Ugyanakkor a nyelvi struktúrákban zajló tervezés elemzésekor több egyezést is láttunk a korcsoportokban, ami azt valószínűsíti, hogy a mikrotervezés több hasonlóságot mutat, mint a makrotervezés.

Milyen tanulsággal jár vizsgálatunk eredménye? Megítélésünk szerint az empirikus kutatásra épülő elemzés nyelvészeti/pszicholingvisztikai és pedagógiai tanulsággal egyaránt szolgál, még akkor is, ha mindössze 60 gyermek adatain alapul, hiszen ők korosztályukat több szempontból is reprezentálják. Mindenekelőtt azzal, hogy rámutattunk az anyanyelv-elsajátítás folyamatában arra a tényre, hogy a vizsgált életkorokban még jelentős különbségek tapasztalhatók a beszédprodukciók (nyelvi produktumok) tekintetében. Vagyis a **beszédtervezési műveletek jól elkülöníthető eltérései a „tervezés és a kivitelezés egymásra” hatásának eredményeképpen egyértelműen kimutatható különbségekben mutatkoznak a két korcsoport nyelvi produktumait illetően.** Az objektív adatok ismeretében egyrészt nem zárható ki tehát az a feltételezés, hogy az anyanyelv-elsajátítás záró periódusában további szakaszokat különítsünk el, másrészt mindez azt támasztja alá, hogy a középiskolai anyanyelvi oktatásnak –

az intézményesített anyanyelvi nevelés részeként – óriási a felelőssége a jövő generációjának anyanyelvi nevelésében. Ugyanakkor a felnőttek beszédtervezési műveleteiben tapasztalt nyelvi jelenségek nemcsak a vizsgált korosztályon belül mutattak különbségeket, hanem a felnőttek spontán beszédprodukcójában tapasztaltakhoz képest is. Nagy valószínűséggel mondható tehát, hogy feltételezett szakaszokban a tanulók beszédprodukcója a felnőtt nyelvi produkcióktól a szegmentális és szupraszegmentális szinteken mutatkozó különbségeken túl egyéb tendenciákban, például a gondolat megtervezésének és nyelvi megformálásának a szintjén is jelentősen eltér.

Irodalom

- Bicskei D.-né** (1985) Középiskolások élőbeszédének mondat szerkezeti jellemzői. *Magyar Nyelvőr*, 109. 48-62.
- Bicskeiné Zs. J.** (1990) A szóbeli kifejezőkészség minőségének vizsgálata szókinccselemzés segítségével. *Magyar Nyelvőr*, 1-2. 67-85.
- Buzás K.** (1972) Első osztályos gyermekek beszéde. *Magyar Nyelvőr*, 96. 191-209.
- Clark, H. H. and Clark, E. V.** (1977) *Psychology and Language*. New York–Chicago–San Francisco–Atlanta.
- Dell, G. S.** (1986) A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 93. 283-321.
- Fábricz K.** (1988) A beszélt nyelvi szövegalkotás kérdéséhez. In: Kontra M. (szerk.). *Beszélt nyelvi tanulmányok*. Budapest: MTA. Nyelvtudományi Intézete. 76-90.
- Fromkin, V.** (1973) *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton.
- G. Varga Gy.** (1980) Beszédtöltelek nyílt szövegekben. (Előadás).
- Garrett, M. F.** (1976) Syntactic processes in sentence production. In: Wales, R. J. and Walker, E. C. (eds). *New Approaches in Language Mechanism*. Amsterdam: North Holland. 231-256.
- Garrett, M. F.** (1982) Production of speech. Observations from normal to pathological language use. In: Ellis, A. V. (ed.). *Normality and Pathology in Cognitive Functions*. London: Academic Press. 57-98.
- Gocsál Á.** (2000) A beszéd időviszonyai különböző életkorú személyeknél. In: Gósy M. (szerk.). *Beszéd kutatás '2000*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 39-50.
- Goldman-Eisler, F.** (1968) *Psycholinguistics*. London: New York.
- Gopnyik, Ny.** (1989) The Development of Text Competence. *Conte-Petőfi Sözer*. 225-284.
- Gósy M.** (1998) A beszédtervezés és a beszéd kivitelezés paradoxona. *Magyar Nyelvőr*, 122. 3-15.
- Gósy M.** (1999) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Gósy M.** (2002) A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr*, 126. 192-204.
- Gósy M.** (2003) A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. *Magyar Nyelvőr*, 127. 259-282.
- Gósy M. és Büky B.** (1983) Hogyan értékelik a stílusértéket a 10 és 18 éves tanulók? *Magyar Nyelvőr*, CVII. 1983/4. 460-469.
- H. Molnár I.** (1968) Módosítószók és módosító mondatrészek a magyar nyelvben. *Nyelvtudományi Értekezések* 60. Budapest.
- Harley, T.** (2001) *The psychology of language*. New York: Taylor and Francis.
- Iskolai jelentés** (2001) (OM – OKÉV – KÁOKSZI)
- Keszler B.** (1983) Kötetlen beszélgetések mondat- és szövegtani vizsgálata. In: Rác E. és Szathmári I. (szerk.). *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Budapest. 164-187.
- Laczkó, M.** (1991) The interrelation of articulation rate and pauses in children's speech. In: Gósy, M. (ed.). *Temporal Factors in Speech*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 139-152.
- Levelt, W. J. M.** (1993) Accessing words in speech production. Stages, processes and representations. In: Levelt, W. J. M. (ed.). *Lexical Access in Speech Production*. Cambridge, MA: Blackwell. 1-22.

- Levelt, W. J. M.** (1989) *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA: A Bradford Book.
- Lux Gy.** (1926 után) *A nyelv* (nyelvtudományi tanulmány). Budapest: Athaneum.
- Menyuk, P.** (1969) *Sentences children use*. Cambridge, MA, London: MIT. Press.
- Nagy F.** (1987) *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Obler, L. K.** (1985) Language through the life-span. In: Gleason, B. J. and Charles E. (eds.). *The Development of Language*. Toronto, London, Sydney: Merrill Publishing Company. 103-139.
- Pála K.** (2002, szerk.) A magyar nyelvi oktatás eredményességének országos szakmai vizsgálata. (Szakmai beszámoló országos adatok alapján) *OM-OKÉV*.
- Stemberger, J. P.** (1989) Speech errors in early child language production. *Journal of Memory and Language*, 28. 164-188.
- Subosits I.** (1990) Az életkor hatása a beszédtempó alakulására. In: Szende T. (szerk.). *Magyar Fonetikai Füzetek* 22. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 131-132.
- Szende T.** (1973) Spontán beszédanyag gyakorisági mutatói. *Nyelvtudományi Értekezések* 81. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tolcsvai Nagy G.** (2000) *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vári P.** (2000) *PISA-vizsgálat*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Világ-Nyelv- Program** (2003) *OM*.

HARDI JUDIT

Szegedi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskola

hardi.judit@tfk.kefo.hu**Hibaüzenetek kezelése az idegen nyelvi olvasás folyamatában**

This paper is based on a study on proofreading written by Mária Gósy. It has two major goals. On the one hand, it examines the factors that influence the finding of various kinds of errors by Hungarian readers of English in two differently structured English texts the genres of which are different. On the other hand, the subjects' understanding of the content is also measured after reading each text. The texts are chosen from student books written for learners of English at different levels. The results are compared with that of the Hungarian study. They resemble the previous findings in a lot of respect, for example, in the foreign language texts also the content and grammar errors were the most difficult to identify. The results of the study also show that it is the structure and/or the genre which influences the understanding of the text to a much higher degree than the foreign language competency, that is a tale-like story written in English can be better comprehended even in the course of proofreading than a text with political content in the mother tongue.

Bevezetés

Annak ellenére, hogy a számítógépes adatfeldolgozás korszakát éljük és korszerű hibakereső programok segítségével győzzük le a gépelésből adódó hibákat, mindig van arra példa, hogy mind a technika e vívmányát, mind pedig a hibák után kutató olvasó figyelmét kijátsszák a szavakban megbújó elírások. A jelenség oka az olvasás folyamatában keresendő, mely két fő részre osztható. Az első fázisban a vizuális élmény alapján a betűsorok dekódolása, a betűknek a hozzájuk tartozó beszédhangokkal való megfeleltetése történik, amíg a második szakaszban a szegmentált szó morfológiai struktúrájának felismerése és a jelentés azonosítása, azaz a megértés következik be. A két szakaszban jól modellálható a kezdő és gyakorlott olvasó közötti különbség is (Gósy, 1999b). Az olvasást a szeriális működés szerint szintén két részre lehet osztani, melyek párhuzamba vonhatók az olvasási folyamat modelljével. Az egyik megközelítés a füllel való olvasás technikáját támogatja, mely során a szavak és betűk „meghangosíthatnak”, azaz a szimbólumok fonikus közvetítéssel mintegy hallhatóvá válnak az olvasás során. Némely olyan szót, melyek relatívan ritkán fordulnak elő a szövegben hosszú periódus alatt, és emiatt az olvasó elvárása csekély velük kapcsolatban, fonológiaiilag dekódolni szükséges. Ez a folyamat figyelhető meg a gyakorlatlan olvasók technikájában is, illetve azokéban, akik egy idegen nyelvet még nem ismernek megfelelően. A másik álláspont a szemmel olvasás technikájának tulajdonít fontosságot. Ezen álláspont szerint, a fonológiai kapocs szükségtelen, mivel direkt kapcsolat van a szó grafológiája és szemanti-

kája között, a szavakat egészként értelmezzük, anélkül, hogy lineáris betűsorokra bontva meghangosítanánk azokat. A sokszor előforduló, ismerős szavaknál így nincs szükség a fonológiai reprezentációra, azok dekódolása szóegységként, a megjelenítő kép alapján történik. A teljes szóegységekre való támaszkodás a folyamatos felnőtt olvasás sajátossága (Crystal, 1987).

Ezt a teóriát támasztja alá az angol nyelvnek az a sajátossága, hogy bár különböző hangok képi megjelenítése egyforma lehet, illetve különböző betűknek a kiejtése megegyezhet, ez a gyakorlott olvasónak a dekódolásban mégsem okoz nehézséget. A korrektúraolvasók problémájára is ezen a téren keresendő megoldás, így az angol nyelvi mintákon elvégzett vizsgálat közelebb vihet a jelenség megértéséhez. A hibakereső olvasás során, az elsődlegesen működő dekódolási folyamatokat felülbírálják a megértési részfolyamatok, azaz a dekódolásra épülő szemantikai tényezőkkel önkéntelen korrekció történik. A gyakorlott olvasónál a megértés elsődlegessé válik, a szem átfogása viszonylag széles, a szöveggörnyezet hatása elősegíti a mentális lexikon aktiválását (Gósy, 1999a).

Az olvasás céljának tekintetében a gyorsolvasás a korrektúraolvasás ellentétes pólusának tekinthető. Gyorsolvasásnál az a cél, hogy minél rövidebb idő alatt minél hosszabb szöveget olvassunk el a szem átfogási képességét növelve, szubvokalizáció nélkül (Buzan, 1991). Ez a folyamat éppen ellentétes, amikor a hibakeresés a cél. Ilyenkor az olvasás tempója lassul, a dekódolási műveletek automatikussága csökken. Mindkét folyamat technikája gyakorlással fejleszthető, de a kívánt cél elérése érdekében a gyakorlásnak ellentétes irányúnak kell lennie. A különböző céllal történő olvasási feladatok mindkét esetben eltérnek a normál olvasástól, így kedvezőtlen irányban befolyásolhatják a szöveg megértését.

Az idegen nyelven olvasók esetében az olvasás minőségét és az olvasási cél elérését nagymértékben befolyásolja a nyelvtudás szintje. Mivel az éppen aktuális szint leginkább a szöveg megértésben realizálódik, fontos annak kutatása, hogy a különböző céllal történő olvasási folyamat milyen hatással van a tartalmi mondanivaló befogadására. A folyamat több szinten is vizsgálendő: szavak és mondatok szintjén, valamint szövegszinten (Gósy, 1991). A szófelismerés két fontos feltétele a kontextus és a szójelentés relatív gyakorisága. A mondatok feldolgozásával kapcsolatban szintén érvényesül a gyakorisági tényező és fontosak a tartalmi, szemantikai vonatkozások is. Kétségtelen, hogy a mondatmegértést jelentős mértékben befolyásolja a szintaktikai szerkezetek bonyolultsága is. Az asszociációk, az értelmezés szintjének szerepe rendkívül fontos mondat- és szövegszinten egyaránt. Az elhangzott, illetve elolvasott szöveget a már meg lévő ismereteinkkel kiegészítjük, mintegy újraértelmezzük azt. Ugyanez a jelenség figyelhető meg az idegen nyelvi olvasás folyamatában is. Amikor a szöveg tartalma közvetlenül, elemzés és fordítás nélkül, a már elsajátított nyelvi ismeretek alapján jut el az olvasóhoz, szintetikus olvasásról beszélhetünk (Benczik, 1990). A szöveg megértésének foka és minősége azonban nemcsak a nyelvtudás mérté-

kének a függvénye, hanem függ az olvasó háttértudásától, következtető és asszociációs készségétől is.

Vizsgálatomban a szintetikus, szövegértő olvasást veszem alapul a korrektúraolvasás és szövegértés kapcsolatának megfigyeléséhez, melyeket két különböző nehézségi fokú és struktúrájú szövegen kívánok tesztelni. Abból a feltevésből indulok ki, hogy a „füllel” és „szemmel” olvasók technikája különböző olvasási fázisokra vezethető vissza, melyek összhangban vannak a nyelvtanulás, illetve nyelvtudás szintjeivel is. E technikák egymást kiegészítve és felváltva kerülnek alkalmazásra az olvasó gyakorlottságának függvényében, az olvasás céljának megfelelően. Azok az idegen nyelven olvasók, akik alacsonyabb nyelvtudási szinten állnak, valószínűleg öntudatlanul a füllel való olvasás technikáját részesítik előnyben. Ezáltal az olvasási tempó lassabb lesz ugyan, de az analízáló tudatossággal egyenes arányban növekedhet a hiba-felismerési arány. A magasabb szintű nyelvtudással rendelkező és gyakorlottabb olvasók a szemmel való olvasás technikáját alkalmazzák, mely ugyan gyorsabb olvasást és jobb szövegértést eredményez, a hiba-felismerési mutató alacsonyabb marad, mivel a nyelvtani hibák korrekciója automatikusan bekövetkezik. A szem, gyakorlottságának megfelelően, nagyobb nyelvi egységet képes befogni a szubvokalizáció teljes mellőzésével. Fontos megjegyezni, hogy ezt a két ellentétes pólusú megközelítést csupán a gyakorlottság és a nyelvtudás szintjein lehet alkalmazni, míg szövegszinten – beleértve a mondat és szó szinteket is – a két technika nem kirekeszti, hanem kiegészíti egymást.

Figyelembe kell venni a szöveg nehézségi fokát, tartalmi egységét és szintaktikai felépítését (Pearson & Camperell, 1994), illetve az előforduló szókincs relatív gyakoriságát és nehézségét, valamint az olvasási gyakorlottságot és nyelvtudási szintet is (Samuels, 1994). A nyelveket tanulók számára ismeretes tény, hogy a hosszabb szavak nehezebben megjegyezhetők, helyesírásukkal több probléma merül fel, mint a rövidebb, többször előforduló társaikkal kapcsolatban.

A fenti gondolatoknak megfelelően két, különböző nehézségi fokú, eltérő szövegstruktúrájú és műfajú angol nyelvű szöveget tesztelek ugyanazoknak a kísérleti személyeknek a bevonásával. A könnyebb és nehezebb idegen nyelvű szöveg korrektúraolvasása és szövegértési feladata során kapott eredmények várhatóan kiegészítik az olvasási folyamatokról alkotott képet, összhangban a magyar szövegű hibakereső olvasás eredményeivel.

Anyag és módszer

A kísérlet modelljének Gósy Mária (1999a) tanulmányát tekintettem, mely a hibaüzenet kezelését vizsgálja a magyar nyelvű olvasás folyamatában harminc magyar szakos tanár bevonásával, akik egy 42 soros politikai tartalmú szöveget olvastak el, miközben a hibákat aláhúzással jelölték. A hibakeresést követően a kísérleti személyek a tartalmat vizsgáló kérdésekre adtak választ (Gósy, 1999a).

A jelen kísérlet anyagát két, eltérő nehézségi fokú és műfajú szöveg alkotja. Az egyik egy rövid, meseszerű történet, mely logikusan bontakozik ki az olvasó előtt, a másik pedig egy szobrászatról szóló szöveg. A történetet középszintű, a művészetről szóló szöveget pedig felsőfokú nyelvtudással rendelkező, angol nyelvet tanulók részére íródott tankönyvsorozat kötetéből választottam ki (Alexander, 1967a és 1967b), azokat számítógép segítségével átírtam és kinyomtatam. A begépelés közben szándékosan 30 különféle hibát tettem mindkét szövegbe, melyek az alább leírtak alapján 6 csoportba sorolhatók. A gépelés során véletlenszerűen ejtett hibákat ezúttal nem vettem figyelembe, mivel ügyeltem arra, hogy a kettős hibatípusokat a hibaüzenet könnyebb azonosíthatósága miatt kiküszöböljem. Ilyen hibák lettek volna például, a *tree*-ből a *three* (tartalmi hiba és betűbetoldás), a *know*-ból a *now* (tartalmi hiba és betű hiány). Azért nem ejtettem ilyen komplex hibákat a szövegbe, mivel nehéz lett volna megválaszolni, hogy melyik hibatípusból adódott a hibaüzenet észlelése, illetve annak figyelmen kívül hagyása. Vizsgáltam azonban olyan hibákat, melyek betűcseréből, illetve az aposztróf helytelen használatából fakadnak. A szövegeket úgy formáztam, hogy 1 bekezdésből és 15, ill. 22 sorból álljanak (ahogyan a függelékben megjelennek), így a hibák gyakorisága átlagosan 2, ill. 1,4 hiba soronként. Ügyeltem arra is, hogy a hibák eloszlása szöveg-, illetve mondat szinten is egyenletes legyen. Hibák egyaránt találhatók a szöveg és a mondatok elején, közepén és végén. Az objektívabban kezelhető adathalmaz szempontjából fontosnak tartottam azt is, hogy a 6 különböző hibatípus nagyjából egyenletes elosztásban forduljon elő a szövegekben. A gépelést 12 pontos, homogén álló betűkkel végeztem.

A szövegek utáni hibafelsorolásból látszik (lásd a Függelékben), hogy a hibákat arányosan tettem a szövegbe, azzal a céllal, hogy a kapott eredmények egy-máshoz viszonyítva karakterisztikusabbak legyenek. Mivel az angol nyelvben a helyesírási hiba leginkább egy betű cseréjéből, betoldásából, hiányából és a betűk felcseréléséből adódik, külön vizsgáltam a nyelvtani és tartalmi hibákat, melyek komplex módon fordulnak elő, és ezáltal minőségi változást eredményeznek a szövegben. A vizsgált nyelvtani hibákat betűcsere és az aposztróf nem megfelelő használata okozza, mely által ugyanannak a szónak és szerkezetnek egy ugyancsak értelmes változata jön létre, ami azonban nyelvtanilag helytelenül illeszkedik a szövegbe. A vizsgált tartalmi hibák szintén betűcseréből

adódnak, melyek kapcsán értelmes, de a szövegbe tartalmilag egyáltalán nem illeszkedő szó jön létre.

A szövegértést mindkét szövegben öt, röviden megválaszolható, de a globális megértést célzó kérdés alapján vizsgáltam, melyeket a szövegek elolvasása után tettem fel szóban, magyar nyelven. A kísérleti személyeknek gondolkodási idő nélkül kellett a kérdéseket megválaszolniuk. Az első két kérdés specifikus információra kérdezett rá, mely a recepció során fennálló, aktuális figyelemre enged következtetni. A további kérdések a szövegek tartalmára összpontosítottak. Megválaszolásuk a szövegek tartalmának teljes megértésével volt csak lehetséges (lásd a Függelékben).

A kísérleti személyek (4 fiú és 26 lány), 1. és 2. évfolyamokon tanul, középfokú nyelvtudással rendelkező, angol műveltségterületi képzésben résztvevő főiskolai hallgatók voltak. A kísérlet lebonyolítására két különböző alkalommal került sor. A szövegeket, az előzetes utasítás alapján, egyszer kellett elolvasniuk, miközben a hibákat aláhúzással megjelölték. Figyelmet kellett fordítaniuk a szövegek tartalmára is, hogy a szövegértést ellenőrző kérdésekre felelni tudjanak a korrektúraolvasás befejezése után. A hibák típusáról és számáról nem kaptak felvilágosítást. A szövegek egyszeri elolvasása után a lapot meg kellett fordítaniuk. Az 1. szöveg korrektúraolvasását átlagosan 4 és 7 perc között, a 2. szövegét pedig 5 és 8 perc között sikerült a kísérleti személyeknek megoldaniuk. Miután mindenki elkészült a hibajavítással, a szóban feltett kérdéseket kellett megválaszolniuk, amelyre annyi idő állt rendelkezésükre, amennyi a válaszok leírásához kellett.

Eredmények

1. A korrektúraolvasás eredményei

Az általam kapott eredmények részben megegyeznek az anyanyelven végzett kísérlet eredményeivel. Ezúttal sem volt olyan kísérleti személy, aki az összes hibát azonosította volna. A legjobb hibatalálati arány 80, illetve 77%-os volt. Ez a magyar kísérleti eredménytől mintegy 10%-kal maradt el. Ez az eltérés koránt sem meglepő, hiszen a kapott adatok vizsgálatánál messzemenően figyelembe kell venni azt, hogy a kísérlet anyagát nem anyanyelvi szöveg képezte. Éppen ezért fontos megemlíteni, hogy ennek ellenére az 1. szövegben volt olyan szó, a *tru*, amelynek szóvégi betűhiányból adódó hibaüzenetét mindenki megtalálta. A második leggyakrabban megtalált szó, a *whit* hibaüzenete is ugyanezt a típusú hibát hordozta. Ezt a 30 főből 29-en azonosították. Ugyancsak érdekes, hogy az *Its* szerkezetbeli hibáját (apoztróf-hiány) senki sem vette észre az 1. szövegben, és csak 3 személy a másodikban. A leggyengébb eredmény 30, illetve 23%-os volt. Az összes személy **hibafelismerési átlaga** mindössze **55%** az első szövegben, **47%** a másodikban. Ezek az értékek jelentős mértékben, 18,9 ill. 26,9%-kal maradnak el az anyanyelvi vizsgálat eredményétől.

A szövegben előforduló hibák felismerési arányát az 1. táblázat foglalja össze, amely a hibatípusoknak megfelelően szemlélteti a kapott eredményeket:

1. táblázat

A hibák felismerése típusok szerint

Hibatípus	Felismerési arány (%)	
	1. szöveg	2. szöveg
Betűcsere	83%	50%
Betű hiánya	75%	47%
Betűmetatézis	55%	65%
Tartalmi hiba	50%	22%
Betű betoldása	46%	77%
Nyelvtani hiba	20%	23%

Mint a táblázatból kitűnik, a legnagyobb és a legkisebb arányban megtalált hibák között, az 1. szövegben, igen jelentős (63%) az eltérés, mely 12,7%-kal haladja meg a magyar nyelvű kísérletben jelentkező különbséget. A 2. szövegben ez az eltérés 55%, mely érték 3,7%-kal magasabb a magyar tanulmány eredményéhez képest.

Várakozásomnak megfelelően, leginkább a nyelvtani és tartalmi hibák megtalálása okozott nehézséget, mivel az idegen nyelv használata során ezek kiküszöbölése jelenti az egyik legnehezebb feladatot. A magyar tanulmány eredményéből arra lehet következtetni, hogy ha az olvasó a hibaüzenetre koncentrálna, akkor a tartalmi hibák egyre kevésbé lesznek feltűnőek. Az angol szövegekbe ejtett nyelvtani hibák ugyancsak befolyásolhatják a tartalmat, de a magyar szöveg tartalmi hibáitól eltérően, nem olyan mértékben, hogy az a szövegértés szempontjából zavaró lenne. Ez magyarázhatja meg azt, hogy az olvasók csupán 20, ill. 23%-a találta meg azokat. Ezáltal, a magyar és angol nyelvű felmérésből, ugyanaz a következtetés vonható le: ha az elírással keletkezett szó értelmes marad, és jelentése nem tér el nagymértékben az alapszóétól, a hibaazonosítás során jelentős mértékben észrevétlen marad.

A betűcseréből adódó érték az 1. szövegben (83%) megközelíti a magyar nyelvű tanulmányban kapott értéket (90,7%), mely a jelen felmérésben is a legnagyobb hibatípus-felismerési arány. A 2. szövegben ez az érték mindössze 50%. A betű hiányából adódó hibaüzenet-felismerési arány 0,3%-kal tér el a magyar felmérés eredményétől az 1. szövegben, ugyanakkor, ez az eltérés a 2. szövegben jelentős (25,3%). A legnagyobb eltérést (41,5%) a betű betoldása mutatja az 1. szövegben és a magyar szövegben egyaránt. A 2. szövegben ez az érték 10,5%-kal marad alul.

Megvizsgáltam a hibafelismerést aszerint is, hogy a hiba a szó mely részén fordult elő. Az eltérések jelentősek, de a magyar, és az első angol szövegben ugyanazt a helyet foglalják el a megtalált hibák. A kísérleti személyek a szó közepén előforduló hibákat találták meg leginkább (72,9%). Legkevesbé a szó elején levő hibákat sikerült azonosítaniuk (39%), majd a szövégiakat (53%). Ezzel szemben, a 2. szövegben a szó közepén levő hibák felismerése jelentette a legnagyobb gondot, a szó elején levőké pedig a legkisebbet (63%). Az eredmények összevetéséből arra lehet következtetni, hogy az anyanyelvi szöveg, és az alacsony nehézségi fokú idegen nyelvi szöveg esetében a szó középpontjára, a magas nehézségi fokú idegen nyelvi szöveg esetében viszont a szó elejére összpontosul a korrektúraolvasó figyelme.

Az olvasás irányának hatását a hibafelismerésre megvizsgáltam horizontálisan és vertikálisan egyaránt. A vízszintes (balról jobbra történő) olvasási adatok kiszámításához a szöveget három egyforma oszlopra tagoltam. Az 1. szövegben kapott eredmények, noha arányaiban eltérést mutatnak a magyar szöveg olvasásának értékeitől, lényegében megegyeznek velük: A szöveg közepén előforduló hibák a legkevesbé azonosíthatók (53%), a szöveg bal oldalán levők kicsivel jobban (55%), legnagyobb arányban pedig a szöveg jobb oldalán (56%) előfordulók. Az eltérések nem jelentősek. A 2. szövegben is a jobb oldali hibákat azonosították be a kísérleti személyek a legnagyobb arányban, az értékek viszont felcserélődnek a szöveg bal oldalát (44%) és közepét (46%) tekintve.

A függőleges irányú olvasási értékek kiszámításához az 1. szöveget 3x5, a 2. szöveget a szógyakorosság függvényében 1x9 és 2x7 soros részekre tagoltam. A kapott értékek a függőleges adatokkal ellentétes értékűek. A legjobban (64, illetve 48%), mindkét angol szövegben a közepén előforduló hibák azonosíthatók, majd az 1. szövegben az elején levők (61%), a másodikban viszont a végén levők (47%). Ez a jelenség magyarázható az olvasási folyamat során fennálló aktuális figyelemmel. Az első szakasz egyfajta ráhangolódási szakasz, amikor az olvasó ismerkedik a szöveggel. A középső szakasz az aktív olvasási szakasz, mely során, a kapott adatoknak megfelelően, a legaktívabb a figyelem. Az utolsó szakaszban levő beazonosíthatatlan hibák gyakorisága pedig utalhat egyrészt a korrektúraolvasásra irányuló figyelem lanyhulására (1. szöveg), vagy éppen ezzel ellentétben, a figyelem összpontosítására (2. szöveg). Az 1. szöveg kibontakozó szerkezetéből adódóan, a hibák felismerésére irányuló figyelem a történet előrehaladásával egyenes arányban csökken, az olvasó a végkifejletre, azaz a tartalomra összpontosít. A 2. szöveg egynemű, azaz nem kibontakozó szerkezetéből adódóan a figyelem a korrektúraolvasásra összpontosul, nem pedig az azt követő, másodlagos, szövegértési feladatra. Ezek az adatok arra engednek következtetni, hogy a hibaüzenet kezelése a szöveg függőleges irányú olvasása során változik jelentősebb mértékben. Ez a feltételezés még további vizsgálatot igényel. Amennyiben további kutatások alátámasztják ezt az eredményt, egy lehetséges javaslat lehetne a szövegben rejlő hibák biztosabb megtalálására annak

a technikának az alkalmazása, mely során különböző alkalmakkal, a szöveg különböző részeiről kezdjük a korrekciót.

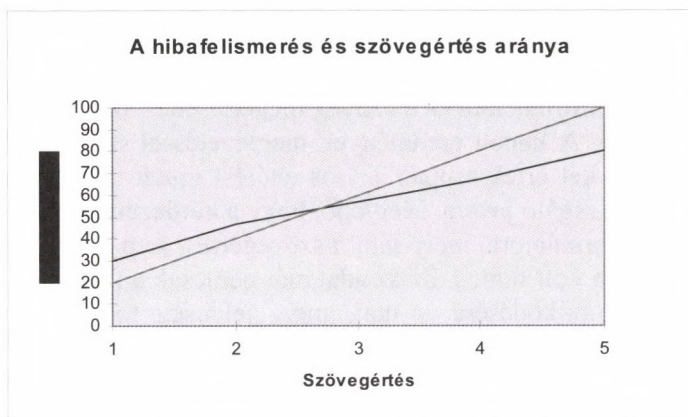
Az adatok értékelése közben egy igen különös jelenségre lettem figyelmes, melynek megemléztését fontosnak tartom. A kísérleti személyek rendkívül nagy számban találtak olyan „hibákat”, melyek valójában helyesen leírt szavaknak tulajdonított hibákból adódtak. Az 1. szöveg olvasásakor 24-en (80%) találtak nem létező hibákat, a 2. szöveg olvasása közben viszont csak egy személy nem azonosított vélt hibát. Összesen 34 ilyen hibát találtam az 1. szövegben és majdnem a dupláját, 60-at a másodikban. Az 1. szövegben a hibásnak vélt szavak közül a legtöbbször (6 alkalommal) az *apologized* szó fordult elő. Ezt követte az *angrily* és az *at once* szavaknak a megjelölése (5-5 alkalommal). A 2. szövegben az *its* szerkezet hibásnak vélelése megelőzte a *spatial* szóét. Ebből az adatból arra lehet következtetni, hogy bizonyos szavak és szerkezetek relatív gyakoriságukat tekintve kevésbé ismertek, így ezek hordozzák a potenciális hibaüzeneteket angol nyelven. Ezek például az *s* és a *z* betűk közötti jelentésből fakadó választási különbség, az *y*-ra vonatkozó helyesírási szabályok, a prepozíciók és az aposztrof használatából adódó nehézségek.

Az 1. szövegen belül előforduló vélt hibák felső határa 7, a 2. szövegen belül 15 szó volt. Az 1. szövegben a 7 vélt hibát azonosító személy 53%-ban találta meg a létező hibákat, szövegértése mégis igen jó, 80%-os volt. A 2. szövegben fordított az eredmény, a kísérleti személy a létező hibák 77%-át megtalálta, de szövegértése csak 20%-osra sikerült. Ez az eredmény is alátámasztja a függőleges olvasás és a szövegszerkezet között fennálló feltételezést.

Volt olyan személy, aki a *thief* szót is hibásnak vélte és éppúgy megjelölte, mint a valóban hibás *thieft* szót. Az összes hibához viszonyítva, a helyesen írt szavak hibásnak vélelése 8%-os volt az első, 20%-os a 2. szövegben. Ez az érték, habár említésre méltó, a kapott eredményeket nem módosítja olyan mértékben, hogy azok ne lennének megbízhatók. A jelenség pusztán arra enged következtetni, hogy a középfokú nyelvtudással rendelkező tanulók nem biztosak tudásukban, de mivel a feladatot maradéktalanul végre szerették volna hajtani, ott is találtak hibákat, ahol nem voltak.

2. A szövegértési feladatok eredményei

A viszonylag gyenge hiba-felismerési átlagnak látszólag ellentmond a szövegértés 79%-os eredménye. Ez a jelenség azonban csak az 1. szövegben tapasztalható az egyszerű történet kibontakozó szerkezetéből és kiszámíthatóságából adódóan. Az alábbi ábra szemlélteti a hibafelismerés és a szövegértés százalékos összefüggését, melyet az adatok átlagértékének kiszámításával kaptam.



1. ábra

Amint azt a grafikon szemlélteti, a hibafelismerési és a szövegértési átlagok közel járnak egymáshoz. Amíg a hibafelismerési értékek 30%-tól 80%-ig terjednek, a szövegértési átlag szóródása jelentősen nagyobb, 80%-os. A középértékek viszont jól látszanak, 55%-os hibafelismerés, közel 3 kérdés helyes megválaszolásával. Ez az eredmény arra engedhetne következtetni, hogy a magyar nyelvű szöveg olvasásától eltérően, a hibakeresés nem vonja el, illetve nem a hibakeresés vonja el a figyelmet a tartalomra koncentráltástól. Tehát az a magyar tanulmányban kapott eredmény, mely szerint „minél több hibát azonosít a kísérleti személy, annál kevésbé tudja a szöveg tartalmát követni” (Gósy, 1999a: 32), esetünkben nem áll fenn. Ennek az eltérésnek az oka, mint már említettem, sokkal inkább az olvasott szöveg szerkezeti felépítéséből ered, mintsem a hibakeresés mivoltából.

Mint ismeretes, a magyar nyelvű szöveg anyagát egy politikai tartalmú újságcikk adta, míg az 1. angol szöveg egy meseszerű történetet mond el, melynek kimenetelére a szöveg felépítéséből biztonsággal lehet következtetni. A szélső értékek megvizsgálása, érdekes dologra hívja fel a figyelmet: az a kísérleti személy, aki a legjobb (80%) hiba-felismerési eredményt érte el, és az aki a legrosszabbat (30%) egyaránt 60%-ban tudta megválaszolni a tartalmi kérdéseket. Ezek az adatok is azt tükrözik, hogy esetünkben nem a hibaüzenet keresése vonja el a figyelmet a tartalomról. A 2. angol szöveg olvasásánál kapott eredmények, szintén a szöveg műfajából, szerkezetéből és nehézségi fokából adódóan, az 1. szövegtől jelentősen eltérő hiba-felismerési és szövegértési összefüggéseket mutatnak. A legtöbb hibát felismerő személy egy, a legkevesebbet felismerő két kérdésre tudott válaszolni. Ezek az adatok alátámasztják a hibafelismerésre, illetve tartalomra összpontosított figyelem teóriáját. Az olyan közbülső értékek figyelembe vétele, mint például a 70%-os hibafelismerés három kérdés helyes megválaszolásával, ill. 57%-os hibafelismerés egyetlen kérdés megválaszolásával

nélkül arra engednek következtetni, hogy a középfokú nyelvtudással rendelkező vizsgálati személyek tudásában elég nagy a szóródás.

A szövegértést ellenőrző kérdéseket két csoportra bontva vizsgáltam. Külön értékelttem a konkrét információra és a szöveg megértéséhez szükséges információra utaló kérdéseket. A kapott eredmények meglepetéssel szolgáltak. Elvárásommal ellentétben a két érték csupán 2%-os eltérést mutat az 1. szövegben a konkrét információt vizsgáló javára. Meglepő, hogy a kérdezett személyek 80%-a emlékszik olyan információra, mely sem a szövegértés, sem pedig a hibakeresés szempontjából nem volt fontos. Ez az adat már nemcsak a figyelem, hanem a rövid távú memória működésére is utal, mely jelenség további vizsgálatra ugyancsak érdemes lenne. A szövegértési eredményeket a rövid- és hosszú távú emlékezőképesség függvényében vizsgálva fény derülhetne arra, hogy milyen természetűek azok a mentális kapcsolószavak, amelyek a szövegtartalmat aktiválják. A 2. szövegben is a konkrét kérdések megválaszolása volt jellemző (65%), de a szöveg tartalma lényegében teljesen ismeretlen maradt, amire a 2%-os szövegértést vizsgáló mutató egyértelműen rávilágít.

Következtetések

A két tanulmány eredményeinek összevetéséből kitűnik, hogy az angol nyelvi korrektúraolvasás folyamata nem tér el jelentős mértékben a magyarétól. A kapott adatokat három csoportra bontva az alábbi megállapításokat tehetjük:

1. A vizsgálati eredmények egybeesnek a következő esetekben: legnehezebb az olyan hibákat észrevenni, amelyek során a kapott szó értelmes marad (ilyenek a tartalmi hibák, valamint a tartalmi- és nyelvtani hibák angol nyelven); a szöveg jobb oldalán könnyebben felismerjük a hibákat, mint a szöveg közepén vagy bal oldalán levőket.
2. Akkor marad legészrevéltlenebb a hibaüzenet, ha a kapott szó értelmes marad, és jelentése nem tér el lényegesen az eredetiétől, azaz angol nyelven a nyelvtani és tartalmi hibák azonosítása a legnehezebb. Az eredmények kis mértékben eltérnek a magyar korrektúraolvasásnál kapottaktól, így azzal a következtetéssel egészülhetnek ki, hogy a helyes és hibás szónak közel azonos jelentésűnek kell lennie ahhoz, hogy nagy valószínűséggel észrevétlen maradjon.
3. A következő esetekben eltérő eredményeket láthatunk: a betű hiánya és a betű betoldása közötti különbség igen jelentős angol nyelven (ezek a mutatók a 2. angol szövegben ellentétes irányúak az 1. szöveghez képest); a szövegértési eredmények jelentősen jobbák az 1. angol szöveget vizsgálva, melyből arra lehet következtetni, hogy a szövegstruktúra és műfaj jobban befolyásolja a szövegértést, mint az anyanyelv és idegen nyelv olvasása közötti különbség; a hibajavításra fordított figyelem a műfaji sajátosságokból és a szövegstruktúrából adódóan változik.

Az, hogy a kísérleti személyek közül sokan hibásnak vélték helyesen írt szavakat, csak az idegen nyelven történő hibakereső olvasásnál fordult elő. Ez a jelenség a vizsgált személyek idegen nyelv tudásából eredő bizonytalanságára világít rá, és a kísérlet kapcsán arra enged következtetni, hogy az írott szöveg üzenete fogalmi síkon sokkal inkább realizálódik, mint a szövegképben, azaz a középfokú nyelvtudással rendelkező emberek nagyobb valószínűséggel értik meg a szöveget a műfaj és szövegszerkezet függvényében, mint amilyen mértékben azt transzformálni képesek, főként, ha ez a transzformáció a negatív szövegkép felismerésére irányul.

Az összehasonlító tanulmány során több olyan gondolat is felmerült, amely további kutatásra sarkall. Nyitott maradt az a kérdés, hogy a függőleges olvasási irányt vizsgálva a szöveg mely részein és milyen mértékben felelős a fáradékonyság a dekódolatlan hibaüzenetért. Felmerült a szöveg műfajának hatása a megértésre korrektúraolvasáskor, valamint érdemes lenne külön is megvizsgálni a tartalmi és a nyelvtani hibák megtalálásának egymáshoz való viszonyát. Az angol nyelven végzett kísérletet különböző szintű nyelvtudással rendelkező kísérleti személyekkel is el lehetne végezteni, és az eredményeket egymáshoz hasonlítva is levonni a következtetéseket.

Irodalom

- Alexander, L. G.** (1967) *Developing Skills. An integrated course for intermediate students.* England: Longman.
- Alexander, L. G.** (1967a) *Fluency in English. An integrated course for advanced students.* England: Longman.
- Buzan, T.** (1991) *Speed Reading.* New York: Penguin Group.
- Benczik V.** (1990) *Szépirodalmi szövegek olvasása idegen nyelven.* Budapest: Trezor.
- Crystal, D.** (1987) *The Cambridge Encyclopedia of Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Gósy M.** (1991) Szavak és mondatok megértésének kérdéseiről. *Magyar Nyelv*, 87. 151-162.
- Gósy M.** (1999a) Hibaüzenet kezelése olvasáskor. *Magyar Nyelvőr*, 123. 27-35.
- Gósy M.** (1999b) *Pszicholingvisztika.* Budapest: Corvina.
- Pearson, P. D., and Camperell, K.** (1994) Comprehension of Text Features. In: Ruddell, R. B., Ruddell, M. R. and Singer, H. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading.* Newmark: International Reading Associations. 448-468.
- Ruddell, R. B., Ruddell, M. R. and Singer, H.** (eds., 1994) *Theoretical Models and Processes of Reading.* Newmark: International Reading Associations.
- Samuels, S. J.** (1994) Word recognition. In: Ruddell, R. B., Ruddell, M. R. and Singer, H. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading.* Newmark: International Reading Associations. 359-380.

Függelék

1. szöveg

Mary had a Little Lamb

Mary and her husband Dimitri lived in a tiny villige of Perachora in southern Greece. One of Mary's prize possessions was a little whit lamb which her husband had given her. She kept it tied to a free in a field during the day end went to fetch it every evening. One evening, however, the lamb was missing. The rope had been cut, so it was obivous that the lamb had been stolen. When Dimitri come in from the fields, his wive told him what had happend. Dimitri at once set out to find a thief. He know it would not prove difficult in such a smell village. Atfer telling several of his friends about the theft, Dimitri found out that his neighbour, Aleko, had sudednly acquired a new lamb. Dimitri imediately went to Aleko's hause and angrily accused him of stealing the lamb. He told him he had butter return it or he would call the polise. Aleko denied takeing it and led Dimitri into his back-yard. It was tru that he had juts bought a lamb, he explained, but his lamb was black. Ashamed of heaving acted so rashly, Dimitri apologized tu Aleko for having accused him. While they were talking it begin to rain and Dimitri stayed in Alekos house until the rain stoped. When he went outside half an hour later, he was astonihsed to find that the little black lamb was almost white. It's whool, which had been died black, had been washed clean by the rain.

A szövegben előforduló hibák csoportosítása:

Betűbetoldás:	<i>kept kept theft theft taking taking having heaving wool whool</i>	Betűmetatézis:	<i>obvious obivous After Atfer suddenly sudednly just juts astonished astonihsed</i>
Betűcsere:	<i>village villige wife wive house house police polise to tu</i>	Nyelvtani hiba:	<i>came come knew know began begin Aleko's Alekos Its It's</i>
Betűhiány:	<i>white whit happened happend immediately imediately true tru stoped stoped</i>	Tartalmi hiba:	<i>tree free and end small smell better butter dyed died</i>

Kérdések:

1. Melyik országban élt Mary és Dimitri? (/Dél-/Görög)
2. Kitől kapta Mary a bárányt? (/A férjétől/, /Dimitritől./)
3. Milyen színű volt Aleko báránya? (Fekete)
4. Miért töltött Dimitri Aleko házában fél órát? (Mert eleredt/esett az eső.)
5. Miért lepődött meg Dimitri?
(Mert kifehéredett a bárány/ lemosta az eső a fekete festéket a bárányról.)

2. szöveg

Appreciation of sculpture depends upon the ability to respond to form in three dimensions. That is perhaps why sculpture has been described as the most difficult of all arts; certainly it is more difficult than the arts which involve appreciation of flat forms, shape in only two dimensions. Many more people are 'form-blind' than colour-blind. The child learning to see, first distinguishes only two-dimensional shape; it cannot judge distances, depths. Later, for its personal safety and practical needs, it has to develop (partly by means of touch) the ability to judge roughly three-dimensional distances. But having satisfied the requirements of practical necessity, most people go no further. Though they may attain considerable accuracy in the perception of flat form, they do not make the further intellectual and emotional effort needed to comprehend form in its full spatial existence. This is what the sculptor must do. He must strive continually to think of, and use, form in its full spatial completeness. He gets the solid shape, as it were, inside his head - he thinks of it, whatever its size, as if he were holding it completely enclosed in the hollow of his hand. He mentally visualized a complex form *from all round itself*; he knows while he looks at one side what the other side is like; he identifies himself with its centre of gravity, its mass, its weight; he realizes its volume, as the space that the shape displaces in the air. And the sensitive observer of sculpture must also learn to feel shape simply as shape, not as description or reminiscence. He must, for example, perceive an egg as a simple solid shape, quite apart from its significance as food, or from the literary idea that it will become a bird. And so with solids such as a shell, a nut, a plum, a pear, a tadpole, a mushroom, a mountain peak, a kidney, a carrot, a tree-trunk, a bird, a bud, a lark, a ladybird, a bulrush, a bone. From these he can go on to appreciate more complex forms or combinations of several forms.

A szövegben előforduló hibák csoportosítása:

Betűbetoldás:	<i>difficult</i>	<i>difficult</i>	Betűmetatézis:	<i>forms</i>	<i>forms</i>
	<i>three-dimensional</i>	<i>-dimensionaal</i>		<i>comprehend</i>	<i>copmrehend</i>
	<i>continually.</i>	<i>conntinually</i>		<i>enclosed</i>	<i>ecnlosed</i>
	<i>himself</i>	<i>himselge</i>		<i>simple</i>	<i>sipmle</i>
	<i>with</i>	<i>whith</i>		<i>mountain</i>	<i>muountain</i>
Betűcsere:	<i>depends</i>	<i>dipends</i>	Nyelvtani hiba:	<i>satisfied</i>	<i>satisfies</i>
	<i>distinguishes</i>	<i>distinguishes</i>		<i>its</i>	<i>it's</i>
	<i>perception</i>	<i>percepcion</i>		<i>visualizes</i>	<i>visualized</i>
	<i>size</i>	<i>sise</i>		<i>become</i>	<i>became</i>
	<i>ladybird</i>	<i>ledybird</i>		<i>forms</i>	<i>form's</i>
Betűhiány:	<i>appreciation</i>	<i>apreciation</i>	Tartalmi hiba:	<i>at</i>	<i>as</i>
	<i>necessity</i>	<i>necesity</i>		<i>and</i>	<i>end</i>
	<i>sculptor</i>	<i>sculpor</i>		<i>mass</i>	<i>mess</i>
	<i>sensitive</i>	<i>sensitiv</i>		<i>must</i>	<i>most</i>
	<i>appreciate</i>	<i>apprecite</i>		<i>nut</i>	<i>not</i>

Kérdések:

1. Miért jellemzik a szobrászatot a legbonyolultabb képzőművészetként?
(Mert három dimenzióban reagál a formára.)
2. A formavak vagy a színvak több-e az emberek között a szöveg szerint? (A formavak.)
3. Mi az, amit a szobrásznak tennie kell?
(A formára teljes térbeli egységében kell gondolnia, és úgy kell azt használnia.)
4. Miként azonosul a szobrász a szoborral?
(A szobor gravitációs középpontjával, tömegével és súlyával azonosul.)
5. Milyen példát hoz a szöveg arra, hogy mit kell megtanulnia a szobrászat érzékeny megfigyelőjének?
(A tojást egyszerű, tömör formaként kell tekintenie, nem ételként, vagy úgy, hogy abból kel ki a madár.)

VARGHA FRUZZSINA SÁRA

ELTE, BTK, Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék

fruzsa@gmail.com

Különböző nyelvek aktiválása a mentális lexikonban

The present article addresses the activation of native language vs. foreign language in the mental lexicon. Reaction time measurements in lexical decision tasks show that native Hungarians with a solid knowledge of English or French respond nearly as fast to English or French words as they do to Hungarian ones in a monolingual task. In a bilingual task instead, subjects tend to react significantly more slowly to foreign words than to Hungarian ones or to the same or comparable foreign words in the monolingual task. These results suggest that in a bilingual task subjects „keep at hand” their Hungarian lexicon (or the Hungarian entries of their lexicon) and they start to look for the word in question among the English or French words only when it cannot be identified as a Hungarian word.

1. Bevezetés

1.1. A mentális lexikon felépítése és a lexikai döntés

1.1.1. Nyelvhasználatunk, így nyelvtudásunk fontos elemei a szavak. Minél több szót raktározunk el memóriánkban, **mentális lexikonunkban**, annál hatékonyabban tudjuk kifejezni gondolatainkat, és vagyunk képesek értelmezni mások közléseit az adott nyelven. A mentális lexikon tehát nem más, mint az egyén nyelvi jeleket tároló rendszere, amelynek minden elemét legkevesebb három alapvető információ határozza meg (Caron, 2001: 72):

1. a szó fonológiai formája;
2. szintaktikai és morfológiai tulajdonságai;
3. jelentése és használati köre.

A mentális lexikon felépítését leginkább egy hálóhoz hasonlatosan képzelhetjük el, ahol a szavak szemantikai mezőbe rendeződnek, jelentésbeli asszociációkon keresztül kapcsolódnak egymáshoz. Ilyenek például az ellentétes jelentésű szavak (*vékony-vastag*) vagy a szinonimák (*eb-kutya*), illetve az állandósult szókapcsolatok elemei (*knife and fork, bride and groom*) (Aitchison, 2003).

A szemantikai-szintaktikain kívül létezik egy másik, fonetikai-fonológiai asszociációs összefüggés is a szavak között, vagyis a szavak nem csak jelentésük, hanem hangalakjuk alapján is kapcsolódnak egymáshoz. A hangtani asszociációkban a szó eleje és vége a meghatározó, ez az úgynevezett „fürdőkád-hatás” („bathtub effect”) (Aitchison, 2003; Gósy, 2002).

A hasonló hangzású szavak azonban nem csak elősegíteni, hanem gátolni is tudják egymás aktiválását. Előfordul, hogy a keresési folyamat során nem a

megfelelő elemre találunk rá, hanem egy közeli szomszédjára, és ezt követően nem vagyunk képesek a keresett elemet aktiválni a mentális lexikonban (Aitchison, 1998).

Grainger és Ferrand (1996) kutatási eredményeik alapján feltételezik, hogy a szavak grafikus formájuk (írott alakjuk) alapján is kapcsolódnak egymáshoz, és közvetlenül az írott forma alapján aktiválhatók a lexikonban. Az általuk végzett kísérletekben a kísérleti személyeknek egy hívószó („prime”) képernyőn történő felvillantása után kellett reagálniuk, lexikai döntéssel (ld. lejjebb), a megjelenő célszóra („target”). A hívószó egyik esetben írásmódjában, de kiejtésében nem, másik esetben pedig kiejtésében, de írásmódjában nem hasonlított a célszóra (pl.: nert-NERF, nair-NERF). Amennyiben a hívószó mindössze 29 ms-ig volt látható a képernyőn, csak abban az esetben volt gyorsabb a döntés, ha a hívószó és a célszó írásképe (kiejtésével ellentétben) hasonló volt. Abban az esetben, ha a hívószó tovább volt látható a képernyőn, a kiejtésbeli hasonlóság is hatással volt az utána következő szó elérésére.

A mentális lexikon szerkezete és összetétele nem állandó, hanem folyton változik. Szerkezetét tekintve három részből áll, amelyek nem határolódnak el egymástól, rugalmasan változó, egymással érintkező, egymásba átalakuló területek. Az első rész az **aktív** szókincs, amely az egyén által gyakran használt elemeket tartalmazza, a második a **passzív** szókincs, amely az egyén által ismert, de ritkán használt elemekből áll, a harmadik pedig a lexikonnak az a része, amelyet az egyén éppen használ, az **aktivált** nyelvi elemeket foglalja magában, amelyek lehetnek akár az aktív, akár a passzív szókincs elemei (Gósy, 1999: 121-122).

1.1.2. A mentális lexikonban végzett műveletek általában nem tudatosak. Az aktiválás folyamatának vizsgálata egyrészt leginkább a nyelvbotlások elemzésével, a rendszer hibás működésén keresztül, másrészt kísérleti körülmények között, **lexikai döntést** kívánó feladatok segítségével vizsgálható.

Az egyes szavak előhívásának – mentális lexikonban történő elérésének – időtartama általában a lexikai döntéshez szükséges idő mérésével, **reakcióidő-méréssel** mutatható ki. A lexikai döntéses kísérletek során tehát annak mérése történik, hogy egy bizonyos, a kísérleti körülmények által meghatározott helyzetben milyen gyorsan tudunk felidézni, **aktiválni**, egy adott szót. Egy szó aktiválhatóságának mértékét két alapvető tényező határozza meg. Az egyik a gyakoriság, a másik pedig az asszociációs érintettség. Utóbbin szemantikai érintettséget („amorçage sémantique”, „semantic priming”) vagy forma szerinti érintettséget („amorçage par la forme”, „form priming”) értünk.

Azon lexikai döntéses kísérlet során, amelyet én is alkalmazok vizsgálataimban, a kísérleti személyeknek egy elhangzó hangsorról vagy egy megjelenő betűsorról a legrövidebb idő alatt azt kell eldönteniük, hogy létező **szót**, vagy pedig értelmetlen hangsort (betűsort) (**álszót**) hallottak (láttak a képernyőn). A lexikai döntést akkor lehet meghozni, ha a mentális lexikonban a keresett elemet meg-

találtuk (pozitív döntés: „van ilyen szó”), vagy ha a mentális lexikont átfésültük, de a keresett szószerű elemet nem találtuk (negatív döntés: „nincs ilyen szó”).

Az általam végzett kísérletekben a képernyőn megjelenő betűsorokra, tehát nem hangsorokra, kellett reagálni a megfelelő billentyű lenyomásával.

Egy szó megtalálásának gyorsasága alapvetően függ a szó használatának gyakoriságától. Ezt az összefüggést már az ötvenes években folytatott kísérletek is igazolják (Caron, 2001; Aitchison, 2003). A használat gyakorisága azonban csak megközelítőleg határozható meg, hiszen egyénenként változhat: alapvetően függ a szociális, kulturális és szakmai környezettől, valamint a nyelvhasználati és olvasási szokásoktól.

1.1.3. A mentális lexikon szerveződése kapcsán fölmerülhet a kérdés, hogyan tároljuk, illetve hívjuk elő a lexikonból a különböző nyelvekhez tartozó elemeket. Jelenleg az egynyelvű lexikon felépítéséről, működéséről is inkább csak feltételezéseink lehetnek a különféle kísérleti eredmények, modellkísérletek alapján. Még inkább igaz ez a kétnyelvű mentális lexikonra. A továbbiakban néhány olyan elméleti megközelítésről, kísérletről lesz szó, amelyek érdekesek lehetnek az általam végzett kutatás szempontjából.

A szavak tárolása, előhívhatósága szempontjából feltételezhetően alapvetően meghatározó a nyelvelsajátítás folyamata, illetve mértéke. Ezt az összefüggést már az ötvenes években megállapították. Ervin és Osgood feltételezése szerint attól függően, hogyan sajátít el valaki egy nyelvet, alapvetően kétféle nyelvi rendszer alakulhat ki: összetett (compound) vagy egymás mellé rendelt (coordinate). A nálunk is általánosan alkalmazott azon nyelvtanítási módszer esetén például, amely a második nyelv megtanítását az anyanyelvre építve valósítja meg, olyan összetett rendszer jön létre, amelyben az anyanyelv egy szavához és annak idegen nyelvű változatához ugyanaz a jelentés kapcsolódik (Green, 1993).

De Groot (1993) kétnyelvűekkel végzett fordítási és szóasszociációs kísérletek eredményei alapján, olyan modell felállítására tesz javaslatot, amely szerint az összetett (compound) és az egymás mellé rendelt (coordinate) kapcsolat egyaránt lehetséges egyetlen kétnyelvű személy mentális lexikonján belül. Azt, hogy milyen kapcsolat van két azonos (illetve hasonló) jelentésű, de eltérő nyelvekhez tartozó szó között, alapvetően meghatározza a szavak jelentése. A konkrét dolgokra utaló szavak feltehetően nagyobb arányban fednek le azonos jelentésűt, a köztük lévő kapcsolat tehát összetett (compound). Ezek a szavak például egyértelműbben lefordíthatók egyik nyelvről a másikra. Az elvont fogalmakra utaló szavak jelentéstartalma között azonban általában kisebb az átfedés, ami inkább egymás mellé rendelt (coordinate) kapcsolatot feltételez. (A lexikon elemei közötti kapcsolatokat más tényezők is meghatározhatják, ezekre itt most nem térek ki, lásd De Groot, 1993.)

Továbbfejlesztve az imént említett elképzelést, Green (1993) szerint az összetett (compound) és egymás mellé rendelt (coordinate) kategóriák nem a

lexikon szerkezetét, hanem a szavak jelentései közötti kapcsolatokat jellemzik. Olyan modell felállítását tartja elképzelhetőnek, amely szerint a lexikon elemei nyelvhez (stílushoz, nyelvváltozathoz) való tartozásuk szerint címkéket (tag) kapnak a lexikonban. A szavak előhívása a beszélő irányítása (control) alapján történik, a beszédhelyzet kívánalmaitól függően. A beszédprodukción és beszédfelismerés különböző szinteken zajló folyamata tehát alá van rendelve egy irányító rendszernek (control system). Green (1993) elmélete értelmében egy adott nyelvi rendszer (language system) háromféle aktivációs állapotban lehet: alvó (dormant), aktív (active) és kiválasztott (selected). Vagyis adott helyzetben akár több nyelv egyszerre is lehet aktív. Ahhoz tehát, hogy egy adott nyelvet használjunk, nem kell feltétlenül a másikat „kikapcsolni”.

A kétnyelvűekkel végzett, vizuális lexikai döntései kísérletek eddigi eredményei korántsem vezetnek egyértelmű és általánosan érvényes megállapításokhoz. Az eredményeket (a kísérleti körülményeken túl) alapvetően meghatározza a kísérleti személyek nyelvtudása, nyelvhasználati szokásai, a nyelvelsajátítás folyamata. Nem tekinthetünk el továbbá az írásrendszerek eltéréseiből adódó esetleges különbségektől sem.

Egy kétnyelvűekkel végzett vizsgálat esetén tehát egyáltalán nem mindegy, hogy kiket tekintünk kétnyelvűnek. De Groot és munkatársai (2002) például az általuk végzett kísérletekben olyan holland pszichológia szakos egyetemi hallgatókkal dolgoztak, akik magas szinten tudtak angolul, és feltehetően tanulmányaik során is használták a nyelvet. A kísérleti eredmények alapján a résztvevők szignifikánsan gyorsabban tudtak reagálni a holland nyelvű (anyanyelvi) feladatsornál, mint az angol nyelvű feladatsor esetében. Az eredményekből arra következtethetünk, hogy az anyanyelv szavainak felismerése még igen jó idegennyelv-tudás esetén is könnyebb, mint az idegen nyelvű szavaké.

