

ALKALMAZOTT NYELVÉSZETEK 10

Doktoranduszok tanulmányai  
az alkalmazott nyelvészet köréből



MTA Nyelvtudományi Intézet,  
Budapest

# **Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2016**

## **X. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia**

Budapest, 2016. 02. 05.

Szerkesztette: Váradi Tamás

Lektorálta:

Balaskó Mária  
Fenyvesi Anna  
Fóris Ágota  
Gósy Mária  
Hunyadi László  
Károly Krisztina  
Klaudy Kinga  
Markó Alexandra  
Maróti Orsolya  
Navracsics Judit  
Prószéky Gábor  
Raátz Judit  
Schirm Anita  
Sólyom Réka  
Váradi Tamás

Technikai szerk.: Ludányi Zsófia, Dodé Réka, Falyuna Nóra

ISBN 978-963-9074-66-8

Kiadja: MTA Nyelvtudományi Intézet

Budapest, 2016.

## Tartalomjegyzék

Fábián Beáta	
<i>Kárpátaljai középiskolások problémamegoldó és szövegértési képességeinek vizsgálata az anyanyelvi oktatás szemszögéből</i> .....	3
Fűkőh Borbála	
<i>Nyelvismeret, nyelvtanulási motiváció és második idegen nyelv: a nyelvi és motivációs felmérés néhány tanulsága a BGE turizmus–vendéglátás szakos I. évfolyamos hallgatók egy csoportjában</i> .....	19
Huber Máté Imre	
<i>Analitikus szerkezetek egy kanadai magyar beszélőközösség nyelvhasználatában</i> .....	31
Kondacs Flóra	
<i>A hát diskurzusjelölőről az óvodások diskurzusaiban</i> .....	45
Németh Margarita Veronika	
<i>Köszönetnyilvánítási stratégiák a magyarban</i> .....	59
Palágyi László	
<i>A kognitív metaforaelmélet alkalmazása a magyar mint idegen nyelv oktatásában</i> .....	69
Varga Marianna	
<i>Választ kiváltó stratégiák bírói kérdésfeltevésekben</i> .....	81
Wirt Patrícia	
<i>„A seprűvel is söprögetünk” E ~ ö váltakozás az azonos tövű szavakban</i> .....	92

## Kárpátaljai középiskolások problémamegoldó és szövegértési képességeinek vizsgálata az anyanyelvi oktatás szemszögéből

Fábián Beáta

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola  
fabianbeata1986@gmail.hu

**Kivonat:** Az értő olvasás minden ismeretszerzés alapja. Átala tudjuk ismereteinket bővíteni, építeni, s így nemcsak az iskolai évek alatt, de az életben is alapvető fontosságú. Tanulmányomban lényegében arra keresem a választ, hogy milyen hatékony a kárpátaljai anyanyelvi oktatás, milyen mértékben vértézi fel a tanulókat az iskola a tanulási folyamat során és mindennapi életben hasznosítható szövegértő készségekkel. A vizsgálatban kárpátaljai magyar nemzetiségű, érettségi előtt álló 11. osztályos, végzős tanulók vettek részt, összesen 49 adatközlő segítségével. Jelen kutatás eredményei az anyanyelvi nevelés folyamatába beágyazottan, az anyanyelvi nevelés hatékonyságvizsgálatát végezve helyezik el a szövegértési kompetenciák szerepét az oktatás folyamatában.

### 1 Bevezetés

Az (anya)nyelvi nevelés egyik legfontosabb színterét a tanintézmények alkotják. Hangsúlyozottan így van ez a kisebbségi közösségek, így a kárpátaljai magyarság esetében is. Az anyanyelvi oktatás által (is) kapcsolódik be a gyermek a magyar kultúrába, lesz része a magyar közösségnek, így válik a nyelv és a kultúra az identitás alappillérvé. A kárpátaljai magyar közösség nyelvi tervezési céljai között ezért kiemelt helyen szerepelnek az oktatástervezési célok (vö. Beregszászi–Csernicskó–Orosz 2001; Beregszászi 2002), az anyanyelvi iskolahálózat megőrzése, a magyar mint anyanyelv tantárgy tartalmának a megújítása (vö. Csernicskó 2012; Beregszászi 2012).

A kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatásban az elmúlt évtizedben egy tantárgy-pedagógiai reform van folyamatban (l. Kótyuk [szerk.] 2005; Beregszászi 2009, 2011, 2012), melynek köszönhetően az anyanyelv oktatása mind tartalmában, mind módszereiben megújult (vagy a megújulás útjára lépett). Az új, additív (hozzáadó) szemléletet követve a kárpátaljai magyarnyelv-oktatásnak az lett a célja, hogy az iskolából kikerülő nyelvhasználata automatikusan igazodjék a beszédhelyezethez, az iskola ne pusztán lexikai tudást, öncélú grammatikai ismereteket, hanem nyelvhasználati kompetenciákat is közvetítsen, illetve kialakítson (Beregszászi 2012). Nem beszélhetünk azonban eredményes anyanyelvi oktatásról, ha nem megfelelő szintű a tanulók szövegértése.

A szövegértés megfelelő szintű elsajátítása elengedhetetlen a mindennapi élethez, nem beszélve az iskolák által felállított elvárások sikeres véghezviteléről, hisz a

szövegértés az, ami kortól, nemtől, osztálytól, szaktól függetlenül valamennyi tantárgy sikeres megértéséhez szükséges.

Gósy Mária szerint „a megfelelő olvasási technika és az olvasottak értése a szóbeli és az írásbeli kommunikációt szolgálja, valamint elengedhetetlen a sikeres tanuláshoz. Az olvasási képesség élményszerző, információszerző, tudásszerző funkciói csak a szövegértésnek köszönhetően működnek” (Gósy 2008).

### **1.1 A kutatás célja, tárgya**

Kutatásom során alapvető célom volt, hogy felmérjem a szövegértés szerepét a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás folyamatában, a szövegértés eredményességét, működésének mechanizmusát, illetve esetleges hiányosságait többféle, a középiskolai tananyagra épülő feladattípus segítségével. Vagyis lényegében arra voltam kíváncsi, hogy milyen hatékony az anyanyelvi oktatás, milyen mértékben vértézi fel a tanulókat az iskola a tanulási folyamat során és mindennapi életben hasznosítható szövegértő készségekkel.

Jelen kutatás során magyar, illetve ukrán nyelven tanuló kárpátaljai magyar középiskolások nyelvi, elsősorban szövegértési kompetenciáját vizsgálok kérdőíves módszer segítségével. Az adatok független változókkal (például nem, anyanyelv, iskolai tanulmányok nyelve, az iskolai osztályzatok, lakóhely, iskola típusa stb.) korreláltatva differenciált elemzést tehetnek lehetővé.

Témaválasztásomat a kérdés aktualitása indokolja, hisz nem rendelkezünk valós empirikus adatokkal a szövegértés szerepéről és eredményességéről és a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés kapcsolatáról.

### **1.2 Hipotézisek**

Kutatásom tervezésekor néhány kiinduló hipotézist fogalmaztam meg. Feltételezem, hogy:

- (1) a magyar tannyelvű osztály tanulói eredményesebb pontszámmal végeznek, mint a többségi (ukrán) tannyelvű osztály növendékei;
- (2) a magyar tannyelvű tehetséggondozó osztály teljesítménye jobb, mint a standard magyar középiskolai osztály által elért eredmények.

## **2 Kompetenciamérések**

Az iskolás évek fontos szerepet töltenek be minden ember életében. Elsődleges céljuk, az alapképesség elsajátításának lehetőségén túl, olyan ismeretek megszerzése, melyeket „megtanítanak” alkalmazni a mindennapi életben. Ezt a tudásanyagot hivatottak felmérni a kompetenciamérések. A legismertebb nemzetközi vizsgálatok az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development; Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) és az IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement; Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága) nevéhez fűződik. Olyan tesztsorozatokkal mérik a tanulók kompetenciáit, amelyek nem a tantervi követelmények teljesítésére, hanem különböző

situációk, problémák megoldására irányulnak, vagyis nem a tantárgyi tudás az, amire kíváncsiak, hanem a tanulók képességeire.

A fent említett IEA egyik vizsgálata a TIMSS nevet viseli. Ez a vizsgálat a természettudományok és matematika területén teszteli a tanulókat<sup>1</sup>. A legismertebb teljesítménymérő program, amely minden tanuló „rémálmaként” lett ismert a mindennapokban, a rettegett PISA (Programme for International Student Assessment) feladatlap, amely a matematika, szövegértés és természettudományok területén méri a tanulók képességeit egy monitorozó jellegű megméréstetés keretein belül.<sup>2</sup> A vizsgálat azt méri, hogy a tanulók milyen mértékben alkalmazzák szövegértési képességüket a hétköznapi helyzetekben megjelenő szövegek megértésekor és értelmezésekor; vagy mennyire képesek felismerni, megérteni, értelmezni és megoldani egy matematikai vagy természettudományi jellegű problémát, ha ilyenekkel találkozhatnak (Fábián 2015). Ukrajna az elmúlt években nem csatlakozott a PISA mérésekhez, csak kisebb mikrovizsgálatokról tudunk, melyek hasonló módszerrel és céllal készültek (lásd Ferenc 2014), de az korrespondent.net értesüléseiből megtudhatjuk, hogy 2018-tól már Ukrajnában is megkezdődnek a hivatalos PISA-kompetenciamérések.<sup>3</sup>

### 3 A feladatsor bemutatása<sup>4</sup>

Jelen vizsgálat célja, hogy magyar illetve ukrán nyelven tanuló kárpátaljai 11. osztályos tanulók szövegértési képességeit felmérje egy empirikus kérdőíves vizsgálat segítségével.

A feladatsor két részből áll.

Első modulja a szociológiai tényezőket érinti. Ez a rész a PISA tesztben található hasonló blokkból lett átemelve kisebb, a kisebbségi léttel járó kérdésekkel (pl. nemzetiség, édesanya/édesapa anyanyelve, osztály tannyelve stb.) kiegészítve.

A feladatlap második része a feladatsort tartalmazza, melynek anyagát a Magyarországi Oktatási Hivatal által kidolgozott középfokú beiskolázás egységes felvételi vizsgák, 8. évfolyam számára készült 2014-es feladatsorból,<sup>5</sup> a 2000 és 2003-as évi PISA tesztek anyagából,<sup>6</sup> illetve Beregszászi Anikó munkájának anyagából emeltem át (Beregszászi 2012). A tesztlap fent említett modulja 5 feladatot foglal magában, számos alfeladattal. Minden feladvány helyes feldolgozásához és megoldásához szükség van a megfelelő szövegértésre, de helyet kapnak még olyan feladatok is, melyek a tanulók szövegalkotási, táblázatértelmezési, grammatikai ismeretekre vonatkozó és ábraleolvasási képességeit is igénybe veszi.

<sup>1</sup>Elérhető:

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi\\_meresek/pirls/pirls\\_TI\\_MSS\\_2011\\_tajekoztato.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_meresek/pirls/pirls_TI_MSS_2011_tajekoztato.pdf). Letöltve: 2016. 03. 10.

<sup>2</sup>Elérhető: <http://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/pisa>. Letöltve: 2016. 03. 10.

<sup>3</sup>Elérhető: <http://korrespondent.net/ukraine/3586786-ukrajna-prysoednyvtia-k-novoi-obrazovatelnoi-prohramme>. Letöltve: 2015. 12. 11.

<sup>4</sup>A teljes feladatlap a mellékletben található.

<sup>5</sup>Elérhető:

[http://www.oktatas.hu/koznevels/kozepfoku\\_felveteli\\_eljaras/kozponti\\_feladatsorok](http://www.oktatas.hu/koznevels/kozepfoku_felveteli_eljaras/kozponti_feladatsorok). Letöltve: 2016. 03. 03.

<sup>6</sup>Elérhető: [http://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/pisa/peldafeladatok\\_pisa](http://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/pisa/peldafeladatok_pisa). Letöltve: 2016. 03. 03.

A feladatlap javításánál az Oktatási Hivatal honlapján található megoldókulcsokat és pontrendszert alkalmaztam, amely bárki számára elérhető és megtekinthető.<sup>7</sup>

#### 4 A minta leírása, szociológiai jellemzői

Kutatásom során három kárpátaljai magyar, illetve ukrán tannyelvű oktatási intézmény 11. osztályos tanulóinak szövegértési képességeit vizsgáltam, összesen 49 adatközlő részvételével.

Település	Iskola	Tannyelv	A lekérdezésben részt vevő diákok száma
Tiszaújlak	1. sz. KI	ukrán	19
Tiszaújlak	2. sz. KI	magyar	16
Karácshalva	LÍ	magyar	14
Összesen	f		49

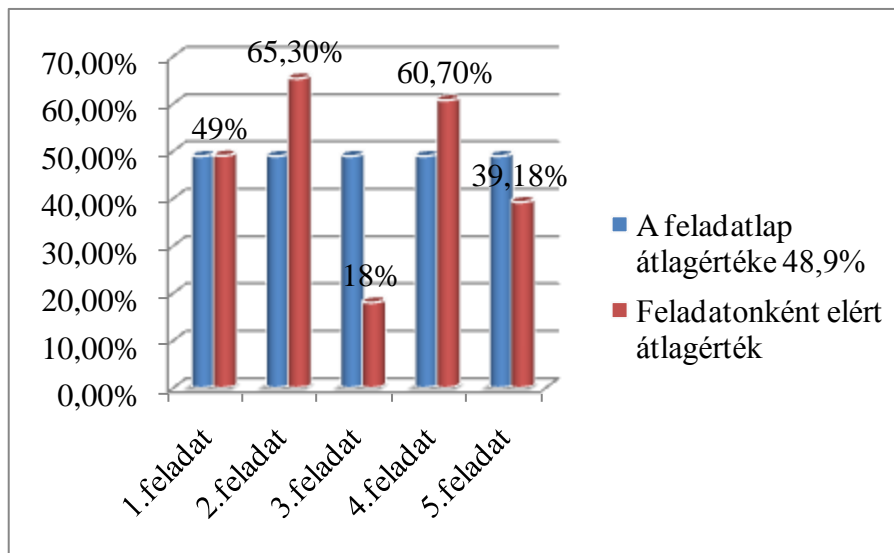
1. táblázat. A kitöltött tesztek megoszlása a kutatás helyszínei között (KI: középiskola, LI: líceum)

A kiválasztott kutatási terület optimális helyszínnek bizonyult mind az iskolatípusok (tehetséggondozó, illetve középiskola), mind a tannyelv szerinti összehasonlítás szempontjából.

#### 4 Kutatási eredmények

A dolgozat alapját képező szövegértési kompetenciát vizsgáló feladatlap 2 település 3 iskolájának 4 osztályában, 49 adatközlő által elért átlagértéke 48,9%. Egy feladatlapnál az elérhető maximum pontszám 26 volt, így a 49 tanuló által elérhető összpontszám 1274 ponttal egyenlő. Az adatközlők által elért átlagérték 48,9%, ami pontokban kifejezve 623 pontot jelent. Tanulónként ez az átlagpontszám így 12,7. Oszlopdiagramokon szemléltetve:

<sup>7</sup>Elérhető: [http://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/pisa/peldafeladatok\\_pisa](http://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/pisa/peldafeladatok_pisa).  
Letöltve: 2016. 03. 03.



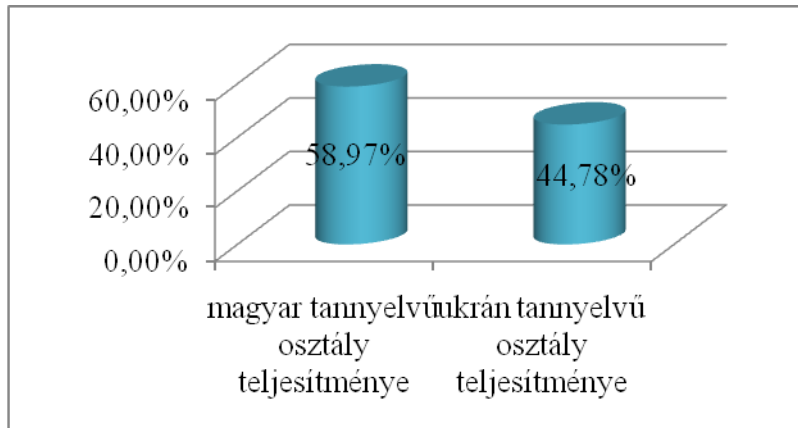
1. ábra. A feladatlap egészének átlagértéke

A kárpátaljai közösség kétnyelvű beszélőközösség (Csernicskó 1998). Kisebbségi környezetben az iskolaválasztás egyik legmeghatározóbb szempontja a nyelvi alapú döntés, vagyis a magyar vagy az ukrán iskola választása. Több szempont is befolyásolja a szülők döntését. Ilyen például az intézmény helye, megközelíthetősége, vagy a továbbtanulási ráta értékelése (Ferenc–Séra 2012). Legtöbb esetben az ukrán tannyelvű iskola melletti döntés háttérében „az ukrán nyelvtudási hiány kompenzálása”, s a szülőföldön való boldogulás szándéka áll (Ferenc 2013: 117).

Mivel az államnyelv ismerete ilyen fontos tényező mind a társadalmi élet területein, mind a továbbtanulásban, így a kisebbségben élő nemzet hátrányba kerül, ha nem rendelkezik megfelelő szintű államnyelvtudással. A szülők többségi nyelvű intézetválasztása nem feltétlenül identitásuktól való „eltávolodásként” értelmezhető, csupán kényszerhelyzetükből fakadó „válaszlépés ez a magyar iskolákban tapasztalható államnyelvtanítás alacsony hatékonyságára” (Csernicskó 2011; Ferenc 2013, 2014).

Nézzük meg a vizsgálat eredményeit az ukrán és magyar tannyelvű osztályok esetében. E kutatási eredmények segítséget is nyújthatnak a bizonytalankodóknak abban, hogy miért is jobb egy gyermeknek, ha anyanyelvén tanul.



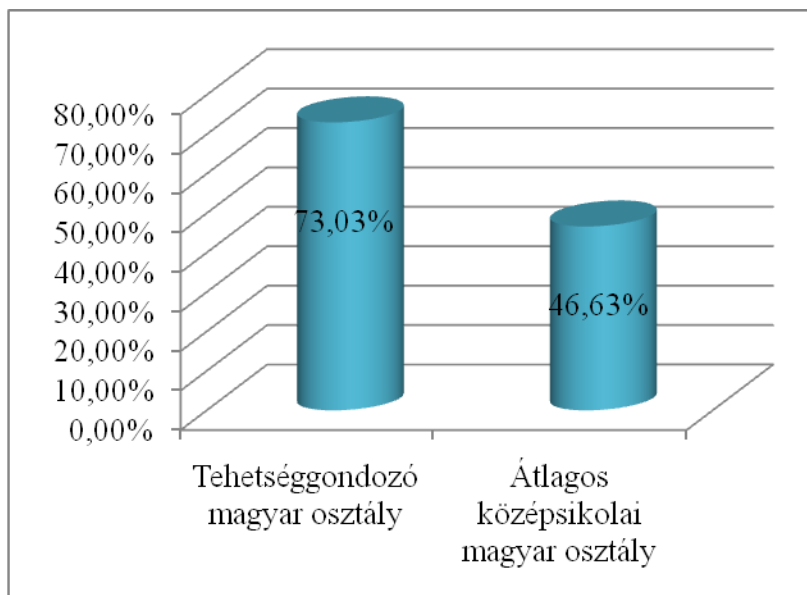


**2. ábra.** A feladatlap összeredményei az ukrán és magyar tannyelvű osztályok teljesítményének százalékos aránya szerint

Az ábráról leolvasható, hogy a magyar tannyelven tanuló adatközlők 58,97%-os átlagértéket értek el a feladatlap megoldásánál. A magyar tannyelvű osztályban tanuló adatközlők (30 tanuló) megszerezhető összpontszáma 780 volt, feladatlaponként 26 ponttal. A fent említett adatközlők összesen 460 pontot értek el, ami tanulónként 15,33 pontot jelent átlagosan. A többségi tannyelven tanuló adatközlők 44,78%-os átlagértéket értek el a szövegértési feladatlap kitöltésénél. Az ukrán tannyelvű osztályban tanuló iskolások (14 adatközlő) megszerezhető összpontszáma 364 volt, tanulónként maximum 26 ponttal. Az adatközlők ebben az esetben 163 pontot értek el összesen, ami tanulónként 11,64 pontos átlagot jelent.

Feltételezésem, hogy a magyar tannyelvű osztályban tanulók jobb eredményt érnek el a többségi, ebben az esetben ukrán tannyelvű osztályban tanuló társaikkal szemben, jelen vizsgálati eredmények tükrében beigazolódott. A különbség 14,19%-os pozitív tendenciát mutat a magyar tannyelvű intézmények javára.

A másik fontos dilemma, mely a szülőket legfőképpen a beiskolázás pillanataiban foglalkoztatja, hogy milyen intézményi rendszerben is lenne jobb helye csemetéjüknek, vagyis hogy az állami gondozás alatt álló intézményeket választják, vagy a tehetséggondozó iskolák nyújthatnának biztosabb alapot gyermekük boldogulásához. A következő ábrán a fent említett intézményi rendszerekben tanulók eredményeit vetem össze.



3. ábra. A feladatlap összeredményei a tehetséggondozó és standard középiskolai magyar osztályok teljesítményének százalékos aránya szerint

Amint az eredményekből is jól érzékelhető, a tehetséggondozó magyar tannyelvű intézmény tanulói (14 tanuló) 73,07%-os átlagértéket értek el a feladatlap megoldásánál. Az általuk megszerezhető összpontszám 364 volt, amelyből sikerült 266 pontot megszerezniük, ami tanulónként 19 pontot mutat a maximálisan megszerezhető 26-ből. A standard magyar középiskolai osztály adatközlői (16 tanuló) 46,63%-os átlagértéket értek el az említett feladatoknál. Összesen megszerezhető pontszámuk 416-tal egyenlő, melyből mindössze 194 pontot szereztek meg, ami tanulónként kerekítve 12 ponttal egyenlő a 26-ből.

Ha százalékokban nézzük a két vizsgált terület tanulóinak teljesítményét, megtudhatjuk, hogy a tehetséggondozó magyar osztályok tanulói 26,44%-kal jobb eredményt értek el, mint a standard magyar középiskolák tanulói. Pontokban kifejezve ez 7 pontos eltérést mutat a tehetséggondozó magyar iskolások javára. Feltételezésem, miszerint a tehetséggondozó magyar osztályok tanulói jobb eredményt érnek el a feladatsor megoldásánál a standard magyar intézményekben tanulóknál, a fenti eredmények alapján beigazolódott.

## 5 Összefoglalás

Tanulmányomban kárpátaljai magyar és ukrán iskolák magyar anyanyelvű tanulóinak szövegértési képességeit vizsgáltam. A kutatásban összesen 2 település 3 iskolájának 4 osztályában 49 tanuló töltötte ki a feladatlapot. A vizsgálat alapját képező kérdőív két részből áll: egy szociológiai tényezőket vizsgáló modul, mely a nemzetközi PISA-teszt részét is képezi; illetve a szövegértési képességeket felmérő feladatsorozat, melyet több kompetenciamérő standardizált feladatlapból emeletem át: egyrészt a magyarországi

Oktatási Hivatal által megbízott pedagóguscsoport kidolgozta 2013–2014-ben egységes felvételi vizsgaként funkcionáló feladatlapból, illetve a 2000 és 2003-as évi PISA-tesztek anyagából, valamint Beregszászi Anikó munkájából (Beregszászi 2012).

Kutatási hipotéziseim beigazolódtak, miszerint:

- (1) A magyar tannyelvű osztály tanulói eredményesebb pontszámmal végeztek, mint a többségi, jelen esetben ukrán tannyelvű osztály növendékei. Százalékban kifejezve 14,19%-kal jobb eredményt értek el a magyar tannyelven tanuló adatközlők. A tehetséggondozó magyar osztályok tanulói 26,44%-kal jobb eredményt értek el a standard magyar középiskolák tanulóival szemben.
- (2) A vizsgálat eredményei igazolták, hogy az anyanyelven való tanulás eredményesebb a nyelvi és szövegértési kompetenciák fejlődése szempontjából, mint a másodnyelven való tanulás. Ez megerősíti a nyelvészeknek, oktatáskutatóknak és pszichológusoknak azt a véleményét, hogy az anyanyelvű iskolában szerezhető meg legkönnyebben a hasznosítható tudás.

Összegzésként megállapítható, hogy a vizsgálatban résztvevő adatközlők szövegértési kompetenciája alacsony tendenciát mutat. Időszerű lenne tehát olyan programok kidolgozása, amelyek célzottan a tanulók szövegértését (is) fejlesztik.

## Irodalom

- Beregszászi, A., Cserniczkó, I., Orosz, I. 2001. *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Beregszászi, A. 2002. A kárpátaljai magyarság nyelvhasználati sajátosságai a nyelvi tervezés szemszögéből. *Kisebbségkutatás* 2: 368–375.
- Beregszászi, A. 2009. Anyanyelvoktatás hozzáadó (additív) szemléletben: a magyar nyelv tanterv kínálta lehetőségek. In: Karmacsi, Z., Márku, A. (szerk.) *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. Ungvár: PoliPrint. 20–25.
- Beregszászi, A. 2011. *A kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás ideológiai és tantárgy-pedagógiai szemléletváltásáról*. *Modern Nyelvoktatás* 1: 32–44.
- Beregszászi, A. 2012. *A lehetetlen lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5-9. osztályában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Cserniczkó, I. 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Cserniczkó, I. 2011. Egy kényszerű „túlélési stratégia”: a többségi nyelven való tanulás. *Együtt* 4: 81–94.
- Cserniczkó, I. 2012. *Az államnyelv oktatásának javítására tett kísérletek Kárpátalján*. Kézirat.
- Fábián, B. 2015. *Magyar, illetve ukrán tannyelvű iskolában tanuló magyar nemzetiségű iskolások magyar szövegértésének vizsgálata*. Szakdolgozat. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Ferenc, V. 2013. Nyelvet tanulni, továbbtanulni, „létesülni” – többségi iskolaválasztási stratégiák Beregszászban. *Kisebbségkutatás* 4: 98–122.
- Ferenc, V. 2014. Ami a nemzetközi mérésekben nem látszik: tanulói kompetenciák Kárpátalján. *Kisebbségkutatás* 4: 188–221.
- Ferenc, V., Séra, M. 2012. Iskolaválasztás Kárpátalján. *Kisebbségkutatás* 3: 473–513.
- Gósy, M. 2008: [A szövegértő olvasás](http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25). *Anyanyelv-pedagógia* 1. Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>. Letöltve: 2015. 05. 08.
- Kótyuk, I. (szerk.) 2005. *Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára. 5–12. osztály*. Csernyivci: Bukrek.

## Melléklet

### TESZT

Iskola:

Osztály:

Lakhely:

Neme:

Nemzetisége:

- a) magyar
- b) ukrán
- c) orosz
- d) egyéb

Anyanyelve:

- a) magyar
- b) ukrán
- c) orosz
- d) egyéb

Édesanyja anyanyelve:

- a) magyar
- b) ukrán
- c) orosz
- d) egyéb

Édesanyja legmagasabb iskolai végzettsége:

- a) 1–4 osztály
- b) 5–8 osztály
- c) középiskola
- d) szakiskola, szakközépiskola, technikum
- e) egyetem, főiskola

Édesapja anyanyelve:

- a) magyar
- b) ukrán
- c) orosz
- d) egyéb

Édesapja legmagasabb iskolai végzettsége:

- a) 1–4 osztály
- b) 5–8 osztály
- c) középiskola
- d) szakiskola, szakközépiskola, technikum
- e) egyetem, főiskola

Ön milyen tannyelvű középiskolai osztályba jár:

- a) magyar
- b) ukrán
- c) orosz
- d) egyéb

Érdemjegye magyar nyelvből 10. osztály végén:

### 1. feladat

*Olvasd el figyelmesen az alábbi szöveget, majd válaszolj a kérdésekre!*

A képregényről

A magyar kultúrában nem mindig volt jelentős szerepe a képregényeknek. Amikor megjelentek a történeteket rajzok sorozatában elbeszélő füzetecskék, elsősorban a legfiatalabb korosztály számára készültek.

A világ más tájékán azonban már megjelenésekor nagy jelentősége volt a képregénynek a tömegek kulturális igényének a kielégítésében, vagy ahogy külföldön nevezik, a comicsnak. Nyugat-Európában vagy még inkább az Amerikai Egyesült Államokban hódított és hódít még manapság is ez a műfaj.

Hogy milyen erőteljesen befolyásolta a tömegek ízlését, világlátását a képregény, jól példázza Fritz Langnak, a fasizmus elől az USA-ba emigrált német rendezőnek az esete. Lang olyan közönségfilmet akart készíteni, amely az amerikai kultúrában, történelemben gyökerezik, ehhez viszont nem Amerika történelmével foglalkozó tudományos munkákat olvasott, hanem comicsokat, képregényeket. Ugyanis az amerikaiak tudatában saját történelmükről nem a tudomány által feltárt tények éltek, hanem a képregényekben megjelenített történelemkép.

A képi mesélésnek a távoli múltba nyúlik a története. Gondoljunk a régi keleti kultúrákra, a sumér, asszír képi ábrázolásra vagy az írás kezdeti formáira, a képirásra, amikor leegyszerűsített ábrák rajzolásával rögzítették az emberek a mondandójukat. A görög vázafestészet istenek és hősök tetteinek megörökítésében összefüggő történeteket mesél el. Monumentális előzménye – egyik őse – a képregényeknek a híres bayeux-i faliszőnyeg, amely majdnem hetven méter hosszúságú, és Hódító Vilmos történetét ábrázolja 58 epizódban.

A könyvnyomtatás feltalálásával a képi ábrázolás elterjedésének új útja nyílt meg, a képek sokkal könnyebben voltak sokszorosíthatók. A képregények elterjedésében azonban az igazi áttörést a napilapok hozták. Az amerikai újságokban kezdettől fogva hatalmas szerepe és tere volt az illusztrációknak. A képes vasárnapi mellékletek érték el a legnagyobb sikert. Ezek a mellékletek folytatásokban közöltek kalandos képtörténeteket. Amelyik lap a legkedveltebb illusztrátort dolgoztatta, bízvást számíthatott nagyszámú olvasóközönségre.

(Karácsony András nyomán)

- a) A megfelelő szövegrész kikeresésével határozd meg a képregény fogalmát!
- b) Igazak vagy hamisak a szöveg alapján az alábbi állítások? Húzd alá a megfelelőt!

A képregényeknek a tömegek művelésében semmi szerepe nincs.

igaz

hamis

Az ókori kultúrákban már fellelhető a képregények előzménye.

igaz

hamis

Az amerikai képregények hitelesen ábrázolták a tudomány által feltárt történelmi tényeket.

igaz

hamis

Az amerikai újságoknak üzleti szempontból is fontossá vált, hogy sorozatban közöljenek comics-okat.

igaz

hamis

- c) A szöveg szerint melyik alkotás a legnagyobb előzménye a képregényeknek?
- d) Mit jelent az, hogy a könyvnyomtatás új utakat nyitott a képi ábrázolás elterjedésének?
- e) A műfaj megjelenésekor kiknek szánták elsősorban a képregényeket hazánkban és az USA-ban?

hazánkban:

USA-ban:

- f) Fritz Lang számára miért volt különösen fontos új hazájában a képregények megismerése? Húzd alá a helyes választ!

a képi ábrázolás érdekelte  
 nyelvtanulását segítette  
 megismerte belőle az amerikaiak történelmképét  
 ez volt a hobbija  
 így kevesebbet kellett olvasnia

- g) Mit jelent az illusztrátor szó?

## 2. feladat

*Alkossatok mondatokat a következő szavakkal úgy, hogy a megadott stilisztikai szerepben alkalmazzátok azokat:*

rendkívüli – lelkesedés kifejezésére;  
 páratlan – nehezményezés kifejezésére;  
 mesés – lelkesedés kifejezésére;  
 zseniális – nehezményezés kifejezésére.

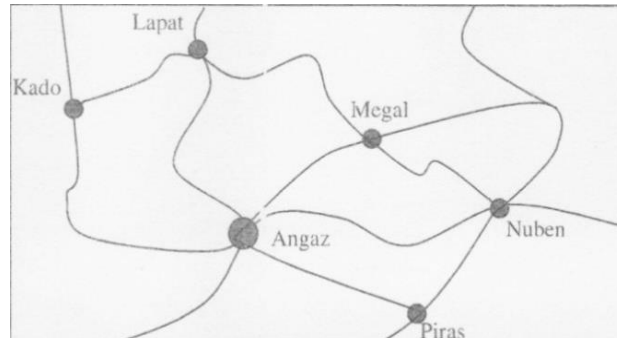
.....  
 .....  
 .....  
 .....

## 3. feladat

## Vakáció

Ebben a feladatban egy nyaralás útvonalát kell megtervezned.

Az 1. és 2. ábrán az adott terület térképe és a városok közötti távolságok láthatók.



1. ábra. Térkép a városokat összekötő útvonalakról

Angaz						
Kado	550					
Lapat	500	300				
Megal	300	850	550			
Nuben	500		1000	450		
Piras	300	850	800	600	250	
	Angaz	Kado	Lapat	Megal	Nuben	Piras

2. ábra. Az egyes városok közötti legrövidebb útvonal kilométerben

1. feladat: Számítsd ki, hogy milyen hosszú a legrövidebb útvonal Nuben és Kado között!

Útvonal hossza: ..... kilométer.

2. feladat:

Zita Angazban lakik. Szeretne ellátogatni Kadoba és Lapatba. Egy nap alatt legfeljebb 300 kilométert tud megtenni, de megszakíthat utazását, és éjszakára bárhol letáborozhat két város között.

Zita két éjszakát akar tölteni mindkét városban úgy, hogy egy teljes napja legyen városnézésre mindkét helyen.

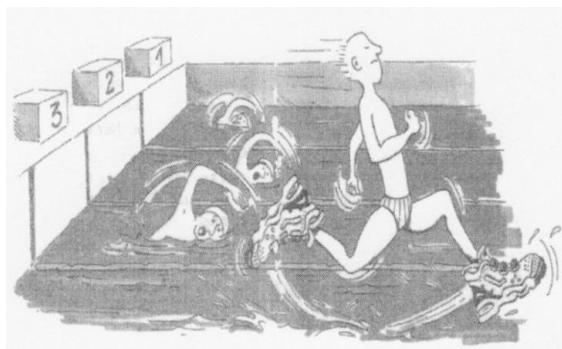
Az alábbi táblázat kitöltésével mutasd be Zita útvonalát! Írd be, hogy hol tölti az éjszakákat!

Nap	Éjszakai szálláshely
1	Kemping Angaz és Kado között.
2	
3	
4	
5	
6	
7	Angaz

#### 4. feladat

##### Edzőcipők

*Mit tud egy jó edzőcipő?*



*Az elmúlt 14 évben egy lyoni sportkórház (Franciaország) a fiatal játékosok és profi sportolók sérüléseit tanulmányozta. Arra a megállapításra jutottak, hogy a legjobb út a probléma megelőzése... és egy pár jó cipő.*



### Ütközés, esés, kopás és szakadás...

A 8–12 éves sportolók 18%-ának saroksérülése van. A focisták bokaizületében található porc nagyon érzékenyen reagál az ütközésekre, így nem véletlen, hogy a profi játékosok maguk fedezték fel, hogy 25%-uknak ez különlegesen gyenge pontja.

Egy másik érzékeny pont a térdizület porca, amelynek kopása szintén visszafordíthatatlan, így ha 10–12 éves korban nem kezelik megfelelően, korai ízületi gyulladást okozhat. A nem kímélt csípő, főleg túlhajtott tempó esetén, növeli a játékosoknál az esések vagy ütközések során bekövetkező csonttörés esélyét.

A felmérések szerint, a tíz éve pályán levő játékosoknál biztosan előfordul egy sípcsont- vagy egy saroktájéki csontkinövés. Ezt szokták focistalábnak evezni, ami egy olyan elváltozás, amit a túl hajlékony talpplál és bokarésszel rendelkező cipők okoznak.

### Véd, tart, stabilizál, tompít

Ha a cipő túl kemény, korlátoz a mozgásban. Ha túl puha, növeli a sérülés és a rándulás esélyét. Egy jó edzőcipőnek négy szempontnak kell megfelelnie.

Először is *védjen a külső hatásoktól*: a labdával vagy egy másik játékosal való ütközéstől, bírja a talaj egyenetlenségét, tartsa a lábat szárazon és melegen, akkor is, ha esik vagy fagy.

*Tartania kell a lábat* és főleg a bokaizületet, hogy megóvjon a rándulástól, gyulladástól vagy egyéb fájdalmas problémáktól, még a térd tájékán is.

Fontos továbbá, hogy megfelelő *stabilitást biztosítson* a játékos számára, kiküszöbölve a megcsúszást a nedves pályán, és a megbotlást a túl száraz talajon.

Végül *tompítania kell* a játékos mozgásából eredő ütődéseket, leginkább az olyanokat, amit a röplabdázók és a kosárlabdázók állnak ki, hiszen ezeknél a sportoknál a játékosok szinte szünet nélkül ugrálnak.

### Száraz lábbal

Azért, hogy elkerülhetőek legyenek az olyan kisebb, de fájdalommal járó sporttal kapcsolatos kellemetlenségek, mint a vízhólyag, a láb feltörése vagy a gombás fertőzések, a cipőnek lehetővé kell tennie az izzadság elpárolgását, és meg kell akadályoznia a külső nedvesség beszivárgását. Erre a célra legmegfelelőbb anyag a bőr, ami vízhatlanná tehető, és így megóvjá a cipőt attól, hogy az első eső alkalmával átázzon.

*Használd az előző szöveget a kérdések megválaszolásához!*

1. feladat: *Mire akarja felhívni a cikk szerzője a figyelmet?*

Arra, hogy számos sportcipő minősége jelentős mértékben javult.

Arra, hogy 12 éves kor alatt jobb, ha nem futballozik az ember.

Arra, hogy a fiatalok egyre gyakrabban szereznek sérüléseket rossz erőnlétük miatt.

Arra, hogy nagyon fontos, hogy a fiatal sportolók jó sportcipőt hordjanak.