Olyan kétnyelvű feladatsorokban, ahol az egynyelvű feladatsorokhoz hasonlóan a kísérleti személyeknek arról kell dönteniük, hogy a megjelenő betűsor szó-e vagy sem, megnő a reakcióidő abban az esetben, ha a kísérleti személynek „nyelvet kell váltania”. Grainger és munkatársainak (1993) kutatásai alapján azonban ez a különbség világosan az egyik nyelvhez köthető írásmódú szavaknál nem észlelhető. Thomas és Allport (2000) kísérleteikben azonban egyértelműen kimutatták, hogy az írásmódból eredő hatás a korábbi kísérletekben feltehetően azért volt megállapítható, mert a Grainger és munkatársai által alkalmazott feladatsorok esetében a kísérleti személyek pusztán a szó grafikus formája alapján tudtak dönteni, vagyis nem volt rá szükségük, hogy értelmezzék a képernyőn megjelenő betűsort. (A kísérletekben ugyanis olyan feladatsorokat használtak, amelyben a francia szavak egyértelműen francia, az angol szavak egyértelműen angol írásmódúak voltak, az álszavak pedig minkét nyelvhez egyaránt köthetők.) Thomas és Allport (2000) kísérleti eredményeik alapján feltételezik továbbá, hogy a nyelvek közt mért különbségek kétnyelvű feladatsor esetén a választási mechanizmusból is eredhetnek, vagyis nem feltétlenül utalnak magában a lexikonban zajló folyamatokra.

Másféle, szintén lexikai döntései kísérletek eredményei alapján azonban elképzelhető, hogy az írásmód hatással lehet a reakcióidőre. Vaid és Frenck-Mestre (2002) kutatásában a kísérleti személyeknek arról kellett dönteniük, hogy egy adott szó francia, avagy angol nyelvű-e (álszavak tehát nem szerepeltek a kísérletben). A résztvevők 2-6 éve az Egyesült Államokban élők, francia anyanyelvű személyek voltak. A kísérleti eredmények alapján az egyértelműen az angol nyelvhez köthető szavak esetében mért reakcióidő szignifikánsan rövidebb volt, mint az írásmódjában nem egyértelműen angol szavak esetében. A francia szavaknál ilyen összefüggés nem volt kimutatható.

1.2. Hipotézisek a kísérletben vizsgált jelenségekről

Az általam tervezett és végzett kísérletek során elsősorban azt vizsgáltam, hogy milyen a szavak elérésének (lexikai döntés meghozatalának) reakcióideje (a továbbiakban: szavak reakcióideje) egynyelvű illetve kétnyelvű feladatsor esetén a tanult idegen nyelven az anyanyelvű szavak reakcióidejéhez képest.

A vizsgált jelenségekkel kapcsolatos előzetes hipotéziseim a következők voltak:

1. Az álszavak reakcióideje minden kísérleti helyzetben hosszabb, mint a szavaké.
2. Az anyanyelv szavainak reakcióideje minden feladatsorban (egynyelvű, kétnyelvű) gyorsabb, mint az idegen nyelvűeké.
3. A reakcióidő kétnyelvű feladatsorban (mindkét nyelv esetében) hosszabb, mint egynyelvű feladatsor esetén.
4. Minél jobban ismer, használ valaki egy adott idegen nyelvet, annál inkább képes az anyanyelvi szavakhoz hasonló reakcióidővel reagálni a tanult idegen nyelv szavaira.

2. Anyag és módszer

2.1. A kísérlet menete

A kísérlet minden résztvevő személy esetében két részből állt. Elsőként mindenkinek a számítógépes reakcióidő-mérési lexikai döntési feladatsorokat kellett végigcsinálni, ezt követően került sor az adatlap kitöltésére. Azoknak, akik nem tudtak sem angolul, sem franciául, csak a személyükre vonatkozó adatokat kellett beírni, akik idegen nyelvű feladatsorokat is csináltak, azoknak feleletválasztós nyelvi tesztet is meg kellett oldani, a tesztkérdésekre adott válaszokat is az adatlapra kellett beírni.

A kísérleteket Macintosh típusú (LC 475) számítógépen végeztem, erre a célra kifejlesztett program segítségével. A program megtervezésénél elsősorban saját elképzeléseimet követtem, figyelembe véve két korábbi, a jelen kísérlethez hasonló, reakcióidő-mérésen alapuló kutatás technikai módszereit (Peereman, *et al.*, 1996: 155-156; Grainger & Ferrand, 1998: 628).

A program indítása után betűsorok jelennek meg a képernyőn, amelyekről a kísérleti személynek döntést kell hozni, és lenyomni az ennek megfelelő billentyűt. Amennyiben úgy dönt, létezik ilyen szó, jobb kezével lenyomja a billentyűzet jobb alsó sarkában lévő billentyűt ('enter'), amennyiben úgy dönt, nincs ilyen szó, bal kezével lenyomja a szóközbillentyűt. (Balkezeseknél fordított a billentyűkiosztás, a szóközbillentyű a „van ilyen szó” és az 'enter' billentyű a „nincs ilyen szó”.) A kísérleti személy azonnal, minden betűsornál kap visszajelzést saját teljesítményéről. A képernyő tetején időarányosan növekvő csík jelzi az idő múlását, illetve a képernyő tetején megjelenő párhuzamos fekete csíkok és a képernyő baloldalán felvillanó fekete kör jelzi a hibás döntést. Az azonnali, pontos visszajelzéssel céлом az volt, hogy a kísérleti személyek figyelmét fenntartsam, az időkorlátokat ugyanakkor igyekeztem úgy meghatározni, hogy a jelzés lehetőleg ne sugalljon teljesíthetetlennek tűnő elvárást, ami blokkoló hatást válthat ki.

A betűsorok megjelenése előtt rövid hangjelzés figyelmezteti a kísérleti személyt (400 ms-os, 400 Hz-es szinuszjel). A szavak a hangjelzést követően nem mindig ugyanannyi idő múlva jelennek meg a képernyőn, véletlenszerűen három eset lehetséges: a 333 ms-os minimum-érték vagy változatlan marad, vagy 250 ms-mal, vagy pedig 500 ms-mal meghosszabbodik (így 333, 583, 833 ms-os szünetek ékelődnek a hangjelzés vége és a megjelenés közé). A szünetek időtartamának változatossága meggátolja, hogy a kísérleti személyek beidegzés-szerű ritmusban, és ezért esetenként megalapozatlanul, sok hibával döntsenek.

A számítógépes program indítása előtt a kísérleti személy írásban kapta meg a feladatok elvégzéséhez szükséges információkat. Már itt fontos volt, hogy melyik keze domináns, hiszen ennek megfelelő a billentyű-kiosztás, és így kétféle útmutató készült a kezesség függvényében

A tényleges mérést minden nyelv esetében egynyelvű próbakísérlet előzte meg. (A kétnyelvű feladatsorokhoz nem készítettem próbaprogramot, nem volt célom, hogy a kísérleti személyek „belejöjjenek”, hogy két nyelv szókincsét kell készenlében tartaniuk.) Mivel a magyar egynyelvű feladatsor volt az első, célszerűnek találtam, hogy az első próbakísérlet hosszabb legyen, mint az angol, illetve a francia, hiszen itt kellett megtapasztalniuk a kísérleti személyeknek, hogyan működik a program, mit jelentenek pontosan a visszajelzések, amelyekről az útmutatóban olvastak, mennyi idő áll rendelkezésükre egy-egy szó esetében.

A magyar egynyelvű próba-feladatsor így összesen 24 szóból áll, a francia és az angol egynyelvű próba-feladatsorok pedig 12 szavasak. A próbakísérletek felépítése hasonló azokhoz a szósorokhoz, amelyeknek segítségével a tényleges mérés történik. Minden próba-feladatsorban vannak szóismétlések, illetve hangalak vagy jelentés alapján létrehozott szó párok.

Amennyiben a kísérleti személy eléggé felkészültnek érezte magát a feladat megkezdésére, a magyar egynyelvű program indításával megkezdődött a kísérlet. Azt, hogy pontosan mikor indítja el a szósorozatot, minden kísérleti személy maga döntötte el az egyik billentyű lenyomásával.

A kísérleti személyek nem tudták előre, hogy pontosan hány szó fog megjelenni egymás után a képernyőn, mivel úgy gondoltam, ez zavarhatná az összpontosítást.

A kísérlet folyamán csak a kísérleti személy látta, mi történik a képernyőn, mivel úgy véltem, frusztráló lehetett volna, ha folyamatos ellenőrzés alatt kell elvégezni a feladatot.

Azoknál, akik angolul is tudnak, a magyar egynyelvű program után az angol egynyelvű próbafeladatsor következett, amely már csak 12 szóból állt, de felépítésében ez is az éles feladatsorokra hasonlított. Az angol próba megkezdése előtt felajánlottam a kísérleti személyeknek, hogy pihenjenek egy keveset, de senki sem élt ezzel a lehetőséggel.

Az angol próbafeladatsor után következett az angol egynyelvű szósorozat, amely ugyanúgy 32 szóból állt, mint a magyar egynyelvű. Ezt követte a 30 szavas angol-magyar kétnyelvű feladatsor. A program indítása előtt minden kísérleti személynek felhívtam a figyelmét arra, hogy itt már nincs próba, egyből élesben megy a feladat.

Azoknál, akik franciául is tudtak, az angol feladatsorok után a hasonló felépítésű francia feladatsorok következtek. Itt is adtam lehetőséget a kísérleti személyeknek a pihenésre, de itt sem kívántak élni ezzel a lehetőséggel.

A francia próbakísérlet is 12 szóból állt, mint az angol, és felépítésében az éles feladatsorokra hasonlított. Ezután következett a 32 szavas francia egynyelvű feladatsor, majd a 30 szavas francia-magyar kétnyelvű.

Mivel a kísérlet résztvevői közül nem tudott mindenki franciául is, az adatok összevethetősége végett a franciául tudók is az angol nyelvű feladatsorokkal kezdtek.

Ezután következett az adatlap kitöltése. Az adatlap egyrészt a kísérleti személyről tartalmaz információkat (életkor, nem, nyelvtudás szintje, kezdete, idegen nyelv használatával kapcsolatos információk), másrészt tartalmazza a nyelvi tesztek kérdéseire adott válaszait.

A feleletválasztós nyelvi teszt 20 kérdésből állt. A 20 kérdés közül 15 nyelvtani ismereteket tesztelt, 5 pedig szómeghatározás volt. Itt nem kellett időre végezni a feladatot, mindenki annyit gondolkozhatott, amennyit akart.

2.2. A szólisták összeállításának szempontjai

A kísérleti személyeket két csoportra osztottam, és ennek megfelelően a kísérlethez összesen tíz szólistát készítettem. Öt „A” és öt „B” listát. Erre részben azért volt szükség, hogy az ugyanazon szavaknál elért átlagos reakcióidőt vizsgálhassam egyaránt kétnyelvű és egynyelvű feladatsor esetén. Vizsgáltam továbbá azt is, hogy gyorsabb-e a reakcióidő akkor, ha egy adott szó előtt olyan szó áll, amely asszociációs kapcsolatban áll vele, mint akkor, ha álszó előzi meg. Az egynyelvű szólistákban szerepelnek szóismétlések is, amire szintén az asszociációs hatás fennállása lehetőségének vizsgálata miatt volt szükség.

Mindkét sorozat áll egy magyar egynyelvű, egy angol egynyelvű, egy angol-magyar kétnyelvű, egy francia egynyelvű és egy francia-magyar kétnyelvű feladatsorból (ld. 1. és 2. Melléklet).

Mivel feltételeztem, hogy a feladat végzése során erős koncentrációra és összpontosításra van szükség, úgy véltem, nem célszerű nagyon hosszú szósorokat készíteni. Az egynyelvű feladatsorok 32 szóból állnak, mivel minden egynyelvű feladatsorban van két szó, amely egymás után kétszer szerepel, a kétnyelvűekben nincs szóismétlés, ezek egyenként 30 szavasak.

Az anyanyelvi és az idegen nyelvi feladatsorok nehézségi foka nem azonos. Míg a magyar egynyelvű feladatsorban szerepelnek ritka szavak is, mint *viskó*, *kéve*, *zabla*, *toboz*, addig az idegen nyelvű feladatsorok összeállításánál arra törekedtem, hogy a szavak többsége olyan legyen, amelyekkel a nyelvtanulók már a nyelvtanulás viszonylag korai szakaszában biztosan találkoznak. Feltételeztem, hogy az anyanyelv esetében így is szignifikánsan gyorsabb lesz a reakcióidő, ami egyértelműbben utal arra, hogy az anyanyelv szavainak elérése a lexikonban könnyebb, mint az idegen nyelvűeké. Mivel azonban az volt a célom, hogy a kísérlet során elért eredmények minél jobban tükrözzék a kísérleti személy nyelvtudását, az idegen nyelvű feladatsorokban is van egy-két ritkábban előforduló, nehezebb szó, amelyekre azonban az adott nyelvet valóban alaposan ismerő kísérleti személyek valószínűleg jól válaszolnak, pl. *custard*, *gambler*.

A szavak között nem szerepelnek igék, összetett szavak, illetve nincsenek hosszú vagy bonyolult írásmódú szavak sem (pl.: *gyümölcs*).

Az álszavakat nem valóságos szavakból állítottam elő kis változtatással, hiszen ez olyan hibákhoz vezethetett volna, amelyek nem a mentális lexikonban lejátszódó folyamatokra utalnak, hanem a félreolvasás következményei. Az ál-

szavak többsége azonban megfelel a vizsgált nyelv fonotaktikai és helyesírási jellegzetességeinek. (A kétnyelvű feladatsorok esetében az álszavak olykor egyértelműen vagy az egyik, vagy a másik nyelvhez igazodnak.)

A szólistákat úgy építettem fel, hogy ugyanazon szavakat eltérő környezetbe helyeztem. Vannak tehát olyan szavak, amelyek az egyik csoportnál a magyar egynyelvű szósorban, a másik csoportnál viszont valamelyik kétnyelvű feladatsorban szerepelnek: pl. *sajt*, *csiga*. Így az egynyelvű és a kétnyelvű feladatsorokból származó, ugyanarra a szóra vonatkozó adatok összehasonlításának segítségével megfigyelhető a reakcióidő változása egyes konkrét szavak esetében kétnyelvű feladatsorban.

2.4. A kísérlet résztvevői

A kísérletben összesen 42 személy vett részt. Közülük 18-an voltak azok, akik mindhárom nyelven (magyar, angol, francia) végeztek reakcióidő-mérési feladatokat, 38-an csináltak magyar és angol nyelvű, illetve magyar-angol kétnyelvű feladatsorokat, 4-en pedig csak magyar egynyelvű feladatsort.

A résztvevők között 23 nő volt, és 19 férfi.

A kísérleti személyek többségének (30 fő) az életkora 21 és 27 év között volt. 8-an voltak 40 év fölött, valamint részt vett a kísérletben egy 35 éves, egy 14 éves és egy 12 éves is.

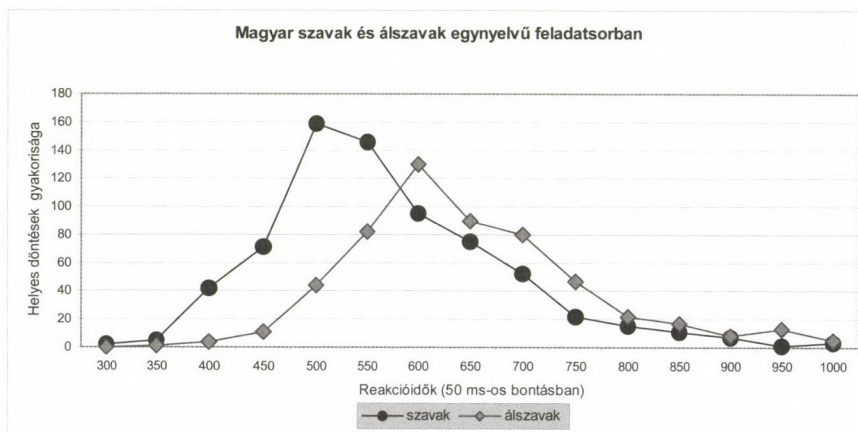
A vizsgálatok elsődleges célja az volt, hogy képet adjanak az átlagos magyar idegen nyelvet tanulókról az idegen nyelv szavainak aktiválása terén. A kísérleti személyek kiválasztásánál tehát az volt a célom, hogy minél különböző tudásszinttel rendelkezők kerüljenek a vizsgálatba. Az idegen nyelvű feladatokat végzők nyelvtudása valóban igen különböző volt, amit az adatlap kérdéseire adott válaszokon kívül jól mutatnak a feleletválasztós nyelvi tesztben elért eredmények is.

3. Eredmények

3.1. A reakcióidő alakulása egynyelvű feladatsorokban

Az 1 másodpercnél hosszabb adatokat az átlagszámításkor nem vettem figyelembe, mivel úgy ítélt meg, ezen az időn túl kontrollálhatatlan, miért gondolkozott ilyen sokáig a kísérleti személy. Előfordulhat, hogy nem a feladatra koncentrált, vagy valami megzavarta a feladat közben. Azon személyek eredményeit, akik csak a kísérlet anyanyelvi részében vettek részt, kizárólag olyan összefüggések megállapításakor vettem figyelembe, amelyek csak az anyanyelvet érintik.

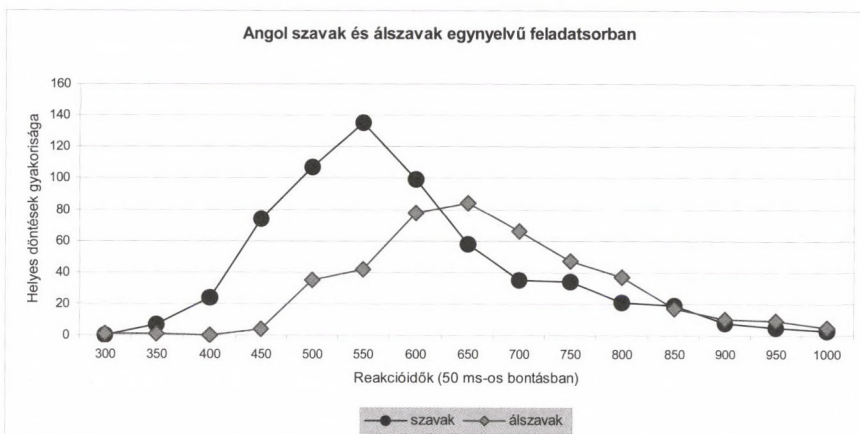
Az egynyelvű feladatsorok reakcióidejét illetően előzetes hipotézisem az volt, hogy a magyar egynyelvű feladatsorban gyorsabb lesz a reakcióidő mind a szavak, mind az álszavak esetében, mint az idegen nyelvű feladatsoroknál.



1. ábra

A magyar egynyelvű feladatsoroknál a reakcióidő-átlag a szavak esetében 542 ms, az álszavak esetében pedig 622 ms. Jól látszik tehát, hogy a szavak megtalálása a lexikonban átlagosan rövidebb időt vett igénybe, mint az álszavak kiszűrése. Ugyanez az arány jellemző az angol egynyelvű feladatsoroknál mért reakcióidők átlagára is, de enyhe növekedés figyelhető meg a magyar szavak és álszavak reakcióidejéhez képest. (Angol szavak átlaga: 560 ms, angol álszavak átlaga: 645 ms.) A francia egynyelvű feladatsorok eredményeit tekintve csak az álszavaknál figyelhető meg némi növekedés a magyar eredményekhez képest (632 ms), a szavak esetében a reakcióidők átlaga inkább enyhén csökken (538 ms). Az álszavak biztos kiszűrése tehát hosszabb keresési folyamatot igényel. Vagyis a résztvevők feltehetően addig keresik az adott betűsort mentális lexi-

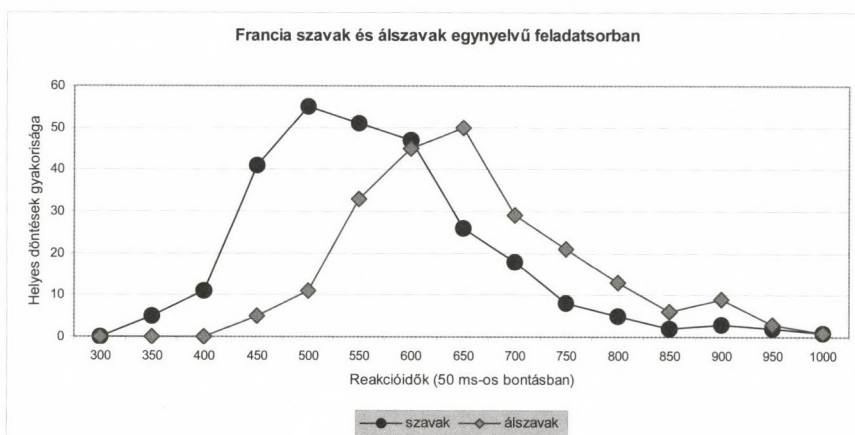
konjukban, amíg meg nem találják, vagy amíg meg nem győződnek róla, hogy az a rendelkezésre álló elemek között nem megtalálható.



2. ábra

A különbség a szavak és álszavak reakcióideje között – összevetve az egyes kísérleti személyek által elért reakcióidő-átlagokat a szavak, illetve az álszavak esetében – mindhárom nyelv esetében egymintás t-próbával és Johnson-próbával is statisztikailag szignifikáns ($p < 0,01$).

Bizonytalan idegennyelv-tudás esetén a kísérleti személyek hajlamosak voltak álszavakat is szónak minősíteni, illetve előfordult, hogy bizonyos szavaknál tip-peltek. A reakcióidő mindkét esetben feltűnően hosszú volt, hiszen az adott szó valójában nem volt elérhető a lexikonban.



3. ábra

A ritkábban használt, így nehezebben aktiválható szavaknál szintén hosszabb a reakcióidő átlaga, magyar nyelvű szavak esetében is (pl.: *kéve*, *viskó*, *zabla*). Az anyanyelvi feladatsorban a *zabla* szó kiemelkedően sok nehézséget okozott, ami a hosszú reakcióidőn túl („A” csoport: 711 ms, „B” csoport: 667 ms) a hibás döntések feltűnően nagy számában is megnyilvánult („A” csoport: 8 hiba, 12 helyes döntés; „B” csoport: 6 hiba, 12 helyes döntés; mindkét csoportban voltak olyanok, akik több, mint egy másodpercig gondolkoztak a szón, az ilyen hosszú reakciókat nem vettem figyelembe a kimutatások során.) A jelenség a szó alacsony gyakoriságán túl feltehetően azzal is magyarázható, hogy a gyakoribb, vele hangtani, etimológiai és szemantikai rokonságban álló *zaboláz*, *zabolázatlan* szavak gátolhatják a célszó megtalálását a lexikonban a szűkre szabott időkeretek között. Az is elképzelhető, hogy egyes kísérleti személyek anyanyelvjárásában a *zabola* főnév szerepel a célszó jelentésében. Ezek az eredmények összhangban állnak a mentális lexikonról kialakított eddigi elképzelésekkel és az ebben a témában végzett reakcióidő-mérési kísérletek eredményeivel (vö. 1.1.2.).

A szólistákat úgy állítottam össze, hogy a szavak között néhány esetben létrejöhetett asszociációs kapcsolat, vagyis egy adott szó alakja vagy jelentése alapján segíthette az utána következő szó aktiválását. A reakcióidő azonban, a szóduplázások kivételével, csak két esetben volt szignifikánsan rövidebb aktivált, mint aktiválatlan helyzetben. Az *egér* szó esetében aktiválatlan helyzetben a reakcióidő átlaga 499 ms, a *macska* hívószó után 437 ms ($p < 0,01$); a *train* szó esetében semleges helyzetben 609 ms, a *road* szót követően 535 ms volt a reakcióidő ($p < 0,05$). A *kerék* hívószó pedig az esetek többségében blokkolta az utána következő *keret* szó előhívását (a reakcióidő-átlag semleges helyzetben 517 ms, a *kerék* után 576 ms, $p < 0,05$). Ehhez hasonlóan gátolhatja egy tévesen kiválasztott szó a kívánt elem megtalálását a beszédprodukción során (Aitchison, 1998).

Sem az angol, sem a francia egy nyelvű feladatsornál nem állapítható meg jelentős reakcióidő-növekedés a magyar nyelvű eredményekhez képest, noha az angol szavak esetében valamivel gyengébbek az eredmények, mint a magyar szavaknál. A kísérleti személyeknek tehát a reakcióidők átlaga alapján egy nyelvű feladatsor esetén nem okozott különösebb nehézséget az idegen nyelvű szavak előhívása, aktiválása.

Megjegyzendő azonban, hogy habár a reakcióidő alakulása nem mutat jellemző különbséget az idegen nyelv és az anyanyelv szavai között, a hibaszámok azonban igen. Míg az anyanyelv esetében a kísérleti személyek sokkal kevesebb álszót minősítettek szónak, mint amennyi szót álszónak (42 személy: szóhibák: 40, álszóhibák: 27), addig az angol nyelv esetében a hibák száma majdnem azonos a szavak, illetve az álszavak esetében (38 személy: szóhibák: 62, álszóhibák: 58). A francia nyelvű feladatsorban ugyanaz a tendencia érvényesül, mint az angol nyelv esetében. Az álszavaknál tapasztalható magas hibaszám az idegen

nyelvv feladatsorokban utalhat arra, hogy a kísérleti személyek bizonytalanab-
bak voltak saját tudásukban, vagyis többet tippeltek.

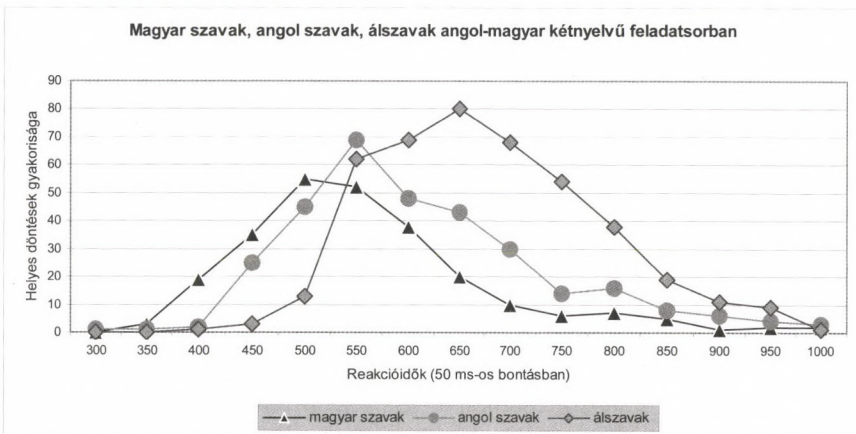
3.2. A reakcióidő alakulása kétnyelvű feladatsorokban

Az angol és francia egynyelvű feladatsorokat angol-magyar, illetve francia-
magyar kétnyelvű feladatsor követte. Erre azért volt szükség, hogy kiderüljön,
hogyan képesek aktiválni a kísérleti személyek anyanyelvi, illetve angol és fran-
cia szavakat kétnyelvű feladatsor esetén.

Előzetes hipotézisem az volt, hogy a kísérleti személyeknek lexikont kell
váltaniuk a különböző nyelvű szavak között, és ezért a reakcióidő mindkét nyelv
esetében megnő. A mért adatok azonban nem ezt igazolják.

Az angol-magyar kétnyelvű feladatsorban a magyar szavaknál mért reakció-
idők átlaga 533 ms, tehát valamivel kisebb, mint az egynyelvű feladatsor esetén
mért átlag (542 ms). A magyar szavak reakcióidejét (aktiválását) tehát nem be-
folyásolja az idegen nyelvű szavak jelenléte.

Az idegen nyelvű szavak reakcióidejének az átlaga viszont minkét kétnyelvű
feladatsorban megnőtt.



4. ábra

Az angol-magyar kétnyelvű feladatsorban az angol szavaknál mért reakció-
idők átlaga 588 ms, vagyis 28 ms-mal hosszabb, mint az angol szavak esetében
egynyelvű feladatsorban.

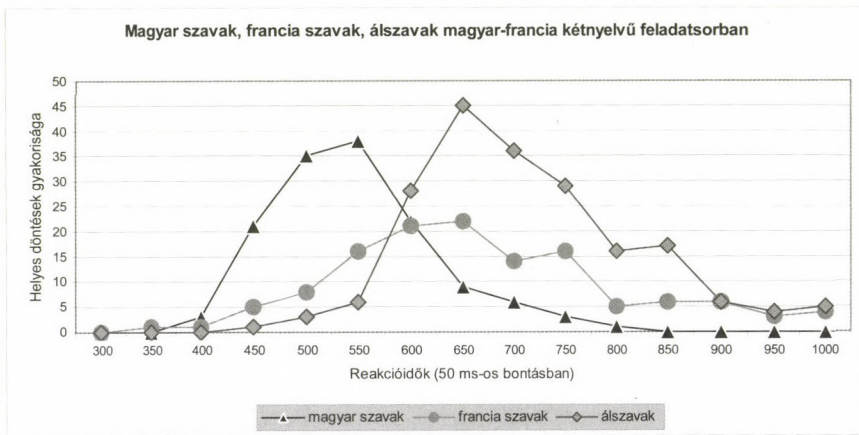
Az angol szavaknál a reakcióidő tehát kétnyelvű feladatsorban jól láthatóan
hosszabb, mint egynyelvűben. A magyar és az angol szavak reakcióidejének
különbsége is sokkal jelentősebb a kétnyelvű feladatsor szavainál, az angol sza-
vaknál mért reakcióidők átlaga 55 ms-mal hosszabb.

A reakcióidő növekedése angol szavak esetében arra enged következtetni,
hogy hiába tudták a kísérleti személyek, hogy azonos esélye van annak, hogy

angol, illetve magyar szó jelenik meg a képernyőn, mindig a magyar szavakat tartották készenlétben. Amennyiben angol szó jelent meg a képernyőn, előbb fel kellett ismerniük, hogy a szó a magyar szavak között nem szerepel, és ezután következett a keresés az angol szavak között.

A különbség az egynyelvű és a kétnyelvű feladatsorban mért reakcióidő-átlagok között az angol szavak esetében egymintás t-próbával és Johnson-próbával nézve is statisztikailag szignifikáns ($p < 0,05$).

A francia-magyar kétnyelvű feladatsorban a 18 franciául is tudó kísérleti személy összességében lényegesen jobb reakcióidő-átlagot produkált a magyar, mint a francia szavak esetében. A különbség t-próbával és Johnson-próbával nézve statisztikailag erősen szignifikáns ($p < 0,01$).



5. ábra

Külön megvizsgáltam azon magyar szavak reakcióidejének alakulását egynyelvű és kétnyelvű feladatsorban, amelyek minkét feladatsorban szerepeltek (egyik esetben az „A”, másik esetben a „B” csoportban), de sehol nem lehettek aktivált állapotban, vagyis minden esetben álszó állt előttük. Ezen szavak túlnyomó többségénél a reakcióidő kétnyelvű feladatsor esetében rövidebb, mint egynyelvű feladatsorban. Ez az eredmény is alátámasztja azt az átlagos reakcióidő alakulásából már levont következtetést, hogy a magyar szavak azonosítását, megtalálását a lexikonban nem akadályozza az idegen nyelvű szavak jelenléte (ld. 1. táblázat).

1. táblázat

Nem aktivált magyar szavak kétféle feladatsorban

Szavak	Reakcióidő magyar egy-nyelvű feladatsorban	Reakcióidő kétnyelvű feladatsorban
<i>kerék</i>	502 ms	498 ms
<i>piros</i>	498 ms	488 ms
<i>kéve</i>	617 ms	550 ms
<i>csiga</i>	501 ms	516 ms*
<i>kedves</i>	534 ms	522 ms
<i>toboz</i>	577 ms	536 ms
<i>mozi</i>	513 ms	464 ms*
<i>kerek</i>	564 ms	519 ms
<i>sajt</i>	557 ms	519 ms
<i>lepke</i>	563 ms	491 ms

* Ezek az adatok nem álszó utáni, hanem sorozatkezdő helyzetben vannak.

Az idegen nyelvű szavak esetében is kínálkozik hasonló összevetés, de ez nem lenne olyan egyértelmű (és így nem is lenne feltétlenül jogos), mint a magyar szavak esetében, mivel a két csoport („A” és „B”) teljesítménye nem volt olyan kiegyenlített az idegen nyelvek, mint az anyanyelv terén.

Az álszavak reakcióidejének átlaga az angol-magyar kétnyelvű feladatsorban hosszabb, mint az egynyelvű feladatsorokban mért reakcióidő-átlagok. Az angol egynyelvű feladatsornál mért reakcióidők átlagánál nem számottevően, a magyar egynyelvű feladatsorban szereplő álszavak átlagánál viszont jelentősen, 30 ms-mal. A francia-magyar kétnyelvű feladatsornál ez az eltérés még jelentősebb, 64 ms.

Az álszavaknál kétnyelvű és magyar egynyelvű feladatsorban mért reakcióidő-átlagok közötti különbség statisztikailag is szignifikáns, egymintás t-próbával és Johnson-próbával nézve egyaránt ($p < 0,01$).

Az álszavakra vonatkozóan is igaz lehet tehát az a megállapítás, hogy az álszavak többségénél a kísérleti személyek először megállapították, hogy az adott álszó nem magyar (esetleg angolos írásmódú, hangzású álszó esetén nem is lehet az), és ezután kezdődhetett meg a keresés az angol szavak körében.

3.4. A reakcióidő alakulása az angol nyelvi teszt eredményének függvényében

A kísérletek megtervezésénél feltételeztem, hogy a nyelvtudás szintje összefügg az adott idegen nyelvű feladatsoroknál elért reakcióidővel. Minél jobban tud valaki egy nyelvet, annál gyorsabban képes reagálni az adott nyelv szavaira mind egynyelvű, mind kétnyelvű feladatsorban.

A reakcióidő-méréses kísérletek után minden kísérleti személy, aki idegen nyelvű feladatokat is csinált, feleletválasztós nyelvi tesztet töltött ki az adott nyelven (nyelveken).

A nyelvtudás szintje alapján két csoportra osztottam a kísérleti személyeket. A ponthatárt úgy állapítottam meg, hogy a jobb, illetve gyöngébb nyelvtudással rendelkezők csoportlétszáma arányos legyen.

Azoknak, akik jobb angoltesztet írtak (20 pontból legalább 14-et értek el), a magyar egynyelvű feladatsor esetén is valamivel jobb volt a teljesítménye a reakcióidő tekintetében (a szavaknál 14 ms, az álszavaknál 22 ms az eltérés), ám ennél sokkal jelentősebb eltérés mutatkozott az angol szavak és álszavak területén. Az angol tesztben magasabb pontszámot értek reakcióidő-átlaga 49 ms-mal volt jobb, mint azoké, akik 14 pont alatti tesztet írtak. Az álszavaknál az eltérés 54 ms.

A hibaszám alakulása harmonizál a reakcióidő-adatokkal. Azoknál, akik jobb tesztet írtak, az angol nyelvű feladatsorban vétett hibák száma, illetve a szóhibák és álszóhibák aránya a magyar egynyelvű feladatsoréhoz hasonlóan alakul, valamint mindkét nyelvnél az a tendencia érvényesül, hogy a kísérleti személyek többet hibáznak a szavak, mint az álszavak esetében. Az angol nyelvi tesztben gyöngébben teljesítőknél az angol egynyelvű feladatoknál jelentősen megnő a hibaszám, különösen az álszavak körében. Míg magyar egynyelvű feladatsorban a szóhibák száma 20, az álszóhibáké 13, addig az angol egynyelvű részben a szóhibák száma 40, az álszóhibáké pedig 42.

Az angol-magyar kétnyelvű feladatsorban a magyar szavaknál elért reakcióidő-átlagok mindkét csoportnál kis javulást mutatnak a magyar egynyelvű feladatsornál elért reakcióidő-átlaghoz képest. Az angolnyelvtudás szintje az anyanyelv esetében tehát nem befolyásolta a kísérleti személyek teljesítményét kétnyelvű feladatsor esetén. Azonban az angol szavaknál mért reakcióidő kétnyelvű feladatsorban mindkét csoport esetében ugyanolyan arányban, 5%-kal romlik. Vagyis a nyelvtudás szintje az eredmények alapján nem befolyásolja az angol szavak aktiválhatóságát, kétnyelvű feladatsorban mindkét csoport tagjai gyorsabban tudtak reagálni az anyanyelv, mint az idegen nyelv szavaira.

3.5. A férfiak és a nők eredményeinek összehasonlítása

Nincs számottevő különbség a nők és a férfiak teljesítménye között. A leginkább észlelhető eltérés a magyar álszavaknál mutatkozik, itt a nők reakcióidejének átlaga 30 ms-mal lassúbb, mint a férfiakénál, általánosan jellemző különbség azonban nem mutatható ki.

Gósy Mária kísérletében, ahol a kísérleti személyeknek (5 nő és 5 férfi) megadott mássalhangzóval kezdődő szavakat kellett felidézni, a nők esetében átlagosan lényegesen rövidebb idő telt el a különböző szavak kimondása között. (Gósy, 1998) Az említett kísérlet és az általam mért adatok összevetése alapján úgy tűnik, a nők jobban tudnak teljesíteni a szóválasztásban (tehát a beszédprodukciónak a folyamatában), míg a szófelismerés (beszédpercepció) terén nincs kimutatható különbség a nemek között.

4. Következtetések

A kísérleti személyeknek a reakcióidők átlaga alapján egynyelvű feladatsor esetén nem okozott különösebb nehézséget az idegen nyelvű szavak előhívása, aktiválása. Az eredmények tehát abba az irányba mutatnak, hogy várakozással ellentétben, a kísérleti személyek egynyelvű idegen nyelvi feladatsor esetén az anyanyelvi feladatsorban elért eredményekhez hasonlóan képesek megtalálni az általuk ismert szavakat a mentális lexikonjukban.

Előzetes hipotézisem az volt, hogy kétnyelvű feladatsorban a kísérleti személyeknek váltaniuk kell a különböző nyelvek között, és ezért a reakcióidő mindkét nyelv, mind az idegen nyelv, mind az anyanyelv esetében megnő. A mért adatok azonban nem ezt igazolják. A magyar szavak reakcióidejét (aktiválását) a kísérleti eredmények alapján nem befolyásolja az idegen nyelvű szavak jelenléte. Az idegen nyelvű szavak reakcióidejének az átlaga azonban kétnyelvű feladatsorban megnő.

Fölmerülhet a kérdés, hogy az idegen nyelv és az anyanyelv szavai ugyanúgy tárolódnak-e a lexikonban, vagy pedig két (esetleg több), külön álló rendszerről beszélhetünk. Az általam végzett vizsgálatok alapján úgy tűnik, hogy míg az anyanyelv szavait bármilyen helyzetben képesek vagyunk „ébredni tartani”, addig ez a tanult idegen nyelvek esetében nem igaz, ez okozhatja a kétnyelvű feladatsor esetén tapasztalt reakcióidő-különbséget a tanult idegen nyelv és az anyanyelv szavai között.

Az adatok a kétnyelvű feladatsor esetén tapasztaltak alapján abba az irányba mutathatnak, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv szavait külön tároljuk, és az anyanyelvi lexikon működése dominánsnak mondható, egyidejű használat esetén gátolhatja a másik lexikon működését, még jó idegennyelv-tudás esetén is. Egynyelvű feladatsorban a viszonylag jónak mondható angol és francia eredmények (főleg a szavak esetében) azzal is magyarázhatók, hogy a tanult nyelv lexi-

konja kevesebb elemet tartalmaz, és így egy (a nyelvtanuló szempontjából) kevésbé gyakori szó is viszonylag gyorsan megtalálható.

Irodalom

- Aitchison, J.** (1998) *The Articulate Mammal*. London & New York: Routledge.
- Aitchison, J.** (2003) *Words in the Mind*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Caron, J.** (2001) *Précis de psycholinguistique*. Paris: Quadrige.
- De Groot, A. M. B.** (1993) Visual Word Recognition in Bilinguals. In: Schreuder, R and Weltens, B. (eds.). *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing. 27-51.
- De Groot, A. M. B., Borgwaldt, S., Bos, M., Van den Eijnden.** (2002) Lexical Decision and Word Naming in Bilinguals: Language Effects and Task Effects. *Journal of Memory and Language*, 47. pp. 91-124.
- Gósy Mária.** (1998) Szókeresés a „mentális lexikonban”. *Magyar Nyelvőr*, 122/2. 189-201.
- Gósy Mária.** (1999) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina.
- Gósy Mária.** (2000) Az életkor hatása a mentális lexikon működésére. *Magyar Nyelvőr*, 124/4. 410-423.
- Gósy Mária.** (2002) A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr*, 126/2. 192-203.
- Grainger, J.** (1993) Visual Word Recognition in Bilinguals. In: Schreuder, R and Weltens, B. (eds.). *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing. 11-25.
- Grainger, J. and Ferrand, L.** (1996) Masked Orthographic and Phonological Priming in Visual Word Recognition and Naming: Cross-Task Comparisons. *Journal of Memory and Language*, 35. pp. 623-647.
- Green, D. W.** (1993) Visual Word Recognition in Bilinguals. In: Schreuder, R and Weltens, B. (eds.). *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing. 249-277.
- Peereman, R., Content, A. and Bonin, P.** (1998) Is Perception a Two-Way Street? The Case of Feedback Consistency in Visual Word Recognition. *Journal of Memory and Language*, 39. pp. 151-174.
- Thomas, M. S. C. and Allport, A.** (2000) Language Switching Costs in Bilingual Visual Word Recognition. *Journal of Memory and Language*, 43. pp. 44-66.
- Vaid, J. and Frenck-Mestre, C.** (2002) Do orthographic cues aid language recognition? A laterality study with French-English bilinguals. *Brain and Language*, 82. pp. 47-53.

Mellékletek

1. sz. melléklet: Az „A” csoport feladatsorai

magyar egyny.	angol egyny.	angol-magyar	francia egyny.	francia-magy.
1. egér	horse	gruum	cheval	mozi
2. girub	gorter	lepke	pitair	étuque
3. abüg	berry	abráty	aucime	oiseau
4. kerék	cherry	change	pomme	dapour
5. keret	warret	csere	raisin	homme
6. mifot	apple	prekal	pharil	ember
7. piros	apple	scarren	montre	csarop
8. piros	pertay	teep	monde	endre
9. kéve	amblow	lavór	monde	apème
10. parog	gambler	lover	fimmet	grenier
11. izom	proud	imdrol	vautour	bariche
12. upot	pleased	custard	hoine	toboz
13. tirrag	peetren	hurip	rage	lörhe
14. liba	wizard	éles	plage	beteg
15. kacsa	aleam	plimer	girout	fièvre
16. ubag	sharp	sajt	aruce	togli
17. csiga	shark	cheese	fille	cobice
18. cserép	shadow	pille	fille	vastag
19. viskó	gerdy	kecád	biraul	branille
20. erga	umrel	feream	copain	sövény
21. citla	dirral	road	copine	pepér
22. idrok	obleet	saprag	élor	kurta
23. kedves	train	sugar	itaul	courage
24. nedves	train	bamstir	claire	cuger
25. gaton	sebbel	mouse	jimeur	heure
26. abtap	mother	macska	farine	harbuge
27. zabla	birme	kappel	peupot	tadu
28. doboz	sweet	turkey	lageum	kerek
29. doboz	honey	hertot	carré	lougette
30. émet	gerrum	ground	sérime	elme
31. kemek	nose		mauge	
32. hernyó	leagty		ombre	

2. sz. melléklet: Az „B” csoport feladatsorai

magyar egyny.	angol egyny.	angol-magyar	francia egyny.	francia-magy.
1. macska	<i>gorter</i>	<i>csiga</i>	<i>mouge</i>	<i>kerék</i>
2. egér	<i>donkey</i>	<i>feream</i>	<i>raisin</i>	<i>étuque</i>
3. girub	<i>cherry</i>	<i>pillow</i>	<i>cube</i>	<i>madár</i>
4. keret	<i>warret</i>	<i>pille</i>	<i>carré</i>	<i>oiseau</i>
5. mifot	<i>pertay</i>	<i>abrátý</i>	<i>girut</i>	<i>dapour</i>
6. abüg	<i>berry</i>	<i>lover</i>	<i>pharil</i>	<i>csarop</i>
7. toboz	<i>peach</i>	<i>imdroł</i>	<i>sérime</i>	<i>farine</i>
8. toboz	<i>peach</i>	<i>piros</i>	<i>monde</i>	<i>apème</i>
9. mozi	<i>amblow</i>	<i>apple</i>	<i>monde</i>	<i>ember</i>
10. izom	<i>pleased</i>	<i>kecád</i>	<i>fimmet</i>	<i>bariche</i>
11. tirrag	<i>proud</i>	<i>shilpe</i>	<i>nombre</i>	<i>lougette</i>
12. parog	<i>gambler</i>	<i>bamstir</i>	<i>ombre</i>	<i>kéve</i>
13. kacsá	<i>aleam</i>	<i>sharp</i>	<i>itaul</i>	<i>fièvre</i>
14. upot	<i>custard</i>	<i>éles</i>	<i>auruce</i>	<i>lörhe</i>
15. csere	<i>peetren</i>	<i>hertot</i>	<i>homme</i>	<i>courage</i>
16. cserép	<i>shark</i>	<i>kedves</i>	<i>fille</i>	<i>togli</i>
17. ubag	<i>gerdy</i>	<i>prekal</i>	<i>fille</i>	<i>malice</i>
18. citla	<i>road</i>	<i>horse</i>	<i>chirrot</i>	<i>cobice</i>
19. erga	<i>train</i>	<i>cukor</i>	<i>sobais</i>	<i>cheval</i>
20. viskó	<i>umrel</i>	<i>sweet</i>	<i>copine</i>	<i>sövény</i>
21. kerek	<i>shadow</i>	<i>hurip</i>	<i>attum</i>	<i>branille</i>
22. kerek	<i>sebbel</i>	<i>cheese</i>	<i>élor</i>	<i>mince</i>
23. nedves	<i>obleet</i>	<i>kappel</i>	<i>sombre</i>	<i>vastag</i>
24. zabla	<i>father</i>	<i>teep</i>	<i>claire</i>	<i>pepér</i>
25. gaton	<i>mother</i>	<i>sugár</i>	<i>ligeum</i>	<i>kacsá</i>
26. kemek	<i>birme</i>	<i>sugar</i>	<i>jimeur</i>	<i>cuger</i>
27. sajt	<i>honey</i>	<i>plimer</i>	<i>cendre</i>	<i>harbuge</i>
28. abtap	<i>leagty</i>	<i>saprag</i>	<i>biraul</i>	<i>copain</i>
29. émet	<i>gerrum</i>	<i>scarren</i>	<i>heure</i>	<i>tadu</i>
30. idrok	<i>mouse</i>	<i>wizard</i>	<i>montre</i>	<i>ferde</i>
31. lepke	<i>mouse</i>		<i>autin</i>	
32. hernyó	<i>nose</i>		<i>plage</i>	

MARKÓ ALEXANDRA

ELTE Fonetikai Tanszék, Budapest

markoxa@ludens.elte.hu**A megakadásjelenségek hatása a beszédészlelésre**

Spontaneous speech is notoriously disfluent. Two main groups of disfluencies are differentiated in Hungarian literature (Gósy, 2002): the uncertainty phenomena (silent and filled pauses, restarts, repeats, etc.) and the mistakes (which are in opposition with a certain language rule, e.g. the grammatical, lexical, phonological mistakes, the slips of tongue, the “tip of the tongue” phenomena). Earlier researches proved that some of the uncertainty disfluencies (e.g. pauses) help the listener’s perceptual procedures by giving time for comprehension. Nevertheless it is not yet known what the effect of the mistakes is on the perception process. The present paper examines this question using an indirect method: comparing two types of disfluency corpora. The real-time corpus data show which disfluency types are noticed by the perception system in everyday life. On the other hand, the recorded corpora give the objective number of the produced disfluencies within a defined time period. The results show that the perception system is relatively sensitive to (for example) blendings; slips of the tongue or inadequate order of sounds, lexemes, etc.; but in many cases it ignores grammatical mistakes or garden path sentences.

Bevezetés

A beszédprodukciónak rejtetten működő folyamatsorozat, amelyhez nem férhetünk hozzá közvetlenül, csak a kimenet, az elhangzó beszéd elemezhető. A megakadásjelenségek gyűjtése és vizsgálata a pszicholingvisztikai kutatások egyik fontos területe, mivel ezek a diszharmonikus jelenségek információt szolgáltatnak a mögöttes kognitív működésekről. „A spontán beszéd hibaelemzésének háttérében az a feltevés áll, hogy egy folyamat zavarai ugyanazon mechanizmusok eredményeképpen jönnek létre, mint a hibátlan folyamatokéi” (Gósy, 2005: 73).

A megakadásoknak funkcionális szempontból két nagy csoportját különítjük el Gósy (2002) alapján: a beszélő bizonytalanságából adódó jelenségeket és a téves kivitelezés jelenségeit.

A beszélő bizonytalanságából adódnak a (nem lélegzetvételt biztosító és nem retorikai célú) néma szünetek, a hezitálások, a nyújtások, az újrakezdések, az ismétlések és a töltelékszavak. A téves kivitelezés jelenségei a nyelv szabályainak mondanak ellent (2002: 193).

Ide tartoznak az elszólások, a nyelvbotlások, a grammatikai és lexikai hibák, a kontaminációk, a sorrendiségi hibák, a változtatások és „a nyelvem hegyén van” jelenség.

Kutatások bizonyították, hogy a megakadások egy részét a hallgató tudat alatt felhasználja, vagyis ezek segítik a megértést (Gósy, 2003). Egyértelmű a szünetek szerepe a feldolgozásban: kísérlettel igazolták, hogy a beszédmegértés sikeresebb, a kísérleti személyek az elhangzottakat pontosabban reprodukálják, ha a szöveget szünetek tagolják (Gósy, 2000). Nem szorul magyarázatra az sem, hogy a nyelvi többletinformációt nem hordozó nyújtások, ismétlések, újraindítások, töltelésszavak is hozzájárulhatnak a percepció sikerességéhez azzal, hogy időt adnak a feldolgozási folyamatok működéséhez, hiszen ezek bizonyos értelemben „kitöltött szüneteknek” tekinthetők. Kérdés azonban, hogy a nyelv szabályaival szembenálló, illetőleg az értelmezést bizonyos ideig és mértékben félrevívó különféle megakadásjelenségeket, azaz a szoros értelemben vett „hibákat” egyformán észleli-e a hallgató. Melyek azok a hibatípusok, amelyekre érzékeny(ebb) a percepció? Ennek vizsgálatára indirekt módon nyílik lehetőségünk: az eltérő módszerrel gyűjtött korpuszok típusgyakorisági adatainak az összehasonlításával.

Az egyik gyűjtési mód valós idejű (ezt Huszár *on line* módszerű gyűjtésnek nevezi – vö. Huszár, 2005: 22): a hétköznapi életben előforduló jelenségek jegyzetelését jelenti, vagyis ennek az eredményei attól függenek, hogy a hallgató mely megakadásokat veszi észre. A másik módszer (Huszár terminusával *off line* – lásd *uo.*) a rögzített spontánbeszéd-anyagok feldolgozása. Az így előálló adatok objektívek – a felvételek többször meghallgathatók, ellenőrizhetők, így valóban azt mutatják meg, hogy az egyes megakadástípusok milyen gyakran fordulnak elő a beszédprodukciónban.

Anyag és módszer

A magyar valós idejű korpuszok közül a „Nyelvbtlás”-korpusz (Gósy, *et al.*, 2004 és 2005) ad lehetőséget számszerű összehasonlításra. A korpusz eddig összesen 5900 adatát kategorizálva publikálták. Tizenegy ún. tiszta főcsoportot tartalmaz: 1. freudi elszólás; 2. morfológiai, szintaktikai hiba, ezen belül a) újraindítás nélküli morfológiai változtatás és b) ismétlés toldalékjavítással; 3. kontamináció; 4. téves szótalálás, ezen belül a) téves szókezdés, b) malapropizmus; 5. „nyelvem hegyén van” jelenség; 6. változtatás; 7. újraindítás, ezen belül a) újraindítás változtatással; 8. perszeveráció; 9. anticipáció; 10. metatézis, ezen belül elkülönülnek azok az adatok, amelyekben a) az egyik felcserélt elem nem jelenik meg; 11. egyszerű nyelvbtlás, ezen belül a) betoldás, b) csere, c) kiesés. A 12. kategóriába a többféle osztályozási lehetőséget mutató jelenségek kerültek. Az összehasonlításban csak a tiszta kategóriák elemszámát (4774 db) vesszük figyelembe.

A magyar rögzített korpuszok alapját különböző személyekkel és beszédhelyzetekben rögzített monologikus szövegek, feladatorientált dialógusok, társalgás, nyelvi játék és rádióműsor képezik. Vizsgálatunkban azokat a tanulmányokat dolgoztuk fel, amelyek az egyes megakadásjelenségek előfordulását számsze-

rűen dokumentálják, illetőleg amelyeknek a beszélői mintavételezése megegyezik a „Nyelvbotlás”-korpusz szempontjaival (tehát nem vettük figyelembe például a gyerekektől, afáziasoktól gyűjtött korpuszokat).

Magyarországon elsőként Gósy Mária (2003) publikálta rögzített korpuszának adatait: 18 beszélő monologikus spontán beszédének több mint kétórás részletét dolgozta fel. Az adatközlők 12 nő és 6 férfi, életkoruk 22-45 év, egyetemi hallgatók és tanárok. A spontán monológok témája a munka és a hobbi. A megakadásjelenségek száma a korpuszban 1587; a következő típusokat mutatta ki a szerző: (100 ms-nál hosszabb) néma szünet, hezitálás (=kitöltött szünet), ismétlés, töltelékszó, kontamináció, nyújtás, szintaktikai hiba, újrakezdés, téves kezdés, szünet a szóban, sorrendiségi hiba, szóváltoztatás, egyszerű nyelvbotlás, téves szótalálás, fonológiai hiba.

Horváth Viktória (2004) térképmódszerrel¹ rögzített dialógusokat; a több mint egyórás korpusz 9 pár (tehát ugyancsak 18 adatközlő) feladatmegoldását, valamint a megelőző és követő megbeszéléseket tartalmazza. Itt a nemi megoszlás 9 nő és 9 férfi, mindannyian egyetemi hallgatók; átlagéletkoruk 22 év. A vizsgálatban a néma szünetet egyáltalán nem vették figyelembe, mivel „nehéz egyértelműen elkülöníteni ebben a kísérletben, hogy a szünet funkciója a levegővétel, a tagolás, a magyarázat átgondolása, vagy a beszélő csupán időt ad a hallgatónak arra, hogy megértse és kövesse az instrukciókat” (Horváth, 2004: 191). A 350 adatolt megakadásjelenség típusai: változtatás, hezitálás, nyújtás, ismétlés, töltelékszó, szünet a szóban, újraindítás, grammatikai összehangolatlanság, anticipáció, „nyelvem hegyén van” jelenség, téves kezdés, perszeveráció, újraindítás morfológiai változtatással, téves szótalálás, kontamináció.

Szabó Eszter (2004) korpusza másfél órányi spontán társalgást és két és fél óras nyelvi játékot (Tabu) tartalmaz. A 7 adatközlő mindegyike diplomás (5 tanár, 1 jogász és 1 orvos), 4 nő és 3 férfi, 27-40 évesek. A társalgásban 54, a játék közben 102 megakadásjelenség hangzott el, a normál néma szüneteket nem számítva. A szerző által felállított típusok a társalgásban: szó belseji szünet, befejezetlen mondat, hangkihagyás, perszeveráció, téves szóindítás, alanyváltás, grammatikai hiba, szerkezetvegyülés, hezitálás, téves szótalálás, újrakezdés, ismétlés, „nyelvem hegyén van” jelenség. A játék beszédanyagából a következő kategóriákat különítette el Szabó: grammatikai hiba, nyújtás, téves szótalálás, „nyelvem hegyén van” jelenség, ismétlés, (a játék jellegéből, szabályiból eredő) szókeresés, újrakezdés, átszerkesztés, hezitálás.

Egy korábbi saját kutatásban (Markó, 2004) négy egyetemi hallgatóval (két nő és két férfi, mindannyian 21 évesek) vettünk fel interjúkat többféle témában, összesen mintegy egy órányi időtartamban. Az egyik természetes spontán narratíva volt (nyári élmények elbeszélése); a másik vizsgaszzerű helyzetet generált (az adatközlőket bizonytalanra tette, hogy az elmesélendő történetet nehezen tudták felidézni, ugyanakkor joggal gondolhatták, hogy az interjúkészítő ismeri azt). Harmadikként irányított spontán beszédet (feladatorientált monológot) rögzítettünk: az adatközlőknek egy (10 képből álló) képsorozat alapján

kellett elmesélniük egy történetet oly módon, hogy csak egyenként látták a képeket – amikor az elsőről elmondtak mindent, akkor nézhették meg a következőt, és így tovább. Mivel a képek többféle értelmezésre adtak lehetőséget, folyamatosan felül kellett bírálniuk az addig elmondottakat, illetve többféle folytatásra kellett felkészülniük. A kísérleti helyzetek nagyszámú megakadásjelenséget idéztek elő, összesen 947-et (ebben nincsenek benne a „normál” néma szünetek). Az osztályozás a „Nyelvbtlás”-korpusz elvei szerint történt, de természetesen olyan típusokra is adódtak példák, amelyek ott nem szerepelnek: szünet a szóban, nyújtás, hezitálás, töltelékszó, ismétlés; ugyanakkor nem volt a rögzített korpuszban (csak a főkategóriákat tekintve) freudi elszólás, kontamináció és perszeveráció.

Gyarmathy Dorottya dolgozatában (2005) valós időben gyűjtött és rögzített anyagot egyaránt vizsgált. A rögzített korpusz hat beszélő (mindannyian médiaszereplők, életkoruk a szerző szerint kb. 25 és 50 év között szóródik) összesen mintegy hatórányi spontán monológiát (sportközvetítések) és dialógusban elhangzott közléseit tartalmazza. A korpuszban a (normál) néma szüneteket nem tekintve 430 megakadásjelenség fordult elő, ezek típusai (hozzáigazítva a „Nyelvbtlás”-korpusz osztályozási szempontjaihoz): ismétlés, szünet a szóban, újraindítás, változtatás, anticipáció, perszeveráció, egyszerű nyelvbtlás, grammatikai hiba, kontamináció, metatézis, „nyelvem hegyén van” jelenség, téves szótalálás.

Kaló Zsuzsa (2005) ugyancsak mediaszereplők megakadásjelenségeit vizsgálta egy 1 óra 10 perces rádiós (többnyire dialogikus) anyagban. Az adatközlők: két 40 éves, felsőfokú végzettségű férfi műsorvezető. A korpuszban megjelenő típusok: ismétlés, töltelékszó, szintaktikai hiba, kontamináció, újraindítás, téves szótalálás, szóváltoztatás, fonológiai hiba, újratekzés, nyújtás, szünet a szóban, téves kezdés, sorrendiségi hiba és nyelvbtlás.

1. táblázat

A rögzített korpuszok adatai

	Gósy 2003	Horváth 2004	Szabó 2004	Markó 2004	Gyarmathy 2005	Kaló 2005
Hozzávetőleges időtartam	2,25 óra	1 óra	1,5 + 2,5 óra	1 óra	6 óra	1 óra
Az adatközlők száma	18	18	7	4	6	2
A beszélők életkora	22-45 év	átl. 22 év	27-40 év	21 év	kb. 25-50 év	40 év
A beszélők foglalkozása	egyetemi hallgatók és tanárok	egyetemi hallgatók	tanár, jogász és orvos	egyetemi hallgatók	médiaszeplők	médiaszeplők
Beszédmód	spontán monológ	feladat-orientált és spontán dialógus	spontán társalgás és nyelvi játék	spontán és feladat-orientált monológ	sportközvetítés és spontán dialógus	spontán dialógus
A vizsgált megakadásjelenségek száma (a néma szünetek nélkül)	1587	350	54 + 102	947	430	379

A bemutatott rögzített korpuszok összesen 55 beszélő mintegy 15 órányi beszédprodukciójának 3849 (vizsgált) megakadásjelenségét tartalmazzák, természetes és feladatorientált kommunikációs helyzetekből, valamint a hangzó médiából. Az adatközlők személye, életkora és a rögzített beszédhelyzetek megközelítőleg megfelelnek a „Nyelvbtlás”-korpusz gyűjtési elveinek (1. táblázat).

Az osztályozást tekintve természetesen azonosságokat és különbségeket is találunk a valós időben gyűjtött korpusz és a rögzítettek között. A 2. táblázat – a „Nyelvbtlás”-korpuszból kiindulva – az egyes megakadástípusokat mutatja be, azokkal a terminusokkal, amelyeket az egyes szerzők/szerkesztők használtak. Jól látható, hogy bár némely fő- és alkategóriák tekintetében eltérések mutatkoznak a csoportosításban, (egyenként vagy másokkal összevonva) minden típus kölcsönösen megfeleltethető egymásnak. Az egyezések tehát elegendőek ahhoz, hogy összehasonlíthassuk az egyes korpuszok állományát.

2. táblázat

A korpuszokban megjelenő kategóriák²

„Nyelvbtlás”- korpusz	Gósy 2003	Horváth 2004	Szabó 2004	Markó 2004	Gyarmathy 2005	Kaló 2005
Freudi elszólás	–	–	–	–	–	–
Morfológiai, szintaktikai hiba – újraindítás nélküli morf. változtatás – ismétlés toldalékvá- tással	Szintaktikai hiba	Grammatikai összehangolat- lanság Újraindítás morf. változtatással	Grammatikai hiba	Morfológiai, szintaktikai hiba – ismétlés toldalékvá- tással	Morfológiai, szintaktikai hiba – újraindítás nélküli morf. változtatás – ismétlés toldalékvá- tással	Szintaktikai hiba
Kontamináció	Kontamináció	Kontamináció	Szerkezetvegyül- és	–	Kontamináció	Kontamináció
Téves szótalálás – téves szókezdés – malapropiz- mus	Téves szótalálás Téves kezdés	Téves szótalálás Téves kezdés	Téves szótalálás Téves szóindítás	Téves szótalálás – téves szókezdés	Téves szótalálás – téves szókezdés	Téves szótalálás Téves kezdés
„Nyelvem hegyén van” jel.	–	„Nyelvem hegyén van” jel.	„Nyelvem hegyén van” jel.	„Nyelvem hegyén van” jel.	„Nyelvem hegyén van” jel.	–
Változtatás	Szóváltoztatás	Változtatás	–	Változtatás	Változtatás	Szóváltoztatás
Újraindítás – újraindítás változtatással	Újrakezdés	Újraindítás	Újrakezdés	Újraindítás – újraindítás változtatás- sal	Újraindítás – újraindítás változtatással	Újrakezdés Újraindítás változtatással
Perszeveráció	Sorrendiségi hiba	Perszeveráció	Perszeveráció		Perszeveráció	Sorrendiségi hiba
Anticipáció		Anticipáció		Anticipáció		
Metatézis		–	–	Metatézis	Metatézis	
Egyszerű nyelvbtlás – betoldás – csere – kiesés	Egyszerű nyelvbtlás	–	Hangkihagyás	Egyszerű nyelvbtlás – kiesés	Egyszerű nyelvbtlás – betoldás – csere – kiesés	Nyelvbtlás

A „Nyelvbtlás”-korpuszban nem tettek közzé (és ezért a 2. táblázat sem tartalmaz) néhány olyan bizonytalanságra utaló kategóriát, amely a rögzített korpuszokban megjelenik. Ennek az elsődleges oka az, hogy az adatolás nem visszaellenőrizhető az egyszeri, nem rögzített megnyilatkozásokban, és bizonyos jelenségek esetében a percepció könnyebben téved. Ilyen például a különböző szünethelyek észlelése (vö. pl. Kassai, 1988) vagy a nyújtás egyszeri hallás utáni megítélése (milyen időtartamtól tekinthető valami extrémnek). Ugyanígy kimaradtak a valós időben gyűjtött korpuszból a töltelékszavak, mivel ezek megítélése (mi tartozik ide, illetőleg egy adott szóalak mikor tekinthető töltelékelemnek, és mikor rendelkezik nyelvi funkcióval) nem egyöntetű és egyértelmű.

Két szerzőnél (Gósy, 2003 és Kaló, 2005) megjelenik a fonológiai hiba kategóriája. Az összevetés alapjául szolgáló „Nyelvbtlás”-korpusz ugyancsak tar-

talmaz olyan adatokat, amelyek ebbe a csoportba (is) besorolhatók volnának, az osztályozási elvek kidolgozásakor azonban úgy ítélték meg a szerkesztők, hogy a korábban ekként kategorizált jelenségek esetében nem egyértelműen eldönthető, hogy valóban melyik szint működése hibás: a fonológiai tervezése vagy az artikulációs kivitelezése, esetleg olykor a morfológiai szint is érintett. Így az ilyen példákat végül a többszörös/vegyes kategóriákba sorolták be, ezért a jelen munkában nem vesszük őket figyelembe.

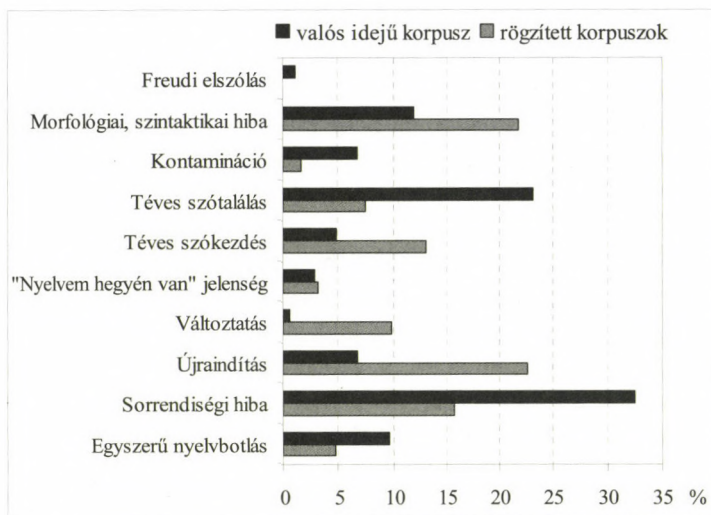
Szabó (2004) osztályozása nagymértékben eltér a „Nyelvbtlás”-korpusztól és a többi szerzőétől, nála több olyan kategória is megjelenik (befejezetlen mondat, alanyváltás, szókeresés, átszerkesztés), amelyet a tanulmány alapján nem tudunk egyértelműen megfeleltetni a táblázatban látható jelenségtípusoknak. Ennek az eltérésnek részben az az oka, hogy a „Nyelvbtlás”-korpuszban nem szerepelnek olyan adatok, amelyek azt mutatják, hogy a beszélő még nem tudta pontosan, mit és hogyan fogalmazzon meg, ezzel szemben a nyelvi játék gyakran kivált ilyen jelenségeket a tabuszavak elkerülése miatt. Ezeket a kategóriákat ugyancsak ki kell hagynunk az összehasonlításból.

Az összevetés alapjául végül tehát egyik részről a jegyzeteléssel gyűjtött „Nyelvbtlás”-korpusz tiszta kategóriáinak összesen 4774 adatát, másfelől a bemutatott rögzített korpuszok együttesen 1090 olyan adatát használtuk, amelyek illeszkednek vagy illeszthetők a „Nyelvbtlás”-korpusz típusaiba. A két összesített korpuszt külön-külön 100%-nak tekintettük, és ezeken belül vizsgáltuk az egyes megakadásjelenség-típusok előfordulási arányait.

Eredmények

Az egyes megakadástípusoknak a korpuszokon belüli arányai az 1. ábrán látható igen változatos képet mutatják. Alig néhány típusról mondható el, hogy a kétféle gyűjtési módszer (arányaiban) hasonló mennyiségű adatot eredményezett, míg a kategóriák többségét tekintve a kétféle korpusz jelentősen eltér egymástól. Vizsgáljuk meg egyenként a típusokat.

A freudi elszólás igen ritka előfordulása, még a „Nyelvbtlás”-korpusz is csak 1,13%-ban tartalmazza ezt a megakadásjelenséget, a rögzített korpuszokban pedig egyáltalán nem volt ilyen. Ez egyrészt azzal függhet össze, hogy a fogalmi tervezés szintje viszonylag stabil, másrészt ezeknek a jelenségeknek az adekvát osztályozása problematikus. Könnyen előfordulhat ugyanis, hogy egy téves szótalálást a jellege – vagyis a helyettesítő lexikai egység jelentése vagy az előállt közlés „pikantériája” – miatt freudinak ítélünk, például mivel nem ismerjük jól a beszélőt, vagy – valós idejű korpusz esetében – már nem világos a szituáció/kontextus, amelyben elhangzott. Éppen ezért a kutatók általában töreksenek arra, hogy csak a biztosan freudinak tekinthető elszólásokat sorolják ide, vagyis azokat, amelyek – a definíció szerint „olyan közlések (közlésrészletek), amelyeket a beszélő nem szándékozott elmondani, s amelyek ezért általában kellemetlen helyzetet teremtenek” (Gósy, 2002: 196).



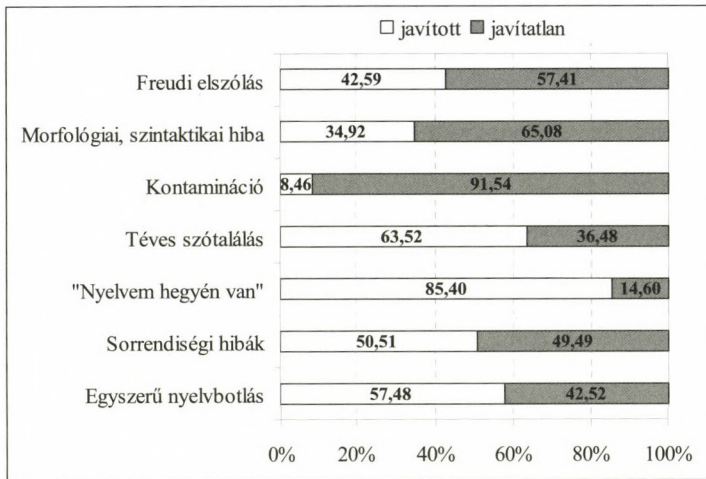
I. ábra

*A megakadásjelenségek arányai a kétféle (összesített) korpuszban
(az összevetésben vizsgált összes megakadásjelenség korpuszonkénti számát tekintve 100%-nak)*

A rögzítés módszerével közel kétszer annyi (21,74%) morfológiai, szintaktikai hibát³ találtak a tanulmány szerzők, mint a valós idejű korpusz lejegyzői (11,88%). Ennek hátterében azt feltételezhetjük, hogy a percepció kevésbé érzékeny az agrammatikus szerkesztésre egyszeri hallás után, vagyis – ha nem veszélyeztetni a megértést a grammatikai összehangolatlanság – az esetek jelentős részében a hallgató automatikusan korrigál: a beszédfeldolgozás magasabb szintjei felülírják a hallási mechanizmus eredményét. Felmerülhet magyarázatként ugyanakkor az is, hogy a rögzített korpuszok alapjául szolgáló hangfelvételek némelyike a beszélő számára természetellenes szituációban készült, és az adatközlők feszült lelkiállapota (mikrofonláz, a feladatmegoldás izgalma) több ilyen jellegű megakadást idézett elő, mint a természetes beszédhelyzetek. Van ugyan olyan kísérleti eredmény (Markó, 2004), amely alátámasztja ezt a hipotézist, de az irányított monológ (történetmesélés képsorozat alapján) mindössze egy adatközlőnél növelte meg (1-ről 4-re) a grammatikai hibák számát, és az adott korpuszban ez a típus még így is csak 6,12%-ban reprezentált. Emellett ha összevetjük az egyes rögzített korpuszok típusarányait (3. ábra), jól látszik, hogy kiugró mennyiségű (30% körüli) agrammatikus adat csak a Gósy Mária (2003) által rögzített spontán monológokban és a Kaló Zsuzsa (2005) által vizsgált rádióműsorokban van, holott az utóbbi hanganyag adatközlőinek munkaeszköze a mikrofon. Valószínűsíthetjük tehát, hogy az egyéni különbségeknek sokkal nagyobb szerepük van a rögzített korpuszok eltéréseiben, mint a felvételi körülmé-

nyeknek és a beszédhelyzeteknek. Mindez azt jelenti, hogy a normál, egyszeri hallás utáni beszédfeldolgozás szelektív, illetőleg felülíró mechanizmusai lehetnek felelősek a grammatikai hibák arányainak e nagymérvű eltéréseért a kétféle korpusz között.

A kontamináció is relatíve ritka kategória, de a valós idejű vizsgálattal 4-szer annyit gyűjtöttek belőle (6,68%-ot), mint amennyi a rögzített korpuszokban előfordul (1,65%). Ebből az eltérésből arra következtethetünk, hogy a vegyületes alakulatok feltűnőek az észlelés számára. Mi lehet ennek az oka? Egyes feltételezések szerint „a korrigált hibákat jobban észre vesszük, mint a javítatlanokat” (Gósy, 2003: 260), ezért megvizsgáltuk, hogy a „Nyelvbólás”-korpuszban milyen gyakori a kontaminációk javítása a beszélő részéről (a rögzített korpuszokat elemző tanulmányokból nem férünk hozzá hasonló adatokhoz). Különösen a többi kategória javítási arányaival összevetve érdekes az eredmény (lásd 2. ábra): a kontaminációt javítják az adatközlők messze a legkisebb arányban (8,46%). Ebből nem következik természetesen, hogy ha nincs javítás, a beszélő nem is vette észre a hibát, de ez alapján valószínűsíthetjük, hogy a vegyülést ritkábban veszi észre, mint az egyéb típusokat. A produkció és a percepció tekintetében tehát egészen más a kontamináció hatása. A beszéd létrehozása közben egyidejűleg aktiválódott szavak-szerkezetek versengése hozza létre a keveredést, amelyet – ha a visszacsatolás és az önfigyelés nem működik a megfelelő szinten – nem feltétlenül vesz észre a beszélő. A hallgató azonban a feldolgozáskor zavart észlel, hiszen az elhangzott szót, állandósult szókapcsolatot stb. nem tudja egy az egyben megfeleltetni a mentális lexikonában tárolt elemek valamelyikének. Így megtorpan a percepció folyamata, és maga korrigálja a bemenetet, hogy létrejöhessen a megfeleltetés, és folytatódhassék a feldolgozás. Ez az egyébként bizonyos mértékig tudattalan működéseket tudatossá teszi, ezért ezt a típusú megakadásjelenséget jóval gyakrabban vesszük észre hallgatóként, mint beszélőként.



2. ábra

A korrigált megakadások aránya a „Nyelvbtlás”-korpusz kategóriáiban⁴

A téves szótalálás⁵ esetében hasonló eltéréseket találunk: a valós idejű korpusz 3-szor annyit tartalmaz belőle (22,33%), mint a rögzítettek (7,43%). Ennek ugyancsak az lehet az oka, hogy a szemantikai elemzés és így az értelmezés megbicsaklik a rossz szóhasználat miatt, ezért a hallgatónak tulajdonképpen ki kell találnia a beszélői szándékot, ami ugyancsak tudatos mechanizmusokat feltételez. Ezzel ellentétben a téves szókezdés éppen fordított arányokat mutat: míg a valós idejű gyűjteményben csak 4,84%-ot tesz ki, addig a rögzített korpuszokban összesen 13,03%-ot (ez 2,7-szer több előfordulást jelent). Ez talán azzal magyarázható, hogy az esetek egy részében a csak félig kimondott lexémákat a feldolgozás mint felesleges/redundáns elemeket, zajt „kisöpri”, nem hajtja végre rajtuk azokat a műveleteket, amelyeket a valódi információhordozókon. Valószínű, hogy ez összefügg a kimondott rész hosszával, illetve az általa hordozott információmennyiséggel; vagyis minél több információ van meg az adott szó dekódolásához, annál előrébb tart a megfeleltetési folyamat, és annál könnyebben veszi észre a hallgató, hogy téves úton jár a feldolgozás. Természetesen a hiba a hallgatóban sokkal inkább tudatosul, ha együtt jár néma vagy kitöltött szünettel, illetve más megakadásjelenséggel. Mindent egybevetve a téves szókezdés a rögzített korpuszok tanúsága szerint objektíve majdnem kétszer olyan gyakori, mint a téves szótalálás, mégis közel 5-ször annyi téves szótalálást pericipálunk a hétköznapokban, mint téves szókezdést.

A „nyelvem hegyén van” jelenség esetében a szubjektív megközelítés éppen olyan pontos, mint az objektív: mindkét anyagban 3% körüli ennek a típusnak a

gyakorisága. Ennek az lehet az oka, hogy maga a jelenség nagyon „látványos”: tulajdonképpen hosszan tartó hangos gondolkodás, szókeresés, amelyet a hallgató biztosan észlel, sőt gyakran megpróbál segíteni is a beszélőnek.

A változtatást ezzel szemben nagyságrendekkel ritkábban jegyezték le a gyűjtők (0,59%), mint ahogyan az valójában előfordul (9,82%), mert valószínűleg a beszéd természetes részének tekintik, hogy a közlés alakulóban van, emellett a spontán beszédben gyakoriak a közbe- és hátravetett szerkezetek, és a percepció számára nem feltétlenül tűnnek megakadásnak, inkább pontosításnak vagy a feldolgozásra időt adó redundáns elemeknek.

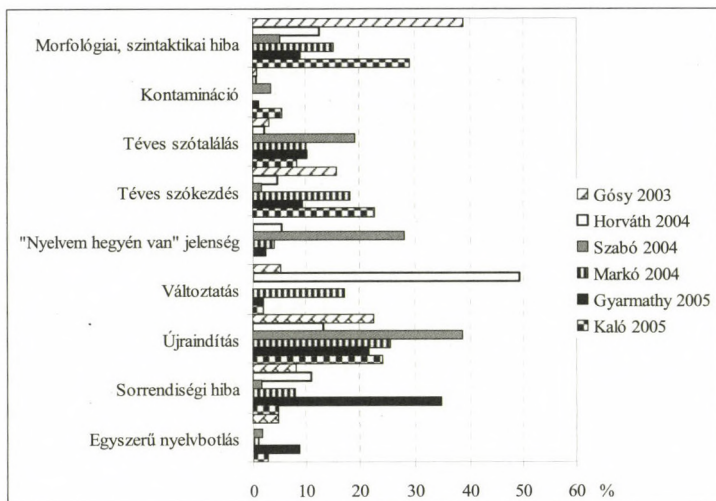
Az újraindítás arányai is hasonlóan alakulnak, bár maga a típus jóval gyakoribb mindkét anyagban: 6,68% valós időben gyűjtött előfordulás áll szemben 22,57% rögzített hanganyagbeli adattal. (Ezekbe beleértendőek az újraindítás változtatással példái is, amelyek mindkét korpuszban igen ritkák: mindössze 2% körüli az arányuk.) Ez ismét összefügg azzal a ténnyel, hogy a hallgató felhasználja ezeket – akárcsak a szüneteket –, időt nyer velük a feldolgozáshoz.

A „Nyelvbotlás”-korpuszbeli perszeveráció, anticipáció és metatézis kategóriáit egyesítettük a többi korpuszsal való összevetés érdekében. A sorrendiségi hibák messze a leggyakoribbak a valós idejű gyűjteményben: 32,55%, és ennek mintegy a fele (15,78%) realizálódott a 15 órányi rögzített spontán beszédben, vagyis erre a hibatípusra is meglehetősen érzékeny a percepció. A valós idejű korpusz sorrendiségi hibáinak túlnyomó többsége a fonémaszintet vagy az artikulációs kivitelezést érinti (vö. Gósy és Markó megjelenőben lévő tanulmánya), ami hátráltathatja a formai megfeleltetést.

Ugyanez lehet az oka annak, hogy az egyszerű nyelvbotlásoknál szintén ez az eltolódás figyelhető meg: ezekből is kétszer annyit tartalmaz a valós idejű (9,66%), mint a rögzített korpusz (4,77%).

A kategóriák adatait nemcsak a kétféle gyűjtésben érdemes összehasonlítani, hanem az egyes rögzített korpuszok között is (vö. 3. ábra). Ez természetesen – az egyes korpuszok adatközlőszáma (2-18) miatt – bizonyos mértékig az egyes beszélők közötti összevetést is jelenti. A morfológiai, szintaktikai hibát illetően már láttuk, hogy az egyéni különbségek az azonos gyűjtési módszer ellenére is meglehetősen nagy eltéréseket eredményezhetnek az adatállományban. Ugyanilyen változatosságot mutat a változtatás jelensége, ahol Horváth (2004) adatainak kiugrását valószínűleg a feladat jellege magyarázza. Ezzel szemben érdekes, hogy a Szabó-féle (2004) korpusz extrém értéke a „nyelvem hegyén van” jelenségre és a téves szótalálásra nem a nyelvi játékból (Tabu), hanem az előtte rögzített spontán társalgás anyagából adódott (ennek oka lehet a felvételi eszköz látványa). Az újraindítás esetében már valóban másfélszer annyi a játékbeli előfordulások aránya, mint a másik alkörpuszban, és ez megnyilvánul a többi korpusz közül kiugró értékben. Meglepő az is, hogy a Gyarmathy (2005) által vizsgált rádió- és televíziófelvételeken többször gyakoribbak a sorrendiségi hibák, mint a többi anyagban, hiszen médiaszereplők esetében „nyomdakészebb” fogalmazásra számítunk. Ugyanakkor Kaló (2005) ugyancsak médiaszereplő adat-

közlőinél alacsony ennek a hibának az aránya, szemben a grammatikai hibával és a téves szókezdéssel.



3. ábra

*A megakadásjelenségek arányai a rögzített korpuszokban
(az összevetésben vizsgált összes megakadásjelenség korpuszonkénti számát tekintve 100%-nak)*

Bár minden kategóriát tekintve megfigyelhető a korpuszok közötti változatoság, jellemzően gyakoribb előfordulású az újrarendítés, közepesen gyakori a morfológiai-szintaktikai hiba, a téves szótalálás és szókezdés, és meglehetősen ritka a kontamináció és az egyszerű nyelvbotlás.

Következtetések

Láttuk, hogy az eloszlási mintázatok igen eltérőek, amit egyrészt a produkciós különbségek okoznak, másrészt az észlelés érzékenysége bizonyos jelenségekre. A produkcióbeli gyakoriságot részben határozza csak meg a kommunikációs feladat jellege, ráadásul a szituációs paraméterek nem minden megakadáskategória megjelenési arányára hatnak azonos módon (vö. Markó, 2004). A beszélő személyek közötti egyéni különbségek a megakadásjelenségek terén nagymértékben befolyásolják ugyan az előfordulási arányokat, de nem egyedüli meghatározói. Szerteágazó okok húzódnak a háttérben, amelyeknek a módszeres és rendszeres vizsgálata a spontán beszéd sokszínűsége és változatossága miatt rendkívüli nehézségbe ütközik.

Vizsgálatunk a percepció gyakoriságról azt az eredményt hozta, hogy a valós idejű és a rögzített korpuszok között jellegzetes eltérések mutatkoznak. Fromkin megállapítását, amely szerint a jegyzeteléssel gyűjtött korpuszok általában a feltűnő, hiba jellegű megakadásokat tartalmazzák (idézi Gósy, 2003: 260), az adatok csak részben támasztják alá: a morfológiai-szintaktikai hibákat és a téves szókezdéseket illetően ez nem igazolódott.

Mindössze néhány ritkább (al)típus (újraindítás nélküli morfológiai változtatás, ismétlés toldalékjavítással, „nyelvem hegyén van” jelenség és újraindítás változtatással) reprezentálódott (kvázi) egyenlő arányban a két korpuszban. A beszélő bizonytalanságából adódó újraindítás – a vártnak megfelelően – valójában sokkal gyakoribb, mint amennyiszer hallgatóként felfigyelünk rá. A változtatás hasonló eredményei felvetik, hogy ez a jelenség ugyancsak a produkció bizonytalanságából adódik, még ha a felszíni szerkezetét tekintve a hibás kivitelezések közé tartozónak tűnik is. A kontamináció, a téves szótalálás, a sorrendiségi hibák és az egyszerű nyelvbotlás túlsúlya a valós időben gyűjtött korpuszban véleményünk szerint az általuk előidézett dekódolási nehézségekkel függ össze.

A talán legemléltésreméltóbb különbséget a morfológiai-szintaktikai hiba kategóriájánál figyeltük meg. Míg a szó- és fonémaszintű (illetőleg az artikulációs tervezést érintő) hibákra a percepció sokkal érzékenyebbnek bizonyult, mint az objektív gyakoriság alapján várhattuk, addig a grammatikai összehangolatlanosság sokkal ritkábban tűnik fel első hallás után. Ebből az következik, hogy a globális beszédfeldolgozási folyamat nagyobb mértékben támaszkodik a tórmorfémákat reprezentáló hangalak és jeltartalom egységére (a lemmákra), mint a köztük lévő viszonyokat kifejező grammatikai struktúrára. Ez azért lehetséges, mert a közlés jelentését (és érthetőségét) gyakran sokkal nagyobb mértékben befolyásolja a nem megfelelő szóhasználat, mint a grammatikai jelölők inadekvátsága. (Hiszen gyakori, hogy a grammatikai jelölők nem opcionálisak, ezért érthető marad a közlés akkor is, ha elrontjuk a kötelező vonzat toldalékát; vagy nem egyeztetünk számban és személyben, de tudható az alany; vagy az egyes szám harmadik

személyű létigét kitesszük akkor is, ha nincs rá szükség stb.) Tapasztalhatjuk ezt idegen nyelven kommunikálva: néhány jól kiválasztott szóval könnyebben megértethetjük magunkat, mint tökéletes grammatikával, hiszen a hallgatót a megértésben segíti a világról, a szituációról való közös tudás, a nonverbális eszközök (ezen belül pl. a prozódia), az empátiája stb.

Mindezek alapján elgondolkodtató, hogy a nyelvművelés által talán leggyakrabban kárhozottatott és leginkább stigmatizált formák mégis éppen grammatikai morfémaaváltozatok, és hogy az idegennyelv-tanítás még a kommunikációköz-pontú módszerek korában is leginkább a grammatikai helyességet kéri számon a nyelvrórákon és a nyelvvizsgákon egyaránt.

Jegyzetek

1. Az adatközlők egymás térképeit nem láthatják, ezért folyamatosan meg kell beszélniük, hogy merre haladjanak, és a kijelölt útvonalról nem térhetnek le. „A két térkép [...] azonban néhány tájékozási pontban eltér egymástól, ráadásul csak az egyikben van berajzolva a követendő útvonal – ezt az adatközlőkkel nem közöltük; saját maguknak kellett rájönniük a »csapdára«” (Horváth, 2004: 189).
2. Nagy kezdőbetűvel az adott felosztáson belüli főkategóriákat, kis kezdőbetűvel, gondolatjellel és behúzással az adott osztályozáson belül alkategóriaként szereplő típusokat jelöltük. Vízzintes egy szintre kerültek az egymással kölcsönösen megfeleltethető kategóriák – az elnevezésüktől függetlenül.
3. Az osztályozásbeli különbségek miatt a morfológiai, szintaktikai hiba kategóriájába bevontuk az egyes korpuszokban megjelenő újraindítás nélküli morfológiai változtatás (pl. *az, amit ről az előbb beszéltem*) és az ismétlés toldalékjavítással (pl. *a dán balladát balladákat*) altípusokat is. Ezek egyike sem képvisel jelentős adatmennyiséget sem a valós idejű, sem a rögzített korpuszokban: az előbbi 1% alatti, az utóbbi 3,31 és 5,41%-nyi.
4. Csak azokat a főkategóriákat tüntettük fel, amelyeknél a javítás nem természetszerű része a megakadásjelenségnek. Az újraindítás és a változtatás esetében maga a megakadásjelenség tartalmazza a javítást, ezért ezek 100%-ban javítottak. A „nyelvem hegyén van” jelenség esetében azokat az előfordulásokat tekintjük javítottnak, amelyeknél a beszélő végül rátalál a keresett szóra.
5. Egyfajta téves szótalálás a malapropizmus is, ezért e főkategória részének számítottuk. Előfordulása igen ritka: mindössze 0,80% a „Nyelvbtlás”-korpuszban az aránya, a rögzített korpuszokban pedig nem is szerepel ilyen.

Irodalom

- Gósy M.** (2000) A beszédzünetek kettős funkciója. *Beszédkutató* 2000. 1-14.
- Gósy M.** (2002) A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr*, 126/2. 192-204.
- Gósy M.** (2003) A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. *Magyar Nyelvőr*, 127/3. 257-277.
- Gósy M.** (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Gósy M. és Markó A.** (megjelenőben) Szegmentumsorok hibás kivitelezése a beszédprodukciónban. *Magyar Nyelvőr*.
- Gósy M. et al.** (szerk., 2004) „Nyelvbottlás”-korpusz. *Beszédkutató* 2004. 19-186.
- Gósy M. et al.** (szerk., 2005) „Nyelvbottlás”-korpusz – 2. rész. *Beszédkutató* 2005. 145-173.
- Gyarmathy D.** (2005) *Különböző beszélők egyéni megakadásjelenségeinek sajátosságai*. Szakdolgozat. Budapest: ELTE.
- Horváth V.** (2004) Megakadásjelenségek a párbeszédekben. *Beszédkutató* 2004. 187-199.
- Huszár Á.** (2005) *A gondolatól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbottlások tükrében*. Budapest: Tinta.
- Kaló Zs.** (2005) *A nyilvános spontán beszéd megakadásjelenségei és a médiaszereplők szóaktiválási stratégiái*. Szakdolgozat. Budapest: ELTE.
- Kassai I.** (1988) A szünet kérdésköre a szöveglejegyzésben. In: Kontra M. (szerk.). *Beszélt nyelvi tanulmányok*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 22-43.
- Markó A.** (2004) Megakadások vizsgálata különféle monologikus szövegekben. *Beszédkutató* 2004. 209-222.
- Szabó E.** (2004) „öhm, na hiszen, hogy is mondjam” – Megakadásjelenségek nyelvi játék közben. *Beszédkutató* 2004. 200-208.

Felhívás

A Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolája és a Szegedi Akadémiai Bizottság Nyelvtudományi Munkabizottsága 2006. november 30-án és december 1-jén rendezi meg Szegeden a Nyelvészeti Doktoranduszok 10. Országos Konferenciáját (LingDokKonf 10.) a Szegedi Akadémiai Bizottság I. emeleti dísztermében (Somogyi u. 7.).

Várjuk jelentkezését minden jelenlegi doktorandusz hallgatónak vagy olyan volt hallgatónak, aki még nem védte meg PhD-értekezését. Jelentkezni bármely nyelvészeti témában lehet. Az előadásokra 30 perc áll rendelkezésre, amely a vitát is magában foglalja.

Ha előadást kíván tartani a konferencián, kérjük, hogy tervezett előadásáról szíveskedjék maximum egy oldal terjedelmű összefoglalót küldeni az alábbi címek valamelyikére:

E-mailben: nemethen@hung.u-szeged.hu

Levélben: Dr. Németh T. Enikő, egyetemi docens, SZTE Általános Nyelvészeti Tanszék, Szeged, 6722 Egyetem u. 2–6.

Az összefoglaló beérkezési határideje 2006. október 16.

Az összefoglalók elbírálásáról a jelentkezőket előreláthatólag november 10-ig értesítjük. Az előadások írott változatát válogatás után kötetben is kiadjuk.

dr. Kenesei István
egyetemi tanár, a doktori iskola vezetője
a SZAB Nyelvtudományi Munkabizottságának tagja

Szeged, 2006. szeptember 13.

DELI ÁGNES

EKF, BTK, Angol Nyelvészeti Tanszék

agnes@ektf.hu**Diskurzusfolyamatok angol nyelvű konverzációs váltásokban,
amikor a válaszváró megnyilatkozás kijelentés-formájú**

The paper outlines the conclusions of a detailed examination of exchanges in English conversation, in which the Initiation Move is declarative in form. The aim is to elucidate some discourse processes in which the ideational, the interpersonal and the textual levels of discourse intertwine, i.e. how certain lexical units trigger off the elicitive force of the first speaker's utterance, and how the second speaker's response becomes relevant. The investigation was led by two assumptions. The elicitive force of an Initiation is due to a prevailing discourse factor labelled here the **U-factor**, which obtains from *the unknown, the unspecific or the uncertainty* component of the context, and may be signalled lexically. It is also assumed that in an exchange of a declarative elicitation and a response there is another strong discourse factor in operation, the **K-factor**. The K-factor, as part of the cognitive environment of the participants as their shared underlying knowledge, can activate some logico-semantic and textual patterns in the collaboration of the two speakers. Both the U-factor and the K-factor are influential in the speaker's and hearer's discourse interpretation i.e. in the function of an utterance, and they are at work on both the interpersonal and the textual levels. The data used in the paper come from the author's own recordings and transcriptions of radio conversation programmes on BBC Radio, the translations are her own ones.

1. Bevezetés

A nyelvészeti szakirodalom bővelkedik a beszélt nyelv, a diskurzus és a konverzáció vizsgálatának leírásában, ami számos megközelítési módot enged meg. A nyelvész egyebek között foglalkozhat a beszélt nyelv társadalmi aspektusai-val, a nyelvi viselkedés formáival, különféle pragmatikai szempontokkal, a diskurzus szerkezetével és szervezési mechanizmusával. Vizsgálata tárgya lehet a konverzációs szekvenciák és a beszélgetés etnográfija, de akár gondolkodhat a diskurzus pszichológiai szempontú felvetéseinek kérdéskörében is, pl. a hallgató részéről történő megértés, értelmezés szempontjai felől közelítve a diskurzust. Ez utóbbi a megnyilatkozások funkciójának megállapítását jelenti egy adott kontextusban, és olyan folyamatok vizsgálatát is megkívánhatja, amelyek a diskurzusaktusok felszíni realizációi mögött zajlanak. Brown és Levinson (1978: 99) megállapítása szerint: „Egy nyelvtan bőséges választékát a szintaktikai és lexikai apparátusban általában vagy szisztematikus, vagy kognitív megkülönböztetések és pszichológiai tényezők motiválják” (fordította a szerző).

Dolgozatom a pszichológiai tényezőket kutatja azokban a konverzációs váltásokban, amelyekben az első beszélő olyan kijelentést tesz, ami funkciójában

kérdéssel ér fel, de a konverzáció szociológiai aspektusai kívül esnek vizsgáló-dási körömben. Példáim angol rádióműsorokból származó hangfelvételekből származnak, a magyar fordítások sajátjaim. Elemzésemet magára a diskurzusra korlátozom, annak nyelvi megformáltságára, de azt is nyomon követem, hogy milyen mentális folyamatok mennek végbe a kijelentések létrejöttének és értelmezésének hátterében. Két szempontot tartok szem előtt. Mindenek előtt az érdekel, hogyan értelmezik a résztvevők a nem kérdésformájú megnyilvánulásokat a diskurzus-váltás nyitó lépésében, és mi az, ami ezekben az esetekben az elicitatív (kérdésváró) funkciót implikálja, minek alapján értelmezi a hallgató az implikációt, vagyis, mi az, ami – a szubjektív tényezőktől eltekintve – válaszra ösztönzi a hallgatót. Másrészt az kutatásom tárgya, hogy hogyan jön létre és hogyan fonódik össze a diskurzus két elképzelt szintje, az ún. interperszonális szint és a szövegszint – ahogyan Halliday nevezi ezeket munkájában (Halliday, 1985: xxvii) –, hogy a megnyilatkozás diskurzusfunkcióját realizálja. Az elemzés alapjául nyelvileg megfigyelhető jelenségek szolgálnak.

2. Kontextus és tudás

Austin (1962) illokúciós elméletét és Searle (1969, 1975) indirekt beszédaktusait ismerve elmondhatjuk, mára már köztudott, hogy a természetes beszéd közegében a nyelvi forma szinte a diskurzusfunkciótól független módon fordulhat elő; a közlések cselekvésértéke a beszélő szándékától, a beszélő és a hallgató kapcsolatától függ, és az is nyilvánvaló, hogy a megnyilatkozás megformáltsága kontextus nélkül nem köthető a jelentéshez. A kontextus definiálásának, komponensei megállapításának és hatóköre leírásának kérdései a pragmatikában, a kommunikáció-kutatásban, a szövegtanban, a konverzáció-elemzésben, a kognitív jelentéstanban, de Halliday (1985) szisztemikus funkcionális nyelvtanában is alapvető kérdésként merülnek fel. A kontextus értelmezhetősége a kutatók szempontjainak tükrében sok irányba mutat. Lakoff (1972) a nyelv transzformációs nyelvtanok által leírt szabályainak használhatatlanságát hangsúlyozza azokra a nyelvi formákra, amelyek az udvariasság vagy a hezitálás bizonyos jeleit tartalmazzák. A kontextus jelentőségének tárgyalásakor a kijelentések olyan nyelven kívüli tényezőire mutat rá, mint a beszélő és a címzett egymáshoz való viszonya, társadalmi helyzetük, a valósággal kapcsolatos tudásuk és feltételezéseik. Sinclair és Coulthard (1975: 28) szerint a diskurzus-szituáció kontextusához hozzátartozik a környezet minden releváns tényezője, beleértve a társadalmi konvenciókat és a résztvevők közös ismeretét is. Lyons (1977: 574) a beszédeseemény résztvevői szempontjából a következőket tartja a kontextus meghatározó tényezőinek: a társadalmi szerepek, a hely- és időviszonyok, a formalitás, a médium (a kommunikációs csatorna és a stílus), a téma és a regiszter ismerete. Halliday és Hasan (1985: 12) – Malinovski (1923, 1935), Firth (1950) és Hymes (1967) nyomán – a beszéd-szituáció kontextusát a mező (field) – azaz az esemény természete –, a résztvevők szerepe, szociális státusa és a diskurzusban

betöltött szerepe (tenor), és a mód (mode) – azaz a diskurzus típusa és csatornája alapján definiálja.

A statikus kontextus értelmezésekkel szemben van Dijk (1976: 29) szerint a tényleges beszédszituációt és a megnyilatkozás szempontjából lényeges szociológiai és kulturális tényezőket külön kell választani. Számára a diskurzus szemantikai és pragmatikai vizsgálatának egyik alapvető kérdése a szöveg és a kontextus kapcsolata (van Dijk, 1977). Értelmezésében a kontextus nem statikus entitás. Legjellemzőbb tulajdonsága az, hogy percről-percre változik, vagyis dinamikus (1977: 191). Ennek következtében egy mondat értelme alapvetően relatív; az egyén kognitív „tartománya” és inferencia-műveletek (következtetések) segítségével jön létre. Van Dijk szerint mind a konkrét és általános tényekre vonatkozó tudás, mind a vélekedés és feltételezés produktív abban az értelemben, hogy léteznek olyan induktív és deduktív következtetési szabályok („*rules of deductive and inductive inference*”), amelyek lehetővé teszik, hogy egy ágens új információt származtasson a régi információkból (1977: 178). Van Dijk tehát a kontextusban jelen lévő aktuális ismereteket, a relatív tudást hangsúlyozza. Minsky (1975) fogalmát használva rámutat arra is, hogy a konvencionális tudás egyik alapvető kognitív feltétele bizonyos tudáskeretek (*frames*) ismerete (1977: 99). Ezek valójában a világtudásunk („*knowledge of the world*”) sémái, amelyeket a kognitív memóriából hívunk elő egy-egy mondat vagy szöveg értelmezéséhez. Van Dijk későbbi munkájában is hangsúlyozza a kontextusba beépülő „világtudás” és kognitív sémák szerepét (1981: 5, 19, 215-228). A diskurzus pragmatikája van Dijk (1981) számára a kommunikatív interakció kognitív pragmatikai megközelítése, a kontextus relevanciájának és dinamikájának vizsgálata különböző konceptuális rendszerek és a beszédaktusok megfelelőségi feltételeinek összefüggései alapján.

A tervek (*plans*), célok (*goals*) és a forgatókönyv (*script*) fogalmainak megjelenése a nyelvészetben (l. Schank & Abelson, 1977) megtermékenyítően hatott a szövegértelmezéshez szükséges tudástényezők elemzésében. De Beugrande és Dressler (1981) is a koherencia egyik mérföldköveként kezeli a tudásmodellt. Kiemeli a globális minták szerepét úgy a tudás „kereteinek” (*frames*) kialakulásában, mint az események és állapotok rendezett szekvenciákban, azaz sémákban (*schema*) történő tárolásában (1981: 90-91). A szövegvilág értelmezésében a forgatókönyvek (*scripts*) és a különböző szintű tervek (*goals, plans*) is részei a tudáselőhívás folyamatának (De Beugrande és Dressler, 1981: 91).

A „világtudás” és „forgatókönyv” fogalmi a magyar szövegnyelvészeti munkákban is gyakran előkerülnek (pl. Kocsány, 2002; Tolcsvay Nagy, 2001: 74-78).

Az adott és az új információ összefüggéseinek megértése a szövegben alapvetően procedurális folyamatokra épül (l. Van Dijk, 1977, 1981). Clark (1977/1997) hasonló meglátásból indul ki, amikor a koreferencia jelenségét funkcionális alapon értelmezi. Grice (1975) implikátúra-fogalmát alkalmazva talál magyarázatot arra, hogy hogyan jön létre a beszédhelyzetben a szöveg adott

és új egységei közötti kapcsolat, az „áthidalás” (*bridging*). Azt tartja, hogy ehhez a beszélőnek és a hallgatónak a beszédhelyzetről és a világról meglévő tudása szükséges, vagyis egyfajta módon összekapcsolja a kognitív és az interperszonális folyamatokat.

Sperber & Wilson (1986) kontextus értelmezése könnyen összeegyeztethető van Dijkéval, relevancia-elméletük pedig jól összecseng Clark (1977/1997), Clark & Haviland (1977) „áthidalás” (*bridging*), adott és új információ (*given and new*) értelmezésével, valamint Clark (1978) inferencia-felfogásával is. Sperber & Wilson (1986: 15-16) a kontextust inkább pszichológiai konstruktumnak, mintsem a világ tényleges állapotának tartja. A szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy egy megnyilatkozás értelmezését nem csak a közvetlen fizikai környezettel összefüggő információk vagy a közvetlen előzményként elhangzott megnyilvánulások befolyásolják, t. i. a jelentés a hallgatónak a világról alkotott feltevései által meghatározott. A befogadó értelmezésében az egyén jövővel kapcsolatos elvárásai, vallásos hite, a beszélő mentális állapotáról alkotott véleménye, tudományos feltevések, anekdota emlékek, általános kulturális feltevések ugyancsak fontos szerepet játszhatnak. Sperber & Wilson (1986: 15-21) erősen kritizálja a nyelvészeti irodalomban korábban használt „közös ismeret” (*shared knowledge*) és „kölcsonös ismeret” (*mutual knowledge*) fogalmait, csakúgy mint a kódolás-dekódolás általános kommunikációs elméletét. A szerzők a kontextus fogalmát Grice (1975, 1978) inferencia-elméletéből kiindulva közelítik meg, hangsúlyozva, hogy a kommunikációban működő mentális folyamatok nem a kódolás – dekódolás keretében értelmezhetők, mivel lényegében inferencia-folyamatok. Sperber & Wilson (1986: 16, 38) azt állítja, hogy az egyének inferencia-képessége kognitív képességeink különböző szintje okán idioszinkretikus, és meghatározó tényezőként működik az ismeretek, a tudás és a vélekedések kialakulásában. A kontextus fogalmát a mentális konstruktumként kezelt „kognitív környezet” (*cognitive environment*) fogalmával cserélik fel, ami értelmezésük szerint az egyén számára rendelkezésre álló összes tény és vélekedés összessége, de magában foglalja az egyén kognitív képességeit is (1986: 39, 46). A tudás idioszinkretikus jellegéből az is következik, hogy kognitív szempontból a hibás feltételezések Sperber és Wilson elmélete szerint nem különböztethetők meg a tények helyes ismeretétől (*ibid.*: 39).

Dolgozatomban a kontextus meghatározó tényezőjeként funkcionáló tudást Sperber és Wilson nyomán a **kognitív környezet** összetevőjeként értelmezem, és **K-faktornak** nevezem.

3. A válaszváró megnyilatkozás

Fel kell tételeznünk, hogy mind a létrehozás, mind az értelmezés folyamata így vagy úgy szabályozott, vagyis, hogy a jelentés nem véletlenszerűen jön létre a kontextusban, és a beszélő szándéka a legtöbb esetben nyelvi szempontból is nyomon követhető. A válaszváró (ún. elicitatív) megnyilvánulások alapos vizsgálata azt mutatja, hogy a direkt, kérdőformát mutató megnyilatkozások mellett vannak bizonyos jelzések, diskurzusjelek, amelyek a kijelentő forma mellett is – legyenek bármennyire is indirektek – „leleplező jellegűek” a tapasztalt beszélgetőpartner számára. Feltevésem az, hogy ezek mögött a diskurzusjelek mögött olyan diskurzustényezők működnek, amelyek, mint a kontextus egy-egy összetevője, jelentősen hozzájárulnak a megnyilatkozások értelmezhetőségéhez.

Lássunk néhány példát annak megvilágítására, hogy a válaszváró megnyilatkozások milyen változatos nyelvi formákat mutatnak az angol diskurzusban (a különleges jelek jelentését a tanulmány végén lévő Jelmagyarázat tisztázza):

1. A: But it **must have started** before that, Keith, I mean, you **must** as a [præk], *did you have* a very good English teacher? We were talking about English teachers earlier on.

De ez **biztosan** már azelőtt kezdődött, Keith, úgy értem, **biztos, hogy** mint ..ö... **neked nagyon jó angol tanárod volt?** Az előbb éppen az angol tanárokról beszélünk.

- B: I did. I did have a good English teacher. [ð]....

Igen. Igen, jó angol tanárom volt. öö...

O31A: 149

2. A: *I thought is it a it was what I was wondering, is it a comedy, or a tragedy, so what's the feeling?*

Arra gondoltam, **hogy, hogy**, azt akartam kérdezni, **hogy ez komédia, vagy tragédia, tehát, hogy milyen a hangulata?**

- B: Well, what can I say? It is a very very funny play, but it will also make you cry. So that's all I can say. It's a sort of a saga, you know. ...

Hát, mit is mondhatnék? Ez egy nagyon tréfás darab, de meg is ríkatja az embert. Hát, ennyit tudok mondani. Tudja, ez egy olyan családregény-féle...

N9A: 141

3. A: *Is that, so you specialize* totally in African violets.

Ugye, ön, **tehát** ön kizárólag a páрмаi ibolyákra specializálódik?

- B: Indeed.

Úgy van.

O11A: 110

A természetes beszédben az olyan jelenségek, mint a hezitálás, az újrakezdés, a javítás és az ismétlés bizonyos fokig a folyamatosság elfogadható, átmeneti zavarának tekinthetők, ami eredhet nyelvbotlásból, vagy a megfelelőnek tartott nyelvi forma kiválasztásának pillanatnyi tévesztéséből is. Fenti példáink azonban arra is utalnak, hogy a beszélő egy bizonyos kontextusban szinte egyenérté-

küéent használhatja a különféle, választ indukáló nyelvi kifejezéseket, amelyek a kérdőforma mellett kijelentő formájúak is lehetnek. Ez azt sejteti, hogy a nyelvi formákon minden bizonnal felülkerekedik egy olyan diskurzustényező, amely szemmel láthatóan a kontextus szerves részét képezi, és amely bizonyára mindegyik fenti diskurzusrészletben jelen van.

Az alábbi diskurzusok nem kérdésformájú válaszváro megnyilatkozásokkal indulnak:

4. A: *I never actually knew* she came over and did a show over here.
Én igazából **sose tudtam**, hogy ájtött hozzánk és showmüsort adott.
- B: Yes, she did. I think that was the only show she ever did here.
Pedig így volt. Azt hiszem, az volt az egyetlen showmüSORa itt nálunk.
N9A: 290
5. A: *I must ask you* about the spelling of your name, incidentally. It's [ilein]. Is 'e' double 'l', 'a', 'y', 'n', 'e'. It's a # long way round.
Mellesleg **meg kell hogy kérdezzem** a nevének a helyesírását. Ileinnek ejtik. E, hosszú l, a, y, n, e. Bonyolult.
- B: (laughs) Well, it's in an effort to get it pronounced like the French Heléne.
(nevet) Hát, valahogy úgy kell kiejteni, mint a franciában a Helént.
(O20B: 445)
6. A: You just have been made redundant, *I gather, talking of other things.*
Úgy tűnik, ön épp most lett munkanélküli, hogy témát váltunk.
- B: Unfortunately, yes, just recently.
Sajnos, igen épp most a közelmúltban.
O30B:524
7. A: But *it seems to me* you're just looking for tolerance rather than unity.
De **nekem úgy tűnik**, hogy ön inkább a toleranciát keresi mint az egységet.
- B: Yes, I want tolerance, you see, # you are not going to get unity with all the Christian people. You don't have unity in the # in the Jewish faith. They have # progressives and they have the Hassids, but they've got [Ø] they're still all Jewish.
Igen, tudja, toleranciát szeretnék, Nem lesz az összes keresztény egységes. Nincs egység a a zsidó vallásban sem. Ott vannak a # haladók, és ott vannak a hasszidok, de a vallásuk, ö... mégis mindnyájan zsidók.
O10A: 218
8. A: Anyway it's lovely to have spoken to you John. And *I understand* I can have a photograph.
Egyébként nagyon kellemes volt önnel beszélgetni, John. És, **ha jól értem**, kaphatok egy fényképet.
- B: You can have a photograph, yes, but you can have a sticker as well.
Igen, kaphat egy fényképet, de ráadásul matricát is kaphat.
O30B: 541

9. A: Judith, *I take it*, that, broadly speaking, women get paid between two thirds and three quarters of the income of their male counterparts.
Judit, **én úgy látom**, hogy, nagy általánosságban, a nők férfi munkatársaik jövedelmének kétharmada és három negyede közötti összetet keresnek.
- B: Yes, I'm afraid, that's true.
Attól tartok, hogy ez igaz.

O16A: 29

10. B1: (laughs) Well it's in a an effort to get it pronounced like the French Heléne.
Hát, valahogy úgy kell kiejteni, mint a franciában a Helént.

A1: Successful, *I hope*.

Remélem, sikertül.

B2: Mostly.

Többnyire.

A2: Good.

Helyes

O20B: 445

11. A: *So* there are no drums in there at all.

Szóval dob egyáltalán nincs benne.

B2: No. It's it's # the idea is to, well, it's been happening for hundreds of years, of course, composers have written the rhythm into the orchestra inherently.

Nincs. Ez eza lényeg az, hogy, szóval ez már évszázadok óta így van, természetesen a zeneszerzők a ritmust belekompónálják a zenekar játékába, erendően...

O31A: 365

12. A: *Presumably*, the the sort of glamour of films, and how you create an effect on films [w] got itself into your brain in those very early days.

Feltehetőleg a filmeknek az a, az a ragyogása, meg az ahogy hatást lehet kelteni egy filmmel már akkor, nagyon korán beívódott a tudatodba.

B: [mm] [mm] Well, it must do, because I did see them over and over, I mean, when you [ɔ:] you know, you buy films, or there's nothing else to hire, you know, you do tend to do that.

Mm mm, hát igen, ez biztosan így van, mert újra meg újra megnéztem őket, vagyis, amikor ööö, tudod, amikor az ember filmeket vesz, vagy nincs már mit kölcsönözni, tudod, az ember hajlamos erre.

O18A: 128

13. A: It *sounds* fascinating this. *I never* [riðl] I'm a great lover of the African violet, but now you [s] now you mention it *I've never seen* a yellow one.

Ez elragadóan **hangzik**. **Én soha**, igaz, én nagy kedvelője vagyok a pármái ibolyának, de most, hogy mo, most, hogy említette, **én soha nem láttam** sárgát.

B: Well, it's it's surprising how many people think they *have* seen a yellow one until I ask them to go and find it for me,

Hát, meg meglepő, hányan gondolják, hogy láttak már sárgát, amíg arra nem kérem őket, hogy menjenek és keressék meg nekem,

A: Oh!

Ó!

~B: and then they run into problems.
akkor aztán elbizonytalanodnak.

O11A: 64

4. Az U-faktor: a közös ismeret hiánya

Kétségtelen, hogy a fenti szituációkban az első beszélő megnyilvánulása szerint a kontextusban van egyfajta hiánytényező, mégpedig a közös ismeret valamilyen szintű hiányossága. A 4. példában a beszélő explicit formában kifejezi, hogy van valami, amit ő nem tudott – „*I never actually knew*” (*Én igazából sose tudtam*). Az 5. beszélgetés-részlet, hasonlóan, egyértelmű ismerethiányra utal – „*I must ask you*” (**meg kell hogy kérdezzem**) –, tehát mindkét példa egy közös diskurzusfaktoriall jellemezhető; a közös ismeret hiányával. A következő nyolc részlet (6.-13.) az első beszélő bizonytalanságára utal azzal kapcsolatosan, hogy állítása igaz-e, feltevése helyes-e, ami a kontextus egy másfajta, ugyancsak hatékony komponense. Határozatlanságát a beszélő számos nyelvi formában fejezheti ki egyszavas igei vagy határozósós kifejezéstől az egészmondatos megnyilvánulásig: „*sounds*” (*hangzik*), „*I hope*” (**remélem**), „*presumably*” (**feltehetőleg**), „*so*” (**szóval**), „*it seems to me*” (**nekem úgy tűnik**), „*I take it*” (**én úgy látom**).

Ezeknek a megnyilvánulásoknak van egy közös vonásuk, mégpedig az, hogy a beszélő mindegyik esetben egyfajta hipotézist tesz, és ezt a hallgató válaszfelhívásként értelmezi.

A 13. példa némileg különbözik az előzőektől. Itt az első beszélő két hipotétikus diskurzuscselekvést hajt végre, amelyek közül az első a *hangzik* igével jelölt értékelés (*It sounds fascinating*), a második viszont implicit. Az implikáció, hogy t.i. „lehet, hogy nincs is ilyen”, kifejezetten választ kíván.

Az ilyen helyzetekben tett hipotézis, vagy az ismeret hiányának explicit kifejezése (ld. 4. és 5. példa) a direkt kérdésfeltevéshez hasonló módon a diskurzus ún. interperszonális szintjén működik. Az is nyilvánvaló, hogy ami ezeknek a megnyilvánulásoknak a beszélőpartnerre gyakorolt hatását illeti, az nem sokban különbözik a direkt, kérdőformájú kérdésektől.

Feltevéssem az, hogy a deklaratív válaszváró megnyilatkozások elicitatív (válaszváró) ereje annak az uralkodó diskurzustényezőnek köszönhető, amelyet én – az angolban használt kifejezéseim alapján – **U-faktornak** nevezek. Az U-faktort Sperber és Wilson „kognitív környezet” fogalmából (1986: 39, 46) kiindulva (lásd mint fent) a következőképpen vezethetjük le:

Amennyiben a kontextus kognitív környezetként értelmezhető, azaz olyan pszichológiai konstruktumként, amely magába foglalja az individuum ismereteit, képzeit és feltételezéseit a világról, valamint memóriáját, perceptuális és kognitív képességeit (Sperber & Wilson, 1986: 38), akkor ebbe a kognitív környezetbe meghatározó tényezőként bele tartozik az individuum tudás-hiánya és bizonytalan vagy elégtelen világismerete is.

Az U-faktor tehát valamely tudás vagy a közös ismeret hiányából vagy hiányosságából, illetve a beszélőnek saját ismereteivel kapcsolatos bizonytalanságából ered, és jelenléte a diskurzusban lexikailag jelölt lehet. A jelölő egy ún. U-

ige – *not know* (nem tudni), *ask* (kérdezni), *wonder* (kíváncsinak lenni) – vagy egy **H- hipotézisjelölő** kifejezés (*I gather, it seems, (úgy tűnik), I understand (én úgy értelmezem), presumably (feltehetőleg), so (tehát)* stb.).

A fenti példák segítségével a kontextuális U-faktor lényegét így foglalhatjuk össze:

		KONTEXTUÁLIS FAKTOR			
A beszélő nem tudja		TUDÁS ISMERET HIÁNYA	U		
4. <i>I never actually knew</i>	Én igazából sose tudtam...				
5. <i>I must ask you, ... incidentally</i>	Mellesleg meg kell hogy kérdezzem				
A beszélő bizonytalan				BIZONYTALANSÁG	F A K T O R
6. <i>I gather</i>	- Úgy tűnik,				
7. <i>But it seems to me ...</i>	- De nekem úgy tűnik, ...				
8. <i>I understand</i>	- Ha jól értem,				
9. <i>I take it, that</i>	- Én úgy értelmezem, hogy...				
10. <i>I hope</i>	- Remélem,				
11. <i>So</i>	- Szóval,				
12. <i>Presumably,</i>	- Feltehetőleg				
13. <i>I've never seen</i>	- sose láttam				

5. A K-faktor: a tudástényező

Természetesen a diskurzusfolyamatok a beszélgetőpartnerek részéről meglehetősen sok közös ismeretre épülnek, amelyek mind nyelvi, mind nem nyelvi jellegűek. Ezeknek a tényezőknek az összességét a fenti 2. pontban leírt Sperber és Wilson-féle kognitív környezet részének tekintem, és **K-faktornak** nevezem. A közös ismeret valójában egy olyan kontextuális tényező, amely mind az interperszonális szintre, mind a szövegszintre hat. Alkotóelemei a valósággal kapcsolatos élményekből, valamint bizonyos társadalmi konvenciók ismeretéből

állnak, utóbbi pedig a kooperatív viselkedés szabályait (ld. Grice, 1975) is magába foglalja.

Adataim egyértelműen azt mutatják, hogy az ún. kooperatív viselkedés viszont feltételezi bizonyos retorikai struktúrák, konvencionális szövegsémák ismeretét is. Bár az írás és a beszélgetés technikai megvalósulásuk tekintetében egymástól nagyon különböző tevékenységek, az írott szöveg és a konverzáció a szövegszerűség rendező elveit tekintve nagy hasonlóságot mutatnak.

A valóság tényeinek leírásában van Dijk (1977: 106-107) szerint az egyes tényezők elrendezése bizonyos általános kognitív elvek, pl. az észlelés és figyelem jellemző működési folyamatai szerint történik, és ez a következő kognitív kapcsolatpárokban foglalható össze:

általános – részletező (*general – particular*)
 egész – rész (*whole – part/component*)
 halmaz – részhalmaz – halmazelem (*set – subset – element*)
 bennfoglaló – bennfoglalt (*including – included*)
 nagy – kicsi (*large – small*)
 kint – bent (*outside – inside*)
 birtokos – birtok (*possessor – possessed*).