2. feladat: *A cikk szerint miért fontos, hogy a sportcipő ne legyen túl merev?*

.....

.....

.....

.....

3. feladat: *A cikkben egy helyen ez olvasható: „Egy jó edzőcipőnek négy szempontnak kell megfelelnie”.*

*Melyek ezek a szempontok?*

.....  
 .....  
 .....  
 .....

4. feladat: *Vizsgáld meg a következő mondatot, amelyet a cikk végéről idézünk! A mondatot két részre osztottuk:*

„Azért, hogy elkerülhetőek legyenek az olyan kisebb, de (első rész)  
 fájdalommal járó sporttal kapcsolatos kellemetlenségek,  
 mint a vízhólyag, a láb feltörése vagy a gombás  
 fertőzések...”

„...a cipőnek lehetővé kell tennie az izzadság elpárolgását, (második  
 rész)  
 és meg kell akadályoznia a külső nedvesség beszivárgását.”

Milyen kapcsolat áll fenn a mondat első és második része között?

A mondat második része:

- ellentmond az első résznek.
- megismétli az első részt.
- az első részben leírt problémára hoz példát.
- az első részben leírt problémára ad megoldást.

## 5. feladat

Az alábbi sorokat Arany János Toldi című elbeszélő költeményéből idézzük.

Olvassátok el az idézetet, majd fogalmazzátok át úgy, ahogyan ugyanezt ma mondanátok hétköznapi nyelven!

*„Elfeküdt már a nap túl a nádas réten,  
 Nagy vörös palástját künn hagyá az égen,  
 De az éj erőt vett, csakhamar beronta,  
 Az eget, a földet bakacsinba vonta,  
 És kiverte szépen koporsószegeivel:  
 Fényes csillagoknak milljom-ezerével;  
 Végre a szép holdat előkerítette  
 S ezüst koszorúnak fejtül odatette.”*

(A bakacsin ravatal bevonására használt fekete vászon vagy posztó.)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Hogyan fogalmaznátok meg egyetlen szóval azt, amit a költő nyolc sorban ír le?

.....

Köszönöm a segítséget!

## **Nyelvismeret, nyelvtanulási motiváció és második idegen nyelv: a nyelvi és motivációs felmérés néhány tanulsága a BGE turizmus–vendéglátás szakos I. évfolyamos hallgatók egy csoportjában**

Fűkőh Borbála

SZTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola,  
angol alkalmazott nyelvészet doktori program  
fukoh.borbala@uni-bge.hu

**Kivonat:** Jelen vizsgálat a BGF KVIK turizmus–vendéglátás szakos hallgatói körében évek óta végzett hosszsmetszeti angol szaknyelvi mérés eredményein alapul. A vizsgálat elsődleges célja a hallgatók szaknyelvi tudásának leírása, emellett a hallgatók motivációs szintjének felmérése is. Mivel azonban az eredmények a motivációval kapcsolatban csupán általános konklúziókat tartalmaznak, a 2015/16-os tanév I. félévi mérés eredményeit felhasználva a vizsgálatom célja annak bemutatása, hogy egyes csoportok/tanulók közt oly mértékű egyéni különbségek is lehetnek, hogy egy teljes mintára jellemző átlagos motivációs szint nem feltétlenül mutat hasonlóságot az egyes tanulók vagy az egyes alcsoportok egyéni mintázatával. A vizsgálat eredménye a nyelvtanulási motiváció és a második idegen nyelv tanulása közti összefüggésre hívja fel a figyelmet.

### **1 Bevezetés**

A tanulmány keretein belül végzett vizsgálat a BGE KVIK turizmus–vendéglátás (TV) szakos BA-képzésben részt vevő hallgatók angol szaknyelvi mérésére alapul, melyet negyedik féléve végez a BGE Turizmus–vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék.

Elsőként röviden ezt a mérést mutatom be, amely háttérként szolgált a saját első csoportom vizsgálatához, a felmérés részletes bemutatása Lukácsi (2016) tanulmányában olvasható.

Maga a feladatlap nyelvi és motivációs részből áll: a nyelvi mérés a hallgató bemeneti nyelvi szintjét kívánja felmérni, a motivációs kérdőív pedig arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen összefüggést találunk a hallgatók nyelvi és motivációs szintje között.

A 2015/16-os tanév első félévében 268 elsőéves hallgató vett részt a felmérésben, melynek eredményei alapján általánosságban elmondható, hogy a hallgatók nyelvi szintje és motivációs szintje pozitív összefüggést mutat, azaz minél jobb az angol nyelvtudásuk, annál jobban motiváltak.

Az elsőéves hallgatók leggyengébb nyelvi szinten lévő csoportjának oktatójaként felmerült bennem a kérdés, hogy vajon minden esetben megfigyelhető-e ez a pozitív összefüggés a nyelvtudás és a motiváció között. Ugyanis az intuitív osztálytermi

tapasztatom az volt, hogy a csoportomban lévő 17 hallgató az átlagnál jobban motivált, felismerik az angol nyelv jövőbeli hasznosságát, valamint sok időt és energiát fektetnek a nyelvtanulási folyamatba.

A benyomásokat ellenőrizendő a tanszéki felmérésen túl kérdőívet állítottam össze számukra a nyelvtanulási tapasztalataikról, illetve az általuk ismert/beszélt más idegen nyelvekről. Ezen kérdőív alapján kiderült, hogy a hallgatók többsége számára az angol nyelv nem második, hanem harmadik nyelv, azaz második idegen nyelv. A 17 hallgatóból összesen 9 rendelkezik nyelvvizsgával más nyelvekből, melyből 6 felsőfokú állami nyelvvizsga.

Több korrelációs vizsgálat elvégzése után bebizonyosodott, hogy ebben a csoportban a nyelvi szint és a motivációs szint negatív korrelációt mutat, különösképpen azon hallgatók körében, akik az angol nyelvet második idegen nyelvként tanulják.

Ennek alapján több következtetésünk lehet a szakirodalom tükrében. A nagy csoport átlaga nem azonos az egyéni jellemzőkkel, de már a nagy csoporton belüli kisebb csoport mintázatát sem követi (vö. Wanninge et al. 2014). Az angolt harmadik nyelvként tanulók extra motivációval rendelkeznek, mely fontosabb eleme lehet a nyelvtanulási folyamatuknak a nyelvi szintjüknél (vö. Jessner 2008). Ezt az extra motivációt tekinthetjük egy attraktornak, amelyre a motiváció dinamikus rendszerében érdemes építeni (vö. Dörnyei 2009).

Végezetül néhány javaslatot fogalmazok meg a BGE KVIK nyelvi mérés és a tanszéki nyelvvizsga számára.

## 2 A kutatás háttere

A BGE KVIK TV szakos hallgatók negyedik féléve zajló hosszmetzeti nyelvi és motivációs felmérése az első évfolyamos hallgatók bemeneti és kimeneti szaknyelvi szintjét vizsgálja azzal a céllal, hogy megismerje a hallgatók szaknyelvi fejlődését.

A vizsgálatról született tanulmány részletesen beszámol a vizsgálat háttéréről és céljairól, kutatási kérdése pedig a következő volt: „Mi az a legalacsonyabb nyelvi szint, amely a képzés kezdetekor feltétlenül szükséges ahhoz, hogy a hallgató a képzés végére elérhesse a tanulmányi célját?” (Lukácsi 2016: 8). A nyelvi mérést röviden ezen tanulmány alapján mutatom be.

A kérdésfeltevés háttérében két ok húzódik meg. Az egyik alapvetően praktikus, ugyanis a TV szakos hallgatók kimeneti nyelvvizsga követelményei két B2 szintű (középfokú) szakmai nyelvvizsgában vannak meghatározva, mely közül az egyik helyettesíthető egy általános C1 szintű (felsőfokú) vizsgával. Tehát fontos felmérni azt, hogy vannak-e olyan hallgatók, akiknek a nyelvtudása nem elegendő ahhoz, hogy a tanulmányai végén szakmai anyaggal bővített B2 szintű vizsgát tegyenek.

A másik ok pedig az, hogy a tanszéken jelenleg elfogadott nyelvvizsga modell, melynek keretében a hallgatók 3 + 3 féléves felosztásban tanulnak két idegen nyelvet a képzésük időtartama alatt, a megváltozott oktatási környezet miatt megdőlni látszik – egyre ritkább, hogy a hallgatók két idegen nyelv olyan szintű tudásával érkeznek a felsőoktatásba, melyhez elégséges a három félévig tartó képzés a B2 szint eléréséhez.

A félév eleji nyelvi mérésen mért készségek a következők voltak: beszédértés (Listening), nyelvismeret (Use of English) és olvasás (Reading). A hallgatók a három vizsgarészen összesen 8 feladatot kaptak 20, 20 és 21 itemmel, melyeknek megoldására 90 perc állt rendelkezésükre.

Az eredményeket Excel-táblába rögzítették, majd skálázott értékekben közölték, melyet OPLM-szoftver segítségével kalkuláltak. A képességszint skálát úgy transzformálták, hogy a leggyengébb eredmény 100, a legjobb pedig 400 legyen. Ennek alapján a küszöbszint, azaz a szükséges legalacsonyabb nyelvi szint a következőképpen alakult: beszédértés 152; nyelvismeret 227; olvasás 151.

Lukácsi javaslata szerint a legalacsonyabb érték alatt teljesítő hallgatók ne kerülhessenek a nyelvi képzésbe (2016: 17). „Ők azok, akiknél már a képzés elején megjósolható, hogy tanulmányi céljaikat nem érik majd el” (2016: 17). Differenciált tananyagra tesz javaslatot az egységes helyett, melyet elérhetünk a 3 + 3 helyett alacsonyabb nyelvi szinten kezdett 4 + 2 bontás bevezetésével, illetve a nyelvórák számának növelésével.

Azok számára megfelelő a három féléves képzés, akik elérik a következő kívánatos nyelvi képességszinteket: beszédértés 224; nyelvismeret 256; olvasás 268 (Lukácsi 2016: 12). Ezek azok a nyelvi szintek, amelyekre a három féléves képzés tud oly mértékben építeni, hogy a hallgató elérje azt a kívánatos szintet, amellyel sikeres lehet a kimeneti követelményeknek megfelelő szaknyelvi B2-es szintű vizsgán.

## 2.1 A 2015/16. tanév év eleji felmérésének eredménye

A 2015/16-os tanév eleji felmérés elemzéséhez ismét az OPLM-modellt használták az elemzők, melynek eredményeit Excel-táblában bocsátották rendelkezésünkre. A saját elemzéseimet szintén Excelben rögzítettem.

Az első évfolyamos hallgatóiból (N = 268) az év eleji előzetes szintfelmérés alapján 18 csoportot alakítottunk ki, melyek nyelvileg 9 szinten vannak. Azonos szintű csoportok az 1-es és a 11-es, a 2-es és a 12-es stb. Az 1. táblázat szerint a csoportok sorszáma és a szintfelmérő eredménye közötti összefüggés nyilvánvaló (kivéve 10. csoportot, melynek sorszáma csak technikai jellegű, a csoportot utólag alakítottuk ki több csoport hallgatói közül válogatva). Jól látszik, hogy a leggyengébb csoport a 9-es számú.

Csoportszám	N	Beszédértés: medián	Nyelvismeret: medián	Olvasás: medián
1	18	249,47	277,70	318,77
11	13	279,14	268,69	318,77
12	14	232,57	274,79	269,56
2	17	219,95	268,69	286,66
10	14	230,05	268,69	282,78
3	16	217,36	274,65	269,64
13	6	225,00	262,60	260,98
4	18	189,95	233,29	278,89
14	16	198,68	229,48	247,98
15	14	186,41	217,70	233,20

Csoportszám	N	Beszédértés: medián	Nyelvismeret: medián	Olvasás: medián
5	15	195,82	214,24	260,83
16	17	183,68	229,76	251,12
6	19	214,77	214,24	251,12
7	14	169,57	201,00	240,44
17	15	173,45	196,36	247,98
18	14	169,64	148,41	241,86
8	11	183,68	214,24	241,86
9	17	156,82	148,41	241,86

**1. táblázat.** A 2015/16 I. félévi nyelvi mérés eredményeinek mediánértékei csökkenő sorrendben

Amiről Lukácsi a fent idézett tanulmányában nem ír, az a motiváció, pedig a kutatásban a hallgatók motivációs kérdőívet is töltöttek ki. A kérdőív Dörnyei (2005), Csizér–Kormos (2007) és Török–Csizér (2007) munkáin alapul. A motivációs kérdőív 63 állítást tartalmazott 11 féle motivációs faktorról. Az állításokkal való egyetértés mértékét egy ötfokozatú skálán kellett jelölni. A 11 faktor a következő:

- [1] **Motivált tanulási viselkedés** (pl. 41. Próbálom növelni a szókincsemet és sokat olvasok angolul, hogy jó nyelvtudást érjek el.).
- [2] **Instrumentalitás** (pl. 7. Azért tanulok angolul, mert nagyon fontos világnyelv.).
- [3] **Amerikaiakkal kapcsolatos attitűdök** (pl. 22. Általában véve az amerikaiak udvariasak.).
- [4] **Integrativitás** (pl. 38. Olyan emberré szeretnék válni, aki közel anyanyelvi szinten tud angolul.).
- [5] **Britekkel kapcsolatos attitűdök** (pl. 36. Úgy gondolom, hogy általában véve a britek kedves emberek.).
- [6] **Szóbeli kapcsolat angolul** (pl. 63. Szoktam angolul beszélni külföldi barátaimmal és ismerőseimmel.).
- [7] **Angol nyelvű médiahasználat** (pl. 3. Szoktam angol nyelvű tv-műsorokat nézni.).
- [8] **Környezet támogatása** (pl. 10. A körülöttem élők igazán fontosnak tartják az angolt.).
- [9] **Főiskolai nyelvtanulás** (pl. 29. Nem szeretném kiábrándítani magamat azzal, hogy rossz jegyeket szerzek a főiskolán.).
- [10] **Angol nyelvi szint önértékelése** (pl. 18. Elégedett vagyok azzal az angol nyelvi szinttel, amit mostanra elértem.).
- [11] **Internetes kommunikáció** (pl. 26. Az interneten szoktam angolul chatelni.).

Lukácsi a 2015/2016. tanév első félévi eredményeinek kiértékelésében a motivációs kérdőív eredményeiről csupán egy rövid összefoglalást közöl, amely szerint a teljes minta motivációs felmérésének eredménye szerint a motiváció egyes aspektusai összefüggésben vannak az eredménnyel. Példái a következők: a „nyelvismeret

pozitív összefüggést mutat a motivált tanulási viselkedéssel”, a „beszédértés és a nyelvismeret a szóbeli kapcsolattartással és a nyelvi önértékeléssel” (Lukácsi 2015: 3), azaz minél magasabb a nyelvi szintje, a hallgató annál motiváltabb.

## 2.2 Kutatási kérdések

A saját, 9-es számú, tehát legalacsonyabb nyelvi szinten lévő csoportom az osztálytermi munkájuk alapján más benyomást keltett. A hallgatókkal (N = 17) eltöltött első hetek tele voltak ugyan frusztrációval, feltűnt azonban, hogy valójában nem „küszködnek”, hanem „küzdenek, törekszenek”. Benyomásaim alapján rendkívül motiváltak tűntek, valamint feltűnő volt, hogy a kommunikációs feladatokba sokszor keverték más nyelvi szavakat – egyértelmű volt tehát, hogy más nyelvismeretük is van. A kutatási kérdéseim a csoport motivációjának leírására ezek alapján tehát a következők:

- (1) A legalacsonyabb nyelvi szinten lévő csoportban is – az összes hallgató eredményéhez hasonlóan – pozitív összefüggés van-e a nyelvismeret és a motivált tanulási viselkedés között?
- (2) Magyarázható-e a csoport hallgatóinak motivált tanulási viselkedése azzal, hogy az angol nyelvet második idegen nyelvként tanulják?

A vizsgálatához elméleti háttérként Dörnyei második nyelvi motivációs énrendszerét használtam (2005), mely azt feltételezi, hogy a motivált tanulási viselkedést alkotó elemek az **ideális nyelvi én**, a **szükséges nyelvi én**, valamint a **nyelvtanulási tapasztalat**. Jessner (2008) szerint ez a nyelvtanulási tapasztalat olyannyira fontos eleme a motivált tanulásnak, hogy a második idegen nyelv tanulása során az első idegen nyelv ismerete jelentős kognitív előnyt biztosít a tanuló számára.

## 2.3 Kérdőíves vizsgálat

Annak érdekében, hogy a 9. csoport nyelvtanulási tapasztalatait felmérjem, és ennek eredményét változókként hozzárendelhessem a motivációs kérdőív eredményeihez, a csoport számára egy, az alábbi nyitott kérdésekből álló kérdőívet állítottam össze:

1. Hány éve tanulja az angol nyelvet?
2. Milyen más nyelvből szerzett nyelvvizsgával rendelkezik?
3. Amennyiben a másik nyelvből rendelkezik a kimeneti követelményeknek megfelelő vizsgával, a kötelező három félévnél tovább akarja tanulni az angol nyelvet?

A más nyelvből szerzett nyelvvizsgát feltételeztem bizonyítékul arra, hogy az adott tanuló az angol nyelvet második idegen nyelvként, egy másik nyelv után kezdte tanulni. A harmadik kérdéssel pedig arra kerestem a választ, hogy azoknak a hallgatóknak, akik rendelkeznek a kimeneti követelményeknek megfelelő nyelvvizsgával, vonzó lenne-e a 3 + 3-as felosztás helyett egy 4 + 2-es modell.

A 2. táblázatból jól látható, hogy a csoportban magas a nyelvvizsgával rendelkezők száma, 17 főből összesen 9 hallgató rendelkezik nyelvvizsgával, melyből 6 C1 szintű, azaz a képzés kimeneti követelményeinek megfelel.

A számokból az is kiolvasható, hogy azok a hallgatók, akik rendelkeznek nyelvvizsgával, jóval rövidebb idő alatt jutottak angoltól jelenlegi szintjükre. Azok a



diákok, akik az angolt első idegen nyelvként tanulják, átlagosan 9–12 éve tanulnak, akik pedig második idegen nyelvként, átlagosan 4 év alatt jutottak el erre a szintre.

Hallgatók	Hány éve?	Nyelvvizsga?	3 félév után?
Student 1	4	C1	igen
Student 2	2	C1	nem
Student 3	8	–	N/A
Student 4	10	–	N/A
Student 5	8	–	N/A
Student 6	3	C1	nem
Student 7	5	–	N/A
Student 8	5	B2	N/A
Student 9	8	–	N/A
Student 10	7	C1	nem
Student 11	4	B2	N/A
Student 12	12	–	N/A
Student 13	3	C1	nem
Student 14	12	–	N/A
Student 15	10	–	N/A
Student 16	5	C1	nem
Student 17	3	B2	N/A

**2. táblázat.** A kérdőíves vizsgálat eredményei

A válaszokat független változókként használva a korrelációs vizsgálatokhoz is hozzáadtam, azaz külön megvizsgáltam a nyelvvizsgálóval rendelkezők motivációs és nyelvi szintjének összefüggését, valamint azok nyelvi szintjét, akik nem kívánják a jelenleg biztosított három félévnél tovább tanulni az angol nyelvet.

#### 2.4 Korrelációs vizsgálatok és eredmények

Az elemzéshez a csoportnak a teljes első évfolyam eredményeiből leszűrt eredményeit használtam, melyben a tanulók képességszintje valamint a motivációs kérdőívre adott válaszaik egymással összevethető skálákra vannak helyezve (3. és 4. táblázat). A korrelációk vizsgálatát a teljes csoportra, valamint a saját kérdőívem eredményei alapján szűrt kisebb csoportokra nézve végeztem el.

Először az egyes nyelvi készségek (beszédértés, nyelvhasználat, olvasás) eredményeit korreláltam a motivációs tényezőkkel a teljes csoportra nézve, majd leszűrtem azokra, akik a második kérdőívre adott válaszok alapján B2 vagy C1 szintű nyelvvizsgálóval rendelkeznek.

Hallgatók	Beszédértés z-értékek	Beszédértés skálázott értékek	Nyelvhasználat z-értékek	Nyelvhasználat skálázott értékek	Olvasás z-értékek	Olvasás skálázott értékek
Student 1	-0,23	180,41	-0,52	196,36	-0,19	247,98
Student 2	0,05	217,36	-0,87	148,41	-0,23	241,86
Student 3	-0,33	165,68	-0,99	131,23	-0,15	254,26
Student 4	-0,40	156,82	-1,15	109,48	-0,47	205,57
Student 5	-0,48	146,32	-0,28	229,76	-0,31	230,36
Student 6	-0,40	156,82	-0,99	131,23	-0,69	172,57
Student 7	-0,40	156,82	-0,45	205,64	-0,33	227,68
Student 8	-0,44	151,77	-0,59	186,38	-0,33	227,68
Student 9	-0,28	173,45	-0,87	148,41	-0,60	187,21
Student 10	0,18	235,09	-0,23	236,82	0,66	374,46
Student 11	0,06	219,95	-0,39	214,24	-0,25	239,02
Student 12	0,06	219,95	-1,15	109,48	-0,19	247,98
Student 13	-0,33	165,68	-0,87	148,41	-0,19	247,98
Student 14	-0,76	107,32	-0,67	175,30	-0,33	227,68
Student 15	-0,40	156,82	-1,15	109,48	-0,34	224,84
Student 16	-0,76	107,32	-1,37	78,99	-0,23	241,86
Student 17	-0,40	156,82	-1,15	109,48	-0,01	275,01

**3. táblázat.** A nyelvi mérés eredményei a 9. csoportban (z-értékek és skálázott értékek)

Az első kutatási kérdésre a válasz egyértelműen kiolvasható az 5. táblázatból. Itt láthatjuk a 11 motivációs faktor és a nyelvi képességszint korrelációs értékeit, melyek nagymértékben különböznek a teljes minta értékeitől. Több esetben nem pozitív, hanem negatív összefüggést láthatunk. A teljes 268 fős minta eredményeivel ellentétben itt negatív korrelációt találunk a beszédértés és az 1-es, 6-os és 10-es faktorok között, illetve a nyelvismeret és az 1-es, 3-as, 4-es, 6-os, 8-as és 10-es faktorok között. Még az olvasási készség értékei között is találunk negatívát, annak ellenére, hogy a csoport olvasási készsége nem marad el olyan mértékben a kívánt szinttől, mint a beszédértés és a nyelvhasználat. Megállapíthatjuk tehát, hogy minél gyengébb a tanuló nyelvi szintje, annál magasabb a motivációs szintje.

Hallgatók	Motivációs faktor 1	Motivációs faktor 2	Motivációs faktor 3	Motivációs faktor 4	Motivációs faktor 5	Motivációs faktor 6	Motivációs faktor 7	Motivációs faktor 8	Motivációs faktor 9	Motivációs faktor 10	Motivációs faktor 11
Student 1	-1,27	-1,41	-1,50	-0,39	-2,86	-0,73	-0,22	0,19	-1,58	0,62	-1,88
Student 2	-0,66	0,77	-1,43	2,22	1,23	0,73	0,08	-0,89	0,16	0,34	-1,15
Student 3	1,43	-1,61	0,07	0,01	0,46	0,38	0,70	0,13	-0,59	0,69	0,70
Student 4	0,46	-0,15	0,30	-0,23	-1,10	0,68	1,03	1,97	-0,93	0,41	1,00
Student 5	-0,94	-0,33	-0,02	-1,17	0,57	0,74	2,69	-1,12	0,98	0,50	-0,61
Student 6	-1,28	-1,41	-1,50	-0,39	-0,30	-0,73	-0,22	0,19	-1,58	0,61	-1,88
Student 7	-1,45	0,79	-0,13	-1,07	-0,55	0,40	0,05	0,10	-0,99	0,68	-0,51
Student 8	-1,83	0,54	0,06	0,44	0,19	0,81	-0,39	-0,35	-0,62	0,84	0,24
Student 9	0,59	0,88	0,07	1,61	0,51	0,75	0,92	-0,89	0,13	0,89	-0,56
Student 10	-1,12	0,41	-0,16	-1,38	0,62	1,25	2,27	-0,13	1,24	1,23	0,76
Student 11	-0,62	-0,80	0,07	1,59	0,52	0,70	-0,93	-1,00	0,13	0,78	-0,61
Student 12	0,46	-0,15	0,30	-0,23	-1,10	0,68	1,03	1,97	-0,93	0,41	1,00
Student 13	-1,45	-0,57	-0,75	-1,25	-0,69	0,20	0,65	-1,03	0,97	1,22	0,79
Student 14	-0,07	0,10	0,43	0,49	0,89	-0,05	-0,33	-0,03	-0,16	-0,67	1,35
Student 15	-0,92	-0,21	-0,14	1,10	-1,45	1,73	0,86	1,08	-1,70	0,51	-0,92
Student 16	-0,88	0,96	0,23	-0,51	0,26	0,84	0,58	0,56	0,68	0,80	0,89
Student 17	1,43	-1,61	0,07	0,12	0,47	0,49	0,74	0,07	-0,59	0,71	0,70

4. táblázat. A motivációs kérdőív 11 faktorának z-értékei a 9. csoportban

Motivációs faktorok	Beszédértés	Nyelvismeret	Olvasás
1. Motivált tanulási viselkedés	0,01	-0,46	0,00
2. Instrumentalitás	-0,05	0,09	0,01
3. Amerikaiakkal kapcsolatos attitűdök	-0,26	-0,11	0,11
4. Integrativitás	0,19	-0,19	-0,34
5. Britekkel kapcsolatos attitűdök	-0,02	0,15	0,16
6. Szóbeli kapcsolat angolul	0,19	-0,08	0,32
7. Angol nyelvű médiahasználat	0,10	0,08	0,41
8. Környezet támogatása	-0,08	-0,58	-0,06
9. Főiskolai nyelvtanulás	0,11	0,33	0,46
10. Önértékelés	0,38	0,11	0,35
11. Internetes kommunikáció	-0,20	-0,25	0,37

**5. táblázat.** A nyelvi szint és motivációs szint összefüggése a 9. csoportban

A második kutatási kérdés megválaszolásához, azaz a motiváció és a második idegen nyelv összefüggésének feltárásához a kérdőíves vizsgálat válaszai alapján a nyelvvizsgálóval rendelkezők szűkebb csoportját vizsgáltam.

A szűkebb csoport kialakításában két szempont vezérelt. Mivel a nyelvvizsgálóval rendelkezőknek van az angol nyelv tanulásában a legkevesebb tapasztalatuk, a tanulással töltött évek alapján ők tudnak a legkevesebbet. Tehát azokra a hallgatókra akartam fókuszálni, akik rendelkeznek másik nyelvből nyelvvizsgálóval, eredményeik alapján gyenge nyelvi szinten vannak, és csupán néhány év tapasztalatuk van az angol nyelv tanulásában.

A fentiek alapján a nyelvvizsgálóval rendelkezők csoportjából kizártam egy hallgatót (Student 10), aki ezeknek a kritériumoknak nem felelt meg. Ugyan rendelkezik más nyelvből C1-es nyelvvizsgálóval, de az angol nyelvet 7 évig tanulta, és az eredményei jóval a küszöbszint és a csoport szintje felett vannak, valamint a kívánatos szintet mind beszédértésben, mind olvasásban túllépi, nyelvhasználatban pedig megközelíti.

A többi nyolc hallgató nyelvi szintjének és motivációs szintjének összefüggései a 6. táblázatban olvashatók. Jól látszik, hogy a második kutatási kérdésben rejlő feltevés beigazolódt, a motivációs faktorok és a nyelvi szint között összesen 18 esetben figyelhetünk meg negatív korrelációt. A második idegen nyelv esetében tehát egy sikeres nyelvvizsga után a hallgatók az alacsony angol nyelvi szintjük ellenére átlagon felüli motivációval rendelkeznek abból az okból kifolyólag, hogy már vannak pozitív nyelvtanulási tapasztalataik, illetve ismerik saját nyelvtanulási képességeiket.

Motivációs faktork	Beszédértés	Nyelvismeret	Olvasás
1. Motivált tanulási viselkedés	0,06	-0,38	0,56
2. Instrumentalitás	-0,17	-0,20	0,04
3. Amerikaiakkal kapcsolatos attitűdök	-0,37	-0,17	0,42
4. Integrativitás	0,72	0,36	0,08
5. Britekkel kapcsolatos attitűdök	0,11	-0,31	0,02
6. Szóbeli kapcsolat angolul	-0,01	-0,15	0,46
7. Angol nyelvű médiahasználat	-0,55	-0,81	0,43
8. Környezet támogatása	-0,74	-0,54	-0,15
9. Főiskolai nyelvtanulás	-0,04	-0,26	0,42
10. Önértékelés	-0,37	0,00	0,17
11. Internetes kommunikáció	-0,51	-0,45	0,54

**6. táblázat.** A nyelvi szint és motivációs szint összefüggése az angolt második idegen nyelvként tanulók körében (9. csoport – más nyelvből nyelvvizsgával rendelkezők)

A következő változó, amely alapján szűrést végeztem, a nyelvtanulás három félévnél esetlegesen hosszabb ideje volt. Öt hallgatót találunk abban a csoportban, akik rendelkeznek egy nyelvből a kimeneti követelményeknek megfelelő nyelvvizsgával, de annak ellenére, hogy lehetőséget kapnának, nem kívánnak a jelenlegi nyelvtanulási modelltől eltérni, azaz a harmadik félév végén megpróbálkoznak az angol nyelvvizsga megszerzésével. Ezen öt hallgató nyelvi képességszintjének értékeit, valamint az összehasonlítás alapját – a küszöbszintet és a kívánatos minimum szintet – a 7. táblázatban láthatjuk.

Hallgatók	Beszédértés	Nyelvismeret	Olvasás
Student 2	217,36	148,41	241,86
Student 6	156,82	131,23	172,57
Student 10	235,09	236,82	374,46
Student 13	165,68	148,41	247,98
Student 16	107,32	78,99	241,86
<b>Küszöbszint</b>	<b>152</b>	<b>227</b>	<b>151</b>
<b>Kívánatos szint</b>	<b>224</b>	<b>256</b>	<b>268</b>

**7. táblázat.** Azon hallgatók képességszintje, akik a harmadik félév után nyelvvizsgát kívánnak tenni

Látható, hogy a kívánatos szintet egy hallgató éri el beszédértésből és olvasásból, ő nyelvismeretből a küszöbszintet ugyan túllépi, de a többiek nyelvismeretből mind a küszöbszint alatt vannak, beszédértésből és olvasásból pedig a kívánatos szint alatt. Ők

azok, akiknek Lukácsi (2016) meglátása szerint a 3 + 3-as nyelvi képzésben nem érdemes részt venniük, de mégis saját meglátásuk szerint három félév után megpróbálkoznak a nyelvvizsgálással.

Bár egy nyelvvizsga megszerzése nem egyenlő a próbálkozással, az a nyelvi szint, melynek elérése szükséges egy B2 szintű nyelvvizsgálathoz ezen hallgatók számára világos kell hogy legyen. Azt feltételezhetjük, hogy az a nyelvi szint, amelyen azok a hallgatók vannak, akik számára az angol második idegen nyelv, a nyelvi mérés alapján hasonlóan gyengének tűnik a többiekéhez, mégsem azonos vele. Egyrészt alátámasztja ezt, hogy ezek a hallgatók átlagosan feleannyi idő alatt érték el ezt a nyelvi szintet, mint azok, akik csak angolt tanultak, másrészt a másik nyelvből megszerzett tudásuk nemcsak extra motivációként, hanem nyelvi alapként is szolgál. Jessner (1999: 23) érvelését követve az adott idegen nyelvet harmadik nyelvként tanuló rendelkezik ismeretekkel magáról a nyelvtanulási folyamatról, valamint rendelkezik saját (tudatos vagy tudatalatti) nyelvtanulási technikákkal és stratégiákkal, melyek segítségével a sikerességük a nyelvtanulásban növekedhet. Az első idegen nyelv tehát olyan alapként szolgál, mely tudatossá és könnyebbé teszi a második idegen nyelv tanulását.

### 3 Konklúzió

A vizsgálat fenti eredményei és Dörnyei (2005) alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az egyes nyelvtanulók között nagymértékű egyéni különbségek is lehetnek, tehát egy teljes mintára jellemző átlagos motivációs szint nem feltétlenül mutat hasonlóságot az egyes tanulók vagy az egyes alcsoportok egyéni mintázatával (Wanninge et al. 2014). Jelen esetben az látható, hogy a nyelvileg gyenge tanulók – különösen azok, akik az angolt második idegen nyelvként tanulják – jóval motiváltabbak az átlagnál.

A vizsgálatok tehát igazolták a kutatási kérdéseket, a kis minta miatt azonban az eredményekből messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le. Felmerülhet például a kifogás, hogy egy nyelvet kezdőként tanulók mindig motiváltabbak azoknál, akik már évek óta tanulnak, és esetlegesen meg is rekedtek egy bizonyos szinten (plateau effect). Ezek a diákok azonban, különös tekintettel a nyelvvizsgálással rendelkezőkre, Jessner terminusával nem kezdőnek, hanem *tapasztalt nyelvtanulóknak* (Jessner 2008) tekinthetők, vagy nevezhetjük őket akár Hall után *multikompetens nyelvhasználónak* (Hall et al. 2006).

Gyenge nyelvi szintű csoportokban az egyéni különbségek még több figyelmet érdemelnek a motiváció fenntartása érdekében. Dörnyei (2009: 198–199) a motivációt mint dinamikus rendszert határozza meg, melyben bizonyos attraktorokra érdemes figyelni, attraktorállapotokat érdemes fenntartani. Dinamikus rendszerében az idegen nyelvi tapasztalatból adódó egyéni különbség, azaz extra motiváció olyan attraktornak tekinthető, amelyre érdemes építeni.

Annak ellenére, hogy nagyon kicsi a minta, ezáltal az eredmények nem tekinthetők szignifikánsnak, és nem feltétlenül bizonyító erejűek, a vizsgálat pilot kutatásként szolgálhat a BGE KVIK differenciált tananyagának kidolgozásában. A teljes első évfolyamos mintára nézve a jövőbeli mérésekhez a következő javaslatokat fogalmazom meg.

Érdemes a motiváció és nyelvi szint összefüggéseinek részletesebb feltárására nagyobb hangsúlyt fektetni, úgymint harmadik nyelvvizsgálattal kapcsolatos kérdéseket bevonni a felmérésbe, valamint nagyobb figyelmet fordítani az angol mint lingua

franca hatására a motivációban (Kontra–Csizér 2011; Dörnyei et al. 2006), melynek a TV szakos hallgatók esetében kiemelt szerepe lehet.

A vizsgálatból kiderült, hogy a küszöbérték alatti hallgatókról sem kell minden esetben lemondani. Fontosnak tartom tehát csoportszintű vizsgálatok bevezetését, a gyenge nyelvi szint, esetlegesen a küszöbérték alatti eredmény következményeinek csoportszintű elemzését, értékelését.

Az elmúlt évtizedek kutatási eredményeivel összhangban láthatjuk, hogy a tanulók közötti egyéni különbségek és a motiváció állandóan változó, dinamikus jellege új alapokat adhat a nyelvtanulási differenciálásnak. A teljes minta alapján levont konklúziók erre a bizonyos csoportra nézve nem bizonyultak helytállóknak. A pozitív nyelvtanulási élmény erőteljesen meghatározza a harmadik nyelv tanulásával kapcsolatos motivációt. Ebben a csoportban tehát az egységes tananyag és a tanulók nyelvi szintjénél magasabb elvárások nem demotiválóak, hanem motiválóak a hallgatók számára.

Természetesen a minta mérete miatt általánosításokra nincs mód, viszont az ismétlődő nyelvi mérés motivációs kérdőívének bővítése és részletesebb feldolgozása tágabb értelmezési keretet adhat a nyelvismeret és motiváció összefüggéseinek megértéséhez.

## Irodalom

- Csizér, K., Kormos, J. 2007. Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 107(1): 29–43.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah.
- Dörnyei, Z. 2009. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., Németh N. 2006. *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hall, J. K., Cheng, A., Carlson M. T. 2006. Reconceptualising multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied linguistics*, 27(4): 558–589.
- Jessner, U. 1999. Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8(3–4): 201–209.
- Jessner, U. 2008. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1): 15–56.
- Kontra, E. H., Csizér, K. 2011. „They can achieve their aims without native skills in the field of work or studies”: Hungarian students’ views on English as a lingua franca. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(1): 133–150.
- Lukácsi, Z. 2015. *A 2015. szeptemberi nyelvi felmérés kiértékelése*. Kézirat. BGF, belső munkaanyag. Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola.
- Lukácsi, Z. 2016. Értékkeremtés a turizmus–vendéglátás szakos hallgatók szaknyelvi képzésében – avagy: hogyan mérjük az oktatás segítségére. *Nyelvvilág*, 17: 5–18.
- Török, D., Csizér, K. 2007. Nyelvtanulási motiváció az angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 11–12: 38–49.
- Waninge, F., Dörnyei Z., De Bot K. 2014. Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability, and Context. *The Modern Language Journal*, 98(3): 704–723.

## Analitikus szerkezetek egy kanadai magyar beszélőközösség nyelvhasználatában

Huber Máté Imre

SZTE BTK

hubermate@gmail.com

**Kivonat:** Jelen tanulmány Kanada Ontario tartományában végzett nyelvi és szociolingvisztikai adatgyűjtésen alapul. Az adatgyűjtés az 1996-os *A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén* nevű projekt kérdőívének felhasználásával zajlott, az összegyűjtött adatok közül azonban itt csak azokra a nyelvi kérdésekre térek ki, melyek az analitikus szerkezetek használatát mérik fel. Kiinduló kérdésfeltevés, hogy a kanadai magyar nyelvhasználók esetében az angol mint analitikus környezeti nyelv befolyásolja-e a magyarban általánosan megfigyelhető szintetikus preferenciát. Saját adataimat összevetem a fent említett projekt különböző Kárpát-medencei eredményeivel, valamint Fenyvesi (2005) USA-ból származó adataival, mely összehasonlítás alapján viszonylag egyértelműen elkülönülnek egymástól a Kárpát-medencei és a tengerentúli beszélőközösségek, ugyanis utóbbiak jóval nagyobb arányban döntöttek az analitikus formák mellett. Kiindulási hipotézisem, miszerint a kanadai–magyar adatközlők nyelvhasználatában az angol–magyar nyelvkontaktus hatására gyakoribb az analitikus szerkezetek használata, egyértelműen beigazolódni látszik.

### 1 Bevezetés

Adatgyűjtésem helyszíne az Ontario tartománybeli Torontó, valamint a tőle mintegy 50 km-re, délnyugatra elhelyezkedő Hamilton város volt. Ez a távolság (főleg kanadai léptékkal mérve) olyan kicsinek tekinthető, hogy gyakorlatilag bátran kezelhetjük az adatközlőket egyazon beszélőközösség tagjaiként. A 2011-es census adatok tanúsága szerint Torontó 2 600 000-es lakosságából valamivel több, mint 13 500 fő vallotta magát magyar anyanyelvűnek, míg ugyanez az adat a kb. 500 000-es lakosságú Hamilton esetében valamivel kevesebb, mint 3 000 fő volt (Statistics Canada 2011).

E beszélőközösség nyelvhasználatában vizsgáltuk tehát, hogy az angol mint analitikus környezeti nyelv befolyásolja-e a magyarban általánosan megfigyelhető szintetikus preferenciát. Mivel számos határon túli régióban beszámoltak már ilyen jellegű nyelvkontaktushatásról (vö. pl. Györy-Nagy 1991, Lanstyák–Szabó Mihály 1994 és 1997, Cserniczkó 1997, Göncz 1999, ill. Kontra 2012), előfeltevés, hogy jelen vizsgálat adatközlői is – nyelvkontaktus-jelenségként – inkább analitikus szerkezeteket választanak a szintetikus kifejezések helyett, hiszen angol–magyar kétnyelvű környezetben élnek, így magyarnyelv-használatukra minden bizonnyal hatással van az angol nyelv.



A következőkben az elméleti háttér és a kutatási előzmények felvázolását követően a kutatás módszertanát foglalom össze, amit az eredmények feltárása, ill. értelmezése követ, végül pedig természetesen következtetéseket is levonok megállapításaimból, újra kiemelve a legfontosabb eredményeket.

## 2 Elméleti háttér és kutatási előzmények

Cserniczkó (2005), Kontra (2005) és Thomason (2005) egyaránt beszámolnak arról, hogy a döntően szintetikus magyar nyelv analitikus indoeurópai nyelvekkel kontaktusba kerülve gyakran változik analitikus irányba. Más szóval (Benő – Szilágyi N. 2005: 157 nyomán) ezt úgy is mondhatnánk, hogy míg a magyarországi magyar standard jellemzően összetett szavak vagy derivátumok segítségével fejez ki olyan gondolatokat, amelyekre az analitikus nyelvek 2-3 lexikai elemből álló kifejezéseket használnának, addig a határon túli magyar kontaktusváltozatok sok esetben szintén a 2-3 szavas, analitikus megoldásokat választják – minden valószínűség szerint az analitikus többségi nyelvvel fennálló nyelvkontaktus eredményeként.

Cserniczkó (2005), valamint Göncz–Vörös (2005) rávilágítanak arra is, hogy ez az évszázadok folyamán a magyarországi standard nyelvvaltozattal is így történt, kiemelkedően látványos azonban a folyamat kisebbségi magyar környezetben, ahol az adott ország többségi nyelvének hatása nyilvánvalóan igen erős – olyannyira, hogy például Lanstyák–Szabómihály (1997), ill. Lanstyák (2000) egyértelműen kontaktusjelenségként említik az analitikus kifejezések gyakori használatát ezekben a nyelvvaltozatokban, bár Cserniczkó (2005: 255) felveti, hogy ezt a jelenséget a nyelvkontaktuson kívül számos más faktor is magyarázhatja, úgymint az önálló, belső nyelvfejlődés vagy a nyelvcsere, ill. a nyelvvesztés folyamata.

Ahogy Cserniczkó (2005) fogalmaz, *A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén* nevű projekt kidolgozói arra számítottak, hogy a határon túli területeken a nyelvkontaktusból adódóan nagyobb lesz az analitikus kifejezések aránya, mint a magyarországi magyar standardban. Ezt a feltevést megvizsgálódó, a projekt kérdőívébe beépítettek 9 olyan nyelvi kérdést, amelyek az analitikus kifejezések használatát mérték fel a vizsgált beszélőközösségekben. Annak érdekében, hogy a kutatási előzményekkel jól összehasonlítható adatokra tegyek szert, én is *A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén* nevű projekt kérdőívét használtam az adatgyűjtés során, így számomra is e 9 nyelvi kérdés állnak rendelkezésre adatok.

Ezen a ponton érdemes röviden bemutatni a már többször említett projektet az 1990-es évekből, amely magyarul *A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén* címet viseli, angolul viszont *SHOH*-ként (*The Sociolinguistics of Hungarian Outside Hungary*) vált ismertté. A projekthez kapcsolódó adatgyűjtést 1996-ban végezték el Szlovákiában, Ukrajnában, Romániában, Jugoszláviában, Horvátországban, Szlovéniában és Ausztriában, valamint egy magyarországi magyar egy nyelvű kontrollcsoport bevonásával (vö. Kontra 2005). Az eredmények publikálása azonban hosszabb-rövidebb ideig váratott magára (Cserniczkó 1998, Göncz 1999, Lanstyák 2000, Benő – Szilágyi N. 2005, ill. Kontra 2012), ma viszont már mindegyik régióból publikálásra kerültek (legalábbis részben) az eredmények, ami lehetővé tette számomra jelen tanulmányban saját eredményeimnek az ezekkel történő összehasonlítását.

Meg kell jegyezni továbbá, hogy Polgár Etelka 2001 januárjában ugyanezen kérdőív felhasználásával végzett adatgyűjtést az Ohio állambeli Toledo magyar lakosai

körében, s az ő kutatásának mikroszociolingvisztikai eredményeit Fenyvesi (2005) publikálta. Mivel az analitikus szerkezetek kapcsán nem került be minden adat Fenyvesi (2005) munkájába, ezért jelen tanulmányban nem tudom minden kérdés esetében elvégezni az amerikai eredményekkel történő összehasonlítást, ám ahol lehetséges (9-ből 2 kérdés esetében), ott ezt is megteszem.

Ami az analitikus szerkezetek használatát illeti, Kontra egy rövid, ámde beszédes összefoglalót ad arról, hogy a projekt eredményei valóban igazolják a feltevést, miszerint a kontaktusváltozatokban jelentősebb analitikus tendencia figyelhető meg, mint a magyarországi magyar standardban (2005: 37). Ezt egészítik ki Bodó (2005), Cserniczkó (2005), Göncz-Vörös (2005), Lanstyák-Szabó Mihály (2005), valamint Kontra (2012) részletes beszámolója az egyes határon túli régiókból, amelyek szintén az analitikus szerkezeteknek a magyarországinál gyakoribb használatát mutatják.

### 3 Módszer

#### 3.1 Az adatközlők

Vizsgálódásaink alapját 64 kérdőív képezi, melyek közül 37-et magam vettem fel Hamiltonban, a fennmaradó 27-et pedig Molnár Timea rögzítette Torontóban, akit ezen a helyen is köszönet illet az adatok rendelkezésre bocsátásáért. Ebből a 64 adatközlőből 32 nő volt és 32 férfi, míg 37 első és 27 második generációs beszélő. Az 1. táblázat a válaszadók korát mutatja, ami nagyjából illeszkedik a teljes beszélőközösség korösszetételébe.

	Korcsoport	Adatközlők száma
Tizenévesek	20 alatt	10
Fiatalfelnőttek	20 - 30	3
Középkorúak	31 - 60	23
Idősek	61-80	26
Legidősebbek	80 fölött	2

1. táblázat. A válaszadók száma korcsoportonként

#### 3.2 Az adatgyűjtés

Az adatgyűjtéshez tehát *A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén* nevű projekt kérdőívét használtam, amely számos szociolingvisztikai kérdést, valamint ezek mellett 58 nyelvi feladatot tartalmazott, s amint az már ismeretes, ezek közül 9 vizsgálta az analitikus szerkezetek használatát. E 9 kérdésből 3 mondat szintű alternatívaválasztás volt, ahol a válaszadóknak egy-egy mondatpár két tagja közül kellett azt kiválasztaniuk, amelyiket természetesebbnek érezték. Természetesen minden pár egyik mondata egy analitikus kifejezést tartalmazott, a másik pedig annak szintetikus megfelelőjét. Az alábbi mondatpárok szerepeltek a kérdőívben (a kérdőív eredeti számozása szerint):

503. [1] Befizetted már az idei tagsági díjat?

[2] Befizetted már az idei tagdíjat?

507. [1] Unom már ezt a sok utazást busszal.

[2] Unom már ezt a sok buszozást.

514. [1] Tanító néni, fáj a fejem. Kimehetek?

[2] Tanító néni, fáj a fejem. Ki tudok menni?

Emellett négy kérdés a kifejezésszintű alternatívaválasztás típusába tartozott, ami azt jelentette, hogy itt is két lehetőség közül kellett az adatközlőknek választani, itt azonban nem két teljes mondat, hanem egyazon mondatban két kifejezés közül kellett megjelölniük azt, amelyik megítélésük szerint jobban odailleszt. Az egyik kifejezés itt is analitikus, a másik pedig szintetikus volt:

603. A repülőgépek megsértették Svájc .....

[1] légi terét

[2] légterét

605. Fáj a fejem, mert a szomszéd egész délután .....

[1] hegedült

[2] hegedűn játszott

607. Mindjárt kész az ebéd, .....

[1] ne türelmetlenkedj

[2] ne légy türelmetlen

613. A tükör előtt hosszan .....

[1] szépítette magát

[2] szépítkezett

Két feladat tartozott továbbá a mondatmegítélés kategóriába, ahol feladatonként egyetlen olyan mondatról kellett az adatközlőknek megállapítaniuk, hogy jónak tartják-e vagy sem, amely tartalmazott egy analitikus kifejezést:

532. Nem tudom, a banki számláján mennyi pénz van.

(a) jónak tartom

(b) rossznak tartom, jobb így: .....

536. Ha szellőztetni akarok, így kérek engedélyt: Ki tudom nyitni az ablakot?

(a) jónak tartom

(b) rossznak tartom, jobb így: .....

A kérdőíves adatfelvétel mindig a terepmunkát végző személy (tehát Molnár Timea vagy jómagam) személyes jelenlétében történt, méghozzá olyan formában, hogy a kérdéseket mi olvastuk fel a válaszadók számára, akik szóban nyilatkoztak válaszaikról, melyeket mi rögzítettünk írásban. A beszélgetésekről minden esetben hangfelvétel is készült.

### 3.3 Az adatelemzés

A 64 kérdőív adatait Excel-táblázatokba vittem fel. Kérdésenként egy táblázatot használtam, mindig feltüntetve, hogy melyik választ hány adatközlő jelölte meg. Az

eredményeket a különböző válaszok arányainak jobb illusztrálása érdekében százalékosan is megadtam.

## 4 Eredmények

A következőkben részletesen bemutatom a kutatás eredményeit, feladattípusokra bontva és külön-külön elemezve, valamint a kutatási előzményekkel összevetve, végül pedig generációs összehasonlításban is értelmezve azokat.

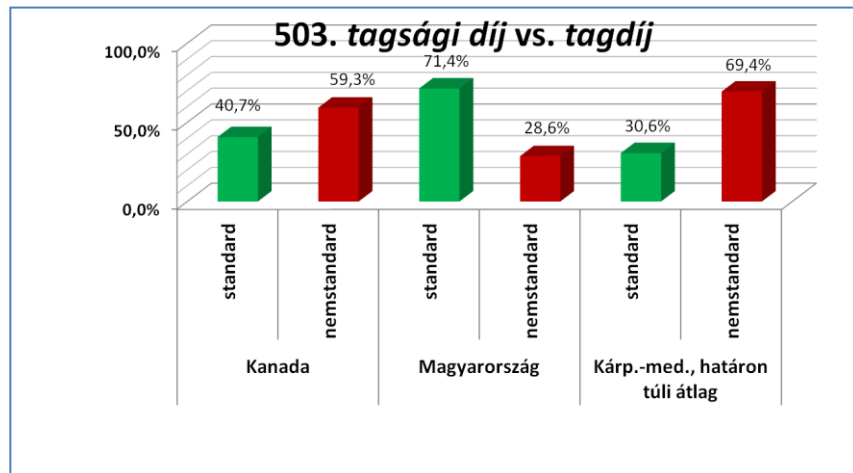
### 4.1 Mondatszintű alternatívaválasztás

Ahogy arról már szóltam, ebbe a feladattípusba az 503-as, az 507-es és az 514-es számú kérdések tartoztak, melyekben a *tagsági díj*, az *utazás busszal*, valamint a *Ki tudok menni?* analitikus kifejezések szerepeltek, szemben a *tagdíj*, a *buszozás*, ill. a *Kimehetek?* szintetikus formákkal. (Az e három kérdésre adott válaszok eloszlását alább az 1., a 2. és a 3. ábra szemlélteti.)

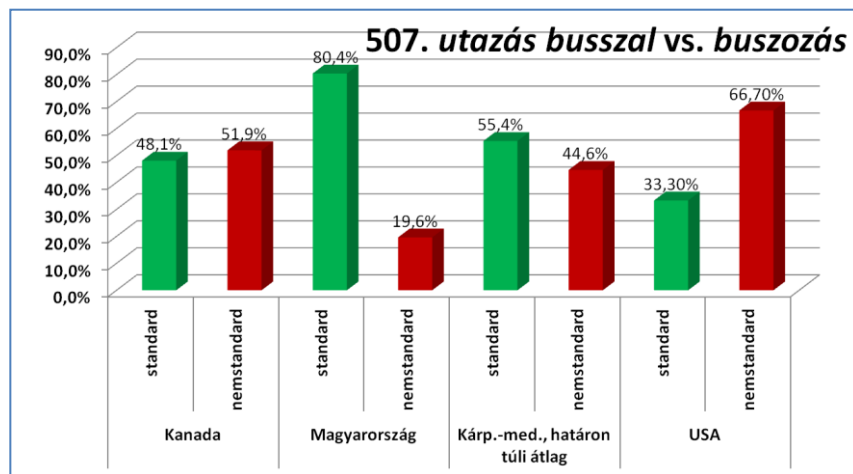
Mindhárom kérdés esetében elmondható, hogy a magyarországi kontrollcsoport tagjai adták a leginkább standardnak tekinthető válaszokat, vagyis az ő esetükben volt a legegységesebben kivehető a szintetikus preferencia. A Kárpát-medencén belüli, de határon túli beszélőközösségek minden esetben mutattak némi elmozdulást (az 503-as és az 507-es kérdések esetében jelentős mértékűt) analitikus irányba, de mindig jelentős volt ez az elmozdulás a kanadai válaszadók esetében (is), akik az első két kérdéskor 59, ill. 52, a harmadiknál pedig 30 százalékos arányban tették le voksukat az analitikus változat mellett, míg a magyarországiak esetében e három szám mindössze 29, 20 és 3 százalék volt.

Érdekes megfigyelés, hogy míg az 503-as kérdésre a Kárpát-medencén belüli, de határon túli adatközlők adtak nagyobb arányban analitikus választ, addig a másik két kérdésre a kanadaiak. A Kárpát-medence határon túli régióival való összehasonlításban tehát, úgy tűnik, van némi fluktuáció – ami viszont állandó tendenciának tekinthető, az az, hogy a magyarországi kontrollcsoporthoz képest mindig nagyobb arányban érkeznek analitikus válaszok Kanadából, vagyis hipotézisem ez idáig beigazolódni látszik.

USA-beli adatok csak az 507-es kérdésre vonatkozóan állnak rendelkezésre, ott viszont egyértelműen a Kárpát-medence és a tengerentúl elkülönülését erősítik meg, hisz míg a Kárpát-medencén belüli (magyarországi és határon túli) beszélőközösségek esetében a szintetikus formák dominálnak, addig a tengerentúlon (Kanadában és az USA-ban) ez az arány megfordul, és egyértelmű analitikus dominancia érzékelhető.



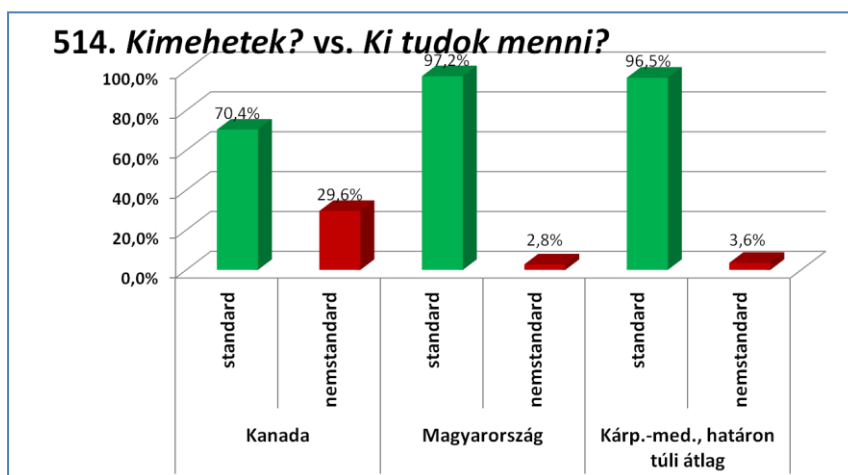
4. ábra. Az 503-as kérdésre adott válaszok



2. ábra. Az 507-es kérdésre adott válaszok

Érdekes, hogy a többitől viszonylag eltérő képet mutatnak az 514-es kérdésre adott válaszok, ugyanis ott minden régióban egyértelmű a szintetikus kifejezések dominanciája, bár a kanadai adatközlők ez esetben is sokkal nagyobb arányban (30%) választották az analitikus formákat, mint a kárpát-medenceiek (3% a magyarországiak, ill. 3,6% a határon túliak esetében). Ennek a kérdésnek a többitől különböző jellegére már Bodó (2005) is rávilágított, felhívva a figyelmet arra, hogy az SHOH-adatgyűjtés összes régiójában kevésbé jelentkezett az analitikus preferencia e kérdés esetében, mint a többi kérdésnél. Mivel – mint azt a későbbiekben látni fogjuk – ez a tendencia az

536-os kérdés esetében is megfigyelhető, amely kérdés szintén a potencialitás, ill. engedélykérés analitikus szerkezettel történő kifejezését vizsgálja (kontaktusjelenségre számítva – vö. a *can* segédige használata az angolban, a *können*-é a németben, stb.), ezért következtetésként elmondható, hogy ebben a funkcióban kevésbé tűnik erősnek a határon túli beszélőközösségek analitikus preferenciája, mint szóösszetételek vagy képzett szavak analitikus kifejezésekkel történő helyettesítése esetén, bár a kanadai adatközlők itt is jóval nagyobb mértékben választották az analitikus formát, mint a Kárpát-medenceiek.



3. ábra. Az 514-es kérdésre adott válaszok

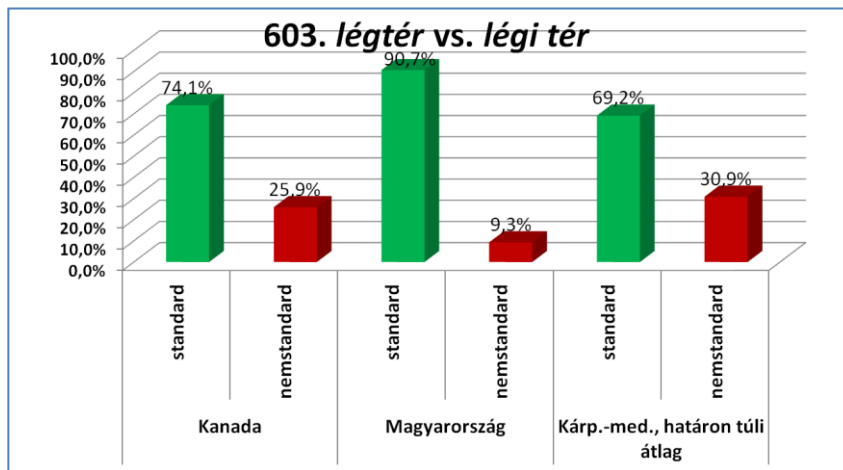
#### 4.2 Kifejezésszintű alternatívaválasztás

Ebbe a típusba a 603-as, a 605-ös, a 607-es és a 613-as kérdések tartoztak, melyekben rendre a *légtér* ~ *légi tér*, *hegedűn játszott* ~ *hegedült*, *Ne légy türelmetlen!* ~ *Ne türelmetlenkedj!*, ill. a *szépítette magát* ~ *szépítkezett* kifejezések közül kellett az adatközlőknek választaniuk. (Az eredményeket alább a 4., az 5., a 6. és a 7. ábra szemlélteti.)

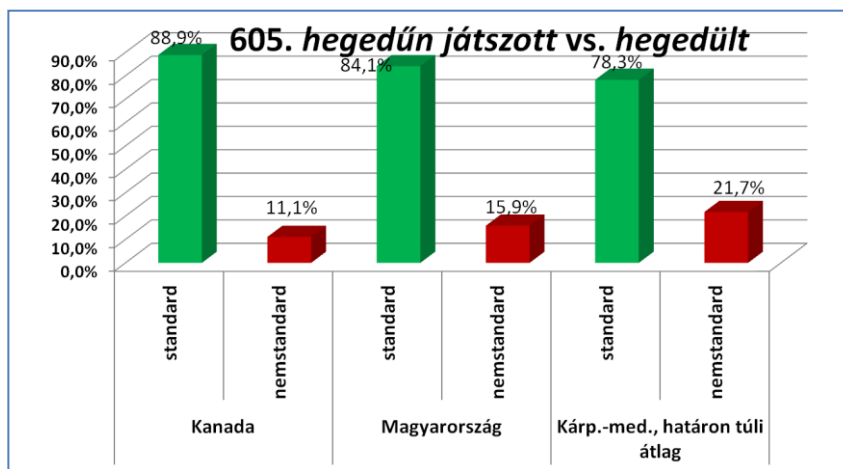
Összességében elmondható, hogy a kanadai adatközlők a magyarországiakhoz képest itt is jelentős mértékű elmozdulást mutattak analitikus irányba, bár ez alól ebben a feladattípusban egy kivétel is mutatkozott. (Ez a kivétel a 605-ös kérdés volt, amelynél a kanadai válaszadók a Kárpát-medenceiekénél is nagyobb arányban [88,9%] döntöttek a szintetikus változat mellett, bár meg kell jegyezni, hogy ennél a kérdésnél a magyarországi, ill. a Kárpát-medencei, de határon túli válaszadók is igen nagy arányban [84,1%, ill. 78,3%] választották a *hegedült* szintetikus formát az analitikus megfelelője, vagyis a *hegedűn játszott* helyett.)

Jobban illeszkedik az eddigiekben felvázolt képbe a 603-as kérdés, ahol a magyarországi adatokhoz képest már jelentős elmozdulás érzékelhető analitikus irányba, bár ebben az esetben a Kárpát-medencén belüli, de határon túli válaszadók valamivel nagyobb arányban (30,9%) választották a *légi tér* analitikus kifejezést, mint a kanadaiak (25,9%). Itt tehát inkább e két régió és Magyarország elkülönülése tapasztalható az eddig felvázolt Kárpát-medence–tengerentúl szembenállás helyett, bár

ez az 5 százalékpontnyi különbség azért nem mondható nagyon jelentősnek, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy fordított felállásban ennél jóval nagyobb különbségeket is találunk (pl. 26,1 százalékpont az 514-es; 20,2 százalékpont az 532-es, és 31,2 százalékpont az 536-os kérdés esetében).

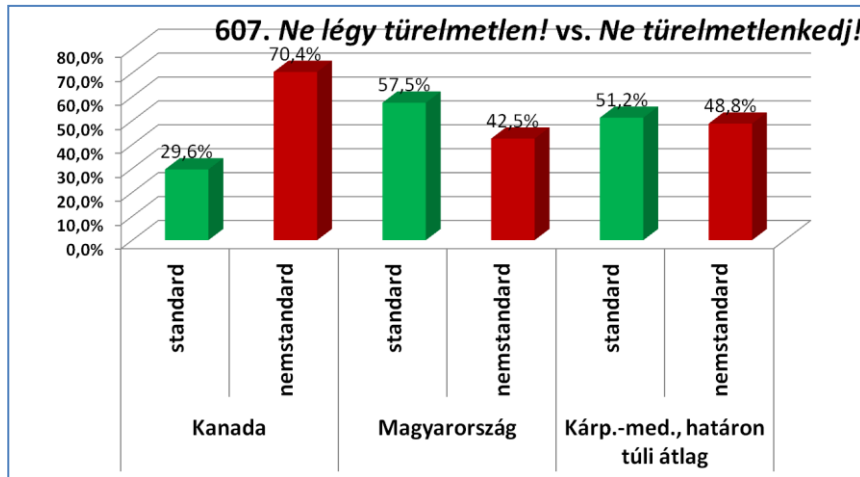


4. ábra. A 603-as kérdésre adott válaszok



5. ábra. A 605-ös kérdésre adott válaszok

A korábban ismertetett szembenállás rajzolódik ki a további két kérdés (a 607-es és a 613-as) esetében is. Különösen a 607-es kérdés esetében szembetűnő a különbség a kanadai és az egyéb régiókból érkező válaszok között. Míg a kanadai válaszadóknak



több mint 2/3-a az analitikus forma mellett tette le a voksát, addig másutt ez az arány fordított, viszont valamivel kiegyensúlyozottabb képet mutat. A 613-as kérdésnél amerikai adatok is rendelkezésre állnak, amelyek szintén ezt a tendenciát erősítik: míg a Kárpát-medencében a szintetikus válaszok dominálnak, addig Kanadában és az USA-ban ez az arány megfordul, és az analitikus válaszok dominanciája figyelhető meg, bár itt ebben az esetben kisebbek a különbségek.

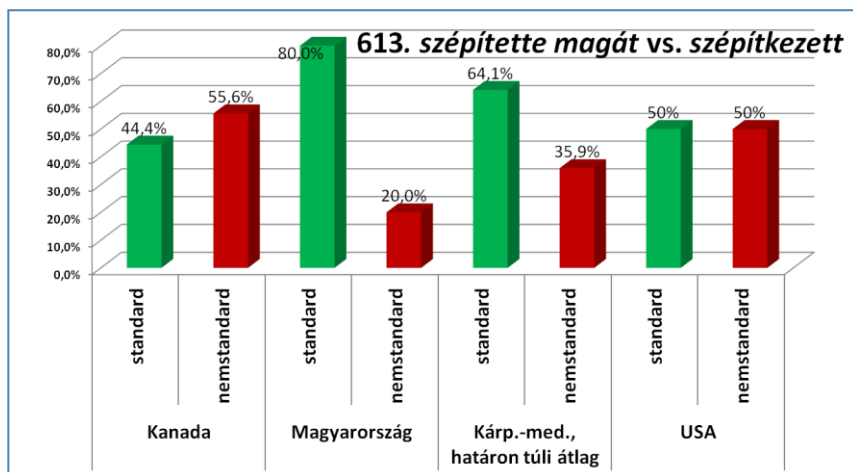
6. ábra. A 607-es kérdésre adott válaszok

7. ábra. A 613-as kérdésre adott válaszok

Összességében tehát a kifejezésszintű alternatívaválasztás feladatai kapcsán megállapíthatjuk, hogy egy kivételtől eltekintve továbbra is érzékelhető a kanadai adatközlők erőteljesebb analitikus preferenciája a magyarországiakhoz viszonyítva, vagyis előfeltevésünk továbbra is beigazolódni látszik. Fontos megjegyezni továbbá, hogy – bár vannak kivételek – a Kárpát-medence–tengerentúl szembenállás jellemzően szintén továbbra is igazolható, s azok a különbségek, melyek ezt a tendenciát igazolják, sok esetben jóval jelentősebbek azoknál, amelyek cáfolnák azt.

### 4.3 Mondatmegítélés

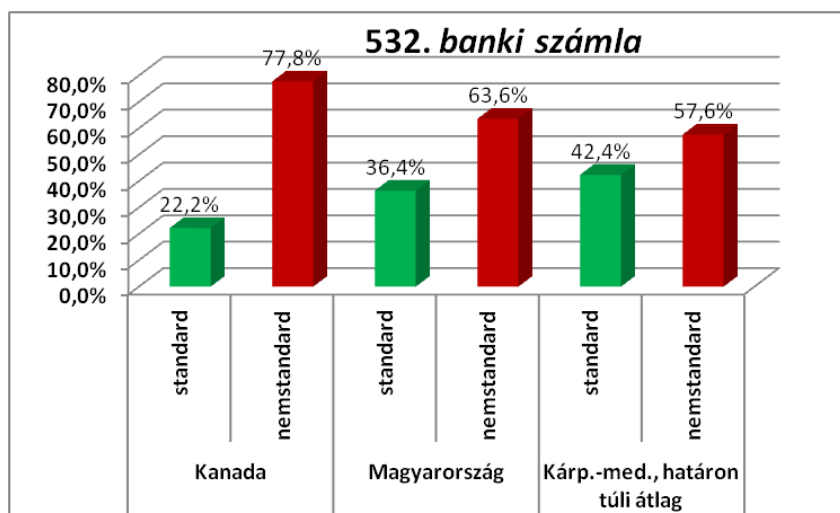
A mondatmegítélés feladattípusába az 532-es és az 536-os kérdések tartoztak, melyek közül előbbi a *bankszámla* ~ *banki számla* változót (tehát egy szóösszetételt, ill. annak





analitikus kifejezéssel történő helyettesítését), míg utóbbi – a 4.1-es pontban tárgyalt 514-es kérdéshez hasonlóan – a potencialitás, ill. engedélykérés analitikus szerkezettel történő kifejezését vizsgálta. (Az ezekhez tartozó eredményeket alább a 8. és 9. ábra illusztrálja.)

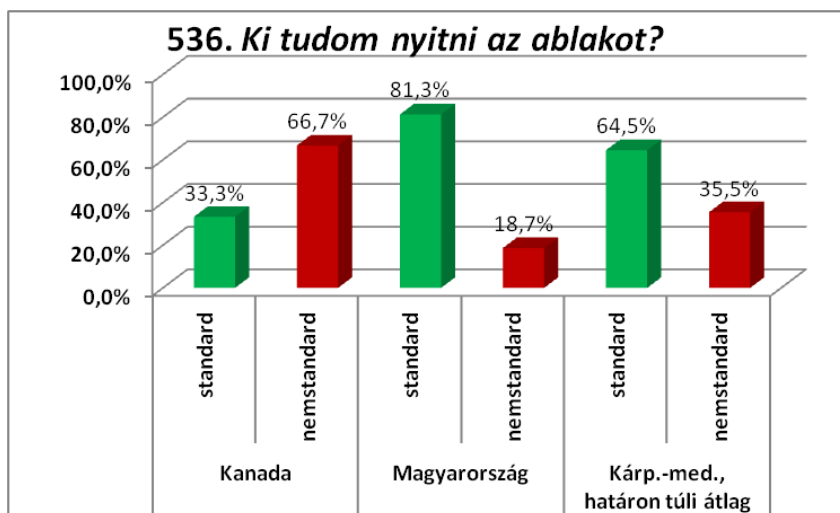
Az 532-es feladat kapcsán felmerül a feladattípus befolyásoló szerepének kérdése, ugyanis e feladat esetében minden régióban többen voltak azok a válaszadók, akik elfogadták a *banki számla* kifejezést (tehát az analitikus formát) tartalmazó mondatot helyesnek, mint azok, akik nem tartották jónak ezt a mondatot. Valószínűsíthető, hogy ha az eddig bemutatott kérdésekhez hasonlóan itt is alternatívaválasztás lett volna a feladat, akkor a két lehetséges alternatíva közül ennél kevesebben választották volna az analitikus válaszlehetőséget, s többen tették volna le a voksukat a szintetikus forma mellett. Mivel azonban a mondatmegítélés feladattípusban nem áll rendelkezésre másik alternatíva, így kiemelkedően sokan (Magyarországon a válaszadók 63,6%-a, a Kárpát-medence határon túli területein 57,6%-uk, míg Kanadában 77,8%-uk) fogadták el jónak a *banki számla* analitikus kifejezést tartalmazó mondatot. A régiókat összehasonlítva újra csak a Kárpát-medence és Kanada szembenállását tapasztalhatjuk (sajnos itt nem áll rendelkezésre amerikai adat), ahol továbbra is a kanadai válaszadók esetében tűnik a legerősebbnek az analitikus preferencia.



8. ábra. Az 532-es kérdésre adott válaszok

Hasonló képet kapunk, ha az 536-os kérdés esetében vetjük össze egymással a régiókat, azzal a különbséggel, hogy ott csak Kanadában dominálnak az analitikus kifejezést tartalmazó mondatot jónak elfogadó válaszok, míg a Kárpát-medencében azok vannak többségben, akik nem fogadják el azt jónak, és szintetikus formát javasolnak helyette. (A feladat megfogalmazása ugyanis kitért arra is, hogy ha a válaszadó nem fogadja el jónak az adott mondatot, akkor meg kell fogalmaznia egy helyes verziót javításként – a válaszadók pedig jelen esetben egytől egyig a ható igeképzős szintetikus formát jelölték meg helyes alternatívaként, ha nem fogadták el helyesnek az analitikus szerkezetet tartalmazó mondatot.)

Ahogy az 514-es kérdésnél már említettem, itt is érzékelhető – bár az 514-es kérdéshez viszonyítva azért jóval kevésbé látványosan –, hogy a potencialitás, ill. engedélykérés kifejezése kapcsán általában viszonylag kevés válaszadó dönt az analitikus formák mellett. Ez jelen esetben Kanadában nem teljesül, de a Kárpát-medencére továbbra is igaz – ebből a különbségtételből pedig az szűrhető le következtetésként, hogy az angol mint környezeti nyelv hatása e téren (vagyis a *can*, ill. a *may* segédige használatára alapuló kontaktusjelenség esetében) jelentős mértékben erősebb, mint a Kárpát-medencén belüli környezeti nyelveké, így pl. a szlováké, az ukráné, a románé, a szerbé stb.



9. ábra. Az 536-os kérdésre adott válaszok

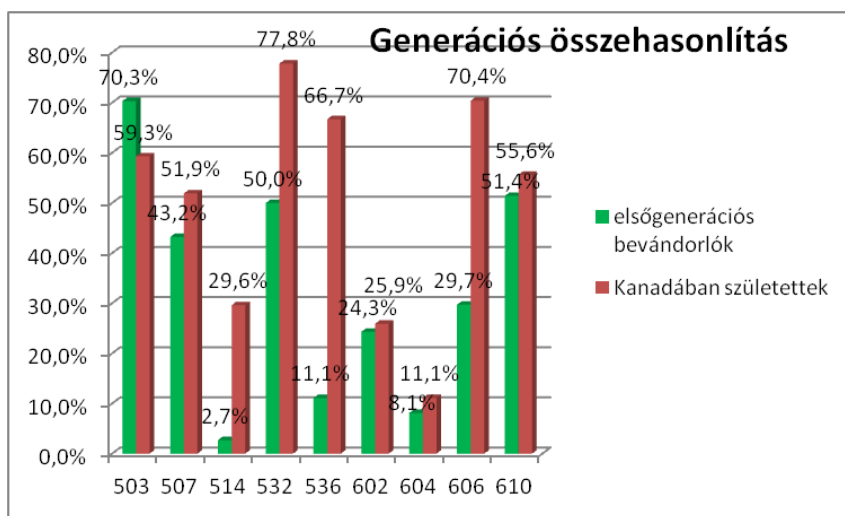
#### 4.4 Generációs összehasonlítás

Ha a kanadai adatközlők válaszait generációs lebontásban vizsgáljuk, összevetve egymással az első generációs bevándorlók, valamint a már Kanadában született válaszadók eredményeit, egyértelműen az a tendencia rajzolódik ki, hogy a Kanadában születettek körében erőteljesebbnek tűnik a kontaktushatáson alapuló analitikus preferencia, mint az első generációs bevándorlókénál (lásd 10. ábra). Ez alól egyetlen kérdés (az 503-as) képez kivételt, és több esetben igen jelentős különbségről van szó (pl. az 536-os kérdésnél 55,6 százalékpontnyi, a 606-os kérdésnél pedig 40,7 százalékpontnyi különbségről).

Huber (2014)-ben kifejtett megállapításaim alapján ezt a generációk közötti különbséget a háromgenerációs nyelvcsere jeleként értelmezem: e dolgozatomban ugyanis a hamiltoni magyar közösség makroszociolingvisztikai vizsgálata kapcsán a háromgenerációs nyelvcsere számos bizonyítékáról beszámoltam a nyelvhasználat privát és közösségi színterein egyaránt, így – elfogadva a háromgenerációs nyelvcserét bizonyító érvelésemet – az analitikus kifejezések használatában megmutatkozó generációs különbségeket e nyelvcsere konkrét nyelvi elemeket érintő megnyilvánulásaként értelmezhetjük, melynek során a Kanadában született generáció

magyar nyelvhasználatára, úgy tűnik, erősebben hat az angol mint környezeti nyelv, mint az elsőgenerációs bevándorlókéra. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a Kanadában született nyelvhasználók által beszélt nyelvváltozat nem magyar nyelvváltozat, viszont egyértelműen kirajzolódik benne az a tendencia, mely szerint generációról generációra haladva egyre erőteljesebb kontaktushatás érzékelhető a beszélők magyar nyelvhasználatában, s ennek egy konkrét megnyilvánulása az analitikus szerkezetek használata.

**10. ábra.** A kanadai adatközlők analitikus kifejezést tartalmazó válaszainak aránya az összes válaszhoz képest generációs összehasonlításban



## 5 Következtetések

A főbb eredményeket összefoglalva elmondható, hogy jelen kutatás kanadai adatai egy kivételtől eltekintve mindig kisebb arányban tükrözik a magyarországi magyar standard normáknak megfelelő szintetikus preferenciát, mint a magyarországi kontrollcsoport eredményei. Mivel e különbség számszerűsítve legtöbbször igen jelentős, kijelenthetjük, hogy a kiindulási hipotézis összességében beigazolódni látszik.