Ezek a relációk a szöveg koherenciájához hozzájáruló szekvenciákként is működnek.

Winter (1986, 1992, 1994) és Hoey (1983, 1994) szövegvizsgálati módszerei is jellemző szövegszekvenciák megfigyelésén alapszik. Logikai-szemantikai modelljüket a „Probléma – Megoldás” modellnek nevezik, és írott szövegek elemzésére használják.

A továbbiakban alapvetően a Winter és Hoey által bevezetett két szövegsémára fogok koncentrálni, amit az **Általános – Részletező** (General – Particular) és a **Probléma – Megoldás** (Problem – Solution) sémának neveznek.

Alábbi példáim a természetes beszéd és az írott szöveg hasonlóságait mutatják be, nevezetesen azt, hogy a diskurzusban több, az írott szövegre jellemző szövegséma is rendszeresen előfordul, mi több, ezek beszélőváltás mellett is megfigyelhetők. Ez azt bizonyítja, hogy a jelenség mögött a diskurzus résztvevőinek bizonyos logikai-szemantikai sémák közös ismerete rejlik, és hogy a beszélőváltás során a szövegegységek nemcsak a konverzáció koherenciájához, hanem a diskurzus interperszonalitásához is hozzájárulnak. Más szóval, a szövegsémák mind szövegszinten, mind interperszonális szinten működnek.

Lássunk egy példát:

14. A: *I gather you had problems getting # getting back into the country last night.*
Úgy hallottam, tegnap éjjel, amikor megérkeztek, **problémák voltak** az országba való belépéssel.
- B: We got back fairly late 'nd got held up for an hour at Heathrow waiting for our luggage because some of the security people # [ðm] # thought that the Archbishop's cross # [wð] was a machine gun. So that kept us waiting.
 Elég későn érkeztünk, és egy órát kellett várnunk a Heathrown, míg megkaptuk a csomagjainkat, mert a biztonsági őrök # [hm] # azt hitték, hogy a püspöki kereszt # [fe] löfegyver. Úgyhogy ez okozta a kényszerű várakozást.

O2A: 40

Az A beszélő megnyilatkozásának elicitatív (válaszváró) jellege a hipotézis-tétellel kerül bevezetésre, valójában azonban, az általános jelentésű *problems* (*problémák*) szó elhangzásával teljeseedik ki. Nyilvánvaló, hogy a második beszélő részéről egy egyszerű *igen*, ami bár a hipotézis jelezte bizonytalanságot megszüntetné, nem lenne kielégítő válasz. Sokkal inkább a problémák mibenléte érdekli a kérdezőt, és a választ azok részletezése teszi megfelelővé. A B beszélő a válaszváró általános főnévre reagálva részletezi előző éjszakai kellemetlen élményeit.

A következő konverzáció-részlet is hasonló szövegszerveződést mutat. A 15-ös példában a műsorvezető beszélgetőpartnere az adott kontextusban általános-ként értelmezi az *elhivatottság* (*commitment*) szó jelentését. Először megerősíti az első beszélő hipotézisét, mint igazat, majd részletezi, hogy ő mit ért az alatt, hogy „elkötelezettség”:

15. A: You see, [ts] a couple of callers so far used the word commitment, so women *must have* a real commitment to these careers which, *clearly*, you have.
 Látja, több telefonálónk is használta már az elkötelezettség szót, **úgyhogy** a nők **bizonyára igazi elkötelezettséget éreznek** ezekhez a pályákhoz, ami az ön esetében kétségtelen.
- B: You have to. You have to prove it's not so much that you have to prove yourself better than the men, but you have to prove your commitments that you will stay at it, you will not run away and become pregnant, or, you know, become very emotional at every little outburst, you have to say I've got to be tough. You have to become one of the lads.
 Kell, hogy legyen. Az embernek be kell bizonyítania, nem annyira azt kell bizonyítania, hogy jobb, mint a férfiak, hanem az elkötelezettséget kell bizonyítani, azt, hogy az ember kitart, hogy nem menekül el és nem lesz terhes, vagy, tudja, nem lesz túlérzékeny minden kis indulatkitörésre, azt kell mondanunk magunknak: erősnek kell lennem. Az embernek a férfiakhoz kell hasonlóvá válnia.

O16A: 420

Az **általános főnév** használata a fenti diskurzusokban a közös ismeret hiányát jelöli. Az általános megkívánja a részletezést, így nyitó megnyilvánulásban **válaszváró** jelként működik. Az „**Általános – Részletező**” (General – Particular) szövegszemantikai viszony tehát interperszonálissá válik. Az alábbiakban egyértelműen azonosítható szövegszemantikai egységek átívelnek a diskurzusváltá-

son; az első beszélő által használt **Általános** szövegelemet a második beszélő **Részletező** szemantikai egységei követik:

ÁLTALÁNOS

–

RÉSZLETEZŐ

14.

A: you had *problems*
problémáik voltak

B:

- *we got held up for an hour at Heathrow*
- egy órát kellett várunk a Heathrown
- *some of the security people thought that the Archbishop's cross was a machine gun*
- a biztonsági őrök azt hitték, hogy a püspöki kereszt löfegyver
- *that kept us waiting*
- ez okozta a kényszerű várakozást

ÁLTALÁNOS

–

RÉSZLETEZŐ

15.

A: women *must have*
a real commitment
 a nők **bizonyára**
igazi elkötelezettséget
éreznek

B:

- *you will stay at it*
- az ember kitart
- *you will not run away and become pregnant*
- nem menekül el és nem lesz terhes
- *you will not become very emotional at every little outburst*
- az ember nem lesz túlérzékeny minden kis indulatkitörésre
- *you have to say I've got to be tough*
- erősnek kell lenni
- *you have to become one of the lads*
- a férfiakhoz kell hasonlóná válni

which, *clearly*, you have

az ön esetében kétségtelen

Példáinkból kitűnik, hogy az általános jelentésű főnév diskurzusban kontextus-érzékeny, és mint olyan, nyitó lépésben hozzájárulhat a megnyilatkozás elicitatív jellegéhez. Amikor az általános jelentésű nyelvi kifejezést a részletező váltja fel, a válasz relevanciája magában a részletező folyamatában realizálódik.

Narratívumokban a szakirodalom több más szövegsémát is említ. Winter (1994) és Hoey (1994) a következő szemantikai egységeket különbözteti meg a szövegben:

- Szituáció
- Probléma
- Válasz/ Megoldás
- Értékelés
- Indoklás (az értékeléshez).

A szöveg szemantikai egységeit lexikai jelek, a mondat helye vagy az igeidő jelezhetik. A szövegegység azonosításának másik módszere az ún. dialógusteszt, vagyis a szöveg dialógussá történő átalakítása egy kérdés – válasz rendszerben, ahol a kérdések azt hozzák felszínre, ami nincs explicit módon kifejezve a szövegben (Hoey, 1994: 42). Hoey (1983: 33) szerint, bár a szövegszer-

vezés forrásai számukat tekintve korlátozottak, a szövegsémák lehetőségei változatosak, és számuk meghatározhatatlan.

A beszélt nyelvi adatok azt mutatják, hogy a narratívumokban gyakori sémák konverzációban is gyakran előfordulnak. A következő beszélgetésrészletek az ún. Probléma – Megoldás (Problem – Solution) séma különböző változatai. A 16. részletben az első beszélő egy általános főnevet használ, amely explicit módon realizálja a diskurzus Probléma-elemét, míg a következő, 17. beszélgetés részletében ugyanez a szemantikai egység a „fél” igével jelölt.

16. A: But it's particularly **a problem** if the person who is under hypnosis has been told to deny that he or she is under hypnosis by the hypnotist.

De az különösen nagy **probléma**, ha a hipnózis alatt álló személynek azt mondták, hogy tagadja le, hogy hipnotizálják.

B: **Oh, yes.** This is a terrible problem, **because** the unscrupulous hypnotist puts up block-ages and and in-programmes the the subject he is abusing, first of all not to be hypnotisable by anyone else, and then, if [ø] the person should be hypnotised by someone else [øm] not to remember various things, and # there are famous cases where it took years for the deep-programming hypnotists to unscramble the mess made by the unscrupulous hypnotists over many years. ..

Hát, igen. Ez rettenetesen nagy probléma, **mert** a lelkiismeretlen hipnotizőr gátakat épít és beprogramozza a a témát, amivel visszaél, először is azt, hogy senki más ne tudja hipnotizálni az illetőt, aztán azt, hogy ő ha mégis hipnotizálna valaki más, ő ne emlékezzen dolgokra, és vannak híres esetek, amikor a lelkiismeretlen hipnotizőr által okozott káosz megszüntetése évekbe telt a mélyhipnotizálással foglalkozó szakembernek.

N13B: 270

17. A: **So,** from a sheer protectionist point of view **you fear** a unification.

Tehát, pusztán a protekcionizmus okán **ön fél** a öö az egyesítéstől.

B: I feel the present war is a trade war, it's not a war with with [ø] weapons like we used to have # in history.

Úgy érzem a jelenlegi háború kereskedelmi háború, nem öö fegyveres háború, mint amilyen # régen volt.

N14A: 430

A 16-os és 17-es beszélgetés-váltások a következő szövegszerveződést mutatják:

NYITÓLÉPÉS (A): **PROBLÉMA-FELTEVÉS (HIPOTÉZIS)**

VÁLASZLÉPÉS (B): **MEGERŐSÍTÉS (= ÉRTÉKELÉS) – INDOKLÁS**

A 18. diskurzusváltás diskurzus-sémája a következő:

NYITÓ LÉPÉS (A): **SZITUÁCIÓ = PROBLÉMA**

VÁLASZLÉPÉS (B): **MEGOLDÁS**

18. A: **The trouble** is that the only way of coming back at you is by coming back at you with the very # stick # which is your stick, really, the stick of the Law.
Az a baj, hogy az egyetlen módja annak, hogy önöket számonkérjük, az, hogy ugyanazzal a # pálcával # kell megjelenni, ami tulajdonképpen az önök pálcája, a törvény pálcája.
- B: **We have rules**, which govern the way that we conduct our affairs and also the affairs of our clients. And if we breach any of those particular rules then we are liable to be disciplined. By the Law Society.
Vannak szabályaink, amelyek szabályozzák, hogy hogy vezethetjük az ügyeinket és a klienseink ügyét. És ha megszegjük azokat a bizonyos szabályokat, akkor van rá esély, hogy megrovást kapunk. A jogászkamarától.

D7A: 495

A 19-es diskurzusrészletben az első beszélő, A, egy Szituációra utal, amit partnere, B, értékeli, majd az értékelést indokolja is.

19. A1: You're playing Ann Harrad.
Ön Ann Harradot játsza.
- B1: I am playing Ann Harrad, yes.
Én Ann Harradot játszom, igen.
- A2: It's a sort of
Ez valamiféle
- B2: She's a wonderful woman. She's [**] kind of woman I've always wanted to be. I've always liked to be like Ann Harrad. She is very forthright. She speaks her mind.
Ő egy csodálatos nő. Egy olyan nő, amilyen én is mindig szerettem volna lenni. Mindíg olyan akartam lenni, mint Ann Harrad. Nagyon egyenes jellem. Ami a szívében, a száján.

N9A: 146

Ennek a beszélgetésrészletnek a diskurzus-sémája a következő:

NYITÓLÉPÉS (A):	SZITUÁCIÓ
VÁLASZLÉPÉS (B):	MEGERŐSÍTÉS
	ÉRTÉKELÉS

A következő egy olyan példa, amelyben a beszélgetőpartnerek együttesen vázolják fel a Szituációt, ill. B folytatja A leírását, ami közben a kórházi operáció tipikus szituációjának ismeretét használja fel. Ez egy egyszerű **Szituáció – Szituáció** séma.

20. B1: He's just been checked, looked over by the doctors, temperature checked and name tagged 'nd the anaesthetic put into his hands to numb it ready for a radical injection. Just sitting down, just getting him used to being here, I think
- Most vizsgálták meg, nézték meg az orvosok, megmérték a lázát, névcimkét tettek rá, és megkapták az érzéstelenítőt a kezébe, hogy készen álljon egy radikális injekcióra. Csak ülünk itt, csak próbálom vele megszoktatni az ittlétet, azt hiszem
- A: And you are just waiting to go down now
És most csak azt várják, hogy sorra kerüljön
- B2: Yes.
Igen.
- ~A: to the theatre.
a műtőben.

N14B: 415

Eugene Winter egyik szemantikai viszonypárja a mondatban az ún. Tagadás – Korrigálás (Denial – Correction) viszony, amit a „Meghatározatlan – Meghatározott” (Unspecific – Specific) viszony egy fajtájának tekintett (Winter, 1994: 50). A beszélt nyelvben a specifikáció, azaz a pontos meghatározás folyamata, ahogy azt az általános jelentésű főnevek esetében is láttuk, átívelhet két szomszédsági páron, azaz egy konverzációs váltáson. Jellemző, hogy egy negatív állítás, vagy egy szituáció tagadása további magyarázatot, vagy specifikációt kíván, ami, adott esetben, a második beszélőtől is elvárható. A következő beszélésrészlet ennek a gyakori esetnek egy példája:

21. A: *I don't imagine* that you just write straight on the page.
Úgy gondolom, hogy **nem azonnal** veti a gondolatait papírra.
- B: No. The whole art of easy writing, of course, is to make it look as if it were [ed] [ed] [ed] as if it were dashed off, as if it were knocked off, but you know you can write a sentence five times and then it reads as if it's been just knocked off.
Nem. A könnyű írás művészete, természetesen abban áll, hogy úgy nézzen ki, mintha csak öö öö úgy oda lenne vetve, könnyedén, de tudja, lehet, hogy az ember ötször is leírja, és aztán úgy néz ki, mintha csak úgy könnyedén oda lenne vetve.

O31A: 181

A séma itt a következő:

NYITÓLÉPÉS (A): HIPOTÉZIS + MEGHATÁROZATLAN SZITUÁCIÓ
VÁLASZLÉPÉS (B): MEGERŐSÍTÉS + MEGHATÁROZÁS

A 22-es beszélésrészletben a második beszélő az indoklást is megadja a negatív körülményeket leíró szituáció megerősítése után:

22. A: *I gather you're actually an anti-clockwise ballet dancer. You can't do the polka [* *]*
 Úgy tűnik, ön valójában egy óramutató járásával ellentétes balettáncos. Nem tud polkázni [* *]...

B: No. I was taught to do it but [ð] the wrong way. Because I think he came from Hungary. Our teachers came from Hungary. They do it in the wrong way in Hungary.

Nem. Rosszul tanították. Mert azt hiszem, Magyarországról jött. A tanáraink Magyarországról jöttek. Magyarországon rossz irányban táncolják.

O18A: 280

A diskurzus-séma így írható le:

NYITÓLÉPÉS (A): NEGATÍV TARTALMÚ SZITUÁCIÓ HIPOTÉZISE
 VÁLASZLÉPÉS (B): MEGERŐSÍTÉS – INDOKLÁS

Amint a bemutatott diskurzusrészletek bizonyítják, konverzációs váltásokban jól jellemezhető szövegszervezési sémák működnek, amelyek a beszélgetőpartnerek közös ismeretére épülnek. Ezek az ismeretek feltehetőleg kulturálisan adottak, jellemző mentális műveletek eredményeinek tekinthetők, és bármely diskurzusrésztvevő kognitív környezetében jellemzően előfordulnak. Miután az eredeti adatok magyar fordításai is természetes diskurzusnak hatnak, a leírt kognitív folyamatok ezekben is nyomon követhetők.

6. Következtetések

A diskurzus mentális és interperszonális folyamataival kapcsolatos megfigyeléseinket a következőkben foglalhatjuk össze:

1. Az elicitatív megnyilvánulások kontextusában két alapvetően lényeges tényező hat:
 - Az ún. U-faktor, ami ismerethiányból, valamely ismeret hiányosságából vagy a beszélőnek propozíciója igaz volta, feltételezésének helyesége felőli bizonytalanságából fakad.
 - Az ún. K-faktor, ami a beszélgetőpartnerek közös ismeretét is magába foglaló kognitív környezetből – a valósággal kapcsolatos sémákba rendezett tudás, élmények, társadalmi konvenciók és a kooperatív viselkedés szabályainak ismeretéből – áll.
2. Az U-faktor jelenléte gyakran lexikailag jelölt, a K-faktor a szövegszerveződés keretei között, jellemző szövegszekvenciák sémáiban is nyomon követhető.
3. A két faktor együttesen biztosítja a diskurzus interperszonális szintjének és szövegszintjének összekapcsolódását.

A fentiekből következik az is, hogy megfelelő kognitív környezetben a kérdésforma mellett a kijelentés-formájú megnyilatkozásoknak is lehet elicitatív

funkciója. A kijelentés-forma kérdésként történő értelmezése a diskurzus kognitív környezetében realizálódik.

A kérdezés aktusa tehát a beszélő szándéka és a megnyilatkozás formája tekintetében a következőkben foglalható össze:

A BESZÉLŐ SZÁNDÉKA

A MEGNYILATKOZÁS FORMÁJA



Jelmagyarázat

[ðm]	rövid gondolkodást jelző szótag
#	rövid szünet a beszéd közben
[ed] [ed]	tévesztés, újrakezdés szótagjai
[**]	érthetetlen szótagok
[ð]	megakadást jelző hang fonetikai jele

A példák számozottak, a diskurzusrészletek végén szereplő jelzések az eredeti korpuszban kapott megkülönböztető betű- és számjelek.

Irodalom

- Austin, J. L.** (1962) *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Brown, P. and Levinson, S.** (1978) Universals in language usage: politeness phenomena. In: Goody, E. (ed.). *Questions and politeness: strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press. 56-311.
- Clark, H.** (1977/1997) Áthidalás. In: Pléh Cs., Siklaki I. és Terestyéni T. (szerk.). *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. Budapest: Osiris. 380-90.
- Clark, H.** (1978) Inferring what is meant. In: Levelt, W. and Flores d'Arcais, G. (eds). *Studies in the perception of language*. Chichester: John Wiley. 295-322.
- Clark, H. and Haviland, S.** (1977) Comprehension and the given-new contract. In: Freedle, R. (ed.). *Discourse production and comprehension*. Norwood, NJ: Ablex. 1-40.
- van Dijk, T. A.** (ed., 1976) *Pragmatics of Language and Literature*. Amsterdam: North Holland.
- van Dijk, T. A.** (1977) *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London and New York: Longman.
- van Dijk, T. A.** (1981) *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague, New York: Mouton.

- Firth, J. R.** (1950) Personality and Language in Society. *Sociological Review*, 42. 37-52.
- Grice, H. P.** (1975) Logic and Conversation. In: Cole, P. and Morgan, J. L. (eds.). *Syntax and Semantics*, 3: *Speech Acts*. New York, London: Academic Press. 41-58.
- Grice, H. P.** (1978) Further notes on logic and conversation. In: Cole, P. (ed.). *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*. New York: Academic Press. 113-28.
- Halliday, M. A. K.** (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R.** (1985) *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Deakin University Press.
- Hoey, M.** (1983) *On the Surface of Discourse*. London: George Allen & Unwin.
- Hoey, M.** (1994) Signalling in discourse. In: Coulthard, M. (ed.). *Advances in Written Text Analysis*. London, New York: Routledge. 26-45.
- Hymes, D.** (1967) Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23. 8-28.
- Kocsány P.** (2002) *Szöveg, szövegtípus, jelentés: a mondás mint szövegtípus*. Nyelvtudományi Értekezések 151. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lakoff, R.** (1972) Language in Context. *Language* 48, 4. 907-927.
- Lyons, J.** (1977) *Semantics. Vols 1,2*. Cambridge: University Press.
- Malinowski, B.** (1923) The problem of Meaning in Primitive Languages. Supplement to C. K. Ogden and Richards I. A. *The Meaning of Meaning*. New York: Harcourt Brace & World. 296-336.
- Malinowski, B.** (1935) *Coral Gardens and their Magic, Vol. 2*. London: Allen & Unwin
- Minsky, M.** (1975) A Framework of Representing Knowledge. In: Winston, P. (ed.). *The psychology of Computer Vision*. New York: McGraw Hill.
- Searle, J. R.** (1969) *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R.** (1975) Indirect Speech Acts. In: Cole, P. and Morgan, J. L. (eds.). *Syntax and Semantics Vol.3. Speech Acts*. New York: Academic Press. 59-82.
- Schank, R. and Abelson, R.** (1977) *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Sinclair J. McH. and Coulthard, R. M.** (1975) *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Sperber, D. and Wilson, D.** (1986) *Relevance*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Tolcsvay Nagy G.** (2001) *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Winter, E. O.** (1986) Clause Relations as Information Structure. Two Basic Text Structures in English. In: Coulthard, M. and Knowles, M. (eds.). *Talking about Text*. Birmingham: University of Birmingham, ELR. 88-108.
- Winter, E. O.** (1992) The Notion of Unspecific versus Specific as one Way of Analysing the Information of a Fund-Raising Letter. In: Mann, W. C. and Thompson, S. A. (eds.). *Discourse Description. Diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 131-170.
- Winter, E.** (1994) Clause Relations and Information Structure: Two Basic Text Structures in English. In: Coulthard, M. (ed.). *Advances in Written Text Analysis*. London, New York: Routledge. 46-68.

DOMINICH SÁNDOR¹, DARÁNYI SÁNDOR², SZLÁVIK ZOLTÁN³¹Pannon Egyetem, Magyarország, ²Högskolan i Borås, Sweden, ³Queen Mary London, UK¹dominich@dcs.vein.hu, ²daranyi@hb.se**Magyar hiedelmek hierarchikus struktúrája**

Clustering is an important topic in computational corpus linguistics. In the present paper, a clustering of Hungarian Beliefs Texts is performed using the interaction method. Our results show that the Beliefs self-organise in a hierarchy of pairs.

Bevezetés

A nyelvészet és a számítógép-tudomány kapcsolata mintegy öt évtizedes múltra tekint vissza, amikor amerikai kutatók felvetették a gépi fordítás (Yngve, 1957) és információ-visszakeresés (Salton, 1965) lehetőségét. Az alapötlet mindkét esetben azonos volt: mivel a számítógép tetszőleges jelrendszer elemzésére programozható, a természetes nyelvi jelekből álló rendszerek vizsgálata is megvalósítható számítógép segítségével. Nem kell tehát mást tenni, mint a szóban forgó nyelv nyelvtanát és szókészletét „betáplálni” a számítógépbe. Ahhoz, hogy ezt megtehessek, a nyelvtan szabályait formalizálva, a matematika szabályaihoz hasonlóan kell megadnunk (Chomsky, 1956, 1959; Kay, 1965; Hays, 1966). Jóllehet a grammatikának ilyenét formalizálása és alkalmazása nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, de egyrészt elindítója volt annak a kutatási irányzatnak, amely a természetes nyelvek grammatikájának formalizálási lehetőségeit vizsgálja, másrészt elvezetett a hatvanas évek elejétől „számítógépes nyelvészet” (computational linguistics) terminussal illetett diszciplína létrejöttéhez.

A számítógépes nyelvészet elméleti és alkalmazott interdiszciplináris tudományág, amely a természetes nyelvek számítógépes feldolgozásával (natural language processing) foglalkozik (a fordítás, az automatikus kivonatolás, az automatikus indexelés, az információ-visszakeresés, az automatikus osztályozás (klaszterezés), az automatikus kivonatolás, a mesterséges intelligencia-kutatás, a párbeszédés rendszerek vizsgálata stb.). A szóalakok belső szerkezetének megállapítása mind elméleti, mind pedig gyakorlati szempontból alapvető feladat, ugyanakkor az alaktani elemzés a természetes nyelvi szövegeknek számítógépes feldolgozásra alkalmas reprezentációi (adatstruktúrák) létrehozásának előfeltétele. Ez a reprezentáció teszi lehetővé az automatikus indexelés, a számítógépes szótárkészítés, a számítógépes mondattani elemzés, a számítógépes információ-visszakeresés automatizált megvalósítását biztosító algoritmusok implementálását (Prószycki és Kiss, 1999).

A természetes nyelvi szövegekből álló adatbázisok a szövegkoherencia és a jelentés vizsgálatában új perspektívát jelentenek, továbbá a kísérletezés lehetőségét teremtették meg. A szövegek különböző célú számítógépes vizsgálata a korpusznyelvészet kialakulásához vezetett. A korpusznyelvészet elsősorban lexicográfiai jellegű kérdéseket vizsgál, a hagyományos szótárkészítővel szemben azonban a korpuszokat nemcsak arra használja, hogy belőlük példákat merítsen, hanem rendszeres vizsgálatnak veti alá őket, vagyis gondosan szemügyre veszi a szavak statisztikai jellemzőit (előfordulásának számát, eloszlását, törvényszerűségeit, együtt-előfordulást). A nyelvi adatbázis szavainak alaktani elemzése nyomán index-kifejezéseket állapítunk meg, ezeknek segítségével a célnak (pl. keresés, osztályozás) megfelelő számítógépes korpusz-reprezentációt (pl. mátrix, vektor, gráf, neuron) állítunk elő, ez vezet el a használt algoritmus, számítógép és szoftver által megkövetelt adatszerkezethez, amellyel a kívánt vizsgálatokat el lehet végezni (van Rijsbergen, 1979; Salton and McGill, 1983).

A természetes nyelvi szövegekből álló adatbázisokhoz kapcsolódó egyik fontos gyakorlati alkalmazás az automatikus osztályozás (klaszterezés). Ennek kétféle jelentése van: (i) a szövegeknek előre megadott kategóriák segítségével megfelelő osztályba történő besorolása), és (ii) a szövegeknek besorolása automatikusan felismert (tehát előre meg nem adott) kategóriákba. Jelen dolgozatnak az a célja, hogy ez utóbbi értelemben elvégezze a magyar hiedelemszövegek osztályozását az interakciós módszer felhasználásával, és megállapítsa azok szerkezetét.

Interakciós eljárás

Az interakciós információ-visszakeresési módszerben (angol rövidítése: I^2R = Interaction Information Retrieval; Dominich, 1994) a felhasználó által feltett kérdés „hatást” gyakorol a keresendő dokumentumhalmazra: részben megváltoztatja a dokumentumok közötti kapcsolatokat, azaz kölcsönhatásba lép velük. A dokumentumok (a későbbiekben: objektumok) nem egymástól elszigetelt egységeket képeznek, hanem egy súlyozott, összekapcsolt hálózatot, amit a felhasználó kérdése a válasz megadása előtt részlegesen átalakít. Az I^2R matematikai modellje a mesterséges neurális hálózatok elméletének alapvető állapotegyenletén nyugszik. Az objektumok mesterséges neurális hálózatnak felelnek meg, amelyben az egyes objektumokat aktivitási szinttel rendelkező mesterséges neuronok modelleznek. A kérdés szintén egy neuronnak felel meg, ez beépül a hálózatba – mint egy új objektum –, és így a hálózat részlegesen átszerveződik: új kapcsolatok alakulnak ki a kérdés-neuron és az eredeti objektum-neuronok között, továbbá az eredeti hálózatban kialakult kapcsolatok egy része módosulhat. Minden objektumot egy-egy 'súlyvektor' (számtömb) reprezentál. Az o_i objektum vektorát jelölje $t_i = \{t_{ik}\}$, $k = 1, \dots, n_i$. Két objektum közötti kapcsolatot két típusú súllyal jellemezhetünk (1. ábra). Az első egy index-kifejezés *gyakori-*

sága egy adott objektumban (w_{ijp}). Ezt a gyakoriságot a következőképpen definiáljuk:

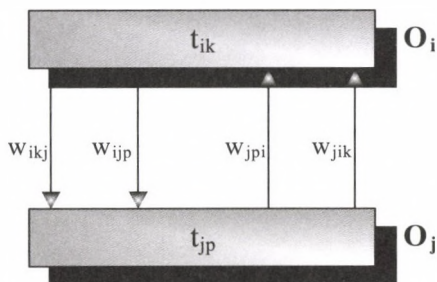
$$w_{ijp} = \frac{f_{ijp}}{n_i}, \quad p=1, \dots, n_j \quad (1)$$

ahol f_{ijp} a t_{jp} index-kifejezés előfordulásainak száma az o_i objektumban, n_i pedig az o_i objektum összes index-kifejezéseinek száma. A másik súlyszám az *inverz objektum gyakoriság* (w_{ikj}), ami egy index-kifejezés 'visszaverődése' az objektum tartalmáról. Ezt a következő módon határozzuk meg:

$$w_{ikj} = f_{ikj} \log_2 \frac{2n}{df_{ik}} \quad (2)$$

ahol f_{ikj} a t_{ik} index-kifejezés előfordulásának száma az o_j objektumban, df_{ik} azon objektumok száma, amelyekben megtalálható a t_{ik} , n pedig az objektumok száma. Két objektum közötti kapcsolat erősségét ezekből a gyakoriságokból a következőképpen számítjuk ki:

$$\sum_{p=1}^{n_j} w_{jpi} + \sum_{k=1}^{n_i} w_{ikj} \quad (3)$$



1. ábra

Két objektum közötti kapcsolatok az interakciós eljárásban.

A visszakeresési eljárás aktiváció indítását és terjesztését jelenti a hálózatban. Induláskor a kérdés kapcsolódását vizsgáljuk a többi objektummal. Az aktivitás terjedése a WTA (Winner-Takes-All: a nyertes visz mindent) stratégia alapján történik: mindig a legnagyobb súllyal kapcsolódó objektum kerül kiválasztásra. Az aktivitás addig terjed, amíg egy, előzőleg már nyertes objektumhoz nem jutunk. Ekkor találtunk egy *öngerjesztő kört*, ennek elemei válaszok a kérdésre.

Példa. Adott az alábbi három dokumentum (2., 3. és 4. ábrák):

D_1 = Az információ-visszakeresés egy nagyon gyorsan és dinamikusán fejlődő tudományág.

D_2 = Napjainkban a kereskedelmi keresők a Boole-féle információ-visszakeresés modelljét használják a leggyakrabban. Ez a megoldás implementálható a legkönnyebben.

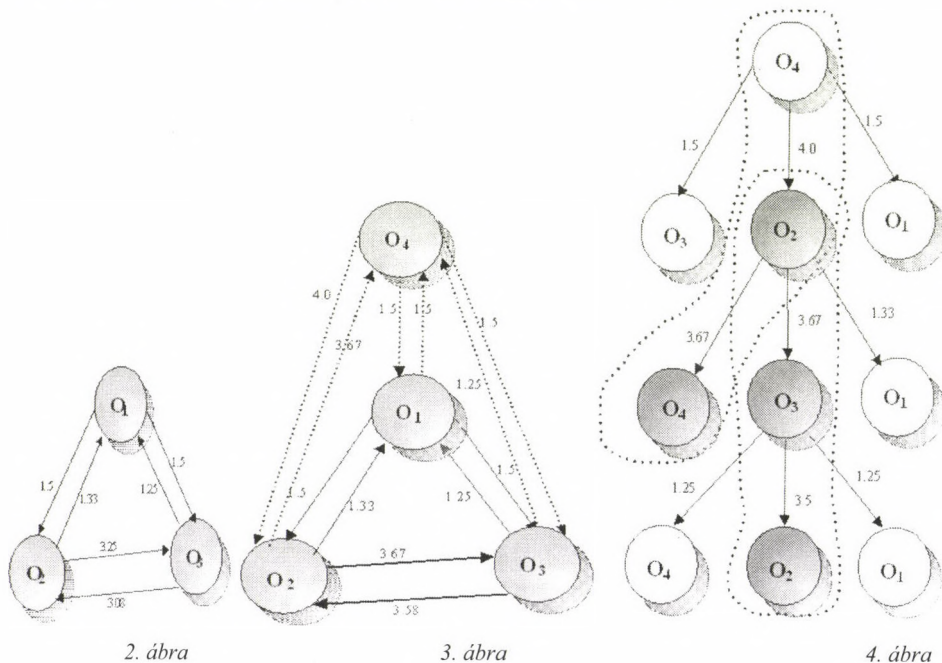
D_3 = Az implementálás során fontos a memória és a lemez megfelelő használata. Az információ-visszakeresés implementálása nem egyszerű feladat.

Indexeljük a dokumentumokat a következőképp:

$o_1 = (t_{11} = \text{információ-visszakeresés}, t_{12} = \text{tudományág})$

$o_2 = (t_{21} = \text{információ-visszakeresés}, t_{22} = \text{Boole-féle}, t_{23} = \text{implementálás})$

$o_3 = (t_{31} = \text{információ-visszakeresés}, t_{32} = \text{implementálás}, t_{33} = \text{memória}, t_{34} = \text{lemez})$



Eredeti objektum-hálózat.

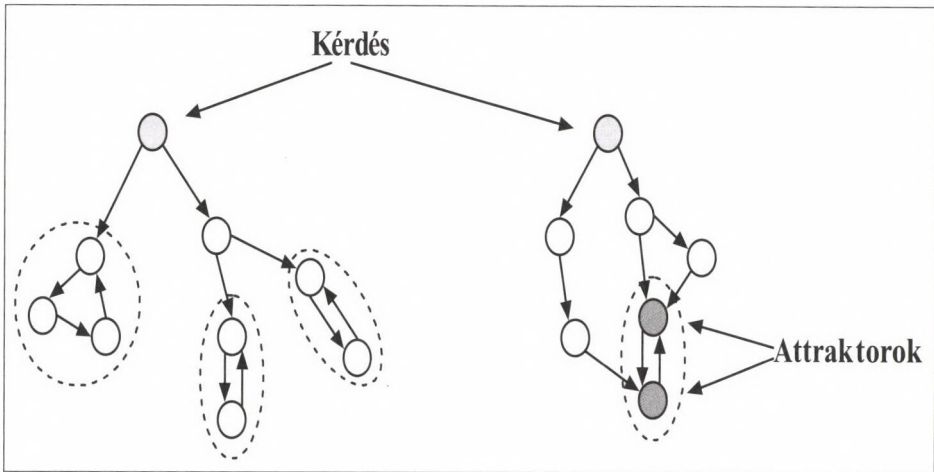
A kérdés beépülése utáni hálózat.

A keresés folyamata.

A kérdés legyen a következő: Q = Használják a Boole-féle információ-visszakeresés modelljét? A kérdésből indexeléssel a következő objektumot kapjuk, ami beépül az objektumhálózatba: $O_4 = (t_{41} = \text{információ-visszakeresés}, t_{42} = \text{Boole-féle})$. A 3. ábra a kérdés beépülése utáni hálózatot szemlélteti. Az új súlyokat szaggatott, a régi, de megváltozott súlyokat vastag vonallal jelöltük. Az aktivitás a kérdés-objektumtól, o_4 , indul, és halad objektumról objektumra (4. ábra). A legnagyobb súllyal az o_2 objektum kapcsolódik, így a WTA stratégia elvén ez lesz a következő objektum, amelyre az aktivitás áterjed. Ezután vizsgáljuk az o_2 kapcsolatait a többi objektummal. Itt két objektum is azonos súllyal szerepel (o_3 és o_4): elágazás történik. Mivel az o_4 objektum már ki volt nyertes, megvan az első öngerjesztő kör. A másik irányba terjesztve az aktivitást: az o_3 objektum vizsgálatakor az o_2 objektum lesz a nyertes, ő visz mindent. Ezzel bezárul egy újabb kör, és elhal az aktivitás. A kölcsönhatás eredménye két öngerjesztő kör, melynek tagjai adják a kérdésre a választ. Így a válasz-objektumok a következők: o_2 és o_3 . (o_4 nem szerepel a válaszok közt, hisz az maga a kérdés.) o_3 nem tartalmaz Q-beli szavakat, mégis válasz, mivel más kulcsok révén erősen kapcsolódik az o_2 objektumhoz. Ez a tulajdonság az I^2R modell sajátossága.

Attraktorok

Az I^2R eljárásban a keresés azokat az objektumokat adja vissza válaszul, amelyek egy öngerjesztő körben vannak. Különböző kérdések esetén különböző válaszokat kapunk, tehát a válasz-objektumokból álló körök is kérdésenként változhatnak. Az *attraktor*-objektumok olyan objektumok, amelyek meglehetősen sok – szélsőséges esetben minden – kérdés esetében elvonzzák az aktivitást. Ennek következtében a válasz-körök különböző kérdések esetében is azonosak lesznek, ugyanazt a (gyakran nem releváns) választ kapjuk vissza. Az attraktor-objektum mindig szerepel a válaszok között (5. ábra).



5. ábra

Öngerjesztő körök attraktor nélkül (balra) és attraktorokkal (jobbra). Az attraktorok magukhoz vonzzák az aktivitást.

Az interakciós eljárást alkalmazni lehet attraktorok felismerésére a következő lépésekben:

- elég nagy számú, index-kifejezéseket tartalmazó kérdést generálunk véletlenszerűen,
- terjesztjük az aktivitást minden egyes kérdés esetében,
- figyeljük azonos körök (attraktorok) esetleges kialakulását,
- okokat és hatásokat vizsgálunk, tárgyalunk.

Magyar Hiedelemszövegek Adatbázis (MHAB) informatikai előkészítése

Az MHAB 2704 magyar hiedelem-szöveget tartalmaz (Darányi, 2001). Van-
nak köztük rövid szövegek, amelyek tömören egy hiedelmet tartalmaznak, és
vannak olyanok is, amelyek az adott hiedelmet kis történeten keresztül mutatják
be. Néhány példa a hiedelmekből:

- *Aki mákot vet, az ne szóljon senkinek.*

- *Aki aratáskor a tarlót vízzel leönti s a vizes helyre lép, akkor seb lesz a lábán.*

- *Alig lehettem 10 éves de úgy emlékszem mintha most történt volna. A tehenünk véres tejet
adott azt mondták, hogy a boszorkányok megfejik. Hát jóvan gondotam magamban majd én
meglesem, hogy ki feji még a tehenünket. Szótam a szogánok a bátyámnok és így hárman
kifeküdtünk az istállóba. Egyszer aztán megcsapott engém egy hideg levegő és abban a pilla-
natban erős nyomást éreztem a mellemén és jól hallottam hogy a tehén zúg vagyis a teje. Föl-
akartam keni de nem tudtam még megmozduni sē, szóni akartam de azt se tudtam hát vártam.
Egyszer csak hallom, hogy fölgrük a bátyám és kapja a vasvillát és belevágja az istálló ajtóba
és ekezd kiabányi, hogy megvan a boszorkány. Kigyűttek a szüleim a lármárok kerestük, de
sēhol sēm találtunk sēnkit az egész istállóban, és a tehén tőgye üres vót és nedves. Másnap
aztán együtt hozzánk az öreg Tolam néni egy kis sóér még hagymáér, mer a boszorkánynak ha
valahol megszúrják el köll mēnni oda másnap sóért és foghagymáér mer csak akkor gyógyul
még a sebe. De bizony az öreg Tolam néni mégjártó mert amint e panaszkotta hogy a hatábó
esett a vasvilla mingyá tudtuk hogy ő fejte még a tehenünket, és a só még a foghagyma mellé
bátyám jó everte, de többet nem is gyűtt még felénk se.*

Számítógépes nyelvtchnológiai szempontból az MHAB sajátosságai közül ki
kell emelni a következőket. A szövegek ASCII, azaz szöveg formátumban sze-
repednek, ezért az MHAB viszonylag könnyen adaptálható, azaz lehetővé teszi a
kívánt számítógépes adatszerkezetek kialakítását és szükséges algoritmusok al-
kalmazását. Mind mai írásmód, mind pedig régebbi vagy tájszólás jellegű írás-
mód és szóhasználat, jellemző az MHAB állományára. Viszonylag sok a szóalak
(pl. a számítógépes nyelvtchnológiában elterjedten vizsgált angol nyelvvel
összehasonlítva):

*asszony, asszonnak, asszony, zasszony, háziasszony, asszonyról, fehérszűz, asszonyhoz,
gazdasszony, kisasszony, gazdasszonyok, fehérszűz, asszonyt, asszonnyal, asszonyok, fehérszű-
pek, asszon, háziasszonyok, vászoncelédeknek, asszonyokhoz, gazdaasszony, asszonyokról,
gazdasszonynak, gazdasszonya, ételvivőasszony, asszonya, asszonynak, asszonyoknak,
háziasszonynak, asszonyai, asszonyra*

Az automatikus szövegfeldolgozás első lépéseként a stop-lista meghatározá-
sára került sor. 1,551 stop-szó azonosítása történt meg, manuálisan, azaz olyan
szóé (névmás, határozó, jelző, ige, múlt idejű alak, ritkán használt szó, ragozott
alak), amely nem vagy alig hordoz jelentést a hiedelemre nézve.

A stop-lista szavait automatikusan, C++ programozási nyelven megírt számítógépes programok segítségével eltávolítottuk az MHAB-ból. Az eltávolítás után 14.421 szóalak maradt az eredetileg szereplő összes 15.972 szóalakból. Az automatikus nyelvtechnológia következő lépéseket az azonos jelentéssel felruházható, de különböző alakú szavaknak azonos töre való redukálása (lemmatizálás, stemming) képezi. Jóllehet léteznek a magyar nyelvre kifejlesztett stemmerek (Morphologic, Szószablya), a hiedelemszövegek változatos, különleges (fentebb érzékeltetett) szóhasználatára, régi homonimák miatt azokat az MHAB-ra nem vagy csupán igen alacsony hatékonysággal lehet alkalmazni. Ezért a szótőre való visszavezetés manuálisan valósult meg.

A stop-listán szereplő szavaknak automatikus, C++ programozási nyelven írt számítógépes programok segítségével való törlése után maradt szavak tövesítése 2.602 szótót eredményezett. Ezek a szótóvek képezik az *index-kifejezéseket*, amelyek segítségével minden hiedelemszöveget a benne előforduló index-kifejezések előfordulási számainak számtömbjeként, 'vektoraként' ábrázoltunk. A valamennyi hiedelem-vektort oszlopokba és egymás mellé rendezve kapjuk a *kifejezés-dokumentum* (term-by-document) *matrixot*, TD-t. A TD mátrixnak az *i*-ik sorában és *j*-ik oszlopában szereplő eleme az *i*-ik index-kifejezésnek a *j*-ik hiedelemszövegben való előfordulási száma. A TD mátrixot automatikusan, C++ programozási nyelven írt számítógépes program segítségével állítottuk elő, 2.602 sora és 2.704 oszlopa van (1. táblázat).

1. táblázat

MHAB (Magyar Hiedelemszövegek Adatbázis) TD mátrixának részlete. Sorszám=index-kifejezés sorszáma, oszlopszám=hiedelemszöveg sorszáma. Pl. az első index-kifejezés a huszonkettedik számú hiedelemszövegben egyszer fordul elő.

	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

A 2. táblázat az MHAB-nak számítógépes nyelvtechnológiai szempontból fontos statisztikai jellemzőit mutatja.

2. táblázat

MHAB (Magyar Hiedelemszövegek Adatbázis) nyelvtechnológiai statisztikája.

Hiedelemszövegek száma	2.704
Index-kifejezések száma	2.602
Index-kifejezések maximális száma/szöveg	263
Index-kifejezések minimális száma/szöveg	1
Index-kifejezések átlagos száma/szöveg	12
Index-kifejezések átlagos számának szórása	11
Index-kifejezés maximális előfordulási száma/szöveg	16
Szövegek maximális száma ugyanazon index-kifejezéssel	386
Szövegek minimális száma ugyanazon index-kifejezéssel	0

Vizsgálatok, eredmények

Tesztkérdések

A tesztkérdések kiválasztása két lépésből áll. Elsőként ki kell jelölni a témát, amelyet keresni kívánunk, majd pontosan meg kell határozni a keresőkérdéseket. Mivel a kereső a hiedelmek között keres, ezért a kérdéseket is ebből a témakörből kellett kiválasztani. Általában a felhasználók strukturálatlan kérdéseket alkalmaznak, ezért részesültek előnyben az egyszerűbb keresőkérdések: egy, két illetve három kifejezésből álló kérdésekkel végeztük a vizsgálatokat. Ahhoz, hogy választ is adjon a kereső, olyan keresőkérdéseket kellett feltenni, amelyek legalább egyik kifejezése előfordul legalább egy objektum kulcsszavai között. A dokumentumok indexkifejezéseiből ezért egy lista készült, amelyben minden indexkifejezés csak egyszer szerepelhetett.

A kísérletek menete

Első körben egyszavas keresőkérdéseket adtunk a keresőnek: a kulcsszólistát tartalmazó szövegfájl minden egyes kulcsszava keresőkérdés lett. Mivel előzetesen 2602 db kulcsszót állapítottunk meg, ennek megfelelően 2602 keresést futtattunk le.

A második lépésben két-két kifejezésből álltak a keresőkérdések. Ebben az esetben is 2602 keresést végeztünk el. Az első kulcsszó mindig a szövegfájlból vett kulcsszó volt (minden keresésnél a következőt választottam ki, így alakult ki a 2602 keresőkérdés), a második pedig egy véletlenül kiválasztott kulcsszó volt ugyanebből a listából.

A harmadik kör kérdéseit az előzőhöz hasonló módon generáltuk: az első szót a listából választottuk (minden lépésben a következőt), a másik kettő ezek közül véletlen generálással jött létre.

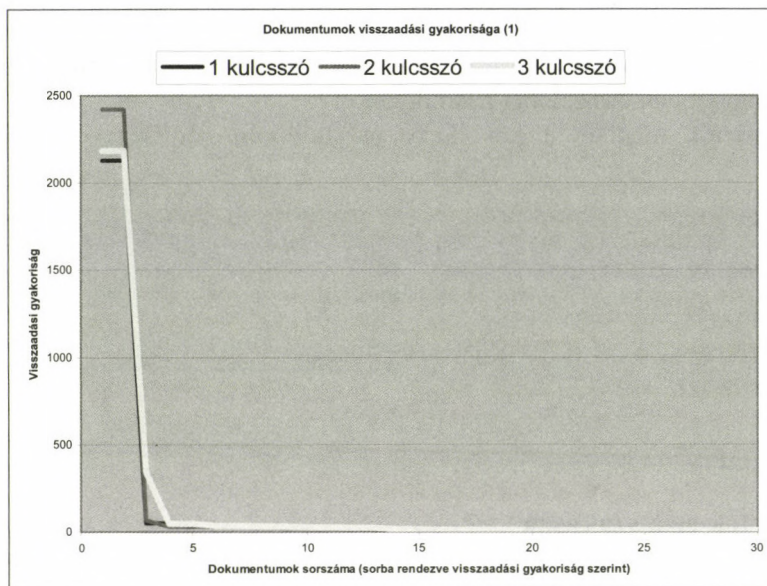
A három lépés azonos keresésszáma azért volt indokolt, mert így az eredményeket könnyebben össze lehet hasonlítani.

A kísérletek menetét a következő pszeudo-kód segítségével foglalhatjuk össze:

```
FOR i=0 TO 2
  DO
    FOR j=1 TO kulcsszavak_száma
      Adjuk be a j. kulcsszót a keresőnek + i db véletlenszerűen
      választott kulcsszót
    ENDFOR
    IF van nagyon gyakori válaszbobjektum THEN Töröljük azt az
    objektumbázisból
  WHILE van kiugróan gyakori válasz-objektum
ENDFOR
```

A kísérletek első szakasza

A 2602 kérdésből rendkívül sok esetben (1 kérdésnél 2130-szor, kettőnél 2422-szer, háromnál 2184-szer) kaptuk vissza ugyanazt a két dokumentumot, amelyek sorszama 771 és 2691 (ezek alkotnak egy öngerjesztő kört, azaz klasztert). Átlagban néhány száz eset kivételével pedig csak ezt a két dokumentumot kaptuk válaszul. Az ezektől különböző, visszacapott dokumentumok pedig csak nagyon ritkán (mind 50 alatt) fordultak elő a kérdések válaszlistáiban. A három kérdéskör meglehetősen hasonló eredményt adott, ezeket a 6. ábra mutatja.



6. ábra

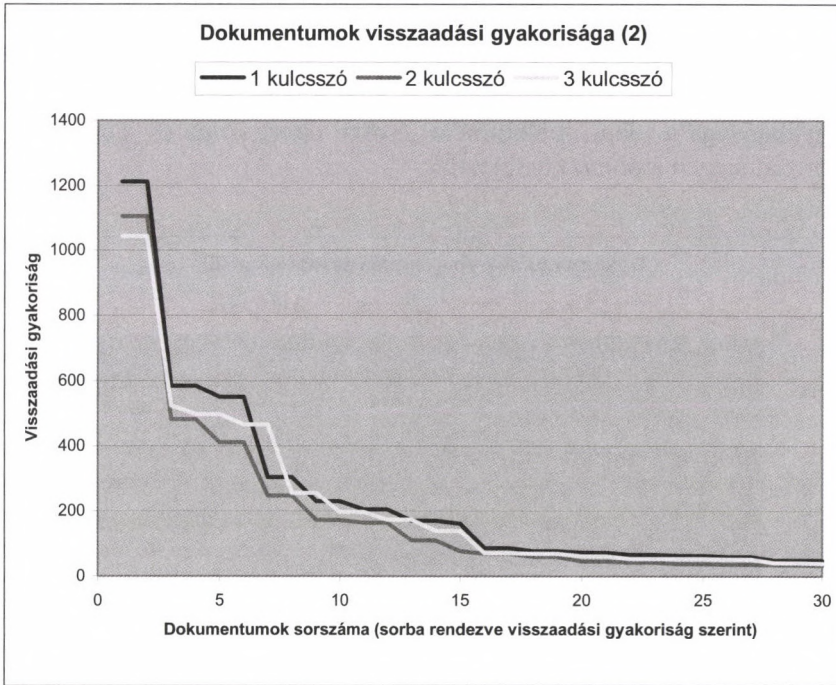
Az egyes dokumentumok visszaadási gyakorisága a létrehozott objektumbázisban. Látható, hogy egy, két és három kulcsszavas keresőkérdés esetén is két objektum visszaadási gyakorisága feltűnően nagy volt.

Ezen kísérleti eredmények alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy ez a két dokumentum *attraktorként* viselkedik.

A kísérletek további szakaszai

A következő lépésben az MHAB-ból eltávolítottuk a két attraktor-objektumot, majd a kereső újra megkapta az előző sorozat 2602 kérdését.

Az így kapott eredmények is meglehetősen hasonlítottak egy, kettő, illetve három kulcsszavas kérdések esetében: ismét volt két objektum (2541 és 2542 sorszámmal), amelyeket kiemelkedően többször kaptunk vissza válaszul, mint a többi dokumentumot. Ebben az esetben a különbség már nem volt az előzőhöz hasonlóan nagyon látványos, de e két objektumot még mindig több, mint kétszer annyiszor kaptuk vissza mindhárom esetben, mint a következő leggyakoribbat (7. ábra).



7. ábra

Dokumentumok visszaadási gyakorisága az első attraktorpár objektumbázisból történt kivétele után, egy, két és három kulcsszavas kérdéseket alkalmazva.

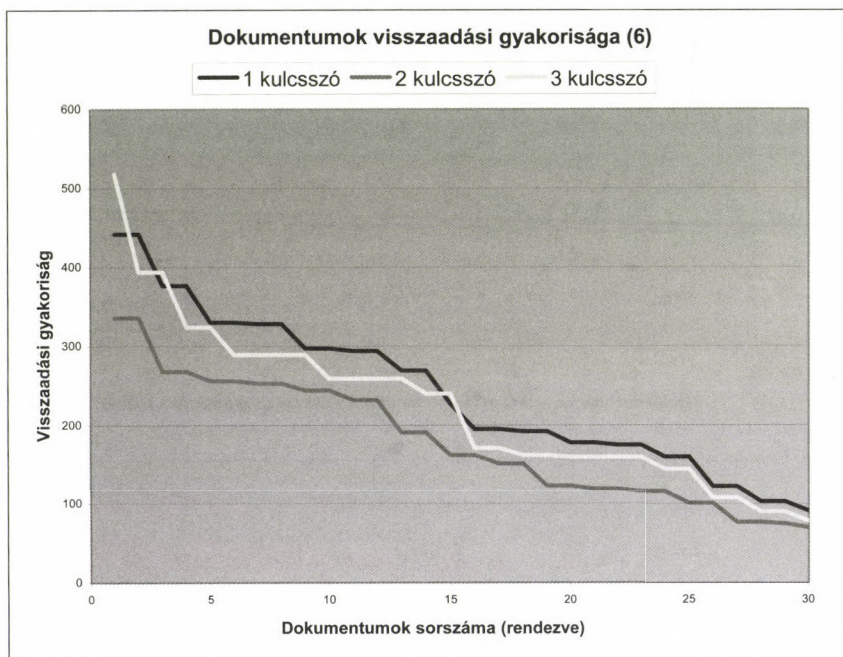
Mivel ez a kettő nemcsak a többi dokumentumhoz képest volt gyakori válasz, hanem mindhárom esetben minimum 1000-szer visszakaptuk, arra következtetünk, hogy ezek is elvonnák az aktivitást, attraktorszerűen viselkednek. Ennek megfelelően eltávolítottuk a 2541 és 2542-es sorszámú objektumokat a hiedelmbázisból.

Az újra megismételt kísérletsorozat eredményeképpen szintén kettő darab hiedelem-objektum válaszgyakorisága volt kiemelkedően nagy, ezek az 1846 és 2540-es sorszámot viselik. Ebben a sorozatban is megfigyelhető, valamint a korábbiak során is az volt tapasztalható, hogy az attraktor-objektumok nemcsak gyakran fordulnak elő a válaszokban, hanem pontosan ugyanannyiszor és mindig párban.

A kísérletsorozatok negyedik körében három hiedelem-pár válaszgyakorisága volt meglehetősen magas: 2543-2544, 354-2423, 2538-2556. Ezek visszaadási

gyakorisága már nem volt 1000 felett, viszont a többi objektum válaszgyakoriságáétól jelentősen eltért, magasabb volt (itt is körülbelül kétszerese: ~700, a következők pedig 300).

Az ötödik körben is volt még egy kiemelkedő objektum-pár: 140 és 1895 sorszámmal, ezt követően azonban már nem volt olyan objektum(pár), amelynek válaszgyakorisága a többi objektumétól erősen eltért volna (8. ábra), így a kísérletsorozatot ezen a ponton befejeztük.



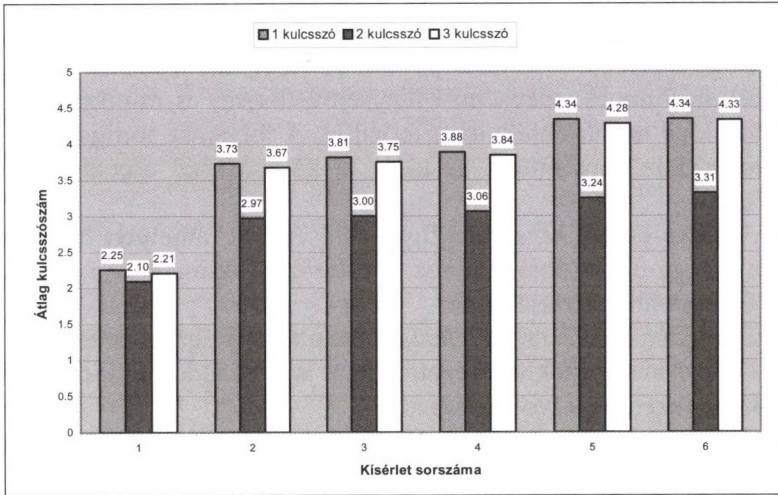
8. ábra

A kísérletsorozat utolsó lépésének eredménye: már nincs kiugróan nagy gyakoriságú dokumentum a három eset egyikében sem.

A válaszok számának vizsgálata

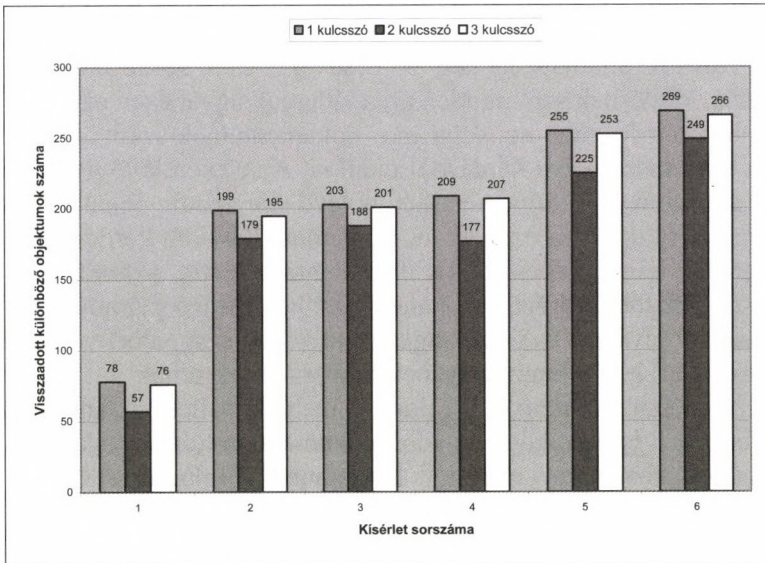
Az 9. ábra szemlélteti, hogy a kísérletek előrehaladtával mindig nő az egy kérdésre adott átlagos válaszszám, az attraktor-dokumentumok egyre kevésbé vonzzák el az aktivitást, egyre jobban „érvényesülnek” más hiedelemszövegek

is. Ezt a megállapítást támasztja alá az is, hogy minél több attraktort távolítunk el az objektumbázisból, annál változatosabbak lesznek a válaszok (10. ábra).



9. ábra

Átlagos válaszsámok. Látható, hogy a 6 kísérletsorozat során egyre nő az átlagos válaszsám.



10. ábra

Válaszobjektumok gyakorisága. Láthatjuk, hogy minél kevesebb attraktor marad az objektumbázisban, annál több más objektum jut szerephez.

Ilyen módon az attraktorokat úgy képzelhetjük el, mint amik a többi objektum „felett állnak”.

Az attraktor-körökhöz vezető utak vizsgálata

Láttuk, hogy a kérdésből kiindulva, mint egy idegi hálózat esetén, az aktivitás objektumról objektumra (idegsejtről idegsejtre) terjed, és mindig a legerősebb kapcsolatban lévő másik objektumra terjed át. A folyamat addig tart, amíg egy öngerjesztő körhöz nem érünk, és ekkor a körben lévő objektumokat adjuk vissza válaszul.

Minden kérdés esetén tehát megfigyelhető egy út, amelyen haladva előbb-utóbb elérünk egy olyan objektumhoz, amelyről az aktivitás egy, már az útban szereplő objektumhoz ér vissza (kör).

A keresőprogram forrásának kis átalakítása után a program nemcsak a keresés eredményeit, hanem az azokhoz vezető utakat is visszaadta, így lehetővé vált az attraktorokhoz vezető utak vizsgálata is.