A kanadai és a Kárpát-medencén belüli, de határon túli adatközlők válaszainak összehasonlításakor is kirajzolódik egy hasonló tendencia, bár ez azért kevésbé egyértelműen kivehető, mint a kanadai–magyarországi kontraszt, hisz már a Kárpát-medence határon túli régióiban is érzékelhető némi elmozdulás analitikus irányba – a szakirodalom tanúsága szerint valószínűsíthetően szintén nyelvkontaktushatás eredményeként. Ennek alapján megállapítható, hogy az analitikus kifejezések használata tekintetében viszonylag egyértelműen elkülönülnek egymástól a kanadai és a Kárpát-medencei (magyarországi és határon túli) eredmények, méghozzá olyan formában, hogy a kanadai adatközlők egyértelműen nagyobb arányban használnak analitikus kifejezéseket, mint a Kárpát-medenceiek. Ha ebbe az összehasonlításba az USA-ból származó adatokat is bevonjuk, akkor ez a kép megerősödni látszik, s egy Kárpát-medence–tengerentúl szembenállás rajzolódik ki,

bár meg kell jegyezni, hogy USA-beli adatok nem állnak minden kérdés esetében rendelkezésre.

Azzal kapcsolatban, hogy miért terjedtek el sok esetben inkább az analitikus formák, mint szintetikus megfelelőik, igyekeztem magyarázattal, ill. legalábbis valamiféle feltevással szolgálni azokban az esetekben, amikor ez lehetséges volt. Ezzel összefüggésben elsődleges befolyásoló tényezőként természetesen az analitikus környezeti nyelv (vagyis a kanadai válaszadók esetében az angol) szerepe emelhető ki, melynek kapcsán érdekességként megemlíthető, hogy a potencialitás, ill. engedélykérés analitikus szerkezettel történő kifejezése esetében erőteljesebbnek tűnik az angol nyelv hatása, mint a többi környezeti nyelvé (pl. a szlováké, a románé, a szerbé, stb.). Ebben az esetben nem elégséges az a magyarázat, hogy tengerentúli közegben kevesebb lehetőség nyílik a nyelvhasználók számára a magyar nyelvvel való találkozásra, mint a Kárpát-medencében, hisz ez a többi változó esetében is így van, és ott mégsem mutatkozik ilyen szembetűnő különbség, így tehát mindenképpen a *can*, ill. a *may* segédigék használatán alapuló interferenciahatást valószínűsíthetjük a jelenség hátterében.

Érdekes azonban figyelembe venni azt is (ahogy erre már korábban is kitértem), hogy olykor az adatgyűjtéshez használt nyelvi feladat jellege is bírhat befolyásoló szereppel, így tehát nem könyvelhetünk el automatikusan minden felmerülő különbséget az angol nyelven alapuló interferenciahatás eredményeként. Erre láttunk példát az 532-es feladat esetében, ahol az összes régióban jelentős volt azoknak a válaszadóknak az aránya, akik elfogadták helyesnek a *banki számla* analitikus alakot. Valószínűleg jóval alacsonyabb lett volna az arányuk, ha mondjuk két lehetőség (pl. *banki számla* vs. *bankszámla*) között kellett volna dönteniük.

Fontos megállapítás továbbá, hogy a kanadai adatközlők közül a már Kanadában születettek nagyobb arányban használják az analitikus kifejezéseket, mint az első generációs bevándorlók. Ebből egyrészt arra következtethetünk, hogy az analitikus kifejezések használata ez esetben nagy valószínűséggel valóban kontaktusjelenségnek tekinthető, hisz a Kanadában születettek esetében logikusan erősebb angol interferenciát feltételezhetünk, mint az első generációs bevándorlóknál. Másrészt ezt a generációs különbséget értelmezhetjük a beszélőközösségekben bizonyítottan folyamatban lévő háromgenerációs nyelvcsere konkrét nyelvi megnyilvánulásaként is, ami az angol nyelv növekvő dominanciáját mutatja generációs összehasonlításban.

Ezek az eredmények azért figyelemre méltóak, mert hozzásegítenek a tengerentúli diaszpórák és a Kárpát-medencei magyar beszélőközösségek közötti különbségek megértéséhez, valamint konkrét megnyilvánulását mutatják a háromgenerációs nyelvcserenek egy olyan beszélőközösségben, amelyről eddig igen kevés információval rendelkezünk (vö. Molnár–Huber 2013, ill. Huber 2014).

## Irodalom

- Benő, A., Szilágyi N., S. 2005. Hungarian in Romania. In: Fenyvesi, A. (szerk.) *Hungarian language contact outside Hungary*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 133–162.
- Bodó, Cs. 2005. Hungarian in Austria. In: Fenyvesi, A. (szerk.) *Hungarian language contact outside Hungary*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 241–264.
- Csernicskó, I. 1997. A kárpátaljai magyarok kétnyelvűsége. *Szivárvány* 18(2): 117–124.
- Csernicskó, I. 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Csernicskó, I. 2005. Hungarian in Ukraine. In: Fenyvesi, A. (szerk.) *Hungarian language contact outside Hungary*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 89–132.
- Fenyvesi, A. 2005. A toledói magyarok nyelve: nem standard nyelvhasználat vagy a nyelvkontaktus hatása? In: Kovács Nóra (szerk.) *Tanulmányok a diaszpóráról*. Budapest: Gondolat–Infonia. 58–73.
- Göncz, L. 1999. A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban). Budapest–Újvidék: Osiris Kiadó – Forum Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Göncz, L., Vörös O. 2005. Hungarian in the former Yugoslavia (Vojvodina and Prekmurje). In: Fenyvesi, A. (szerk.) *Hungarian language contact outside Hungary*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 187–240.
- Győry-Nagy, S. 1991. Változathatás a kárpát-medencei kétnyelvű kisebbségek anyanyelv-dinamikájában. In: Győry-Nagy, S., Kelemen J. (szerk.) *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében I*. Budapest: Pszicholingua Nyelvviskola – Széchenyi Társaság. 6–19.
- Huber, M. I. 2014. A magyar mint örökségnyelv generációk közötti továbbadása Kanadában: A hamiltoni magyar közösség makro-szociolingvisztikai vizsgálata. In: Vajda, Z. (szerk.) *Tehetségek a tudomány horizontján: Válogatás a Szegei Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara hallgatóinak tudományos munkáiból*. Szeged: SZTE BTK. 38–60.
- Kontra, M. 2005. Contextualizing the Sociolinguistics of Hungarian Outside of Hungary project. In: Fenyvesi, A. (szerk.) *Hungarian language contact outside Hungary*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 29–46.
- Kontra, M. (szerk.) 2012. *A magyar nyelv Ausztriában és Szlovéniában*. Budapest–Alsóőr–Lendva: Gondolat – Imre Samu Nyelvi Intézet – Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet.
- Lanstyák, I. 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest–Pozsony: Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Lanstyák, I., Szabó Mihály G. 1994. Standard – köznyelv – nemzeti nyelv. *Szabad Újság*, 1994. dec. 7.: 9.
- Lanstyák, I., Szabó Mihály G. 1997. *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség. Nyelvi változók a szlovákiai és magyarországi középiskolások néhány csoportjának magyar nyelvhasználatában*. Pozsony: Kalligram.
- Lanstyák, I., Szabó Mihály G. 2005. Hungarian in Slovakia. In: Fenyvesi, A. (szerk.) *Hungarian language contact outside Hungary*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 47–88.
- Molnár, T., Huber, M. 2013. Hungarian in Canada: A macro-sociolinguistic analysis. In: R. Muhr, C. A. Negre, C. F. Juncal, K. Zimmermann, E. Prieto, N. Hernández (szerk.) *Exploring linguistic standards in non-dominant varieties of pluricentric languages*. Bécs: Peter Lang. 303–318.
- Statistics Canada. 2011. *Census Program*. Elérhető: <http://www12.statcan.ca/census-recensement/index-eng.cfm>. Letöltve: 2016. 10. 05.
- Thomason, S. G. 2005. Typological and theoretical aspects of Hungarian in contact with other languages. In: Fenyvesi, A. (szerk.) *Hungarian language contact outside Hungary*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 11–28.

## A *hát* diskurzusjelölőről az óvodások diskurzusaiban

Kondacs Flóra

SZTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

kondacs.flora@gmail.com

**Kivonat:** Kutatásomban a *hát* diskurzusjelölő funkcióival és a fordulót alkotó fordulókönstrukciós egységben betöltött pozíciójával foglalkozom az óvodások diskurzusaiban. Megállapítottam, hogy a *hát* diskurzusjelölő leggyakrabban fordulókönstrukciós egység elején áll, míg ritkábban pedig a fordulókönstrukciós egység belsejében. A kutatás során megfigyeltem továbbá azt is, hogy a magyar szakirodalomban (Markó–Dér 2011) eddig regisztrált funkciókhoz képest (általános válaszjelölés, beszédtervezői és konklúziószoói) további, eddig csak a felnőttek nyelvhasználatában megfigyelt funkciókban is használják az óvodások a *hát* diskurzusszervező elemet.

### 1 Bevezetés

Dolgozatomban a *hát* diskurzusjelölő funkcióit és a fordulót alkotó fordulókönstrukciós egységben betöltött pozícióját vizsgálom meg az óvodások diskurzusaiban. Kiinduló hipotézisem, hogy az óvodások *hát* diskurzusjelölő-használatában találok a magyar szakirodalomban (Dér–Markó 2010, Markó–Dér 2011, Krómer 2011) regisztrált funkciókhoz képest újakat is. Továbbá feltételezem, hogy a *hát* diskurzusjelölő leggyakrabban a fordulót alkotó fordulókönstrukciós egység elején helyezkedik el. A kutatás célja a magyar óvodások diskurzusjelölő-használatának vizsgálata, amely a hazai szakirodalomban eddig kevésbé vizsgált terület volt.

A jelen kutatás segít abban, hogy az óvodáskorúak nyelvhasználatának vizsgálata által megtudjuk, hogy mikortól jelennek meg az első diskurzusjelölők, mely „diskurzusjelölőket sajátítják el, és használják először a gyermekek” (Krómer 2011: 213).

#### 1.1 A diskurzusjelölők tulajdonságairól

A diskurzusjelölőkre jellemző a terminus sokfélesége (Dér 2009): modális partikula (Kiefer 1988), konnektor (Csúry 2005), pragmatikai kötőszó (Németh T. 1998), diskurzusjelölő (Dér 2005). Ezek az elnevezések különböző formai vagy tartalmi jellemzőt emelnek ki. Mivel a diskurzusjelölők szófaji besorolása igen változatos, így az elnevezésben a funkcionális, pragmatikai kategóriát hangsúlyozó, „semleges” (Schirm 2011: 10) megnevezést választottam.

A diskurzusjelölők olyan diskurzusszervező elemek, melyek diskurzusszegmenseket kötnek össze, és pragmatikai viszonyokat jelölnek. Bruce Fraser (1999: 938) egy két helyiértékű viszony relációjában ábrázolja a

diskurzuszjelölőket, amelyben a funkciójuk az általuk bevezetett és a korábbi diskurzusrész kapcsolatának explicitté tétele.

A diskurzusszervező elemek a megnyilatkozás igazságfeltételeire általában nincsenek hatással, azaz nem befolyásolják annak propozicionális tartalmát, viszont érzelmkifejezésre rendkívül alkalmasak, így emocionális, expresszív funkcióval rendelkeznek. A jelentésükről elmondható, hogy procedurális, azaz műveleti jelentéssel bírnak a konceptuális, fogalmi helyett. Ez is magyarázza, hogy a kontextus a diskurzuszjelölők funkcióinak meghatározásában mennyire nagy jelentőségű. A diskurzuszjelölők főként élőszóban jellemzőek, de mivel a szöveg koherenciájának biztosítói, így írott szövegekben is előfordulnak. A szóbeliségből adódóan egyik kiemelkedő szerepük a diskurzusrányítás, mivel képesek a beszédjog megtartására és a szó átvételének jelzésére (Schirm 2010).

A diskurzuszjelölők azonosításában segít, hogy a mondat többi részétől, amelyhez kapcsolódva megjelennek, viszonylag függetlenek, pozíciójuk ugyanakkor a funkciójuktól függően lehet változatos (Markó–Dér 2007: 49).

Az egyik leggyakoribb diskurzuszjelölő a *hát*, amellyel dolgozatomban én is részletesen foglalkozom.

## 1.2 A *hát* diskurzuszjelölő funkcióinak kialakulásáról

A *hát* multifunkcionális diskurzuszjelölő. Schirm (2007–2008) foglalta össze a *hát* diskurzuszjelölő funkcióinak változását. A szó a *ha-*, *ho-* névmástöbblől alakulhatott ki az *-i* lativusi és a *-t* locativusi raggal. A szó etimológiájából kiindulva megfigyelhető, hogy kezdetben helyhatározói 'ott' jelentése lehetett, később pedig időhatározói 'akkor' jelentésben használták. Emellett a 16. századból már adatolható a szó kauzális kötőszói használata, illetve a nyelvtörténeti anyagban előfordul todalékszói használatban is. A *hát* diskurzuszjelölőként való használata a 16–17. századtól adatolható. Schirm (2011: 45) összefoglalta, hogy az értékelő, az érzelmi többlettartalom, valamint a nyomatékosító funkciók jelentek meg először a *hát* diskurzuszjelölői használatában. Napjainkban a *hát* diskurzusszervező elemnek (Kiefer 1988, Németh T. 1998) három fő használati körét említi a szakirodalom: az általános válaszelőlést, a kérdésbevezetést és az önjavító szerepet. A magyar *hát* elemnek az angol nyelvben leginkább a *well* diskurzuszjelölő feleltethető meg. A *well* diskurzusszervező elemnek (Jucker 1993, Ran 2003, G. Baiat et al. 2013 alapján) hat fő pragmatikai funkcióját különítik el. A késleltető funkciót (delay marker), amikor a beszélőnek még idő szükséges a beszédje rendezéséhez. A javító funkciót (repair marker), amelynek jellemzője, hogy az adott pillanatban elhangzó megnyilatkozását a beszélő javítja vagy szerkeszti. A válaszadó (response marker) vagy bevezető (initiation marker) használati kört, amelyben a beszélő elfogad valamit, vagy választ ezzel vezet be. Az enyhítő funkciót (mitigation marker), amikor a *well* arculatóvasként jelenik meg, főleg visszautasítás, tiltás és tagadás kifejezése esetén. A keretező használati kör (frame marker), ami esetén a beszélő megváltoztatja a beszélgetés témáját egy másik felé. Végül pedig előzáró eszközként (pre-closing device) is használják. Ilyenkor a *well* segítségével a beszélő a címzettnak esélyt ad rendbe tenni a korábbi vagy nem kifejtett témáját, illetve segít nyitni egy másik beszélgetéskört a társalgás lezárása előtt. Ahogyan látható, a magyar *hát* és az angol *well* diskurzuszjelölők néhány funkcióban megegyeznek, ezek az általános válaszelőlés, az új téma bevezetése, a pontosítás és a beszédtervezés.

A *hát* státuszáról Dér (2010: 163) a következőképpen vélekedik: „[...] önállósult ahhoz a szegmenshez képest, amiben megjelenik. Mondatokat és számos mondatot tartalmazó hosszabb szövegrészeket is bevezethet. Alá- és mellérendelő kötőszókat (pl. *de, hogy, meg, illetve, mert*) követő nyelvi egységként már nem 'tehát' jelentésű kötőszóként használatos”.

## 2 A diskurzusjelölők használata az óvodások diskurzusaiban

Montes (1999) megállapította, hogy a diskurzusjelölők az anyanyelv-elsajátítás korai szakaszában megjelennek. Andersen és munkatársai szerint az óvodások iskolakezdéskor érzékelik a diskurzusjelölők által közvetített jelentéseket (Andersen et al. 1999). Choi (2007) állítja, hogy a procedurális jelentés első megjelenése a diskurzusjelölő-használat által valósul meg. Markó–Dér (2011: 53) fogalmazta meg és bizonyította, hogy „az életkor előrehaladtával ezek a diskurzusjelölők gyakrabban és egyre több kontextusban jelennek meg”. Markó és munkatársai pedig kiemelték, hogy: „A gyermeki nyelvfejlődésben a diskurzusjelölők elsajátítása a pragmatikai tudatosság kialakításának részeként, egyik fontos jelzéseként értelmezhető” (Markó et al. 2010: 91).

### 2.1 A jelen kutatás alapját képező kutatási előzmény

Markó–Dér (2011) tanulmánya a következőket tartalmazza: a kutatásban 15 óvodás, 15 középiskolás és 15 felnőtt vett részt. Az óvodások 6–7 évesek, megoszlásuk 7 lány és 8 fiú. A beszélgetések témája az volt, hogy hol és mivel töltötték a nyarat, mivel szoktak játszani, mi a kedvenc meséjük. Összesen mintegy 45 percnyi hangfelvétel készült velük. A kutatás során megállapították, hogy az óvodások a *hát* diskurzusjelölőt három funkcióban használják. Leggyakrabban általános válaszjelölő funkcióban, továbbá beszédtervezés eszközeként is előfordult

[1] az ilyen ilyen **hát** úgy így ilye fe- fölül így fő- hátra lehetett húzni.

Jellemző volt még a konklúziószóként való használat.

[2] az is jó meg így tornázunk így táncolok úgyhogy futkározok edzek [szünet]  
**hát** ennyi.

A következő vizsgált korosztályukban a középiskolásoknál (15–16 évesek) még több funkcióban megjelent a *hát* elem. Az óvodás korcsoportban leírt általános válaszjelölő funkció volt még mindig az elsődleges, megjelent emellett a beszédtervezés eszközeként és konklúziószóként is, de új funkciókat is megállapítottak, mint a magyarázat, pontosítás; az új téma bevezetése; a mondanivaló továbbfűzése.

A felnőtt korcsoportban (átlagéletkor 38,9 év) tovább bővült a *hát* diskurzusjelölő funkciónak köre és a használati megoszlás aránya is módosult. Az általános válaszjelölő funkció volt ebben a korcsoportban is az elsődleges.

[3] Interjúkészítő: és mi az ami különös vagy mi tetszik benne?  
Adatközlő: **hát** szerintem a gyerekekkel való fog [foglalkozás] tehát hogy gyerekekkel foglalkozhatom.



A beszédtervezői használat volt a második leggyakoribb funkció.

- [4] pont azt kell használni ami hat [szünet] ja és **hát** fee **hát** ez ez ez **hát** ma nincs más ni ne nem nem lehet bocsánat hogy bele belezörejdedk öö hatni kell

A harmadik a magyarázkodás, magyarázat, önkorrekción volt.

- [5] de hogy ezeket mind meg kellett élni ahhoz hogy most [szünet] a mostani [szünet] gondolkodásom tāt [tehát] jó **hát** ez nem egy olyan nagy út.

Negyedikként a mondanivaló továbbfűzésére használták a felnőttek a hát diskurzuszjelölőt.

- [6] és akkor megkapta ez a kislány **hát** ő volt a leg [szünet] rendesebben aki hordta a készülékeket.

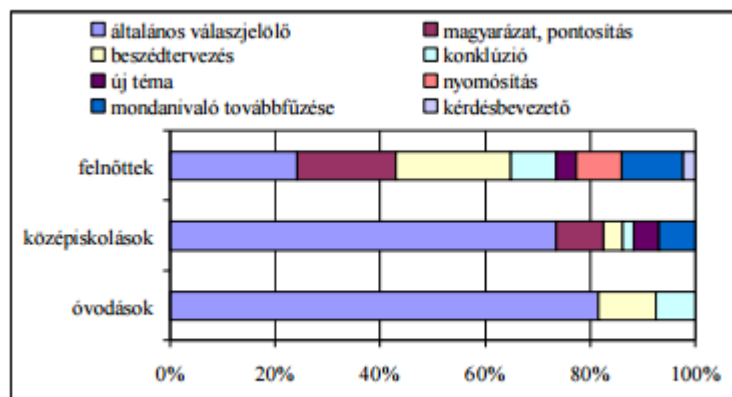
Ezt követte a konklúziósói használat.

- [7] és azt gondolom hogy a diákok egy jó része szeretheti meert mert hogy visszajönnék öö szakszemináriumokra **hát** ez az én egyetemre kerülésemmek a története.

Végül pedig a kérdésbevezető funkció is jellemző volt.

- [8] és akkor kisgyerekekről beszélünk **hát** ki az aki jó fiúként mondjuk harmadik osztályban?

A három korcsoport eredményei azt mutatják (Markó–Dér 2011), hogy a *hát* diskurzuszjelölő az óvodások diskurzusaiban még csak három funkcióban, a középiskolások nyelvhasználatában már hat funkcióban, míg a felnőttek diskurzusaiban nyolcféle használati körben jelent meg. Az első ábrából is látszik, hogy az idő előrehaladtával egyre több funkciója jelenik meg a *hát* diskurzuszjelölőnek.



1. ábra. A *hát* előfordulásainak funkciómegoszlása a vizsgált korcsoportokban

### 3 A jelen kutatásról

#### 3.1 Korpusz

A kutatáshoz a Magyar Óvodai Nyelvi Korpusz (MONYEK) anyagát használtam fel, amelyben 62 óvodással készítettek interjút. A MONYEK célja az, hogy megfelelő mennyiségű anyagot biztosítson a 4,5–5,5 éves gyerekek nyelvhasználatának vizsgálatához, valamint az, hogy a felnőtt, írott nyelvi korpuszokra már kidolgozott számítógépes nyelvészeti módszerek adaptálásával új lehetőségeket nyújtson a sok adatot tartalmazó nagyobb gyermeknyelvi korpuszok kezelésében, elemzésében. Az elkészült interjúkat a CHILDES<sup>1</sup> szabályai szerint írták át, majd a hanganyaggal összevetették az átiratokat.

Az interjúk hossza egyénenként 20–30 perc. A felvétel hossza összesen több mint 1240 perc. A felvételek 2012 tavaszán készültek, több budapesti óvodában. A felvételeket a csoporton kívül, egy nem hangszigetelt szobában vették fel. A gyermekeknek többféle feladatot kellett megoldaniuk. Az elsőben az óvodásoknak egy történetet hallás után kellett elmesélniük képek segítségével. A másodikban egy képtörténetet kellett elmesélniük önállóan, majd még egy 4–4 képből álló történet elmesélése következett. Ezt követően egy játék szabályait kellett elmagyaráznia a gyermeknek úgy, hogy a vizsgálat vezetője meg tudja azt tanulni. Végül pedig a „szép beszédről” való elmélkedés következett. A feladatok közben spontán beszédtemák is előkerültek, amelyek érdekelték a gyermekeket.

#### 3.2 Az adatközlők sajátosságai

A felvételeket 62 óvodással készítették el, életkoruk 4,5–5,5 év. A fiúkkal és lányokkal készített felvételek aránya közel azonos. A fiúk száma 33, míg a lányoké 29 fő volt. A korpuszban a szociokulturális háttérrel is figyelembe vették, és így két csoportra osztották az óvodásokat: a II. és a XII. kerület választott óvodái képezik a magasabb szociokulturális háttérű, míg a XXI. kerületiek az alacsonyabb szociokulturális háttérű csoportot. A forrásokban megtalálható leggyakoribb diskurzusjelölő – több mint 550 előfordulással 62 adatközlőnél – a *hát* volt, ezért is koncentrálok ennek a szervezőelemnek a bemutatására.

#### 3.3 Az adatelemzés módszerei

Markó–Dér (2011) a *hát* diskurzusjelölőnek az óvodások diskurzusaiban háromféle funkcióját írták le, melyek az általános válaszjelölés, a beszédtervezés és a konklúziósóként való használat. A MONYEK adatbázisának felhasználásával megállapítható, hogy a hát diskurzusjelölőt általános válaszjelölő funkcióban használták az óvodások leggyakrabban.

[9] \*FW1: és figyelj csak, Csilla, hogyha nincs ilyen jó idő, mint most.

---

<sup>1</sup>Az átirásnál felhasznált jelölési rendszer:  
<http://childes.psy.cmu.edu/manuals/chat.pdf>. Köszönettel tartozom Mátyus Kingának, a MONYEK adatbázis elérésében nyújtott segítségével.

\*FW1: és nem lehet kimenni, akkor bent mit szeretsz játszani, bent a szobában.

\*CH1: *hát* benn bújócskázni szeretek.

\*CH1: aztán meg szeretek (...) öö@fp ben [: benn] [\*]

[/] meg szeretek olyan hát a testvérem még igaz csak ekkora.

[10] \*FW1: miért nem szabad ezeket mondani?

\*CH1: *hát* mert ezek csúnya.

\*FW1: mhm

\*FW1: és miért nem &szaba [/] szabad csúnya szavakat mondani?

\*CH1: *hát* mert akkor megbüntet a rendőr.

A második leggyakoribb funkció volt a beszédtervező funkció, amikor hezitáció, szókeresés céljából használták a *hát*-ot.

[11] \*FW1: mit csináltatok?

\*CH1: *hát*.

\*CH1: *ööö@fp* &nyara [/] tévét néztünk, vettünk mindent.

\*CH1: ész [: és] [/] ész [: és] ettünk, aludtunk.

[12] \*FW1: és még mit szoktál játszani?

\*FW1: ha ki lehet menni?

\*CH1: uhú, *öö@fp hát, öö@fp* csúzdázni, hintázni.

Emellett előfordult a Markó–Dér (2011) által leírt harmadik funkcióbeli használat is, tehát a konklúziószoói.

[13] \*FW1: és mit szoktatok együtt csinálni?

\*FW1: mit jelent az, hogy legjobb barátja?

\*CH1: hogy sokat játszunk vele.

\*CH1: és ilyesmi.

\*FW1: mhm.

\*CH1: *hát ilyenek*.

[14] \*CH1: mert az is a [/] szabálytalanság, hogy más [/] hogy a másit

[: másik] átszalad a tapuért [: kapuért], hogy [/] hogy a labdát [/] hogy a labdát seressen [: szerezzon].

\*FW1: mhm.

\*CH1: *hát ennyi*.

A MONYEK adatbázisának felhasználásával azonban további funkciókat is megállapítottam. Használták az óvodások pontosításra, önjavításra [15., 16.] példa is a *hát* elemet.

[15] \*FW1: és még mit szeretsz játszani?

\*FW1: például, ha ki lehet menni, akkor mit szeretsz játszani?

\*CH1: apuval focit.

\*FW1: az előbb azt mondtad, hogy nem szoktál focizni.

\*CH1: ja, *hát* nagyon keveset.

[16] \*CH1: ész [: és] *ööö@fp* moszt [: most] pedig föl akartak mászni egy sziklára.

\*CH1: ész [: és] a bagoly pedig öt & megjiesz [//] *vagyisz* [: vagyis ] *hát* megcsípte.

Emellett megjelent az óvodások diskurzusaiban beszélői attitűd kifejezésére is a *hát* elem.

- [17] \*CH1: és azt fogtam meg.  
 \*CH1: és [//] és úgy ügettünk.  
 \*FW1: mhm.  
 \*CH1: nagyon jó volt.  
 \*CH1: ide-oda dőlöngéltem.  
 \*CH1: nagyon jó volt.  
 \*FW1: és itt a testvéred is volt?  
 \*CH1: *hát persze*.  
 \*FW1: oké.  
 \*FW1: jó.  
 \*CH1: de a &Vi [//] a testvérem nem ijázkodott.

Továbbá a vizsgált diskurzusjelölő fellelhető volt bizonytalanságot kifejezve.

- [18] \*FW1: mikor mindjárt?  
 \*CH1: *hát* nem tudom, hogy mikor leszek hatéves [: hatéves].

Kérdésbevezetői használatban is megfigyelhető az óvodások diskurzusaiban.

- [19] \*FW1: és vannak olyan szavak, amiket nem szabad használni?  
 \*CH1: aha.  
 \*CH1: *hát* gyerekeknek?  
 \*FW1: mhm.

Beszédoldó funkcióban [20., 21. példa] is szerepel a *hát* az óvodások diskurzusaiban.

- [20] \*FW1: ez az első kép itt.  
 \*CH1: egyszer a kislány megnézte, hogy ugye a cica mit csinál.  
 \*FW1: mhm, igen.  
 \*CH1: és aludt.  
 \*FW1: aha.  
 \*CH1: *így hát* amikor megfogta a farkát.  
 \*CH1: elijedt.

- [21] \*FW1: és utána?  
 \*CH1: mondták, hogy játszunk valamit.  
 \*FW1: mhm.  
 \*CH1: társasjátékat.  
 \*CH1: Zsuzsi *így hát* megmutatta, hogyan kell játszani a társasjátékkal.

Végül magyarázó funkcióban [22. példa] és a mondanivaló továbbvitelére [23. példa] is használták az óvodások a *hát* diskurzusjelölőt.

- [22] \*FW1: miért történt ez így?  
 \*CH1: mer [: mert] mer [: mert] meghúzta a a kislány a farkát.  
 \*CH1: aszitte [: azt hitte], hogy egy kötél.  
 \*CH1: és megkarmolta.

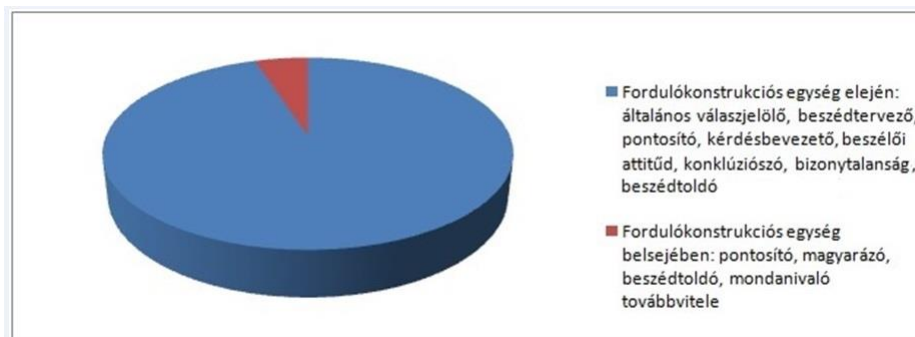
\*FW1: mhm.  
 \*FW1: igen.  
 \*FW1: igen [>].  
 \*CH1: mert fáj az a cicána [: cicának] [<].  
 \*CH1: én &ad [/].  
 %par: előtte nagy levegőt vesz  
 \*CH1: &amu [/] apa [/] apan [: apa] azért dobta ki, aki szereti a Cirmit,  
**hát** összevissza pisil.

- [23] \*FW1: nagyon jól megy.  
 \*CH1: és azt mondta neki a [/] Tomi, hogy nem szabad kiugrani.  
 \*FW1: mhm [>].  
 \*CH1: Zsömi [<].  
 \*FW1: mhm.  
 \*CH1: **és hát** azt a mondta az erdőben, hogy [/] hogy Béka [!].

### 3.4 A diskurzusjelölők helyzete a fordulókonstruktív egységben

A konverzációelemzés szerint a beszélgetés egy olyan interakcióba ágyazott, strukturálisan szervezett folyamat (talk-in-interaction), melynek során a beszélgetőpartnerek szituációkat hoznak létre (vö. Iványi 2001). A beszélgetés legkisebb egysége a forduló. Egy fordulót alkot az, amit egy társalgásban részt vevő beszélő mond, amíg vagy átadja a szót a következő beszélőnek, vagy befejezi a mondanivalóját szóátadás nélkül (Sacks et al. 1974). Minden forduló legalább egy cselekvést kell hogy tartalmazzon (Schegloff 2007). A fordulókonstruktív egység (turn-constructive unit, TCU) a fordulónak az a minimális egysége, amely már tartalmaz egy cselekvést, illetve minden egység a fordulóban, amely egy cselekvést tartalmaz (Sacks et al. 1974; Schegloff 2007). Mivel a fordulók fordulókonstruktív egységekből állnak, így a diskurzusjelölők elhelyezkedésének pontos megállapításánál a legkisebb egységeket vettem alapul. A TCU lehetséges végpontjai a pragmatikai lezárási pontok, amikor már beazonosítható a TCU-val végrehajtott cselekvés (Németh 2014). Ezek nem összekeverendők a szintaktikai lezárási pontokkal, melyek akkor következnek be, amikor a TCU már tartalmazza a predikátumot és az argumentumot.

A vizsgált anyagon a *hát* diskurzusjelölő fordulókonstruktív egység elején és belsejében volt megtalálható. A *hát* diskurzusjelölő funkcióit és fordulóban betöltött pozícióját a következő ábra foglalja össze:



2. ábra. A *hát* fordulókönstrukciós egységben betöltött helyzete és a hozzájuk kapcsolódó funkciók az óvodások diskurzusaiban.

Fordulókonstrukciós egység elején kérdés-válasz vagy kérés-teljesítés párszekvencia<sup>2</sup> második párrészének elején található meg a *hát* diskurzusjelölő. A 24. példában beszédtervezői, hezitáló funkcióban. A 25. példában egy kérés és teljesítéspróbálkozás látható az első párszekvenciában, ahol a 2. párrész elején beszédtervezői funkcióban szerepel a *hát*. Míg ugyanezen példa második párszekvenciájának jellemzője, hogy egy kérdés-válasz szekvenciában, a második párrész elején, a válaszban található a bizonytalanságot kifejező *hát* elem. A 26. példában kérdésbevezetőként jelenik meg, ahol az első párszekvencia fordulókönstrukciós egységének elején szerepel. A 27. példában pedig beszélői attitűd kifejezésére szolgál a *hát* fordulókönstrukciós egység elején.

- [24] \*FW1: és még mit szoktál játszani?  
 \*FW1: ha ki lehet menni?  
 \*CH1: uhú, *öö@fp hát, öö@fp* csúszdázni, hintázni.
- [25] \*FW1: na, akkor meséld el nekem, légy szíves, Endrus.  
 \*CH1: *hát* (...).  
 \*FW1: egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy kislány.  
 \*FW1: mit csinált ez a kislány egy szép napon?  
 \*CH1: *mm@fp hát* nem tudom.
- [26] \*FW1: és vannak olyan szavak, amiket nem szabad használni?  
 \*CH1: aha.  
 \*CH1: *hát* gyerekeknek?  
 \*FW1: mhm.  
 \*CH1: *öö@fp*, nem olyan sok, de azért van.  
 \*FW1: mhm.
- [27] \*FW1: és itt a testvéred is volt?  
 \*CH1: *hát persze*.  
 \*FW1: oké.
- [28] \*FW1: és miről szoktál a barátaiddal beszélgetni?

<sup>2</sup>A szekvencia 2 vagy több forduló sorozata, amely önálló diskurzusegységet alkot koherens tartalommal és belső szerkezettel (Sacks 1987 [1973]).

\*CH1: *hát* arról szoktam, &ho [//].

\*CH1: ++ *hát* az má [ : már] arra már nem emlékszem, hogy mit szoktam a barátaimmal.

A [28] példában egy kérdés-válasz párszekvencia található, ahol a 2. párrész elején általános válaszjelölő funkcióban szerepel a diskurzusjelölő, majd a *ho* alakkal törli a megkezdett szintaktikai egységet, és a már egyszer elhangzott szintaktikai egységet kezdi el újra. A törlés<sup>3</sup> a javítás egyik típusa. A javítás „azoknak az eljárásoknak (practices) az összessége, amelyekkel a társalgás egy résztvevője felfüggeszti a folyamatban levő cselekvésfolyamat (course of action) azért, hogy kezeljen egy, a produkció, észlelés vagy megértés során felmerülő lehetséges problémát” (Kitzinger 2012: 229).

Az óvodások fordulókonstruációs egység belsejében javítás céljából használták a *hát*, *vagyis hát*, *vagy hát* diskurzusjelölő-kollokációkat. Megfigyelhető volt még, hogy a *hát* segítségével új szintaktikai egységet indítanak. A 29. példában a javítási műveletek közül az óvodás a fordulókonstruációs egység belsejében egy cserét<sup>4</sup> alkalmaz, ugyanis kicseréli a már meglévő állítmányt egy újra. A *hát* funkciója ebben az esetben a pontosítás. A javítási műveletek közül az önjavítást mutatja be a 30. példa, amikor az óvodás javítja ugyanazt a fordulókonstruációs egységet, és új szintaktikai egységet is kezd. A 31. példában pedig egy külkezdeményezett javításra való reagálás látható a kisgyermek fordulókonstruációs egységének elején. Az önjavítás és külkezdeményezett javítás különbségét<sup>5</sup> Németh (2014: 32) a következőképpen idézi fel: „a külkezdeményezett javításnál a javítást kezdeményező fél a partner fordulóját ítéli problémásnak, önkézdeményezett javításnál a problémás fordulót produkáló résztvevő kezdeményezi a javítást”. Ahogyan látható, a csere javítási műveletének használata során az óvodás frázist vagy mondatrészt javít ki, míg törlésnél egy egész szintaktikai egységet kitöröl. A fordulókonstruációs egység belsejében magyarázó funkcióban [22], a mondanivaló továbbvitelét elősegítő használatban [23], és beszéd-toldóként is használható a *hát* diskurzusjelölő [20, 21].

[29] \*CH1: ész [ : és] ööö@fp moszt [ : most] pedig föl akartak mászni egy sziklára.

\*CH1: ész [ : és] a bagoly pedig öt &megijesz [//] *vagyis* [ : vagyis ] *hát* megcsípte.

[30] \*CH1: egyszer a kutya elment [//].

\*CH1: *vagyis hát* kutya aludt a kisfiúval.

\*CH1: a béka meg kiugrott a a üvegből.

[31] \*FW1: és még mit szeretsz játszani?

\*FW1: például, ha ki lehet menni, akkor mit szeretsz játszani?

\*CH1: apuval focit.

\*FW1: az előbb azt mondtad, hogy nem szoktál focizni.

<sup>3</sup>Törlésnél (aborting) tehát az egész TCU-t elhagyja a beszélő, és újakezdi az adott cselekvés kivitelezését más formában, újraformálja a TCU-t (Laakso–Sorjonen 2010: 1153).

<sup>4</sup>Cserénél (replacing) a beszélő a folyamatban levő TCU valamely, részben vagy egészben artikulált elemét azonnal, egyéb, nem javításkezdeményezésre szolgáló elemek beillesztése nélkül helyettesíti egy másik, különböző elemmel, miközben a TCU-t nem hagyja el (Schegloff 2008).

<sup>5</sup>Schegloff et al. 1977.