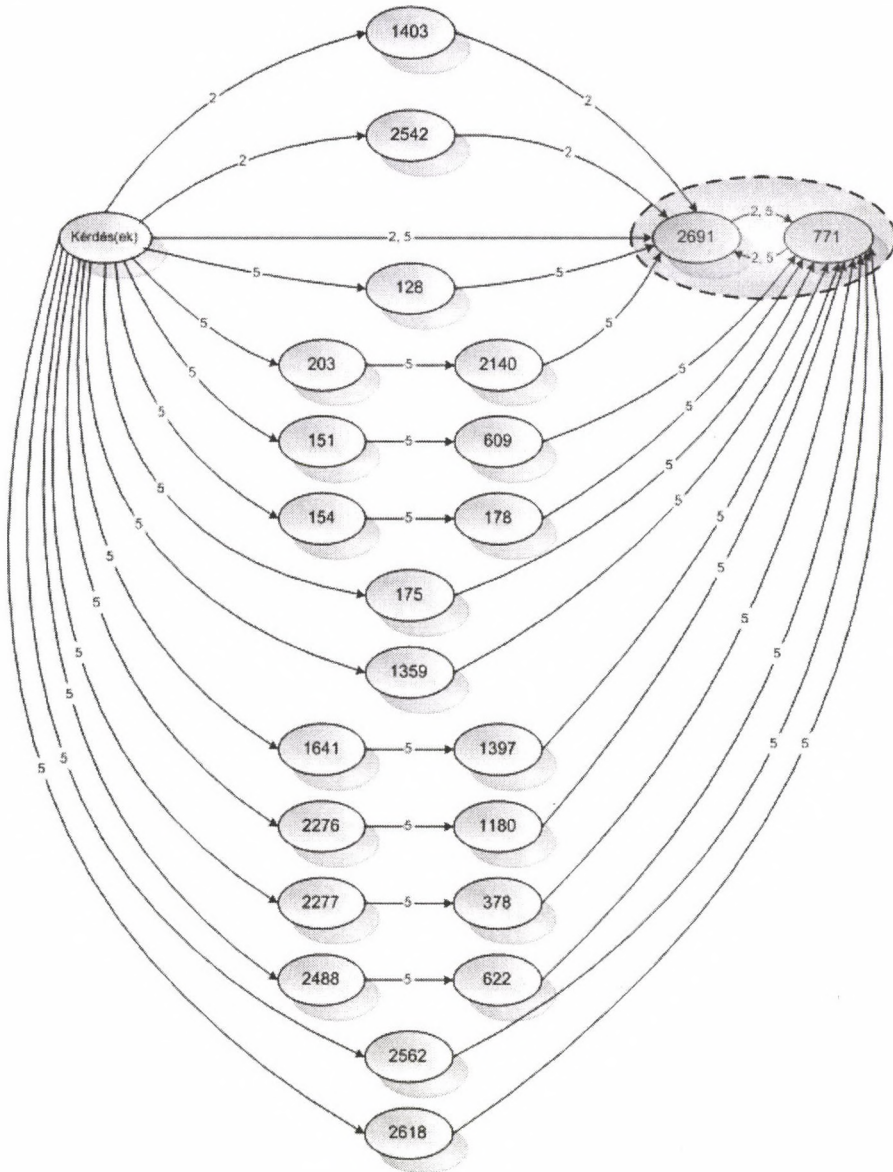
Néhány utat mutat a 11. ábra és a 12. ábra. Az első ábrán az eredeti, módosíthatatlan adatbázison történt keresést követhetjük végig néhány példán keresztül, a második ábrán pedig az első attraktor-pár kivétele utáni adatbázis vizsgálata látható. Az egy- két illetve három kulcsszavak keresőkérdés esetén tapasztalt eredmény-hasonlóság miatt elegendő az egy kulcsszavas kérdésekkel végzett kísérletek bemutatása.

A második ábrán öt kérdés útját követhetjük végig. Ezek a kérdések a következők voltak: hisz, beszél, család, termés, kedd.

Az első ábrán az átláthatóság kedvéért csak a 2. és 5. kérdésből kiinduló utak láthatók, az 5. kérdésnek sem minden útját láthatjuk ugyanezen okból.

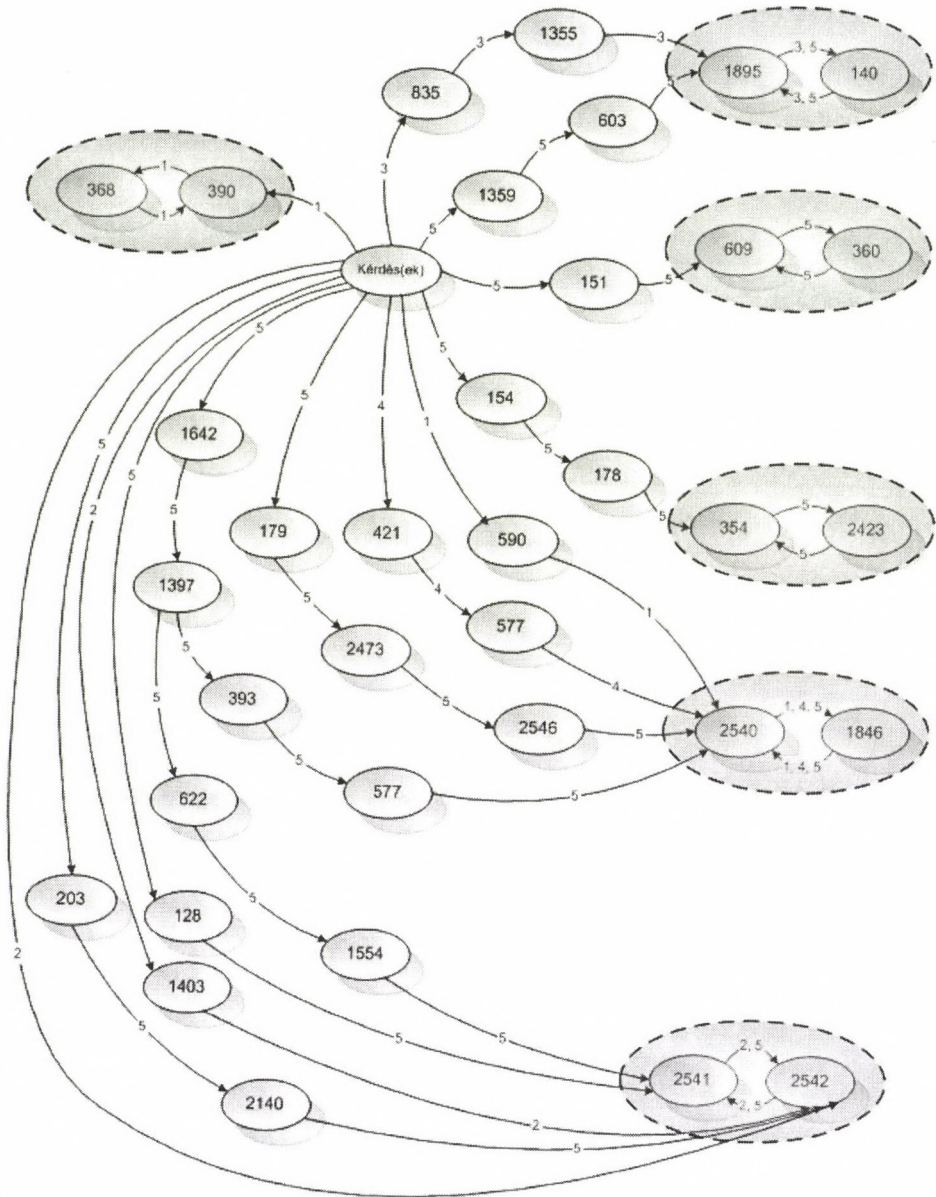
A diagram csomópontjai az „útba eső” dokumentumok számait tartalmazzák. Minden út értelemszerűen a kérdésből indul ki. Az éleken lévő nyilak az aktivitás terjedésének irányát jelölik, a mellettük lévő szám pedig annak a kérdésnek a száma, amelyből kiindulva ezen az úton haladunk (ha több kérdés esetén is fennáll a megfelelő irányú kapcsolat két dokumentum között, akkor az átláthatóság miatt nem az élek többszörözöttek, hanem az élhez tartozó számok vannak felsorolva, vesszővel elválasztva). Az öngerjesztő körök szaggatott vonallal vannak körülhatárolva, ezek objektumai lesznek a válasz-objektumok.

Ha egy csomópontból több él is kiindul, amelyek mellett ugyanaz a szám szerepel, akkor ez azt jelenti, hogy az adott dokumentum több másikkal is „legsorosabb” kapcsolatban van, azaz a dokumentumból kiindulva több maximális súly is van.



11. ábra

Két kérdés(ek)ből kiinduló utak az attraktoros dokumentumbázisban. Az ellipszisekben lévő szám az „útba eső” objektum sorszáma, a nyilak a legnagyobb súlyú objektum irányába mutatnak, a nyilakon található számok a keresőkérdés sorszámát jelzik, a szaggatott vonallal körülhatárolt objektumokat kapjuk vissza válaszul.



12. ábra

5 kérdés útja az eredeti attraktorok nélküli objektumbázisban. A jelölések a 11. ábra jelöléseivel egyeznek meg.

Mindkét ábrán megfigyelhető, hogy a válasz-körök mindig párosak, két objektum alkotja őket (két elemű osztályok). Ebből következik, hogy mindig legalább két választ kapunk eredményül. Csak akkor kapnánk egy választ, ha egyetlen egy dokumentum lenne nagyon szoros kapcsolatban a kérdéssel, illetően azonban nem tapasztaltuk a hiedelem adatbázis esetében egyetlen kulcsszavas kérdésnél, de két és három kulcsszó esetén sem.

A 771. és a 2691. objektumok elvonzzák az aktivitást, és mivel egymással kölcsönösen a legszorosabb kapcsolatban vannak, az öngerjesztő kör előáll, ezeket kapjuk vissza válaszul. Ha ezt a két objektumot eltávolítjuk, akkor már az ábrázolt öt kérdés esetén is látható, hogy megjelent az aktuális attraktorpár (2541-2542), amelyekhez a legtöbb út vezet (az ábrán 5). Az is megfigyelhető ugyanakkor, hogy a válaszok között olyan dokumentumpárok (1846-2540, 354-2423, 140-1895) is megjelentek, amelyek a későbbi kísérletek során feltűnően gyakori válaszok lesznek, attraktorként fognak az aktuális objektumbázis esetében viselkedni.

Szintén megfigyelhető, hogy a gráfban szinte csak a kiindulópontnál, a kérdés-objektumból van elágazás egy konkrét kérdés esetén. Az, hogy az „úton” később nincs elágazás, annak köszönhető, hogy a maximális súlyok egyszerűek, tehát egy objektummal nincs több, ugyanolyan szoros kapcsolatban lévő másik két (vagy több) objektum (legalábbis a kiválasztandó maximális súlyoknál).

A kulcsszavak és válasz-hiedelmek száma közötti kapcsolat

A visszaadott dokumentumokat vizsgálva kiderült, hogy az első két attraktor-objektumnak van magasan a legtöbb kulcsszava (506 és 402 db). Az őket követő legtöbb kulcsszót tartalmazó objektumban már csak 171 indexkifejezés van, de a száz kulcsszónál többet tartalmazó dokumentumok a tesztek során kivétel nélkül attraktorként viselkedtek (7 ilyen objektum van a hiedelem bázisban). Ez azt mutatja, hogy összefüggés van a kulcsszavak száma és az objektum visszaadásának gyakorisága között. A két fő attraktor-hiedelem szövege alább olvasható.

771: „A gyűjteményben két ízben is megkísérletem bemutatni azt a társalgási modort, folyamatot, amely a falu egyszerű gyermekei között van, persze a beszéd tárgyát a gyűjtés szempontjából választva meg. A szavak lejegyzésénél lehetőleg kiejtés- és hangzási hűségre törekedtem. Hely: Rátközberencsen a Jóni András háza. Augusztus van. A vājogból rakott spór vígon dűrozzol a pitvarban. Jóni Andrásné a vacsora készítés körül forog, közben-közben élénken felel komja-asszonya szavaira, ki a küszöböt nyergelve tartja őt szóval. Vendég-asszony: Hogy pattog a za tűz kifelé, Komámasszony! Még valami haragos vendégfog jönni. Jóniné: Tán igaz a! Én sose hittem a zijet. Aszt mongyák, ha a zember szemódöke viszket, új embert lát; ha a zeme viszket, sírni fog. Aszt elhiszem, hogy ha szarka csörög a ház tetején, hogy akkor vendég jön. V[éndégasszony]: Hát mit mongyék a zember, komámasszony!? Nekem a multkor a zállam viszketett, asztán csakugyan szakállos vendégem jött, a Ferenc bácsi. J[óniné]: Nem tán!? V.: Úgy-a!... Hát még a zén anynyokkom mijen babonás! Aszt monga, hogy nem szabad kimondani, ha a zember zeme ugrál, mert leesik eg csillag. Meg oszt asz se szabad kimondani, ha a zember csillagot lát leesni, mer Isten se mond ki ránk semmit, pedig mindent tud. J.: Igen azt, én is hallottam pujakoromba, hogy ha a csillag esik le a zégrül, meghal valaki, s ha valaki látyya a leeső csillagot, ne mongya senkinek, hanem harapja meg a mutató uját. Ha pedig rámutatott a csillagra, akkor egött harapja ketté. V.: Háttosz mijjén? J.: Hát így tartik! V.: Na de a mán szent igaz, hajja! hogy ahol valamék butor recseg, ott meghal valaki. J.: Aszt is mongyák, hogy ha este a szemetet kiviszik, kiviszik vele a gazdát is. V.: Errül a sepregetésrül jut eszembe, hogy ha akkor sepregetnek, mikor vedég van, akkor aszt a vendeget akarják kiséperni. J.: E mán lehecséges, mikor hogy? V.: Osztán meg, Komámasszony! A minap egy este a szemetet végig sepertem a házföggyn snem tuttam aludni egész écaka. Azóta úgy vígyázok az esteli sepregetéssel, csap a pór [spór] alá

seprem. J.: De a nagyon jól van, Kománé! hogy a zember nem tud aludni akkor se, ha a kanál a fazékba marad mosatlan. Legalább igyekszik a zember felmosogatni. V.: Hát azt hallotta már, hogy ha tanyér leesik a faarúl, meghal a házból valaki. J.: Hallottam. V.: Hát azt, hogy akkor is meghal valaki, ha a kuvikk (bagoly) madár a háztetőjén kuvikkol. J.: A vitte el a drága Jani fjacskám! V.: Mos veszem észre, hogy komámasszonynak két tyukja is ül. J.: Ül ül! De nem tudom mi lesz mán ebből is. Tugygya a mulkor gabona virágra köt (akkor, mikor a [gabona] virít) hát alig maradt belüle, ami van, azok is nagyon sipógós. Mos meg ezek a gonosz köjkök valami füttyülót hoztak, hat nem tudom a nagy sipolásra nem fulé bele? V.: Bizon pedig még csak födette szabad ijenkor hozni a házba, mer bele ful. Tugygya, megjártam; a tejet méretlen attam másnak, aszt nem elvitte a tehen hasznát. J.: Én is úgy attam eccer tejet napszálat után, én is úgy jártam. De mos mán mindig teszek bele egy kis sót. V.: Napszálat után nem is jó semmit se kiadni a házbul. Én tojást se adok addig másnak ültetni, míg magam nem ültetek. Van is hozzá szerencsém! Hál Istennek! J.: Szabó kománé panaszkodott it a mulkór, hogy nekünk atta a dinynyeje hasznát, mert akkor adott, mikor ű még nem vetett. V.: Hallott ijen csudát, valaki megverte a kis fíjamat, nagyon beteg. Ugy tartják, hogy szemmel. szóval, vagy bamulással az kicsit fiókákat meg lehet verni. (betegek lesznek) J.: Hát mér nem monta neki hogy seggibe a szemed, a két első fogad törjön ki benne! V.: Iszen csak láttam vón! J.: Azojan embernek, vagy asszonynak, akinek a szemódöke összeér nem jó a kis puját mutatni, de semmit se, míg kicsi. J.: Szenesvizejje meg, komámasszony! Guggojon le a pór elébe, aszt nem szójék egy szót se sénkihe. Egy csupor vízbe olvassék 9 parást ijen módon se nem 9, se nem 8, se nem 7,se nem 1. Ha ezek leülnek, akkor megvan verve a gyermek. Ijen esetbe mossa meg, komám asszony a szenesvízzel a 2 szemét, a két tenyerét, a két talpát; a kis újával tegyék a viszbül a gyerek szájába. Ezek után tőrújje meg a zinge fonákjával, és a zenes vizet oncsa a zajt sarkára. E biztosan segít. De mondom ne szójék senkihe, míg ezt csinálja. V.: Asz mongyák a zis használ, ha a zember megköpködi a megnézett, vagy megbámutt puját, kis libát, vagy csirkét. J.: Használ, használ Komám-asszony. A zisnagyon jó, ha annak a hajával füstolik meg, aki megverte. J.: Hát csak szenes vizejje meg. Vagy ha megijesztette vón valaki, akkor meg öncsök ölmet. A zén emberem is úgy ijett meg eccer, vagy 10 esztendős lehetett. Mindig beszéli, hogy anynyokom egy jemen kendőt terített rá, persze ütet lefektette. Atán szivére a sejem kendő folé egy tál vizet tett. A tálal leburította egy rostával s a rostán keresztül megolvastott ölmet öntött a vízbe. Osztán hajjék csudát e za vén Szabóné ömlött ki, ojan vót, mint egy boszorkán. V.: Oszt csak ugyan attul ijett meg. J.: Attul bizon, komám asszony! Mikor oszt ez kijött a zöntéssel, a zén gazdámkn minden baja elmúlt. Itt a vendégasszony elsiet, hogy gyermekét kikuruzsolja. Én Jóninét megkértem, hogy mongyék nekem egy pár babonát, mert senki sem tugygya úgy mint ű. Ekkor jegyeztem el a következőket:"

2691.: „Hát vannak bízsbányosok. Ha nem velem esett vaóna még, magam sē hinném, – kezdte a szót Lóricz János. Hát úgy vaót, hogy árva gyerek vaótam. 10-11 esztendeős koromba Csérmelybe szakattam hidaónak. Otteé szagátam hét esztendejig. Mikor haza kerütem, asszámára (szinte, azt lehet mondani, már-már) legénsorba vaótam. A biraoóh szegeöttem kocsisnak. Szombat estve azt a többi legén, hogy gyereónk a lyányasházba (fonóház). Én szabadkoztam, hon nem ösmerék senkit, – nem mēnek. De oszt annyit beszéltek, hogy meégis csak elmēntem. Ahol lételepszeónk, a lyányosház gazdasszony behoz él litérés-furma úgye vég pályinkát még ek kis porciaós üvegēt, oszt minden legént sorra kénál a pályinkabaó, csak engēm nem. Ahogy rámkerű a sor aszongya hogy, hohó fíjam, tē új embēr vagy, nekēd meēzeset hozok. Hogy oszt mindel legény itt, az asszony kifordol a házbaó s nemsokára telyi hozza a porciaóst. De bennē a pályinka, mereō ēgy hab. Kéná vélē, de én sehossē akartam meffögnyi. De pályi ereōsködött rajtam, hogy meégis elvettem. Rákösöntöm, aszt s megiszom. Vaót annak mindēn ēzi, csak pályinka nem. Im hagy ki nem gyōtt beleōlem. Vaót annak az asszonnak ēs semmi hitvány lánya, olyan akar ēt tolyúsēpreō. Rá sē neēzett el legén sē. Én mēg ataoó a pereteō kezdve őgy belēbolondoltam, hogy meē akkor is elōttem vaót, ha behūntam a szēmēm, mēg ha száz mérőfeōdre vaótam teōlē is. Nem vaót nekem tōbbet sē ēvelēm sē nappalom. Hijjába mēntem estve haza a letereōsebb dologbaó. Bekapattam az ētelēm, vettem a jaószág eleē s mēntem a lányho. Mindeēg ēfē vetett haza teōlē. A sok ēccakázás úgy mēszszűrt, hogy allyig vaót jártányi ereōm. Pirongatott a gazdám is, hogy aszongya, meē tēszēm sēm mire magam? Éleēg ēccēr egy hētēn szombatestve elmēnnyi a szereteōmhó! De nem ért as semmit. Pegy magam is beláttam, hogy nem üt jaóra ki as soram. Mēg is fogattam hit alatt, úgy magamba, mindēn rēgvel: hon no nem mēnek hozzá letalabb ēgy hétyig. De mikor elgyōtt as estve, meēgēt csak szállottam vaóna hozzá, ha szárnym lett vaóna. – Nappal mindeē eszēmēn vaótam. El-el teēpelōttem, hogy mitēveō lēgyek? Éccēr oszt arra gyōttem, hogy bemēnek Egerbe, a cselēdszērzeōbe e elszegeōdōk valahova messzire, ahonneēt, ha akarok sē tudok mindēn estve hazabolondolnyi. – Úgy is lett. Bemēntem Egerbe pēntkēren rēgvel s meē an nap deēbe kiszzegeōttettek Kerecsēndre a jágēerho. Kocsis lēttem ottē is. A gazdám jaó embērnek mutatkozott, kijárt ētelēm italom böcseōletēsen. De hijjába vaót mindēn: nem tuttam én sē ēnnyi, sē innya, sē alunnyi. Csak abba vaótam, hogy mēg kell bolondulnyi. Betegnek tēttem magam. No igaz, hogy ev vaót a letkönynebb, mert nem vaót egyebem: csak a csontom, mēg a beōrōm. Oszt ēsz szaó annyí, mint száz: haomannap estve maá itthon vaótam Maónosbēbe. Itthon bijony a Krisztussa nē lēgyeék annak a huncut asszonnak! Mēr azután is ott kēllēt nekēm lēnnyi mindēn estve a lánnyá ná, meēt ha vasvilla esett vaóna is. Oszt hogy napró-napra lējebb estem, panaszoltam a sorom fūnek-fának. Eccer aszt ēggyik cimborám, hogy Bēra Lajos tud forditányi a bajomon, –

neki szaólylak. Úgy is cselekétem. Elmondtam neki az egeész éstaóriát. Eô sozt mingya félígérkezett, hogy ha jaó tartom borral, segít rajtam. Én még aszontam neki, hogy fizeték, amennyit megbír innya. Nem bánom, ha jaz esztendei berém utánna mëgyén is. Hogy aszt így mëgëgyéselteünk aszongya a Bëra Lajos – No, szombateste ereggy el a lýánho. Beszeéégess vélë, ahogy másszor szoktal. De në járj nagyon soká, mer én az úccába vállak. Mikor kikiseér a lýány, ahogy ki leépsz a pitarajtaón, nyú fél az ereszbe s húzz ki beleölë kész szá zsúfot, úgy, hogy aly lýány eszre në végyë. Az ëggyik szálat bocsádd lë magad mellett mingyá, a másikat mëg, mikor az udvar közepire eérsz, visszakézbeô hagyítod a kert felë, oszt gyere ëgyënést hozzám. Én út tëttem mindënt, ahogy parancsóta. Azután mënteónk nyútva asz zsidáóho s úgy belaktaónk borval, hogy én világom së tuttam. Másnap rëgvel hogy félërzëk, eszëmbë jut az ab bizonyos lýány. Hát olyan úttallat fogott el, minthacsak pondreés kutyát láttam vaóna. S azaóta së tudok ránéznyi sëmmifële csomotájára.”

Több kulcsszava a 771. dokumentumnak van, és az attraktor-körhöz ezen az objektumon keresztül jutunk el többször. A 771. objektum eredményként való visszaadása nem teljesen hibás eredmény. A dokumentumot elolvasva ugyanis nem egy, hanem több hiedellel találkozunk, amelyek egy konkrét történeten keresztül kerülnek megemlítésre. Így több hiedelem között nagyon szoros kapcsolat van, olyannyira, hogy ha a keresőkérdésünk egyikkel kapcsolatos, akkor a többit is visszakapjuk ezen a nagy dokumentumon keresztül. Lehet, hogy ezen hiedelmek között akkor is lenne kapcsolat, ha külön objektumok lennének. E nagy dokumentummal lényegében „egymáshoz láncoltunk” néhány hiedelmet, a hiedelem-objektumok közötti kapcsolatok vizsgálata, a visszaadandó hiedelmek kiválasztása viszont a keresőprogram feladata kell, hogy legyen.

A hiedelemszövegeket tovább vizsgálva megállapítható, hogy a következő néhány hiedelem (772, 773 stb.) kapcsolatban áll ezzel a nagy dokumentummal, de csak olyan értelemben, hogy ugyanott gyűjtötték be a szövegeket.

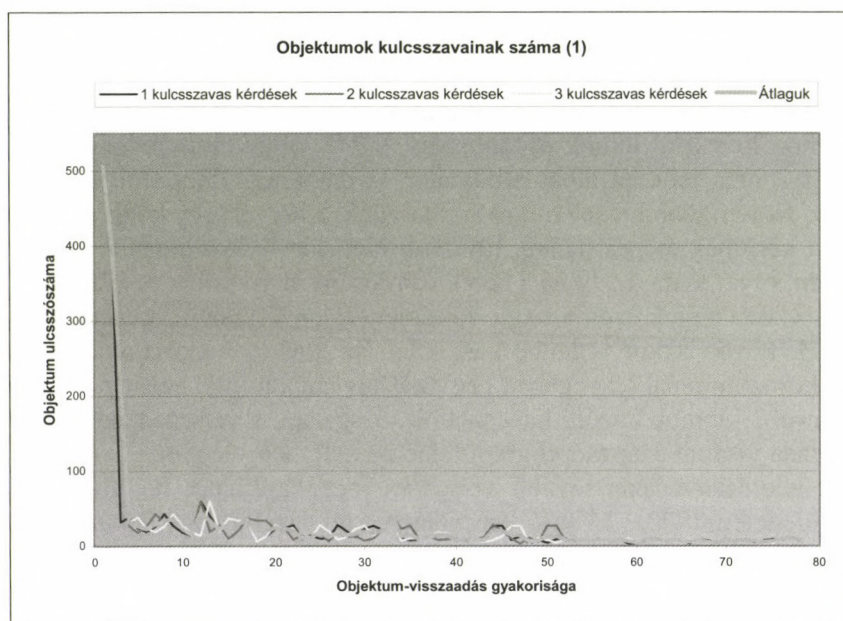
Valószínű, hogy eme terjedelmes objektum létrejötte tehát a dokumentumok kialakításakor elkövetett „hiba” eredménye, mivel egy dokumentumnak egy hiedelmet kellene tartalmaznia, és itt ez nem valósult meg. Az, hogy a dokumentumot a történet alapján választották ki, hibás lépésnek bizonyult, ami a keresés során feltűnő módon jelentkezett: a 2691-es számú hiedellel együtt „domináns” hiedellemmé vált.

Az említett objektummal párban előforduló 2691. számú objektum esetén is hasonló a helyzet. Ebben az esetben is egy történettel találkozunk, ugyanakkor csak egyetlen hiedelemről van szó benne, ellentétben az előzővel.

A probléma megoldása itt is, akárcsak az előző esetben, manuálisan oldható csak meg. Ki kell szűrni azokat a mondatokat, szövegrészeket, amelyek csak „körítésként” szolgálnak, nem tartoznak szorosan egy konkrét hiedelemhez, valamint szét kell választani adott esetben a több hiedelmet tartalmazó dokumentumokat. Azonban ehhez át kell nézni az összes szöveget, mert nem csak ebben a kettőben fordulhatnak elő ilyen hibák, ami rendkívül sok időt venne igénybe.

Ha a két attraktor közül az egyiket eltávolítjuk, nagy változás nem következik be a keresés során, tapasztalatunk szerint a megmaradt objektum továbbra is attraktor marad, csak egy másik objektummal párban alkotnak mindig egy öngerjesztő kört. A kísérletek későbbi szakaszában előforduló dokumentumpárok esetén hasonló a helyzet, ezért is távolítottuk el őket mindig párban.

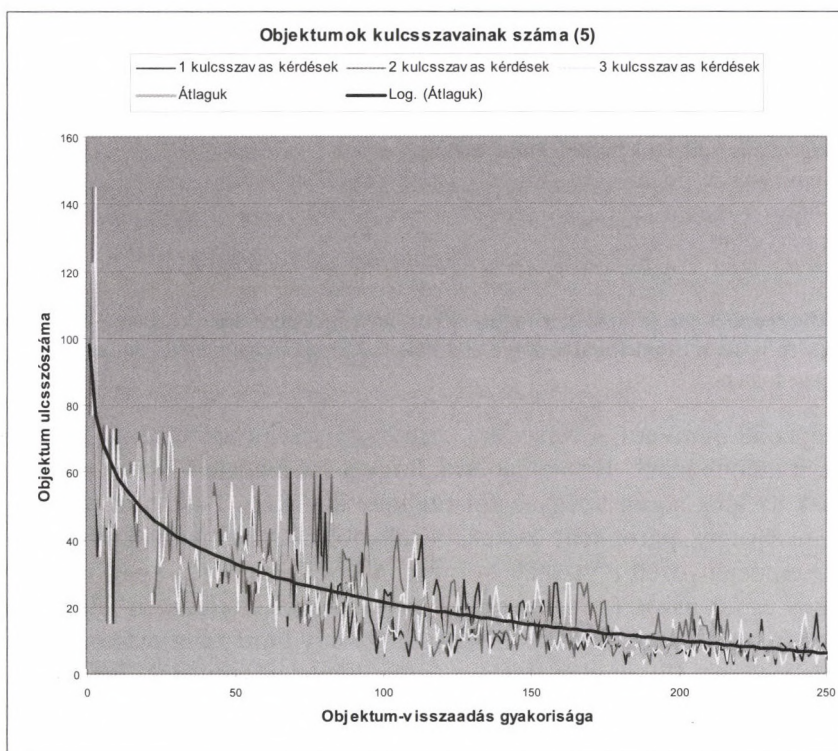
A kapott eredményekből megállapítható, hogy nagyobb valószínűséggel kapjuk vissza azokat a hiedelem-szövegeket, amelyek több kulcsszó tartalmaznak (13. ábra). Azt is láthatjuk azonban, hogy a visszaadás valószínűsége nem csak az indexkifejezések számától függ, ekkor a függvény monoton lenne.



13. ábra

A visszaadott dokumentumok kulcsszavainak száma. Kisebb sorszámmal a gyakrabban visszakapott dokumentumok szerepelnek. Jól látható az eredeti adatbázis két attraktorának kiemelkedő kulcsszómenyisége.

A kiemelkedő dokumentumpár eltávolítását követően minden kísérletsorozat esetén ugyanazt tapasztaltuk: Több kulcsszó esetén nagyobb az esély, hogy egy dokumentumot válaszként visszakapjunk. Erre mutat példát a 14. ábra, amelyben a 250 leggyakoribb válasz-objektum kulcsszavainak száma látható egy, két és három kulcsszavas keresőkérdés esetén. Az ábrán feltüntettük a három kísérletsorozatból származó kulcsszóátlagokat, és egy logaritmikus trendvonalat, amellyel a függvény viszonylag jól közelíthető.



14. ábra

A visszaadott dokumentumok kulcsszavainak száma a kísérletsorozatok 5. körében. Itt is látható, hogy a több kulcsszót tartalmazó dokumentumok gyakrabban lesznek a válasz-objektumok között.

Az I^2R modellel végzett osztályozás eredménye

A hiedelemszövegeken végzett vizsgálataink eredményeiből megfigyelhető, hogy az öngerjesztő körök párokból állnak, mi több, szinte kivétel nélkül állandóak ezek a párok, nem csak az egyes lépésekben kiemelt attraktor-párok esetében. Ez a hiedelem az MHAB egyik jellegzetes tulajdonsága.

Ezek az objektumok szoros kapcsolatban állnak egymással, sok közös kulcsszavuk van. Az objektumokhoz tartozó hiedelmek tehát valószínűleg hasonlóak, vagy akár ugyanazt a hiedelmet tartalmazzák, ezért sorolja az I^2R modell őket egy osztályba. Ezt a néhány, közelebbről is megvizsgált objektum-pár is alátámasztja. Az 1982. és 2149. szövegek például a szemmel veréssel kapcsolatos

nagyon hasonló hiedelmeket tartalmaznak, vagy a 322. és 1371. dokumentumok is rokonságban állnak, mindegyik a kihullott foggal kapcsolatos.

322: „Ha a kitört vagy a kiesett fogunk helyett új erős fogat akarunk magunknak a következő szavak kíséretébe kell azt a hátunk mögé dobni:

Cine cine eger adj fogat

Adjá nékem vas fogat

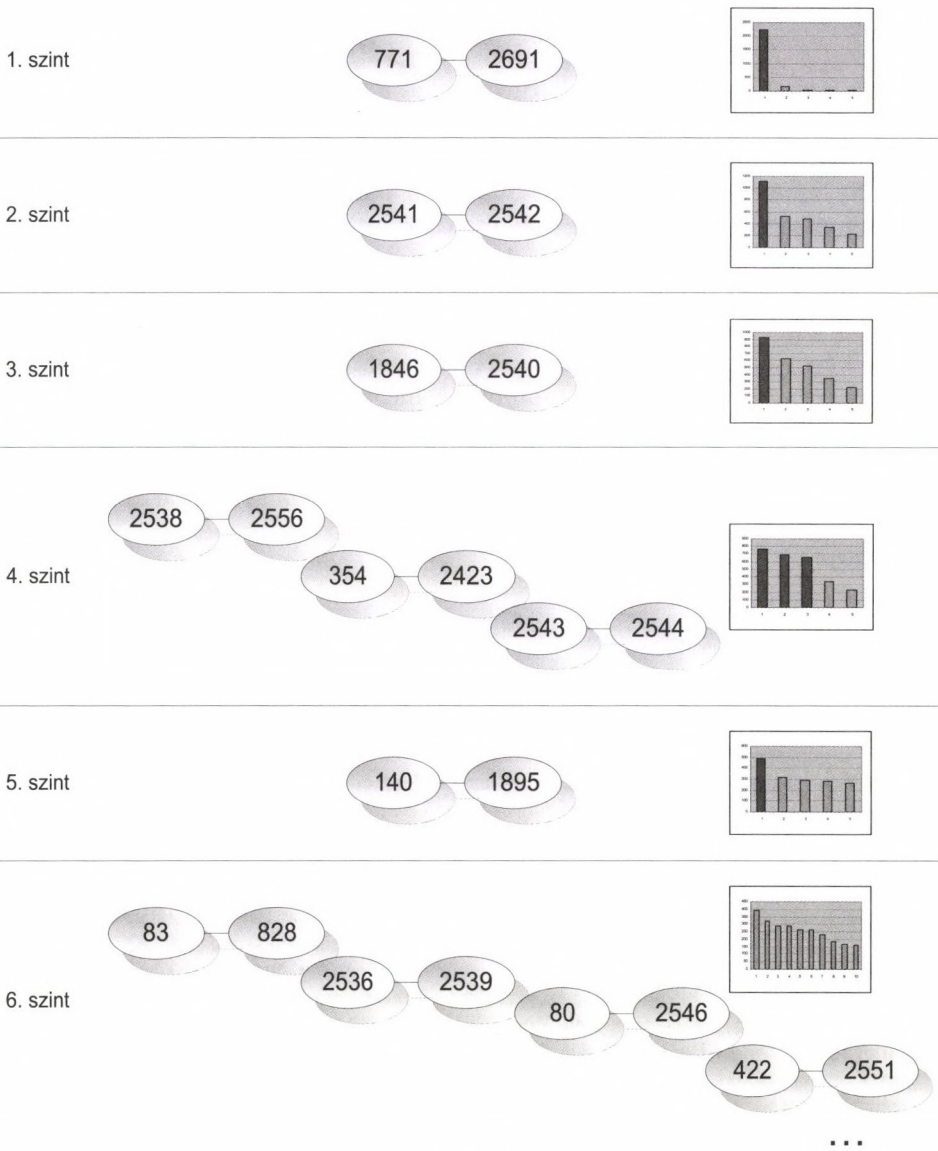
Én is adok csont fogat.

Aki ezt megteszi, annak a kitört foga helyébe jó erős fog fog majd nőni.”

1371: „Ha gyermeknek kihuzzák a fogát, akkor ezen ígék mondása közben: <Egér, eger adj vas fogat, én is adok csont fogat>, dobja el a háta mögé, de utána ne nézzen, ne keresse, mert akkor rossz foga nő.”

A megtalált motívum, a versecske, szinte szó szerint ugyanaz, de a hiedelmek egy kicsit különbözőek. Ez utalhat arra, hogy a két hiedelem alapja egy és ugyanaz, csak az idők során tájegységtől függően átalakult. Láthatjuk tehát, hogy a hiedelemszövegek páronként összekapcsolhatók, két dokumentumból álló osztályokat eredményezett a vizsgálatsorozat. A kísérletek során az is bebizonyosodott, hogy egyes párok (az attraktor-párok) bizonyos értelemben felette állnak a többieknek, amit úgy is értelmezhetünk, hogy egy hierarchia magasabb szintjén helyezkednek el. Ily módon ezen magyar hiedelemszövegek *hiedelem-dokumentumok hierarchikus struktúrájaként* modellezhetők, amit a 15. ábra mutat. Vizsgálataink eredményeképpen hat ilyen szintet tudunk egyértelműen megkülönböztetni. A struktúra legfelső szintjén a legelső körben attraktorként viselkedő hiedelempár áll, a második szinten a második lépésben feltűnően nagy választékoságú pár van stb. Az egyes hierarchiaszinteken belül is definiálhatunk bizonyos sorrendet a párok között (kivéve értelemszerűen az egy párt tartalmazó szinteket). A szinten előrébb (az ábrán balrább) lehet helyezni azokat a párokat, amelyek visszaadási gyakorisága nagyobb, így alakult ki az ábrán látható 4. szint attraktor-párjainak sorrendje. Az legalsó (6.) szinten ilyen sorrendezés csak megközelítőleg végezhető el, mivel az első néhány párt kivéve a választékoság sorrendje nem egyezik meg mindhárom (egy, két és három kulcsszavas) kísérletsorozat esetében.

Hierarchiaszintek



15. ábra

Magyar hiedelemszövegek hierarchikus szerkezete. Az egyes szinteken az aktuális kísérletsorozat attraktorai láthatók (értelemszerűen kivéve az utolsó szintet), vonallal összekötve a párokat figyelhetjük meg, a kis diagramok pedig a visszaadási gyakoriság függvény kis részei, kiemelve rajtuk az adott szinten attraktorként viselkedő dokumentumok válaszgyakoriságát.

Összefoglalás

Elvégeztük az MHAB Magyar Hiedelemszövegek Adatbázisnak egy számítógépes nyelvtechnológiai vizsgálatát, nevezetesen a hiedelemszövegek osztályozását az I^2R (Interaction Information Retrieval) eljárás segítségével. Az I^2R módszer bemutatását követően leírtuk azokat a számítógépes nyelvtechnológiai műveleteket, amelyeknek az MHAB adatbázist alávettük, és amelyeknek során megkaptuk a vizsgálataink elvégzéséhez szükséges kifejezés-dokumentum mátrixot. Az attraktor-hiedelmek általában sok index-kifejezést tartalmaznak, ez megkönnyítheti felismerésüket, azonban az attraktor-jelenség kialakulásában szerepet játszik az index-kifejezéseknek az adatbázisban való gyakorisága is. Amennyiben nincs attraktor-hiedelem az adatbázisban, tehát olyan, amelyik feltűnően sokat szerepel a válaszok között, akkor érvényesül az I^2R modell osztályozó képessége, aminek segítségével akár motívumokat vagy nagyon hasonló hiedelmeket azonosíthatunk. Legfontosabb megállapításunk az, hogy **a magyar hiedelemszövegek hierarchikus struktúrába szerveződnek**. Az azonos hierarchia-szinten található hiedelmek nagyon hasonlóak, ez akár egyfajta, szemantikai redundanciának is tekinthető, és további vizsgálat tárgyát képezheti.

Irodalom

- Chomsky, N.** (1956) Three Models for the Description of Language. *IRE Transactions on Information Theory*, 2-3, September. 113-124.
- Chomsky, N.** (1959) On Certain Formal Properties of Grammars. *Information Control*, 2, June. 137-167.
- Csajághy Gy.** (2000) A magyar népzene ősrétegéről és néhány ősi hangszeréről. *Kőrösi Csoma Sándor és a magyarság keleti eredete*. Sepsiszentgyörgy: Trisedes Press Rt. 338-386.
- Darányi, S., Faculty of Journalism, Library and Information Science.** (2001) Magyar hiedelemszövegek tartalmi térképezése, *Proceedings of Conference on Cultural innovation and information retrieval: The digitalization and automated content exploration of Finno-Ugric cultural heritage*. 68-85.
- Dominich, S.** (1994) Interaction Information Retrieval. *Journal of Documentation*, 50(3). 197-212.
- Ferenczi I.** (2000) Délilábos ábránd készítette-e Kőrösi Csoma Sándort Belső-Ázsiába? *Kőrösi Csoma Sándor és a magyarság keleti eredete*. Sepsiszentgyörgy: Trisedes Press Rt. 115-162.
- Hays, D. G.** (ed., 1966) *Readings in Automatic Language Processing*. New York: Elsevier.
- Kay, M. and Zieve, T.** (1965) Natural Language in Computer Form. In: Hays, D. G. (ed.) *Readings in Automatic Language Processing*. New York: Elsevier. 33-50.
- László J.** (2002) *Dinamikus weboldalak, CGI programozás Windows és Linux rendszereken*. Budapest: ComputerBooks.
- Prószéky G. és Kiss B.** (1999) *Számítógéppel emberi nyelven*. Budapest: SZAK Kiadó.
- Salton, G.** (1965) Automatic Phrase Matching. In: Hays, D. G. (ed.) *Readings in Automatic Language Processing*. New York: Elsevier. 169-188.
- Salton, G., and McGill, R.** (1983) *Introduction to modern information retrieval*. New York: McGraw Hill.
- Van Rijsbergen, C. J.** (1979) *Information Retrieval*. London: Butterworths.
- Van Rijsbergen, C. J.** (1987) *Információ-visszakeresés*. Budapest: Műzsák Közművelődési Kiadó.
- Yngve, V. H.** (1957) A Framework for Syntactic Translation. *Mechanical Translation*, 4/3. 59-65.

VINCENZO ORIOLES

Università degli Studi di Udine, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Centro Internazionale sul Plurilinguismo

Többsnyelvűség: értelmezési modellek, terminológia, intézményi vonatkozások¹

The essay focusses on the topic of plurilingualism (multilingualism) and describes the author's view on the definition and the possible interpretations of the term/concept of plurilingualism. Ther study also discusses problems of terminology and institutional aspects concerning plurilingualism, multilingualism and its research.

1. A többsnyelvűség definíciója

Mivel jelen munka témája a többsnyelvűség, mindenekelőtt a fogalom meghatározásával kell kezdenünk. Csatlakozva Tullio De Mauro javaslatához, meg kell különböztetnünk az ún. külső többsnyelvűséget (másképpen esolingvisztikai különbözőséget), amely „az emberi faj által beszélt nyelvek sokféleségében nyilvánul meg” és a belső (vagyis endogén) többsnyelvűséget, amely az ugyanazon nyelven belüli változatokra vonatkozik. Jelen cikk keretében azonban csak a belső többsnyelvűséggel foglalkozunk, amelyen – ismételten csak Tullio De Mauróra hivatkozva (1977: 67) egyaránt értjük „a különböző szemiózisos, különböző nyelvek, vagy ugyanazon nyelven belül különböző megvalósulási formák együttes jelenlétét. Ezt a jelenséget az egész emberi faj történetét végigkísérő jellemző vonásnak tekinthetjük”. Tehát dolgozatomban tárgya az a nyelvi sokszínűség, amely ily módon tehát minden társadalom, minden ország, minden nyelvi közösség természetes állapotának tekinthető.

2. Terminológiai vonatkozások

Mivel egyetemes fogalomról van szó, joggal várhatnánk el, hogy a jelölésére szolgáló terminus a legrégebbi időktől kezdve ismert és közkeletű legyen. Azt, hogy ez nem így van, mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy a várakozásokkal ellentétben, csak meglehetősen újonnan keletkezett szakszóval van dolgunk. A metanyelv csak a közelmúltban dolgozta ki a többsnyelvűség / soknyelvűség terminológiáját, ugyanúgy, mint ahogy a rendszerben felette álló kétnyelvűségét is.

¹ A szerző: *Plurilinguismo: modelli interpretativi, terminologia e ricadute istituzionali* c. olasz nyelvű tanulmányát Józsa Judit fordította magyarra.

Marouzou klasszikus munkáját, a *Lexique de la terminologie linguistique* c. művet forgatva azonnal feltűnik hogy milyen szegényes az idevonatkozó terminológia, ahhoz az exponenciális növekedéshez képest, amit az újabb elemzések kínálnak. Az említett műben mindössze a következő idevonatkozó szakszavak fordulnak elő: *bilinguisme*, *emprunt*, *calque*, *pégrinisme*, *substrat*, ezen belül *superstrat* és *adstrat*, *langue mixte*, *langue franque*, *langue artificial*.

Ami az olaszországi helyzetet illeti, nem találtam adatot arról, hogy a szó 1928 előtt előfordult volna. Ismereteink szerint ebben az évben tűnik fel először, Francesco Ribezzo munkájában, aki a 88. oldalon használja a „*bilinguismo canusino*” kifejezést. Az új terminust aztán Bruno Migliorini szentesítette (1931: 151) az alábbi kijelentésével:

De amikor viszont nagyon szoros szociolingvisztikai kapcsolatokról van szó, amelyek akár a kétnyelvűséghez is vezethetnek, a nyelvi hatások annál szorosabbak, minél kisebb a kontaktusban lévő nyelvek közti különbség.

Az idézett szöveg az 1957-es kiadásban változatlan formában szerepel, kivéve, hogy a *social-linguistici* helyett *socio-linguistici* áll.). Ez az 1931-es dátum tehát korábbi, mint amit M. L. Fanfani említ¹, aki a szó legelső előfordulását 1933-ra datálja. Ami az eredetét illeti, feltételezhetően nem az olasz *bilingue* szóból származik, inkább a francia *bilinguisme* mintájára keletkezhetett. A TLF szerint a szót legelőször Meillet használta, 1918-ban. (*Les parentés de langues*, „BSL” 21: 13 „*état, situation d'une population bilingue*”².) Francia vonatkozásban a képzett szót Dauzat használta először 1922-ben megjelent tankönyvében, amikor több nyelv együttes jelenlétének formáiról beszél (1922: 147-150): „*Au contraire, si l'on s'éloigne davantage, le bilinguisme devient la règle*”³.

A terminus és a fogalom évekig csak szórványosan kerül elő. A hivatalos pedagógiai felfogás nem kedvezett elterjedésének. „*Olaszországban a kétnyelvűség nem igazán jellemző*” olvasható egy 1928-ban, Luxemburgban megrendezett konferencia előadásait ismertető recenzióban⁴. Ezt csak részben kompenzálta, hogy akadtak egyes kutatók, akik azért mutattak némi érzékenységet a probléma iránt. „*A kétnyelvűség gazdagság*”: jelentette ki 1931-ben Ciro Trabalza⁵. De ahhoz, hogy a kétnyelvűség teljes polgárjogot nyerjen, Alfredo Schiaffini⁶ a maga idejében igen haladó szellemiséget tükröző hozzászólásáig kellett várni, amelyben már a Meillet által használt értelemben beszél a fogalomról.

Ami a *többynyelvűség* (*plurilinguismo*) szót illeti, első előfordulása 1951-re tehető, mikor a neves irodalomkritikus, Contini az egyik írásában a terminust az *egynyelvűséggel* (*monolinguisimo*) szembeállítva használja. Mindkét esetben az irodalmi nyelvről van szó, és a megkülönböztetés kétféle költői nyelvhasználat jellemzésére szolgál. Annak, amit „*egynyelvűnek*” nevez, legnagyobb képviselője Petrarca, a másoknak, a „*többynyelvűnek*” Dante, akinek nyelvezetére az expresszív formagazdagság jellemző.

Mint érdekességet jegyezzük meg, hogy a „*plurilinguismo*” esetében a szó mintha előbb keletkezett volna, mint a francia és angol megfelelői. A TLF a francia *plurilinguisme* szót 1956-ra datálja, Cohen (1956: 381) *Matériaux pour*

une sociol. du langage c. művére hivatkozva, az OED sem beszél 1971 előtti dátumról. Valójában ez az előny lényegtelen, jelentéktelen és nem is teljesen valós, ha arra gondolunk, hogy, André Martinet jól ismerte a szót, hiszen az már egy 1952-53-as munkájában is szerepel (ami voltaképpen egy 1950. december 28-án tartott konferencia-előadás írott változata).

Ami ennél jóval fontosabb, számunkra az a tény, hogy az olasz szó minden bizonnyal önálló szóalkotás eredménye. Francia és az angol megfelelőitől –, amelyekkel kapcsolatban André Martinet⁷ nevét mindenképp meg kell említeni – függetlenül keletkezett.

3. A XIX. század és a XX. század első felének egynyelvűség-felfogása

Mivel magyarázható, hogy a nyelvi sokféleséget jelölő terminus csak ilyen későn került megalkotásra? Ellentétben azzal, amit joggal elvárhatnánk, a tény az, hogy nem csak a kultúra képviselői általában, hanem meglepő módon maguk a nyelvészek is hosszú ideig, mint **homogén** rendszerekre tekintettek a nyelvire. Ez volt az uralkodó felfogás az egész XIX. században (§ 3. 1), majd a XX. század során is, a modern nyelvészet két nagy irányzata, a Saussure nyomán keletkezett strukturalizmus és a Chomsky-féle generatív grammatika -hatására (§ 3. 2).

3. 1. A nyelv és nemzet közti egyenlőségjel a XIX. században

Abban, hogy a XIX. század elutasította a többynnyelvűség gondolatát, az a kulturális milió a felelős, amely *nyelv és nemzet* közé egyenlőségjelet tett. Az egész XIX. századra az az eszme a jellemző, amely (Lüdi, 1996: 3):

née à l'époque de la naissance des états nationaux européens, que les 'langues nationales' représentent un facteur de cohésion privilégié des 'nations', que des 'états' coïncident nécessairement avec des territoires linguistiques, comme l'écrivait déjà Antonio de Nebrija en 1492: «La lengua siempre es compañera del imperio»” (Az idézet fordítása: az európai nemzetek születésekor keletkezett, s ami szerint a nemzeti nyelv tartja össze a nemzetet, és az állam egybeesik a nyelvi közösséggel, ahogy ezt már 1492-ben Antonio Nebrija is kijelentette)

Ennek a felfogásnak a lényegét jól tükrözik Grimm sokat idézett szavai: „Mi a nép? A nép azok az emberek, akik ugyanazt a nyelvet beszélik ... nem a folyók és a hegyek választják el a népeket, hanem egyes-egyedül a nyelv jelzi a határokat a népek számára, akik a folyókat és a hegyeket átlépik”. A gondolat az olasz kultúrában is fogadtatásra talált. Idézhetnénk Pasquale Stanislao Mancini *A nemzetiségről, mint a népek jogának alapjáról* c. előadásából, melyet 1851-ben, a Torinói Egyetemen, a Nemzetközi jog kurzus megnyitóján tartott.

Az eddig elmondottak világosan mutatják, hogy mi is a NEMZET, és melyek az alkotóelemei. Be kell látnunk, hogy az olyan emberek természetes szövet-

sége, akiket a terület, az eredet, a szokások a nyelv, a közös élet és az ugyanahhoz a társadalomhoz való tartozás tudata tart egyben.

A költészet eszközeivel ugyanezt fejezik ki Manzoni *1821. március* c. versének sorai – az 1821-ben írt óda 1848-ban jelent meg –: „egy a nép, az Alpok és a tenger között, vagy teljesen szabad, vagy örökre szolga maradjon, egy a fegyver, a nyelv, az oltár, egy az emlékezet, a vér, a szív.”

Ezekben a sorokban sűrítve találjuk meg azt az organikus, népi, földrajzi, történelmi-kulturális értékekre épülő nemzeteszmet, ami igen közel áll egyfajta naturalisztikus felfogáshoz (Petracchi, 1998: 129). Bár anyanyelv és nemzet ilyenfajta kapcsolatát a Romantika emelte elméleti alapokra, gyökerei valójában sokkal régebbre nyúlnak vissza, a modern nemzetállam keletkezésének környekére tehető. A nemzetállam a maga területén teljes homogeneitást szeretett volna elérni és minden másságban potenciális veszélyforrást látott (Campanile, 1991: 97).

Az újgrammatikus irányzat, amely köztudottan arra fordította a figyelmét, hogy a nyelvek közti rokonságot tárja fel és a nyelveket nyelvcsaládokba, sorolja, kevésbé érezte a szükségét annak, hogy a **nyelvi sokféleség**-nek elnevezést adjon. Ez egyformán vonatkozott az egyéni vagy a nyelvi közösségen belül létező többnyelvűsége. Nem volt tőle elvárható, hogy legitimizáljon olyan fogalmat, mint a *Sprachmischung*, ami megkérdőjelezte volna az összehasonlítás eredményeként kirajzolódó képet.

Csak a közelmúltban értek meg arra a feltételek, hogy Hjelmsev, egész más ismeretelméleti alapokból kiindulva, a következő kijelentést tehesse:

Egy nyelv olyan népek körében is elterjedhet, akik előzőleg teljesen más nyelveket beszéltek, ahogy az egykor a latinnal történt. Eredetileg egy kis területen, a Tiberis torkolatánál beszéltek, innen indult el hódító útjára és vették át olyan népek, akik minden tekintetben különböztek Latium lakóitól. Napjainkban a majd minden kontinensen megjelenő angol nyelv esetében is hasonló jelenségnek vagyunk tanúi. Mindebből arra a következtetésre kell jutnunk, hogy nem tartható az a felfogás, amely bármilyen kapcsolatot tételez fel nép és nyelv között (*A nyelv*, 1963, olasz ford.: 1970: 98).

3. 2. Az egynyelvűség a XX. századi nyelvészeti modellekben

Ezt a magatartást Lyons az *Általános nyelvészeti tanulmányok* c. munkájában (1982. § 1. 6.) a „homogeneitás” fikciójának nevezi, arra a magatartásra célozva, miszerint meg vagyunk győződve arról (vagy legalábbis azt feltételezzük), hogy a nyelvi közösségek minden tagja pontosan ugyanazt a nyelvet beszéli.

Ferdinand de Saussure *Bevezetés az általános nyelvészetbe* c. előadássorozatóból az a kép rajzolódik ki, hogy minden nyelv geometriai *monosistema*, amelyet tisztán relációs kapcsolatok hálója alkot. Mivel a produkció változó aspektusait (*a parole nyelvészetet*) a háttérbe helyezi, úgy tűnhet, hogy a Genfi Nyelvész

kutatási területének a nyelvi struktúra idealizált változatát tekinti, "egy szigorúan koherens, kompakt és statikus rendszert, ami a sajátos emberi tényezők befolyása nélkül keletkezik és működik"(Durante, 1975: 14), egyszóval, figyelme középpontjában *a langue* áll.

Valójában, a változatok jelentőségének alábecsülése, legalábbis ami a földrajzi változatokat illeti, inkább a vulgarizált változatokra jellemző, mintsem magának a Mesternek tulajdonítható. Mint ahogy azt Cristina Vallini (1979: 30) bebizonyította, a mű

egyre kevésbé tekinthető a nagy genfi nyelvész alkotásának. Kétségtelenül tőle származnak az előadás témakörei, de azok nem a Saussure által előadott sorrendben jelennek meg. Egyre inkább úgy látszik, hogy a könyv igazi szerzője a két tanítvány, akik az 1916-os kiadást szerkesztették, s akiket mi mindig is a mű igazi szerzőinek tartottunk.

Mint ahogy azt Vallini másutt kifejti, különösen igaz ez a nyelvöldrajz elhelyezésére, amely a IV. részbe, nem a központi részek közé került. Mindez nem Saussure szándékának megfelelően alakult így. Godel a kéziratok elemzése során bebizonyította, hogy a nyelvöldrajzra vonatkozó fejezeteknek Saussure szándékai szerint a harmadik fejezet elején kellett volna állni, tehát a Kiadók által a legfontosabbnak tartott részben. Saussure úgy gondolta, hogy a földrajzi pluralitás kérdéseit az általános jelenségek előtt kell tárgyalni. A Kiadók által elkövetett súlyos manipuláció nem csupán felborította a témakörök oktatásának eredeti sorrendjét, hanem a szerző gondolatának eltorzításához is vezetett (Vallini, 1999: 113).

A későbbiekben csak kevés irányzat képes kivonni magát a saussurei gondolat hatása alól, ezek közül mindenképpen meg kell említeni az ún. francia szociológiai iskolát. Legnevesebb képviselője Antoine Meillet, aki folytatva a nyelvöldrajz örökségét, kiválóan érzékelte a nyelvi közösségen belüli variációk problémáját.

Végezetül, a nyelvek nem rendelkeznek azzal az egységes jelleggel, amit *a priori* tulajdonítani szoktak neki. Ugyanannak a falunak a lakói, akármilyen kicsi településről legyen is szó, gyakran életkortól, társadalmi helyzettől, foglalkozástól stb. függően különbözőképpen beszélnek. Nem mindenki él az adott helyen születésétől fogva, nem mindenki követi egyformán a helyi szokásokat (Meillet, 1925 / 1991).

Mindenesetre még a XX. században is, egészen az ötvenes évek második feléig meglehetősen kevesen fordulnak a nyelvi variáció problémaköre felé, az „a nyelvészet nagy törzsének szerény oldalhajtsa” volt csupán. A nyelvészet „az absztrakt, strukturális irányba fejlődött és kevés figyelmet szentelt a nyelv funkcióinak és társadalmi használatának” (Berruto, 1980: 15). Lényegében, jegyzi meg Francescato (1974: 53): „a beszélő árnyékban marad, míg az összes fény egy absztrakt képződményre irányul”. Ide sorolható a Croce és a Bertoni által

használt „nyelvezet” (linguaggio), a nyelvöldrajzosok „*dialektusa*”, a prágaiak és az amerikaiak „*rendszer*” (system) és ilyen Saussure „*langue*” fogalma.

És végezetül homogén kódelfogás jellemzi a Chomsky (1965: 4, olasz ford. 1970: 44) által kidolgozott nyelvi modellt, amely szerint az, akit a nyelvelméletnek figyelembe kell venni:

egy ideális beszélő-hallgató, aki egy teljesen homogén nyelvi közösségben él, aki tökéletesen beszéli a nyelvet, és akit nyelvi produkciója létrehozásában nem befolyásolnak olyan nyelvileg irreleváns tényezők, mint a memória által szabott határok, az érdeklődés, a figyelem hullámmása, a hibák (legyenek véletlenszerűek vagy szisztematikusak). (N. Chomsky, *Aspetti della teoria della sintassi*, in *Saggi linguistici*, vol. II, Milano. Eredeti angol változat: „Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows his language perfectly”).

4. A változás modelljei

A XX. század második felében lassan megszületnek azok a modellek, melyek a „nyelvi kommunikációnak ezt az idealizált látásmódját” megkérdőjelezik (Cordone, 1987). Felvetik annak a lehetőségét, hogy „szisztematikus és változatok nem feltétlenül kell, hogy kizárják egymást” a *rendezett heterogenitás* néven összefoglalható szemlélet nevében” (*orderly heterogeneity* – Weinreich-Labov-Herzog 1968: 100; olasz ford. 1984: 104).