\*CH1: ja, *hát* nagyon keveset.

A felnőttek nyelvhasználatában megfigyelték, hogy a *hát* „diskurzusjelölőként jellemzően a hozzá kapcsolható diskurzusszegmens legelején foglal helyet” (Dér 2010: 162). A *hát* diskurzusjelölő forduló elején beszélőváltáskor, általános válaszjelölő funkcióban áll (Schiffrin 1987). Magyarázkodó és önjavító funkcióban beszédleépések<sup>6</sup> belsejében fordul elő (Németh T. 1996), míg kérdésbevezetőként állhat beszédleépés elején és belsejében is (Schirm 2009). Emellett tervezési diszharmonia feloldására, időnyerésre is forduló belsejében használták a *hát*-ot (Dér–Markó 2010). Dér (2010) megállapította, hogy a *hát* mondatbeli pozíciójára jellemző a mondatot vagy tagmondatot megelőző használat, illetve félbehagyást követően is megjelenhet a *hát* elem tagmondatkezdő pozícióban. Emellett megkülönböztetett alárendelő kötőszó után, mellérendelő kötőszó utáni, indulatszót követő, diskurzusjelölő után megjelenő használatot. Ezek nemcsak a felnőttek, de már az óvodások diskurzusaiban is megfigyelhetők.

Tagmondatot megelőző helyzetben szerepelt a *hát* a 32. példában, majd félbehagyást követően jelenik meg a (tag)mondatkezdő *hát* a 33. példában. Ellentétes kapcsolatot kifejező mellérendelő kötőszó után [34] is megfigyelhető, ahogyan kapcsolatos mellérendelő kötőszó után is [35]. Az alárendelő kötőszó után szintén előfordult a *hát* elem az óvodások diskurzusaiban [36], ahogyan indulatszavakat követően [37], sőt még másik diskurzusjelölővel [37] is megjelenik az óvodások nyelvhasználatában.

[32] \*FW1: és ő mit mondhatott itt szerinted?

\*CH1: *hát*, azt, hogy hogy hogy én vagyok az, redndől [: rendőr].

[33] \*CH1: aztán meg szeretek (...) öö@fp ben [: benn] [\*]

[//] meg szeretek olyan *hát* a testvérem még igaz csak ekkora.

\*CH1: de azért már lehet vele fogócskázni.

[34] \*FW1: most ebben az utolsóban megmutathatod, hogy tudsz rendesen mesélni.

\*FW1: jó?

\*FW1: megegyeztünk?

\*CH1: jó.

\*CH1: *de hát* ez van rajta a képen.

\*FW1: oké.

[35] \*CH1: de [!] (...) az volt a nagy baj (...), hogy (...) a sas odafönt leste.

\*CH1: *és (...) meg hát*, az is, hogy véletlenül egy szalvas [: szarvas] (...) fejéle [: fejére] ült.

[36] \*FW1: de mi [//] mire szokta mondani anya, hogy ne így mondd, hanem úgy?

\*CH1: *hogy [//] hát hogy* csak jót akálnak [: akarnak] nekem.

[37] \*FW1: és még mit szoktál játszani?

\*FW1: ha ki lehet menni?

\*CH1: *uhú, öö@fp hát, öö@fp* csúzdázni, hintázni.

Az óvodások ebben a példaanyagban nem használták kérdésbevezetőként fordulókonstruációs egység belsejében a *hát* elemet, illetve új téma bevezetőjeként sem

<sup>6</sup>Iványi 2001 terminusa. Szinonim a fordulóval.



jelent meg, viszont a felnőtt korcsoportban megállapított többi funkció (Markó–Dér 2011) és elhelyezkedés az óvodás korcsoportban is megfigyelhető volt.

#### 4 Az eredmények összegzése

A *hát* diskurzusjelölő a Markó–Dér (2011) által leírt három használati körhöz képest (általános válaszelölés, beszédtervezés és kérdésbevezető) további funkciókkal bővült az elemzésben, amelyek eddig csak a felnőttek nyelvhasználatában voltak bizonyítottak (kérdésbevezető, beszélői attitűd kifejezése, mondanivaló továbbvitele, beszéd-toldást, magyarázó, pontosítás, beszéd-toldói, bizonytalanság, beszélői attitűd) (Schirm 2008).

A fordulót alkotó fordulókonstruációs egységben elfoglalt helyük megállapításában a pragmatikai lezárási pontok mellett a szintaktikai lezárási pontok (predikátum és argumentumok) is sokat segítettek, habár a két lezárási pont nem esett mindig egybe (pl. javítás). A *hát* diskurzusjelölő helyzetéről elmondható, hogy 95%-ban fordulókonstruációs egység elején fordult elő, főként általános válaszelölő, beszédtervező és pontosító funkcióban, de megjelent beszélői attitűdöt, megjelent beszéd-toldást, konklúziószót, kérdésbevezető funkciót, bizonytalanságot is kifejezve. A fordulókonstruációs egység belsejében (5%) a *hát* elem leggyakrabban pontosító, önjavító funkcióban volt, de akadt példa magyarázó, beszéd-toldó és mondanivaló továbbvitelét jelentő *hát*-ra is. A *hát* mondatbeli pozíciójáról már az óvodások diskurzusaiban is bizonyíthatók a Dér (2010) által megállapított mondatot vagy tagmondatot megelőző pozíciók, mint ahogyan az indulatszavakat követő, egy másik diskurzusjelölő után következő, továbbá az alá- és mellérendelő kötőszók utáni használat is.

A MONYÉK elemzése során néhány esetben még a hangzó anyag segítségével is nehéz volt a funkciók megállapítása, így a későbbi saját adatrögzítem során egy-egy videófelvétel is készülne, amely segíthet a diskurzusjelölő funkciójának pontosabb megállapításában. A *well* diskurzusjelölőről megállapították (G. Baiat et al. 2013), hogy nemverbális jelek közül – funkciótól függetlenül – a bámulás és a szemöldökmozgatás voltak jellemzők. Emellett vannak olyan, a felnőttek nyelvhasználatában megjelenő funkciók (nyomatékosítás, új téma bevezetése), amelyek az óvodások nyelvhasználatában eddig még nem bizonyítottak. Korpuszbővítés által az egyéb funkciók és a még fiatalabb korosztály (2,5–4,5 év) vizsgálata is megvalósulna. Azért tartom hasznosnak az óvodások diskurzusjelölő-használatának vizsgálatát, mivel általa a gyermekek azon nyelvi fejlődését elemezhetjük, amely a pragmatikai tudatosságot irányítja, illetve a rögzített adatok segítségével a szintaxis elsajátításával kapcsolatban is hasznos eredményeket kaphatunk.

#### Irodalom

- Andersen, E. S., Brizuela, M., DuPuy, B., Gonnerman, L. 1999. Cross-linguistic evidence for the early acquisition of discourse markers as register variables. *Journal of Pragmatics*, 31: 1339–1351.
- Choi, I. 2007. How and when do children acquire the use of discourse markers? In: Hilton, N., Arscott, R., Barden, K., Krishna, A., Shah, S., Zellers, M. (szerk.) 2007. *Proceedings of the*

- Fifth University of Cambridge Postgraduate Conference in Language Research*. Cambridge: Cambridge Institute of Language Research. 40–47. Elérhető: [http://www.ling.cam.ac.uk/camling/manuscripts/camling2007\\_choi.pdf](http://www.ling.cam.ac.uk/camling/manuscripts/camling2007_choi.pdf)
- Csúry, I. 2005. Kis könyv a konnektorokról, *Officina Textologica*, 13, Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék
- Dér Cs. I. 2005. A diskurzusjelölők kialakulásáról a grammatikalizációs paraméterek tükrében, In: Mártonfi, A., Papp, K., Slíz, M. (szerk.) 2006. *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Budapest: Argumentum. 83–88.
- Dér, Cs. I. 2009. Mík is a diskurzusjelölök? In: Keszler, B., Tátrai Sz. (szerk.) 2009. *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Budapest: Tinta. 293–303.
- Dér, Cs. I. 2010. „Töltelékelem” vagy új nyelvi változó? A hát, úgyhogy, így és ilyen újabb funkcióiról a spontán beszédben. *Beszédkutatás*, 2010: 159–170. Elérhető: [http://real.mtak.hu/26142/1/Beszedkutatas\\_2010.pdf](http://real.mtak.hu/26142/1/Beszedkutatas_2010.pdf)
- Dér, Cs. I., Markó, A. 2010. Diskurzusjelölők használata az életkor és a nem függvényében. In: Gecső, T., Sárdi Cs. (szerk.) 2010. *Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban*. Székesfehérvár–Budapest: Kodolányi János Főiskola–Tinta. 78–83.
- Fraser, B. 1999. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31: 931–52.
- G. Baiat, E., Coler, M., Pullen, M., Tienkouw, S., Hunyadi, L. 2013. Multimodal analysis of „well” as a discourse marker in conversation: A pilot study. *4th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications*. Budapest: IEEE. 283–288. Elérhető: [http://www.culingtec.uni-leipzig.de/ESU\\_C\\_T/sites/default/files/docs/Esfandiar\\_i\\_cogincom\\_2013.pdf](http://www.culingtec.uni-leipzig.de/ESU_C_T/sites/default/files/docs/Esfandiar_i_cogincom_2013.pdf)
- Iványi, Zs. 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*, 125: 74–93.
- Jucker, A. H. 1993. The discourse marker well: A relevant theoretical account. *Journal of Pragmatics*, 19: 435–452.
- Kiefer, F. 1988. Modal particles as discourse markers in questions. *Acta Linguistica Hungarica*, 38: 107–125.
- Kitzinger, C. 2012. Repair. In: Sidnell, J., Stivers, T. (szerk.) 2012. *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell. 229–256.
- Krómer, A. 2011. Diskurzusjelölők gyerekcipőben – diskurzusjelölők használatának vizsgálata óvodás korcsoportnál. In: Boda, I. K., Mónos, K. (szerk.) 2011. *MANYE*, XX. Debrecen: MANYE–Debreceni Egyetem
- Laakso, M., Sorjonen, M. L. 2010. Cut-off or particle – Devices for initiating self-repair in conversation. *Journal of Pragmatics*, 42/4: 1151–1172.
- Markó, A., Dér Cs. 2007. A magyar diskurzusjelölők szupraszegmentális jelöltsége. In: Gecső, T., Sárdi, Cs. (szerk.) 2007. *Nyelvelmélet – nyelvhasználat. Segédkönyvek a Nyelvészet Tanulmányozásához*, 74. Székesfehérvár–Budapest: Kodolányi János Főiskola – Tinta. 49–54.
- Markó, A., Grácsi, T. E., Imre A. 2010. A diskurzusjelölők használatának fejlődése: a hümmögés formai és funkcionális sajátosságai különböző életkorokban. In: Navracsics, J. (szerk.) 2010. *Nyelv – beszéd – írás: Pszicholingvisztikai tanulmányok*, I. Budapest: Tinta. 82–92.
- Markó, A., Dér, Cs. I. 2011. Diskurzusjelölők használatának életkori sajátosságai. In: Navracsics, J., Lengyel, Zs. (szerk.) 2011. *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben. Pszicholingvisztikai tanulmányok*, II. Budapest: Tinta. 49–61. Elérhető: [http://real.mtak.hu/26155/1/Marko-Der\\_pszicholingvisztika\\_2011.pdf](http://real.mtak.hu/26155/1/Marko-Der_pszicholingvisztika_2011.pdf)
- Mátyus, K., Orosz, Gy. 2014. MÓNYESK–Morfológiailag egyértelműsített óvodai nyelvi korpusz. *Beszédkutatás*, 22: 237–245.
- Montes, G. M. 1999. The development of discourse marker in Spanish: interjections. *Journal of Pragmatics*, 31: 1289–1319.
- Németh, T. E. 1996. A szóbeli diskurzusok megnyilatkozáspéldányokra tagolása. *Nyelvtudományi Értekezések*, 142. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Németh, T. E. 1998. A hát, így, tehát, mert kötőszók pragmatikai funkciójának vizsgálata. *Magyar Nyelv*, 94: 324–31.
- Németh, Zs. 2014. Javítási műveletek jelöltségi hipotézise. *Jelentés és Nyelvhasználat*, I. 29–54. Elérhető: <http://www.jeny.szte.hu/jeny/images/issues/2014/JENY-2014-NemethZs.pdf>
- Ran, J. 2003. The pragmatic functions of the discourse marker „well”. *Foreign language*, 151: 58–64.
- Sacks, H. 1987 (1973). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In: Button, G., Lee J. R. E. (szerk.) 1987. *Talk and Social Organisation*. Clevedon: Multilingual Matters. 54–69.

- Sacks, H., Schegloff E. A., Jefferson G. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50/4: 696–735.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., Sacks, H. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53/2: 361–382.
- Schegloff, E. A. 2007. *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
- Schegloff, E. A. 2008. *Self-initiated, same-turn repair: Three core topics*. Plenary Address. Elhangzott: Workshop on Repair and Intersubjectivity in Talk and Social Interaction. University of Toronto, 2008 március
- Schiffirin, D. 1987. *Discourse markers*, Cambridge: Cambridge University Press
- Schirm, A. 2007–2008. A hát diskurzuszjelölő története. *Nyelvtudomány*, III–IV: 185–201.
- Schirm, A. 2008. A hát diskurzuszjelölő partikula használata. In: Balázs, G., H. Varga, Gy. (szerk.) 2008. *Az abdukció*. Budapest–Eger: Magyar Szemiotikai Társaság–Liceum Kiadó. 180–187.
- Schirm, A. 2009. A diskurzuszjelölővé válás folyamatáról. In: Nádor, O. (szerk.) 2009. *A magyar mint európai és világnyelv*. MANYE, XVIII. Budapest: MANYE–Balassi Intézet. 895–901.
- Schirm, A. 2010. Mit jelölnek a diskurzuszjelölők. In: Kukorelli, K. (szerk.) 2010. *A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja*, Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola. 81–88.
- Schirm, A. 2011. *A diskurzuszjelölők funkciói: a hát, az -e és a vajon elemek története és szinkrón státusa alapján* című doktori disszertáció. Elérhető: [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/759/1/schirm\\_anita\\_doktori\\_disszertacio.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/759/1/schirm_anita_doktori_disszertacio.pdf).

## Köszönetnyilvánítási stratégiák a magyarban

Németh Margarita Veronika

Debreceni Egyetem, Nyelvtudományok Doktori Iskola

margarita.nemeth@gmail.com

**Kivonat:** A tanulmány célja, hogy egy kísérleti módszer, a feleletválasztós diskurzuskiegészítő teszt (ún. MDCT) segítségével vizsgálja a köszönetnyilvánítás beszédaktusának realizációját a magyar nyelvben; pontosabban, a dolgozat két szociopragmatikai faktornak – a hatalmi távolságnak és a szívesség nagyságának – a magyar anyanyelvi beszélők köszönetnyilvánítási stratégiáira gyakorolt hatását kívánja elemezni. A kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy a két szociopragmatikai faktor jelenléte erősen befolyásolja a magyar köszönetnyilvánítási stratégiák választását és megvalósítását, valamint arra engednek következtetni, hogy a magyar köszönetnyilvánítási stratégiák már létező klasszifikációja módosításra szorul, mégpedig két, eddig még nem vizsgált stratégiának (a szerénységnek és bocsánatkérésnek) a bevezetésével.

### 1 Bevezetés

A köszönetnyilvánítás az egyik legáltalánosabb és leggyakoribb beszédaktus, nemtől, korosztálytól és társadalmi rangtól függetlenül használjuk mindennapi társas interakcióink során. A köszönetnyilvánítás kutatása a 80-as évekre vezethető vissza (Coulmas 1981; Eisenstein–Bodman 1986, 1993; Hinkel 1994), és a mai napig készülnek újabb tanulmányok (Ahar–Eslami-Rasekh 2011; Ozdemir–Rezvani 2011). A korábbi kutatások az interperszonális kapcsolatok szintjén elemzik a köszönetnyilvánítás beszédaktusát, és rámutatnak arra, hogy habár ez a bocsánatkérés mellett az egyetlen olyan beszédaktus, amelyet explicit módon tanítanak nekünk gyermekkorunkban, sem anyanyelvi nyelvhasználóként, sem idegennyelv-tanulóként nem vagyunk tisztában a köszönetnyilvánítást irányító komplex szabályokkal vagy a köszönetnyilvánítás számos funkciójával (pl. fatikus vagy beszélgetést lezáró szerepek). A fent említett tanulmányok interlingvális kutatások, tehát nem egy, hanem két nyelv relációjában vizsgálják a köszönetnyilvánítást, noha egy beszédaktus működésének megértéséhez szükség lenne az egy beszélőközösségen belül használt szabályok feltárására is. A köszönetnyilvánításnak az interperszonális kapcsolatok szintjén kohéziós, összetartó ereje van, így ha nem alkalmazzuk azt megfelelően, az akár a kapcsolat megromlásához, sérüléséhez is vezethet. Így a pragmatikai kompetencia fejlesztése során a köszönetnyilvánítás oktatásának kiemelt szerepet kell kapnia. A dolgozat elsődleges célja, hogy egyetlen nyelv – a magyar – viszonylatában vizsgálja a köszönetnyilvánítási stratégiák megvalósulását és klasszifikálja azokat Erdősi 2006-os módosított modellje alapján.

A korábbi kutatások kiemelt figyelmet fordítanak a stratégiák megválasztását befolyásoló tényezőkre is, többek között Jautz (2013) érvelt amellett, hogy a külső kontextuális tényezők közül a szívesség nagysága és a megnyilatkozók hatalmi viszonyai is hatással lehetnek a köszönetnyilvánítási stratégiák megválasztására. A magyar szakirodalomban azonban még nem vizsgálták részletesen ennek a két faktornak a pontos hatását. Így a tanulmány másik célja, hogy megvizsgálja, vajon a Jautz (2013) által javasolt faktorok a magyarban hatnak-e, azaz feltárja, hogy a szívesség nagysága és a beszélő és hallgató státusbeli különbsége hatással van-e a magyar köszönetnyilvánítási stratégiák megválasztására. A dolgozat mindezen célkitűzéseket MDCT (feleletválasztós diskurzuskiegészítő teszt) módszerrel nyert adatok kvantitatív elemzése alapján kívánja megvalósítani. A módszer mellett szól az, hogy segítségével az eddiektől eltérő, más jellegű adatokat nyerhetünk a köszönetnyilvánításról, azonban fontos megjegyezni azt is, hogy ily módon csak a beszédaktus korlátozott érvényességű (megnyilatkozásszintű) vizsgálatára van lehetőség.

## 2 Elméleti háttér

### 2.1 A köszönetnyilvánítás

A köszönetnyilvánítás Searle (1969), valamint Allan (1986) besorolása szerint az expresszívumok csoportjába tartozik. Az expresszívumokra jellemző, hogy tipikusan a hallgatóval való szociális interakciót fejezik ki (Szili 2004). Maga a köszönetnyilvánítás a beszélő által végrehajtott illokúciós aktus, mely a hallgató egy korábbi cselekedetére adott válasz; ez a cselekedet pedig előnyökhöz vagy haszonhoz juttatta a beszélőt, aki emiatti háláját a köszönetnyilvánítás aktusán keresztül fejezi ki (Eisenstein–Bodman 1986).

Többek között Searle (1969) és Leech (1983) utalt a köszönetnyilvánítás pozitív jellegére, mindketten alapvetően meleg, közösségi atmoszférát teremtő beszédaktusként jellemzik a köszönetnyilvánítást (Eisenstein–Bodman 1986). Brown és Levinson (1978) elmélete szerint azonban a köszönetnyilvánítás meglehetősen negatív, mi több, arcfenyegető beszédaktus, hiszen a beszélő elismeri, hogy lekötelezettje a hallgatónak, így a hallgató közvetlenül a beszélő negatív arcát fenyegeti (Eisenstein–Bodman 1993). A köszönetnyilvánítás arcfenyegető vonásáról nem szabad elfelejtkeznünk, mert a stratégiák választásánál különösen nagy szerepet játszik; a beszélők szociokulturális háttérüktől függően reagálnak valahogyan az arcfenyegetésre, vagy saját arcuk megvédésére szolgáló stratégia alkalmazásával, vagy valamely neutrális stratégia használatára törekedve. Természetesen meg kell említenünk azt is, hogy a köszönetnyilvánítási stratégiák – amint az más beszédaktusok stratégiáiról is elmondható – kultúránként, sőt olykor társadalmi csoportonként is eltér(het)nek egymástól (Coulmas 1981; Eisenstein–Bodman 1986, 1993; Hinkel 1994; Ahar–Eslami–Rasekh 2011; Ozdemir–Rezvani 2011). Mivel azonban ez a kutatás nem szándékozik interkulturális vizsgálattá válni, ezeket a különbségeket itt nem tárgyaljuk részletesebben.

## 2.2 A köszönetnyilvánítási stratégiák

A beszédaktusokkal foglalkozó empirikus kutatások során mindig használnak egy klasszifikációs modellt az adott beszédaktus megvalósulása során alkalmazott stratégiák meghatározása és csoportosítása érdekében. A kutatás a magyar köszönetnyilvánítás klasszifikálására alkalmazott Erdősi (2006) modellt kívánja kiegészíteni és újradefiniálni az alább prezentált módon:

I. főcselekmény (az aláhúzott részek az Erdősihez képest új elemek)

### EGYETÉRTÉS/ELFOGADÁS

- (1) köszönet kifejezése (explicit vagy beágyazott performatívum)
- (2) érzelem kifejezése
- (3) bók kifejezése
- (4) a gesztus minősítése

### BIZONYTALANSÁG

- (5) viszonzás, kompenzálás, a beszédpartner kárának enyhítése
- (6) megerősítés kérése

### ELUTASÍTÁS

- (7) színlelt visszautasítás
- (8) visszautasítás

### SZERÉNYSÉG (Leech 1983, Szili 2004)

### BOCSÁNATKÉRÉS

II. a főcselekményt támogató, megerősítő, de attól elkülönülő, szituációfüggő elemek

III. az illokúciós erőt fokozó és enyhítő elemek

A főcselekményen belül szükség van az Erdősi (2006) által meghatározott nyolc kategória csoportosítására. Az (1)–(4) kategóriák a pozitív elfogadást kifejező stratégiák közé sorolhatók, mert ezek nem támasztanak semmi ellenérzést a kapott szívességgel szemben. Az egyetértés/elfogadás stratégiája a legkonvencionálisabb és legneutrálisabb köszönetnyilvánítási eszköz, Erdősi (2006) eredményei alapján a magyarok között a legnépszerűbb stratégia. Ennek oka az, hogy neutrális jellegéből adódóan biztonsági stratégiának tekinthető, bátran alkalmazhatjuk akár arcfenyegető, akár arcvédő szituációkban egyaránt.

Amikor kompenzálni akarjuk a partnerünket azért a szívességért, amelyet kaptunk tőle, egyértelműen nem vagyunk benne biztosak, hogy megérdemeltük azt, így az (5) és (6) kategóriák a bizonytalanságot kifejező csoportba kerültek. Ebben a kutatásban nem áll módunkban a bizonytalansági stratégiákkal foglalkozni.

A (7) és (8) kategória nem válik el annyira élesen egymástól így mindketten ugyanabba, az elutasítást kifejező csoportba kerültek. Az elutasítás hallgatóorientált stratégia, és a hallgató arcát fenyegeti, így feltételezhetjük, hogy hajlamosabbak vagyunk alárendelt pozícióban vagy egy különösen arcfenyegető szituációban használni a saját magunk arcának megvédése érdekében. Az elutasítás ellenpárja a szerénység stratégiája, melyet alkalmazva a beszélő a saját arcának elvesztését kockáztatja, hiszen leértékeli magát. Szili (2004) szerint Leech (1983) nagylelkűségi és szerénységi elvei nagy szerepet játszanak a magyar köszönetnyilvánítási normákban, ezért is különösen indokolt a szerénység jelenléte a modellben. A szerénység beszélőorientált stratégia, de a hallgatónak nyújt arcvédelmet.

Végezetül szót kell ejtenünk annak okáról, hogy a bocsánatkérés miért szerepel a köszönetnyilvánítási stratégiák között. Közismert tény, hogy a nem nyugati

társadalmakban, különösen Japánban – ahol a partner arcának védelme sokkal fontosabb, mint a saját arcunk – a köszönetnyilvánítás felcserélhető a bocsánatkéréssel (Coulmas 1981, Kim 1994, Ide 1998). Azonban ennek a lehetősége nyugati kultúrák kontextusában még sosem merült fel, és így soha nem is vizsgálták. A tanulmány ilyen aspektusból is meg kívánja vizsgálni a magyar köszönetnyilvánítási stratégiákat, feltételezve, hogy a bocsánatkérés is egy lehetséges opció köszönetnyilvánításkor.

### 2.3 Szociopragmatikai faktorok

A köszönetnyilvánítási stratégiák választásában bizonyos szociopragmatikai faktorok is szerepet játszanak. A szociopragmatikai faktoroknak két típusáról beszélhetünk (Olshtain–Weinbach 1987), a társadalmi meghatározókról és a belső kontextuális tényezőkről. A társadalmi meghatározók közé tartoznak a hatalom, a felek közötti társadalmi távolság, a kor és a nem, melyek közül egy, a hatalmi távolság került tesztelésre a kutatás során. Két eltérő szintet különböztethetünk meg egymástól, amikor a résztvevők egyenrangú felek (pl. barátság), és amikor a résztvevők nem egyenrangú felei egymásnak (pl. tanár-diák vagy főnök-beosztott viszony).

A belső kontextuális tényezők az adott beszédaktustól függően változnak, a köszönetnyilvánítás esetén a legfontosabb ilyen tényező a szívesség nagysága, melyet igen nehéz meghatározni, lévén egy tradicionális társadalmi fogalom, amely konvencionális normákon alapszik. Aijmer (1996) munkájára támaszkodva kis szívességnek tekintjük azt a cselekedetet, melyet automatikusan, ellenszolgáltatást nem várva teszünk meg partnerünknek. Egy szívességet addig tekinthetünk kicsinek, amíg nincs mögötte kigondolt szándék, hanem mechanikus és reflexszerű cselekvésről van szó (pl. előreengedünk valakit az ajtóban, felvesszük, amit elejtett). A dolgozat a szívesség nagysága változónak két szintjét határozza meg: nagy szívesség és kis szívesség.

### 2.4 A vizsgált hipotézisek

A fenti definíciók alkalmazásával a kutatás során tesztelt két hipotézis a következő:

- (1). A hatalmi távolság és a szívesség nagysága olyan szociopragmatikai faktorok, melyek szerepet játszanak a magyar köszönetnyilvánítási stratégiákban (is).
- (2). A szerénység és a bocsánatkérés létező köszönetnyilvánítási stratégiák a magyarban. A 2. hipotézis alapján az feltételezhető, hogy ezek a stratégiák is szerepelnek majd a kiválasztott stratégiák között, mely alátámasztaná a klasszifikáció kiterjesztésének szükségességét. Továbbá várható, hogy mind a bocsánatkérés, mind a szerénység egy köszönetnyilvánítási szituációban a beszélő számára arcfenyegető stratégiának számít, ezért előreláthatólag nagyobb lesz a gyakoriságuk olyan esetekben, amelyekben a hallgató arcának megóvására van szükség (nem egyenrangú felek esetén, vagy a kapott szívesség nagy).

### 3 Anyag és módszer

#### 3.1 Anyaggyűjtés

A beszédaktusok során megvalósuló stratégiák empirikus vizsgálata során legtöbbször a nyitott végű diskurzuskiegészítő tesztet (DCT) használják. Kutatásomban azonban a feleletválasztós diskurzuskiegészítő tesztet (MDCT) alkalmaztam. Elsősorban azért, mert egy feleletválasztós tesztben az alanyok előre megírt stratégiák közül választhatnak, így lehetőség adódott az Erdősi-féle klasszifikációban nem szereplő stratégiák tesztelésére. Másodszor azért, mert a DCT-módszer eddigi gyakorisága miatt az MDCT-módszer háttérbe szorult, így alkalmazása új eljárásnak számít a beszédaktusok vizsgálatában.

A teszt magyar anyanyelvű beszélők köszönetnyilvánítási stratégiát vizsgálta 18 szituáció segítségével, mely szituációk közül 12 a köszönetnyilvánítást mérte, 6 pedig disztraktorként funkcionált. A szituációk rövid leírásában szerepeltek a vizsgálni kívánt szociopragmatikai faktorok a 1) hatalmi távolság és a 2) szívesség nagysága.

A kérdőívben a következő 4 szituációtípus fordult elő:

- i) a részt vevő felek nem egyenrangúak, nagy szívesség (N = 3)
- ii) a részt vevő felek nem egyenrangúak, kicsi szívesség (N = 3)
- iii) a részt vevő felek egyenrangúak, nagy szívesség (N = 3)
- iv) a részt vevő felek egyenrangúak, kicsi szívesség (N = 3)

A megadott dialógust úgy kellett kiegészíteniük a résztvevőknek, hogy a szerintük legjobbat választották ki a négy megadott válaszlehetőség közül. A válaszok megfeleltek az alább felsorolt négy stratégia formai követelményeinek.

- i) ELFOGADÁS (egyetértés + bók)
- ii) SZERÉNYSÉG (beszélőorientált, a beszélő számára arcfenyegető)
- iii) ELUTASÍTÁS (hallgatóorientált, a hallgató számára arcfenyegető)
- iv) BOCSÁNATKÉRÉS

Következzen itt két jellegzetes példa a kérdőívből. Az 1. példában a felek közötti hatalmi távolság nagy, míg a szívesség nagysága kicsi. A 2. példában szintén kis szívességről van szó, de a résztvevő felek egyenrangúak egymással (barátok). A kérdőívben szereplő olyan szituációkban, ahol a résztvevő felek egyenrangúak egymással, mindig baráti kapcsolatról van szó (sosem ismeretlenekről vagy rokonokról), annak érdekében, hogy az ismerősség/intimitás foka konstans maradjon az egész kérdőívben.

- [1] Ön főnökével beszélget és leejti a táskáját. Főnöke gyorsabban reagál, mint Ön, és felveszi a táskát. Ön erre ezt mondja:
  - Olyan béna vagyok... (Szerénység, beszélőorientált.)
  - Erre tényleg semmi szükség. (Elutasítás, hallgatóorientált.)
  - Bocsánat, hogy fáradnia kellett miattam. (Bocsánatkérés.)
  - Igazán nagyon köszönöm! (Elfogadás.)
- [2] Barátja külföldi nyaralásáról egy aranyos szuvenírt hozott Önnek. Mikor átadja Önnek, Ön ezt mondja:
  - Jaj, nem kellett volna, anélkül is tudom, hogy szeretsz. (Elutasítás, hallgatóorientált.)



- Hogy hozhattál egy ilyen aranyos ajándékot nekem? Meg sem érdemlem!  
(Szerénység, beszélőorientált.)
- Bocsánat, a következő nyaralásomkor majd én is hozok neked valamit.  
(Bocsánatkérés.)
- Köszönöm szépen! Milyen hozzám illő ajándék. (Elfogadás.)

### 3.2 Résztevők

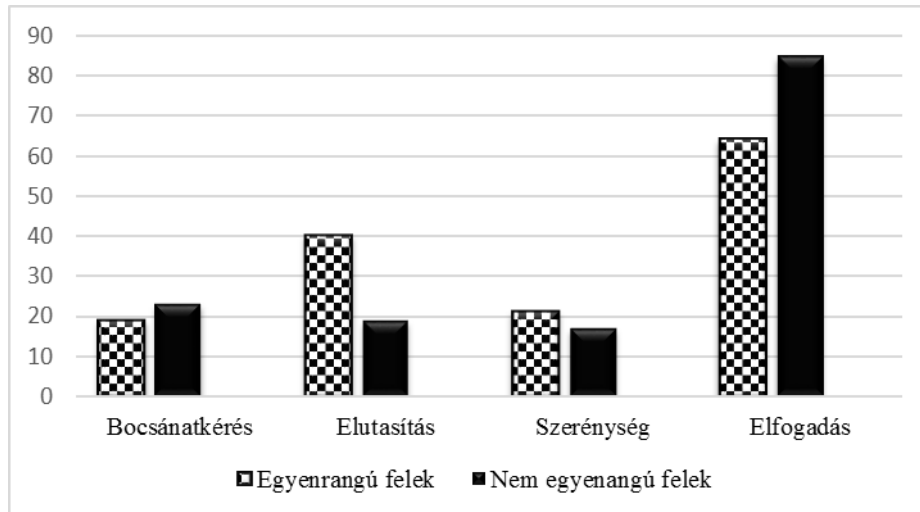
A megkérdezett alanyok száma: 123 fő, 18 és 71 év közötti magyar anyanyelvű férfiak és nők voltak. Mivel azonban a csoportban a nemek aránya nem volt kiegyenlített, így véletlenszám-generátor segítségével egy 28 főből álló kisebb, randomizált mintát alakítottunk ki, 14 férfi és 14 nő részvételével (18–50 év között). A kutatás nemcsak a korosztálybeli, nemi, de a társadalmi arányok tekintetében is próbált egyensúlyra törekedni, a kitöltők között értelmiségi és nem értelmiségi alanyok, tanárok és tanulók is voltak.

Hétköznapi tapasztalatainkat felhasználva feltételezhető, hogy különbség van mind a férfiak és nők, mind pedig a különböző korcsoportok köszönetnyilvánítási stratégiahasználatában. Ez a kutatás ezeket a különbségeket figyelmen kívül hagyja. Elsősorban terjedelmi okokból, másodsorban pedig azért, mert a fent említett két szociopragmatikai faktor – a hatalmi távolság és a szívesség nagysága – hatásmechanizmusát kívánja vizsgálni.

## 4 Eredmények

A teszt eredményei az 1–2. ábrán láthatóak. A négy stratégia gyakoriságát mind a két befolyásoló faktor esetében a  $\chi^2$ -próba segítségével vetettük össze.

#### 4.1 Hatalmi távolság

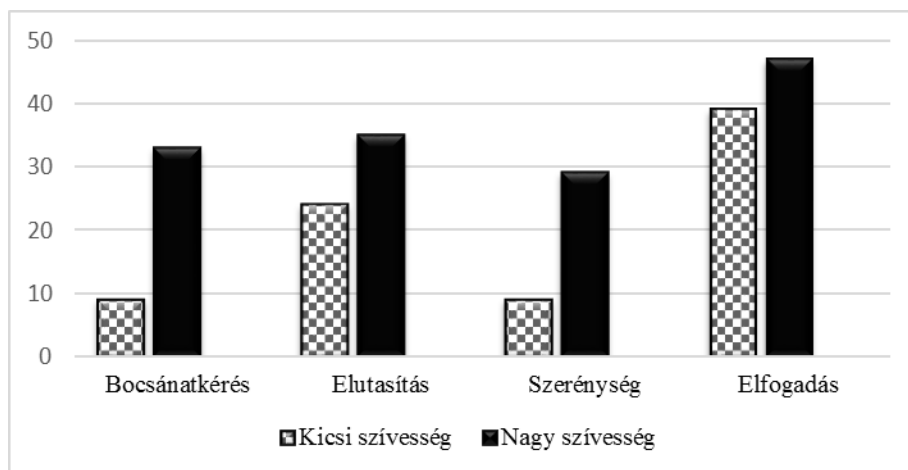


1. ábra: A köszönetnyilvánítási stratégiák eloszlása a hatalmi távolság faktor hatása esetén

A szituációban részt vevő felek státusbeli különbsége esetén a  $\chi^2$ -próba eredménye  $\chi^2(3) = 0,011$ ,  $p < 0,05$ ; vagyis a magyar anyanyelvűek köszönetnyilvánítási stratégiáinak megválasztásakor számít az, hogy a beszélgetőpartnerek egyenrangúak-e egymással vagy sem.

Amint az 1. ábra illusztrálja, a hatalmi távolság vizsgálata esetén mind egyenrangú, mind nem egyenrangú felek részvételével, az elfogadás stratégiája magasan kiugrik a többi stratégia közül, míg a többi stratégia eloszlása sokkal kiegyenlítettebb. Az elutasítás esetén a gyakoriság nem az elvártan megfelelően alakult, a stratégia kedveltebbnek bizonyult kevésbé arcfenyegető szituációban (a felek egyenrangúak), míg a bocsánatkérés és szerénység stratégiáinak gyakorisági eloszlásai között kisebb a különbség.

#### 4.2 A szívesség nagysága



2. ábra: A köszönetnyilvánítási stratégiák eloszlása a szívesség nagysága faktor hatása esetén

Statisztikailag szignifikáns különbség figyelhető meg a nagy és kicsi szívességek esetén használt köszönetnyilvánítási stratégiák gyakorisági eloszlásában is ( $\chi^2(3) = 0,017, p < 0,05$ ).

Amint a 2. ábra mutatja, a szívesség nagysága faktor vizsgálatokor is az elfogadás stratégiáját választották legtöbbször a beszélők, itt azonban nincs annyira éles különbség az elfogadás és a másik három stratégia között, mint a hatalmi távolság mérése esetében. A bocsánatkérés, elutasítás és szerénység stratégiáinak eloszlása nagy szívesség (tehát erős arcfenyegetettség) mellett meglepően hasonló eloszlásúnak mondható.

## 5 Az eredmények elemzése

A dolgozat első hipotézise szerint a hatalmi távolság és a szívesség nagysága szociopragmatikai faktorok hatással vannak a magyar köszönetnyilvánítási stratégiákra. Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy ez a hipotézis igaz. Mind a hatalmi távolság, mind szívesség nagyságának vizsgálatokor megfigyelhető, hogy az elfogadás a leggyakrabban választott stratégia a magyar anyanyelvűek között. Míg azonban a hatalmi távolságnál jelentős különbség van az elfogadás és a másik három stratégia gyakorisági adatai között, a szívesség nagysága faktorról ez nem mondható el. Az elfogadás stratégiájának népszerűsége nem meglepő, tekintve, hogy Erdősi (2006) szerint is ez a legkedveltebb stratégia a magyarok között. Ennek okai a következők: először, mind közül ez a legkonvencionálisabb köszönetnyilvánítási stratégia; másodszor, a másik három lehetőséggel összehasonlítva ez az egyetlen neutrális stratégia is (a másik három stratégia használata egyik interlokútor számára mindenképpen arcfenyegetést jelent). Vagyis a kísérlet eredményei arra utalhatnak, hogy a magyar anyanyelvi beszélők jobban kedvelik a biztonsági stratégiákat. Meg kell említenünk azt is, hogy nagy szívesség esetén a legkiegyenlítettebb a stratégiák

gyakoriságának eloszlása (lásd 2. ábra). Ez azzal magyarázható, hogy ez a legarcfenyegetőbb szituáció a beszélők számára, és ilyen helyzetben a magyarok körében kétféle módszert szoktak alkalmazni, vagy a saját arcukat fenyegetve próbálják megvédeni a partner arcát (bocsánatkérés és szerénység), vagy a másik arcát fenyegetve saját arcukat védik (elutasítás). A teszt kitöltői a magyarban bevett mindkét módszert közel azonos gyakorisággal választották. Az eredmények alapján tehát egyik megoldás sem preferáltabb a másiknál, egy különösen arcfenyegető szituációban sem.