Az ellentmondás kibékítése olyan fogalmakkal történik, mint amilyen a *diasistema*, egy olyan szerkezeti egység, egyfajta *supersistema*, mely képes kapcsolatba hozni ugyanazon nyelvi repertoár közös és a nem közös jegyeit egyaránt. Nem véletlen, hogy a fogalom bevezetése Uriel Weinreich (1954) nevéhez fűződik (*Is a structural dialectology possible?*, „Word”; olasz ford. *Lingue in contatto*, Torino, 1974: „A diasystem can be constructed by the linguistic analyst out of two systems which have partial similarities”). Ugyancsak az ő érdeme, hogy szakított azzal a felfogással, miszerint a nyelvi tények szinkron és diakrón szempontú megközelítését nem lehetséges összeegyeztetni. Ugyan ilyen jelentős a Labov által kidolgozott *változó szabály* fogalma is.

De az egyik legfontosabb modellt, amely alkalmas volt a nyelvi komplexitást leírni, Eugenio Coseriu-nak köszönhetjük, aki *diatopikus*, *diasztratikus*, *diafázikus* változókról beszél. Ezek mellé Mioni 1981-ben bevezette a *diamesia* (a kommunikáció eszköze szerinti változó) fogalmát, s az így kiegészült modell képes leírni a változatok teljességét aszerint, hogy területhez, társadalmi réteghez, kommunikációs helyzethez vagy eszközhöz (írott nyelv, beszélt nyelv, telefonbeszélgetés) kötött variációról van szó⁸.

Egy másik meggyőző modell, amely elegáns elméleti alapot kínál a nyelvi komplexitás leírására Mario Wandruzka (1998: 155) osztrák nyelvész nevéhez, fűződik, és a *polisistema* fogalmával dolgozik. Felfogása szerint minden ember

születésétől fogva többsnyelvű, hiszen képes az anyanyelvén belüli területi, szociális változatokat és regisztereket a kommunikációs szándéknak és helyzetnek megfelelően használni, egyikről a másikra váltani:

Az tehát, amit olasz nyelvnek, vagy német nyelvnek, tehát kultúrnyelvnek nevezünk, valójában komplex, sokszínű képződmények, állandókból és változókból álló egyvelegek, szociokulturálisan rétegződött **poliszisztémák**.

5. A többsnyelvűség intézményesülése. A Többsnyelvűséggel Kapcsolatos Kutatások Nemzetközi Központja tevékenysége

A többsnyelvűség elemzésére egyre tökéletesebb eszközök állnak rendelkezésre, a társadalom pedig fokozatosan rádöbbsent, hogy milyen horderejű kérdéssről van szó. A XX. század második felére, különösen az utóbbi három évtizedben a többsnyelvűségre és a nyelvi kontaktusokra vonatkozó kutatások egyre intenzívebbé váltak. Úgy látszott, hogy egy új, önálló tudományág van kialakulóban, amely képes arra, hogy összefogja az eddig több tudomány égisze alatt végzett kutatásokat. És valóban kirajzolódott egy új tudományterület, a nyelvi kapcsolatokat tanulmányozó kontaktnyelvészet, a szociolingvisztika, a történeti nyelvészet, a dialektológia, és hasonló diszciplínák határán.

A többsnyelvűséggel kapcsolatos problémák aktualitása számos országban kutató- és dokumentációs központok létrehozását eredményezte. Ennek a célnak az érdekébe alakult meg a Többsnyelvűséggel Kapcsolatos Kutatások Nemzetközi Központja (*Centro Internazionale sul Plurilinguismo, CIP*) is. A Központ az 1999/18. törvény alapján jött létre. Olaszország egyik határrégiójában, Friuli-Venezia Giulia tartományban az Udinei Tudományegyetem keretein belül működik. A székhely kiválasztása nem véletlen: egyrészt Friuli-Venezia Giulia az a határrégió, amely összekötőkapocs Ausztria, Közép-Európa, a volt Szovjetunió és a Balkán országai felé, másrészt hagyományai és jelenlegi viszonyai miatt is közvetlenül érintett a többsnyelvűség kérdéskörében.

A hivatalosan 1998. január elsejétől működő Központ az egyetlen ilyen intézmény Olaszországban, amely szigorúan tudományos alapon végzi tevékenységét és nemzetközi viszonylatban is különleges helyet foglal el. Cikkem további részében a Központ által kutatott témaköröket ismertetem.

5. 1. A Központ által kutatott területek

Többsnyelvűség. Az egyes beszélő produkciójában vagy a nyelvközöségben belüli változatok kutatása

A többsnyelvűség a nyelvi közösségek természetes állapota, nem számít kivételes jelenségnek. Európai Unió országai köztudottan egyre inkább multikulturális társadalmakká válnak. Ez a helyzet újra ráirányította a figyelmet erre – az egyébként mindenütt fellépő – jelenséggel kapcsolatos kérdésekre. Több nyelv egyidejű jelenléte, interakciójuk módozatai, a folyamatok törvényszerűségei, a kódváltást irányító szabályszerűségek, a többsnyelvűség társadalmi következményeinek kutatása kiemelkedő helyet foglal el a Központ által kutatott kérdések sorában.

Nyelvi kapcsolatok

Mint ismeretes, az egy közösségben belül több nyelv megléte elősegíti az interferencia kialakulását. Sokarcú jelenségről van szó, amelynek az egyes beszélőt és a rendszert egyaránt jellemezheti. Ilyen többek között a kölcsönszó, a tükörfordítás, a kódkeverés. A nyelvi kontaktusok természetének, változatainak, keletkezésének, kérdéseinek tanulmányozása a Központ egyik fontos kutatási területe.

A többsnyelvűség szerepe a tanárképzésben és az oktatásban

A többsnyelvűség oktatási vonatkozásai számos intézményt érintenek. A Központ célja, hogy meghatározza azokat a módokat, melyek a tanulókat korunk többsnyelvű és interkulturális világához közelebb viszik

Világnyelvek vs. regionális és kisebbségi nyelvek

Számos országban együttesen vannak jelen világnyelvek és kisebb nyelvek. Az utóbbiak gyakran a nagyobb nyelvek nyomása alatt veszélyeztetett helyzetben vannak. Arról a problémáról van szó, amely szerint korunkra egyszerre jellemző a globalizáció, és ezzel párhuzamosan a helyi nyelvek és kultúrák megmentésére irányuló fokozott odafigyelés. A Központ elfogulatlan megfigyelőként figyeli a jelenséget, és a regionális és kisebbségi nyelvekként elfogadott nyelvekre vonatkozó döntéseket és nyelvpolitikát kutatja. A Központ, mint tudományos intézmény felajánlja közreműködését a jogalkotók és intézmények felé, minden olyan esetben, amikor a nyelvi különbözőség figyelmet és védelmet érdemel.

A többsnyelvűség tanulmányozása a régióban

Célkitűzésének megfelelően a Központ különleges figyelmet szentel a Friuli-Venezia Giulia tartomány nyelvi kulturális sajátosságainak. A tartomány, nyelvi sokféleségével ideális terep a nyelvi sokféleség tanulmányozására

5. 2. A Központ által koordinált kutatások

A fenti tematikák képezik azt a keretet, melyen belül külső és belső tudományos kutatókból álló munkacsoportok pontosan definiált kutatásokat folytatnak. Munkájukat egy, vagy több koordinátor irányítja. Jelenleg az alábbi hét munkacsoport végez kutatásokat:

1. A többsnyelvűség kategóriái és terminológiája (Koordinátorok: Raffaella Bombi, Vincenzo Orioles)

Ezt a munkacsoportot az a felismerés hozta létre, hogy a nyelvi kontaktus és a többsnyelvűség által tanulmányozott kérdéseket pontosan be kell határolni és meghatározni. Az interlingvisztika és a szociolingvisztika találkozásánál levő olyan határterületről van szó, amelyet nem könnyű definiálni. Menet közben felmerült a sokszor hosszú, bonyolult történettel rendelkező szakterminusok rögzítésének igénye is. Szükségessé vált az is, hogy leírjuk s kategorizáljunk olyan jelenségeket, mint a kódkeverés a többsnyelvű megnyilatkozás, az egyszerű kölesönzéstől a tágabb értelemben vett többsnyelvűségig. Emellett természetesen állandóan helyet adunk a vitának, ezek fórumai a konferenciák, szemináriumok, a szakfolyóiratok hasábjai. A munkacsoport céljai között szerepel egy adatbank létrehozása is, amely alapján a későbbiekben egy kritikai szótár kiadását tervezzük. A kutatás szorosan kapcsolódik a MURST által is finanszírozott. *A többsnyelvűség lexikáját felölelő többsnyelvű szótár elkészítésének tervéhez.*

2. Hogyan segítsük a kétnyelvű gyerekek íráskészségének javítását a kisebbségi nyelven? (Koordinátor: Silvana Fachin Schiavi)

Ez a kutatás az Európai Bizottság XII. Főosztályának támogatásával indult és részét képezi a regionális és kisebbségi nyelvek megmentésére és fejlesztésére irányuló akcióorozatnak. A kutatás ezen kívül az érintett országokban (Olaszország, Írország, Észak-Írország, Wales, Skócia) szponzorok támogatását is élvezi. Célja, hogy az adott társadalomban eddig kevésbé használt nyelvek, a friulán, az ír, a gall, mind szélesebb körben használhatóvá és használatossá váljanak. A résztvevő országokban a program az általános iskola második évében indul, ekkor a gyerekek a tananyag egy részét a kevésbé használt regionális nyelven sajátítják el.

A projekt része az alfabetizáció fejlesztése, ezen belül öt célkitűzés fogalmazódott meg:

- A kreatív íráskészség fejlesztése a kevésbé használt nyelven,
- A tanulók lakóhelyén beszélt kevésbé használt nyelven kreatív írásokat tartalmazó korpuszok létrehozása,
- A korpusz, mint az identitás megőrzésének eszközének felhasználása hasonló korú tanulók oktatásában mindazokon a területeken, ahol ugyanazt a kisebbségi nyelvet beszélik,
- A korpuszból kiindulva az érintett négy nyelv standard formájának megalakítása, az első ciklus végéig bezáróan,
- A korpusz továbbfejlesztése oly módon, hogy a serdülők számára írt olvasókönyvvé is alkalmassá váljon.

A projekt célkitűzései között szerepel egy nyolc füzetből álló sorozat készítése, amelyben egy-egy történet kerül feldolgozásra. A történetek oly módon lesznek kiválasztva, hogy a felsőbb osztályokba kerülő gyerekek érdeklődésére is számot tarthassanak. Ez a könyvsorozat a négy kevésbé elterjedt nyelven lesz hozzáférhető.

3. Nyelvi változás Friuli tartományban különös tekintettel a többnyelvű területekre (Koordinátor: Piera Rizzolati)

A kutatás egy széleskörű program része, amelynek célja a régió nyelvi valóságának a leírása. Friuli tartomány, ahol latin, germán, szláv népek és nyelvek találkoznak és élnek együtt, fontos hivatkozási pont a Központ számára. Úgy véljük, hogy az itt tapasztaltak más többnyelvű területekre is általánosíthatók.

Felhasználva az előző vizsgálatok pozitív tapasztalatait (az alábbi helységekben készültek felmérések: Rivignano, Magnano in Riviera, Tolmezzo/Illegio, Paluzza, Collina), a projekt meg szeretné ismételni a felméréseket más helyszíneken is. A valós nyelvi helyzet feltárása szempontjából a felmérésben egyformán szerepelni fognak földrajzi fekvésüknél vagy gazdasági szerepük miatt központinak tekinthető, vagy éppen ellenkezőleg, félreeső települések.

A másik cél, hogy a friulán nyelv vitalitásáról, valamint a friulán és a többi nyelv kapcsolatáról sokoldalú információt szerezzenek. A vizsgálat kiterjed Pordenone környékére, az 1976-os földrengés sújtotta területre (Gemona), valamint a Gorizia járásban a Sagrado-San Casiano Monfalcone által határolt háromszögben beszélt venét (bisiacco) nyelvjárásokra.

A felmérés szociolingvisztikai kérdőív segítségével történik, amely közvetett vagy közvetlen módon minden olyan adatot felmér, ami a beszélők nyelvi viselkedése szempontjából fontos lehet.

4. A regionális olasz nyelv Friuliban, a beszélt nyelvtől az irodalmi nyelvig (Koordinátorok: Fabiana Fusco, Carla Marcato)

A projekt célja az olasz nyelv regionális változatainak vizsgálata a tartományban, a szóbeliség és az irodalmi nyelvhasználat szintjén egyaránt. A regionális olasz nyelvnek, mint beszélt nyelvnek a leírása része a többi olasz régióban is folyó hasonló kutatásoknak. A fogalom alapos elemzése után a vizsgálat a történeti vonatkozásokra is kiterjed. Erre azért is szükség van, hogy az elmúlt időszak néhány kutatási módszerével kapcsolatos elvi kérdést tisztázni lehessen. A második alprogram a regionális nyelvhasználat sajátosságait vizsgálja friulán alkotók műveiben. Jelenleg Catarina Percotto, tizenkilencedik századi író és Elio Bartolini kortárs elbeszélő prózájának összevető vizsgálata folyik. A fentiek túl a munkacsoport szeretné számba venni a regionális olasz nyelvvel foglalkozó központokat és kutatókat, hogy a jövőben együttesen definiálhassák a közös kutatási célokat.

5. Néprajzi Szövegek Archívuma. Informális tartalmú hangzó és írott anyagok kutatása, másolása, katalogizálása, (Koordinátor Gian Paolo Gri)

Nem tipikusan nyelvészeti projekt, profilját tekintve tevékenysége inkább a néprajztudomány hatáskörébe tartozik. A Néprajzi Szövegek Archívuma célja az intézmények vagy magánszemélyek birtokában lévő szövegek összegyűjtése. Az anyag feldolgozásán, szakszerű tárolásán, és sokszorosításán kívül állandóan bővíti gyűjteményét, megvásárolja az újabb hangzó dokumentumokat (szóbeli narratív szövegeket, emigránsok élettörténetét, mindazt, ami kapcsolódik a hagyományos kultúrához és a Központ által kutatott többynnyelvűséghez. Miután sikerült megvásárolni a Szlovén Néprajzi Intézettől az igen értékes archaikus resiai népi szövegeket, a munkacsoport felhívással fordult az intézmények és magánszemélyek felé, hogy a birtokukban lévő dokumentumokat adják át az Archívum számára.

6. Többynnyelvűség az irodalomban (Koordinátorok: Ferora Ferluga, Petronio e Renato Oniga)

A CIP folyamatosan bővíti kutatási területeit. Ennek egyik bizonyítéka, hogy a nyelvi pluralizmus irodalmi megjelenési formáit is tanulmányozni kezdte. Egy olyan vizsgálati modell megalkotása a cél, amely a legteljesebb képet nyújtja a sokarcú jelenségről. Többek között, arra keresi a választ, hogy mi motiválja több nyelv használatát, az adott nyelv választása milyen stilisztikai értéket hordoz, milyen társadalmi, szimbolikus értékekkel bír. A kutatás célja, hogy a vizsgálatot térben és időben kiterjessze, s a lehető legszélesebb körben vizsgálja a kódváltás dinamikáit, és a multikulturalitás e fajta megjelenési formáját.

A projekt kutatja azokat az alkotásokat, melyekben az író több nyelvet használ (heteroglosszia), a többnyelvű közösségek irodalmát, a többnyelvűséget, mint témát, a kódváltás irodalmi felhasználását. Az első eredmények a *Többnyelvűség irodalmi dokumentumai* (2000) és az *Új tanulmányok az irodalmi többnyelvűségről* (2001) c. kötetekben olvashatók, melyek a *Nyelvek, kultúrák, szövegek* sorozatban jelentek meg. A projekt témáink szentelték a XXVII. Bressanone-i Egyetemközi Kongresszust, melynek anyaga most van megjelenés alatt.

7. Nyelvi és kulturális áramlatok a Mediterrán tenger két partja között (Koordinátor: Guido Cifoletti)

Az a terület, ahol ma Tunézia található, a legrégebbi időktől fogva, a legkülönbözőbb népek találkozóhelye volt. Egy máig meglévő berber alapra punok (akiknek nem maradt fenn a nyelve), rómaik, vandálok, bizánciak, arabok telepedtek. A latin és az arab nyelv közötti küzdelem a második győzelmével végződött, de azért az Földközi tenger északi részéről érkező hatalmak hatása sem elhanyagolható. Erre a történelmi – nyelvi alapra épít az a program, mely a Tunézia arab és berber szókincsét vizsgálja. A cél az idegen hatások szerepének és súlyának a számbavétele, valamint feltárni a latin (és újlatin) nyelv Afrikából való eltűnésének okait és folyamatát. A kutatás cél kitűzéseai között szerepel az arab nyelvi interferencia kutatása az olasz nyelvre, a lingua franca-ra és más mediterrán térségbeli nyelvekre (különös tekintettel Tabarka esetére). A kutatás során tudatosan nem foglalkozunk a gyarmati Tunézia korában és a gyarmati sorsból való felszabadulás után is oly fontos az arab - francia kapcsolatokkal, hiszen azok olyan súlyúak, hogy az összes többi nyelv hatását elhomályosítanak. A projektben Vermodo Brugnatelli és Fiorenzo Toso is közreműködik.

A Központ, szigorúan tudományos eszközökkel dolgozva ezzel a gazdag, sokrétű programjával⁹ szándékozik választ adni a napjaink nyelvi helyzetéből kirajzolódó két legfontosabb kihívásra, a szakemberek és a közvélemény számára egyaránt. Egyrészt a világnyelvek egyre szélesebb elterjedésének vagyunk tanúi, amely során az érintett nyelvek válságjelenségeket is mutatnak, és már-már újrabszabályozásuk kérdése is felmerül. Másrészt erősödik az a törekvés, hogy a helyi és a kisebbségi nyelvek egyre nagyobb szerephez jussanak. Valójában ezt a két, sokszor ellentmondó tendenciát kell harmóniába hozni. Kiemelt figyelmet kell fordítani azokra az Európát érintő eseményekre, ahol a népek és civilizációk találkozása következtében nyelvi konvergenciák és integrációk sora zajlik. Amit célszerű minden esetben elkerülni, az hogy, mindent a jelen szemszögéből vizsgáljunk. A CIP által koordinált kutatások tudatosan nem korlátozódnak térre és időre, mert meggyőződésünk, hogy a tőlünk messze eső példák gazdagítják a tudásunkat és ily módon elkerülhető az a kockázat is, hogy a környezetünkben közvetlenül tapasztaltak alapján a veszélyes általánosítás hibájába essünk.

Jegyzetek

1. Vö. M. L. Fanfani adatait az *Onomaturgia miglioriniana*, "Lingua Nostra" 58/1-2 (1997), pp. 14-15.
2. Idézi A. Meillet, *Linguistique historique et linguistique générale*, I. kötet I, Paris 1926 (1965-ös utátnyomás).
3. Lásd még ugyanott: *bilingue*, p. 148; *trilingue*, p. 149; *monolinguisme*, p. 149; *polyglottisme* (ad es. a p. 150).
4. *Le bilinguisme et l'éducation*. Travaux de la conférence internationale sur le bilinguisme tenue à Luxembourg, Genève-Luxembourg 1931; a recenzió a "L'Educazione Nazionale" c. folyóiratban jelent meg 1931, pp. 120-122.
5. C. Trabalza, *Il dialetto nell'insegnamento della lingua nazionale*, in *Encicl. It.*, vol. XII, 1931, pp. 734-5 a *dialetto* címszó alatt.
6. A "Nuova Antologia", 1937, június p. 368 ss.
7. Az igazság az, hogy a kétnyelvűség kategóriát és a terminust legelőször vitathatatlanul Hugo Schuchardt írta le, aki már 1882 és 1882 között használja a *Bilinguität*, *Zweisprachigkeit* kifejezéseket (ez derül ki a L. Spitzer, szerkesztésében Halleben megjelent 1928 *Hugo Schuchardt-Brevier*, c. könyvből. Ígérem, hogy erről a fontos adalékról másutt részletesen szólni fogok).
8. Bár a 'diatopico' és a 'diastratico' terminusokat Leiv Flydal (1952, pp. 241-258), írta le elsőként, használatuk csak akkor vált elfogadottá, amikor Coseriu illesztette be azokat a rendszerébe, felhasználva a *dia* prefixum adta lehetőségeket. (-*topico*, -*stratico*, -*fasico*): cfr. Coseriu 1966, pp. 175-222, spec. a p. 199; a terminológiával kapcsolatban vö. R. Bombi – L. Innocente, *Rifondazione semantica di elementi formativi in linguistica*, in *Lingue speciali e interferenza*. (Atti del Convegno, Udine 16-17 maggio 1994), a cura di R. Bombi, Roma 1995, pp. 55-65 e P. Koch - W. Oesterreicher, *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen 1990. Coseriu rendszerébe tartozik a *lingua storica* e *lingua funzionale* közötti oppozíció, melyeket egyfelől az *architettura* másfelől a *struttura* jellemez (lásd. Coseriu 1966, elsősorban pp. 198-203): egy történeti nyelv sokszínűségével szembe állítja a funkcionális nyelv homogeneitását, amely, semleges nyelvek, „*sintopiche, sinstratiche, sinfasiche*” (vö. in Coseriu 1971, cap. 2 § 3.1.4 p. 38; lásd még Coseriu 1973).
9. A következőkben felsoroljuk, jellegük alapján csoportosítva a Központ legjelentősebb publikációit.
 - Konferencia-kötetek:

Ethnos e comunità linguistica: un confronto metodologico e interdisciplinare. Atti del convegno internazionale (Udine 5-7 dicembre 1996), a cura di R. Bombi e G. Graffi, Udine 1998.

Processi di convergenza e differenziazione nelle lingue dell'Europa medievale e moderna / Processes of Convergence and Differentiation in the Languages of Mediaeval and Modern Europe (*Atti del Convegno Internazionale, Udine 9-11 dicembre 1999*), a cura di F. Fusco, V. Orioles, A. Parmeggiani, Udine, Forum, 2000.

Insularità linguistica e culturale. Il caso dei tabarchini di Sardegna. Documenti del Convegno Internazionale di Studi (Calasetta, 23-24 settembre 2000), a cura di V. Orioles e F. Toso, Genova 2001.

Lingua e cultura italiana all'estero: nuove prospettive, nuovi percorsi (Atti del Convegno Comitato Dante Alighieri – Centro Internazionale sul Plurilinguismo, Gorizia, 4-5 giugno 1999), Gorizia 2001.
 - „Nyelvek, kultúrák és szövegek” sorozat:

A sorozat a Központ által kutatott témákban közöl monográfiákat vagy cikkgyűjteményeket. Felelős szerkesztője prof. Vincenzo Orioles; a köteteket a "Il Calamo" római könyvkiadó adja ki. Eddig az első három kötet jelent meg:

 1. Mitja Skubic, *Elementi linguistici romanzi nello sloveno occidentale*, Roma 2000.
 2. V. Orioles (a cura di), *Documenti letterari del plurilinguismo*, Roma 2000.
 3. Nuovi saggi sul plurilinguismo letterario, Roma 2001.
 - Egyéb kiadványok
 1. *Centri di ricerca e di documentazione sul Plurilinguismo* Studio conoscitivo sulle strutture assimilabili al Centro Internazionale sul Plurilinguismo nell'Unione Europea, a cura di Barbara Villalta e Barbara Anzil. Presentazione di Vincenzo Orioles, Udine, Forum, 2000.

2. *Esperienze di mediazione*. Strumenti di lavoro, a cura di Gian Paolo Gri. Scritti di Barbara Vatta, Roberta Altin, Donatella Barbina, Alice Parmeggiani Dri, Udine, Forum, 2000
In collaborazione tra Centro Internazionale sul Plurilinguismo e C.N.R. "Progetto Mediterraneo".

Irodalom

- Berruto 1980** = G. Berruto, *La variabilità sociale della lingua*, Torino 1980.
- Campanile 1991** = E. Campanile, *Limiti e caratteri del bilinguismo romano*, in *Il bilinguismo degli antichi*, XVIII Giornate filologiche genovesi (Pubblicazioni del Dipartimento di Archeologia, Filologia classica e loro Tradizioni), Genova 1991.
- Cardona 1987** = G. R. Cardona, *Introduzione alla sociolinguistica*, Torino 1987.
- Contini 1951** = R. Contini, *Preliminari sulla lingua del Petrarca „Paragone”*, aprile 1951, ripreso in AA.VV., *Il Trecento*, Firenze 1953, pp. 95-120 e in *Varianti e altra linguistica*. Una raccolta di saggi (1938-1968), Torino 1970, pp. 169-192.
- Coseriu 1966** = E. Coseriu, *Structure lexicale et enseignement du vocabulaire*, in AA.VV., *Actes du premier Colloque international de Linguistique appliquée*. Organisé par la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de l'Université de Nancy (26-31 octobre 1964), Nancy 1966, pp. 175-217.
- Coseriu 1971** = *Sincronia, diacronia e storia*. Il problema del cambio linguistico („Testi e Manuali della Scienza contemporanea. Serie di linguistica” diretta da A.L. Prosdocimi), Torino 1981.
- Coseriu 1973** = E. Coseriu, *Lezioni di linguistica generale*, Torino 1973.
- De Mauro 1977** = T. De Mauro, *Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana*, in *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea*. Atti dell'VIII Congresso Internazionale di Studi (Bressanone, 31 maggio-2 giugno 1974), vol. I, Roma (Pubblicazioni SLI 10/1), 1977, pp. 87-101.
- Durante 1975** = M. Durante, *Dal latino all'italiano*, Bologna 1975.
- Flydal 1952** = L. Flydal, *Remarques sur certains rapports entre le style et l'état de langue*, „Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap” 16 (1952), pp. 241-258.
- Francescato 1974** = G. Francescato, *Dalla dialettologia alla sociolinguistica: cent'anni di studi*, „Problemi” 39 (1974), pp. 46-67.
- Lyons 1982** = J. Lyons, *Lezioni di linguistica generale*, Roma-Bari 1982 (tit. orig. *Language and Linguistics*, Cambridge 1981).
- Lüdi 1996** = G. Lüdi, *Bilinguisme: aspects linguistiques, cognitifs, sociaux et éducationnels*. Cours III/IV, semestre d'hiver 1995/96, 1996.
- Martinet 1952-53** = A. Martinet, *Diffusion of Language and Structural Linguistics*, „Romance Philology” 6 (1952-53), pp. 5-13.
- Meillet 1925/1991** = A. Meillet, *La méthode comparative en linguistique historique*, Oslo (Instituttet for Sammenlignende Kulturforskning) – Paris 1925; trad. it. *Il metodo comparativo in linguistica storica*. Introduzione di T. De Mauro, Catania 1991.
- Migliorini 1931/1957** = B. Migliorini, *Discontinuità linguistica e prestito morfologico*, in *Saggi linguistici*, Firenze 1957, pp. 1-10 (ripreso, „con parecchie aggiunte”, da „Studj romanzi” 21, 1931, pp. 139-152).
- Mioni 1983** = A. Mioni, *Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione*, Scritti linguistici in onore di G.B. Pellegrini, Pisa 1983, pp. 495-517.
- Petracchi 1998** = G. Petracchi, *Nazione e nazionalità nell'Europa dell'Ottocento. Una riconsiderazione alla luce della „morte della nazione”*, „Rassegna Storica del Risorgimento”, 85 (1998) (Suppl. al fasc. 4; numero speciale per il 150° anniversario del 1848), pp. 117-136.
- Vallini 1979** = C. Vallini, *La costituzione del testo del 'Cours de linguistique générale'*, in *Del Testo*. Seminario interdisciplinare sulla costituzione del testo, Napoli, Istituto Universitario Orientale, 1979, pp. 65-94.
- Vallini 1999** = C. Vallini, *Saussure e la linguistica geografica*, „Plurilinguismo” 6 (1999), pp. 113-125.
- Wandruszka 1998** = M. Wandruszka, *Lingue e Linguaggi: il nostro plurilinguismo individuale e collettivo* (redazione di Sonia Marx.), in „Ethnos e comunità linguistica: un confronto metodologico interdisciplinare – Ethnos and language community: an Interdisciplinary and methodological comparison”. Atti del Convegno organizzato dal Centro Internazionale sul Plurilinguismo (Udine 5-7 dicembre 1996), a cura di R. Bombi e G. Graffi, Udine 1998, pp. 153-168.

Weinreich-Labov-Herzog 1968/1984 = U. Weinreich, W. Labov, M.I. Herzog, *Empirical Foundations for a Theory of Language Change*, in W.P. Lehmann – Y. Malkiel (eds.), *Directions for Historical Linguistics*, University of Texas Press, Austin 1968, pp. 97-195 (trad. it. con il tit. *Fondamenti empirici per una teoria del cambiamento linguistico* in W. Lehmann – Y. Malkiel, *Nuove tendenze della linguistica storica*, Bologna 1984, pp. 101-202).

KONTRA MIKLÓS

Szegedi Tudományegyetem és MTA Nyelvtudományi Intézet

kontra@nytud.hu**Magyar nyelvtudomány, társadalmi felelősség, politika¹**

The interaction of linguistics and politics in Hungary has been absent from scientific discourse for several decades, despite the fact that language looms large in Hungarian public discourse. After proposing a typology of the participants in language-related public discourse based on (the lack of) linguistic expertise, the author shows that Hungarian lawyers regard legal applications of linguistic expertise as unnecessary. Following Labov's principle of error correction, the role of professional linguistic purists is criticized in the creation of a 2001 Hungarian law on the mandatory use of Hungarian in commercial advertisements and shop signs. Finally, the author calls for systematic language policy to be implemented by the Republic of Hungary. If the current (and age-old) *laissez faire* language policy continues in Hungary, it cannot but cause more harm to Hungarians.

Bevezetés

Maróth Miklós osztályelnök úr felkérése váratlanul ért, s különösen az általa megjelölt téma volt szokatlan („nyelvpolitikai kérdések”). Emberemlékezet óta (de legalább is az én nyelvész-emlékezetem óta, tehát bő 30 éve) nem hangzott el előadás a Magyar Tudományos Akadémián, aminek a címében együtt szerepelt volna nyelvtudomány és politika. Igaz, Herman József és Imre Samu (1987) „Nyelvi változás – nyelvi tervezés Magyarországon” című akadémiai előadása közelítette a nyelvpolitikát. Herman József két évvel korábban a Kritikában publikált egy „Nyelv, állam, politika” című, a maga korában a magyar nyelvészek közt szinte apokrif tárgyúnak számító tanulmányt (Herman, 1985) is, de mindezzel együtt a magyar nyelvészetre a politikai vonatkozások kerülése, a politikai állásfoglalásoktól való tartózkodás volt jellemző. Úgy érzékelem, ma is nagyrészt ez a helyzet. Ez szerintem nem járul hozzá alacsony presztízsű tudományunk társadalmi megbecsüléséhez, de ahhoz sem, hogy a nyelvészek segítsék a sötétben botorkáló magyar politikusokat.

Nem azt állítom, hogy nem volt magyar nyelvész, aki a nyelv és a nyelvtudomány fontos politikai vonatkozásaival ne lett volna tisztában. Hermannel egy időben, vagy őt talán kissé meg is előzve, Szépe György biztosan tisztában volt a nyelv politikai s így mindannyiunk életét lényegesen befolyásoló vonatkozásaival (lásd Szépe, 1984; legújabban 2001). De a magyar nyelv és az oktatáspolitikai összefüggéseit fél évszázaddal korábban tisztán látta már Papp István (1935) is és Karácsony Sándor (1938, 1985) is. Az újabb írások közül említést érdemel Lengyel Zsolt (2001) is.

Azt állítom, hogy a magyar nyelvészek túlnyomó többsége, legalább is az elmúlt 30 évben, szinte „programszerűen” tartózkodott a politikai állásfoglalásoktól, akkor is, amikor egy-egy nyelvtudományi szempontból jól megindokolható politikai állásfoglalásnak nem volt különösebben nagy rizikója.

Mielőtt a magyar nyelvészek társadalmi felelősségéről és bizonyos politikai vonatkozásokról teszek néhány megjegyzést, emlékeztetek arra, hogy nálunk magyar nyelvi kérdésekben szinte mindenki, akinek kedve tartja, megszólalhat publikusan is, és ez sok bajnak a forrása. Fontos tehát, hogy meg tudjuk állapítani, *ki az, aki épp megszólal valamilyen nyelvi kérdésben*. Kárpátján (de Magyarországon is) előfordul, hogy egy fogorvos bocsátkozik tanult történészekkel vitába; történelmi kérdésekben nyilatkozik, amihez egyáltalán nincs meg a szakértelme. A nyelvvel kapcsolatos publikus eszmecserekből is nagyon gyakori az ilyesmi, ráadásul nemcsak a véleményüket hangoztatók, hanem a döntéshozók is tipikusan olyan emberek, akiknek semmiféle nyelvészeti szaktudásuk nincs, mindössze „józan paraszti eszükre” hagyatkozva döntenek. A nyelvi kérdésekhez nyilvános fórumon hozzászólókat szakértelem tekintetében a következő csoportokra lehet osztani:

- (1) Laikusok, akiknek nincs egyetemi diplomájuk nyelvészetből.
- (2) Olyan tudósok, akik saját szakterületükön híresek, de nyelvészeti képzettségük gyakorlatilag azonos a laikusokéval (vagyis nem létezik).
- (3) Nyelvtudósok, akik szakképzett nyelvészek. Egy-egy nyelvi vonatkozású társadalmi probléma megoldásához vagy van felkészültségük, vagy nincs, attól függően, hogy kutatják-e az adott kérdést.

(3a) Ha nem kutatják, akkor véleményük lényegében nem különbözik a laikusokétól, csak sokkal veszélyesebb, mert a nem-nyelvészek hajlamosak „nyelvtudományi szempontból helyesnek” tekinteni a nyelvész véleményét.

(3b) Ha egy képzett nyelvész kutatja is azt a problémát, ami épp érdeklő a közvéleményt, akkor véleménye nagy valószínűséggel tudományosan is alátámasztható.

Az iménti (1), (2) és (3a) csoportokba tartozók nyelvi kérdésekre vonatkozó véleményei szakértelem szempontjából (szinte) egyaránt megalapozatlanok. A saját szakterületén elismert tudós nyelvészetileg sarlatán nézeteinek publikálására friss magyar példa is van, amint erről a Magyar Tudomány 2005/9. számának olvasói is értesülhettek². Ha a Magyar Tudományos Akadémia egyik rendes tagja publikál nyelvészeti badarságokat, annak társadalmi kára nagyobb, mintha ugyanilyen badarságokat egy laikus (pl. egy buszsofőr, védőnő, útépítő mérnök vagy egy gazdasági miniszter) tesz közzé.

Potenciális veszélyt hordoz magában az is, hogy egy képzett nyelvész esetleg egyáltalán nem ért a társadalmat izgató nyelvi problémához, mivel nem kutatja azt. A nyelvész inkompetenciáját azonban a nem-nyelvészek nem veszik észre. A (3a) típusú vélemény a (2)-nél is veszélyesebb, mivel a közvélemény a

nyelvtudóst nyelvi kérdésekben mérvadóbbnak tekinti, mint például egy mikrobiológus akadémikust.

A közvélemény hajlamos a nyelvtudósokat a nyelv művelőkkel azonosítani. Például ha valamilyen, a kisebbségi magyarok nyelvi gondjaival kapcsolatos kérdéstről esik szó, a választ a (magyarországi) nyelv művelőktől várják, kérik, holott ők általában nem is tudhatnak jó válaszokat adni. Egy kolozsvári magyar nyelvész, Szilágyi N. Sándor a következőt mondta erről a Magyar Tudományos Akadémián 2002. május 2-án tartott előadásában:

Nemrég alakult meg Kolozsváron az MTA segítségével a Szabó T. Attila Nyelvi Intézet. Programjában szerepel az, hogy foglalkozni fog a romániai magyarok nyelvhasználati gondjaival, és ezt *nyelvi rehabilitáció* néven szeretné elindítani. Egyelőre a legfontosabb feladat azt kitalálni, hogy ezt hogyan lehet jól csinálni. Nem lesz könnyű, hiszen most még csak azt az egyet lehet tudni róla, hogy akármilyen lesz is, a nyelv művelésre még csak hasonlítani sem szabad. Remélhetőleg sikerül majd megtalálni hozzá azt a formát, amely hatékony is legyen, és ne ártson, hanem használjon.

A nyelv művelésre többek között azért sem szabad hasonlítani sem a nyelvi rehabilitációnak, mert a magyar nyelv művelés egynyelvű magyaroknak szól, a határon túli magyarok milliói azonban, éppen mert (legalább) kétnyelvűek, nem mérhetők az egynyelvűek mércéivel. Aki tanult nyelvészetet egyetemen, tudja ezt. Aki nem tanult, de bekapcsolta a Kossuth rádiót, például 2005. április 17-én reggel 8 óra 25 perckor, azt hallotta, hogy egy nyelv művelő műsorban 5 percen át gúnyolják a határon túli magyarokat, mert nem úgy beszélnek magyarul, mint a magyarországi egynyelvű magyarok. Mivel a hallgatónak szinte 100%-a ilyen (nem tanult nyelvészetet egyetemen), aki csak hallgatta az „Édes anyanyelvünk”-et a közszolgálati rádióban³, azt tudta meg belőle, hogy a határon túli magyarok romlott, érthetetlen magyart beszélnek, talán nem is elég jó magyarok (részletesen lásd Kontra, 2006a).

Mire jó a nyelvészet?

A nyelvtudománynak sokkal több társadalmi haszna lehetne, mint amennyi ma van, akár külföldön, akár itthon. Nagyon sok nyelvtudományi szakismeret, ellenőrizhető kutatásokkal igazolt tudás hever parlagon. Ennek következtében a magyar társadalmi kommunikációban, a közoktatásban, a közigazgatásban, az igazságszolgáltatásban, az egészségügyben és sok más területen sokkal több bajjal küszködünk, mint amennyi elkerülhetetlen lenne. A magyar nyelvtudomány által felhalmozott tudományos ismeretek parlagon hevertetése, az, hogy a közigazgatásban, az egészségügyben, igazságszolgáltatásban s máshol ezeket az ismereteket nem hasznosítják, közvetlen és forintban mérhető nagy károkat okoz. Mindannyiunknak. Ezért elsősorban a magyarországi politikusokat terheli felelősség. Mondhatnám, hogy a mi politikusainkat, de ha nem veszik zokon,

nekem nem politikusom például az a miniszter, aki szerint a direkt gazdasági hasznot nem hajtó akadémiai kutatóintézeteket a földdel kell egyenlővé tenni. Részben ilyen a Nyelvtudományi Intézet is, legalábbis annak, aki közgazdaságit is elég műveletlen.

Hogy mire lenne jó a magyar nyelvészet, azt egyetlen példával szeretném csak illusztrálni. A magyar jog szerint a szabad bizonyítás elve alapján egy védőügyvédnek lehetősége van arra, hogy nyelvészeti szakvéleményt tárjon a bíró elé, amikor a bíró összekeverni látszik két állítást, nevezetesen (1)-et és (2)-t:

- (1) A vádlott más útlevelel lépte át a magyar határt.
- (2) A vádlott másik útlevelel lépte át a magyar határt.

A nyelvész szakvéleményből kiderül, hogy mi a lényegi különbség (1) és (2) jelentése között, ám a bíró a bírói mérlegelés elve alapján könnyedén elutasíthatja a szakvéleményt, vagyis dönthet úgy, hogy (1) és (2) jelentése azonos. Ez megtörtént egy magyar bíróságon 1993-ban, s ma ugyanúgy megtörténhet, mint 12 évvel ezelőtt. Az igazságszolgáltatás par excellence nyelvi tevékenység, a magyar igazságszolgáltatás is az, de a magyar jogászok számára a Föld – nyelvi szempontból – ma is lapos. Magyarországon szinte teljesen ismeretlen az igazságügyi nyelvészet⁴, számtalan egyetemi jogi karunk között csak egyetlen egy van, a miskolci, ahol az ilyesmitől nem idegenkednek (lásd pl. Szabó, 2006).

Majd negyedszázaddal ezelőtt, egy 1982-ben publikált tanulmányában William Labov tudományunkról a következőket írta (Labov, 1982: 165-166; magyar fordítása in: Sándor, 2000: 10-11 és 2001: 8-9):

Van két kérdés, amit föltesznek a nyelvészeknek, valahányszor csak a nyilvánossággal találkoznak: hogy 'mivel foglalkozik a nyelvészet?' és hogy 'mire jó?'. Egyikünk sem kerülheti el, hogy feleljen ezekre a kérdésekre: a család érdeklődése vagy a barátok kíváncsiságai miatt előbb vagy utóbb még azoknak is meg kell válaszolniuk őket, akik nem vesznek részt bevezető előadások tartásában, és soha nem tartanak a nagyközönségnek szóló előadásokat.

A hivatásos nyelvészek által adott válaszok egyik csoportja azzal a gondolattal kezdődik, hogy a nyelvészet az emberi elme szerkezetével foglalkozik, ahogyan ez leképeződik a velünk született nyelvi képességekben. A nyelvészetet olyan alapkutatásnak mondják, amely az emberiségről szolgáltat bővebb ismereteket – de közvetlen köze nincs azokhoz a problémákhoz, amelyek a legtöbb embert nyugtalanítják. Amikor a társadalmi érték kérdésére ennél kihívóbban kérdeznek rá – 'kinek jó a nyelvészet?' –, azt lehet mondani, hogy a nyelvészet jó a ma nyelvészeinek, akiknek megadatik, hogy érdekes munkával keressék meg a kenyérrevalót, és jó a jövő nyelvészgenerációinak, akik majd élvezettel ellenőrizhetik az általunk ma föllállított hipotéziseket.

Egy ettől kétségtelenül eltérő álláspont szerint a nyelvészet a kommunikáció egy a mindennapi életben használt eszközeinek tanulmányozása, olyan eszköze, amely társadalmi és biológiai történelmünk részeként alakult ki. Ez az a szemlélet, amely a magam kutatásainak háttérében meghúzódik. Ez a megközelítés nem teljesen áll szemben a másikkal, de a második kérdést illetően – ’mire jó a nyelvészet?’ – eltérő válaszokhoz vezet. Úgy vélem, hogy a nyelvészeti kutatások a jelen társadalmának szegezhető kérdések közül jó néhányhoz hozzákapszolhatóak: hogy hogyan lehet elkerülni a nagyvárosok belvárosaiban jelentkező oktatási kudarcokat; hogyan lehet föloldani a kétnyelvű oktatás körüli ellentéteket és ellentmondásokat; hogyan lehet fogantatosítani a törvény azon felelősségét, hogy álljon szóba a nyilvánossággal.

Két megjegyzés társadalmi felelősségünkről

A társadalomtudományi kutatás akkor etikus, ha a kutató nem okoz kárt azoknak, akiket vizsgál, s más kutatókat sem rövidít meg. Cameron és munkatársai (1992) megkülönböztetik az *etikus* kutatást a *pártfogó* kutatástól (angolul: *advocacy research*). Ez utóbbiban nem csak az adatközlőket kutatják, hanem az adatközlőkért is folyik a tudományos munka. Az alapelv az, hogy a kutatás ne csak a kutatónak hajtson hasznot, hanem azoknak is, akiket kutatnak. William Labov egyike annak a számos nyelvésznek, akik sokat tettek adatközlőkért. 1982-ben megfogalmazott két fontos elvet:

A tévedések korrigálásának elve

Ha egy tudós olyan széles körben elterjedt elképzelés vagy társadalmi gyakorlat jut tudomására, amelynek fontos következményei vannak, s amelyek helytelenségét kutatásai kimutatták, kötelessége ezt a lehető legtöbb embernek tudomására hozni. (Labov 1982: 172, saját fordításom, K. M.)

Az adósság elve

Aki nyelvi adatot gyűjtött egy beszélőközösség tagjaitól, annak kötelessége azt a tudást, amelyre így tett szert, a közösség javára kamatoztatni, amikor annak erre szüksége van. (Labov 1982: 173, saját fordításom, K. M.)

A tévedések korrigálásának elve indította Lanstyák Istvánt (2003/2004) arra, hogy mérlegre tegyen 75 olyan idézetet, melyeket az Édes Anyanyelvünk című nyelvművelő lap közölt, megállapítandó, hogy nyelvi műveltséget vagy babonákat terjesztenek-e. A 75 idézetben a „mozgalmi” (laikus) nyelvművelők, de a céhbéli nyelvészek is, babonákat terjesztenek, ami önmagában is visszás, de

még elgondolkoztatóbb az a körülmény, hogy azt a lapot, amely babonásokat terjeszt, tekintélyes tudományos és államigazgatási intézmények támogatják⁵.

A tévedések korrigálásának elve motiválta azokat a magyarországi nyelvészeket is, akik „A gazdasági reklámok és üzletfeliratok, továbbá egyes közérdekű közlemények magyar nyelvű közzétételéről” szóló törvényjavaslatot kritizálták, még mielőtt az Országgyűlés azt megszavazta 2001. november 27-én. Ezt a törvényt ugyanis a politikusok és az őket segítő nyelvművelők egy tévhitre alapozták, nevezetesen arra, hogy meg lehet objektíven állapítani egy szóról, hogy a magyarban „meghonosodott idegen nyelvű kifejezés”-e vagy nem. Ha ugyanis az, a reklámokban s másutt nem kell magyarul is feltüntetni a szót (hisz már meghonosodott a magyarban), de ha nem az, fel kell tüntetni. Például a *shop*, amit minden MOL kútnál is látunk, ha meghonosodott szónak minősül, maradhat, ha nem, akkor *bolt* nélkül büntetendő. A törvénytervezetet kritizáló nyelvészek emlékeztettek Bárczi Géza egyetemi tankönyvére, amiből mindenki tudhatja, aki olvasta, hogy „A jövevényszavak és az idegen szavak között a határt nem lehet megvonni” (1958: 45). Tehát tudományos objektivitással azt sem lehet megállapítani, hogy egy szó meghonosodott idegen eredetű kifejezés-e a magyarban. Következésképpen a magyar Országgyűlésben megszavazott s ma hatályos törvényt nem lehet objektíven alkalmazni, mivel annak kulcsfogalma arra, amire szánták, alkalmatlan. A törvénytervezetet kritizáló nyelvészek erre hívták fel a Magyar Narancs, a Népszabadság és a Heti Világgazdaság olvasóinak figyelmét (lásd Daniss, 2001; Kis, 2001; Nádasdy, 2001). A törvény körül bábáskodó nyelvművelők pedig vagy elfelejtették már a Bárczi tankönyvből is majd’ fél évszázada tudható alaptételt, vagy elhallgatták azt. Az előbbi esetben etikai felelősségük kisebb, mint az utóbbiban, de akkor sem elhanyagolható. Ez a törvény ugyanis nem korrigál egy széles körben elterjedt téveszmét, hanem megerősíti azt, s teret nyit a teljesen önkényes alkalmazásoknak és büntetéseknek. Társadalmilag káros ez a törvény. Azok a nyelvtudósok, akik ellenezték, a tudományos ismeretekre apelláltak, a tévedések korrigálásának elvét alkalmazva. Azok a nyelvművelők, akik pártolták a törvényt, s előkészítésében aktívan részt vettek, a laikusok tévhiteire építettek – sikerrel⁶. Nem szükségszerű, hogy a jövőben is sikeresek legyenek.

Nincs explicit magyar nyelvpolitika

Magyarországon 2005-ben sincs még formalizált, tudatos, állami nyelvi tervezés, s ebből következően nincs tudatos nyelvpolitika sem. (A *nyelvi tervezés* olyan tervezés, ami a nyelvhasználat megváltoztatását célozza, lásd pl. Tolcsvai, szerk., 1998. A *nyelvpolitika* azoknak a törvényeknek, rendeleteknek, szabályoknak és gyakorlati intézkedéseknek az összessége, amelyek a tervezett nyelvhasználati változásokat hivatottak előidézni, lásd pl. Szépe, 2001).

A nyelvpolitika Grin (2003: 30) megfogalmazása szerint olyan szisztematikus, racionális és elméletileg megalapozott társadalmi szintű erőfeszítés a nyelvi

környezet megváltoztatására, amely a jólét növelését célozza. Tipikusan hivatalos szervek irányítják/gyakorolják, s az illetékességi körükbe tartozó emberek egy részére vagy mindegyikére vonatkozik.

Egy-egy ország nyelvpolitikája lehet kifejtett (explicit), vagy burkolt (implicit). Észtországnak, Franciaországnak s számos más európai államnak explicit nyelvpolitikája van (lásd pl. *Development Strategy of the Estonian Language 2004–2010*, Oakes, 2002), Magyarországon azonban csak implicit nyelvpolitika létezik. Vannak nyelvpolitikai jellegű és hatású intézkedéseink, de ezek összehangolására kísérlet sem történik soha, így az esetlegesen szakszerű és/vagy jó szándékú intézkedések, törvények, rendeletek is lerontják egymás hatását. Nincsenek olyan nyelvpolitikai irányelvei a magyar államnak, amelyek egy szisztematikus, racionális és elméletileg megalapozott társadalmi szintű erőfeszítést vezérelnének a magyar nyelvi környezet megváltoztatására (Grin). Herman József (1985) két évtizeddel ezelőtti megállapításai ma is sajnálatosan érvényesek: nincs a cigányainkkal kapcsolatos kidolgozott nyelvpolitikánk (ami van, az viszont szégyenletes, lásd pl. Kende, 2000a és 2000b), nincs tervünk hazai lakosságunk kommunikációs színvonalának emelésére, s nincs akciótervünk a szomszédos országokban élő magyarok nyelvi veszélyeztetettségének csökkentésére sem. Ez főként azért baj, sőt veszélyes, mert a *laissez faire* nyelvpolitika sok kockázattal jár s általában a veszélyeztetett nyelvek további veszélyeztetését, pusztulását és pusztítását eredményezi. De nem csak a kisebbségi nyelvek s az őket beszélők sorsa a tét, hanem az Európai Unió hivatalos nyelveinek hierarchiája is. A szupranacionális nyelvpolitikai folyamatokat leginkább a piaci erők szabályozzák, s ezek általában megerősítik a nyelvi hierarchiákat. A *laissez faire* nyelvpolitika az angoltól eltekintve minden nyelv számára jelentős kockázattal járhat (lásd Phillipson, 2003: 1-23), nyilvánvaló tehát, hogy Magyarország, a magyarok és a magyar nyelv az EU polgárok közti nyelvi hierarchiák átrendeződésekor rosszul is járhat, a tudatos magyar állami nyelvpolitika hiánya tehát jelentős kockázati tényező mindannyiunk számára.

Különösen azért veszélyes a helyzetünk, mert a koncepciótlanság – kormányváltásoktól függetlenül – oktatáspolitikánkat is uralja. Amint Lukács (2002) néhány éve rámutatott, miközben a bővítés előtti Európai Unióban minden második ember tudott angolul, minden harmadik tudott németül s minden negyedik franciául, nálunk csak minden tizedik ember tudott *egy valamilyen* idegen nyelvet, s ez az arány rosszabb volt az 1930-asnál. Lakosságunk nagy részét nyelvi elszigetelődés veszélyezteti ma is. Közismert, hogy a felsőoktatásban sokan nyelvvizsga hiánya miatt nem szereznek diplomát, s ez a helyzet a háromciklusú képzésre történő átálláskor tovább fog romlani (lásd Bonifert, 2005).

El lehetne tűnődni azon, miért nincs a magyar államnak explicit nyelvpolitikája már sok-sok évtizede. Kárhoztathatnánk, joggal, a magyar politikusokat. Kárhoztathatnánk a magyar nyelvészeket is, s persze a Magyar Tudományos Akadémiát is. Az azonban bizonyosnak látszik, hogy egy szisztematikus, racionális és elméletileg is megalapozott magyar nyelvpolitikai koncepció kidolgo-

zása, pontosabban kidolgoztatása mindenek előtt állami feladat. Ha a szaktudomány (a fenti 3b csoport) részéről érkező figyelemfelhívás ellenére sem lesz tisztességes állami megrendelés, akkor ezután sem lesz tudatosan kimunkált nyelvstratégiánk, racionális, szisztematikus és tudományosan megalapozott nyelvpolitikánk, s az elkerülhetetlennél jóval több kárt fogunk okozni magunknak, határon innen és túl egyaránt. Azaz: akkor minden megy majd tovább a régi kerékvágásban.

Jegyzetek

1. Ez a szöveg az MTA I. osztályának „Tudományszakjaink felelőssége” címmel rendezett ülésén (<http://www.mta.hu/nytud/mtu2005.html>) 2005. november 7-én elhangzott előadás kissé módosított változata.
2. Lásd Simon Zsolt (2005) kritikáját.
3. Balázs Géza (2005: 165) szerint az „Édes anyanyelvünk” a Kossuth rádió 10 leghallgatottabb műsora közé tartozik.
4. Az igazságügyi nyelvészetről részletesebben Kontra (2006b)-ben lehet magyarul olvasni.
5. Ugyanezen az ülésen Honti László (2006: 6) egyebek mellett ezt mondta: „Nem kis meglepetéssel tapasztaltam, hogy egy történelmi és nyelvészeti sületlenségeket tartalmazó kötet kiadását a nevét nem minden vonatkozásban kiérdemelt Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma támogatta anyagilag (talán a minisztérium egy kifecamodott ideológiáktól megzavarodott bürokratájának köszönhetően, a jelek szerint ugyanis lektorálatlan munkáról van szó.)”
6. Hende Csaba igazságügyi minisztériumi politikai államtitkár a törvénytervezetről elmondott exorzéjában (2001. őszén, a 220. ülésnap 52. felszólalásában) például ezt mondta: „Nincs mit titkolni azon, sőt nagyon is büszkék vagyunk arra, hogy a törvényjavaslat fő szabályozási elveit szinte készen kaptuk a nyelvészektől. Örömről szolgál, hogy egy valós szakmai és társadalmi igénynek megfelelő, egyben *tudományosan is megalapozott* (kiemelés tőlem, K. M.) és a kormány törekvéseivel is messzemenően összhangban álló törvény megalkotására van lehetőségünk.”

Irodalom

- Balázs Géza.** (2005) *„A magyar nyelv elé mozdításáról...” Vitairat a nyelvűvelésért.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bárczi Géza.** (1958) *A magyar szókincs eredete.* Második, bővített kiadás. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bonifert Mária.** 2005. A béka feneké alatt. *Népszabadság*, 2005. október 25., 14.
- Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, M. B. H. and Richardson, K.** (1992) *Researching Language: Issues of Power and Method.* London: Routledge.
- Daniss Győző.** (2001) Kétfrontos nyelvvédelem. Az Országgyűlés fog dönteni a T/4899. számú törvényjavaslatról. *Népszabadság*, 2001. október 6., 26-27.
- Development Strategy of the Estonian Language 2004-2010.* Tartu: Ministry of Education and Research, Estonian Language Council, 2004.
- Grin, F.** (2003) *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Herman József.** (1985) Nyelv, állam, politika. *Kritika*, 1985/3: 3-5.
- Herman József és Imre Samu.** (1987) Nyelvi változás – nyelvi tervezés Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 1987/7-8. 513-531.
- Honti László.** (2006) A magyar nyelv őstörténetének kutatása és a vele kapcsolatos felelősség. *Magyar Nyelvőr*, 130. 1-8.
- Karácsony Sándor.** (1938) *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon.* Budapest: Exodus.
- Karácsony Sándor.** (1985) *A magyar észjárás.* Második, a szerző által javított és bővített kiadás. Budapest: Magvető Kiadó.
- Kende Ágnes.** (2000a) Kisebbségi nyelvi karta – cigányok nélkül. *Amaro Drom*, 2000. május. 3-5.

- Kende Ágnes.** (2000b) Aki a nyelveket hierarchizálja, az az embereket hierarchizálja. *Amaro Drom*, 2000. május. 6-7.
- Kontra Miklós.** (2006a) Apropó „De azért egy értelmiséginek tudnia kell, hogy min ironizál” *Kritika*, 2006. május. 14-16.
- Kontra Miklós.** (2006b) Nyelv és jog. In: Kiefer F. (főszerk.). *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1018-1037.
- Kis Tamás.** (2001) Kinek kell nyelvtörvény? *Heti Világgazdaság*, 2001. november 17., 61.
- Labov, W.** (1982) Objectivity and commitment in linguistic science: The case of the Black English trial in Ann Arbor. *Language in Society*, 11. 165-201.
- Lanstyák István.** (2003/2004) Helyi „értékes” nyelvváltozatok, „tisztos” idegen szavak, „visszás” jelentések, „agresszív” rövidítések, „kevercs” nyelv és társaik. Válogatás a nyelvművelői csacskságok gazdag tárházából, I-II. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2003/4. 69-98, 2004/1. 51-76.
- Lengyel Zsolt.** (2001) Magyarország nyelvpolitikája: szempontok – irányok, lehetőségek – kötelezettségek. *lingua*. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Társadalomtudományi Kar. 7-19.
- Lukács, K.** (2002) Foreign language teaching in present-day Hungary: An EU perspective. *novELTy*, 9/1. 4-26.
- Nádasdy Ádám.** (2001) Rechtsre perdül. Gondolatok a reklámyelv-törvény tervezetéről. *Magyar Narancs*, 2001. szeptember 27. 42-43.
- Oakes, L.** (2002) Multilingualism in Europe: An effective French Identity Strategy? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23/5. 371-387.
- Papp István.** (1935) *A magyar nyelvtan nevelőereje*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Phillipson, R.** (2003) *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London/New York: Routledge.
- Sándor Klára.** (2000) Szociolingvisztikai alapismeretek. In: Sándor K. (szerk.). *Nyelv és hatalom, nyelvi jogok és oktatás*. Csikszereda: Apáczai Csere János Pedagógusok Háza Kiadója. 9-58.
- Sándor Klára.** (2001) Szociolingvisztikai alapismeretek. In: Sándor K. (szerk.). *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. Szeged: JGYF Kiadó. 7-48.
- Simon Zsolt.** (2005) Iam proximus ardet Ucalegon. Szabó István Mihály: A magyar nép eredete. Az uráli népek eurázsiai-amerikai őstörténete. *Magyar Tudomány*, 2005/9. 1152-1157.
- Szabó Miklós.** (2006) Jogelmélet és nyelvelmélet. *Magyar Tudomány*, 2006/4. 419-431.
- Szépe György.** (1984) Jegyzetek a nyelvi tervezésről és a nyelvpolitikáról. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XV.* 303-329.
- Szépe György.** (2001) *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra.
- Szilágyi N. Sándor.** (2002) *A magyar nyelv a Magyarországgal szomszédos országokban*. Közgyűlési előadás az MTA I. osztályának konferenciáján, Budapesten, 2002. május 2-án. Elektronikus formában: <http://www.mta.hu/nytud/Kozgyul2.htm>.
- Tolcsvai Nagy Gábor.** (szerk., 1998) *Nyelvi tervezés*. Budapest: Universitas Kiadó.

„Kommunikációkutatás „2006”

Tisztelt Érdeklődők!

Tanszékünk hagyományteremtő céllal hívta létre az első szegedi „Kommunikációkutatás” konferenciát 2002-ben. Az azóta évente megrendezett tudományos fórum idei témája a nyelvi – kommunikációs – pragmatikai készségfejlesztés köré szerveződik.

Az egyes szekciók az alábbi kérdésfelvetések alapján kijelölt kutatási beszámolók alapján alakulnak majd felkért előadóink nyitó előadásait követően:

- milyen spontán fejlődési mechanizmusok teszik lehetővé a humán kommunikációt,
- a kisgyermek nyelvi – kommunikációs készségfejlesztésének specifikumai,
- iskolai keretek között megvalósuló készségfejlesztés,
- a nyelvi – kommunikációs készségek értékelése/értékelhetősége,
- a patológias nyelvhasználat/jelhasználat specifikus jegyei, terápiás lehetőségek,
- a nyelvi – kommunikációs készségfejlesztés szerepe a felnőttoktatásban,
- specifikus fejlesztési formák, hazai szabadalmak.

Konferenciánk ideje: 2006. november 17-18.

Helye: SZTE BTK új kari konferenciaterem
6725 Szeged Egyetem u. 2.

Tervezett előadásaik vagy poszttereik egy A/4-es oldalnyi kivonatát 2006. október 2-ig kérjük, jutassák el az alábbi címre:

SZTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék
Ivaskó Livia
6725 Szeged Egyetem u. 2.
ivasko@hung.u-szeged.hu

Szeged, 2006. szeptember 8.

SZTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék

FORINTOS ÉVA

Pannon Egyetem, BTK, Kulturális Ökológia Tanszéki Csoport

forintos@almos.vein.hu**Nyelvi-ökológiai kérdések Ausztráliában – mint aktuális kulturális ökológiai kérdés**

This study examines language ecology questions in Australia since it investigates how the Hungarian language (L1), used by the Hungarian minority group in Australia, functions outside its traditional setting, Central Europe, in an environment where another language (L2) is used (English in Australia). The focal point of this study is to examine one version of the written language of the above mentioned language minority with special regard to the patterns that emerge out of language contact situations. Research is carried out to study the lexical contact phenomena in which Standard Hungarian (SH) and Australian Hungarian (AuH) differ, e.g., what lexical items are present in AuH that are not part of SH, in order to categorise them as the result of the influence of Australian English or language attrition or both. Interlingual as well as intralingual lexical contact phenomena are considered. Interlingual lexical features are classified according to Winford's (2003: 42-43) classification, which is based on Haugen's classification. The main categories are lexical borrowings and native creations. Intralingual lexical features found in the AuH corpus are classified into the following categories: (i) native creations, (ii) semantic extensions, (iii) collocations, and (iv) contaminations. Furthermore, phonological and morphophonological research is made to see how the derivational blends, e.g., English loanwords with Hungarian inflectional suffixes, found in the AuH corpus are integrated into the Hungarian text. The aim of the morphological level research is (i) to give an overview of one of the most debated and still debatable problems contact linguistics is facing e.g., the dynamism of penetrability of the results of linguistic interference into the morphological level of the receptor-language and to find out if the applicability of the findings of language contact scholarly literature can be justified in the case of the current corpus, e.g., AuH corpus.

1. Bevezetés

A XIX. század óta úgy tekintik, hogy a nyelveknek élete van. Nem csak az vált elfogadottá, hogy ún. holt és élő nyelvekről beszéljünk, hanem az is, hogy a nyelveket a biológiában ismert organizmusokhoz hasonlítsuk. Egy ideje másik, szintén főleg a biológiában használatos fogalmat, az *ökológia* fogalmát is használják a nyelv evolúciójának vizsgálatával összefüggésben. Feltételezhetjük, hogy Haugen (1971) vezette be az elnevezést. Cseresnyési (2004) megemlíti, hogy a német zoológus, Haeckel által 1866-ban alkotott fogalom az *ökológia*, amely különböző tényezőknek az együttese és nagyon fontos szerepet játszik bármely evolúciós elméletben, a szervezetek egymás közötti és a szervezeteknek a környezettel való viszonyát jellemzi. Cseresnyési (2004: 198) számos publikációt sorol fel, amelyek a nyelvi ökológia témakörében jelentek meg. Mufwene (2001) utal Voegelin, Voegelin, és Schutz (1967) továbbá Haugen (1971) és

Mühlhäusler (1996) munkáira, akik ökológia alatt alapvetően azt a társadalmi környezetet értik, amelyben egy adott nyelvet beszélnek, pl. azzal összefüggésben, hogy vajon az adott társadalmi-gazdasági körülmények között előnyös, avagy hátrányt jelent egy adott nyelv használata. Mufwene (2001) felveti olyan kutatási terület lehetőségét, amelynek fókuszában a nyelvi evolúció ökológiája áll. Az evolúció fogalmát a következőképpen definiálja: „egy nyelvben (nyelv-változatban) adott időperiódusban végbemenő hosszú távú változások” (Mufwene, 2001: 145)¹. A kutatási területre vonatkozó elgondolása azt jelenti, hogy a társadalmi-gazdasági és etnográfiai környezetben, azaz a külső környezeti tényezőkön², vagyis külső ökológiáján (external ecology) túl, amelyben a nyelv evolúciója bekövetkezik³, érdemes figyelmet szentelni a nyelv szerkezetének természetére, működésének alapelveire a változás előtt és/vagy annak ideje alatt, vagyis belső ökológiájára (internal ecology). Mufwene (2001) amellett érvel, hogy ezek a külső és belső környezeti tényezők egyidejűleg hatnak minden nyelv-evolúciós helyzetben, és egymást kiegészítő szerepük van a nyelv evolúciós pályagörbéjének meghatározásában a különböző ökológiai feltételek között, beleértve a nyelv grammatikai tulajdonságait és használatának etnográfiai feltételeit is. Ha nyelvek kontaktusáról van szó, akkor ugyanez elmondható a releváns nyelvekről is. A nyelv szerkezete szempontjából a változások előfordulhatnak például a fonológia, a morfológia, a szintaxis, a szemantika és a pragmatika szintjén. Ezek a változások újabb (nyelv)változatok (dialektusok vagy különálló nyelvek) kialakulásához vezethetnek.

2. A kitűzött kutatási feladat

Fentieket figyelembe véve olyan kontaktlingvisztikai kutatást végeztem, amely azt vizsgálja, hogy az ausztráliai magyar kisebbség által használt magyar nyelv hogyan működik távol tradicionális környezetétől, Közép-Európától, ahol is egy másik nyelv, az ausztráliai angol a domináns. A dolgozat középpontjában ezen kisebbség egyik írott nyelvváltozatának a vizsgálata áll, különös tekintettel azokra a jelenségtípusokra, amelyeket a nyelvi kontaktushelyzet hoz létre. A dolgozat egyúttal arra is keresi a választ, hogy ezeknek a jelenségtípusoknak a kialakulását mi motiválja. A tanulmány illeszkedik a kortárs kontaktlingvisztikai vizsgálatok fő vonulatához, amennyiben hozzájárul a kontaktusban lévő nyelvek korpusz-alapú lexikális és grammatikai vizsgálatához és leírásához.

A téma hátterét alkotó nyelvi kontaktusok vizsgálata már a XIX. századtól kezdve folyamatosan foglalkoztatja a nyelvészeket. Más-más kutatók különböző aspektusokból közelítettek a problémához, így például léteznek elsődlegesen nyelvészeti, vagy elsődlegesen szociológiai, pszichológiai vagy antropológiai megközelítési módok és vizsgálatok. Ezek a kutatások együttesen járultak hozzá ahhoz, hogy a kontaktlingvisztika egyre jelentősebb tudományterületté válik. Az utóbbi időben számos monográfia jelent meg, főleg angolszász vonatkozásban, pl. Thomason (2001), Myers-Scotton (2002), Clyne (2003), and Winford (2003).

Ami a magyarországi nyelvi kontaktusvizsgálatokat illeti, tanulmányok születtek a határon túli és a tengerentúli magyar kisebbségek nyelvhasználatáról, pl. Bartha (1999), Csernicskó (1998), Fenyvesi (1995), Göncz (1999), Kontra (1990, 1991), Rot (1991), Gal (1979), Fenyvesi (ed.) (2005). Az ausztráliai magyar nyelvhasználatot, főleg szociolingvisztikai szempontból, Kovács (1996, 2001a, 2001b), Hatoss (2003, 2004) és Vászolyi (2003) tanulmányozta. Ezeknek a kutatásoknak az ismerethorizontját kívánja jelen tanulmány bővíteni, amennyiben az ausztráliai magyar kisebbség egyik írott nyelvváltozatának kontaktusnyelvészeti vizsgálatát tekinti tárgyának.

A téma újabb szakirodalma felismerte, hogy a beszélt nyelv vizsgálata mindig elsőbbséget élvezett az írott nyelv vizsgálatához képest, noha a történelem során számos példát találunk nyelvek keveredésére mind beszélt mind írott formában (Sebba, 1997; Thomason, 2001). Ezt a tendenciát felismerte, pl. Kurtböke (1998), aki kritikus véleményét fogalmazza meg, mely szerint a kontaktlingvisztikai tanulmányok nagy része a kezdetektől fogva figyelmen kívül hagyja az írott nyelv vizsgálatát. Ennek a tendenciának a felismerése nagymértékben hozzájárult jelen dolgozat témaválasztásához is.

A dolgozatban vizsgált kontaktusjelenségek háttérben meghúzódó nyelvi kontaktushelyzet ún. intra-regionális kontaktushelyzet, ahol a magyar bevándorlók az angolul beszélő ausztrál lakosok között élnek. Ebben a kontaktushelyzetben a magyar kisebbségi csoport tagjai, akik mostanra nyilvánvalóan integrálódtak a többségi kulturális környezetbe, a magyar nyelvvel élnek. Az egymással kontaktusban lévő két nyelv (a magyar és az angol) genetikailag nem áll egymással rokonságban és tipológiailag távol álló.

2.1 A dolgozat célja

A vizsgálat során azokat a lexikai kontaktus-jelenségeket vizsgáltam a későbbiekben részletezett szempontrendszer szerint, amelyekben a standard magyar nyelvváltozat⁴ és az ausztráliai magyar nyelvváltozat eltér egymástól, vagyis azokat a lexikai elemeket, amelyek az ausztráliai magyar nyelvhasználat részét képezik, viszont a standard magyar nyelvváltozatban nem találhatók meg. Mindenekelőtt kísérletet tettem arra, hogy csoportosítsam ezeket aszerint, hogy feltehetően az angol nyelv hatása okozta-e kialakulásukat vagy a magyar nyelv erodálása, vagy esetleg mindkettő szerepet játszott létrejöttükben. Mind intralingvális, mind interlingvális lexikai kontaktus-jelenségeket vizsgáltam. Az interlingvális jelenségeket Winford (2003: 42-43)⁵ kategóriái szerint osztályoztam. Az intralingvális lexikai jelenségeket saját osztályozás szerint csoportosítottam.

A dolgozat további lényeges céljának tekintetem, hogy fonológiai és morfofonológiai kutatást végezzek azért, hogy megvizsgáljam, az ausztráliai magyar korpuszban található ún. „derivációs vegyületek” (esetünkben angol jövevényszavak magyar toldalékkal) hogyan integrálódtak a magyar

nyelvbe. A kutatás lényegében azt vizsgálta, hogy (i) a magyar helyhatározói szuffixum változatot; (ii) a kötőhangot (ha szükséges) a tárgyrag előtt; (iii) az eszközhatározói szuffixum változatot; (iv) a kötőhangot (ha szükséges) a többes szám jele előtt a magyar nyelv vagy az angol nyelv kiejtési szabályai szerint választják-e, hogy a magyar nyelv magánhangzó-harmónia szabályának megfeleljen.

A morfológiai vizsgálat célja egyrészt az volt, hogy áttekintést adjon a kontaktlingvisztika egyik legvitatottabb és vitatható problémájáról, vagyis arról, hogy a befogadó-nyelv morfológiai szintjére milyen mértékben hat a nyelvi interferencia, másrészt az, hogy a nemzetközi szakirodalom kutatási eredményi alkalmazhatók-e az ausztráliai magyar korpuszra. Egy további kutatás azt vizsgálta, hogy az ún. „derivációs vegyülékszavak” (esetünkben angol jövevényszavak magyar képzővel), vagyis a főnevekből képzett melléknevek a magyar nyelv vagy az angol nyelv szóképzési szabályai szerint képződtek-e.

2.2 A vizsgálat korpusza

A vizsgálat korpuszát az Ausztráliában megjelenő, az ausztráliai magyar kisebbség egyetlen hetilapja, a *Magyar Élet (Hungarian Life)* című folyóirat 2000. és 2001. években megjelent valamennyi lapszámában található hirdetések alkotják. E 98 számban előforduló hirdetésekben összesen 96351 (100%) szó van, amelyből mindössze 4 százalék (3781 szó) íródott angolul. Ezeket természetesen nem vettem figyelembe. A hirdetések 7 százaléka (6845 szó) hivatalos, többnyire kormányhivatalok által feladott hirdetések fordítása, 26 százalékuuk (25272 szó) magyarul íródott, 63 százalékuuk viszont olyan szövegekből tevődik össze, ahol a magyar és az angol nyelv kontaktusba kerül egymással. Ezáltal a vizsgálat korpuszát az utóbbi három szövegtípus teszi ki, vagyis 92570 szó; a későbbiekben ezt tekintettem 100 százaléknak.

A korpusz nyelvészeti előfordulási vizsgálatát egy ún. konkordancia számító-gépes program segítségével hajtottam végre.

3. Hipotézisek

Az ausztráliai magyar korpusz vizsgálatával kapcsolatban az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg:

- 1) A lexikai kölcsönzések előfordulásának számossága a teljes korpuszban található szavak számához képest relatíve alacsony.
- 2) Noha az ausztráliai magyar nyelvváltozat hozzávetőleg csupán száz éve létezik, ami meglehetősen rövid idő ahhoz, hogy lényegi intralingvális nyelvi jelenségek jöjjenek létre, ennek ellenére feltételezhető, hogy a korpuszban vannak példák erre a jelenségtípusra.
- 3) Mivel a vizsgált újság nyelve dominánsan magyar, a helyhatározói szuffixum változat kiválasztását a magyar nyelv szabályai határozzák meg, hogy a magyar nyelv magánhangzó-harmónia szabályának megfeleljen.

- 4) Mivel a vizsgált újság nyelve dominánsan magyar: (i) a kötőhangot (ha szükséges) a tárgyrag előtt; (ii) az eszközhatározói szuffixum változatot; (iii) a kötőhangot (ha szükséges) a többes szám jele előtt a magyar nyelv szabályai szerint választják, hogy a magyar nyelv magánhangzó-harmónia szabályának megfelelően.
- 5) A kontaktlingvisztika nemzetközi szakirodalma szerint a képzési morfé-
mák nagyobb valószínűséggel kerülnek át egyik nyelvből a másikba, mint a ragozási morfé-
mák, különösen, ha a két érintkező nyelv genetikailag nem áll egymással rokonságban és tipológiailag távol álló. Mivel a kutatás két vonatkoztatási nyelve, a magyar és az angol genetikailag nem áll egy-
mással rokonságban és tipológiailag távol álló, azt feltételezem, hogy ke-
vesebb példa van a ragozási morfé-
mák kölcsönzésére, mint a képzési mor-
fé-
mák kölcsönzésére az ausztráliai magyar korpuszban.
- 6) A „derivációs vegyületszavak”, esetünkben a főnévből képzett mellékne-
vek – a magyar kontextus okán – a magyar nyelv szóképzési szabályai sze-
rint képződnek.

4. A vizsgálat módszere

A mai napig kevés olyan kontaktlingvisztikai tanulmány született, amely kor-
pusz-alapú, számítógépes programok segítségével elvégzett kísérleteket tartal-
maz. Ezeknek a száma a közeljövőben valószínűleg nőni fog, mert a folyóiratok
anyagának egy része hozzáférhető (lesz) az interneten. Sajnos a *Magyar Élet* c.
folyóirat ilyen módon nem volt megszerezhető, ezért mindenekelőtt a 98 lap-
számot (kb. 2300 oldal) alkalmassá kellett tennem arra, hogy számítógépes
programmal vizsgálni lehessen (fénymásolás, számítógépbe való beolvasás, az
irreleváns részek kitörlése, a hibák kijavítása, stb.). Az így létrehozott anyagot
(kb. 100000 szó) azután ún. konkordancia-program segítségével vizsgáltam. Ez-
zel felhívtam a figyelmet arra, hogy kontaktlingvisztikai vizsgálatokra is alkal-
masak a korpusz-alapú nyelvészeti vizsgálatokat (Meyer, 2002).

5. A dolgozat új tudományos eredményei

Mivel Magyarországon az ausztráliai magyar kisebbség írott nyelvvaltozatá-
val kapcsolatban nem történtek korábban nyelvészeti kutatások, az értekezés
teljes empirikus része novumnak tekinthető. Az elemzések az alábbi új felisme-
réseket eredményezték:

- Az ausztráliai magyar korpuszban előforduló interlingvális lexikai kölcsön-
zések száma 338, amely a teljes korpusz csupán 0,365 százalékát teszi ki. Ezek-
ben az esetekben szinte egyértelműen feltételezhető az angol nyelv hatása, de a
magyar nyelv erodálása is hozzájárulhat a kölcsönzéshez. Természetesen azt
nehéz eldönteni, hogy a magyar kisebbség tagjai azért használják-e ezeket az
„ausztráliai magyar” szavakat, mert nem jut eszükbe a megfelelő magyar szó,
vagy a dolognak egyéb magyarázata van, pl. a jelen dolgozatban is tárgyalt rele-

vanciára való törekvés. A lexikai kölcsönzések megoszlása a winfordi (2003) osztályozás szerint a következő⁶: a 338 lexikai kölcsönzésből 181 a kölcsönszó, ez a lexikai kölcsönzések 54 százaléka (a teljes korpusz 0,19 százaléka). A 181 kölcsönszóból 116 az ún. „tisztá” kölcsönszó, amely 34,3 százalék (a teljes korpusz 0,125 százaléka) és 65 „kölcsönvegyülékszó” (loanblend), amely 19,2 százalék (a teljes korpusz 0,07 százaléka). Összesen 89 ún. indirekt kölcsönzés (loanshift) található a korpuszban, ez 26 százalék (a teljes korpusz 0,096 százaléka), melyből 66 (19,5 százalék) jelentésbővülés (semantic loan) (a teljes korpusz 0,07 százaléka) és 23 tükörszó vagy tükörkifejezés (calque) (6,8 százalék), (a teljes korpusz 0,024 százaléka). A lexikai kölcsönzések harmadik csoportjával az ún. anyanyelvi kreációkkal (native creation) kapcsolatban a következő állapítható meg: 68 elem tartozik ebbe a csoportba (20 százalék), (a teljes korpusz 0,07 százaléka). A 68 elemből 13 ún. tisztán anyanyelvi kreáció (3,8 százalék), (a teljes korpusz 0,014 százaléka) és 55 a hibrid kölcsönzés (16,0 százalék), (a teljes korpusz 0,06 százaléka). Összegzésképpen elmondható, hogy a lexikai kontaktus elemek száma a teljes korpuszban előforduló szavak számához viszonyítva alacsony, ami igazolja az első hipotézisben felvetett gondolatot.

- A korpuszban előforduló intralingvális lexikai elemek száma 53, amely a teljes korpusz csupán 0,05 százaléka. Noha előfordulásuk nagyon alacsony, ami részben magyarázható azzal, hogy a magyar nyelv ezen nyelvváltozata mindössze hozzávetőleg száz éve létezik, mindazonáltal érdemes vizsgálni őket, hogy lássuk a nyelv mely szintjein fordulnak elő. Azzal kapcsolatban, hogy ennek a tendenciának a következményeképpen a beszélő közösség nyelvi kompetenciája bővül vagy szűkül nehéz állást foglalni. Feltehetőleg azért hozzák létre ezeket a szavakat, hogy elkerüljék az angol szavak használatát, ezáltal a magyar nyelv megtartásához járulnak hozzá. Akárhogyan is, létezésük igazolja a kutatás második hipotézisét.

- A fonológiai elemzés során 93 „derivációs vegyülékszó” vizsgálata történt meg abban a tekintetben, hogy az angol kölcsönszóhoz kapcsolt helyhatározói szuffixum változatot a magyar nyelv kiejtési szabályai vagy az angol nyelv kiejtési szabályai szerint választják-e, hogy a magyar magánhangzó-harmónia szabályának megfeleljenek. A 93 (100 százalék) „derivációs vegyülékszóból” 68 esetben (73 százalék) a szelekció úgy történt, hogy akár a magyar, akár az angol szabályok elősegíthették. Ez abból adódik, hogy bizonyos hangok mindkét nyelvben előfordulnak. 13 esetben (14 százalék) az eset szuffixum kiválasztását az angol nyelv kiejtési szabályai determinálták és 12 esetben (13 százalék) a magyar nyelv kiejtési szabályai határozták meg az alternáns kiválasztását. Ez azt jelenti, hogy a hipotézisben felvetettek nem igazolhatók.

- A morfofonológiai kísérlet során 29 „derivációs vegyülékszó” vizsgálatára került sor, közülük négyben nem volt szükség kötőhangra, ezért 25 elemet tekintettem 100 százaléknak. A 25 elemből 11 (44 százalék) esetben akár a magyar, akár az angol nyelv kiejtési szabályai hozzájárulhattak a szuffixum változat kiválasztásához, mivel a két nyelvben bizonyos hangok megegyeznek. 7

esetben (28 százalék) az angol nyelv kiejtési szabályai, míg ugyanennyi esetben (28 százalék) a magyar nyelv szabályai határozták meg az alternáns szelekcióját. Vagyis hipotézisünk nem igazolható.

- Az ausztráliai magyar korpuszban ragozási morféma kölcsönzésére egyáltalán nincs példa. Képzési morféma kölcsönzése annyiban fordul elő, amennyiben melléknevet képeznek főnévből a szóképzési folyamat során. Tehát a nemzetközi szakirodalomban tárgyalt probléma, hogy ti. a képzési morfémák nagyobb valószínűséggel kerülnek át egyik nyelvből a másikba, mint a ragozási morfémák, különösen, ha a két érintkező nyelv genetikailag nem áll egymással rokonságban és tipológiai távol álló, esetünkben igazolható.

- A morfológiai vizsgálat során összesen 94 „derivációs vegyületszó” (100 százalék) vizsgálata történt meg, ebből 20 esetben (21 százalék) képeztek melléknevet főnévből ún. szófajváltással, azaz zéró morfémaival, ami az angol nyelv szóképzésére jellemző folyamat. Noha 74 esetben (79 százalék) a magyar nyelv szóképzési szabályainak megfelelően képezték a mellékneveket főnévből, 63 esetben azok helyesírása nem normakonform. Mindazonáltal, összességében sikerült megállapítani, hogy a melléknév-képzés folyamatában az újság domináns nyelvének, azaz a magyar nyelvnek a szóképzési szabályai dominálnak, vagyis a bevezetőben felvetett hipotézis igazolható.

6. Az eredmények további alkalmazása, a kutatás kiterjesztése

A kutatás eredményei az alábbi módon hasznosíthatók:

A dolgozat a nemzetközi szakirodalom szerint is elhanyagolt téma néhány jellegzetességét tárta föl. Az erre alapuló további kutatások egyik fő iránya az lehetne, hogy az itt megfogalmazott következtetéseket összevetjük hasonló korpuszon elvégezett kutatási eredményekkel. A korpuszt képezheti akár az anyaországi, akár diaszpórában élő magyarság egyik írott nyelvváltozatának anyaga. Ebben a pillanatban nem áll rendelkezésre olyan határon túli (tengerentúli) magyar írott nyelvváltozatot magában foglaló korpusz, amelyhez a jelen kutatás eredményeit hasonlítani lehetne⁷. Az általam összeállított ausztráliai magyar korpusz hozzávetőleg 100000 szót tartalmaz. További érdekes kutatások alapját képezhetné egy hasonló terjedelmű olyan korpusz összeállítása, amely ugyanennek a nyelvközösségnek egyik beszélt nyelvváltozatát tartalmazza.

Vizsgálatom innovatív módszerei és empirikus szemlélete alkalmasnak látszik más kutatások produktív kiinduló pontjának. Ezek az eredmények minden bizonnyal alkalmazhatók szóbeli nyelvi érintkezések vizsgálatára is, és jelentőséggel bír a nyelvtipológia és a nyelvelmélet számára azáltal, hogy két tipológiai egymástól távol álló nyelv kontaktusmechanizmusát tárta fel.

Jegyzetek

1. A szerző fordítása.
2. Külső környezeti tényező például a kontaktushelyzet, és a beszélő csoportok közötti erőviszonyok.
3. Az evolúciót gyakran a változó környezethez való alkalmazkodás vonatkozásában jellemzik, noha lényeges megemlíteni, hogy nincs meghatározott célja, nem szükséges fejlődésként értelmezni (Mufwene, 2001). A nyelvi rendszerek a bennük előforduló változások következményeképpen válhatnak akár szerkezetükben összetettebbé vagy akár kevésbé bonyolulttá, esetleg átalakulhat a szerkezetük úgy, hogy ettől nem válnak összetettebbé vagy egyszerűbbé.
4. A standard magyar nyelvet az MTA Nyelvtudományi Intézete által összeállított Magyar Nemzeti Szövegtár jelenti.
5. Winford (2003) osztályozása alapvetően Haugen osztályozásán alapul.
6. A függelék tartalmaz néhány példát mind az interlingvális mind az intralingvális lexikai kölcsönzésekre.
7. Ahol lehetséges volt, ott hasonlítottam a dolgozat kutatásának eredményeit Kontra (1990) és Fenyvesi (1995) kutatási eredményeihez, noha esetükben az amerikai magyar nyelv szóbeli változatáról van szó.
8. A kód a következő információkat tartalmazza: 2000 – évszám; 38 – lapszám; 20 – oldalszám; 1 – jelenségtípus előfordulása ugyanabban a hirdetésben; (X) – jelenségtípus előfordulása más hirdetésekben. (type-token).

Irodalom

- Bartha Cs.** (1999) *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Clyne, M. G.** (2003) *Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages*. Cambridge: CUP.
- Cseresnyési L.** (2004) *Nyelvek és stratégiák – avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Csernicskó I.** (1998) *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris/MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Fenyvesi, A.** (1995) Language contact and language death in an immigrant language: The case of Hungarian. Pittsburgh, Pennsylvania: *University of Pittsburgh Working Papers in Linguistics*. 3. 1-117.
- Fenyvesi, A.** (2005) *Hungarian Language Contact Outside Hungary*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gal, S.** (1979) *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- Göncz L.** (1999) *A magyar nyelv Jugoszláviában*. Budapest/Újvidék: Osiris/MTA Kisebbségkutató Műhely/Forum Könyvkiadó.
- Hatoss, A.** (2004) Do multicultural policies work? Language maintenance and acculturation in two vintages of the Hungarian diaspora in Queensland, Australia. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Held April 30-May 3, 2003*, Tempe: Arizona State University. In: Cohen, J., McAlister, K., Rolstad, K., and MaySwan, J. (eds.). ISBN4: *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Hatoss, A.** (2004) Identity formation, cross-cultural attitudes and language maintenance in the Hungarian Diaspora of Queensland. In: L. Kerr (ed.). *Cultural Citizenship: Challenges of Globalisation* Melbourne: Deakin University. 71-77.
- Haugen, E.** (1971) The ecology of language. *The Linguistic Reporter*, Supplement 25. 19-26. Reprinted as Haugen (1972), 324-39.
- Kontra M.** (1990) *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Kontra M.** (szerk., 1991) *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*. Budapest: Magyarságkutató Intézet.
- Kovács M.** (1996) Tulajdonnevek használata az ausztráliai magyar nyelvben. In: Mészáros Edit (szerk.). *Ünnepi könyv Mikola Tibor tiszteletére*. Szeged. 198-201.
- Kovács M.** (2001a) "A szókinccs az nekem nem annyira bő" Az ausztráliai magyarság nyelvének néhány lexikai sajátossága a nyelvfenntartás szempontjából. *Néprajz és Nyelvtudomány*, XLI/(2001) 2. 135-147.
- Kovács, M.** (2001b) *Code-Switching and Language Shift (in Australian Finnish in Comparison with Australian Hungarian)*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Kurtböke, P.** (1998) *A Corpus-driven Study of Turkish-English Language Contact in Australia*. (kézirat: PhD értekezés)
- Meyer, C. F.** (2002) *English Corpus Linguistics: An Introduction*. Cambridge: CUP.
- Mufwene, S. S.** (2001) *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge Approach to Language Contact. Cambridge: CUP.
- Myers-Scotton, C.** (2002) *Contact Linguistics – Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: OUP.
- Rot, S.** (1991) *Language Contact*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Sebba, M.** (1997) *Contact Languages: Pidgins and Creoles*. London: MacMillan Press Ltd.
- Thomason, S. G.** (2001) *Language Contact: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Vászolyi E.** (2003) Magyaruztrál. *Hungarológia Évkönyv*, 4. Pécs.
- Weinreich, U.** (1968) *Languages in Contact: Findings and Problems*. 6. print. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Winford, D.** (2003) *An Introduction to Contact Linguistics*. Malden-Oxford-Melbourne-Berlin: Blackwell Publishing.

Függelék

LEXIKAI KÖLCSÖNZÉS (338)**I. KÖLCSÖNSZÓ (181)****A) „TISZTA” KÖLCSÖNSZÓ (116)**

- (1) *Bedsittingroom* (2000/38/20/1)⁸ (SH ~ egyszobás lakás)
- (2) *carport* (2001/38/20/1) (SH fedett autóparkoló)
- (3) *column* (2000/1/2/98) (1) (SH hasáb, rovat)
- (4) **MONEY ORDER** (2000/1/2/97) (2) (SH pénzesutalvány)
- (5) *Postcode* (2000/1/2/97) (1) (SH (postai) irányítószám)

B) „KÖLCSÖNVEGYÜLÉKSZÓ” 65 (loanblend)**1) DERIVÁCIÓS VEGYÜLÉKSZAVAK (a szótó angol szó, az affixum pedig magyar):**

- (1) *Cathedralban* (2001/4/13/1)
- (2) *Church-ben* (2001/5/12/2) (72)
- (3) *Drive-ról* (2001/6/11/1) (1)
- (4) *Heights-ben* (2000/3/20/1)
- (5) *VAN-nel* (2000/29/20/1)

2) ÖSSZETETT VEGYÜLÉKSZAVAK (1) (az összetett szó egyik komponense magyar szó, míg a másik angol):

- (1) *csirkeragout* (2001/4/3/10) (SH csirkeragu)

II. INDIRECT KÖLCSÖNZÉS (loanshift) (89)**A) JELENTÉSBŐVÜLÉS (semantic loan) (66) (a morfemikus felépítése a szónak teljesen átvevő nyelvi, a jelentést azonban, legalább részben, a donor nyelvből veszi át)**

- (1) *direkt* (Budapestre) (2000/1/13/98) (direct); (SH közvetlenül)
- (2) *speciális áron* (2000/1/13/98) (6) (special price); (SH kedvezményes ár)
- (3) *pajtás* (vagy feleségként) (2000/14/20/2) (companion); (SH élettárs)
- (4) (közösségi) *levegőben* (2001/6/12/1) (atmosphere); (SH közösségi légkör)
- (5) vizsgálatot (...) *vezényli* (2001/18/13/1) (conduct); (SH irányít)

B) TÜKÖRSZÓ VAGY TÜKÖRKIFEJEZÉS (calque) (23) (olyan kölcsönformációk, ahol a donor nyelvből vett modellt a befogadó nyelvből vett elemekkel fejeznek ki)

- (1) *dupla szobák* (2001/6/3/1) (double (bed)room); (SH kétágyas szoba)
- (2) *JÓ KINÉZÉSŰ* (2000/39/24/3) (good-looking); (SH csinos, jóképű)
- (3) *nemzetközi diákokat* (2001/11/2/1) (international student); (SH külföldi diák)
- (4) *hivatalos órák* (2000/12/7/1) (office hours); (SH félfogadás, fogadóórák, munkaidő)
- (5) *Utazási csomagtervek* (2000/3/9/6) (package tour); (SH szervezett társasutazás)

III. ANYANYELVI KREÁCIÓK (native creations) (68)**A) TISZTÁN ANYANYELVI KREÁCIÓ (13) (a befogadó nyelv innovatív használata leginkább idegen fogalom kifejezésére:**

- (1) *hétvégi magyar iskolákban* (2001/20/7/2)
- (2) *koszorúmegváltásra* (2001/31/12/1) (9)

B) HIBRID KÖLCSÖNZÉS (55) (a befogadó nyelvből és a donor nyelvből vett morfémák, leginkább idegen fogalom kifejezésére)

- (1) *Microwave sütő* (2000/1/20/95) (microwave oven); (SH mikrohullámú sütő)
- (2) *special áraink* (2001/4/3/17) (3) (special price); (SH kedvezményes ár)

- (3) *Bed & Breakfast szállóba* (2001/7/20/1) (bed and breakfast hotel); (SH éjszakai szállás reggelivel)
(5) *bútorozott APARTMENT* (2001/25/11/2) (3) (furnished APARTMENT); (bútorozott lakás)
(6) *étterem FULLY LICENSED* (2000/2/20/21) (FULLY LICENSED restaurant); (SH ~ mindenféle szeszes ital árusítására jogosult [vendéglő étterem stb.])

IV. INTRALINGVÁLIS LEXIKAI ELEMEEK (53)

A) ANYANYELVI KREÁCIÓ (14):

- (1) *fejmosó* (... fodrászüzletbe) (2000/27/20/3) (SH hajmosó)

B) JELENTÉSKITERJESZTÉS (7):

- (1) *Asztalrendelés* (2001/19/5/2) (11) (SH asztalfoglalás)
(2) *lakásfoglalással* (2001/43/21/1) (SH szállásfoglalás)

C) KOLLOKÁCIÓ (23):

- (1) *étkezési kényelem* (2001/25/13/21)(1) (SH kényelmes étkezés(i mód/lehetőség))
(2) *világszínvonalú énekesünk* (2000/13/10/6) (SH világhírű énekes)
(3) *családi légkör* (2001/19/17/2) (SH családias légkör)

D) KONTAMINÁCIÓ (9):

- (1) *símezők* (2000/22/19/2) (SH sípálya – hómező)
(2) *tette munkáját* (2001/12/8/1) (SH **tette** a dolgát – végezte **munkáját**)
(3) *helyezték előnybe* (2000/28/8/1) (SH előtérbe **helyez** – **előnyben** részesít)
(4) *hátrányban szenvedő* (2000/48/5/1) (SH **hátrányban** van – hiányt **szenved** vmiben)
(5) *képletesen beszélve* (2001/43/21/1) (SH **képletesen** szólva – képletes **beszéd**)

Megjelent!

Gósy Mária (szerk.). *Beszéd kutatás 2006. Vértés O. András emlékének.*

Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.

A kötet a kísérleti és az alkalmazott fonetika legkülönbözőbb területeivel kapcsolatosan közöl tanulmányokat; folytatólagosan tartalmazza a megakadásjelenségek adatbázisának újabb részét; beszámolót olvashatunk a 2006. évi Országos Kazinczy Versenyről (Veszprém), valamint néhány szakmai konferenciáról.

J. Allen-Bond, A. Vaughan, N. Heyen: **Business Calls**

(UK: Longman Group. 1997. 80 p.+ audio cassette)

Az Európai Unió egyik frissen készült statisztikája alapján (*Eurobarometer 2006*) Magyarország sajnálatos módon abba a csoportba tartozik Írországgal, az Egyesült Királysággal és Olaszországgal egyetemben, ahol az emberek azt vallják, hogy nem beszélnek egyetlenegy idegen nyelvet sem. Az okok feltárása és elemzése nem feladata egy recenziónak, azonban a bemutatandó nyelvkönyv választásával, egyértelműen rá szeretnék világítani egy problémára és megoldására eszközül kínálni a recenzált tankönyvet.

A „**Business Calls – Telephoning Skills for Business**” című angol nyelvkönyv az „*Amerikai Üzleti Nyelvkönyvek*” sorozatának egyik kötete, amelyet a szerzők alacsony középszinten lévő nyelvtanulóknak ajánlanak. A sorozatban olyan témákkal foglalkoznak, amelyek az üzleti életben leggyakrabban használt beszédhelyzetekre épülnek, pl. *Stand and Deliver – Giving Business Presentations* (üzleti prezentáció), *All Work and No Play – Social Skills for Business People* (üzletemberek társas készségei), *Give and Take – Exchanging Information in Business* (információcsere az üzleti életben). A tankönyvsorozat nem tekinti céljának az általános nyelvtudás fejlesztését, olyan praktikus, könnyen kezelhető és pontosan be-

határolt nyelvi anyagot közvetít és gyakoroltat, ami a nyelvtanuló munkájához szorosan kapcsolódik és az elsajátított ismereteket képes azonnal felhasználni, így a szakmai kommunikációban gyors és jelentős eredményeket felmutatni.

A sorozat a szerzők szándékai alapján **osztálytermi környezetben használható** a legjobban, mivel nagyon nagy számban épít a frontális munka helyett a pármunkára és a csoportmunkára. Önálló, otthoni tanulásra is alkalmas, mivel a feladatok könnyen elvégezhetők a könyv hanganyagát tartalmazó kazetta segítségével, a gyakorlatok helyes megoldását pedig a könyv végén található kulcs (*Answer Keys*) fellapozásával ellenőrizhetjük. Általános nyelvtanfolyamok anyagának ideális kiegészítője, szakmai tanfolyamokon pedig a sorozat köteteinek kombinációja egy hosszabb kurzus összeállításakor megfelelő anyagot nyújt a szakmai nyelvhasználat valódi fejlesztésére. Vállalati „*on-the-job training*”-ek szervezésénél, rövid, intenzív kurzusok tananyagául ajánlható a vállalat alkalmazottainak szakmai képzésére.

A „**Business Calls**” című tankönyv, ahogy a címében is jelzi, az irodai telefonhasználatnak különböző helyzeteket mutatja be, tanítja meg és gyakoroltatja, hiszen ez az a területe az üzleti kommunikációnak, amely a legáltalánosabb, és több szempontból is az egyike a legfontosabbaknak, jóllehet a legtöbb angolul

(és más idegen nyelven beszélő számúra is) a legnehezebbek közül való.

A könyv tananyaga **hét** részből áll: az **első három lecke** a telefonhívások kezelésével kapcsolatos készségeket fejleszti. Mindegyik leckében néhány tipikus szituációra fókuszál: bemutatkozás a telefonban, név és telefonszám kérése (*Unit 1*), üzenethagyás, üzenetvétel, az üzenet adatainak ellenőrzése, hívás befejezése (*Unit 2*), hívástovábbítás, hívásvárakoztatás, információkérés (*Unit 3*). A **következő három lecke** a hívások kezdeményezésével és hosszabb telefonbeszélgetések lebonyolításával foglalkozik: találkozó megbeszélése, időpont- és helyszínegyeztetés, a találkozó idejének és helyének fixálása, visszaigazolása (*Unit 4*), problémák kezelése, ha rossz a vonal, valaki megszakítja a beszélgetést, kellemetlen hívó van a vonalban (*Unit 5*), üzenetrögzítő használat, visszahívás (*Unit 6*). Az **utolsó lecke** (*Unit 7*) összefoglalja az előző lecekben tanultakat, kombinálva az addig tanult kifejezéseket.

A lecek egynyelvűek, csak angolul olvasható a nyelvi anyag, a tanulók nyelvi szintjének megfelelő, egyszerű, világos utasítások vezetnek be a feladatokat.

A **leckék felépítése**, bár nem egy sémát követ, tartalmazza a következő részeket: Bevezetés (*Unit Opening*), Törzsanyag elsajátítása különböző feladatokon keresztül (*Activity Work*), Gyakorlás (*Your Turn*). A lecek **bevezetésében** a lecke témájával kapcsolatos, a diákok telefonálási szokásaira vonatkozó kérdések kapnak helyet, ame-

lyeknek a célja, hogy elgondolkozzanak az adott szituáción, kiindulási pontként önmaguk legyenek képesek meghatározni a javítandó kommunikációs készség paramétereit. A kérdések után egy rövid összefoglalót találhatunk, amely a lecke anyagát sorolja fel, néhány megszívlelendő tanáccsal, pl. „*you should always check the details to make sure the information in the message is correct.*” (*Unit 2*). A törzsanyag feldolgozása feladatokon keresztül történik, a legnagyobb hangsúlyt a hallott szöveg értésének alapján megoldandó feladatok kapják. A kazettán különböző életkorú, anyanyelvi angol és nem anyanyelvi beszélőket (főként ázsiaiakat) rögzítettek. Használata elengedhetetlen feltétele a könyv anyagának elsajátítására, segítségével szinte minden feladattípus megoldható, gyakorolható. A kazettán található hanganyag megtalálható a könyvben (*Transcript*). A leckéhez kapcsolódó nyelvi paneleket rövid magyarázat után, világosan elkülönítve a feladatoktól (bekeretezve) láthatjuk, a könyv zárófejezetében **glosszáriumként** ismét listázza ezeket a könyv szerzője (*Review Expressions*).

A feladatok a nyelvoktatásban használt jól bevált gyakorlatok széles skálájából merítenek, vannak drillek, feleletkiválasztós feladatok, kiegészítések, szerepkártyák, összekötős feladatok. Így, a könyv nyelvtanulási felfogása, azaz minél több input és minél több output, maradéktalanul érvényesül, a feladatok változatossága végig fenntartja a tanuló motiváltságát.

Az elsajátítás sikerét az összefoglaló leckén túl (*Unit 7*) a minden lecke végén található „*Your Turn*” (Rajtad a sor!), kreatív gyakorlat ellenőrzi. A pontos, módszertani utasítások alapján leírt feladatok végrehajtására időt kell hagyni, a szerzők javaslata alapján ezek hangrögzítése, a hangrögzítések elemzése is jó eszköz a tanulásra. Hasznosnak tartják, ha a diákok házi feladatként felhívják tanárukat.

A leckék szókészlete, nyelvi panelei világosak, könnyen érthetőek, vezetik a diákat az anyag elsajátításakor, a példák a hétköznapi, üzleti nyelvhasználat alapos ismeretét feltételezik, a nyelvi egységek, beszédaktusok természetes elsajátítását hangsúlyozzák. A könyvben nincsenek nyelvtani gyakorlatok, de a természetes és jól formát panelekből rengeteg nyelvtant tanulhat a diák implicit módon.

Kiemelném a könyv képi megjelenését, a jó érzékkel kiválasztott fotók további témákat adhatnak a nyelvórán, az ízléses humorú rajzok pedig szórakoztathatják a drillezésbe belefáradt diákokat.

Összefoglalásképpen visszatérnék nyitó mondataimhoz, hogy mennyire nem beszélünk idegen nyelveket. Nem lehetséges, hogy egyike az okoknak, hogy nem megfelelő a tananyag a célcsoportnak? A vállalati tanfolyamokon egy call-centerben dolgozó miért tanul tinédzsereknek, vagy angol szakra jelentkezőknek írt tankönyvből? Miért érdekelné a nyelvtanulás, ha a nyelvi órák a számára csak plusz munkát, felesleges időpocsékolást jelentenek, mert

nem tudja a tanultakat azonnal használni a munkájában?

Bár az általam bemutatott könyvet közel 10 éve adták ki, mégis a sorozat egyéb köteteivel együtt ajánlom a nyelvtanárok, nyelvi referensek, HR-esek figyelmébe. Egy alaposan átgondolt, eredményorientált, mérhető, azonnal használható tudást ad tanulóiknak, munkatársaiknak.

NÉMETH DOROTTYA

Kontráné Hegybíró Edit és Kormos Judit (szerk.): A nyelvtanuló. Sikerek – módszerek – stratégiák

(Budapest: Okker Kiadó. 2004. 198 p.)

A szerkesztők a nyelvvoktatás hatékonyságának fokozása céljából egy átfogó, a nyelvtanulóról szóló tanulmánykötetet állítottak össze. A könyv központi szereplői a különböző típusú nyelvtanulók és nyelvtanuló-csoportok, akiknek a tapasztalataik, sikereik és stratégiáik bemutatása útján közelebb kerülünk a nyelvtanulási folyamat megértéséhez. A kötet egyrészt ajánlható a nyelvvoktatásban dolgozó szakembereknek, nyelvtanároknak (és leendő nyelvtanároknak), tudniillik, segítséget nyújt az oktatás során felmerülő problémák megoldására és az optimális módszer, illetve stratégia kiválasztásához. Másrészt a nyelvtanulókhöz is szól ez a könyv, hiszen a sikeres nyelvtanulás elengedhetetlen kritériuma a nyelvtanuló részéről a számára legeredményesebb tanulási stratégia ismerete.

Az első két fejezet bevezetésként szolgál és segítséget nyújt az esettanulmányok megértéséhez és elemzéséhez, meghatározva néhány alapfogalmat és az esettanulmányt mint műfajt. Az első fejezetben **Kontráné Hegybíró Edit** általános betekintést nyújt a nyelvtanulók közötti különbségekbe a kor, a nyelvérzék, a motiváció, az egyéni személyiségjegyek, a nyelvi szorongás, a tanulási stílusok és stratégiák tükrében valamint röviden kifejti a vakok, siketek és diszlexiások sajátos helyzetét a nyelvtanulásban. A második részben **Kormos Judit** az esettanulmányt a tudományos vizsgálatok széles skáláján helyezi el és ismerteti jellemzőit, lehetséges céljait és tárgyát, kutatási módszereit és érvényességének alapvető feltételeit.

A következő négy fejezetben különböző esettanulmányokat olvashatunk különféle megközelítésben, ugyanis négy kutató vizsgálati eredményeit ismerjük meg. Az első három, felnőtt nyelvtanulók egyéni eseteit vizsgálja, amíg a negyedik fiatal gimnazistákat szólaltat meg. Az esettanulmány-sorozat **Sillár Barbara** vizsgálatával kezdődik, amely egy sikeres nyelvtanuló esetén keresztül bemutatja az eredményes tanulási stratégiák használatát. Ellenpéldaként, **Albert Ágnes** egy sikertelen nyelvtanuló esete révén a jó stratégiák eredménytelenségének okaira keresi a magyarázatot. **Edwards Melinda** az idegen nyelvi környezetben alkalmazható tanulási módszerekre mutat rá egy magyarul tanuló amerikai példáján. **Kontráné Hegybíró Edit** diákok körében vég-

zett interjúkból számos, az oktatás és tanulás folyamatában felhasználható tanácsot gyűjtött, valamint betekintést nyerünk a fiatalok tanulási módszereibe.

A hetedik fejezetben **Kormos Judit** és **Lukócky Orsolya** tanulmányában a kutatás célja a középiskolai angol nyelvtanulásban jelentkező demotiváció okainak feltárása, miközben a nyolcadik fejezetben **Piniel Katalin** ugyanezen típusú tanuló-csoportnál az idegen nyelvhez kötődő szorongás eseteit vizsgálja kérdőívek és interjúk elemzésével.

A demotiváció és szorongás problémaköre után, speciális nyelvtanulási nehézségekkel ismerkedünk meg a következő két fejezetben. **Ormos Eszter** egy sikeres diszlexiás tanuló nyelvtanulási nehézségeit és tanulási stratégiáit mutatja be és veti össze más diszlexiás tanulókkal. A tizedik fejezetben **Kárpáti Dorottya** betekintést ad a siket nyelvtanulók angol mint idegen nyelv oktatásának jelenlegi, magyarországi helyzetébe. Tanulmányában főként az oktatás folyamatára és a felmerülő problémákra koncentrált. Ezen esettanulmányok eredményei hasznosak lehetnek a szülőknek és a tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézményekben oktatóknak is, mivel e témák kapcsán kevés szakirodalom jelent meg napjainkig.

Az *Ötlettár* fejezetcím alatt **Kormos Judit** és **Kontráné Hegybíró Edit** nyelvtanulóknak és nyelvtanároknak ajánlott példákkal illusztrált tanulási fogásokat és stratégiákat gyűjt össze. Ezek nyelvtől függetlenül felhasználhatók, segítséget

nyújtva a nyelvtanulás és nyelvoktatás eredményességének növeléséhez.

Végül az utolsó fejezetben (*Fogalmak*) a legfontosabb szakszavakat sorolják fel rövid magyarázattal. Ezen fogalmak megtalálhatóak az előző fejezetekben és a meghatározások főként tanár szakos hallgatóknak nyújtanak segítséget.

A jelen kötet a nyelvtanulásban rejülő sikerekről, a nyelvtanulás effektív módszereiről egy nyelvpedagógiai tudatossággal felvértezett lelkiismeretes nyelvtanár számára azért hasznos olvasmány, mert olyan tételeket érint, mint az egyéni különbségek, sikerek és a sajátos nyelvtanulási szükségletek kérdése a nyelvtanulási folyamat során, beleértve a diszlexiás és siket nyelvtanulókat is. Dicséretes a kezdeményezés, tudniillik hogy kiemelt figyelmet szentel a hallássérültek nyelvtanulási folyamatainak – ez a kezdeményezés a jelen mű újszerűségét még jobban emeli, hiszen a szerzők beszámolóai alapján még külföldön is kevés a hallássérültek nyelvtanulását feltáró szakirodalom.

Külön felhívom a figyelmet a színvonalas tartalom mellett a könyv formai kivitelezésére, amelynek kapcsán elmondható, hogy egy igényes, átlátható, konzekvens és jól konstruált művet tart kezében az olvasó.

Mindezek alapján ajánlom a jelen kötetet minden olyan nyelvpedagógusnak, aki számára a tanítás tartalma mellett a saját tudatossága is kiemelt szerepet játszik tanári pályafutása során és fontosnak tartja a saját pedagógiai énje folyamatos fej-

lesztését is. Továbbá, kiemelkedő szerepet kap a tanulmány másik olvasói tábora is, jelesül, a nyelvtanuló, hiszen a könyv nem csak kizárólag róluk (ami jellemzi az általában megszokott pedagógiai és idegen nyelv-pedagógiai műveket) hanem nekik szól. Egyúttal, hasznos szakirodalmi kitekintést biztosít olyan felsőoktatási intézményben tanuló diákoknak is, akik a nyelvtanulás-nyelvtanítás iránt fokozott érdeklődést mutatnak.

JASZENOVICS MELINDA

Fóris Ágota: Hat terminológia lecke

(Pécs: Lexikográfia Kiadó. 2005. 118 p.)

Hiánypótló monográfiát tarthat a kezében a kedves olvasó Fóris Ágota könyvével, hiszen ötven évvel ezelőtt jelent meg utoljára összefoglaló jellegű írás a terminológia elméleti kérdéseiről. Mindennapjainkat meghatározó, ám mégis elhanyagolt területtel állunk szemben.

Nemzetközi szinten a terminológiai társaságok, tanácsok és képzőhelyek jól működnek, és immár a kisebb országokban, így Magyarországon is létrejött terminológiai társaság: 2005-ben az UNESCO égisze alatt alakult meg Szombathelyen a MaTT (a Magyar Nyelv Terminológiai Tanácsa, www.matt.hu).

A könyv a *Lexikográfia és terminológia* sorozat első kötete, célja a terminológia alapvető általános kérdéseinek bemutatása és egyben alkotó jellegű vitaanyag szolgáltatása a szerző saját álláspontjának ismerte-

tésével. Segédeszközként alkalmazható az oktatásban, a kutatásban és a gyakorlatban egyaránt. Maga a szerző oktató és kutató tapasztalatokkal egyaránt rendelkezik. Kutatási területe a lexikográfia és a terminológia, számos publikáció szerzője, magyar-olasz és olasz-magyar műszaki-tudományos szótár és több könyv szerkesztője. A terminológia kérdéseivel számos tudományág és szakma foglalkozik, a nyelvészetten belül a lexikográfia, a fordítástudomány, a szaknyelvkutatás, valamint a gazdaságtudomány, a műszaki- és a természettudományok stb., ezért a munka az interdiszciplináris megközelítést kívánta meg, ami a szerző előszavát követő a hat fejezetben mindvégig jelen van. A függelékben – hasznos információként – Fóris terminológiai szervezetek és intézmények honlapjait ajánlja böngészésre, amelyekből értesülhetünk a nemzetközi terminológiai kutatásokról, eseményekről és kiadványokról. A kötetet angol nyelvű tartalomjegyzék zárja. Mint ahogyan ezt Fóris a könyv előszavában kifejti, a könyv tanulmányainak forrása a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Dok-tori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Programjában a 2005/2006 tanév első félévében tartott terminológia előadások anyaga, és az eddigi kutatási eredmények. Az első két fejezet témája első közlés, a másik négy fejezet a témában már publikált közleményeket tartalmazza kiegészítésekkel és átdolgozásokkal. Ebből következően egyes fejtegetések több helyen is felbukkannak, hogy az írások önállóan is működőképesek maradjanak, de ez

nem zavaró, sőt, mint oktatási segédlet, ezzel megerősíti a korábban olvasottakat, és az egyes fejezetek külön is olvashatóak.

Az első fejezet *A magyar terminológia előzményei és eredményei* címmel történeti áttekintést nyújt a nyelvújítás időszakának terminológiai munkáiról, kiemelve a magyar nyelvújításnak a terminológia egységes elveinek kialakításában játszott szerepét. Ismerteti az 1930-as években alapított nemzetközi terminológiai iskolákat, majd kritikai összefoglalását adja a Klár János és Kovalszky Miklós 1955-ben megjelent terminológiai tárgyú tanulmánykötetében leírt elveknek és módszereknek. Kitér még a mai hazai és nemzetközi folyamatokra, megemlíti például az Európai Unió terminológiai egységesítési törekvéseit.

A második fejezetben *A terminológiai rendszer* bemutatásával megismerhetjük az osztályozási elveket és rendszereket (pl. az ontológia, nomenklátúra, taxonómia, logika területén használatosak), a terminus és terminológia fogalmát, amelyeket a nemzetközi elvekkel egyetértésben, a Teresa Cabré-féle terminológiai iskola szellemében definiál a szerző. A terminológiai rendszer felépítését, és az absztrakció szerepét a fogalom-meghatározásban konkrét példákkal illusztrálja.

A harmadik fejezet központi témája *A terminológiai norma*. E részben a szerző leírja a norma és a szokásos nyelvhasználat, a köznyelvi és szaknyelvi normák különbségeit és jelentőségét, amelyet konkrét példák tesznek szemléletessé. A szerző rávi-

lágít arra, hogy a szaknyelvekben a terminológiai norma (vagyis az elfogadott terminus használata) megsértése egyben a szemantikai normát (vagyis hogy a terminus jelentése megfelel a szaknyelvi jelentésnek) is megsértheti (erre bőven találunk példákat az 5. fejezetben).

A negyedik fejezetből megtudhatjuk, hogy *A terminológia és lexicográfia* között nagymértékű az átfedés, éppen ezért a szótárak készítése során a terminológiai módszerek ismerete és felhasználása is szükséges. Ugyanígy elmondhatjuk, hogy nem különíthető el a nyelvészeti és a szakterületi szemlélet például a szaknyelvi oktatásban sem, hiszen a szakmai fogalmak ismeretéhez nemcsak nyelvi, hanem fogalmi-terminológiai háttérismeretekre is szükség van. Ehhez a terminológia fogalomalapú kiindulási pontja nyújt segítséget, és ezt a szerző konkrét példákkal, különböző szótárak szócikkeivel részletesen illusztrálja. Napjainkban megnőtt az egyes szakmák szóállománya és a szakszavak sokkal rövidebb idő alatt válnak a köznyelvi szókincs részévé. Ebből a szempontból nem elhanyagolható a köznyelvi szótárak íróinak felelőssége, munkájuk alaposága, mert ezek a kézikönyvek alapinformációkat tartalmaznak, és viszonyítási alapot jelentenek a hozzájuk fordulóknak számára.

Az ötödik fejezet *Terminológia és fordítás* címmel keltette fel leginkább a figyelmemet, mint fordító és fordítást oktató, a személyes érdeklődésem alapján. Tanulságosak a terminológiai és a fordítói szemlélet

különbségei, elősegítik a probléma megértését a fejezet végén szereplő hibás fordítási példamondatok. Ezzel kapcsolatosan szívesen olvasnék még az érem másik oldaláról, vagyis konkrét példával kiegészítve arról – akár a sorozat újabb kötetében –, hogy milyen módon tudja a gyakorlatban a fordító a lehetséges a hibaforrásokat kikerülni, hogyan történjen a szövegek terminológiai előkészítése, hogy a fordító munka közben az optimális megoldást találja meg az időtényező figyelembevételével. Főris megemlíti az ekvivalencia kérdésének tárgyalásánál, hogy a szakfordítónak rendelkeznie kell a szaknyelvi terminológia és a célnyelvi norma ismeretével, majd kitérőt szentel a reáliák és a hamis barátok fogalmának.

A hatodik fejezet, azaz *A terminológia helyzete és a fejlesztés feladatai*, a terminológia főbb jellemzőivel és fejlesztési feladataival foglalkozik, részletesen pontokba szedve a problémákat és a javasolt megoldási módokat.

A könyv jól tagolt, nyelvezete érthető és olvasmányos, logikai gondolatmenete világos, stílusa részben a szerző kettős, nyelvészeti és természettudományi képzettségének javára is írható. A kötet háttéranyagot szolgáltathat kurzusokhoz és egyéni tanulmányokhoz egyaránt, a konkrét példák pedig közelebb hozzák a leírtakat a gyakorlati hasznosításhoz.

TAMÁS DÓRA

Kontra Miklós (szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*

(Somorja-Dunaszerdahely: Fórum Kisebbség-
kutató Intézet, Liliium Aurum Könyvkiadó.
2005. 255 p.)

A főcím (*Sült galamb*) később nyer értelmet: (i) „... a kétnyelvű oktatás elfogadásának nem irányítói, hanem a nyelvpolitikát elszenvedő alanyai vagyunk” (Orosz Ildikó, 68. old.), illetve (ii) „... nekünk nincs nyelvstratégiánk, a környező nemzetállamoknak viszont van. Olyan, amely megfelel az asszimilációs ideológiának, és még pénzbe sem kerül” (Péntek János, 240. old.). A cím jelentése tehát: a magyar nyelvre vonatkozó nyelvpolitikát az érintetteknek, a magyaroknak kell kialakítani, helyettünk ezt senki sem fogja megtenni. A közös gondolkodásban, feladatmegoldásban magyarországi szociolingvisták, jogászok (Kontra Miklós, Szabó-Gilinger Eszter, illetve Várady Tibor), romániai, szlovákiai, kárpátaljai, szerbiai-montenegrói felsőoktatásban dolgozó professzorok, hallgatók, egyetemi vezetők vettek részt. Nincs híradás a horvátországi, szlovéniai, ausztriai helyzetről.

A könyv tartalmi-szerkezeti tagolódása (még ha e megoszlás inkább az olvasóban alakul ki, nem feltétlenül az oldalszámozás sugallja): (i) vannak általános, felvezetőnek szánt előadások (ld. a következő bekezdést); (ii) vannak az egyes országok (Románia, Szlovákia, Ukrajna, Szerbia és Montenegró) helyzetét bemutató előadások; (iii) hozzászólások;

(iv) Péntek János igen értő összefoglalása, helyzetértékelése. (Mellékletként az egyik finn egyetem nyelvpolitikai szabályzata szerepel.)