A második hipotézis szerint a szerénység és a bocsánatkérés létező köszönetnyilvánítási stratégiák a magyarban. Mivel a résztvevők mindkettőt alkalmazták a különböző szituációk során, levonhatjuk a következtetést, hogy ez a hipotézis is igaznak bizonyult. A bocsánatkérés és a szerénység azonos elven működnek; mindkettő használata azt jelenti, hogy a beszélő saját arcát fenyegeti valamely módon, hogy ezzel a partner arcát megvédhesse. Hasonlóságukból feltételezhető, hogy gyakorisági eredményeik is közel lesznek egymáshoz, és a kapott adatok is ezt támasztják alá. Egyenrangú felek és kis szívesség esetén a bocsánatkérés és a szerénység gyakorisága nagyon kicsi volt, hiszen egy kevésbé arcfenyegető szituáció során nincs feltétlenül szükség arra, hogy a beszélő mindenáron meg akarja védeni partnere arcát.

Ezzel szorosan összefügg az utolsó, eddig még nem említett elutasítás stratégia, amely pont ellenkező mechanizmus alapján működik, mint a szerénység vagy a bocsánatkérés, hiszen itt a beszélő saját arca megvédésével a másik arcát fenyegeti. Egyenrangú felek esetén teljesen természetesnek tekinthető, hogy a beszélő nem foglalkozik annyira a másik arcának megvédésével, és bátrabban használja az elutasítás stratégiáját, hiszen a kapcsolat jellege, a nagyobb intimitás lehetővé teszi ezt (lásd 1. ábra). Ugyanezért megérthető az elutasítás magas gyakorisága akkor, ha nagy szívességet tett a beszélőnek valaki, hisz egy arcfenyegető szituációban sokan saját arcuk megvédésére próbálnak törekedni.

## 6 Összegzés

A tanulmány egy kevésbé elterjedt módszer alkalmazásával vizsgálta a magyar köszönetnyilvánítási stratégiákat. Bebizonyosodott, hogy a bocsánatkérés és a szerénység létező és használt köszönetnyilvánítási stratégiák a magyar nyelvben. A kutatás eredményei alapján megállapíthatjuk azt is, hogy a hatalmi távolság és a szívesség nagysága olyan szociopragmatikai faktorok, amelyek hatással vannak a magyar köszönetnyilvánítási stratégiák választására.

A köszönetnyilvánítás beszédaktusának pontosabb megismerése érdekében további kutatásokra van szükség. A tanulmányban bemutatott kísérlet többféle irányban is kiterjeszhető. Először is érdemes lenne a mostani tesztben használt szituációkat a DCT-módszerrel (nyitott végű diskurzuskiegészítő teszt) is megvizsgálni. Másodsor, a jelenleginél komplexebb statisztikai eljárások alkalmazása mellett módot kellene találni olyan kísérletekre is, ahol a szociopragmatikai faktorok integrációjára is sor kerülhetne.

## Irodalom

- Ahar, V., Eslami-Rasekh, A. 2011. The Effect of Social Status and Size of Imposition on the Gratitude Strategies of Persian and English Speakers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1): 120–128.
- Aijmer, K. 1996. *Conversational routines in English: Convention and Creativity*. London: Longman.
- Allan, K. 1986. *Linguistic Meaning*. I. London – New York: Routledge – Kegan Paul.
- Brown P., Levinson S. 1978. Politeness: Some universals in language usage. In: Gumperz, J. J. (szerk.) *Studies in Interactional Sociolinguistics 4*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coulmas, F. 1981. Poison to your soul: Thanks and apologies contrastively viewed. In: Coulmas, F. (szerk.) *Conversational routine*. The Hague: Mouton. 69–91.
- Eisenstein, M., Bodman, J. 1986. 'I very appreciate': Expressions of gratitude by native and non-native speakers of American English. *Applied Linguistics*, 7(2): 167–185.
- Eisenstein, M., Bodman, J. 1993. Expressing gratitude in American English. In: Kasper, G., Blum-Kulka S. (szerk.) *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdősi, V. 2006. Empirikus beszédaktus-kutatás a magyar mint idegen nyelv kommunikatív oktatásában. A köszönetnyilvánítás beszédaktusának vizsgálata. *Hungarológiai Évkönyv*, 7(1): 69–84.
- Hinkel, E. 1994. Pragmatics of interaction: Expressing thanks in a second language. *Applied Language Learning*, 5(1): 73-91.
- Ide, R. 1998. Sorry for your kindness: Japanese interactional ritual in public discourse. *Journal of Pragmatics*, 29(5): 509–529.
- Jautz S. 2013. *Thanking Formulae in English: Explorations across varieties and genres*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Kim Y. 1994. Nihonjin jyakunensouno „kansya” to „wabi” no aisatsuno hyougenno anketo cyousa to sono kousatsu („A köszönetnyilvánítás és bocsánatkérés kifejezései fiatal japánok körében: összevetve az idősebb generációval”). *Kokugogaku Kenkyuu (The Japanese Language Review)*, 33: 23–33.
- Leech, G. N. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Olshtain, E., Weinbach, L. 1987. Complaints: A study of speech act behavior among native and non-native speakers of Hebrew. In: Papi, M. B., Verschueren, J. (szerk.): *The pragmatic perspective: Selected papers from the 1985 International Pragmatics Conference*. John Benjamins: Amsterdam.
- Ozdemir C., Rezvani S. A. 2011. Interlanguage pragmatics in action: Use of expressions of gratitude. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 3. 194–202. Elérhető: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.032>. Letöltve: 2016. 03. 01.
- Searle J. R. 1969. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szili K. 2004. A bókra adott válasz pragmatikája (Adalékok a szerénység megnyilvánulásához a magyar nyelvben). *Magyar Nyelvőr*, 128(3): 265–285.

## A kognitív metaforaelmélet alkalmazása a magyar mint idegen nyelv oktatásában

Palágyi László

ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola  
laszlo.palagyi89@gmail.com

**Kivonat:** Kiinduló hipotézisem, hogy a kognitív metaforaelmélet hatékonyan alkalmazható a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Ennek bizonyítására az alkalmazás elméleti szempontjainak (interkulturális és pszicholingvisztikai kérdéseinek) tárgyalása után módszereket mutatok be az idiómák tanítására. A metaforaelmélet alkalmazása a következő előnyökkel jár a magyar mint idegen nyelv tanítása során: (1) a tanulók a tapasztalatok szerint jobban elsajátítják a metaforikus kifejezéseket, ha motiváltan, a forrás- és céltartományok tudatosításával ismertetjük meg azokat velük, saját tapasztalataim szerint pedig ez a jelentéssejtést is elősegíti; (2) tanórai szinten tematikus csomagban, koherens fogalmi hálóban taníthatunk metaforikus nyelvi kifejezéseket, azaz a diákok számára is transzparensten és „logikusan” strukturálhatjuk az órai szókincs bővítést; (3) tantervi szinten a már meglévő szókincs hatékony, absztraktabb tematikus használatát is elősegíti a metaforaelmélet alkalmazása, összekapcsolva a szókincs bővítést a szókincs ismétlésével.

### 1 Bevezetés

A kognitív nyelvészet utóbbi évtizedekben tapasztalt előretörése természetesen az alkalmazott nyelvészet, s ezen belül az egyik legfontosabb diszciplína, az idegennyelv-tanítás területén is egyre inkább megmutatkozik. E nyelvtudományi paradigma holisztikus szemléletmódja arra is lehetőséget nyújt, hogy a jelentést ne csupán a nyelv, hanem az elme, sőt a kultúra szintjén vizsgáljuk (Kövecses 2005a, 2005b, 2006a). Elméleti alapjai kedveznek az idegennyelv-tanításban való alkalmazásának, ugyanis a nyelvi jelenségek motiváltságát hangsúlyozza,<sup>i</sup> márpedig a nyelvi jelenségekkel kapcsolatos „miért” megválaszolása az egyik legalapvetőbb, s a nyelv tanulást minden bizonnyal támogató nyelvtanulói igény. Martin Pütz, a kognitív nyelvészet idegennyelv-tanítással kapcsolatos eredményeivel és perspektíváival összefoglalóan foglalkozó cikkében (Pütz 2007) a kognitív felfogás jelentőségét a forma és jelentés közötti kapcsolat megteremtésében, azaz a formális és funkcionális nyelvpedagógiai igények szintetizálásában látja. Kiinduló hipotézisem tehát, hogy a kognitív nyelvészet alkalmazható a magyar mint idegen nyelv oktatásában.

A tanulmányban a kognitív metaforaelmélet magyar mint idegen nyelv oktatásában való alkalmazásának lehetséges módjaival foglalkozom, s az elméleti szempontok megvilágítása mellett igyekszem a didaktikai megfontolásokat is előtérbe helyezni, a

kérdést kifejezetten osztálytermi dimenzióba emelni. A dolgozat első felében az elmélet legfontosabb, alkalmazásához elengedhetetlen tételeit tisztázom. Ezután az idegennyelv-tanításban való alkalmazás interkulturális és pszicholingvisztikai kérdéseit tekintem át. Mivel a metaforaelmélet tételeit elsősorban a tágabb értelemben vett idiómák tanításában tartom hasznosíthatónak, így a kidolgozott módszerek bemutatása előtt az idiómák tanításának elméleti kérdéseivel is foglalkozom.

## 2 A kognitív metaforaelmélet alapjai

A metaforaelmélet, megjelenése óta (Lakoff–Johnson 1980) a kognitív nyelvészet egyik legjelentősebb és legismertebb elmélete. A prototípuselmélet mellett ez az elmélet gyakorolta a legnagyobb hatást a modern szemantikára, „forradalmiságához” nyelvudomány-történeti szempontból valószínűleg az is hozzájárult, hogy beilleszthető volt egy kortárs, dinamikusan alakuló nyelvészeti paradigmába. Eredetiségének mértékét azonban sokszor kétségbe vonják: „Egy másik gyakran hallott kritikai megjegyzés szerint a kognitív metaforaelmélet képviselői megközelítésük újszerűségét hangsúlyozzák, ám gyakran hajlamosak figyelmen kívül hagyni a hasonlóságokat mutató gondolati előzményeket (Cserép 2014: 266; a saját fordítások eredeti szövege lábjegyzetben található).<sup>3</sup> Azzal viszont ettől függetlenül egyetérthetünk, hogy a prekognitív funkcionális leírásokat is (l. Black 1990) figyelembe véve „George Lakoff és Mark Johnson dolgozott ki először egy újfajta, koherens és szisztematikus elméletet” (Kövecses 2005a: 14). Általában a hagyományos metaforafelfogás felől mint meghaladott nézetrendszer felől közelítik meg: a metafora az ókorból eredeztethető megközelítések szerint a retorikában díszítőeszköz, melynek funkciója „a kontextustól függő hatáskeltés” (Szathmári 2008: 7), a formális nyelvelméletekben pedig nyelvi rendszeren kívüli anomáliaként értelmeződik. A kognitív elmélet szerint azonban a metafora elsősorban fogalmi természetű, korántsem csupán a nyelv szintjén vizsgálható hétköznapi jelenség (lásd Kövecses 2005a: 69–78, Kövecses 2005b), amely az emberi elmének általános és jellemző, megismerést, jelentésképzést célzó stratégiája.

A metaforák működésének leírásához célszerű a fogalmi tartományok elméletéből kiindulnunk, ugyanis a fogalmi metaforák két fogalmi tartomány közötti megfelelésként írhatók le. Bár a fogalmakat részben jellemezhetjük tulajdonságaikkal (pl. AGGLEGENY: férfi, házas, felnőtt), e tulajdonságok listája nem fedi le teljes egészében a róluk való tudásunkat. Hogy ezt belássuk, elég csak arra gondolnunk, hogy lehetetlen feladat a *szerda* vagy a *könyök* szó jelentését leírni, meghatározni a HÉT vagy a KAR fogalmának segítségével nélkül. A fogalmi tartomány tehát nem csupán tulajdonságok halmaza, hanem „mentális séma, tudáskeret, az egy fogalom köré rendeződő asszociált, aktivált fogalmak köre” (Tolcsvai Nagy 2013: 382).

A fogalmi metafora egy fogalom megértése egy másik fogalom elemeivel, tehát a forrástartománnyal kapcsolatos tudásunk leképeződik a céltartománnyal kapcsolatos tudásunkra. Ilyen fogalmi metafora például AZ ÉLET UTAZÁS, ahol az UTAZÁS a forrás-, míg az ÉLET a céltartomány, tehát előbbiről való tudásunk metaforikus megfelelések szisztematikus rendszerét alkotva leképeződik az utóbbira (élet ≈ út; ember ≈ utas;

<sup>3</sup>„Another critical remark often heard is that proponents of CMT highlight the novelty of their approach, but often tend to ignore past contributions expressing similar ideas.”

akadályok az úton  $\approx$  nehézségek az életben stb.). A metaforikus nyelvi kifejezéseket (pl. idiómákat) meg kell különböztetnünk a fogalmi metaforáktól: előbbiek a nyelvben közvetlenül megfigyelhetők (*válaszút előtt állok, sok mindenem ment keresztül az életben, rossz útra tért.*), általuk következtethetünk a nyelvhasználatban csupán közvetett módon tetten érhető fogalmi metaforákra (AZ ÉLET UTAZÁS).

A forrástartomány és a céltartomány viszonya kapcsán mindenképpen kiemelendő, hogy tapasztalataink szerint a forrástartományok konkrétabb, fizikailag inkább megfogható fogalmak, mint a meglehetősen absztrakt céltartományok. Néhány gyakori forrástartomány: AZ EMBERI TEST, ÉPÜLETEK, GÉPEK, NÖVÉNYEK, ÁLLATOK, VILÁGOSSÁG, SÖTÉTSÉG; gyakori céltartományok: ÉRZELMEK, GONDOLATOK, ERKÖLCS, IDŐ, ÉLET ÉS HALÁL stb.

A forrás- és céltartomány viszonyát illetően a következőt is érdemes megjegyeznünk: „Egy adott forrástartomány akár több céltartomány elérését is biztosíthatja, illetve egy céltartomány számos forrástartományon keresztül is értelmezhető. Az előbbit a forrástartomány »hatókörének«, míg az utóbbit a céltartomány »kiterjedésének« hívjuk” (Kövecses–Benczes 2010: 83). Tehát pl. a TŰZ forrástartomány hatóköre érvényes mind a DŰH (*csak füstölgött magában; teljesen begözölt*), mind a SZERELEM (*ég a szerelemtől*), mind az ENERGIA (*két végén égeti a gyertyát; a pedagógusokat a kiegész veszélye fenyegeti*) céltartományokra. A TÁRSADALOM/TÁRSADALMI SZERVEZET céltartomány pedig kiterjed mind a GÉP (*a demokrácia gépezete nem jól működik*), mind az EMBER (*a vállalat régóta betegeskedik*), mind a NÖVÉNY (*egyed gazdasági ágazatok szerepe nőtt*) forrástartományokra.

Azt a kérdést is érdemes tisztáznunk, mik a fogalmi metaforák alapjai. A hagyományos megközelítés szerint a metafora valamiféle hasonlóságon alapul. Azonban bármiféle objektív hasonlóság feltételezése kognitív szempontból önmagában problematikus, hiszen a megismerő ember számára a jelentésképzés konstruktív mentális folyamat, azaz a hasonlóságokat bizonyos motivációk alapján megalkotjuk, nem csupán észleljük. A metaforák esetében tehát helyesebb tapasztalati alapról, motivációról beszélnünk, „a metaforák sok esetben érzékelési, biológiai vagy éppen kulturális tapasztalatokon alapulnak” (Kövecses 2005a: 81). A metaforák egy része testünkkel kapcsolatos tapasztalatainkra vezethető vissza (A SZERETET MELEGSÉG, A DŰH FORRÓSÁG, A FÉLELEM HIDEG), míg más esetben szerkezeti analógiáról van szó két esemény között: „Az emberek bizonyos hasonlóságokat érzékelnek az élet és a szerencsejátékok között, de ezek nem objektív hasonlóságok, hanem az élet szerencsejátékon keresztül való metaforikus megértéséből erednek” (Kövecses 2005a: 84) (lásd *jól játszotta ki a kártyáit; az élete forog kockán; blöffölt* stb.).

### 3 A metaforaelmélet alkalmazásának elméleti szempontjai

#### 3.1 Interkulturális nyelvészeti aspektus

Egyes fogalmi metaforák univerzálisak (A BOLDOGSÁG FELFELÉ IRÁNYULTSÁG: *emelkedett hangulatban voltak*; ang. *they were in high spirits*; kínai *ta xing concong de* ‘a lelke emelkedik’, lásd Kövecses 2005a: 167–186). Ezt a kognitív nyelvészet egyik alapfogalmával, a testesültséggel magyarázhatjuk, miszerint a megismerés a



testben létezés által meghatározott (embodied): „Gondolkodásunk struktúrája is jelentős részben fizikai tapasztalatainkra vezethető vissza” (Kövecses–Benczes 2010: 231). Ennek megfelelően, mivel az emberi test felépítése és működése alapvetően független a kultúrától, a metaforáknak nagyrészt univerzálisaknak kell lenniük. Az elmélet kritikusai szerint viszont ez nincs így, hiszen a metaforák mind a kultúrán belül, mind a kultúrák között nagyfokú variabilitást mutatnak. Tehát: „Nem világos, hogy mi a pontos viszony a testesültség univerzális metaforákhoz vezető folyamatai és a lokális kultúra nyelv- és kultúrafüggő metaforákhoz vezető folyamatai között” (Kövecses 2006b: 94). Bár fizikai tapasztalataink nagyrészt azonosak, az egyes kultúrák a céltartomány értelmezésekor a testi működésnek más-más tényezőit emelik ki: A DÜH HŐ és A DÜH NYOMÁS ALATT LÉVŐ TARTÁLY fogalmi metafora, melyeket alapvető fiziológiai reakciók motiválnak, valószínűleg univerzálisnak tekinthetők, az angol nyelv mégis az előbbit, míg a kínai az utóbbit preferálja, azaz a két nyelv esetében eltér a céltartomány értelmezésének tapasztalati fókusza (Kövecses–Benczes 2010: 112–113). A kulturális kontextus szintén nagy befolyással bír a konceptualizációt illetően. A DÜH EGY TARTÁLYBAN LÉVŐ FORRÓ FOLYADÉK metafora pl. a japán kultúrában fontos HARA (‘has ’) fogalmával kapcsolódik össze a japán nyelvben (Matsuki 1995), így e metafora mint A DÜH A HASBAN VAN specifikálódik, míg a kínaiában a düh nem egy forrásban lévő folyadék, hanem a felgyülemlt „csi-energia” (Yu 1995). Mindezekből az következik, hogy: „Járható útnak az tűnik, ha a metaforikus konceptualizációt két egymással esetenként versenyben levő kényszer – az univerzális testesültség és a lokális kontextus – produktumaként fogjuk fel” (Kövecses 2006b: 97).

Mi a jelentősége mindennek az idegennyelv-tanításban? Kétségtelen, hogy egyes metaforák interkulturalitása támogatja azt.

- [1] Našel jsem svou cestu. ‘Megtaláltam az utam’  
 [2] How did you **spend** your holidays? ‘Mivel töltötted (literális: **költötted**) a vakációt?’

AZ ÉLET UTAZÁS fogalmi metafora (legalábbis az európai nyelvekben) általánosnak tekinthető, így az [1]-es példa, a cseh metaforikus kifejezés megértése semmiféle problémát nem okoz. AZ IDŐ PÉNZ fogalmi metafora sem ismeretlen a magyarban (*a defekt egy órámba került*), ami pedig elősegíti a [2]-es metaforikus kifejezés figuratív értelmezését, bár magát a kifejezést a magyarban nem találjuk meg. Az idegennyelv-tanítás nehézségeinek szempontjából a metaforák specifikus különbözősége bír nagyobb jelentőséggel, bár a fogalmi metafora ismerete önmagában nem jár együtt a vele kapcsolatos metaforikus nyelvi kifejezések ismeretével, előbbi csupán elősegítheti utóbbiak elsajátítását.

### 3.2 A pszichológiai realitás kérdése

A metaforaelmélet kritikája igen sokrétű (lásd Kövecses 2006b, Cserép 2014), elsősorban kutatásuknak módszertani problémáira igyekeznek rávilágítani az elmélet kritikusai. Elméleti és módszertani szempontból is fontos, hogy Kövecses Zoltán a metaforák vizsgálatának három különböző szintjét határozza meg: „Az egyén feletti szint dióhéjban azt a szintet jelenti, amelyen a nyelvészek a fogalmi metaforákat szövegekörnyezeten kívüli nyelvi kifejezések alapján határozzák meg. Az egyéni szint a beszélők elméjében létező metaforákat tartalmazza, amelyeket például a

pszicholingvisták és a kognitív pszichológusok különböző kísérleti szituációkban tanulmányoznak. Az egyén alatti szint pedig azokat az univerzális szenzomotoros tapasztalatokat jelenti, amelyek a fogalmi metaforák alapját és motivációját biztosítják” (Kövecses 2005a: 237). A MID szempontjából a metaforák individuális szintje bír nagy jelentőséggel, s arra is választ kell adnunk, hogy amennyiben a kognitív metaforaelmélet alkalmazható a nyelvpedagógiában, úgy feltételezhetjük-e, hogy az elmélet individuális szinten is érvényes, azaz pszichológiai realitása van. Ronald W. Langacker, a kognitív grammatika kidolgozója, s alapvetően a kognitív nyelvészet egyik legjelentősebb képviselője szerint a válasz egyértelműen igen, s a nyelvpedagógiának egyfajta verifikációs szerepet szán: „A hatékony pedagógiai alkalmazást a nyelvelmélet egy fontos empirikus próbájának tekintem” (2001: 3).<sup>4</sup> Mint alább kifejtem, véleményem szerint e kijelentést mind nyelvelméleti, mind nyelvpedagógiai szempontból érdemes óvatosan kezelnünk.

A kognitív metaforaelmélet jelentőségét (s tulajdonképpen kognitív voltát) megkérdőjelező vélekedések szerint a metaforikusnak nevezhető nyelvi kifejezések feldolgozásakor nem támaszkodunk a forrástartományokra. Az ún. „holt metafora” elmélet szerint a fogalmi metaforáknak nincs szerepük a beszéd közbeni megértésben. Márpedig Lakoff elméletének alapvetése szerint az emberek metaforikus leképezésekhez folyamodnak konvencionális kifejezések megértése során is, ezért „Lakoff és Johnson a »holt metafora« kifejezés helyett elsősorban a »konvencionális metafora« terminust használja, és a »holt« metaforát a »konvencionális metafora« azon eseteire foglalja le, amelyek a mindennapi nyelvtudatunk számára nem azonosíthatók mint metaforák, ez a státusuk csupán céltudatos etimológiai elemzés segítségével tárható fel (ilyen »holt« metafora például a *fiók*, az *állat*, a *fő*)” (H. Varga 2012: 58).<sup>5</sup> A pszicholingvisztikai kísérletek eredményei sem adnak megnyugtató választ a pszichológiai realitás kérdésére: „A fogalmimetafora-elmélet megfogalmazása óta számos ötletes kísérlet született a témában, ám az eredmények igen ellentmondásosak, és a metaforikus kapcsolatok pszichológiai realitása máig nyitott kérdés” (Pléh–Lukács 2014: 791). Mindenesetre nem zárható ki, hogy a forrástartományok és a fogalmi metaforák dinamikus tényezői az egyén nyelvhasználatának (lásd Kövecses–Benczes 2010: 82–83, 118–120; Pléh–Lukács 2014: 791–796). Éppen ezért egyetérthetünk Marcel Danesivel, aki szerint „[t]anáráként bizonyosan érdemes legalább számolnunk annak lehetőségével, hogy a fogalmak széles köre metaforikus struktúrákban táru elénk” (Danesi 1994: 455).<sup>6</sup> Másfelől, ahogy Kövecses Zoltán az idiómák kapcsán kifejti (2001): ha az anyanyelvi beszélő elméjében nem is reprezentálja a forrástartományt egy nyelvi kifejezés használatakor, a kérdéses kifejezés motivációjának megvilágítása elősegítheti a megértést, s rendszerszintű, tágabb összefüggésben való elhelyezését. A MID-ben kezdő szinten pl. a metaforikus *feleség* (A HÁZASSÁG FIZIKAI EGYESÜLÉS), vagy az egyébként metonimián alapuló *vasárnap* főnév és a *vásárol* ige közötti kapcsolat (pl. *vasárnap senki nem vásárol*) megvilágítása attól függetlenül hasznos lehet, hogy az anyanyelvi beszélő vélhetően nem metaforikus mentális folyamatok révén hozza létre vagy érti meg e kifejezéseket.

Összefoglalva: bár az idegennyelv-tanítás mint alkalmazott nyelvészeti diszciplína a kognitív metaforaelmélet vonatkozásában látszólag fontos nyelvelméleti

<sup>4</sup>„I see the effectiveness of pedagogical applications as an important empirical test for linguistic theories.”

<sup>6</sup>„As teachers, it is certainly judicious to at least entertain the possibility that a wide range of concepts reveals a metaphorical structure.”

jelentőséggel bír, a sikeres nyelvpedagógiai alkalmazás véleményem szerint nem verifikálhatja az alapelveket, mivel azt számos egyéb tényező befolyásolhatja (pl. az L1 és L2 elsajátításának különbsége). Megfordítva a kérdést: a metaforaelmélet pszichológiai realitása sem kardinális jelentőségű, mivel a fogalmi metaforák a tanítás során attól függetlenül válhatnak tanulást támogató tényezővé.

### 3.3 A metaforikus kompetencia szerepe

A már említett Marcel Danesi a nyelvpedagógiába annak pszicholingvisztikai és interkulturális realitását elfogadva építi be a metaforaelméletet (Danesi 1994). Nézete szerint ha angolul beszél az IDŐ-ről (mely fogalomnak önmagában nincs nyelvi reprezentációja), elméjének mentálisan és nyelvi szerkezetek szintjén is az anyanyelvétől különböző fogalmi tartományt kell leképeznie. Vagyis az olyan megszólalások közben, mint a *that job cost me an hour* az elmének az IDŐ mellett a PÉNZ fogalmi tartományra is támaszkodnia kell. Danesi szerint az a fő probléma, hogy a tanulók a célnyelv formáit használják, de a forrásnyelv fogalmi rendszerében gondolkodnak, tehát hiányzik nyelvhasználatukból a fogalmi folyékonyság (conceptual fluency), ami mögött részben a metaforikus kompetencia hiánya áll. E kompetencia fontosságából kiindulva Kövecses és Szabó nevéhez fűződik egy ugyan nem statisztikai módszerekkel végzett, de figyelemre méltó kísérletet, amely az angolt idegen nyelvként tanuló diákok metaforikus kompetenciájának fejlesztését célozta: „A kísérlet során két csoportot vizsgáltak, az egyik csoport az idiómákat csupán memorizálva (motiválatlanul) sajátította el, míg a másik csoport fogalmi metaforákon keresztül (vagyis motiváltan) hajtotta végre a feladatot. [...] Az eredmények azt mutatták, hogy azok a tanulók, akik az idiómákat motiváltan sajátították el, nagyjából 25%-kal jobban teljesítettek az idiómákkal kapcsolatos feladatokban, mint azok, akik motiválatlanul sajátították el a kifejezéseket” (Kövecses 2005a: 208). Kapcsolódva az előző fejezethez, mindez ugyan nem bizonyítja a fogalmi metaforák pszichológiai realitását, azt viszont igen, hogy a tanulók a „motivált” tanulás esetében valóban támaszkodtak a forrástartományokra, ami elősegítette a kifejezések memorizálását.

## 4 Az idiómák tanításának elméleti szempontjai

Paul Lennon (1998) az idiómák jelentőségét a nyelvet első-, illetve második nyelvként beszélők nyelvhasználatának különbségében látja. Hogy ezt megértsük, meg kell különböztetnünk az elfogadhatóság és a helyesség fogalmát, s fontos látnunk az idiomatikusság skaláris természetét is. A grammatikai szabályok elsajátítása könnyen vezethet olyan mikroszinten helyes, „jól formált” mondatok alkotásához, melyekre anyanyelvi beszélőként úgy reagálunk, hogy „nem hibás, nem helytelen, de nem mondunk ilyet/nem így mondjuk”, s a helyes, de nem elfogadható mondatok háttérében szintén az idiomatikusság hiánya állhat. Sőt, az erősen idiomatikus kifejezések gyakran megszegik a grammatikai konvenciókat is (pl. *Madame le professeur; If I were you*). Az idiomatikussági skála egyik végén nyilvánvalóan azok a kifejezések állnak, melyek kompozicionalitásának bizonyítása mély és gyakran diakrón szemléletű szemantikai elemzést igényel, ezek prototípusai a frazeologizmusok. A mindennapi diskurzus során azonban használunk olyan nyelvi kifejezéseket, melyek bár transzparenssek, a mentális lexikonból gyakori együttes

előfordulásuk révén valószínűsíthetően mégis egységként hívjuk elő őket, s jelentésük, használati körül rögzült (pl. *Mit jelentsen ez?, Jó napot kívánok!, Mennyi az idő?, Ez mennyibe kerül? Hány éves vagy?* stb.).<sup>iii</sup> A következőkben tehát az idióma kifejezést tágabb értelemben használom majd. A nyelvtanulás során az ilyen idiómák tömegével fordulnak elő. Az anyanyelvű beszélő számára már opak udvariassági formulák motivációját is érdemes megvilágítanunk (*szívesen, tessék* stb.).

Az idiómákkal, lexikalizálódott kifejezésekkel kapcsolatban azt is fontos megjegyeznünk, hogy megkérdőjelezi a kompozicionalitás szigorú (Frege-féle) értelmezését, mely szerint egy mondat jelentése kiszámítható alkotóelemeinek jelentéséből – az idiómák esetében ugyanis nyilvánvalóan nem ez a helyzet. Az elemek természetesen emergens szerkezetet alkotva is hozzájárulnak az egész jelentéséhez, tehát önkényesnek nem nevezhetjük megjelenésüket, csupán megjósolhatatlannak. A nyelvórán a megjósolhatóságot azonban tapasztalataim szerint elősegítheti a fogalmi metaforák ismertetése. Egy B2-es csoport tanítása közben a következő értelmezésekkel találkoztam [3] és [4] motiválatlan tanításakor: [3] 'Elegem van.' (lásd *betelt a pohár, torkig van vele, tele a hócipóm*) – melyek esetében ugyan szintén vertikálisan értelmezendő az érzelmi állapot intenzitásának mértéke, de konceptualizációjuk magába foglalja a TARTÁLY forrástartományt is. A *csúcs* szó mint neologizmus metaforikusságát a fogalmi integráció modelljében Sólyom (2015) elemzi. [4] 'Meghalt'.

[3] Ez csúcs!

[4] Felvitte az Isten a dolgát.

Ha azonban motiváltan bemutatjuk a kifejezéseket A BOLDOGSÁG FELFELÉ IRÁNYULTSÁG fogalmi metafora alkalmazásával – a tanóra közegében interpretálva: „Fent lenni jó. Lent lenni rossz” – más metaforikus kifejezésekkel együtt (pl. *egyszer fent, egyszer lent; fel a fejjel; fel vagyok dobva; fel kellett vidítanunk; emelt fővel távozik; felálltam a padlóról; emelkedett hangulatban készültünk; repes a boldogságtól; szárnyal a boldogságtól*), úgy a tanulók vélhetően nagyobb valószínűséggel konceptualizálják helyesen a kifejezéseket, s nem jutnak el [3] és [4] fentebbi, egyébként konceptuálisan ugyancsak végigkövethető, indokolható, de téves értelmezéséhez, azaz az ún. orientációs metaforák, melyek kognitív funkciója a célfogalmak összefüggő, koherens térbeli rendszerbe foglalása, a nyelvtanulókat is segítik a fogalmi tájékozódásban és a helyes jelentéséjtésben a nyelvi kifejezések szemantikai hálójának kidolgozásával.

Az idiómák elsajátítását és tanítását tehát a metaforaelmélet alkalmazása az idiómák fogalmi strukturálásával segítheti elő. Mindezzel kapcsolatban azt is meg kell jegyeznünk, hogy egy ideális tanulást támogató idióma szótár sem alfabetikusan vagy kulcsszavak alapján épül föl szempontunkból, hanem metaforák szerint rendszerezné a kifejezéseket (Kövecses 2001: 89–96), ahogy az angolra mint idegen nyelvre kidolgozott *A Picture Dictionary of English Idioms* (Kövecses–Tóth–Babarci 1996) című szótárban láthatjuk.

## 5 Az idiómák kognitív szempontú tanításának módszerei és azok pedagógiai előnyei

### 5.1 Kezdő szint

A nyelvpedagógiában az univerzális metaforák olyannyira természetesnek tekinthetők, hogy rendszerint reflektálatlanul maradnak. Ilyen AZ IDŐ TÉR fogalmi metafora is (*a buli nyolc előtt kezdődött; másfél órán keresztül írtam a zh-t; időben jött a levél*): „Az idő és a tér tartományai közötti megfeleltetések szabályosak és szisztematikusak. A párhuzamok a legtöbb nyelvben megtalálhatók, sőt elképzelhető, hogy univerzálisak” (Pléh–Lukács 2014: 898). Kezdő szinten is elősegítheti a tantervi koherenciát, ha azt (metaforikus) konceptuális alapokra helyezzük. Így pl. a térjelölő inflexiók morféimák és névutók tanulását szisztematikusan követhetik az időbeli kifejezések: *a templomtól a térig sétálunk; a könyv a füzet és a tolltartó között van → hétfőtől péntekig iskolába járunk; a magyar óra fél négy és öt között van*. A kezdő magyar nyelvet tanuló számára az *előtt, után* stb. névutók is könnyen kapcsolatba hozhatók az időbeli kifejezésekkel (*tegnapelőtt, holnapután* stb.). El kell azonban ismernünk, hogy a metaforaelmélet alkalmazása elsősorban magasabb nyelvi szinten segíti elő a már elsajátított nyelvi anyag hatékony, absztraktabb tematikus használatát.

### 5.2 Haladó szint

a) Deduktív módszerrel a fentebb már érintett sémát követjük: fogalmi metafora → metaforikus nyelvi kifejezés. A konvencionális fogalmi metaforák egyik tanulást támogató szerepét az idiómák egységes rendszerbe foglalásában láthatjuk. Például AZ ÉLET UTAZÁS metafora keretében a következő kifejezéseket tárgyalhatjuk szisztematikusan:

- Válaszút előtt állunk.
- Kapcsolatunk megfeneklett.
- Ez a kapcsolat egy zsákutca.
- Elválnak útjaink.
- Innen már nincs visszaút.
- Hosszú, rögös út áll mögöttünk.
- Nem hiszem, hogy ez az út bárhová vezetne.
- A házasságunk zátonyra futott.
- Rossz útra tért.
- Félresiklott az élete.
- Sok mindenem ment keresztül.

Eszköz: papírcetlikén az idiómák

Bevezető mondat: „Az életről általában úgy beszélünk, mintha egy utazás lenne.”

1. lépés: literális olvasat megbeszélése.
2. lépés: figuratív jelentés kibontása.
3. lépés: idióma szituációba helyezése.

b) Természetesen lehetséges komplexebb, induktív és deduktív elemeket egyaránt magába foglaló módszereket is kidolgoznunk. Íme erre egy példa:

A TÁRSADALOM/TÁRSADALMI SZERVEZETEK céltartomány kiterjed mind az EMBERI TEST, mind a GÉP forrástartományokra. Az alábbi válogatás online cikkek címeiből készült:

- „Leállt a gazdaság motorja.” (Forrás: [www.vg.hu](http://www.vg.hu).)
- „Porszem került az ipar gépezetébe.” (Forrás: [www.tozsdeforum.hu](http://www.tozsdeforum.hu).)
- „Az állam működési zavarainak társadalmi újratermelése.” (Forrás: [www.kszemle.hu](http://www.kszemle.hu).)
- „Beindult a gazdaság a számok szerint.” (Forrás: [www.blikk.hu](http://www.blikk.hu).)
- „Egy beteg társadalom tünete.” (Forrás: [www.rednews.hu](http://www.rednews.hu).)
- „A japán társadalom élőködői.” (Forrás: [blogx.free.hu](http://blogx.free.hu).)
- „Brüsszel szerint lassan lábadozik az unió gazdasága.” (Forrás: [www.origo.hu](http://www.origo.hu).)
- „A Magyar Nemzeti Bank célja a nemzetközi vérkeringés.” (Forrás: [www.tozsdeforum.hu](http://www.tozsdeforum.hu).)
- „A demokrácia a társadalom immunrendszere.” (Forrás: [www.nol.hu](http://www.nol.hu).)

Vizuálisan is megjeleníthetjük a két forrástartományt a táblán, majd a diákok megkapják a kifejezéseket, feladatuk pedig az, hogy a képhez kapcsolják (pl. ragasszák) a metaforikus nyelvi kifejezést. Az eljárás induktív mozzanata, hogy maguknak a diákoknak kell a kibontaniuk a forrástartományt korábbi nyelvi ismereteikre alapozva, csoportosítva a kifejezéseket. Összefoglalva:

Tematikus egység: „Társadalom”

Bevezető mondat: „A társadalomról, társadalmi szervezetekről úgy beszélünk, mintha egy gép vagy egy emberi test volna.”

1. lépés: a táblán megjelenik a két forrástartomány képi formában.
2. lépés: idiómák kiosztása papírcetlin.
3. lépés: a feladat eldönteni, mi a kifejezés forrástartománya.
4. lépés: literális olvasat megbeszélése.
5. lépés: figuratív jelentés kibontása.
6. lépés: szituációba helyezés / miről szólhat a cikk?

E kifejezések már nyilvánvalóan közép fokú nyelvtudás mélyítésére szolgálnak, e nyelvi szinten a diákoknak már elvont kérdésekről is képesnek kell lenniük megnyilvánulni, azaz tulajdonképpen a konkrétabb, testrészekre, gépek részeire stb. vonatkozó tudásukat absztraktabb, figuratív jelentésben kell alkalmazniuk. A fogalmi fogékonyságra nevelés tehát a már meglévő szókincs hatékony, magasabb szintű használatát is elősegíti oly módon, hogy a szókincsbővítés egyben szókincsméltás is.

Azt is kiemelhetjük, hogy az utóbbi évtizedekben a vizualitás egyre fontosabb részét képezi az idegennyelv-tanításnak, s mint fentebb láttuk, a metaforák képességére támaszkodva a vizualizáció könnyen bevonható a tanításba. Ennek megfelelően a Hungarolingua sorozat *Igéző* című kiegészítő tankönyvében (Máté 2001) például egyes igekötős igéket, metaforikus előfordulásukkor a készítő a kifejezés (olykor meglehetősen abszurd és humoros) literális értelmezésének vizualizációjával is ellátták.

c) A metaforaelméletből kiindulva arra is választ kaphatunk, mely idiómákat érdemes tanítanunk. A kognitív nyelvészetnek az idiómák gyakoriságával, általánosságával kapcsolatban az a prognózisa, hogy azok az idiómák lesznek a

leghétköznapibbak, melyek a legközvetlenebbül tapasztalható forrástartományon alapulnak. Ez a forrástartomány az emberi test (Kövecses 2001). Ebből kiindulva a nyelvtanítás során az emberi testtel kapcsolatos metaforikus nyelvi kifejezések elsajátítása minden bizonnyal nagy jelentőséggel bír. Sweetser (1990) munkája alapján pl. a következő megfelelési rendszert állíthatjuk föl a magyar nyelvet illetően (1. táblázat):

<b>Fizikai manipuláció</b>	≈ mentális manipuláció, kontroll	<i>Lelkébe tapos/gázol. Véleményt formál/alkot.</i>
<b>Látás</b>	≈ megértés, tudás	<i>Minden világos. Lásd be, hogy hibáztál!</i>
<b>Hallás</b>	≈ figyelem, engedelmesség, belső fogékonyság	<i>Nem hallgatott rám. Ide hallgass!</i>
<b>Tapintás</b>	≈ érzelem	<i>Próbálg tapintatos lenni. Az eset nagyon mélyen érintette.</i>
<b>Szaglás</b>	≈ gyanakvás	<i>Itt valami bűzlik. A rendőrség erre szaglászott.</i>
<b>Ízlelés</b>	≈ tapasztalás	<i>Milyen a győzelem íze? Belekóstolt a színészetbe.</i>

1. táblázat. A magyar nyelv emberi testtel kapcsolatos metaforikus kifejezései

A fenti kifejezéseket a diákok pl. csoportmunkában is feldolgozhatják: egy-egy csoport egy-egy érzékterülethez kapcsolódik, a feladat pedig a literális és figuratív jelentés kibontása. A vizualizáció, azaz a forrástartomány képi megjelenítése akár humoros formában, ez esetben is hasznos lehet, s szintén kreatív tanulói megoldásokhoz vezethet.

## 6 Összefoglalás

A metaforaelmélet alkalmazásának elméleti szempontjai közül a meglátásom szerint legfontosabb kérdéseket, a metaforák interkulturalitásának és pszichológiai realitásának problémáját vizsgáltam. Megállapíthatjuk, hogy interkulturális és nyelvpedagógiai aspektusból a metaforák specifikussága elsősorban a metaforikus kompetencia fejlesztése kapcsán bír fontossággal az L2-ben való fogalmi folyékonyág elsajátítása érdekében, míg a metaforák univerzalitásakor elsősorban a pedagógiai lehetőségek kiaknázására kell törekednünk. A metaforák pszichológiai realitása máig nyitott kérdés, a figuratív olvasatok szisztematikus motiváltságának tudatosítása azonban a nyelvtanulóknak ettől függetlenül elősegítheti a tágabb értelemben vett, s az idegennyelv-tanításban alapvető fontossággal bíró idiomatikus nyelvi szerkezetek elsajátítását.

Kiinduló hipotézisem gyakorlati bizonyítására a tanulmány második részében, miszerint a metaforaelmélet alkalmazható a magyar mint idegen nyelvben, példafeladatokat mutattam be. A metaforaelmélet alkalmazása a következő

előnyökkel jár a magyar mint idegen nyelv tanítása során: (1) a tanulók a tapasztalatok szerint jobban elsajátítják a metaforikus kifejezéseket, ha motiváltan, a forrás- és céltartományok tudatosításával ismertetjük meg azokat velük, saját tapasztalataim szerint pedig ez a jelentéssejtést is elősegíti; (2) tanórai szinten tematikus csomagban, koherens fogalmi hálóban taníthatunk metaforikus nyelvi kifejezéseket, azaz a diákok számára is transzparensen és „logikusan” strukturálhatjuk az órai szókincsbővítést; (3) tantervi szinten a már meglévő szókincs hatékony, absztraktabb tematikus használatát is elősegíti a metaforaelmélet alkalmazása összekapcsolva a szókincsbővítést a szókincs ismétlésével.

## Irodalom

- Black, M. 1990. A metafora. *Helikon*, 36(4): 432–447.
- Cserép, A. 2014. Conceptual Metaphor Theory: in defence or on the fence? *Argumentum*, 10: 261–288.
- Danesi, M. 1994. Recent Reserch on Metaphor and the Teaching of Italian. *Italica*, 71: 453–464.
- H. Varga, M. 2012. *Formák és funkciók. Morfoszintaktikai eszközök és grammatikai jelentések vizsgálata*. Budapest: KRE BTK – Patrocínium Kiadó.
- Kövecses, Z., Tóth M., Babarci B. 1996. *A Picture Dictionary of English Idioms*. Budapest: ELTE Eötvös kiadó.
- Kövecses, Z. 2001. A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. In: Pütz, M., Niemeier, S., Dirven, R. (szerk.) *Applied Cognitive Linguistics 2*. Berlin: Mouton de Gruyter. 87–115.
- Kövecses Z. 2005a. *A metafora: Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Kövecses Z. 2005b. *Metaphor in Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses Z. 2006a. *Language, mind and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses Z. 2006b. A fogalmi metaforák elmélete és az elmélet kritikája. *Világosság*, 8–10: 87–97.
- Kövecses Z., Benczes R. 2010. *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, W. R. 2001. Cognitive linguistics, language pedagogy, and the English present tense. In: Pütz, M., Niemeier, S., Dirven, R. (szerk.) *Applied Cognitive Linguistics 2*. Berlin: Mouton de Gruyter. 3–39.
- Lennon, P. 1998. Approaches to the teaching of idiomatic language. *Internation Review of Applied Linguistics*, 32: 11–30.
- Máté J. 2001. *Igéző: igekötős igék gyakorlókönyve*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Matsuki, K. 1995. Metaphors of anger in Japanese. In: Taylor, J., MacLaury, R. (szerk.) *Language and the Cognitive Construal of the World*. Berlin: Mouton de Gruyter. 137–152.
- Pléh, Cs., Lukács, Á. 2014. *Pszicholingvisztika 2*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pütz, M. 2007. Cognitive Linguistics and Applied Linguistics. In: Geeraerts, D. Cuvckens, H. (szerk.) *Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 1139–1159.
- Sólyom, R. 2015. Nyelvi változás, kreativitás és megértés. *Hungarológiai Közlemények*, 16(4): 65–83.
- Szathmári István (szerk.) 2008. *Alakzatlexikon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Sweetser, Eve 1990. *From Etymology to Pragmatics*. Cambridge–New York: Cambridge University Press.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Yu, Ning 1995. Metaphorical expressions of anger and happiness in English and Chinese. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10(2): 59–92.



---

<sup>i</sup>A nyelvi motiváltság természetesen nem tévesztendő össze a biztos megjósolhatósággal, sőt, a kognitív nyelvtudományi paradigma éppen a nyelvi szerkezetek emergens természetét tekinti egyik kiindulási pontjának, azaz a legegyszerűbb nyelvi szerkezetek (pl. fő + rag) összekapcsolódását is két jelentésszerkezet (langackeri keretben komponensszerkezet) integrációjaként (langackeri keretben kompozitumszerkezet) fogja föl.

<sup>ii</sup>A kognitív metaforaelméletben a metaforák csoportosítása történhet konvencionálisuk alapján is. Ezek szerint „A konvencionális fogalmi metaforák (pl. AZ ÉRVELÉS HÁBORÚ, A SZERELEM UTAZÁS, A GONDOLATOK ÉTELEK, AZ ELMÉLETEK ÉPÜLETEK stb.) nem mások, mint az absztrakt fogalmak megértésének, illetve a róluk való gondolkodásnak mélyen belénk rögződött módozatai, míg a konvencionális metaforikus nyelvi kifejezések az absztrakt fogalmak szavakkal történő kifejezésének köznapi eszközei” (Kövecses 2005a: 46). Újszerű metaforikus nyelvi kifejezéseket sok kreatív beszélő alkot, (jellemzően, de nem kizárólag) költők, újságírók, politikusok, lelkészek, dalszövegírók, azonban általában ezt konvencionális fogalmi metaforákból kiindulva teszik (lásd Kövecses 2005a: 59–67).

<sup>iii</sup>Azt is megfigyelhetjük, hogy az egymáshoz egészen a kölcsönös érthetőség szintjéig közel álló nyelvek esetében, mint amilyen pl. a szlovák és a cseh, a hangrendszerbeli, lexikai vagy grammatikai különbségeknél sokkal jelentősebbek a tágabb értelemben vett idiomatikus különbségek (pl. szlovák *koľko máš rokov* – cseh *kolik je ti let* 'hány éves vagy'), melyek esetében mindkét fél számára transzparens és kompozicionális a másik nyelvben használt szerkezet, a saját nyelvben mégsem használatos.

## Választ kiváltó stratégiák bírói kérdésfeltevésekben<sup>1</sup>

Varga Marianna

SZTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola  
vargamariannamanka@gmail.com

**Kivonat:** A jelen tanulmányban egy két éve zajló, a jogi diskurzusok elemzésének tárgykörébe tartozó kutatás legújabb eredményeit mutatom be. A kutatásban egy 16 bírósági tárgyalásból álló korpusz releváns részeit elemzem a konverzációelemzés, a pragmatika és a szemantika módszereivel. A magyar jogrendszerben a bíró az, aki elsőként és részletesen kérdezi ki a kihallgatottakat. A bírák alapvetően törekednek a kihallgatottak befolyásolásának a minimalizálására, ugyanakkor információszerzés céljából alkalmaznak arculatfenyegető és arculatító stratégiákat, hiszen kellő információ hiányában nehezen lehetne igazságos döntést hozni. A tanulmányban elsősorban arra a kérdésre keresem a választ, hogy vajon alkalmaznak-e a bírák egyéb, válasz kiváltására alkalmas stratégiákat, és amennyiben igen, úgy azok milyen viszonyban állnak az arculatfenyegetéssel és arculatítóvással.

### 1 Bevezetés

A jogi diskurzusok vizsgálata a társalgáselemzés egyik alkalmazott területe (Komter 2013, Hámori 2006). A bírósági kihallgatások kérdéseinek vizsgálatakor elengedhetetlen az egyes jogrendszerek sajátosságainak figyelembe vétele, hiszen a klasszikus angolszász perjogra jellemző keresztkérdés (Beach 1985, Drew 1992, Komter 2013) merőben eltér a hazai kontinentális alapokra épülő perjog kihallgatási metódusától (Vinnai 2010; Dobos 2014; Varga 2015). A jelen kutatás első fázisában a bíróságon feltett kérdések típusait vizsgáltam a tanúk befolyásolásának és befolyásolhatóságának szempontjából, a magyar tanú- és szakértői bizonyításokban betöltött komplex szerepükből kiindulva (Varga 2015). A kutatás során egy komplex, jogi és nyelvészeti szempontokat egyaránt figyelembe vevő kihallgatási kérdéstipológiát vázoltam fel. A bírák kérdésfeltevéseikben általában a kihallgatottak befolyásolásának a minimalizálására törekednek, ugyanakkor információszerzés céljából alkalmaznak arculatfenyegető és arculatító stratégiákat (Brown–Levinson 1987). Ez a megfigyelés veti fel a következő kérdést: vajon a kihallgatások során alkalmaznak-e a bírák a már vizsgált stratégiákon kívül más befolyásolásra alkalmas stratégiákat információszerzés céljából? Amennyiben igen, úgy milyen viszonyban vannak ezek a stratégiák az arculatító és arculatfenyegető stratégiákkal? A kutatás

---

<sup>1</sup>Köszönettel tartozom Németh T. Enikőnek, Maleczki Mártának és Németh Zsuzsannának, hogy értékes megjegyzéseikkel segítették kutatómunkámat. Továbbá köszönetet mondok azon bírósági szakembereknek is, akik a kutatáshoz szükséges anyagújtást lehetővé tették és támogatták.

célja ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása. Hipotéziseim szerint (1) a bírák nem csak arculatfenyegető és arculatózó stratégiákat használnak a válasz kiváltásának érdekében, és (2) a választ kiváltó stratégiák használatában eltérés mutatkozik együttműködő és kevésbé együttműködő kihallgatottak esetében.

## 2 Korpusz

A korpusz 16 bírósági tárgyalást tartalmaz, melyek fele-fele arányban büntető és polgári peres eljárások. 13 tárgyalást diktafonnal vettem fel (22 óra 14 percet), valamint a további 3 tárgyalás során írásos jegyzet készítésére volt lehetőségem. A hangfelvételeket a konverzációelemzés módszerereivel írtam át és elemeztem (Jefferson 1984), míg az írott jegyzeteket a magyar helyesírás szabályainak megfelelően rögzítettem. A tárgyalások anyagát a titoktartási kötelezettségnek megfelelően anonimizáltam, s a tanulmány példáit is ezeknek a kritériumoknak a figyelembevételével közlöm. A kutatás során az adatokat a konverzációelemzés mellett pragmatikai és szemantikai keretben is vizsgálom, és ahol szükséges, jogi ismereteket is figyelembe veszek.

## 3 A kihallgatottak

A tanulmányban 5 vádlott és 7 tanú kihallgatásával foglalkozom, így amikor együttesen kihallgatottaknak nevezem őket, kizárólag rájuk vonatkoztatva használom a meghatározást. Ebből adódóan tehát pl. a szakértőkhöz és a polgári peres eljárásokban az ügyfelekhez intézett kérdések vizsgálata nem képezi a jelen tanulmány tárgyát.

Azt, hogy ki számít együttműködő vagy kevésbé együttműködő kihallgatottnak, a grice-i együttműködési alapelv (Grice 1975) értelmében határoztam meg. Mivel a bírósági kihallgatások mindig az adott tényállások tisztázásának céljából valósulnak meg (Dobos 2014), így az a kihallgatott minősül együttműködőnek, akinek a hozzájárulása olyan a kihallgatáshoz, amellyel elősegíti az adott eljárás tényállásának tisztázását. A társalgási maximák tekintetében ez azt jelenti, hogy az együttműködő kihallgatott a tudásához mérten kellően informatívan válaszol, nem közöl hamis információt, a feltett kérdésre releváns választ ad, valamint egyértelműen, érthetően és rendezetten válaszol. Ezzel szemben a kevésbé együttműködő kihallgatott **egyértelműen megsérti** (violate) valamely maximát (vagy maximákat). Azt fontos hangsúlyozni, hogy attól függetlenül, hogy egy kihallgatott alapvetően nem/kevesbé együttműködő a kihallgatás során, az nem azt jelenti, hogy egyáltalán nem ad együttműködő választ, valamint egy többségében együttműködő kihallgatott is adhat nem együttműködő választ. Ezen oknál fogva, a tanulmányban kizárólag a kevésbé együttműködő kihallgatott megfogalmazást használom a nem együttműködő kihallgatott helyett.

Ahogy azt Dobos (2014: 179–183) is írja, az eljárásba bevont laikus személyeknek (különösen a vádlottaknak) nem mindig céljuk a teljes körű és hatékony információátadás. A vádlottak céljai általában ellentétesek a grice-i maximákkal. Igyekeznek elhallgatni az őket terhelő és a rájuk nézve hátrányos információkat, hiszen csak a számukra előnyös információk átadásában érdekeltek.

Ezért a vádlottak gyakran nem a kijelölt témáról beszélnek, megnyilatkozásaik tartalma sokszor nem felel meg az igazságnak, fogalmazás módjuk pedig általában homályos és kétértelmű. Mindezek mellett az sem ritka, hogy a jog képviselőinek megtévesztése vagy félrevezetése érdekében az ügy szempontjából irreleváns információkat szönek válaszaikba. Az általam vizsgált korpusz kihallgatottjairól az mondható el, hogy az 5 vádlott közül 3 volt valóban kevésbé együttműködő, 2 vádlott viszont alapvetően együttműködő volt. A tanúk közül összesen 3 volt alapvetően kevésbé együttműködő, a többi 4 tanú pedig zömében együttműködő volt néhány kérdéstől eltekintve. A tanúk főként a mennyiség maximáját sértették meg, ami azzal indokolható, hogy egyszerűen nem akartak tanúvallomást tenni, de a bíróság felszólítására számukra is kötelező volt megjelenni a tárgyaláson, vagy csak nem akartak olyan információt közölni, ami vélhetően rájuk nézve (vagy valamely rokonukra, barátjukra) hátrányos lett volna. Emellett az egyik kevésbé együttműködő tanú a vádlottakhoz hasonlóan minden maximát megsértett, feltehetően azért, hogy védje a vádlottakat, akikkel rokoni kapcsolatban állt.

A kutatás során azokat a kihallgatottakat vettem tehát kevésbé együttműködőnek, akik egyértelműen maximát sértettek (violate): nem válaszoltak, ellentmondásba keveredtek, mellébeszéltek, nem adtak egyértelmű választ, vagy kibújtak a maxima alól (opting out)<sup>3</sup>, s ezáltal egyértelműen a bíróság tudomására hozták, hogy nem kívánják tanúvallomást tenni, ahogyan az [1]-ben látható:

[1] B: tehát önök nem jártak ki a tanyára?

T: hát egyszer-kétszer. **ne tessék haragudni, akkor már elmondtam, hogy mi történt. én nem szeretnék már semmit se ( )**

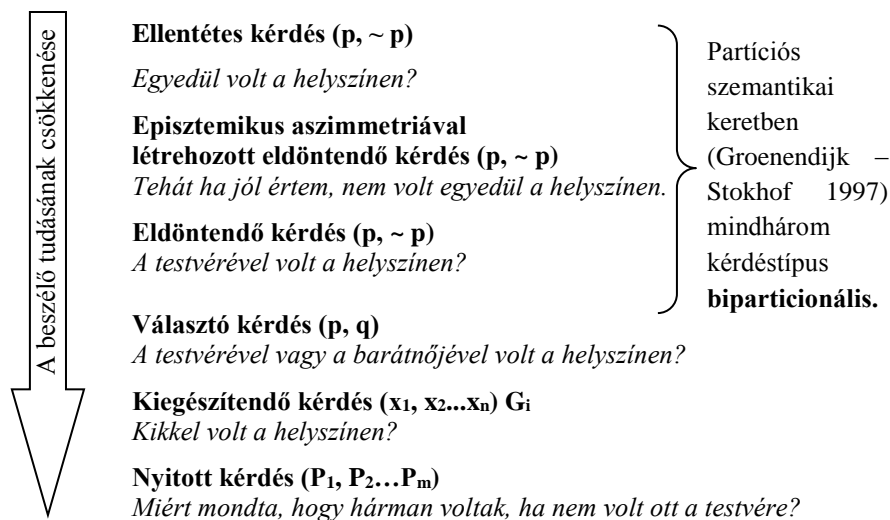
B: hát csak az a baj tetszik tudni, hogy ez nem így működik. hogy ha nem lenne szükség arra, hogy tanúvallomást tegyen, higgye el, hogy nem tenném meg.

#### 4 A bírósági kihallgatások kérdéstípológiája a kihallgatottak befolyásolhatóságának szempontjából

A választ kiváltó stratégiák bemutatása előtt elengedhetetlen, hogy bemutassam a kihallgatottak befolyásolhatósága alapján létrehozott bírósági kérdéstípológiát (Varga 2015) (1. ábra). A kérdéstípológia alapja a 4 szemantikai kérdéstípus (Kiefer 1983), valamint az episztemikus aszimmetriával ellátott eldöntendő kérdés (Stivers–Rossano 2010), és egy kifejezetten jogi kérdéstípus, az ellentétes kérdés (Kengyel 2005).

---

<sup>3</sup>A maxima be nem tartásának eseteire l. Grice 1975: 49.



1. ábra. Egyesített kérdéstipológia

A kérdező kifejezésre juttatott tudása csökken a nyíl irányában, és ezzel egy irányban csökken a kérdések befolyásoló hatása is (míg a kérdésekre adható lehetséges válaszok halmaza viszont tágul). Jól látható, hogy a kérdések formai és funkcionális jellemzőit egyaránt figyelembe vettem, ugyanis sem a pusztán formai, sem a pusztán funkcionális elkülönítés nem bizonyult elégségesnek a kérdésekkel való befolyásolhatóság vizsgálatában. Mielőtt azonban ezt a gondolatmenetet továbbvinnék, jellemzem a felső három kérdéstípust, melyek a választ kiváltó stratégiák vizsgálatában különösen fontos szerepet játszanak.

Az **eldöntendő kérdések** formailag további három csoportba oszthatók: pozitív formában megfogalmazottra [2], negatív formában megfogalmazottra [3] (ezek együttesen az irányított kérdések), valamint *-e* kérdő partikulával ellátottra [4].

[2] **le tudja** reagálni 0,3 másodpercen belül, hogy az elmozdul balra?

[3] **nem tudja** lereagálni 0,3 másodpercen belül, hogy az elmozdul balra?

[4] **le tudja-e** reagálni 0,3 másodpercen belül, hogy az elmozdul balra?

Az irányított kérdések kifejezetten alkalmasak a hallgató befolyásolására, ugyanis jellemzően tartalmazzák a beszélők saját, egyéni preferenciáját, és az a válasz, amelyik azzal összhangban van, preferáltabb (Sacks 1987; Pomerantz 1984; Heritage 1984; Hayano 2013), bár a megerősítő és cáfoló válasz is feltételesen releváns (Raymond 2003; Hayano 2013). Ezzel szemben az *-e* kérdő partikula képes enyhíteni a kérdés pozitív állításként való értelmezését és a kérdés kijelentés értékét is (Schirm 2011; Gyuris 2016). A bírói kérdésfeltevésekben igen sűrűn alkalmazzák a főigéhez csatolt *-e* kérdő partikulát a befolyásolás minimalizálásának érdekében (Varga 2015).

Az **ellentétes kérdés** egy kifejezetten jogi kérdéstípus. Formai szempontból semmiben nem különbözik az irányított eldöntendő kérdésektől. Az ellentétes

kérdések és az irányított eldöntendő kérdések kifejezetten alkalmasak a kikérdezettek befolyásolására, ugyanakkor mégis lényeges különbség fedezhető fel köztük. Ellentétes kérdés feltevésekor a lehetséges vagy feltételezett válasz teljesen valószínűtlen ellentétére kérdeznék rá. Az irányított eldöntendő kérdések használata nem feltétlenül történik tudatosan, és általában a kérdező által feltételezett választ tükrözik, amely a kérdés formájától függően lehet az *igen* vagy a *nem* (vagy szemantikailag velük egyenértékű válasz). Ezzel szemben az ellentétes kérdés esetében a kérdező tudatosan és szándékosan a szerinte valószínűtlen állításra kérdez rá, és noha az igenlő válasz is potenciálisan lehetséges, a kérdező minden esetben a cáfoló/tagadó választ előfeltételezi. Az ellentétes kérdéseknek a formája az előfeltételezett válasz ellentétét tükrözik, amely a kontextusból derül ki. Például, az *Egyedül volt a helyszínen?* kérdés pozitív formában van megfogalmazva, de a kérdező a tagadást várja, mivel minden bizonyíték arra utal, hogy legalább hárman voltak a helyszínen. Így valójában az ellentétes kérdések **formailag** irányított eldöntendő kérdések, de **használatukkor** a kérdező minden esetben a cáfoló választ várja. Így a befolyásolás tekintetében az ellentétes kérdések sokkal inkább az episztemikus aszimmetriával létrehozott eldöntendő kérdésekhez állnak közelebb, mivel ez esetben a kérdező a megerősítő választ feltételezi.

Az **episztemikus aszimmetriával ellátott eldöntendő kérdések** (a továbbiakban EA eldöntendő kérdések) esetében a beszélő valójában egy állítást tesz, de azt szubjektívvá teszi oly módon, hogy egy episztemikus attitűdjelölő által jogot ad a hallgatónak a megerősítésre vagy cáfolásra, így a hallgató azt eldöntendő kérdésként fogja interpretálni (Stivers–Rossano 2010). Ez gyakran a *tehát/tehát ha jól értem* közvetlen evidencijelölő (Kiefer 1988; Németh T. 1998) és az *esetleg* következtetési evidencijelölő (Kugler 2003) által valósul meg. Míg tehát az eldöntendő kérdéseket a jellegzetes kérdő intonáció különbözteti meg az állításoktól, addig az EA eldöntendő kérdések nem az intonáció, hanem az adott állítás szubjektívizációja miatt interpretálódnak kérdésként. A megnyilatkozás kérdésként való interpretálásához a kihallgatási szituáció is jelentős mértékben hozzájárul, hiszen egy kihallgatás jellemzően kérdés-válasz párszekvenciákból áll. A magyar jogrendszerben a párszekvencia első fordulójához (azaz a kérdéshez) a bíró, az ügyész és az ügyvéd, míg a második fordulóhoz (azaz a válaszadáshoz) tipikusan a tanúk és a vádlottak köthetők. Ennek okán például, ha egy tanú mégis kérdést tesz fel, a bíróság tagjai azt valamilyen módon válaszként fogják interpretálni (Beach 1985; Komter 2013). A bírák az ilyen típusú kérdéseket elsősorban megértés-ellenőrzésre használják (Varga 2015), ezért javításkezdeményező formuláknak tekinthetők (Kitzinger 2013), amellyel az esetleges félreértéseket igyekeznek elkerülni. Ugyanakkor az ügyvédek polgári peres eljárásokban erősen befolyásolhatják a kikérdezetteket ezzel a kérdéstípussal. Így ugyanis lehetőségük nyílik arra, hogy saját álláspontjukat fejezzék ki a kihallgatás közben, kérdésnek álcázva.

A kérdések formai és funkcionális jellemzőinek egyidejű figyelembe vételét tehát az motiválja, hogy sem a pusztán formai, sem a pusztán funkcionális elkülönítés nem bizonyult elégségesnek a kérdésekkel való befolyásolhatóság vizsgálatában. Ugyanis amikor a kérdések befolyásoló tulajdonságait vizsgáljuk, akkor egyaránt tekintettel kell lennünk arra, hogy milyen következtetéseket vonunk le általuk, és arra is, hogy miként strukturálják a válaszadást (Semin 2008).

Az egyesített kérdéstipológia felső három kérdéstípusáról azt mondhatjuk partíciós szemantikai keretben (Groenendijk–Stokhof 1997; Maleczki 2007), hogy mindhárom kérdéstípus biparticionális ( $p$ ,  $\sim p$ ). Ez a megállapítás elengedhetetlen ahhoz, hogy

figyelembe vesszük, a hallgatónak a mindössze két felajánlott alternatíva közül lehet választania válaszádkor: az igen vagy a nem (és a szemantikailag velük egyenértékű válaszok) közül. Azonban ez a felosztás egybemossa a közöttük lévő jelentős különbséget. Azt, hogy míg az eldöntendő kérdés nagyjából fele-fele arányban várja el az igen/nem választ, addig az episztemikus aszimmetriával ellátott eldöntendő kérdés inkább a megerősítő választ előfeltételezi, az ellentétes kérdés pedig a nemleges választ. Éppen ezért a hallgató befolyásolhatóságának vizsgálatakor szükséges a kérdések funkcionális és formai tulajdonságait együttesen figyelembe venni.

## 5 Válasz kiváltására alkalmas stratégiák a bírói kérdésfeltevésekben

### 5.1 A bírói kérdésfeltevésekről általában

A bírák kérdései (az EA eldöntendő kérdések kivételével) általában igen rövidek, tömörök és egyértelműek. Ez azt jelenti, hogy többségében szinte csak az ige és annak kötelező argumentumai szerepelnek a kérdésekben. Ezzel a fogalmazásmóddal próbálják meg elkerülni a lehetséges félreértéseket (Dobos 2014). Nézzünk erre néhány példát!

- [5] B: mekkora összegű kár érte a felperest?  
T: nem tudom pontosan megmondani.
- [6] B: Van-e gyógyszeres kezelése?  
T: Sokféle gyógyszert szed, főként keringésre, most annyit tudok, Cavintont szed.
- [7] B: nem kért segítséget?  
T: később igen, de ezen a teszten nem kért segítséget.
- [8] B: Bűnösnek érzi-e magát?  
V: Nem. Nem, ami ezzel kapcsolatos, azzal nem.

A [8]-as példában szereplő kérdés a bíró első kérdése volt a vádlotthoz a kihallgatása során. Az érdekessége az, hogy *-e* kérdő partikulás volta ellenére erősen befolyásoló kérdés. A bíró ugyanis egyúttal egy arculatfenyegető stratégiát is alkalmazott, ezzel próbálta rávenni a vádlottat a vallomástételre. Az arculatfenyegetés és arculatovás jelenségére még a későbbiekben visszatérek. Most ezzel a verum fókuszos (Kiefer–Gyuris 2006) kérdéssel áttérek az igazi fókuszos kérdésekre, s ezáltal a választ kiváltó stratégiák tárgyalására.

### 5.2 A fókuszkérdések

A fókuszkérdések esetében különösen érdekes az, hogy a tagadó válasz pragmatikailag nem számít kielégítő válasznak, ugyanis az nem szünteti meg a kérdező „kognitív deficitjét”, vagyis az információszerzési szándékát, így megsértené a mennyiség maximáját (Kiefer 1980; Dobos 2014). Éppen ezért egy fókuszkérdésre

adott tagadó válasz pragmatikailag úgy lehet teljes, ha a hallgató a tagadás által előidézett kiegészítendő kérdésre is választ ad. Dobos Csilla (2014: 192) példájával élve a *Csalással szerezte a pénzt?* kérdés esetében az *igen* válasz szemantikailag és pragmatikailag is elfogadható (még ha etikailag és jogilag nem is), a tagadó válasz viszont pragmatikailag nem elégséges válasz. Az ilyen jellegű fókuszkérdések olyan előfeltevéseket tartalmaznak, amelyeknek a válasz általi elfogadása (vagy legalábbis tudomásul vétele) befolyásolja a válaszoló megítélését. Itt például az feltételezhető, hogy ha nem is csalással, de mindenesetre nem tisztességes úton jutott a pénzhez a kikérdezett. Valószínűleg ebből adódóan találtam csak elenyésző számú fókuszos kérdést a korpuszban, hiszen amint azt már korábban említettem, a bírák általában a befolyásolás minimalizálására törekednek. Ennek egyik módszere az, hogy kérdéseiket igyekeznek úgy megfogalmazni, hogy azok minél kevesebb előfeltevést tartalmazzanak (Varga 2015). A fókuszkérdéseknek tehát van egy plusz választ kiváltó tulajdonságuk, de bírósági szituációban ezeknek a fő funkciója a megértés-ellenőrzés és egyértelműsítés, ahogyan az a [9]-es példában látható:

- [9] T: ugyi nem dolgozott/  
 B: mármint **A VÁDLOTT** nem dolgozott?  
 T: bocsánat. nem dolgozott, igen.

A kontextusból nem derül ki egyértelműen, hogy a négy lehetséges személy közül ki volt az, aki nem dolgozott. A tisztázás érdekében a bíró rákérdez arra a személyre, akire szerinte az állítás vonatkozhatott. Ebben az esetben megerősítő válasz érkezett, de tagadó válasz esetén a pusztá tagadás pragmatikailag nem lenne elégséges, mivel a tanú ezzel nem válaszolná meg a tagadás által előidézett, *Ha nem a vádlott nem dolgozott, akkor ki nem dolgozott?* kiegészítendő kérdést. Ez a válasz tehát nem elégítené ki a kérdező információszerzési szándékát, amelyet kihallgatási szituációban a tényállás tisztázására irányuló törekvés motivál. Azt is lehet mondani, hogy a tanú a pusztá tagadó válasz esetén nem lenne együttműködő a grice-i együttműködési alapelv tekintetében, és megsértené a grice-i mennyiség maximát (Kieffer 1980). A fókuszkérdéseknek tehát van ugyan egy plusz választ kiváltó tulajdonságuk, ugyanakkor a vizsgált korpuszban a bírák ezt nem információszerzés céljából használták, hanem megértés-ellenőrzésre.

## 5.2 Az ellentétes kérdések

A fókuszkérdés igen érdekes viszonyban áll az ellentétes kérdéssel. A 4. fejezetben bemutatott, *Egyedül volt a helyszínen?* ellentétes kérdés esetében (a preferált) *nem* válasz adása szintén maga után vonja pragmatikailag a *Ha nem egyedül volt, akkor kivel volt?* kiegészítendő kérdést, de csak abban az esetben, ha a kérdező és a válaszoló számára kölcsönösen nyilvánvaló, hogy a kérdező tudja: a válaszoló biztosan nem lehetett egyedül a helyszínen. Amennyiben nem kölcsönösen nyilvánvaló, elég csak akkor válaszolnia a kiegészítendő kérdésre, ha a bíró rákérdez. Az ellentétes kérdésnek tehát szintén van egy plusz választ kiváltó tulajdonsága. Nem kizárt, hogy az ellentétes kérdés egyben fókuszkérdés is legyen, de az ellentétes kérdés fókuszálás nélkül is válasz kiváltására alkalmas tulajdonságú.



### 5.3 Direkt felszólítás a beágyazott kérdésekben

A bírák kérdései mindig a felszólítás illokúciós erejét fejezik ki a bírósági kontextusokban (Dobos 2014: 165) attól függetlenül, hogy indirekt vagy direkt módon fogalmaz a bíró. A vizsgált korpusz alapján, együttműködő tanúk esetében a bírák a beágyazott kérdések főmondatában szereplő felszólítást indirekt módon fogalmazták meg, kevésbé együttműködő tanúk esetében pedig direkt módon. Az indirekt fogalmazásmóddal nem jön létre nyílt arculatfenyegetés, míg a direkt fogalmazás arculatfenyegető hatásával eredményesebb lehet a válasz kiváltása kevésbé együttműködő tanúk esetében. A következő esetben arra láthatunk példát, amikor a bíró egy együttműködő tanút szólít fel indirekt módon a válaszadásra:

- [10] B: **azt szeretném megkérdezni**, hogy ön íratott-e a csoportjával írásbeli szintfelmérőt.  
T: igen.

Ezzel ellentétben a következő két példában a bíró direkt felszólítással kérdez rá a történésekre, kevésbé együttműködő tanúk esetében.

- [11] B: **azt tessék nekem megmondani**, hogy ő (0.5) mindenki ivott a családban? tehát a testvére, az ön testvére, az élettársa is meg a vádlott is ivott?  
T: szerintem ő is ivott, igen. csak aztán kezdte abbahagyni ( )

- [12] B: **azt tessék nekem megmondani**, hogy testvérével milyen sűrűn tetszett tartani a kapcsolatot?

### 5.4 Kérdéshalmozás

A kiegészítendő kérdések láncszerű felsorolása egy fordulón belül kifejezetten befolyásoló jelenség, mivel a hallgatónak valójában egyik kérdésre sincs módja válaszolni (Margitay 2004; Dobos 2014). Éppen ezért, együttműködő tanúk esetében a bírák általában igyekeznek egyszerre csak egy kérdést feltenni. Kevésbé együttműködő tanúk esetében azonban ez nem így van. A következő példa első fordulójában a bíró 3 kérdést is feltesz, ezzel próbálja elérni azt, hogy a tanú bármit, amit csak tud a témával kapcsolatosan, és hajlandó elmondani, elmondja.

- [13] 1 B: **mit mondott, milyen körülmények között, hogyan?**  
2 T: annyit mondott, hogy hazament (2.0) és álmában szúrta le.  
3 B: tehát hogy hazament a vádlott, és a sértettet álmában szúrta le.  
4 T: igen.  
5 B: hogy **miért, mi volt ennek az oka**, azt elmondta-e az élettársa?  
6 T: nem, nem mondta a telefonba.

Ezt követően a harmadik fordulóban a bíró ellenőrzi a második fordulóban közölt válasz megértését, majd az ötödik fordulóban újabb kiegészítendő kérdést tesz fel a szűrés körülményeivel kapcsolatban, lehetőséget nyújtva ezáltal a tanúnak további információk átadására. Ebben az esetben érkezett válasz a feltett kérdésekre. A következő példában ugyanakkor azt láthatjuk, hogy a tanú a harmadik fordulóban feltett két kérdés egyikére sem válaszolt, tehát abszolút nem volt együttműködő.