Kontra Miklós (17-40. old.) nyitó előadásában a vonatkozó szakirodalomra támaszkodva a tannyelvűség kérdéskörének nyelvpolitikai, nyelvi jogi alapjait igyekszik összefoglalni. A finnországi (Kovács Magdolna), illetve a kanadai helyzet egy szeletének (Szabó-Gilinger Eszter) bemutatása részben a maga jogán, de részben a bevezető előadásban összefoglalt elvek példaként kapott helyet. A tanácskozás egyik résztvevője szerint: „... amikor az európai vagy a világnormákról beszélünk ezen a téren (ti. kétnyelvűség, kétnyelvű oktatás – L. Zs.) akkor valami nagyon ingoványos talajra jutunk. Minden nép, minden kisebbség története más ... különböző megoldások lehetségesek ... nem biztos, hogy ez pontosan ugyanaz Erdélyben, mint Szlovákiában” (Berényi Dénes, 73. old.). „Paradicsomi” (Kovács Magdolna, 51. old.) állapot sehol sincs, még a rendszerint pozitívnak ítélt finn példa is tartalmaz olykor negatívumokat. „... a pozitív diszkrimináció sem tudja teljes mértékben megállítani a finnországi svéd ajkú kisebbség számának bizonyos mértékű csökkenését” (52. old.). Az „öshonos számiknak sokáig semmiféle nyelvi joguk nem volt, sőt még az 1960-70-es évek oktatáspolitikája is beolvasztásukra törekedett: körzetesítették az iskolákat, a számi gyerekeket kollégiumokban helyezték el, ahol gyakran csak finnül ok-

tatták őket. Ma szerencsére helyeztük sokkal jobb” (53. old.).

Az egyes országokról szóló beszámolók:

- Románia: Nagy László (Kolozsvár), Péntek János (Kolozsvár), Nagy Attila (Kolozsvár-Sepsiszentgyörgy), Szilágyi Pál (Csíkszereda), Hollanda Dénes (Marosvásárhely), Csedő Károly (Marosvásárhely, Szűcs István (Nagyvárad);
- Szlovákia Albert Sándor (Révkomárom), Sándor Anna és Vančóné Kremmer Ildikó (Nyitra);
- Ukrajna: Orosz Ildikó (Bereg-szász), Beregszászi Anikó (Beregszász);
- Szerbia és Montenegró: Csányi Erzsébet (Újvidék), Szalma József (Újvidék), Gábrityné Molnár Irén (Újvidék-Szabadka).

Az adatokban és gondolatokban gazdag beszámolók dolgában írásunk keretei között csak arra van lehetőség, hogy néhány olyan gondolatot vessünk fel jelzésszerűen, amelyek több előadásban, hozzászólásban is megfogalmazódnak.

(i) Több előadásban felvetődik az államnyelv (román, szerb, szlovák, ukrán) és az anyanyelv (magyar) viszonya akár úgy, hogy a magyar hallgatók „általános” államnyelvi, akár úgy, hogy „szakmai” anyanyelvi tudása képez akadályt. Pszicholingvisztikai értelemben arról van szó, hogy másféle nyelvi tudást feltételez a nyelv mint a kommunikáció (általános, hétköznapi érintkezés) eszköze és másféle nyelvi kompetenciát igényel a nyelv mint a meg-

ismerés (ismeretszerzés, tanulás) eszköze. (Szúrjuk itt be azt a többek által is – nagyon helyesen – hangsúlyozott gondolatot, hogy a kétféle nyelvezet különbsége nem pusztán lexikai jellegű, azaz a szaknyelv nem redukálható a terminológiára.) Szerencsés esetben ilyenkor is kialakulhat egyensúly: „eljutottam oda, hogy románul és magyarul is egyformán tudok gondolkodni – vallja Csibi Magor (72. old.). A többségre nem ez a jellemző. „Legnagyobb problémám most az, hogy a legmegfelelőbb magyar szakkifejezést használjam akkor, amikor magyar nyelven tanítok” (Hollanda Dénes, 71. old.). Szilágyi Pál szintén kiegyensúlyozottnak érzi szakmai többnyelvűségét („óráimon sokszor nem veszem észre azt, hogy románul, magyarul vagy németül adok elő” (103. old.), tkp. a kódváltás jelenségéről van szó, amit viszont a kétnyelvűségi irodalom inkább csak az „általános nyelviként” címkézett dialógusokban vizsgál). Ugyancsak ő fogalmazza meg a pszicholingvisztika illetékeségét (ha nem is ezekkel a szavakkal). „Ha egy matematika könyvet olvasok, a tartalmára koncentrálok, és ha valaki hirtelen rám kérdez, hogy milyen nyelven olvastam, nem biztos, hogy megmondom. Hogy mit olvastam, azt igen. Tehát így alakul ki a többnyelvűség az ember agyában. Ez egy rendkívül érdekes folyamat, akik lélektannal vagy effélével foglalkoznak, azok jobban tudják” (103-104. old.).

(ii) Szinte minden hozzászóló érinti a kétnyelvűséget és annak típusait. „A kétnyelvűséget a Magyar-

országgal szomszédos országokban élő magyarok jelentős része veszedelmes, kerülendő dolognak tartja, szinte az asszimiláció, vagy a nyelvcseré előszobáját látja benne. Megvan ennek a komoly történelmi oka: a Trianon után kisebbségbe került magyarok számára a kétnyelvűség kényszer-kétnyelvűség volt... Vagyis a *felcserélő kétnyelvűség* lett osztályrészük s a *hozzáadó kétnyelvűségről*... sosem hallottak, ilyet el sem tudnak képzelni.” (Kontra, 20. old.). Az, hogy a kétnyelvűség felcserélő vagy hozzáadó jellegű – mint ezt a résztvevők többsége megfogalmazza – nem a kisebbség „képzeletében” múlik, hanem a többség nyelvi imperializmusán. Az erőszakos nyelvi asszimiláció az I. és II. világháborút követően kezdődik, míg a hozzáadó és felcserélő kétnyelvűség gondolatának kidolgozása időben később történik.

(iii) Ugyancsak gyakorta megjelenő gondolat a magyar nyelvközösség és az államnyelv viszonyának egy másik aspektusa: milyen „nyelvnek” számít a román, az ukrán, a szlovák, a szerb az ott élő magyarok számára. A környezetnyelv, idegen nyelv a kulcsfogalmak e vonatkozásban. Alapvető különbség van – több hozzászóló szerint –, hogy többen vagy szórványban élő magyarokról van-e szó. A többen élő magyarság számára, aki (a médiát leszámítva) nem napi gyakorisággal találkozik a román stb. államnyelvekkel inkább az idegen nyelv szerinti nyelvpedagógia kívánatos. Az adott államnyelvvél személyes napi kontaktusba kerülő magyarok számára inkább a

környezetnyelv diktálta nyelvpedagógiai megoldások a célra vezetők. Több mint sajnálatos, hogy a magyar nyelvpedagógia sem elméletileg, sem gyakorlatilag nem felkészült a környezetnyelv tanítása szempontjából. (Még arra nézve is hézagosságok elméleti ismereteink és gyakorlati felkészültségünk, hogy a józsefvárosi piacozó vietnami számára a magyar környezetnyelv-e.)

Végül Péntek János bölcs zárószavára hívjuk fel e sorok olvasóinak figyelmét: el kell eredetiben olvasni.

Összegezve: kitűnő kezdeményezés élményét adja a könyv (akár ebben, akár némileg átdolgozott formában az egyetemi oktatás kézikönyve is lehetne). Komoly horizonttágítás lenne elérhető az alkalmazott pszicholingvisztika, nyelvpedagógia figyelembe vételével, mivel a kétnyelvűség, a kéttannyelvűség nem csak nyelvpolitikával és nyelvi jogokkal „dúsított” szociolingvisztikai probléma.

LENGYEL ZSOLT

T. Litovkina Anna: Magyar közmondástár. Közmondások értelmező szótára példákkal szemlélítve

(Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2005. 848 p.)

„Közmondás nem hazug szóolás – tartják a régi eszes magyarok, s ez az egy mondat is rávilágít arra, miért kedvelik, használják a közmondásokat az egymást követő nemzedékek évszázadok, évezredek óta: mert igazságot, hosszú tapasztalásból leszü-

rödött bölcsességet fejeznek ki szel-
lemesebben, csattanósabban, mintha
ugyanazt körülírtan más szavakkal
akarnák elmondani.” (*Kis magyar
néprajz a Rádióban*, 366. old.)

A Tinta Könyvkiadó gondozásá-
ban A Magyar Nyelv Kézikönyvei
című sorozat X. kötetként jelent meg
T. Litovkina Anna közmondástára,
mely interdiszciplináris keretben
mutatja be nyelvünk folyamatosan
változó frazeológiai anyagát, és a
közelmúltban megjelent két szótár-
hoz képest több újdonsággal is szol-
gál. Bárdosi Vilmos (2003) szótárá-
ban a jelentésmagyarázatokra kerül a
fő hangsúly, az eredet meghatározá-
sa és az illusztratív példák alkalma-
zása nem szerepel az egyes szócik-
kekben. E szótár fő erénye a produk-
tív használat szempontjából nélkülö-
zhetetlen szómutató mellett a fogal-
omkörü mutató, mely az azonos
kulcsfogalomhoz tartozó rokon ér-
telmű kifejezések visszakeresését
teszi lehetővé. Forgács Tamás
(2003) szótára Magyarországon el-
sőként közöl az egyes szócikkekben
alkalmazási példákat, melyek első-
sorban az utóbbi tíz év publicisztiká-
jából származnak, de a szólások és
közmondások eredetét ez a szótár
sem adja meg. O. Nagy Gábor (1966
/ 1976) klasszikus gyűjteményéhez
képest mindkét szótár kevesebb szó-
cikket tartalmaz, ezért anyaguk szű-
kebb, de jóval modernebb és aktuáli-
sabb, mert jobban illeszkedik a mai
magyar köznyelvi használatához.

T. Litovkina Anna minden eddigi-
nél sokoldalúbb gyűjteménye az ere-
det mellett illusztratív, főleg szép-
irodalmi példákat is közöl a 16. szá-

zadtól kezdve napjainkig, s a szótár
mutatói az aktív használatot is meg-
könnyítik. A rokon értelmű, hasonló
vagy ellentétes jelentésű alakokat,
közmondás-paródiákat is rendszerbe
foglaló kötet története közel 20 évvel
ezelőtt kezdődött egy orosz-magyar
frazeológiai szótár megírásának
meghiúsult tervével, s hosszú pihen-
tetés után a magyarországi tudomá-
nyos életben és könyvkiadásban be-
következett fordulat hatására feje-
ződhetett be 2005-ben.

T. Litovkina Anna a Pécsi Tудо-
mányegyetem Illyés Gyula Főiskolai
Karának nemzetközileg elismert
nyelvészprofesszora, akinek hat
könyve és több tucat tanulmánya
jelent meg a proverbiumokról és
anti-proverbiumokról magyar, angol
és orosz nyelven. Két évtizedes kuta-
tómunkájának méltó szintézise tu-
dományos precizitással elkészített
közmondástára, mely szemléletes és
szórakoztató példáival minden ma-
gyarul értőnek, nyelvésznek és ér-
deklődőnek hasznos olvasmány. A
téma tudományközi jellege miatt az
antropológiai és szociológiai diszci-
plínák számára is nélkülözhetetlen
forrás, hiszen egy közösség kollektív
beszélője a proverbiumokon keresz-
tül fejezi ki az adott közösség ne-
mekhez, szerepekhez, társadalmi szit-
tuációkhoz kötődő elvárásnormáit és
értékelési sémáit, melyek a szociali-
zációs folyamatban a gyakori hasz-
nálat során állandósult vagy
konvencionizált formában épülnek
be az egyén tudáskeretébe.

A 2000 frazeológiai egységet ér-
telmező gyűjtemény az áttételes és
az egyenes szemantikájú pro-

verbiuumokon kívül szólásokat, példabeszédeket, szállóigéket és aforizmákat is bemutat a fél évezreddel ezelőtt keletkezett alakoktól (*Lassú víz partot mos*) a nyelvi kreativitást mutató vagy az aktuális világgépet reprezentáló (*Az élet nem habostorta*) modern alkotásokig. A szótár szócikkeiben a közmondás legelterjedtebb alakján kívül az egyes stílusrétegekben használatos variánsok is szerepelnek. Az idegen származású, de a magyar nyelvben régen meggyökeresedett, főként bibliai, latin vagy görög közmondások esetében a szerző megadja eredetüket (E), a lexikográfiai források vagy a kontextus alapján megmagyarázza jelentésüket, s felsorolja az ellentétes (A) és rokon értelmű (R) formáikat is.

Lassan járj, tovább érsz (közismert)

<alapossággal, megfontoltsággal többre megyünk, mint kapkodással, sietséggel>

E: lat. Suetonius, *De vita Caesarum*, Augustus 2.25: *Festina lente* {Lassan siess}; gör. Theognisz.

A: Jobb mindenkor **sietni**, mint (egyszer) elkésni; **Késedelem** veszedelem.

R: Lassan **érünk** messzire; **Isten** se egy nap alatt teremtette a világot; **Rómát** sem egy nap alatt építették; **Sietség** hozhat kárt; (A) jó **munkához** idő kell; Hamar **munka** ritkán jó; **Lassan**, de biztosan; Nem egy nap épült **Buda vára**; Aki **siet**, elkésik; A **fát** se(m) vágják ki [le] egyszerre [egy vágással]; A hamarkodó **ku-**

tyának vakok a kölykei; Lassan érik a **jó**.

Az utalásrendszer alaposságát példázza a szinonímabokrok félkövérrel kiemelt szavainak rendszere, mely alapján az adott rokon értelmű közmondás a kiemelt vezérszó alatti szótári cikkben megkereshető. A szótár végén található szómutató a könnyebb keresés és az egységes látásmód érdekében betűrendben, a kulcsszavak köré csoportosítva sorolja fel azokat a közmondásokat, melyekben az adott szó előfordul. A szótár eredményesebb és könnyebb használatát szolgálja az állandó rövidítések feloldása, mely minden oldal alján megtalálható. Kiterjedt utalásrendszere a tartalmi, szerkezeti vagy egyéb hasonlóságok miatt összekapcsolható közmondásokat is feldolgozza, gazdag összefüggéshálózatot teremtve a kötetben szereplő közmondások között (L).

Közmondás nem hazug szólás

<a közmondások nem hazudnak>

L: Mennyi **példabeszéd**, annyi igazság.

A szócikkek sajátos vonása a közmondásokból származó és a nyelvben önálló életet élő szóláshasonlatok vagy állandósult szókapcsolatok felsorolása (D), mely a nyelvi formákról kialakított kognitív képek komplexitását teremti meg.

Fából nem lesz vaskarika

D: Fából vaskarika <lehetetlen, képtelen dolog>

◇ Pártonkívüliek pártjaként? *Fából vaskarika*, vagy ha valóban párt, már a nevében is hazug.

(MN, 1989. okt. 14. 1)

A közmondások és az állandósult szókapcsolatok használatát és jelentését egyaránt gazdag példatárral szemlélteti, melynek különlegessége az 5500 szépirodalmi idézet Bod Pétertől Vámos Miklósig. A példák egyediségét egyrészt az aktuális szövegkörnyezet bemutatása adja, melyet a szerző kiemelten fontosnak tart a jelentések értelmezése szempontjából, másrészt az idézetekben uralkodó diakrón szemlélet, mely a közmondások előfordulását az utóbbi fél évezred nyelvi terméséből veszi. Az időrendben felsorolt alkalmazási példák gyakran szemléltetik a közmondások különböző változatait, irodalmi átalakításainak módjait is. Egy-egy szócikkhez átlagosan 3-5 különböző műfajból, stílusból és szövegtípusból származó példa tartozik pontos forrásmegjelöléssel.

Lassan járj, tovább érsz

◇ De az én zsebóráim tényleg csodálatos. (...) Egyedül a kötelességét ismeri. Mászt nem ismer. A közmondásokat sem ismeri. Ez pedig szerencsém. Ha ismerné azt a közmondást: *Lassan járj, tovább érsz*, akkor tovább érne ugyan, de lassan járna, vagyis késne. (Kosztolányi D.: Esti Kornél 294)

Fából nem lesz vaskarika

◇ Könnyebb *fából vaskarikát csinálni*, Mint két szerető szívnek egymástól elválni. (Csete B.: A jászkiséri gyermek 210)

Az alkalmazási példák után a gyűjtemény kuriózumaként megjelenő közmondás-paródiák szerepelnek (P), melyek általában az ifjúsági nyelvből és a szlengből származnak, leggyakoribb ferdítési módjaik pedig a hangok vagy szavak felcserélése (*Fából vastarifa; Lassan rágj, tovább élsz*), az adjekciós alakzatok alkalmazása (*Aki sokat markol, keveset fog fizetni*) és a kontamináció (*Lassan járj, isten is megsegíti*). Ezek bemutatása azért fontos, mert jól bizonyítják, hogy ma is keletkeznek új közmondások, és a megváltozott világképet reprezentáló anti-proverbiumokon keresztül tovább élnek az eredeti alakok is.

Jó paródiát csak arról lehet készíteni, amit alaposan ismer az ember. A több mint 400 éves múltra visszatekintő magyar frazeológiai szakirodalom egy olyan egynyelvű szótárral lett gazdagabb, mely a közmondások alaposabb megismeréséhez, s ezen keresztül a különböző kultúrák mélyén meghúzódó közös gyökerek, azonos emberi szituációmodellek megértéséhez nyújt segítséget.

Irodalom

Bárdosi Vilmos. (főszerk., 2003) *Magyar szólástár. Szólások, helyzetmondatok, közmondások értelmező és fogalomköri szótára.* Budapest: Tinta.

Forgács Tamás. (2003) *Magyar szólások és közmondások szótára. Mai nyelvünk állandósult szókapcsolatai példákkal szemlélve.* Budapest: Tinta.

Nagy Gábor O. [1966] (1976) *Magyar szólások és közmondások.* Budapest: Gondolat.

BORONKAI DÓRA

**Alison Mackey és Susan Gass:
Second language research:
Methodology and design**

(Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2005. 405 p.)

Ugyan az elmúlt tíz évben számos alapos és széles áttekintést nyújtó kutatás módszertani könyv jelent meg mind angolul mind magyarul a társadalomtudományok (pl. Babbie, 2001), pszichológia (pl. Szokolszky, 2004), és a neveléstudomány (pl. Cohen, Manion és Morrison, 2000; Falus 2000) terén, az idegen nyelvelsajátítás kutatás módszertani könyvei (pl. Seliger és Shohamy, 1989) már az ezredfordulóra teljesen elavultak. Ezért is tartom nagyon fontosnak Mackey és Gass tavaly megjelent kötetét, melynek célja, hogy átfogó képet adjon kezdő kutatók számára arról, hogy mit is jelent az idegen nyelvelsajátítás vizsgálata, hogyan kell egy kutatást megtervezni, hogyan kell az adatokat elemezni és az eredményeikről beszámolni. A két szerző maga is aktív kutató, Susan Gass majd harminc éve az amerikai idegen nyelvelsajátítási kutatások kiemelkedő képviselője. A könyv számos erénye közé tartozik, hogy példáiban és adatgyűjtési módszereiben az idegen nyelvtanulás szinte összes területéről merít, érzékeltetve azt hogy, a nyelvtanulás egyszerre kognitív és szociális folyamat. Doktorai hallgatóim között szerzett tapasztalataim alapján nyugodtan állíthatom, hogy a fejezetek a valóban kezdő kutatók számára is teljesen érthetőek és világosak. Ugyanakkor a szerzők tapasztalt kutatóknak is

tudnak újat mondani különösen a kutatási etika és az adatgyűjtési módszerek területén. Mindezek alapján bátran ajánlom a könyvet mesterfokú (MA) képzésben résztvevő hallgatóknak, doktoranduszoknak és minden, az idegen nyelvelsajátítás iránt érdeklődő alkalmazott nyelvésznek. A kötet egyéni tanulásra és kurzuskönyvnek is jól használható.

A mű tíz fejezetből áll, melyek csak lazán kapcsolódnak egymáshoz, ezért, amint azt az előszóban maguk a szerzők is megjegyzik, szinte bármilyen sorrendben olvashatóak. Minden fejezet számos példát és illusztrációt tartalmaz, a lényeg megértését külön kiemelt részek segítik. A fejezetek ellenőrző kérdésekkel, vitatémákkal és az adott témához kapcsolódó rövid feladatokkal, projektötletekkel zárulnak. A kérdések, feladatok, rövid projektek többnyire érdekesek és a világ szinte bármelyik részén relevánsak és kivitelezhetőek.

Az első fejezet célja, hogy bevezesse az olvasót a kutatásba. A szerzők definiálják a kutatás fogalmát, majd nagyon rövid áttekintést adnak a kvalitatív és kvantitatív megközelítésről. Ezek után, kissé meglepő módon, a kutatási beszámoló részeinek leírása következik, és csak ezt követi a kutatási kérdések felállításáról szóló rész. Logikátlanak tűnik, hogy egy kutatás módszertani könyvben előbb szerepel a kutatási beszámoló, mint maga a kutatási kérdés fogalma, és a kvalitatív és kvantitatív kutatás megkülönböztetése is meglehetősen felszínes.

A második fejezet azonban kárpótolja az olvasót az első hiányosságai-

ért. Ezt a fejezetet különösen ajánlom mind kezdő mind tapasztalt kutatók számára, mert megismerkedhünk benne a Magyarországon gyakran elhanyagolt kutatási etika alapvető kérdéseivel. A szerzők részletesen megtárgyalják, hogy mennyi információt ajánlott megosztani a kutatás résztvevőivel és milyen beleegyezésre van szükségünk gyermek és felnőtt résztvevőktől. Útmutatót találunk arról, hogyan készítsük el a beleegyező nyilatkozatokat, azok mit tartalmazzanak, és hogyan győződünk meg arról, hogy a résztvevők valóban meg is értették azt a dokumentumot, amit aláírnak. A könyv függelékében példákat is találunk ezekre a nyilatkozatokra.

A könyv harmadik és egyben leghosszabb fejezete az adatgyűjtési módszerekkel foglalkozik. Majd harminc különböző az idegen nyelvelsajátítás kutatásában használatos kutatási módszer alkalmazásával, előnyeivel és hátrányaival ismerkedhünk meg a reakcióidős vizsgálatoktól, a kérdőíveken át a megfigyelésig. A fejezet előnye, hogy hangsúlyozott szerepet kapnak benne a kifejezetten idegen nyelvi adatgyűjtési technikák, mint a szerepjáték, kommunikatív feladatok és nyelvtani helyességet és elfogadhatóságot vizsgáló módszerek. Ugyanakkor keveset tudhatunk meg belőle a kérdőív-készítésről, a megfigyelésekről és szinte semmit az interjúkészítésről. A fejezet hátránya az is, hogy a szerzők nem az adatgyűjtési módszerek nagyobb csoportjai, mint például a terepmunka, strukturált adatgyűjtés és laboratóriumi adatgyűjtés, szerint

rendezték sorba a módszereket, hanem az idegen nyelvelsajátítás szakterületei szerint. Így az olvasó sokkal nehezebben látja át az egyes módszerek előnyét és hátrányát, valamint azt hogy miben hasonlítanak és különböznek az egyes adatgyűjtési technikák.

A negyedik fejezet témája az érvényesség és megbízhatóság, melyet a szerzők nagy részletességgel és alaposan tárgyalnak, hiszen minden kvantitatív kutatás megítélése e két tényezőn múlik. Sajnálatos módon, azonban kimaradt az ökológiai validitás, amely meghatározza azt, hogy egy adott kutatás eredményei mennyiben alkalmazhatóak a valós életben.

Az ötödik fejezet a kvantitatív kutatás megtervezése címet viseli, de valójában a kísérletek fajtáival, megtervezésével és kivitelezésével kapcsolatban közöl hasznos tudnivalókat az olvasóval. Ezt követi a kvalitatív kutatásról szóló hatodik fejezet, amely a kvalitatív kutatás definícióját, főbb adatgyűjtési és adatelemzési módszereit és a validitás és megbízhatóság kérdését tárgyalja. Ugyan a már említett Seliger és Shohamy (1989) könyvéhez képest jelentős előrelépés, hogy a szerzők egy teljes fejezetet szentelnek a kvalitatív kutatásnak, a fejezet még 30 oldalt sem tesz ki. Az egész kötet legnagyobb hiányossága itt jelentkezik: a XXI. század elején egy az idegen nyelvelsajátítás kutatómódszertanát bemutató 400 oldalas könyvben 23 oldalt szentelni a kvalitatív kutatásnak azt a téves elképzelést keltheti az olvasóban, hogy a kvalitatív kutatások nem

játszának fontos szerepet az idegen nyelvelsajátításának vizsgálatában. Az olvasó semmit nem tud meg a kvalitatív kutatás tudományfilozófiai háttéréről, és amíg az érvényesség és megbízhatóság kérdéséről a kvantitatív kutatás esetében egy teljes fejezet szólt, a kvalitatív kutatás vonatkozásában mindössze két oldalon olvashatunk erről. A kvalitatív adatelemzés módszereit is nagyon röviden csupán egy oldalon mutatják be a szerzők, míg a kvantitatív adatok kódolásával és elemzésével külön-külön fejezet foglalkozik.

A hetedik fejezet az osztálytermi kutatást mutatja be. Az olvasó részletesen megismerkedhet olyan különböző adatgyűjtési technikákkal mint a megfigyelés és naplóvezetés, és bepillantást nyerhet az osztálytermi kutatások gyakorlati problémáiba. Egy-egy alfejezet foglalkozik az osztálytermi kutatás segítségével vizsgálható kérdésekkel és témákkal, valamint a tanárok által végzett úgynevezett akciókutatással.

A nyolcadik fejezet rendkívül hasznos, gyakorlati útmutatót ad arról, hogyan dolgozzuk fel a kutatás során összegyűjtött anyagokat: hogyan rögzítsük írásban a szóbeli közléseket, hogyan kódoljuk a kérdőívek adatait, és hogyan biztosítsuk az adatelemzés megbízhatóságát. A kilencedik fejezet pedig a statisztikai feldolgozásban ad segítséget a leíró statisztikától a lineáris regresszió elemzésen át a faktor analízisig. Természetesen egy fejezet keretein belül csak a különböző statisztikai fogalmak jelentésével és az eljárások lényegével lehet megismerkedni,

gyakorlati útmutatóval arról, hogy a különböző statisztikai elemzések hogyan végezhetőek el, a könyv nem szolgál.

Az utolsó fejezet a kutatási beszámoló elkészítésének lépéseit mutatja be. Külön foglalkozik a kvantitatív és kvalitatív kutatásról szóló beszámoló szerkezetével, és a szerzők részletes leírást adnak arról, hogy a nemzetközi publikációs gyakorlatban mit kell egy cikknek tartalmaznia.

Összességében a könyv hasznos olvasmány kezdő és tapasztalt kutatók számára is. Közérthetősége, sok gyakorlati tanácsa nagyon jól alkalmazhatóvá teszi kutatómódszertani kurzusokon. Ha azonban azt szeretnénk, hogy diákjaink a kvalitatív kutatás lényegével és alapvető módszereivel is megismerkedjenek, még mindig kénytelenek vagyunk a pedagógiai, szociológiai és pszichológiai társterületek kutatómódszertani könyveihez fordulni (pl. Creswell, 1998; Maykut & Morehouse, 1994).

Irodalom

- Babbie, E.** (2001) *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata* (6. kiadás). Budapest: Balassi Kiadó.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.** (2000) *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W.** (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Falus I.** (szerk., 2000) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Maykut, P., & Morehouse, R.** (1994). *Beginning Qualitative Research. A Philosophic and Practical Guide*. London: The Falmer Press.

Seliger, H. W., & Shohamy, E. (1989) *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Szokolszky Á. (2004) *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris.

DOLGOSNÉ KORMOS JUDIT

B. Nagy Ágnes és Szépe György (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.

(Pécs: Iskolakultúra-könyvek 29. 2005. 200 p.)

11 tanulmányt kínál az olvasónak a Pécsi Anyanyelvi Iskola (az elnevezés – L. Zs.). Az előszó (Szépe György) tudományos és filológiai gondossággal jelöli ki a kötet helyét: a volt tanárképző főiskola (Temesi Mihály és mások) hagyományaira alapoz; a tartófalakat az alkalmazott nyelvészeti doktori iskola oktatói (a teljes névsort ld. 7. old.), hallgatói húzták fel; végül tető alá hozta a Zsolnai József, illetve a Bánréti Zoltán vezette munkacsoport. De egy ház sem készül el egyszer és mindenkorra: a jelen (és bizonyára a II. kötetben megírandó) tanulmányok jelentik a szerteágazó szakipari munkákat (festés, víz-gáz, illetve a grammatikaelmélet szerepét az anyanyelvi oktatásban, a nyelvi zavarok megkívánta sajátos anyanyelv tanítási eljárásokat, a funkcionális analfabétizmust stb.).

A kötet a szerzők neve szerinti alfabetikus rendben teszi közzé a tanulmányokat, az ismertetés is e szerint halad (annak nincs minősítő szerepe, hogy az egyik tanulmányról

többet, a másikról kevesebbet fogunk szólni).

Albertné Herbszt Mária az iskolai (osztálytermi) kommunikáció egyik aspektusát vizsgálja: a turnszerveződést, azaz a megszólalás jogának váltakozását (a beszédváltást) két beszélő (itt értelemszerűen: a tanár és a diák) között. Többféle változóra nézve végzi el újszerű elemzését (lingvisztikai, nemek szerinti stb. ismérvek). A beszélőváltás az együttműködés jele és eredménye, ezért – egyetértve a szerzővel – sajnálatos, hogy e szempont még ma is nagyon szerény helyet foglal el a főiskolák, egyetemek anyanyelvi oktatásra felkészítő kurzusain.

B. Nagy Ágnes a generatív grammatika egy megújított anyanyelvi nevelési programban betöltött helyére, szerepére igyekszik rávilágítani részben elméleti érvelés, részben konkrét (nyelvtani) gyakorló feladatok bemutatása révén. (Itt szúrjuk be: B. Nagy Ágnes mint szerző és mint társzerkesztő, az első bekezdésben említett csapat legfiatalabb generációjának ígéretes tagja.) A tanulmány alapján az elméleti alapok és a gyakorlatok harmonizálnak. Később bizonyára arról is kapunk információt, hogy maguk az „alanyok” (a középiskolások) miként vélekednek egy ilyen tananygról, az egyetemisták véleménye pozitív.

Benczik Vilmos az írásbeliség egyik legjobb hazai kutatója, szakmailag nagyra becsült könyveket, tanulmányokat publikált az írásbeliségről, az írott nyelvről. Itt a szóbeli és az írásbeli közlésformákat vizsgálja kommunikációelméleti megkö-

zelítésben. Tömören előadja a szóbeli nyelvhasználat, illetve az írásbeli közlés jellemzőit. Egyetlen gondolatot szeretnénk kiemelni: az írott nyelv nem a hangzó nyelv (ilyen vagy olyan) transzformációja, hanem autonóm szféra, saját törvényekkel (is) rendelkezik. Sajnálatos, hogy ez a tény (és természetesen az ezzel járó valamennyi konzekvencia) nem akar tudatosulni az egyetemek, főiskolák anyanyelvi pedagógiájában.

Fóris Ágota a lexikográfia anyanyelvi nevelésben betöltött szerepét elemzi mint az információs technika megkívánta ismeretszerzési kompetencia pedagógiailag tudatos folyamatának (eljárásainak) egyik fontos láncszemét. Alaposan elemzi a NAT-ot (Nemzeti Alaptanterv), illetve annak különféle műveltség területeit abból a szempontból, hogy – egyszerűsítve – mennyire nevelnek szótárhasználatra. Eredményei meglepőek: az idegen nyelvi terület igen mostohán bánik a szótárakkal, csekély vagy semmiféle ismeretet nem közvetít e vonatkozásban. Ugyancsak hiányzik a lexikográfia a felsőoktatásból (kivéve a bölcsészkarokat).

Gödéné Török Ildikó az óvodáskorú gyermekek anyanyelvi nevelését tekinti át (saját tapasztalatai, illetve a régebbi és az újabb szakirodalom alapján). Arra kíváncsi: mennyire készítenek fel a különböző óvodai „foglalkozások” (vizuális, testi stb. nevelés) az iskolára. Röviden ismerteti egy 30 óvodással végzett kísérlet legfontosabb eredményeit.

Kántor Gyöngyi részben a felsőoktatás, részben a közoktatásban folyó anyanyelvi nevelés diszciplináris hátterét elemzi. Igyekszik „leltárt” készíteni a bevonandó diszciplinárról, illetve megállapítani, hogy az egyes anyanyelvi nevelési funkciók (fogalmazástanítás, nem-verbális kommunikáció fejlesztése stb.) miként érhetők el a különböző diszciplinák és interdiszciplinák segítségével.

Medve Anna tanulmányát (szoros kapcsolatban B. Nagy Ági írásával) a felsőoktatásban folyó anyanyelvi (magyar szakos) oktatás generatív alapokra való helyezésének szenteli. Röviden szemügyre veszi a generativista ihletésű a szótári modult, illetve a szintaxist kiindulópontul vevő elképzeléseket. A tananyag a szótári komponenst tartja meghatározónak. Külön üdvözlendő, hogy a bemutatott feladatok mindennapi (hétköznapi) nyelvi megnyilatkozások. Jelentős szerepet kap a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése, erre ösztönöznek a magyar mellett a török, vietnami, nutka stb. nyelvek bizonyos jelenségeire elvárt válaszok.

Sárdi Edit az olvasás fajtáit elemzi: miként jelennek meg a NAT-ban (blattoló olvasás, felkészülés utáni hangos olvasás, interpretáló olvasás, néma olvasás, gyorsolvasás stb.). Részletesebben a néma olvasásról értekezik: igyekszik tisztázni e folyamat egyes stádiumait (szövegáttekintés, szómagyarázat, lényegkiemelés, adatkeresés stb.). Az egyes állomások gyakoroltatására feladatokot mutat be.

Sebestyén Éva a nyelvi zavarral küzdő gyerekek anyanyelvi nevelésével foglalkozó írása igyekszik feltárni a „szövődményeket”. A nyelvi zavar nem csak nyelviként jelentkezhet, hanem kognitív, mentális, szociális „járulékaik” is lehetnek. Ez még inkább növeli az anyanyelvi nevelés felelősségét.

Steklács János a részleges (funkcionális) analfabétizmus helyzetét vizsgálja büntetésüket töltő fiatal felnőttek körében. Többféle írásos feladat elvégzését szabta feladatul. Eredményei közül nem csak a nyelvek (lingvisztikaiak) érdemelnek említést, hanem az is, hogy milyen nagy eltérés van az önbevalláson alapuló és a ténylegesen nyújtott teljesítmény között. Más szavakkal: még azzal sincsenek tisztában, hogy milyen sok dologgal nincsenek tisztában. Aránylag egyszerű írásbeli munkák vagy leküzdhetetlen akadályt jelentenek számukra, vagy igen gyenge színvonalú megoldásokat adnak. Képi stimulus alapján alkotott szövegnek a többség nem ad címet, nincsenek bekezdések, átutalási megbízást senki nem tudott kitölteni stb. A dolgozat élesen rávilágít arra az ellentmondásra, hogy a technikai civilizáció egyre több munkavégzési, információszerzési folyamatot hárít az írott nyelvre, de sem a köz-, sem a felsőoktatás pedagógiája nemigen készít erre fel.

Szinger Veronika is az írott nyelvnek, az olvasásnak szenteli tanulmányát. Helyesen veszi észre, hogy „... az írásbeliséggel való ismerkedés nagyon sok esetben az iskoláskor előtt, szinte az anyanyelv-

elsajátítással párhuzamosan elkezdődik” (184. old.). Sőt – teszi hozzá a recenzens – már születtek ilyen esettanulmányok is. A tanulmány szerzője otthoni és óvodai megfigyelések, interjúk, beszámolók segítségével igyekszik az óvodáskor alatti gyermeki írott nyelv iránti érdeklődésre fényt deríteni. Szóba kerülnek a metanyelvi készségek. Különböző óvodai nevelési programok „óvodai írás-olvasásra való előkészítés / felkészítés” szempontú összehasonlító elemzésére kerül sor. A vizsgálat egyik fontos szempontja, hogy ezt az iskola előkészítő funkciót miként teljesítik a különböző programok. Bizonyára élesebben fog az az igény is megfogalmazódni, hogy nem iskolának, hanem az életnek tanulunk. Mit kényszerít ki tehát a szűkebb és tágabb társadalmi környezet, és miként játszódnak le a spontán írott nyelvvelsajátítási folyamatok.

A tanulmányok végére érve, látható, hogy a kötet az anyanyelvi oktatás-nevelés minden színterét (óvoda, közoktatás, felsőoktatás) felöleli, nem téveszti szem elől a különböző nyelvi manifesztációkat (hangzó, írott forma), megfelelő az elméleti alapozás és annak „pedagógiai transzformációja” (feladatbankok). Várjuk a folytatást!

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

NÉV: _____

CÍM: _____

PÉLDÁNYSZÁM: _____

A számlát a következő névre és címre kérem:

✂.....

„Antal László és a mai magyar nyelvstudomány”

(Budapest, 2006. február 17.)

A strukturalista leíró nyelvészet kiváló hazai képviselője, **Antal László** munkássága és a mai magyar nyelvstudományra gyakorolt hatása volt a témája annak a konferenciának, amelyet 2006. február 17-én rendezett közösen az ELTE Eötvös József Collegiumának Angol-Amerikai Műhelye, az Magyar Tudományos Akadémia Korpusznyelvészeti Osztálya, az ELTE BTK IKI Informatikai Tanszéke és a SZAK Kiadó. Az egykori Eötvös kollégistára abból az alkalomból emlékeztek kortársai, tanítványai és szellemi örökségének tisztelői az Eötvös Collegium patinás épületében megrendezett tudományos tanácskozáson, hogy tavaly novemberben újra megjelent Antal László két legfontosabb műve, *A magyar esetrendszer* (1961) és *A formális nyelvi elemzés* (1964) a SZAK Kiadó gondozásában.

A magyar nyelvészeti irodalom korábban már-már beszerezhetetlen alkotásai a kiadó reményei szerint a mostani megjelenésnek köszönhetően kitornek a legendák világából, elfoglalják a nyelvészeti közgondolkodásban őket megillető helyet, és a magyar nyelvészeti műveltség alapműveivé válnak. Tehetik ezt annál is inkább, mert **Bottyán** Gergely szerkesztő szavaival élve, „nemcsak olvasmányos dolgozatok, hanem a mai

magyar nyelvstudomány céljaihoz, módszereihez és kihívásaihoz ‚hozzászólni’ képes alapművek.”

Az antali módszer és elemzés paradigmaváltást kínál, ami a deskriptív, strukturalista szinkron analízis mellett lándzsát törve megteremti a nyelvtechnológia, a számítógépes nyelvészet alapjait. A konferencia szervezői a magyar nyelv formális elemzésének alap- és alkalmazott kutatási eredményeinek bemutatását is szem előtt tartva az előadásokat három fő témakör köré csoportosították, melyek (1) Antal László strukturalizmusa és a mai magyar nyelvstudomány, (2) Antal László konkrét nyelvi elemzése mai szemmel, és (3) a strukturalista nyelvleírás alkalmazása az iskolai anyanyelvoktatásban voltak.

A konferencia nyitó előadásában **Ladányi** Mária az ELTE Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének docense a formális és funkcionális nyelvi elemzés különbségeit történeti aspektusból tekintette át, és rámutatott arra, hogy e két irányzat követése ma nem pusztán leírás-technikai kérdést jelent, hanem a magyarázati modellek különbözőségét is magában rejti. Ladányi a funkcionális modell mai hatásának megnyilvánulásaként említette Kálmán László *Konstruktív nyelvtanát*, illetve az ELTE BTK-n működő, Tolcsvay Nagy Gábor nevével fémjelzett funkcionális nyelvi műhelyt.

A népes hallgatóság előtt elhangzott előadás Antal László munkássá-

gának, s így az általa életre hívott hazai deskriptív, strukturalista nyelvi modellnek három fő gondolatát emelte ki. Antal a nyelv objektivitása mellett érvelve az akkor uralkodó nyelvészeti pszichologizmus álláspontjával szemben a nyelv elsődleges formáját nem az egyén tudatához köti, amely szükségképpen csak szubjektív tükrözője és hiányos mása lehet az egyéntől független társadalmi nyelvnek. Az egyén tudatától függetlenül (születése előtt és halála után is) létező, a társadalmi jelenségek körébe sorolandó nyelv következképpen objektív jelenség. S ha Antal a nyelvet társadalmi jelensékként írja le, akkor a nyelvészetet is következetesen a társadalomtudományok közé sorolja, s a nyelvész feladataként nem az adatok önkényes csoportosítását, hanem a jelek közötti szabályok felismerését jelöli meg.

Ladányi előadása második antali alapgondolatként a nyelvi szuverenitást emelte ki, amely szerint az adott nyelv egy a civilizáció, a kultúra jelenségei közül. Ennek következtében a nyelvi rendszer nem áll egy az egyhez megfeleltetéses kapcsolatban a külvilággal, s a nyelvészeti elemzésnek jel és jelentés egységéből kiindulva a kifejezést kell vizsgálnia. E vizsgálat kapcsán jelennek meg Antalnál a korpusz, a megnyilatkozás és a szegmentum fogalmai.

Az előadásban harmadikként kiemelt antali vezérmotívum maga a szinkron leírás volt. Ez a formális nyelvi elemzés nem az elemek jelentésével foglalkozik, hanem visel-

kedésükkel, disztribúciójukkal. E felfogás szerint a jelek rendszere matematikai pontossággal vizsgálható, s e vizsgálatok eredménye formulákba foglalható. Antal hangsúlyozta a szinkronelemzés gyakorlati szükségességét, illetve prioritása mellett érvelt a diakron megközelítéssel szemben, bár maga is elismerte, hogy egy-egy szinkron metszet megragadása alkalmával az átmenetnek mindig más és más állomásával találkozunk.

Kenesei István az MTA Nyelvtudományi Intézetének igazgatója és a SZTE Angol Nyelvészeti Tanszékének oktatója Antal László *Hatodik mondatrészével* (1985) foglalkozó kritikai előadásában megállapította, hogy bár Antal a modern nyelvtanok elvárásának megfelelően elveti a tartalmi, azaz jelentésen alapuló kategóriákat, az általa a „jelző értékű határozói” mondatrész jelölésére használt „kiegészítő” elnevezés mégsem terjedt el. Ennek csak egyik oka volt, hogy a korabeli magyar nyelvtudomány nem volt fogékony az új mondatrész-elnevezés befogadására, sokkal többet nyomott vizsont a latban az antali érvrendszer lyukacsossága és a vonzatok és szabad határozók elkülönítésénél tapasztalható következtelensége.

A magyar nyelvtanok számára megkerülhetetlen „képző, jel, rag” kérdést elemezte az Antal előtti és utáni álláspontok ismertetésével **Gecső** Tamás, az ELTE Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének tanszékvetető docense, míg **Kiefer** Ferenc akadémikus a saját, az antali alapoktól kiinduló magyar

főnévi esetrendszerének gondolatvilágába kalauzolta el hallgatóságát.

Prószéky Gábor a PPKE Információs Technológia Karának docense és a MorphoLogic Kft. alapító igazgatója a saját maga és cége által kifejlesztett számítógépes nyelvészeti programok működési mechanizmusán keresztül ismertette és szemléltette az antali strukturalista elemzés újszerűségét. Az 1960-as években, amikor a történelem folyamán először találkozott a termelési-technikai szükséglet a nyelv tudomány törekvéseivel, indulhatott meg a mára már a laikusok körében is ismerősen csengő gépi fordítás és nyelvtechnológia fejlődése.

Ennek a fejlődésnek a kezdeti szakaszához köthetőek azok a korpusz alapú vizsgálatok, amelyek a morféma kapcsolódásának szabályszerűségeit kutatva nem az a priori meghatározott kategóriák megtöltésére kerestek példákat, hanem a korpuszban előforduló morfémaakat előre meghatározott szempontrendszer szerint csoportosították. Prószéky rámutatott arra is, hogy az elemzés során feltett bináris kérdések egy része persze nem minden kategória esetében értelmezhető, ilyenkor a lehetséges válaszok kombinációit tartalmazó, automatikusan kialakuló mátrix táblázat adott mezői üresen maradnak. A gépi elemzés segítségével meghatározhatóak a tördalék morféma, amelyek kapcsolódásának lehetséges módjait szintén a korpuszból nyert információk alapján ismerhetjük meg.

A korpusz nyelvészet témakörében tartotta meg előadását **Váradi** Ta-

más is, az MTA Nyelvtudományi Intézete Korpusz nyelvészeti Osztályának osztályvezetője és a Miskolci Egyetem Angol Nyelvészeti Tanszékének docense. Bár a homogén beszédközösség megnyilatkozásaiból összeállított, nagytömegű és számítógéppel feldolgozott szövegek gyűjteményéből a nyelv szabályrendszerére vonatkozó megállapítások új fejezetet nyitottak a nyelvhasználat vizsgálatában, a korpusz nyelvészettel foglalkozó kutatóknak mégis számos módszertani dilemmával kell szembenéznie.

Többek között figyelembe kell vennie, hogy a számítógépek kapacitásának rohamos növekedése ellenére, a korpusz továbbra is csak „minta” marad, a mintavétel kiegyensúlyozottságának, reprezentativitásának rizikóját magában hordozva. Számolnia kell azzal is, hogy a korpuszból nem feltétlenül mutatható ki minden a nyelvi rendszerre jellemző jelenség, illetve, hogy a korpusz is tartalmazhat olyan téves adatokat, amelyek nem az adott nyelvre jellemző szabályszerűségek mentén jöttek létre.

Az írott nyelv elemzése mellett a beszélt nyelv gépi vizsgálatát és feldolgozását célzó kutatások is egyre nagyobb hangsúlyt kapnak az ember-gép kapcsolatokat mind inkább jellemző verbális kommunikáció előretörésének köszönhetően, adott számot a BMGE Távközlési és Média informatikai Tanszékén folyó tudományos tevékenységről **Gordos** Géza professzor. A beszélő és beszédet megértő gépek mind gyakoribb alkalmazása elvárja a tudomány

támogatását az eddigi mondatról mondatra történő elemzést felváltandó kontextusra alapozó beszédfeldolgozás terén, amely a beszédelőállítás és -felismerés, a beszélőfelismerés és -azonosítás, a kulcsszó-, illetve kulshangfelismerés kérdéskörében követel mihamarabbi előrelépéseket.

Az irodalomtudomány, pontosabban a metafora irodalom felől közelitett **Bezeczky** Gábornak, az MTA Irodalomtudományi Intézete Irodalomelméleti Osztálya munkatársának erős kritikai hangnemet megszólaltató előadása. Bezeczky az antali életmű legérdekesebb fejezeteként aposztrofálta a kontextusról szóló fejtegetéseket, ugyanakkor a legellentmondásosabb területként értékelte azt.

Komlósy András és **Kálmán** László az MTA Nyelvtudományi Intézete Elméleti Nyelvészeti Osztályának munkatársai a honi iskolai nyelvtanoktatás kapcsán elemezték Antal László hatását. Kálmán az iskolai nyelvtanoktatás káros hatásként értékelte, hogy az kizárólag egyfajta lehetséges nyelvtani elemzés tévhitét sugallja, miközben a nyelvtani kategóriákat úgy találja, mintha azok mind teljesen problémamentesek lennének. A nyelvtanoktatás nem hangsúlyozza eléggé, hogy a nyelvre jellemző szabályrendszer a természetben, azaz a nyelvben meglévő jelenségek összessége, és így sokak számára nem teszi egyértelművé, hogy a nyelvtan nem azonos a nyelvhelyességgel.

Az estébe nyúló tudományos ülés során az alkalmazott nyelvészet területéről még számos érdekes előadás elhangzott, s végül személyes visszaemlékezések sora következett. Az egybegyűltek az Antallal való találkozásait és beszélgetéseiket oly gyakran jellemző képzeletbeli borospoharaik mellett osztották meg egymással élményeiket, benyomásaikat, szakmai életútjuk szempontjából meghatározó beszélgetéseiket, mindazt, amit e nagy magyar nyelvész ellentmondásoktól sem mentes személyisége jelentett számukra.

PÉCH OLÍVIA

IX. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem

(Balatonalmádi, 2006. május 21-24.)

2006. május 21. és 24. között immár kilencedik alkalommal rendezte meg a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke és az MTA Nyelvtudományi Bizottság Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemet Balatonalmádiban.

A balatonalmádi tanácskozás kiemelt témája a *magyar nyelv létezési formái* voltak. Ezért a már olyan megszokott, szigorú értelemben véve pszicholingvisztikai témakörök mellett, mint pl. a gyermeknyelv-kutatás, az anyanyelv- ill. idegen nyelv-elsajátítás, a magyar mint idegen nyelv oktatása, a gyermekkori kétnyelvűség, az írott nyelv elsajátításának folyamatai, a spontán beszéd feldolgozásának kérdései, a

megakadás-jelenségek vagy az olvasás és írás pszicholingvisztikája, ill. a mentális lexikon és a lexikális hozzáférési folyamatok kérdései, az előadások között szép számmal kaptak helyet a magyar nyelv határainkon túli állapotával, a kétnyelvű oktatással és a határon túli hungarológiai központok munkájával kapcsolatos – gyakran szociolingvisztikai szempontokat is érintő – témák.

Ez utóbbi előadásokat a következő meghívott előadók tartották: **Benő** Attila (Babes-Bolyai Egyetem, Kolozsvár): A magyar nyelv határhelyzetben; **Bálizs** Jutka, **Erdély** Lenke és **Mikes** Melánia (Vajdaság): Verbális interakciók alkalmazása a környezetnyelv tanításának kezdeti fázisában; **Kolláth** Anna (Maribori Egyetem): Magyar nyelv a Muravidéken; **Murvai** Olga (Bukaresti Egyetem): A nyelvi szórványok kérdése; **Göncz** Lajos (Újvidéki Egyetem): A kétnyelvűség pszichológiája és **Karmacs** Zoltán (Kárpátaljai Magyar Főiskola): A gyermeki nyelvhasználat etnikailag vegyes házasságokban címmel. A 2006-os tanácskozás során e témakörök külön vonzereje abban is megnyilvánult, hogy, mivel ezen előadások jól illeszkedtek a Pannon Egyetem Interdiszciplináris Doktori Iskolájának alprogramjai tematikájához, kurzuskínálatukat bővítették és számos PhD-képzésben résztvevő hallgatót

is a konferencián való részvételre csábítottak.

A rendezők részéről a beszédpercepció zavarok okainak és sajátosságainak összefüggéseivel kapcsolatos tapasztalatait **Gósy** Mária, az írott nyelvre (sms szövegekre) jellemző vonásokat **Lengyel** Zsolt foglalta össze. A kétnyelvűek beszédprodukciónál során használatos kommunikációs stratégiáit **Navracsics** Judit mutatta be. A Balaton-felvidéki németek keresztnévadási szokásainak történetét **Szilágyi** Anikó foglalta össze. A szakmai fórum helyet adott továbbá **Simon** Orsolya: Anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepció összefüggések az általános iskolában c. doktori értekezése munkahelyi megvitatásának is.

A tudományos tanácskozás résztvevői a napi szakmai munkát követően a már hagyománnyá vált gulyás-partin, ill. délutáni kirándulások, fürdözések és beszélgetések során üdülhettek fel.

2007-ben a Balatonalmádi Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem tizedik évfordulóját ünnepli, amelyre szeretettel várja visszatérő, régi és új előadóit és hallgatóit a határainkon innen és túl.

SIMON ORSOLYA

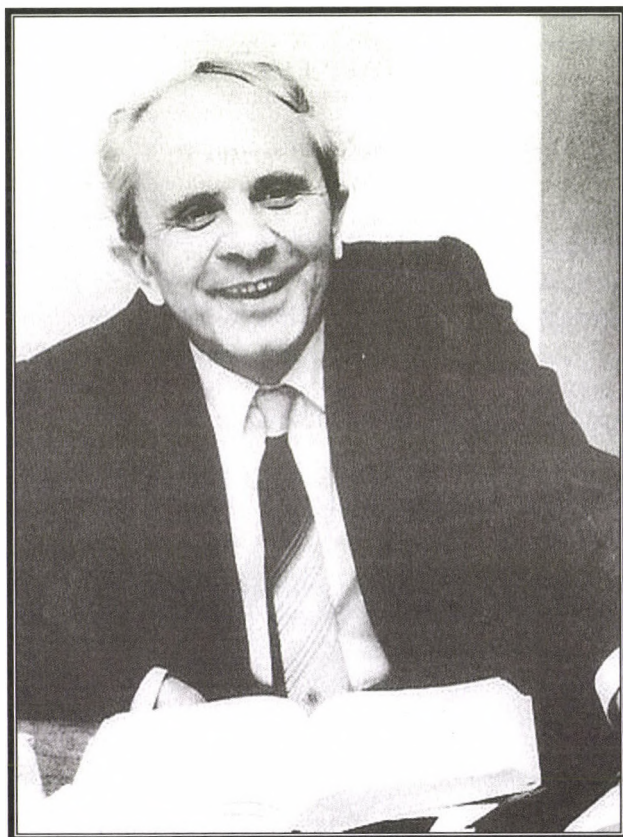
PAPP FERENC

OLVASÓKÖNYV

Szerkesztette: Klaudy Kinga

Előszó: Kiefer Ferenc

Bibliográfia: Bolla Kálmán



A szövegek gondozói

Cs. Jónás Erzsébet

É. Kiss Katalin

Fenyvesi István

Hell György

Hidasi Judit

Kiss Gábor

Klaudy Kinga

Laczik Mária

Lendvai Endre

Lengyel Zsolt

Mihalovics Árpád

Pete István

Répásy Györgyné

Soproni András

Székely Gábor

Szóllósy-Sebestyén András

T. Molnár István

Tóth Etelka

Uzonyi Pál

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17. E-mail: info@tintakiado.hu

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.
lengyelz@almos.vein.hu; gosity@nytud.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.

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.

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 betük 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:

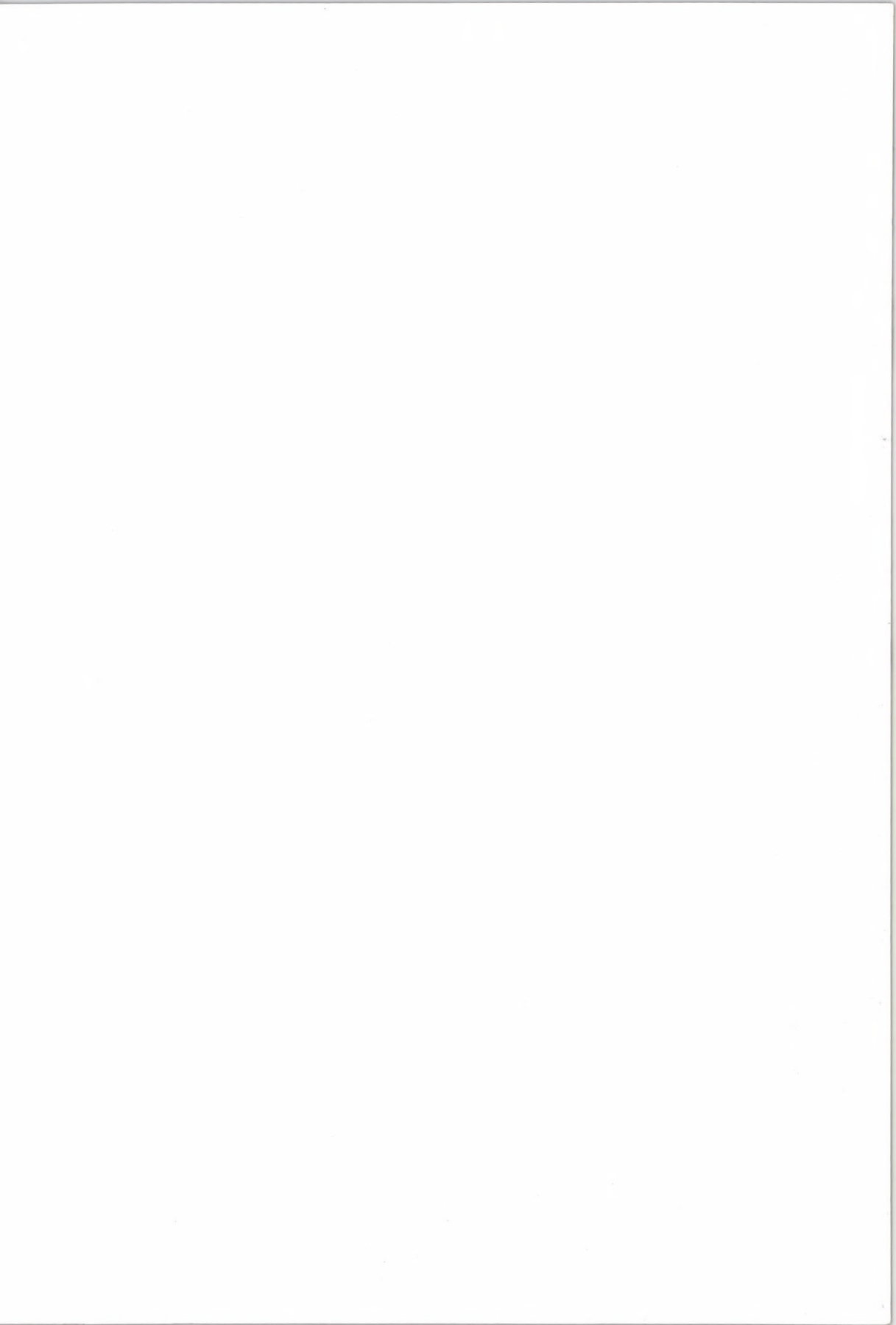
David Graddol: The Future of English?

(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 írások megjelentetése nem garantálható a beérkezésüket követő számban.

Minden szerző értesítést kap kézírata beérkezéséről, a lektorok által javasolt módosításokról, ill. arról is, ha a kézirat valamilyen ok miatt nem jelenhet meg a folyóiratban. Kéziratokat nem küldünk vissza.



ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY

VI. ÉVFOLYAM 1-2. SZÁM 2006.

E számunk munkatársai:

Adamikné Jászó Anna
Boronkai Dóra
Darányi Sándor
Deli Ágnes
Dolgosné Kormos Judit
Dominich Sándor
Forintos Éva
Gósy Mária
Hardi Judit
Horváth Viktória
Jaszenovics Melinda
Józsa Judit
Kontra Miklós
Laczkó Mária
Lengyel Zsolt
Markó Alexandra
Németh Dorottya
Orioles, Vincenzo
Pécs Olívia
Simon Orsolya
Szlávik Zoltán
Tamás Dóra
Vargha Fruzsina Sára