- [14] 1 B: Ott volt a teherautó. Azt mondta rémlik. Nem nézett bele?  
2 T: Nem.  
3 B: Hogy **hova ment a kamion**, esetleg **valamelyik családtag elment-e a kamionnal?**  
4 T: –

### 5.5 Arculatfenyegetés

Az eddigiek alapján megállapítható, hogy bármelyik kérdéstípus alkalmas lehet arculatfenyegetésre, akár *-e* kérdő partikulás kérdések is [8], noha az *-e* kérdő partikula használata gyakran alkalmazott befolyásolást minimalizáló stratégia a kérdések formáját tekintve (Varga 2015). Ugyanakkor nemcsak az arculatfenyegetés, hanem az arculatívás is alkalmas választ kiváltó stratégia. A következő példában, egy már korábban elemzett kihallgatási részletet (Varga 2015: 96–97) mutatok be, amelyben egy arculatívásos kérdést közvetlenül egy arculatívó stratégia követ, miután a kérdésre két másodpercig nem érkezik válasz. A bíró arra kérdezi rá a nyelvtanárként dolgozó tanútól, hogy segített-e bediktálni a diákoknak a helyes megoldást a teszten. Ezt az erősen arculatívó kérdést igyekszik orvosolni a bíró az arculatívó stratégiával, méghozzá eredményesen, hiszen a válasz megérkezik.

- [15] B: tehát akkor én úgy képzeljem el, hogy mondjuk itt van az egyik feladat, mondjuk ez az ötös, és akkor nem tudja a hallgató, hogy oda mit kell beírni és **ön lediktálja, hogy ide azt kell írni. hogy akár ilyen is elképzelhető?**  
(2.0)  
B: **a sikerélmény (0.5) biztosítása érdekében?**  
T: hát ő hogyha valaki annyira nagyon úgy állt, akkor igen.

A kihallgatások közben nemcsak kérdésekkel, hanem egy-egy beszúrt kijelentéssel is végezhetnek arculatívó cselekedeteket. Ezzel általában arra utalnak, hogy hiába nem válaszolnak, a bíróság az előzetes adatok és vallomások alapján már tudja a választ. Ez látható a [16]-os és [17]-es példákban is:

- [16] B: De valakivel járt, nem volt ebből probléma?  
(hosszabb szünet)  
B: **Tudjuk ám, mert elolvastuk, benne van.**  
T: Tesómmal járt.

(Varga 2015: 97)

- [17] B: Évet, azt gondolom, nem tudja megmondani.  
T: Nem.  
B: **De van rá pontos adat.**

A fentiek mellett ugyanakkor teljesen más jellegű arculatívó stratégiákat is alkalmaznak a kihallgatások során, mint például [18]-ban:

- [18] B: Nem tűnik olyannak, akinek diktálni lehet.

Ebben az esetben a vádlott, akinek ezt mondták, egy erős fizikumú ember volt, aki azt vallotta adócsalás ügyében, hogy ő csak leírta a leltári anyagba azt, amiket diktáltak neki.

## 7 Összegzés és konklúzió

Az első hipotézis, mely szerint a bírák nemcsak arculatfenyegető stratégiákat alkalmaznak a válasz kiváltásának érdekében, beigazolódott. A fókuszkérdés, az ellentétes kérdés és a kérdéshalmazos választ kiváltó tulajdonsága elsősorban nem az arculatfenyegetés következménye.

A második hipotézis, mely szerint az együttműködő és kevésbé együttműködő tanúk esetében eltérés mutatkozik a választ kiváltó stratégiákban, szintén beigazolódott. A bírák kifejezetten kerülnek a kérdéshalmazos együttműködő tanúk esetében, valamint direkt felszólítást is csak kevésbé együttműködő tanúk esetében alkalmaznak.

A kutatás elérte a célját azzal, hogy bebizonyosodott: a kérdéshalmazos, az ellentétes kérdés, és a fókuszkérdés is alkalmas választ kiváltó stratégia (még ha ez utóbbi fő funkciója nem is a válasz kiváltása, hanem a megértés-ellenőrzés). Ezek mindegyike lehet egyben arculatfenyegető is, de a választ kiváltó tulajdonságuk nem ebből ered, míg a direkt felszólítás minden esetben arculatfenyegető. Arculatfenyegetésre minden kérdéstípus alkalmas, még az *-e* kérdő partikulás kérdések is, amellyel általában a bírák a befolyásolás mértékét próbálják minimalizálni.

A tanulmányban bemutatott kutatás során azt nem vizsgáltam, hogy vajon hatással van-e a bírák kérdezős stratégiájára az, hogy első alkalommal kérdezik ki egy kihallgatottat, vagy sem. Az utóbbi esetben ugyanis befolyásoló tényező lehet az, hogy a korábbi kihallgatás alkalmával milyen mértékben volt együttműködő a kihallgatott. Továbbá, a kihallgatások elemzésekor az is látható volt, hogy az ügyvédek is alkalmaznak arculatfenyegető stratégiát a válasz kiváltásának érdekében. Éppen ezért, érdemes lenne az ügyvédek és az ügyészek kérdezős stratégiáit is megvizsgálni. Ezek a vizsgálatok azonban már egy következő tanulmány tárgyát fogják képezni.

## Irodalom

- Beach, W. A. 1985. Temporal density in courtroom interaction: Constraints on the recovery of past events in legal discourse. *Communication Monographs*, 52: 1–18.
- Brown, P., Levinson S. C. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. (Studies in Interactional Sociolinguistics 4). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dobos, Cs. 2014. *Nyelv és jog*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Drew, P. 1992. Contested evidence in courtroom cross-examination: The case of a trial for rape. In: Drew, P., Heritage, J. (szerk.) *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press. 470–520.
- Grice, H. P. 1975 Logic and Conversation. *Syntax and Semantics*, 3: 43–58.
- Groenendijk, J., Stokhof M. 1997. Questions. In: Van Benthem, J., Ter Meulen, A. (szerk.) *Handbook of Logic and Language*. 1055–1124.
- Gyuris, B. 2016. New perspectives on bias in polar questions: a study of Hungarian *-e*. *International Review of Pragmatics*, 8(1): 1–55.
- Hámori, Á. 2006. Dominancia és barátságosság a Kulcsár-kihallgatáson. *Magyar Nyelvőr*, 130(2): 129–165.
- Hayano, K. 2013. Question Design in Conversation. In: Sidnell, J., Stivers, T. (szerk.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell. 395–414.
- Heritage, J. 1984. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Oxford: Polity Press.

- Jefferson, G. 1984. On the organization of laughter in talk about troubles. In: Atkinson, J. M., Heritage, J. (szerk.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 346–369.
- Kengyel, M. (szerk.) 2005. *A polgári perbeli bizonyítás gyakorlati kézikönyve*. Budapest: CompLex Kiadó.
- Kitzinger, C. 2013. Repair. In: Sidnell, J., Stivers, T. (szerk.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell. 229–256.
- Kiefer, F. 1980. Yes-No Questions as Wh-Questions. In: Searle, J. R., Kiefer F., Bierwisch M. (szerk.) *Speech Act Theory and Pragmatics*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company. 97–119.
- Kiefer, F. 1983. A kérdő mondatok szemantikájáról és pragmatikájáról. In: Rácz, E., Szathmári, I. (szerk.) *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Budapest: Tankönyvkiadó. 203–230.
- Kiefer, F. 1988. Modal particles as discourse markers in questions. *Acta Linguistica Hungarica*, 38(1–4): 107–125.
- Kiefer, F., Gyuris B. 2006. Szemantika. In: Kiefer, F. (szerk.) *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 145–221.
- Komter, M. 2013. Conversation Analysis in the Courtroom. In: Sidnell, J., Stivers, T. (szerk.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell. 612–629.
- Kugler, N. 2003. *A módosítószók funkciói*. Nyelvtudományi Értekezések, 152. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Maleczki, M. 2007. Szemantika: Szerkezetek jelentése. In: Alberti, G., Főris, Á. (szerk.) *A mai magyar formális nyelvtudomány műhelye*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 124–138.
- Marsitav, T. 2004. *Az érvelés mestersége. Érvelések elemzése, értékelése és kritikája*. Budapest: Typotex.
- Németh T., E. 1998. A *hát, így, tehát, mert* kötőszók pragmatikai funkciójának vizsgálata. *Magyar Nyelv*, 94(3): 324–331.
- Pomerantz, A. M. 1984. Pursuing a response. In: Atkinson, J. M., Heritage, J. (szerk.) *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 152–163.
- Raymond, G. 2003. Grammar and social organization. Yes/No interrogatives and the structure of responding. *American Sociological Review* 68(6): 939–967.
- Sacks, H. 1987. On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In: Button, G., Lee, J. R. E. (szerk.) *Talk and Social Organisation*. Clevedon: Multilingual Matters. 54–69.
- Schirm, A. 2011. *A diskurzusjelölők funkciói: a hát, az -e és a vajon elemek története és jelenkori szinkrón státusa alapján*. PhD-értekezés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. Elérhető: <http://goo.gl/BXvGVU>. Letöltve: 2016. 01. 03.
- Semin, G. R. 2008. A nyelv mint a megismerés és a viselkedés szerkezetadó eszköze: Kérdés-válasz párok. In: Siklaki, I. (szerk.) *Szóbeli befolyásolás I. Nyelv, gondolkodás, kultúra*. Budapest: Typotex. 273–302.
- Stivers, T., Rossano F. 2010. Mobilizing response. *Research on Language and Social Interaction*, 43(1): 3–31.
- Varga, M. 2015. Bírói kérdésfeltevések a magyar tanú- és szakértői bizonyításokban. *Jelentés és Nyelvhasználat* 2: 79–107. Elérhető: <http://jeny.szte.hu/jeny/images/issues/2015/JENY-2015-VargaM.pdf>. Letöltve: 2015. 05. 30.
- Vinnai, E. 2010. A diskurzus kötött rendje. Kihallgatás és jegyzőkönyvezés a magyar büntetőeljárásban. In: Szabó, M. (szerk.) *Nyelvben a jog: Nyelvhasználat a jogi eljárásban*. Miskolc: Bibo Kiadó. 153–192.

## „A seprűvel is söprögetünk” *E ~ ö* váltakozás az azonos tövű szavakban

Wirt Patrícia

SZTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola  
wirt.pat@gmail.com

**Kivonat:** A dolgozat olyan köznyelvi, *e-t ö*-vel váltakoztató szavakkal foglalkozik, amelyeknek a származékai is mutathatják ezt a variabilitást. Azt vizsgálja, hogy az azonos tövű névszók és igék mindegyikére jellemző-e az *e-s* vagy az *ö-s* használat nagyobb gyakorisága, és hogy a kapott adatokból lehet-e a magyarországi sztenderd nyelvváltozatra érintő jelentéskülönülésre, szóhasadásra következtetni. A kérdőíves felmérés, valamint a labovi vagy más néven szociolingvisztikai interjú módszerével igyekszik kimutatni az esetleges folyamatban lévő nyelvi változásokat.

### 1 Bevezetés

A köznyelvi *e ~ ö* váltakozás témáján belül az azonos etimológiájú szavak viselkedését mutatom be egy korábbi kérdőíves felmérésem, valamint az eddig elkészült szociolingvisztikai interjúim alapján. Azokat a szavakat tekintem *e ~ ö* váltakozónak, amelyeknek mindkét alternánsa stilisztikai minősítés nélkül szerepel az ÉKsz.<sup>2</sup>-ben, pl. *csend ~ csönd*, *gyenge ~ gyöngye*, *repül ~ röpül*, *seper ~ söpör*, *zsemle ~ zsömlé* stb. Illetve két olyan szópárt is belevettem a vizsgálatomba, amelyeket a szótár egyalakúnak tekint, de az MNSz.<sup>2</sup>-ben (Oravecz–Váradi–Sass 2014) van találat mindkét változatukra, és a tapasztalataim alapján is kétalakúnak tartom őket. A kutatásom tárgyát képező azonos tövű szavakból álló párok közül ilyen a *csengő ~ csöngő* és a *becsenget ~ becsönget*, amelyeknek csak az *e-ző* alakját tartalmazza az értelmező kéziszótár. A további azonos tövű párok, amelyekkel foglalkozom, a *csepp ~ csöpp* és a *csepeg/csepereg ~ csöpög/csöpörög*, valamint a *seprű ~ söprű* és a *seper/sepreget ~ söpör/söpröget* voltak. Ezeknek mindkét alakváltozata megtalálható a szótárban.

A dolgozatomban először két, az *e ~ ö* váltakozással kapcsolatos tanulmányt ismertetek röviden. Ezután a saját kutatási kérdéseimet vázolom föl, majd az ÉKsz.<sup>2</sup> alapján mutatom be részletesebben az általam vizsgált szópárokat. Majd a kérdőívvel és az interjúkkal kapott adatok alapján a már említett, összesen hat szópárt és változataikat elemzem az *e-ző* és az *ö-ző* megvalósulásuk használatának gyakorisága szempontjából.

## 2 Előzmények

Az *e-t ö-vel* váltakoztató morfémák tanulmányozásának voltak előzményei. G. Varga Györgyi (1968) a budapesti beszélt köznyelvben gyűjtött adatokat kikérdezőes módszerrel. Sok más váltakozó morféma mellett az *e ~ ö* váltakozással is foglalkozott. Hat csoportra osztotta az alakváltozatokat aszerint, hogy mennyire terjedt el az *e-s* vagy az *ö-s* ejtismódjuk. Az általam is vizsgált szavak közül egyenrangú változatoknak tekintette a *seper ~ söpör-t* és a *cseng ~ csöng-öt*. Az utóbbi helyett a tesztheimben a *becsenget ~ becsönget-et* alkalmaztam, mert úgy gondoltam, ezen kevésbé érződik a hangutánzó eredet, valamint az igekötő és a képző nyílt *e-je* is hatást válthat ki, ami a monotonitás kerülésében vagy a hasonlóságra törekvésben nyilvánulhat meg. A *söpröget-et* szintén emiatt használtam a *söpör* helyett. A *csepp ~ csöpp* és a *seprű ~ söprű* esetében az *e-ző* az alapváltozat, de az *ö-ző* ejtés is gyakori még. Az *e-ző* az uralkodó, az *ö-ző* ejtés igen ritka a *csengettyű ~ csöngettyű* párnál, amelyet azért említek, mert a *csengő ~ csöngő* nem szerepelt G. Varga Györgyi példái között. A többi csoport példái nem relevánsak, mivel nem szerepeltek a saját azonos etimológiájú példáim között.

A másik korábbi, az *e ~ ö* váltakozás jelenségére fókuszáló tanulmány, amelyet meg kell említeni, Cseh Márta (2008) vajdasági írott szövegeken végzett elemzése. Megállapította, hogy a korpuszban gyakoribbak az *e-ző* alternánsok például a *csengő* és a *csepp* esetében. Viszont a *csöpög*, a *csöppen*, *csöppnyi*, a *söprű* és a *söpör* alakok többször fordultak elő. A példák közül itt megint csak azokat említettem, amelyekre a következő részben kifejtett kutatási kérdéseim vonatkoztak.

## 3 Kutatási kérdéseim

A vizsgálatom során arra kerestem a választ, hogy az azonos tövből képzett névszók és igék egyformán viselkednek-e az *e ~ ö* váltakozás szempontjából. Tehát ha nem történt jelentéshasadás, akkor egy teljes szócsaládra jellemző lehet-e az *e-s* vagy az *ö-s* variáns nagyobb elterjedtsége? Továbbá az is érdekelt, hogy vannak-e olyan *e ~ ö* váltakozó szópárok, amelyeknél már folyamatban van a szóhasadás.

Grétsy László (1962: 16) szerint a szóhasadás az a nyelvi folyamat, amelynek eredményeképpen egy szó akár alapalakjában, akár toldalékolt formájában két, esetleg több alakváltozatra bomlik ugyanabban a nyelvben, s az alakváltozatok között részleges vagy teljes jelentéskülönülés áll be, függetlenül attól, hogy a hangalak vagy a jelentés szándéktalan megoszlása, illetve tudatos megosztása előzte-e meg a másikat. Tehát ez a terminus alkalmazható akkor is, ha először a hangalak vált szét, majd a jelentések különültek el, és akkor is, ha fordítva. Ezenkívül az sem számít, hogy a nyelvhasználók tudatosan kezdték-e el különböző helyzetekben használni a változatokat a félreértés elkerülése céljából, vagy a hasadás a nyelvi változás során spontán módon történt-e meg. A már bekövetkezett szóhasadásra példa a *sértés* főnév mint disznó, és a *sörtés* melléknév mint az a kefe például, aminek sörtéje van, valamint a *pereg* és a *pörög* igék, amelyeket különböző kontextusokban használunk, például *peregnék a homokszemek*, de *pörög a kerék*. Elképzelhetőnek tartom, hogy a jövőben más *e ~ ö* váltakozó szavak kétféle hangalakjához különböző jelentések társuljanak. Ehhez mindenképp tisztázni kell, hogy melyek az *e ~ ö* váltakozást mutató morfémák a nyelvünkben.

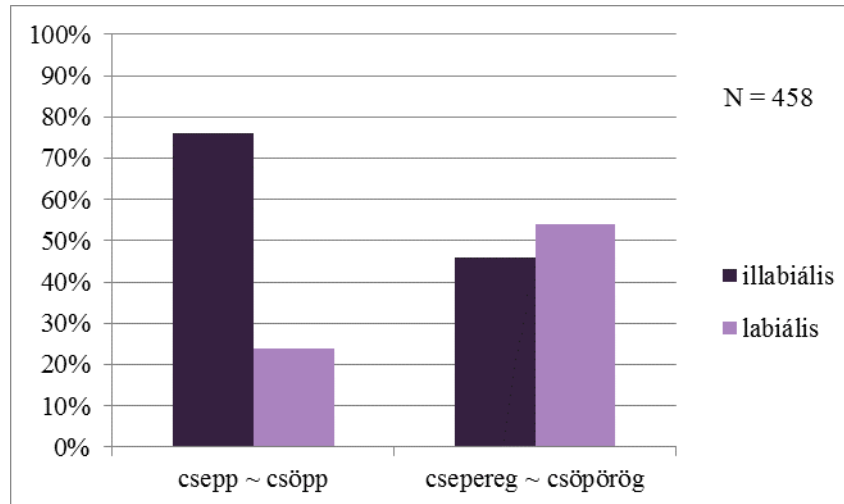
#### 4 Az ÉKsz.<sup>2</sup> szócikke

A ÉKsz.<sup>2</sup>-t vettem alapul, amikor megállapítottam, hogy melyek az *e ~ ö* váltakozó szavak. A szótár írói azzal állítottak fel egy implicit sorrendet a változatok között, hogy melyiknél található a teljes szócikk és melyiknél az utalás. Megkerestem az ÉKsz.<sup>2</sup>-ben a hat darab azonos szótóbból képzett pár *e-ző* és *ö-ző* variánsait. A *csepp ~ csöpp* és minden származéka esetében az *e-ző* alaknál olvashatjuk a definíciókat és a példákat, az *ö-ző* alakokat pedig változatokként adták meg a szerzők. A *cseng ~ csöng* hangutánzó szót szintén váltakozónak tekintették, viszont a *csenget*-et és a *becsenget*-et csak egyalakúnak vélték, ahogyan a *csengő* labiális változatát sem szerepeltették a szócikkek között. A *seprű* és származékainál viszont azt látjuk, hogy míg a főnév esetében az *e-ző* alakot, az igéknél (*söpör*, *söpröget*) az *ö-zőt* tekintették elsődlegesnek a szótár készítői. Ez is azt bizonyítja, hogy nem az ábécérend volt az oka annak, hogy mely alternánsokhoz kerültek a kidolgozott szócikkek. Ha ez volna a magyarázat, akkor a *seper ~ söpör*-nél is így kellene lennie. A következő fejezetben a kérdőíves vizsgálatomat mutatom be, amelyben az eddig tárgyalt azonos tövű *e ~ ö* váltakozó alakok is szerepeltek.

#### 5 A kérdőív

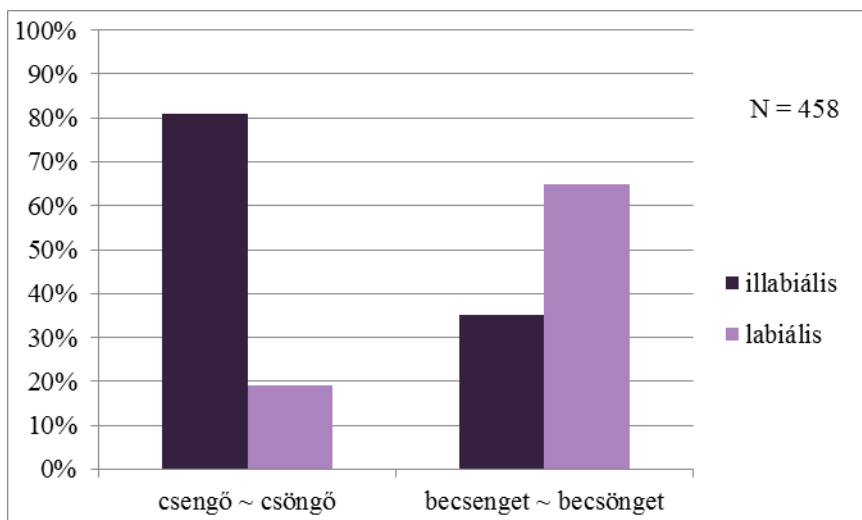
A köznyelvi *e ~ ö* váltakozás témájában 2013 őszén végeztem egy online kérdőíves felmérést. A tesztet bárki kitölthette, összesen 458 főt értem el vele. Az egész nyelvterületről érkeztek válaszok. A legfiatalabb adatközlő 10, a legidősebb pedig 73 éves volt. A vizsgálatban részt vevőknek tizenhét *e ~ ö* váltakozó szópárból kellett kiválasztaniuk, hogy melyiket használják. Elhelyeztem közöttük nem *e-t* *ö-vel* váltakoztatókat is, mint például a *gyerek ~ gyermek* vagy a *hova ~ hová*, és nem mindegyik esetben az *e-ző* alak állt elől, ezzel próbáltam elkerülni, hogy egyből rájöjjenek, mi a kérdőív célja, ami befolyásolhatta volna a választásukat. 1-től 4-ig terjedő válaszlehetőségeket adtam meg, tehát válaszadók kénytelenek voltak dönteni. Az instrukcióban az állt, hogy az 1-est vagy a 4-est válasszák, ha kizárólag csak az egyiket szokták használni, de ha mindkettőt szokták, akkor a 2-es vagy a 3-as számot aszerint, hogy a bal vagy a jobb oldalt használják gyakrabban vagy szívesebben. Később az 1–2 és 3–4 válaszokat összeadva értelmeztem az eredményeket.

A kérdőívben szereplő szópárok közül ebben a dolgozatban csak az azonos etimológiájúak eredményeit mutatom be (a többi szópárra vonatkozó adatokat ld. Wirt 2015a). Az első a *csepp ~ csöpp* és a *csepereg ~ csöpörög*, amelyeknek labiális formáját is jelöli ugyan a szótár, de csak az illabiális alak változataként. Az 1. diagramon látszik, hogy míg a névszó esetében az adatközlők többsége, 76%-a az *e-ző* alakot választotta, addig az igénél kicsivel többen, 54% az *ö-zőt* jelölte (1. ábra).



1. ábra. A *csepp ~ csöpp* és a *csepereg ~ csöpörög* használata

Korábban már említettem, hogy a *csengő ~ csöngő*-nek és a *becsenget ~ becsönget*-nek csak az *e-s* változata található meg az ÉKsz<sup>2</sup>-ben. Ez a *csengő* esetében érthető, hiszen a vizsgálatban részt vevők közül is többen (81%) az *e-ző* formát jelölték meg gyakrabban használtként. Viszont az ígénélt azt látjuk, hogy a 65%-uk a azt a labiális változatot részesítette előnyben, amelyik meg sem jelenik a szótárban. Ezek az adatokat a 2. diagram szemlélteti (2. ábra).

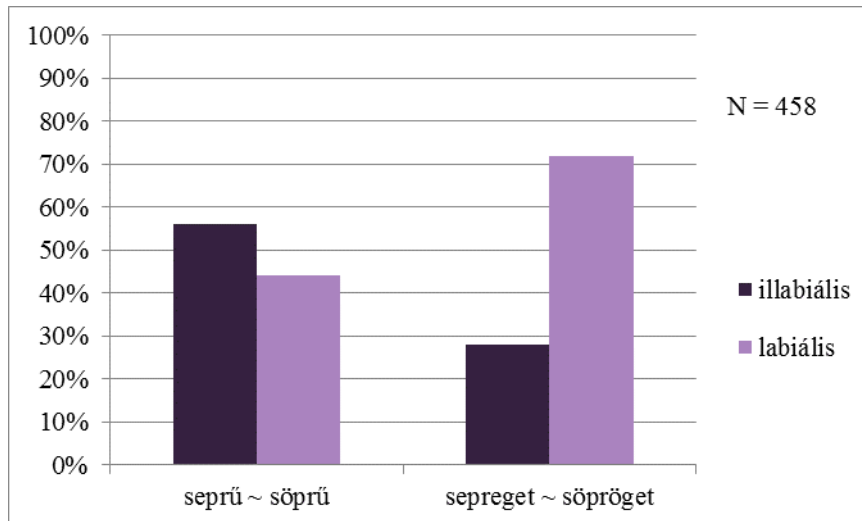


2. ábra. A *csengő ~ csöngő* és a *becsenget ~ becsönget* használata

A *seprű ~ söprű* és a *sepreget ~ söpröget* eredményei viszont megfelelnek az értelmező szótár utalásai által létrehozott sorrendnek. A kérdőívben a főnév esetében



az *e*-zű, az igénél viszont az *ö*-zű alakot jelölték meg többen. A 3. diagramról leolvasható, hogy a kitöltők 55%-a inkább a *seprű* szót használja a saját bevallása szerint, míg a 71%-uk inkább *söpröget*-et mond vagy ír (3. ábra).



3. ábra. A *seprű* ~ *söprű* és a *sepreget* ~ *söpröget* használat

## 6 Az interjúk

Ebben a részben áttérek a szociolingvisztikai interjúim bemutatására. Ismertetem a módszert, majd az azonos tövű *e* ~ *ö* váltakozó szópárokra vonatkozó eredményeket. A kérdőívben előforduló azonos etimológiájú *e* ~ *ö* váltakozó párok megjelentek szociolingvisztikai interjúim feladataiban is. Ebben a dolgozatban hat darab, egyenként 27–55 perc időtartamú interjút mutatok be, amelyeket 23 és 28 év közötti személyekkel készítettem. Három nő (AK1, AK4, AK5) és három férfi (AK2, AK3, AK6) adatközlő volt. Mindannyian Szegeden vagy Szeged környékén születtek és/vagy nőttek fel, tehát ismerik, esetleg beszélnek is a dél-alföldi dialektust, bár az interjúkban mindannyian a sztenderd változatot használták. Korábban azt feltételeztem, hogy az *ö*-zű nyelvjárású területen élők inkább a labiális alakokat fogják preferálni (Wirt 2015b). Ez a feltételezés nem minden adatközlőnél igazolódott be.

Az interjúk felépítésénél a labovi mintát követtem (vö. Labov 1984), irányított beszélgetéseket rögzítettem diktafonnal. A kutatásom megtervezésekor a BUSZI, azaz a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú (Kontra–Borbély 2010), az MNSZV, azaz a Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat (Kontra 2003) és a SZÖSZI, azaz a Szögedi Szociolingvisztikai Interjú (Németh–Kontra–Sinkovics 2015) szolgált mintául. A nyelvi és szociológiai háttér feltérképezésére szolgáló kérdések után az iskola, a barátok és szabadidő, a lakóhely, valamint a nyelv modulok következtek. A modulok között elhelyeztem az önálló produkciós tesztet, amely egy szóbeli, és a mondatmegítéléses tesztet, amely egy írásbeli feladat volt. Az önálló produkciós

tesztben egy rövid definíció alapján kellett az interjúalanyoknak kimondani a várt választ, ami minden esetben egy  $e$ -t  $\ddot{o}$ -vel váltakoztató szó volt. A mondatmegítéléses tesztben pedig tizenhat mondatpárról kellett eldönteniük, hogy melyiket tartják jobbnak. Ezekről a feladatokról és a kapott adatokról szól a 6.1 és a 6.2 alfejezet.

### 6.1 Az önálló produkciós teszt

Az önálló produkciós teszt egy szóbeli feladat volt, amely során nyolc rövid definíciót olvastam föl az adatközlőknek, amelyeknek  $e$ -t  $\ddot{o}$ -vel váltakoztató szavak voltak a megfejtéseik. A definíciók közül itt csak azokkal foglalkozom, amelyeknek az eddig is vizsgált azonos etimológiájú párok valamelyik tagja a megoldása. Ezek a következők voltak:

Ezt csinálja a vízcsap, amikor nem zárjuk el rendesen.  
Takarítóeszköz, a boszorkányok a mesékben ezzel közlekednek.  
Az iskolában ez jelzi az óra végét.

Az 1. táblázatba a definíciókra kapott válaszok kerültek az előbbi sorrendnek megfelelően:

AK1	AK2	AK3	AK4	AK5	AK6
csöpörög	csöpög	csöpög	csöpög	csöpög	csepeg
söprű	seprű	seprű	söprű	seprű	seprű
csengő	csengő	csengetés	csengő	csengő	csengő

1. táblázat. Az önálló produkciós teszt eredményei

A táblázatban látható, hogy a hatodik adatközlőt kivéve mindenki szerint a vízcsap *csöpög* vagy *csöpörög*, ha nem zárjuk el rendesen. Ez az eredmény is azt mutatja, hogy az ige esetében az  $\ddot{o}$ -zó változat az elterjedtebb. Habár meg kell emlékezni arról is, hogy az adatközlők mind az  $\ddot{o}$ -zó dél-alföldi régióból származnak, hiszen a kérdőívben nem volt ekkora különbség a kétféle alakra kapott válaszok között, mivel a nyelvterület más részéről is voltak kitöltők. A takarítóeszközt viszont többen nevezték *seprű*-nek, amely az értelmező szótár és a kérdőív szerint is gyakoribb forma, mint a *söprű*. A *csengő*-t pedig egybehangzóan mindenki  $e$ -vel ejtette. Ezek a szavak és a származékaik szerepeltek az interjú másik feladatában, a mondatmegítéléses tesztben is, a továbbiakban erről lesz szó.

### 6.2 A megítéléses teszt

Ebben az írott nyelvi feladatban az adatközlőknek tizenhat mondatpárról kellett eldönteniük, hogy melyiket tartják jobbnak, tehát nem grammatikalitási ítéletet kellett hozniuk, hanem az ízlésükre, nyelvhasználatukra volt bízva a választás. Mindegyik mondatban váltakozó alakú szavak szerepeltek, ezek közül tíz volt  $e \sim \ddot{o}$  váltakozó. A mondatokat nyomtatva kapták meg, a változatok egymás mellé kerültek. Az azonos szótőre visszavezethető párokat tartalmazó mondatok az alábbiak voltak:

A tanítás akkor kezdődik, amikor **becsengetnek/becsöngetnek**.  
Az iskolában az óra végét a **csengő/csöngő** jelzi.

Vigyél esernyőt, **csepereg/csöpörög** az eső.  
 A **csepp/csöpp** unokám már tud járni.  
 Egy **csepp/csöpp** víz sem maradt a pohárban.  
**Sepregesd/Söprögesd** össze a morzsákat!  
 A boszorkány a mesében **seprűn/söprűn** lovagolt.

A 2. táblázatban a kapott válaszokat tüntettem fel az előbb bemutatott mondatok sorrendjében:

AK1	AK2	AK3	AK4	AK5	AK6
becsöngetnek	becsengetnek	becsengetnek	becsöngetnek	becsöngetnek	becsengetnek
csengő	csengő	csengő	csengő	csengő	csengő
csöpörög	csepereg	csöpörög	csöpörög	csöpörög	csepereg
csöpp	csöpp	csöpp	csöpp	csöpp	csepp
csöpp	csepp	csepp	csöpp	csöpp	csepp
söprögesd	söprögesd	söprögesd	söprögesd	söprögesd	sepregesd
söprűn	seprűn	seprűn	söprűn	seprűn	seprűn

2. táblázat. A megítéléses teszt eredményei

A kérdőívhez és az interjú szóbeli feladatához hasonlóan *csengő*-nél ebben a tesztben szintén az *e*-ző alak dominált, viszont az ige esetében fele-fele arányban jelölték meg a *becsenget*-et és a *becsönget*-et tartalmazó mondatokat. Ellenben a *csepereg* ~ *csöpörög* szópárok közül többen az *ö*-ző formát választották, csak a hatodik és a második adatközlő jelölte meg az *e*-zőt, pedig az utóbbi a másik, beszélt nyelvi feladatban *csöpög*-öt mondott. Érdekes, hogy a *csöpp unokám* szerkezetben inkább a labiális megoldást, míg a *csepp víz* értelemben inkább az illabiálist preferálták többen. Ebben a tesztben is feltűnik, hogy a hatodik adatközlőt leszámítva mindenki az *ö*-ző változatot jelölte meg a *sepregesd* ~ *söprögesd* mondatánál. A *seprű* ~ *söprű* esetében viszont csak az első és a negyedik adatközlő jelölte be az *ö*-ző változatot. Jól látszik, hogy az első, a negyedik és az ötödik adatközlők, akik nők voltak, több *ö*-ző alakot választottak, tehát ebben a mintában megfigyelhető a nemek közti eltérés. Bár a minta kicsi, de ennek alapján úgy látszik, hogy az interjúkban résztvevő férfiaknál erősebb a normakövetés, legalább is egy vélt normára törekvés. Ez különösen a hatodik adatközlőre jellemző, akinek a válaszai az anyanyelvjárásához képest szinte túlhelyesbítésnek tűnnek.

### 6.3 Metanyelvi adatok

Ebben a dolgozatban a spontán beszédbeli adatokkal nem foglalkoztam, viszont a metanyelvi adatokból fontosnak tartom bemutatni a második adatközlővel készített interjú azon részét, amely a dolgozat címét adó idézetet tartalmazza. A kiemelt részletben az igék és a névszók használatának különbségéről beszél.

AK2: De egyébként az ilyen tárgyknál szerintem simán van ilyen, hogy hogy igazából *e*-vel használod magát a nevé, de a vele való cselekvést meg *ö*-vel, nem?

TM: Melyiket...?

AK2: Hát például nekem... a seprűvel is söprögetünk. A csengővel meg csöngetünk. Szóval szerintem nem tudom. Legalábbis... én mindig így használtam például ezeket. Ezt a kettőt. Hogy ezt seprűnek hívják, de söprögetünk. Meg csöngetünk, de csengő.

Tehát az adatközlő is észrevette, hogy azonos tövű váltakozó szavak másként viselkedhetnek névszóként, mint igeiként, amint ezt a kérdőíves vizsgálatommal és az interjúk tesztfeladataival bizonyítani tudtam. A második adatközlő észrevétele azért is figyelemre méltó, mert ő a megítéléses tesztben a *becsenget*-et tartalmazó mondatot jelölte be.

## 7 Következtetések

A kérdőív és az interjúk adatközlőinek a többsége az azonos tövű szavakból álló párok mindegyiknél névszók esetében az *e*-zű, míg az igeiknél az *ő*-zű alakot részesítette előnyben. Megállapítható, hogy ezek az azonos etimológiájú szavak nem viselkednek egyformán az *e ~ ő* váltakozás szempontjából. Tehát még akkor sem jellemző egy teljes szócsaládra az *e*-s vagy az *ő*-s variáns nagyobb elterjedtsége, ha nem történt jelentésselkülönülés. Továbbá úgy vélem, hogy a kapott adatokból a magyarországi sztenderd nyelvváltozatot érintő folyamatban lévő szóhasadásra lehet következtetni a *csepp* és a *csöpp* esetében, mivel 'folyadék cseppje' értelemben inkább az *e*-zű, míg jelzőként, 'nagyon kicsi' jelentésben inkább az *ő*-zű alak a gyakoribb. Korpuszvizsgálatokkal még jobban alá lehetne támasztani ezt a feltevést. Valamint ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk az *e ~ ő* váltakozás jelenségéről, elengedhetetlen további, *e*-zű nyelvjárású területeken élőkkal is interjúkat készíteni, és megfigyelni az esetleges eltéréseket az *ő*-zű beszélőkhöz képest. Mindazonáltal a jövő szótáraiban szükséges lenne ezeket a változásokat jelölni, a szócikkekét és az utalásokat a valós használat alapján rendezni.

## Irodalom

- Cseh, M. 2008. *Az e-t ő-vel váltó szabad alternánsok viselkedése a vajdasági magyar nyelvben és lexikográfiánk ebből adódó feladatai*. Újvidék: Stojkov.
- Grétsy, L. 1962. *A szóhasadás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kontra, M. (szerk.) 2003. *Nyelv és a társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kontra, M., Borbély A. 2010. *A Budapesti Szociolingvisztikai Interjú (BUSZI-2) egydimenziós tesztadatai*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Élőnyelvi Kutatócsoport.
- Labov, W. 1984. Field methods of the project on linguistic change and variation. In: Baugh, J., Sherzer, J. (szerk.) *Language in use. Readings in sociolinguistics*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs. 28–53.
- Németh, M., Kontra, M., Sinkovics, B. 2015. Two fieldworkers' effects on a respondent's language use in Szeged. *Sudia Linguistica Hungarica*, 30: 73–83.
- Oravecz, Cs., Váradi, T., Sass, B. 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. In: Calzolari, N., Choukri, K., Declerck, T., Loftsson, H., Maegaard, B., Mariani, J., Moreno, A., Odijk, J., Piperidis, S. (szerk.) *Proceedings of Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)*. Elérhető: [http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/681\\_Paper.pdf](http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/681_Paper.pdf). Letöltve: 2016. 05. 18.
- G. Varga, Gy. 1968. *Alakváltozatok a budapesti köznyelvben*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Wirt, P. 2015. A köznyelvben váltakozó *e*-zű és *ő*-zű morféimák: Egy kérdőíves vizsgálat eredményei. In: Benő, A., Fazakas, E., Zsemlyei, B. (szerk.) *Többnyelvűség és*

- kommunikáció Kelet-Közép-Európában*. MANYE XXIV. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 341–347.
- Wirt, P. 2015. *E ~ ő* váltakozás az egyén nyelvhasználatában. Esettanulmány. In: Váradi, T. (szerk.) *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2015. IX. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 74–81.

## **Források**

- ÉKsz.<sup>2</sup> = Pusztai F. (főszerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- MNSz.<sup>2</sup>=*Magyar Nemzeti Szövegtár*. Elérhető: <http://corpus.nytud.hu/mnsz>. Letöltve: 2016. 02 29.